

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CENTRO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES SURDOS EM PRÁTICAS  
TRANSLÍNGUES NO FACEBOOK

Campo Grande/MS  
2017

NELSON DIAS

OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES SURDOS EM PRÁTICAS  
TRANSLÍNGUES NO FACEBOOK

Dissertação apresentada para defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação pelo Centro de Ciências Humanas e Sociais/UFMS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alexandra Ayach Anache e co-orientação do Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Ruberval Franco Maciel.

Campo Grande/MS  
2017

NELSON DIAS

OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS SURDOS EM PRÁTICAS  
TRANSLÍNGUES NO FACEBOOK

Banca Avaliadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandra Ayach Anache  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS

Orientadora

---

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -

UEMS Co-orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirley Takeco Gobara  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Examinadora Interna

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Examinadora Externa

---

À minha família

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente à minha família pelo apoio, e, principalmente pela paciência, em especial à minha esposa Jucileia Obregon Pires e meus filhos Ana Clara e João Carlos que sempre estiveram juntos nessa caminhada.

Agradeço à minha orientadora Alexandra Ayach Anache por ter aceitado orientar este trabalho, pelas indicações de leituras e pela paciência como conduziu todo o trabalho de orientação.

Agradeço ao Co-orientador Ruberval Franco Maciel por ter aceitado a participar da construção deste trabalho.

Agradeço à Professor Shirley Takeco Gobara e à professora Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins pelas contribuições na qualificação e por terem aceitado participar da banca de defesa.

Agradeço ao grupo de Pesquisa de Desenvolvimento Humano e Educação Especial pelas leituras compartilhadas, pelas discussões realizadas sobre a temática e por todo apoio acadêmico científico que proporcionaram.

Agradeço aos amigos Jakes Charles, Ana Claudia e Fábio Dobashi pelas estadias, pela boa conversa e pelo apoio durante às minhas viagens até Campo Grande.

Agradeço à Professora Sarah Balbuena e à professora Olanda de Jesus por me receberem de portas abertas no Núcleo de Educação Especial e na escola.

À todos que de forma direta e indireta contribuíram para a construção deste trabalho, meu muito OBRIGADO!

Sumário	
Resumo.....	viii
Abstract .....	xii
Apresentação .....	13
De onde Falo?.....	13
Introdução.....	16
Problema da pesquisa .....	18
Objetivo Geral .....	19
Objetivos Específicos.....	19
Estado do Conhecimento .....	20
Metodologia.....	21
Capítulo I .....	26
1. Os desafios da comunicação do sujeito surdo .....	26
1.1 - Oralismo.....	34
1.2 - Comunicação Total.....	35
1.3 – Bilinguismo .....	36
1.4 - Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS .....	38
1.5 - Políticas públicas de Educação bilíngue no Brasil .....	44
Capítulo II .....	48
2. Língua de sinais e Língua Portuguesa – Aproximações teóricas com a Translinguagem .....	48
2.1 - Orientação monolíngue .....	49
2.2- Negociação de sentido.....	52
2.3 - Surdez e linguagem.....	59
Capítulo III .....	63
3 - Práticas Translíngues no Facebook .....	63
3.1 - Caracterização do Facebook .....	63
3.2 - Sentidos construídos pelos estudantes surdos participantes da pesquisa.....	68
3.3 - Procedimentos da pesquisa .....	72
3.4 Análise da rede social da estudante Clara.....	75
3.4.1 - Postagem Escrita da estudante Clara.....	78
3.4.2 - Postagens com <i>emoticons</i> e imagens – convergência das translinguagens .....	81
3.5 – Análise da Rede social da Estudante Ana.....	86
3.5.1 - Postagens com <i>emoticons</i> e imagens da Estudante Ana – convergência de translinguagens .....	89
3.6 Síntese das construções realizadas pelas estudantes no Facebook.....	92

3.7 - Translinguagem como uma perspectiva na Educação no ensino de L2 para estudantes surdos.....	93
Considerações finais.....	96
REFERENCIAS.....	99

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

Art. – Artigo

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAS – Centro de Apoio à pessoa com Surdez

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CoP – Communities of practice

EaD – Educação a Distância

FAEL – Faculdade Educacional da Lapa

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

GIF - Graphics Interchange Format

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

JPG – Joint Photographics Experts Group

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NUESP – Núcleo de Educação Especial

PROLIBRAS - Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais

TILS – Tradutor intérprete de Língua de sinais

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Gráfico

Gráfico1: Produções de dissertações e teses sobre educação dos surdos entre os anos de 2011- 2015.....	21
--	----

### Figuras

Figura 1: Adesivos vendidos por surdos.....	28
Figura 2: Espaço de Sinalização .....	40
Figura 3: Verbo DIZER na língua brasileira de sinais com diferentes flexões .....	41
Figura 4: Página de login do Facebook .....	64
Figura 5: Página inicial do Facebook .....	64
Figura 6: Ilustração da ferramenta “curtir” .....	66
Figura 7: Reações possíveis em uma publicação.....	66
Figura 8: Ferramenta “comentar” .....	67
Figura 9: Ferramenta “compartilhar” .....	68
Figura 10: postagem da estudante Clara.....	78
Figura 11: Emoticon unsure .....	84
Figura 12: postagem da estudante Clara.....	86
Figura 13: Compartilhamentos da Estudante Ana.....	87
Figura 14 : Postagem da Estudante Ana.....	88

### Tabela

Tabela 1: Sujeitos Participantes da pesquisa .....	75
--	----

### Quadros

Quadro 1: Números de publicações de Clara no período de 3 meses.....	76
Quadro 2: Publicação com linguagem escrita da estudante Clara em um período de três meses. ....	76
Quadro 3: Tipos de produções escritas.....	79
Quadro 4: Número de postagens da Ana.....	87
Quadro 5: Postagens com fotos associadas a escrita e emoticons.....	90

## Resumo

Esta dissertação trata sobre os sentidos produzidos por meio do Facebook pelos estudantes surdos da educação básica de um município do interior de Mato Grosso do Sul. Os objetivos deste estudo visam: identificar as translinguagens (recursos tecnológicos – Emoticons, gifs, imagens, gráficos, etc.) presentes nas interações estabelecidas pelos surdos nas redes sociais; e, analisar os sentidos das translinguagens empregados pelos estudantes surdos no Facebook. Para alcançar estes objetivos abordamos a temática pela perspectiva histórico cultural e as análises foram feitas por meio das categorias da Translinguagem: *Envoicing*, *Recontextualizar*, *Interacional e Entextualização*. Participaram da pesquisa duas estudantes surdas da educação básica com idade de 27 e 23 anos, matriculadas no 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, respectivamente. Para realizar este estudo, utilizamos a técnica da netnografia que trata sobre técnicas de pesquisas online, para buscar as informações das publicações realizadas pelos estudantes nos seus respectivos perfis do Facebook, foi realizada a captura de tela no período de três meses de publicações. Os estudos revelaram que a construção de sentido é realizada por meios das diversas translinguagens presentes na ferramenta do Facebook e que com a prática translíngue, é possível ampliar as possibilidades comunicativas dos estudantes surdos no processo de produção, ampliação e negociação de sentido.

**Palavras-chave:** Prática translíngue; Estudantes surdos; Construção de sentido.

## **Abstract**

This dissertation deals with the meanings produced through Facebook by deaf students of basic education in a municipality in the interior of Mato Grosso do Sul. The objectives of this study are: to identify the translingual (technological resources - Emoticons, gifs, images, graphs, etc.) present in the interactions established by the deaf in the social networks; And to analyze the meanings employed by the deaf in translingual practices. In order to reach these objectives we approach this theme by the historical cultural perspective and the analyzes are made through the categories of the Translanguagem: Envoicing, envoicing, recontextualization, interactional, and entextualization. Accepted to participate in the study two deaf students of basic education aged 27 and 23, enrolled in the 9th year of Elementary School and 3rd year of High School, respectively In order to carry out this study, we used the technique of netnography, which deals with online research techniques, to search the information of the publications carried out by the students in their respective Facebook profiles, the screen capture was carried out in the period of three Months of publication. The studies revealed that the construction of meaning is accomplished by means of the translingual present in the Facebook tool and that with translingual practice, it is possible to increase the communicative possibilities of deaf students in the process of production, amplification and negotiation of meaning.

**Key words:** Translingual practice; Deaf students; Meaning construction

## **Apresentação**

### **De onde Falo?**

Minha formação acadêmica é em Ciências Biológicas licenciatura plena pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, portanto, sou professor de Ciências e Biologia da educação básica. Sempre gostei de estudar as ciências da natureza desde os tempos do Ensino Médio, então, na época do vestibular optei por um curso que abordasse essa temática e que fosse perto de casa. Dessa forma, minha escolha por Ciências Biológicas foi baseada nesses dois fatores. No decorrer da minha formação participei de um processo seletivo para trabalhar na Universidade como bolsista, um programa da própria universidade chamado “Bolsa Trabalho Interno”, fui selecionado para trabalhar no laboratório de informática, não conhecia muito sobre tecnologia, apenas o básico. Foi nesse laboratório que tive um contato mais aprofundado com as tecnologias, durante os quatro anos da graduação (2004 - 2007) trabalhei com instalação de hardware, software, manutenção de redes e ministrava cursos de planilhas, documentos e software educacionais.

E como a língua de sinais entra nessa história? Algumas pessoas utilizam o termo “cair de paraquedas”, eu prefiro pensar que estava na hora certa e lugar certo. Dentre as atividades que eram desenvolvidas no laboratório de informática, tinha um projeto de extensão com o objetivo de ensinar estudantes surdos a utilizar o computador, e, como eu trabalhava nesse local e precisava de horas extracurriculares decidi participar desse projeto. Mas, como dar aulas de informática para surdos sem saber me comunicar com eles? Pensando nessa problemática foi organizado um curso de Língua Brasileira de Sinais - Libras para formar os professores de informática. Entrei no curso, achei muito interessante comunicar-me usando gestos, expressões faciais e corporais. Fui me identificando com a língua, aprendi relativamente rápido o básico da Libras e no ano seguinte passei para a turma avançada nos estudos desse curso e me tornei multiplicador na turma de iniciantes.

Até esse momento não imaginava o que estaria por vir nos anos seguintes, pois meus planos com a Libras, até então, eram cumprir minhas horas extracurriculares e

conhecer a temática da educação especial. Meus objetivos com a Ciências Biológicas estavam bem definidos, participei de projetos de pesquisa da área, de vários congressos e participei de vários cursos.

Para você ter ideia, caro leitor, meu trabalho de conclusão de curso foi com folículos ovarianos de bovinos, ou seja, a língua de sinais não era meu foco principal, mas eu continuava estudando e praticando. Quando estava no módulo avançado de Libras (2006) fui convidado a fazer uma prova que me habilitaria a ser tradutor intérprete de língua de sinais. Prontamente recusei, afinal, meu objetivo estava em ser um professor de biologia e achava que não estava preparado para trabalhar com tradução dentro da escola.

No último ano da graduação (2007), ainda trabalhava com informática e continuava a estudar Libras, já tinha “certa” fluência quando me convidaram novamente para realizar a prova para ser tradutor intérprete. Havia muitos alunos surdos matriculados nas escolas e poucos tradutores, nesse momento encontrei uma chance de aperfeiçoar a fluência na língua e, claro, ganhar algum dinheiro, afinal, como todos sabem a vida financeira de um universitário não é fácil. Fui aprovado na prova, e, na semana seguinte comecei a trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quando eu entrei na escola, como tradutor intérprete pude conhecer a realidade do estudante surdo, com destaque para: o problema da comunicação, a diferença na escrita, a falta de uma adaptação metodológica. Acredito que aqui começou o germe desse trabalho, ainda que o meu foco estivesse voltado para a área de ciências biológicas continuei me dedicando à encontrar respostas para as minhas dificuldades com a tradução e interpretação nas escolas de educação básica.

Trabalhei o ano todo como tradutor, e no ano seguinte (2008), já formado, organizei meu currículo e fui a busca de aula e me deparei com outra realidade, todas as vagas para professor de ciências estavam preenchidas, fui em uma escola em que o diretor olhou meu currículo e falou: “ seu currículo é muito bom, mas estamos com o quadro já preenchido. Vi que você é tradutor intérprete de Libras e precisamos desse profissional”. Aceitei essa oferta de trabalho e assumi a identidade de tradutor intérprete de Libras.

Eu tive que fazer outra prova de tradutor intérprete de Libras porque o nível que atuaria eram as séries finais do Ensino Fundamental. Além disso, busquei fazer uma especialização em Educação Inclusiva com ênfase em Libras pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL, o curso era na modalidade de Educação a Distância – EaD.

Consegui aulas de ciências e de biologia, comecei a trabalhar concomitantemente nas duas áreas: língua de sinais e ciências biológicas. No ano de 2010 participei de um exame nacional de proficiência em língua de sinais, o PROLIBRAS, que me habilitaria atuar como tradutor intérprete em todos os níveis de ensino, inclusive em nível superior, e fui aprovado. Essa certificação me abriu alguns espaços: fiz concurso para professor temporário da universidade, passei, comecei a dar aulas de Libras nos cursos de letras e geografia, fui tradutor intérprete no curso de geografia na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS, participei de bancas de conclusão de curso na graduação, participei como membro avaliador de seleção de professores e intérpretes de Libras na UEMS e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Nessa trajetória de formação, tanto de professor como de tradutor, puder perceber que a dificuldade que o surdo tem de aprender a língua portuguesa não só dele, mas sim, de meio social a qual está inserido. Nessa pesquisa busco discutir outras formas de produzir sentido na comunicação. Hoje com a tecnologia e as redes sociais é possível ampliar, negociar e construir sentidos nos processos comunicacionais? Mediante a isso, esse trabalho procura responder esse e outros questionamentos inerentes à temática, bem como, levantar outras questões, afinal, quanto mais se investiga mais se questiona.

## Introdução

Quando se fala em educação de indivíduos surdos pode-se dizer que nem sempre houve necessidade de um método, pois por muito tempo os surdos ficaram sem direito a possuir uma língua. Assim, os indivíduos surdos dificilmente tinham preceptores que pudessem instruí-los. Desde o início da Idade Moderna, as pessoas com deficiências, foram alvos de dois tipos de atenção, a médica e a religiosa. A “surdo-mudez”<sup>1</sup> consistia em um desafio para a medicina já que era relacionada a uma deficiência orgânica e na concepção religiosa do cristianismo a deficiência era considerada como um castigo divino (WERNER, 1949).

No campo da medicina, em suas primeiras atuações na área da surdez, lançaram mão prioritariamente de práticas puramente pedagógicas, ou seja, práticas que utilizariam não só o campo da medicina preocupando-se apenas com o componente orgânico da surdez, mas também com práticas de investigação sobre a capacidade do surdo adquirir algum conhecimento. Para Werner (1949), ainda que tal investigação não houvesse sido realizada antes por influência do pensamento aristotélico, onde ele afirmava que os conteúdos da consciência eram captados por órgãos sensoriais, considerava o ouvido o órgão mais importante deles.

Na renascença cria-se uma renovação da consciência, da dignidade humana, da individualidade física e espiritual, pela livre crítica e pelo juízo acima das leis dos dogmas, o homem então foi posto no centro de toda especulação, a beleza humana e a natureza passam a coexistir. Nesse período o preceito religioso de culpa e punição é substituído pelo desejo da vida e do prazer. Para BACON (1561-1626), a ciência estava a serviço do homem e, para conhecer e interpretar a natureza haveria necessidade de instrumentos eficazes e só instrumento da mente são seus experimentos.

Dessa forma, as investigações desencadeadas em relação à “surdo-mudez”, podem ser explicadas através de todo o movimento que houve na medicina juntamente com as demais ciências no período da Renascença. A surdo-mudez deixa de ser castigo e passa a ser objeto de inquietações.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado pelo autor – Hans Werner (1949)



Exposto isso, diversas discussões sobre a formação da linguagem e surdez começam a emergir, tomemos Souza (2003) para exemplificar como foram sendo construídas essas ideias em uma abordagem iluminista. Tal abordagem, para este autor, afirmava que a primeira linguagem construída teria sido a de ação – linguagem gestual. Souza (2003) ainda discute que para os iluministas, a linguagem de ação “seria uma forma de registro mais acurada da realidade, pois, como um espelho, refletiria o modo simultâneo como os sentidos percebiam o mundo exterior” (SOUZA, 2003, p.334). O autor ainda revela que a língua oral teria surgido como uma expansão lateral da linguagem de ação. Começou-se a pensar sobre a formação dos sinais com relação às suas representações de objetos, sensações e emoções. Nesse momento pensava-se em uma relação direta de objeto e sinal. Essa relação “[...] só poderia ser entendida como sendo, necessária e logicamente, comum a todos os povos” (SOUZA, 2003, p334).

Seguindo nesse mesmo raciocínio, Diderot (1993) publica em 1775, *Carta sobre os surdosmudos para uso dos que ouvem e falam*. O autor considerou que as categorias gramaticais das línguas orais teriam aparecido de forma a obedecer à lógica da percepção dos sentidos já submetidos aos sinais. Dessa forma, a língua oral seria um desdobramento daquilo que já foi assimilada pela linguagem de ação. Souza (2003) afirma que existiam muitas divergências entre esses conceitos colocados pelas ideias iluministas, mas, o que pode-se extrair disso é que foi a partir dessas discussões que puderam ser construídas as abordagens de educação para pessoas surdas que temos hoje.

Enfim, foi a partir do momento que o homem foi posto no centro do universo, no centro das investigações, tornando-se objeto de suas inquietações, que as questões inerentes ao surdo emergiram, tomando forma durante os anos, em particular sobre a educação dos surdos. Ainda hoje há muito o que se discutir sobre os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, inclusive este trabalho vem abordar uma temática referente aos estudos de educação dos surdos que ainda não foi abordada – a Translinguagem.

O que trazemos, nessa pesquisa, trata de uma reflexão sobre os estudos de linguagem, no que diz respeito às translinguagens presentes no uso dos recursos tecnológicos, no conhecimento situado que cada comunidade pode ter, no contexto social, religioso, cultural que cada grupo social tem na sua especificidade.

## **Apresentação da pesquisa**

A dissertação está organizada em três capítulos, em que procuramos contemplar os objetivos e responder o problema da pesquisa. O primeiro capítulo trata sobre os desafios na comunicação do estudante surdo. Neste, discutimos sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos na trajetória da educação escolar que tem como forma de instrução a língua oral e a linguagem escrita. Abordamos também sobre os aspectos gramaticais da Libras, mostramos como a diferença na modalidade das línguas interfere na produção escrita do estudante surdo e finalizamos com uma discussão sobre as políticas públicas que orientam a educação desses estudantes.

No segundo capítulo abordamos os aspectos teóricos da Translinguagem. Discutimos inicialmente sobre a dominação linguística existente sob uma ótica da orientação monolíngue e como ela interfere nos processos de produções textuais dos estudantes surdos. Em seguida, apresentamos os pressupostos teóricos sobre negociação e produção de sentido e estratégias de negociação em uma abordagem translíngue que envolve: aspectos culturais, sociais, identidade e conhecimento situado. Finalizando o capítulo sobre as zonas de contatos e as possibilidades de utilização das semioses disponíveis nas redes sociais.

O terceiro capítulo aborda sobre as práticas translíngues dos estudantes surdos no Facebook. Retomamos a problematização apresentada no capítulo primeiro para discutir as produções da escrita do sujeito surdo. Em seguida são apresentados os tipos de linguagens mais utilizadas pelos estudantes no Facebook. A discussão é pautada nas categorias de análises da Translinguagem: *Envoicing*, *Recontextualização*, *Interacional e Entextualização*. Identificamos, analisamos e discutimos sobre a utilização de *emoticons*, imagens, *gifs* e outras translíngues como uma prática translíngue utilizadas pelos estudantes. Fechamos o capítulo discutindo sobre as possibilidades metodológicas que a Translinguagem pode oferecer nos processos de produção, negociação e ampliação de sentido, utilizando as redes sociais como espaço de aprendizagem.

## **Problema da pesquisa**

Na história da educação das pessoas surdas registrou-se diferentes abordagens metodológicas para a aquisição da língua para efeitos de comunicação. A questão se

agudiza quando se trata da aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, indaga-se sobre qual seria a melhor opção para promover a aprendizagem do estudante surdo?

Ainda hoje é comum ouvir dizer que os surdos possuem dificuldade para ler, interpretar e escrever textos, e em decorrência disso, Guarinello (2004) afirma que muitos profissionais da área da educação consideram as produções dos surdos sem nexos, vazias e com erros ortográficos. Portanto, não é raro que professores de diversas áreas do conhecimento, que atuam em escolas de ensino comum, continuar atribuindo o fracasso escolar ao próprio estudante surdo, justificando-o pela sua deficiência.

Invertendo a lógica desse questionamento, indaga-se: Por que há professores e escolas que ainda insistem em atribuir a responsabilidade pelo fracasso na apropriação da língua portuguesa na modalidade escrita aos estudantes surdos? Por que os professores desconsideram a produção escrita para evidenciar, erros, omissões e ausências de aspectos formais da convenção de uso desta língua? De que modo os professores tem priorizado a construção de sentidos nas produções escritas dos surdos? O que os surdos dizem para além dos aspectos formais presentes nos enunciados escritos? Pensando em era da globalização, onde a tecnologia promove uma forma de comunicação diferenciada, outro questionamento surge como forma a contribuir nesse processo de letramento do surdo: As redes sociais, com todas suas ferramentas, podem ser um espaço de produção de sentidos na leitura e escrita do surdo? Os dois últimos questionamentos são focos dessa investigação, as outras indagações permanecerão abertas para que futuras pesquisas possam respondê-las.

## **Objetivo Geral**

Investigar as contribuições das práticas translíngues nos processos de letramento dos surdos mediadas por meio das redes sociais aplicadas à Educação.

## **Objetivos Específicos**

- Identificar as translanguagens (recursos tecnológicos – *Emoticons*, *gifs*, imagens, gráficos, etc.) presentes nas interações estabelecidas pelos surdos no uso do Facebook.
- Analisar os sentidos das translanguagens empregados pelos surdos disponíveis na ferramenta Facebook.

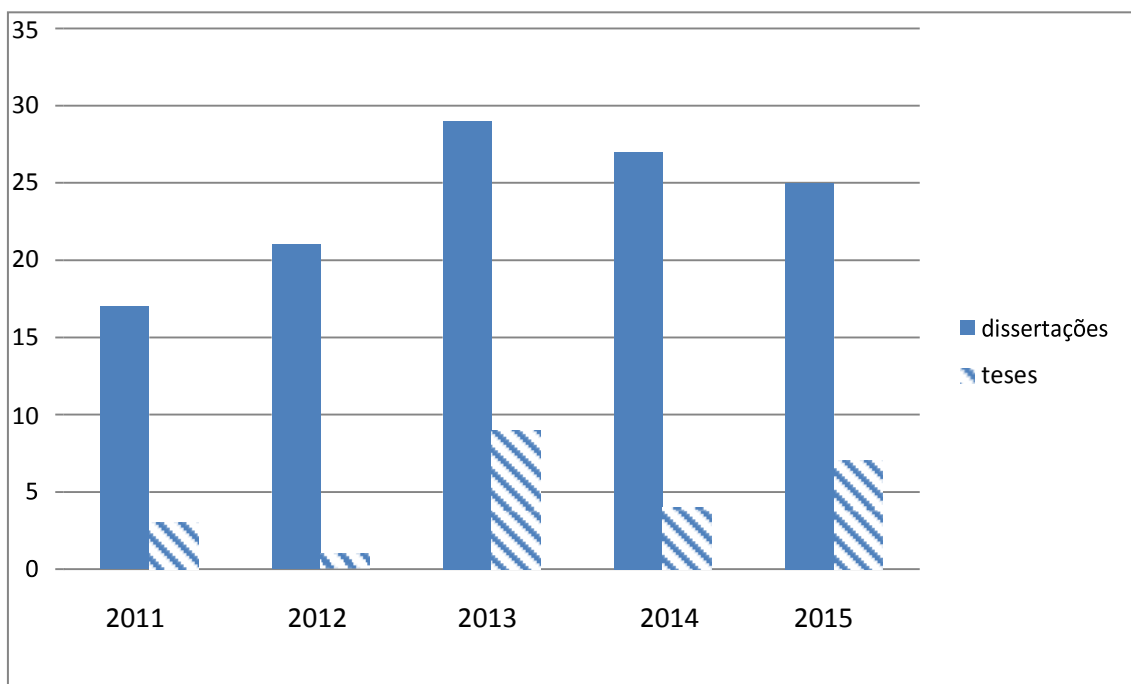
## **Estado do Conhecimento**

Após pesquisar sobre a temática, encontramos poucos trabalhos que tinha relação com a pesquisa que propusemos, vários trabalhos discutiam sobre letramento, multiletramentos e semioses. Primeiro estabelecemos um espaço temporal das produções sobre educação dos surdos nos anos de 2011 a 2015, escolhemos essas datas para estabelecer um parâmetro dos últimos cinco anos. A busca das informações foi baseada nos seguintes descritores: SURDO, EDUCAÇÃO e LIBRAS. Esse procedimento foi realizado duas vezes por semana durante dois meses para comparar se o quantitativo de teses e dissertações alterava ou se mantinha o mesmo. O site de busca que utilizamos foi o banco de teses e dissertações da CAPES, encontramos 143 trabalhos no total sendo 24 teses e 119 dissertações. A instituição que mais produziu trabalhos foi a Universidade Federal de Santa Catarina, totalizando 10 dissertações e 3 teses.

Os trabalhos foram selecionados pelo título em seguida pelos resumos. Agrupamos de acordo com a proximidade temática da pesquisa. Das 87 dissertações separamos 20 para uma leitura dos trabalhos, das 21 teses separamos 5, estas que tinham alguma relação com a pesquisa pois se tratavam de forma de letramento, ensino de segunda língua, ensino de inglês ou espanhol para surdos. Vale ressaltar que em nenhum dos trabalhos pesquisados encontramos a perspectiva da Translinguagem, que é o objeto deste estudo. As demais dissertações e teses que estavam na área de educação, tinham as temáticas variadas como: formação do docente, políticas públicas, ensino de ciências exatas, biológicas, atuação do intérprete de Libras, movimento social do surdo. Enfim, todas as temáticas interessantíssimas, mas o que tange a abordagem deste estudo referente à educação e escrita dos surdos e alguma tecnologia envolvida pouco foi encontrado.

O gráfico 1 apresenta um panorama das produções sobre educação dos surdos nos últimos cinco anos no Brasil, observe que o maior número de produções se concentra no ano de 2013. Observamos pouca diferença no quantitativo de produções por ano de trabalhos relacionados à surdez e educação. Essas diferenças podem ser ocasionadas pelo próprio número de vagas ofertadas na linha de pesquisa referente a essa temática nos programas de pós-graduação, e, mesmo estas podem não ser preenchidas.

**Gráfico1: Produções de dissertações e teses sobre educação dos surdos entre os anos de 2011- 2015**



**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do banco de dados de teses e dissertações da CAPES

## Metodologia

A abordagem de pesquisa desse trabalho baseia-se na perspectiva histórico-cultural, procuramos discutir as questões de linguagem do sujeito surdo sob essa ótica, as experiências visuais e espaciais que são inerentes a própria surdez dão um novo conceito sobre significado e produção de sentido para o surdo, levar em consideração essa condição, conhecer a história do sujeito, suas relações sociais, sua cultura e seu conhecimento situado vêm ao encontro da abordagem metodológica proposta neste trabalho.

No início do século XX vários autores já pesquisavam sobre a questão da comunicação do sujeito surdo, dentre eles, Vygotski<sup>2</sup> (1997) em suas primeiras discussões sobre a surdez, defende que através da língua de sinais não é possível construir conceitos ou representações abstratas, entretanto, considera que para o surdo

<sup>2</sup>Entre as diferentes grafias do nome do autor optei por manter a grafia presente na obra “Defectologia” que fundamenta a metodologia deste trabalho.

seria mais fácil aprender os sinais ou a linguagem gestual, no entanto afirma, em primeiro momento, que a "mímica" é uma linguagem limitada e que o surdo ficaria envolvido em um mundo isolado, ou seja, apenas em contato com aqueles que conhecem a linguagem de sinais.

Conferir a oralidade para o surdo, até esse momento, daria a possibilidade de comunicação plena e também de desenvolvimento da consciência, entretanto, Vygotski (1997) afirma que ensinar uma criança surda falar iria contra sua natureza e, além disso, critica os métodos tradicionais de ensino da oralidade, faz referência ao método alemão que proibia nas escolas o uso da "mímica" e utilizava de modos cruéis para atingir os objetivos no ensino da fala, enfatiza que os surdos aprendiam de forma mecânica com vários exercícios de articulações de som. Dessa forma, esse autor reconhece que a forma natural de linguagem do surdo é por gestos, entretanto, afirma que o uso exclusivo da "mímica" seria uma solução radical e deixaria o surdo excluído da coletividade e essa exclusão impediria simultaneamente tanto a educação social como o desenvolvimento linguístico (VYGOTSKI, 1997).

A preocupação de Vygotski (1997) ainda é muito presente quando comparamos os estudos feitos por Quadros (2015) e Karnoop (2015) em que constataram que os sujeitos surdos estão resistentes a aprender a língua portuguesa. A exclusão do surdo na coletividade ocorre na contemporaneidade quando observamos as comunidades de surdos, as quais os ouvintes, em muitos casos, não podem participar.

Em estudos subsequentes, Vygotski (1997) afirma que a forma mais adequada de superação é o que ele chama de poliglotismo entre as línguas, ou seja, o surdo usaria a língua de sinais e a língua escrita como forma de comunicação:

No podríamos senalar ahora una solucion radical de este problema. Mas aun, creemos que la modema pedagogia de sordos y el estado actual de la ciencia sobre la educacion linguistica del nino sordomudo, en sus partes teorica y practica, lamentablemente no permiten todavia cortar este nudo de un solo golpe. El camiño para superar las dificultades es aqui mucho mas tortuoso e indirecto de lo que quisieramos. En nuestra opinion, este camino esti sugerido por el desarrollo del nino sordomudo y, en parte, del nino normal y consiste en el poliglotismo, es decir, en una pluralidad de las vias del desarrollo linguistico de los ninos sordomudos (VYGOTSKI, 1997, p. 232).

Percebemos que, nesse momento as discussões de Vygotski (1997) são indicações de uma modalidade plural de ensino, pois, preserva-se o uso dos sinais concomitantemente com a língua na modalidade escrita, e não apenas isso, Vygotski (1997) se preocupa com a vida social das pessoas com deficiência, no sentido de superar as deficiências secundárias, ou seja, os fatores sociais desencadeados pela

deficiência biológica.

Outro fator importante a destacar, é o necessário estudo das leis do desenvolvimento linguístico e da reforma radical do método de educação linguística para levar à uma superação real e não fictícia do problema da comunicação do sujeito surdo. Para Vygotski (1997) significa dizer que se deve utilizar na prática todas as possibilidades de atividades linguísticas da criança surda, sem tratar com desprezo a “mímica”, sem menosprezá-la nem encará-la como inimiga, compreendendo as diferentes formas de linguagem podem servir não tanto para competir uma com a outra, mas usá-la como degrau para alcançar o pleno desenvolvimento da linguagem da criança surda.

Dessa forma, fizemos uma aproximação teórica entre a perspectiva histórico cultural com a teoria da translíngua que faz parte da análise desse trabalho. Canagarajah (2003) se aproxima de Vygotski ao afirmar que o sentido da prática translíngua é a capacidade social que nos permite dar sentido as palavras, buscando um alinhamento, entre cognitivo, social, físico e o contexto envolvido, ou seja, pensar em “defeito e compensação” da teoria de Vygotski em uma ótica sob a prática translíngua é buscar a superação no entrave comunicacional do sujeito surdo.

Nesse sentido, pensando nas produções escritas dos sujeitos surdos, seria preciso considerar todos esses fatores quando um estudante surdo realiza uma postagem em sua rede social, afinal, ele usará recursos das relações sociais, culturais, religiosos e familiares para produção de sentido na sua comunicação. Quando levamos em consideração esses aspectos, é possível explicar por que as produções dos surdos muitas vezes são incompletas, conflituosas e consideradas erradas.

As redes sociais podem favorecer a produção de sentido usando os recursos tecnológicos midiáticos. É possível ampliar os sentidos construídos usando uma rede social. Caragarajah (2013) afirma que:

[...] os desenvolvimentos tecnológicos têm facilitado as interações entre grupos de línguas e ofereceu novos recursos para engrenar idiomas com outros sistemas de símbolos (ou seja, ícones, *emoticons*, gráficos) e modalidades (ou seja, imagens, vídeo , áudio ) na mesma „ página“. Todos estes acontecimentos representam possibilidades e desafios

interessantes para comunicar através de fronteiras linguísticas. (CANAGARAJAH, 2013 p.11)

Dessa forma, pensando no caso específico do sujeito surdo, as possibilidades de comunicação nessa “fronteira” utilizando-se da língua escrita podem ser negociadas com os recursos oferecidos pelas redes sociais, o que o surdo escreve pode ser reforçado com *emoticons*, *gifs* e imagens, assim “eles estão gerando novos modos de comunicação” (CANAGARAJAH, 2013 p.11), adotando para isso estratégias criativas nesse processo.

A pesquisa é de natureza qualitativa, envolvendo, análise de imagens referente às postagens dos estudantes em seus respectivos Facebooks. Para esse fim, a netnografia é indicada para estudos práticos de comunicações mediadas por sistemas informacionais, comunidades virtuais, trata-se de um método qualitativo que amplia as possibilidades de estudos na comunicação e na cibercultura (MONTARDO; ROCHA, 2005).

Com este método é possível coletar informações por meio dos *print de tela* dos dados desejados, oferecendo a opção ao pesquisador de se distanciar do seu objeto de estudo se assim desejar ou ser participativo. Entretanto é necessário estar atento quando se refere à ética na abordagem metodológica netnográfica. De acordo com Kozinets (2015) existem duas formas básicas de capturar dados online, a primeira é usar um método de captura que seja legível no computador, ou seja, salvar a página de forma que possa ser aberta em um programa editor (texto, planilhas, páginas da web). A segunda é capturar “como uma imagem visual de sua tela que aparece quando você vê os dados” (KOZINETS, 2015 p.95). O autor afirma ainda, que quando os dados a serem capturados possuem muita diversidade como texto, imagens, links, como as redes sociais, o melhor método a ser usado é o de captura de tela. O procedimento do *print de tela* é feito pelo teclado apertando diretamente a tecla *Print Screen* que copia a tela toda do computador em formato de imagem, esta pode ser colada direto em um editor de imagem e ser salva no formato de arquivos *JGP*. Em seguida, as capturas podem ser organizadas em pastas.

Os critérios de confiabilidade com a filtragem de informações nas comunidades virtuais são abordados por Kozinets (2015), dentre esses critérios estão:

- Indivíduos familiarizados entre eles,
- Comunicações que sejam especificamente identificadas e não-anônimas,



- Grupos com linguagens, símbolos, e normas específicas e,
- Comportamentos de manutenção do enquadramento dentro das fronteiras de dentro e fora do grupo

O pesquisador precisa primeiramente apontar quais questões e tópicos deseja analisar. Kozinet (2015) afirma que para capturar as informações três tipos de ferramentas são eficazes. A primeira é a captura direta das informações das comunidades on-line, a segunda refere-se às formas de comunicação que as comunidades virtuais utilizaram para interação e simbologias, e a terceira são os dados levantados em entrevistas com os indivíduos, através da troca de e-mails ou em conversas em chats, mensagens instantâneas ou outras ferramentas. Para Amaral (2008), o pesquisador deverá obter devidas permissões para o uso das informações obtidas em postagens e/ou conversas realizadas no ambiente virtual.

## Capítulo I

### 1. Os desafios da comunicação do sujeito surdo

*Se falares a um homem numa linguagem que ele compreenda, a tua mensagem entra na sua cabeça. Se lhe falares na sua própria linguagem, a tua mensagem entra-lhe diretamente no coração.* (Nelson Mandela)

A partir da metáfora apresentada dos escritos de Nelson Mandela, é possível fazer uma analogia sobre os desafios da comunicação do sujeito surdo. Afinal, ao surdo é garantido pelo Decreto Federal 5626/2005 uma educação bilíngue que segundo Lacerda (2015) “a escola que os surdos precisam, defendida no Decreto nº 5626 e a escola real oferecida aos surdos ainda são bastante diferentes” (LACERDA, 2015, p.27). Quando analisamos o percurso educacional do sujeito surdo percebemos que “a história da educação dos surdos é marcada por conflitos e controvérsias” (LACERDA e LODI, 2009, p.11). Santos e Gurgel (2015) lembram que os obstáculos que são impostos ao surdo no convívio social são fatores que dificultam sua constituição como sujeito. O acesso/contato à língua de sinais acontece muitas vezes de forma tardia, já que “as famílias de surdos constituem contextos monolíngues em língua portuguesa pelo fato de que as crianças surdas, em mais de 95% dos casos, são nascidas e criadas em meios ouvintes” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p.58).

Os desafios de comunicação dos sujeitos surdos começam antes mesmo de ingressarem na escola. O problema de comunicação inicia com a descoberta da deficiência. Dessa forma, o surdo não tem o *input* de informações que a maioria das pessoas possui, e, mesmo que possua todos os outros sentidos perfeitos, a falta do auditivo não o permite desenvolver a fala. Nessa perspectiva, por muito tempo tentou-se ensinar o surdo a falar, a ordenar os sons, que produzia, em oralidade.

O fator biológico da deficiência é inegável, mas o mais importante a discutir aqui não é a deficiência em si, mas sim, os efeitos sociais causados pela deficiência. Vygotski (1997) faz uma comparação entre as relações de um organismo com a relação social, para o autor: “assim como a vida de todo organismo está orientada pela exigência biológica da adaptação, a vida da personalidade está orientada pelas

exigências do ser social” (VYGOTSKI, 1997 p. 45). Neste caso, a condição social do surdo é a diferença comunicacional ocasionada pela deficiência e não a deficiência por ela mesma. Com essa condição, o surdo fica isolado nos ambientes sociais (família, escola, igreja, etc.) e, na maioria das vezes, comunica-se de forma limitada para conseguir ser atendido nas necessidades mais básicas, como alimentação e higiene pessoal, utilizando-se para isso gestos, mímicas, apontamento de objetos, expressões corporais e faciais.

Com base em nossa experiência empírica sobre a escolarização do estudante surdo, apresentamos, a seguir, as seguintes problematizações que contrariam o dispositivo do Decreto 5626/05, mas que são facilmente observáveis no ambiente escolar: a) Quando o sujeito surdo ingressa na escola, os professores percebendo sua diferença comunicacional, na melhor das hipóteses, oferecem o primeiro contato com a língua de sinais; b) ele continuará sem contato com essa língua e mais tarde, quando ingressar o Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, lhe será apresentado um intérprete de língua de sinais para acompanhá-lo, ou na pior das hipóteses; c) ficará sem contato da língua de sinais, os professores irão progredindo o estudante até terminar o Ensino Médio ou o estudante acabará desistindo da escola.

Nesse sentido, o estudante surdo que passou pela escolarização sem acesso ao conhecimento, é possível observar que este acaba por se valer dos benefícios de prestação continuada ou trabalha no mercado informal, assim como parte da população brasileira. Os tipos mais comuns de atividade praticada entre os surdos são: vender adesivos na rua, semáforo e rodoviárias. Oliveira (2012) afirma que:

[...] como os surdos que não conseguiram emprego no mercado de trabalho, e procuram ajudar na renda familiar vendendo adesivos, canetas e outros objetos, acompanhados com uma inscrição de sua situação de surdo. Neste caso, diríamos que estes indivíduos se utilizam da condição de deficiente para sensibilizar o ouvinte a comprar o seu produto. (OLIVEIRA, 2012, p. 83)

Para ilustrar essa situação, apresentamos, na figura 1, um dos adesivos que Oliveira (2012) analisou em seu trabalho sobre os surdos de Aracaju.

Retomando o pensamento sobre as possibilidades descritas anteriormente, na primeira, o estudante surdo ao ingressar a primeira série do Ensino Fundamental

acompanhado do intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), se deparará com dois personagens: o tradutor intérprete e o professor regente. Para Lacerda (2015) as crianças surdas percebem que a professora e o intérprete ocupam funções diferentes:

**Figura 1:** Adesivos vendidos por surdos



**Fonte:** OLIVEIRA, 2012

Elas reconhecem que cada uma delas é responsável por tarefas diversas, porém, nem sempre é clara a função/papel de cada uma. É importante destacar que se trata de crianças bastante jovens, muitas em sua primeira experiência escolar, tendo que construir os diversos papéis sociais presente na escola. (LACERDA, 2015, p.51)

É possível que a criança surda ao perceber essa confusão não prestará atenção em ninguém, afinal, assim como as demais crianças da sua idade, usará suas energias para brincar com outras crianças que estão na sala, e o professor ao tentar intervir nessa “indisciplina” começará a reforçar os estereótipos dos estudantes surdos: “Surdos são nervosos!; Surdos são agitados! ; Surdos não aprendem! ; “Nossa, como é difícil ensinar surdos!. Goffman (2006) explica que, esse estereótipo é estabelecido na sociedade, lugar onde se cria categorias e atributos frente ao diferente, ao estranho.

A sociedade estabelece os meios para categorizar as pessoas e o complemento de atributos que se percebem como correntes e naturais nos membros de cada uma dessas categorias. O meio social estabelece as categorias de pessoas que nela se pode encontrar. Por conseguinte, é provável que ao encontrarmos frente a um estranho as primeiras aparências nos permitem prever em qual categoria se acha e quais são atributos, é dizer, sua “identidade social” (GOFFMAN, 2006, p. 11).

Outro fator importante é que crianças na faixa etária da educação infantil não se sentem confortáveis nos primeiros contatos com a escola, Lacerda (2015) afirma que na tentativa de aproximação do intérprete com a criança surda elas buscam uma aproximação afetiva e essa postura pode gerar conflitos sobre os limites, “as vezes implica conter a criança para que não machuque o amigo” (LACERDA, 2015, p.55). A

autora relata ainda que essa postura reflete na falta de formação específica para atuação na educação infantil.

Outro fator importante a se destacar é que ainda existem professores nas séries iniciais que utilizam o método silábico para alfabetizar seus alunos, fato evidenciado por mim quando atuava como intérprete da educação infantil nos anos de 2009 a 2010. Nesse método as crianças precisam acompanhar o desenvolvimento do som juntamente com sua representação escrita, uma tarefa que a princípio parece ser simples, mas para o surdo torna-se confuso e sem sentido. Não cabe aqui esboçar críticas aos métodos de alfabetização, a proposta é refletir sobre as abordagens que possuem técnicas que se restringem ao uso dos sons nos processos de letramentos para alunos surdos. Durante sua pesquisa sobre abordagens e metodologias na educação infantil, Frade (2005) notou que professores das séries iniciais utilizam o método silábico para alfabetizarem as crianças, a pesquisadora salienta que o professor ao escolher um método, independente se este for silábico, alfabético ou fonético precisa estar atento para não excluir “outras unidades de funcionamento da linguagem escrita.” (FRADE, 2005, p.55).

Podemos concluir este tópico afirmando que não é um pecado nem “tradicionalismo” adotar um método, desde que se saiba complementar aspectos deficitários de sua abordagem. Também não é retrocesso adotar um livro ou cartilha, desde que se faça a mesma coisa. Há também professores que não adotam um método específico, nem se apegam a um livro de alfabetização, mas que equilibram e usam, em sua prática, os princípios permanentes da decodificação e da compreensão, mesmo que não se reconhecendo neles. O importante é que o professor escolha o eixo organizador do seu trabalho – desde que obtenha sucesso com a escolha! – e que tenha segurança ao eleger conteúdos e procedimentos (FRADE, 2005, p. 56).

Retomando a discussão sobre a escolarização do estudante surdo, aquele que não teve intérprete nas séries iniciais do Ensino Fundamental passa a ter contato com a língua de sinais com o tradutor intérprete, o estudante surdo passa a ter contato com outra possibilidade de comunicação e, tardiamente, começa a compreender conceitos e entender o significado de palavras, ainda de forma isolada, que o próprio intérprete vai ensinando/explicando. Em sua pesquisa sobre o intérprete de Libras, Lacerda (2015) ao colher informações dos intérpretes, estes relatam que suas funções extrapolam à função de traduzir e interpretar e, por muitas vezes, os estudantes surdos os procuram para

sanar dúvidas do conteúdo, os intérpretes ainda buscam recursos como cartazes, desenhos e outras formas para conseguir fazer com que o estudante surdo o compreenda e “além disso, ressentem-se da questão da disciplina e atenção dos alunos surdos que têm que ser conseguida por elas, já que por vezes a professora não interfere nesses comportamentos” (LACERDA, 2015, p.68).

Enfim, o estudante surdo aprenderá Libras com o tradutor intérprete e se não houver outro surdo que saiba língua de sinais, o único contato que ele terá será com o tradutor. É a partir do contato com o tradutor que o surdo começa a produzir sentidos nas representações escritas que lê. Mesmo assim, de forma fragmentada, afinal, a formação do tradutor não o permite conhecer todos os conceitos específicos de todas as áreas do conhecimento, para que possa ensinar/explicar para o estudante surdo. Nesse sentido, Fernandes e Moreira (2014) lembram que a formação do tradutor e intérprete de língua de sinais é “[...] ainda deficitária e, decorrente da complexidade do processo de se tornarem proficientes em uma língua marginalizada socialmente, utilizam a Língua de Sinais precariamente de forma bimodal” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 59). As autoras discutem a forma que as políticas de educação bilíngues estão sendo implantadas no Brasil, as orientações realizadas por documentos oficiais são contraditórios à lei que regulamenta a língua de sinais brasileira. A Libras é utilizada apenas como recurso educacional assim como os recursos tecnológicos.

[...] o Estado atribui à língua de sinais o status de recurso de acessibilidade para surdos, com o mesmo valor instrumental de outras tecnologias assistivas para pessoas com deficiência, conforme exposto na legislação que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p.64).

De acordo com o Decreto Federal 5626/05 o sujeito surdo “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Nessa perspectiva, uma educação bilíngue precisaria envolver a criação de um ambiente para aquisição da Libras como língua materna, mas, o que temos como orientação nos documentos oficiais do Governo Federal é “um enorme distanciamento dos princípios do bilinguismo [...] se efetiva o cerceamento de que as crianças se tornem membros potenciais de uma comunidade linguística viva e autônoma” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 64)

Um questionamento pode surgir nesse momento: Mas é o tradutor intérprete que ensina conceitos para o estudante surdo? A resposta é não. Entretanto, o que os professores regentes entendem, é que a presença do tradutor intérprete converte-se em uma tutoria para o surdo, ou seja, na maioria das vezes o professor não se vê como o professor do surdo. Para Lacerda (2015) ao inserir um aluno surdo em uma classe de ouvintes este terá o tratamento marginalizado aos processos de socialização:

A inserção de um único aluno em uma sala de aula, usando uma língua diferente (Libras), o torna marginal aos processos de socialização a aprendizagem, já que na melhor das hipóteses ele poderá interagir apenas com seu intérprete (se ele estiver presente), mas praticamente não abre espaço para trocas efetivas com seus pares e professores. (LACERDA, 2015, p. 42).

Partindo dessas considerações iniciais sobre os desafios da comunicação do sujeito surdo, podemos inferir que essas dificuldades fazem o surdo a terem aversão da língua portuguesa escrita, criando uma barreira durante as o processo de leitura e escrita e evitando ao máximo a produzir um texto. Várias pesquisas fundamentam essa dificuldade que o sujeito surdo tem ao produzir um texto escrito, por exemplo, Svartholm (1997) afirma que, o estudante surdo, ao ingressar na educação básica, a expectativa gerada é que primeiro fale e só depois escreva, ou seja, a oralidade funciona como pré-requisito para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita.

Nessa perspectiva, a língua de sinais, essencial para o desenvolvimento do sujeito surdo, acaba em muitos casos não sendo utilizada e de acordo com Svartholm (1997) em muitos casos o surdo fica apenas com o contato oral fragmentado da língua portuguesa. Para este autor, os surdos que são filhos de pais surdos estão mais preparados para ingressar na escola e tendem ter melhor desenvolvimento na escrita, por estarem expostos a língua brasileira de sinais, mas, não se pode afirmar que isso seja o único fator para este desenvolvimento.

Citando mais um exemplo, Guarinello (2004), menciona que um grande número de estudantes surdos é classificado como iletrado por diversos estudos, pelo fato de usarem a escrita sem o conhecimento da modalidade oral/auditiva da língua portuguesa. A autora ainda afirma que a maioria dos surdos não domina a língua portuguesa e, além disso, grande parte não tem o acesso à língua de sinais, ou por isolamento social ou por uma questão familiar, que, prefere adotar outro método de comunicação, e, geralmente

esse método envolve a oralidade e isso soma-se à defasagem e dificuldades escolares e até mesmo impedimento de ingressarem no mercado de trabalho.

Em pesquisas recentes, Karnopp (2015) afirma que os surdos apontam como dificuldade ao se depararem com atividades de leitura e escrita na escola, pois essas práticas não tem relação com a estrutura e funcionamento da língua portuguesa, dessa forma, a leitura e escrita são tarefas árduas para o surdo. Essas atividades não são cotidianas e o enfoque estabelecido é a língua portuguesa, tendo a língua de sinais apenas como um suporte. A autora ainda afirma que são silenciadas as construções de sentidos emergidas pelos sinais, embora os símbolos (língua escrita) sejam decodificados grande parte dos surdos não conseguem atribuir sentido ao que lê. Isso é evidenciado quando são observadas as produções dos alunos surdos, nos vocabulários e na própria estrutura sintática.

Observamos aqui que a dominação da língua majoritária é presente nas práticas de leitura e escrita do surdo, a língua de sinais é vista como diferente e inferior pelos ouvintes, e isso vem de uma construção ao longo da história da educação dos surdos, quando estes não podiam utilizar-se da língua de sinais e precisavam utilizar da oralidade para se comunicar. Para entender por que essa problemática ainda aparece no processo de leitura e escrita dos surdos, faz-se necessário retomar algumas abordagens utilizadas no processo de ensino aprendizagem do surdo, foram elas: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

Antes de entrar na abordagem oralista, vamos entender a forma que a língua de sinais chega ao Brasil e como o processo de educação dos surdos foi se estruturando. De acordo com Soares (1996), o que fundamentou a educação dos surdos no Brasil foi a introdução de literatura internacional, métodos de ensino aprendizagem desenvolvidos em outros países principalmente a França, por exemplo. Como a França estava passando por um processo de revolução tanto social quanto educacional, ela estava à frente no processo de democratização da educação, foi nesse período, 1756, que o Abbé de L'Épée funda, em Paris, Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, estruturado nos pilares da filosofia oralista e com o uso de gestos manuais. Esse método (que utilizava gestos manuais) ficou conhecido como método francês, concomitantemente a esse método, outro emergia na Europa que ficou conhecido como método alemão – a oralidade. Vygotski (1997) analisou esses dois e descreve como era o método alemão:



Na escola alemã, onde está mais difundido este método de ensino da linguagem oral dos surdosmudos, se observam também as maiores deformidades da pedagogia científica. Recorrendo a uma excepcional severidade e coação sobre as crianças, se chega a ensinar a língua oral, mas o interesse pessoal da criança segue curso distinto. (VYGOTSKI, 1997 p.64)

Retornando à discussão sobre a introdução da língua de sinais no Brasil, Soares (1996), afirma que a educação dos surdos começa quando o Imperador D. Pedro II, em 1855, funda o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM) com sede no Rio de Janeiro, e teve influência direta dos trabalhos realizados pelo instituto de surdos francês, logo, fora enviado um professor surdo, Ernest Huet, para iniciar os trabalhos no Brasil. Surdos de todo território nacional foram enviados para essa nova escola. O professor utilizava língua de sinais para ministrar às aulas, entretanto, a inserção da oralidade era o fator principal, e, em todo processo os sinais eram apenas coadjuvantes, para adquirir a consciência da linguagem e o ritmo da fala levariam no mínimo oito anos.

Observamos aqui que, o IISM utilizava dois métodos de ensino, o oral e o gestual, por isso, que todo o processo de ensino era demorado, o que mudaria esse cenário foi o Congresso sobre Educação dos Surdos que aconteceu em Milão em 1880. De acordo com Soares (1996) esse congresso votou contra o uso da língua de sinais, e, é importante considerar que os professores surdos que participaram no congresso foram impedidos de votar. Desta forma, fica proibido o uso de sinais e o método oral fica definido como a forma de ensino dos sujeitos surdos.

Entretanto, Goldfeld (2002) lembra que o Imperial Instituto de Surdos-Mudos só segue as orientações do Congresso de Milão a partir do ano de 1911 e estabelece o oralismo como filosofia de ensino, mas, os sinais continuam a serem usados fora da sala de aula: nos pátios, nos corredores da escola e nos dormitórios. Apenas no ano de 1957 que o instituto passa a proibir radicalmente os sinais em qualquer espaço social da escola e nesse mesmo ano essa instituição passa a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

O INES era a única instituição que cuidava da educação dos surdos no Brasil Kirk e Gallagher (1987) afirmam que até a essa data, 1957, e por conta de uma crise econômica, na década de 60 ficava financeiramente difícil enviar crianças surdas do país para o Rio de Janeiro, assim, entidades filantrópicas sem fins lucrativos como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e do Instituto Pestalozzi, em

outras regiões do país, passaram a atender os surdos. Albres (2005) afirma que o INES deixa de ser a única escola para surdos ou a única instituição especial e, nesse sentido, o MEC tem a necessidade de criar uma proposta curricular para os surdos que atingiria em âmbito nacional.

Ao criar essa proposta, que pela primeira vez no Brasil, houve uma sistematização da educação dos surdos com elaboração curricular, começa então, uma delineação no processo de ensino-aprendizagem, embora ainda o foco da oralidade permanecesse o que apresenta nesse momento é uma mudança na elaboração de estratégias mais sistematizada de ensino que as instituições de educação especial utilizariam, com o embasamento do próprio Ministério da Educação, afinal quando se fala em currículo supõe-se a discussão de diversas questões inerente ao sujeito, bem como sua formação, região e cultura.

### **1.1 - Oralismo <sup>3</sup>**

Como a língua de sinais era considerada uma forma rudimentar de comunicação como mímica e gestos, que esboçavam apenas o concreto, era necessário fundamentar com estudos linguísticos para que a mesma fosse considerada uma língua, foi nessa perspectiva que na década de 60 pesquisas foram realizadas sobre aspectos linguísticos da língua de sinais nos Estados Unidos chegando à conclusão que as línguas podem ser visual-espacial ou oral-auditiva, Willian Stokoe foi o primeiro a estudar os sinais minuciosamente e pode descrever a formação dos sinais bem como suas configurações e suas sentenças com valor gramatical. Sem o status de língua, os sinais continuariam banidos do meio de instrução dos sujeitos surdos, entretanto, Albres (2005) ainda salienta que a década de 60 e 70 mesmo com concepções oralistas, estudos sobre línguas de sinais já estavam sendo feitas no Brasil, o próprio INES, já produzia materiais com seus educadores de surdos pautadas em técnicas da Alemanha e da Bélgica, posteriormente baseando-se em técnicas dos Estados Unidos. Mesmo com pesquisas na área sobre língua de sinais e com movimentos a favor da utilização concomitantemente com o oralismo o MEC no ano de 1979 assumi a proposta oralista de ensino no Brasil e o uso dos sinais, novamente é, diminuída e justificado pelo MEC

---

<sup>3</sup> Para maiores informações ver em SOARES (1996); LACERDA (1998).

como a única forma plena de comunicação e interação social, coloca língua de sinais como mímica e que não pode expressar pensamentos abstratos.

Nesse período o oralismo é visto como uma forma clínica de tratar a surdez colocando como uma deficiência que poderia ser vencida com exercícios clínicos terapêuticos. Para Skliar (1997) essa abordagem perdurou por mais de 100 anos de correção, padronização numa tentativa de negar a existência de uma comunidade surda, da sua identidade, do uso dos sinais práticas normatizada por instituições especiais e pela cultura social da época. Fica evidente que o insucesso dessa prática tornou o problema da comunicação dos surdos ainda pior, segundo Streiechen (2012), as práticas oralistas tiveram como consequências milhões de surdos analfabetos e que ficaram marcados negativamente em suas vidas até os dias atuais, os surdos não desenvolveram a fala e o que só conseguiram foram pronunciar algumas palavras sem saber o sentido do seu significado as pronunciando de forma mecânica e aleatória.

## **1.2 - Comunicação Total<sup>4</sup>**

Como a prática oral não atingiu níveis satisfatórios, permitiu-se que os surdos usassem outras formas para atingir uma comunicação viável, poderiam utilizar para isso gestos, sinais, mímicas, oralidade e a escrita. Esse método ficaria conhecido como Comunicação Total. Mesmo podendo utilizar outras formas de comunicação o oralismo ainda se impunha na abordagem da comunicação total. Schelp (2008) menciona que os surdos continuavam a utilizar os sinais para se comunicar nos corredores da escola, nos dormitórios, a língua se mantinha de forma escondida.

As práticas dessa abordagem foram desenvolvidas em diversos países principalmente nos Estados Unidos nas décadas de 70 e 80. Lacerda (1998) afirma que várias pesquisas haviam sido realizadas para avaliar o efeito desse método em relação ao oralismo. De acordo com a autora, o que demonstra os estudos, é que a Comunicação Total deu mais elementos que viabilizavam a comunicação para os surdos e em relação aos trabalhos educativos tiveram melhores resultados. Entretanto, diversos problemas ainda apresentavam em relação a escrita, a maioria não alcançava níveis acadêmicos satisfatórios, como os alunos tinham os sinais apenas como recurso da língua oral não o

---

<sup>4</sup> Para maiores informações ver CICCONE (1996); LACERDA (1998)

reconheciam como uma verdadeira língua e como consequência não ocorreria um desenvolvimento linguístico efetivo.

Nessa concepção de método, a Comunicação Total não veio negar o oralismo, mas sim agregar ao método oral novas formas de comunicação. Nesse caso, por mais que se utiliza de outros recursos, ainda o oralismo é utilizado como prática principal, e, posso dizer que para utilizar meios oficiais de comunicação, a mímica e gestos não seriam suficientes. Nesse contexto, a língua de sinais que já existia no Brasil e que estava colocada de lado, começa a ressurgir no cenário da educação dos surdos com uma fundamentação científica já citada anteriormente, mais tarde daria subsídio para a oficialização no Brasil ganhando o status de língua das comunidades surdas. Nessa perspectiva, há uma coexistência de métodos o oral, gestual e escrito e começa a surgir nesse panorama o que viria a se tornar um novo método no processo de ensino dos surdos: o Bilinguismo.

### **1.3 - Bilinguismo**

Na proposta bilíngue a valorização da língua de sinais ganha espaço, a Libras passa a ser a língua materna do surdo, e, este passa a ter o direito de ter acesso aos conteúdos na sua língua por meio do tradutor e interprete de língua de sinais.

Outra característica dessa proposta é que se opõe à concepção oralista. Os surdos adquirem conhecimento por experiências visuais e ao misturar outra língua no caso da Comunicação Total, de acordo com Lacerda (1998,) dificulta ainda mais o processo de aquisição do conhecimento, e que cada língua possui suas peculiaridades tornando impossível utilizar duas línguas, oral e sinalizada ao mesmo tempo no contexto escolar. Lacerda ainda destaca que o Bilinguismo:

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se „misture“ uma com a outra. (LACERDA 1998 p.10).

Aqui destacamos a concepção purista da língua no ensino bilíngue, Lacerda (1998) expressa nessa citação que a comunicação é uma via de mão única, ou seja, não deve ser utilizada ao mesmo tempo no contexto escolar.

Em 2002, no mesmo ano da oficialização da Libras, quanto língua oficial no Brasil, o MEC assume a abordagem bilíngue de educação dos surdos, nessa perspectiva precisou produzir materiais em parcerias com FENEIS e INES que tinham três objetivos: formação de professores/instrutores de Língua Brasileira de Sinais, formação de Tradutores/Intérpretes de Libras e promover cursos para formação de professores de língua portuguesa para surdos. Para cumprir esse programa o Ministério da Educação cria nos Estados os Centros de Apoio a pessoas com Surdez – CAS. (ALBRES, 2005)

O reconhecimento da Língua de Sinais de acordo com Souza (1998), além de ter as questões linguísticas legitimadas requer uma política pública para acesso e uso e o Estado deve dar suporte para essa minoria linguística. Essa proposta bilíngue não privilegia uma língua, mas, oferece condições das crianças surdas desenvolverem-se em língua de sinais e posteriormente na língua oficial.

As políticas públicas vêm sendo construídas para consolidar a concepção bilíngue pode-se citar, por exemplo, o decreto 5626/05 onde estabelece que os cursos de formações de professores devam incorporar em suas grades curriculares a disciplina de Libras, outro exemplo é a lei 12.319/10 que regulamenta a profissão do Tradutor/Intérprete de Libras, concursos públicos que garantem vagas para professores surdos de Libras nas universidades.

Entretanto, o problema da comunicação do sujeito surdo ainda persiste, afinal, a educação bilíngue ficou entendida apenas como a inserção do Tradutor/Intérprete de Libras nas escolas, nessa perspectiva a educação dos surdos ainda não atingiu proporções que o realmente incluísse no meio social majoritariamente dos ouvintes. Apesar dos avanços nas discussões sobre inclusão, línguas de sinais, bilinguismo e tecnologias assistivas, os surdos ainda estão restritos a convivência da sua própria comunidade surda, que são: os intérpretes, os próprios surdos e familiares que dominam a língua de sinais.

Mesmo os professores surdos de Libras, pode-se dizer que estes são monolíngues, pois dominam apenas a língua de sinais e deixam a língua portuguesa a desejar isso faz com que esses professores esbarrem na comunicação com seus alunos ouvintes, entretanto, para os alunos surdos a presença desse professor faz com que tenham efetivo contato com a língua de sinais, bem como sua cultura. No caso do professor ouvinte tem-se o mesmo problema, já que o professor não usa língua de sinais

o aluno surdo fica restrito apenas ao intérprete de Libras que poderá ter dificuldade ao traduzir termos específicos da área do conhecimento da disciplina.

Para poder aprofundar nessa discussão irei definir o que é Libras e aprofundar os decretos e leis que regulamentam o uso e acesso dessa língua, assim, entenderemos mais sobre o problema de comunicação do surdo e as práticas de tradução e interpretação que o sujeito está submetido, o processo de hibridação das línguas envolvidas, no caso, Libras e língua portuguesa.

#### **1.4 - Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua oficial no Brasil desde 2002, tendo como usuários os sujeitos surdos que a utilizam como forma de comunicação e expressão. O Art. 1º da lei 10.436 de 24 de Abril de 2002 menciona:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, Lei 10436/02)

A Libras difere das línguas orais por ser, em sua modalidade, gestual/visual. Mesmo com sua oficialização, muitos profissionais que trabalham com surdos oralizados acreditam que a língua de sinais é apenas uma forma de comunicação de gestos aleatórios e não uma língua (DIZEU; CAPORALI, 2005). Importante nesse momento citar Skliar (1997), segundo esse autor, o fato de nossa sociedade ser predominante de ouvintes, ou seja, utiliza da língua portuguesa oral, qualquer outra forma de comunicação, acaba sendo considerada inferior. E nem precisamos pensar em línguas de sinais, basta olhar para as línguas indígenas ou as línguas dos imigrantes no Brasil.

Apesar de toda essa questão da dominação da língua oral sobre a de sinais, Quadros (2004), reforça dizendo que a Libras é uma língua natural, ou seja, uma criança surda em contato com surdos adultos usuários da Libras a adquire de forma espontânea.

Como qualquer outra língua a Libras possui gramática própria em todos os níveis de complexidade: morfologia, sintaxe, fonologia, semântica e pragmática.

Em seus estudos linguísticos Ferreira Brito (1995) caracterizou os pares mínimos da língua de sinais que são chamados de parâmetros mínimos de formação de sinal como: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais (expressão corporal e facial).

Corroborando com essa afirmativa, Quadros (1997), afirma que a língua surge pelas necessidades naturais das pessoas poderem expressar ideia, sentimentos e outras atividades humanas. Tendo essa linha de pensamento, a língua de sinais vem de encontro com esse ideal constituindo a necessidade do surdo a comunicação e poderem ser participantes do meio que está integrante, já que aprender a oralidade é um processo muito difícil para o surdo.

Para entender a complexidade da língua de sinais, e complementando as definições que Ferreira Brito fez sobre os pares mínimos da Libras, Quadros (2004) mostra a organização interna da língua de sinais quanto a fonologia. A fonologia é parte da linguística que analisa os pares mínimos de uma língua. Se fizermos uma comparação com a língua oral percebemos que a fonologia está relacionada com os sons, suas estruturas mínimas para formar uma palavra inteira. No caso das línguas de sinais, os pares mínimos não são representados por sons, afinal, a língua é visual, ela se utilizará de configurações feitas no espaço para formar uma unidade maior, que no caso é o sinal propriamente dito, que corresponde a palavra oral.

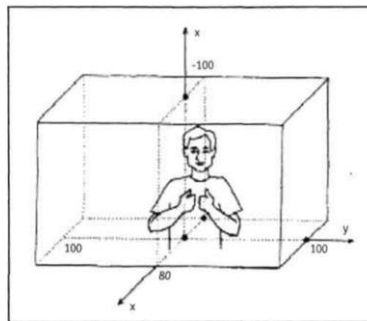
Assim como na língua oral, qualquer mudança de posição desses pares mínimos pode alterar o sentido da palavra que foi sinalizada, na língua portuguesa, por exemplo, se eu trocar uma letra “a” da palavra BOLA pela letra “o” terei um sentido totalmente diferente do que propunha anteriormente. Quadros (2004) exemplifica, essa característica, utilizando dois sinais:

A configuração de mão é a mesma em ambos sinais, chamada de /y/. A localização é diferente: enquanto AZAR é sinalizado no nariz, DESCULPAS é sinalizado no queixo. Também, o movimento é diferente, enquanto AZAR é sinalizado com um único movimento em direção ao nariz, DESCULPAS é sinalizado com um movimento curto e repetido em direção ao queixo. (QUADROS, 2004 p.19)

Nesse exemplo, a mão configurada em “Y” se mantém, entretanto, o que muda é a posição que a mão irá inserir-se, mudando totalmente o sentido do que o sinalizador quer dizer. Um aprendiz ouvinte de língua de sinais pode facilmente errar a posição da configuração de mão, assim como um aprendiz de língua portuguesa pode errar o posicionamento de uma letra trocando o sentido da palavra. Isso se dá pela diferença na modalidade das línguas envolvidas, uma oral/auditiva e a outra visual espacial.

Como a língua de sinais é visual espacial, a morfologia e a sintaxe são organizadas nesse espaço que são feitos na frente do sinalizador. Como é observado na figura 2.

**Figura 2: Espaço de Sinalização**



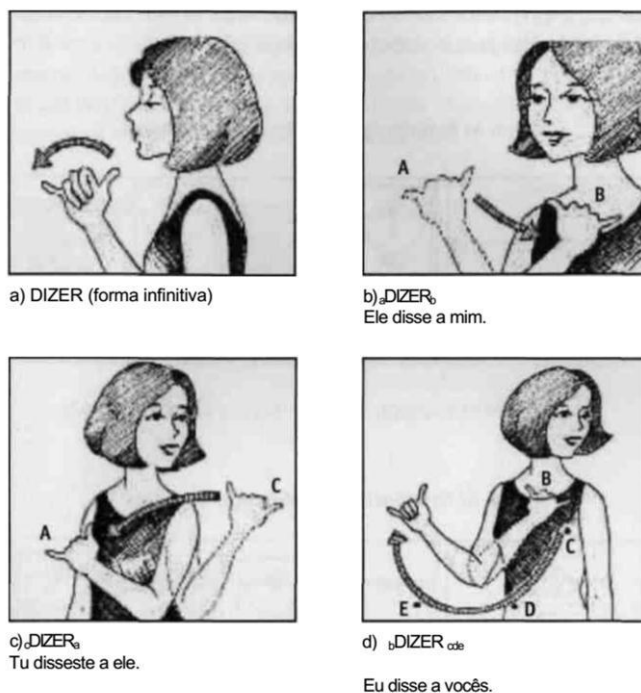
**Fonte:** Quadros, 2004

Como a sinalização é feita nesse espaço, a relação verbo, sujeito e objeto obedecem a essa relação espacial, ou seja, a concordância desses elementos é estabelecida pelos pontos do próprio espaço. Sendo assim, o verbo pode ter implícito na sua flexão, os elementos de concordância da frase, de acordo com Quadros, (2004) essa flexão é própria das línguas de sinais, como é observado na figura 3.



No item *a*) da figura 3 temos a representação do verbo “DIZER” em sua forma infinitiva, já no item *b*) o sinal “DIZER” tem um movimento do espaço ponto A (representando a terceira pessoa do discurso) para o espaço ponto B (representa o interlocutor) que constrói a sentença: ”Ele disse a mim”. Perceba a diferença entre as modalidades da língua portuguesa e a língua de sinais, com apenas um movimento do

**Figura 3:** Verbo DIZER na língua brasileira de sinais com diferentes flexões



**Fonte:** Quadros, 2004

sinal representando o verbo consegue-se representar o sujeito, o verbo e o objeto. O mesmo acontece com os exemplos dos itens *c*) e *d*). Fica evidente com esse exemplo o problema na comunicação do sujeito surdo.

Na tradução da Língua Portuguesa para a Libras, e por sua vez, na modalidade escrita, fica sem os elementos de concordância, as conexões como conjunções e preposições, os elementos de acompanhamento como os artigos, ou até mesmo sem o sujeito e o objeto fiquem sem os elementos de concordância tornando o problema mais complexo na produção de texto. Quantos erros um professor acaba apontando na produção textual de um estudante surdo, sem conhecer essa diferença entre as modalidades linguísticas e as questões específicas do processo de tradução e interpretação. Para Lacerda (2015):

Existem, contudo, várias diferenças entre os processos de tradução e interpretação, e as mais fundamentais são as operacionais, já que o tradutor converte um texto escrito em outro texto escrito, e o intérprete parte de uma comunicação oral para outra comunicação oral. [...] Na tradução é possível refletir sobre o trabalho, interromper, retomar, consultar livros [...] Já na interpretação, todo o conhecimento do tema que está sendo tratado, o vocabulário específico e as expressões precisam estar *a priori*, [...] não há tempo para consultas ou reflexões (LACERDA, 2015, p.18).

Agora, frente a essa exposição, vamos pensar na atuação do tradutor intérprete de língua de sinais. Se apenas com o estudante surdo já acontece essas diferenças entre as línguas, imagine agora uma pessoa intermediando a comunicação do surdo. O tradutor intérprete de língua de sinais traduzirá o conteúdo explanado por um professor de uma determinada disciplina, “ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte” (QUADROS, 2004. p. 27). Dito isso, o trabalho do tradutor intérprete de língua de sinais - TILS exige uma alta fluência nas duas línguas envolvidas e conhecimento técnico para que suas escolhas sejam as mais apropriadas possíveis.

Imaginemos que a formação do intérprete seja em Letras e a disciplina que estará traduzindo seja de química inorgânica, ou de biologia celular, ou até mesmo de física aplicada nos modelos vetoriais, conteúdos altamente específicos, com termos específicos. Imaginem que o professor de biologia dê um exemplo dos efeitos do *ácido acetilsalicílico* em uma pessoa que foi picada pelo mosquito *Aedes aegypti*. O intérprete usará recursos da língua de sinais de seu conhecimento para que a mensagem chegue até o estudante, entretanto, questiona-se se estudante surdo compreendeu o conceito traduzido e interpretado. Assim, o domínio conceitual é condição para que a interpretação seja bem sucedida.

Eis outro problema na comunicação dos surdos exposto aqui: a formação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais. É necessário conhecer como esse profissional foi sendo construído no Brasil. Quadros (2004), resgata que:

A história da constituição deste profissional se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania. A participação de surdos nas discussões sociais representou e representa a chave para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. Outro elemento fundamental neste processo é o reconhecimento da língua de sinais em cada país. À medida em que a

língua de sinais do país passou a ser reconhecida enquanto língua de fato, os surdos passaram a ter garantias de acesso a ela enquanto direito linguístico. Assim, conseqüentemente, as instituições se viram obrigadas a garantir acessibilidade através do profissional intérprete de língua de sinais (QUADROS, 2004. p. 13).

No Brasil as primeiras atuações dos TILS iniciam-se na década de 1980, por meio de atividades voluntárias com trabalhos religiosos. Quadros (2004), afirma que em 1988 ocorreu o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Entretanto, só foi possível fundamentar a formação do tradutor intérprete a partir do ano de 2002 quando a Libras é reconhecida como meio legal expressão e comunicação, como língua oficial.

O Decreto Federal nº 5626 de 22 de Dezembro de 2005 versa diretrizes sobre de formação dos profissionais que estão em contato com a língua de sinais como professor de Libras, instrutor surdo, tradutor intérprete de língua de sinais, além disso, orienta sobre: a inserção da disciplina de língua de sinais nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, subsidiando a organização dos cursos de formação de profissionais envolvidos com a língua, fala sobre a difusão da língua de sinais e língua portuguesa como meio de acesso das pessoas surdos à educação, e vem garantir o direito à saúde das pessoas surdas ou deficientes auditivas.

Retornando à discussão sobre os problemas de comunicação do sujeito surdo, importante trazer para esse debate, que durante todo esse percurso de conquista política, com a legislação garantindo todos esses direitos citados no parágrafo acima, o TILS atuara sem formação específica e durante esse trajeto, a prática de interpretação poderia estar submetida a vários equívocos. Quadros (2004), identificou diversos problemas de tradução e interpretação nas práticas dos TILS, em uma pesquisa realizada no ano de 2001, a autora verificou que:

[...] trechos de tradução e interpretação simultânea do português para a língua brasileira de sinais evidenciam a grande perda de informação durante o processo, bem como, a distorção da informação em vários momentos. Não há observância da estrutura da língua de sinais em várias passagens, as escolhas lexicais são inadequadas e o conteúdo semântico é mudado. [...] Em quase todas as passagens encontram-se distorções graves desse tipo. Isso evidencia a falta de domínio das línguas utilizadas pelos intérpretes e a falta de habilidade em realizar a tradução e interpretação simultânea (QUADROS, 2004. p. 68).

Partindo das considerações do autor, observamos aqui, um problema grave na comunicação do sujeito surdo, ou seja, como foram evidenciadas pela autora, as

traduções realizadas para o estudante apresentavam diversas distorções, e além dessas, foram verificadas acréscimos das informações. Outro fator determinante é o tempo da tradução, conforme o tempo passa a qualidade da tradução diminui, “os erros nas escolhas lexicais, os erros nas decisões quanto ao significado são progressivamente muito maiores após a primeira hora de interpretação simultânea” (QUADROS, 2004, p.70).

Sobre esse acréscimo de informações, pode ser uma tentativa, do tradutor, de ampliar os sentidos para que o estudante surdo possa compreender o que está se passando na aula, sendo assim, podemos inferir que o TILS procura, na sua língua materna, recursos para transpor, em língua de sinais, um significado plausível para o surdo.

Isso pode ser considerado uma hibridação das línguas, tanto, para o estudante surdo quando pretende escrever um texto, quanto, para o TILS que traduz da língua portuguesa para a língua de sinais. O fato é que as línguas estão em contato constante e é possível que haja uma negociação entre os envolvidos para se fazer entender e ser entendido nesse processo de tradução/interpretação.

O bilinguismo da forma como está posta no processo educacional do estudante surdo precisa ser revista, pois ainda há muito entraves nos desafios da comunicação do sujeito surdo. O fato é que quando se trata de ensino bilíngue ainda perdura uma manifestação purista no ensino da língua, mesmo admitindo a língua de sinais como língua materna dos surdos. As línguas não podem ficar isoladas e nem serem utilizadas como complemento uma da outra, mas sim, caminharem juntas buscando uma nova forma de produzir sentido no processo educacional do sujeito surdo.

## **1.5 - Políticas públicas de Educação bilíngue no Brasil**

As políticas públicas voltadas para a educação do surdo surgem por meio dos movimentos da comunidade de surdos brasileiros. Para Fernandes e Moreira (2014) a década de 1990 foi um marco nesses movimentos. A autora explica que nesse período iniciavam-se as discussões sobre a língua de sinais, educação bilíngue, estudos sobre cultura e identidade, dentro outros assuntos que causariam impacto na organização de um a educação bilíngue no Brasil.

O fator que interessa destacar aqui é que as políticas educacionais voltadas para o estudantes surdos estão “pautadas em paradigma contraditório, ora os tratando como „deficientes“ ora reconhecendo-os como grupo cultural” (FERNANDES; MOREIRA, 2009, p.228). A concepção voltada para a educação especial defende a inclusão dos estudantes surdos em escolas regulares e tem um cunho terapêutico voltado para uma orientação monolíngue. Para Fernandes e Moreira (2009) esse processo torna os surdos como deficientes da linguagem. Contrário a isso, existe um movimento crescente organizado por surdos que pressiona o Estado para que a Libras tenha mais visibilidade nos espaços sociais, de acordo com Fernandes e Moreira (2009) a educação bilíngue não é um método e nem uma nova educação, mas sim, uma forma de garantir acesso e permanência nos espaços escolares.

Quando comparamos o que está escrita na letra da Lei com os documentos oficiais que orientam sobre a educação especial, percebemos incoerências sobre o que deveria de fato ser aplicado. Lodi (2013) explica que no Decreto Federal 5626/2005 a Libras assume papel central nos processos de ensino e aprendizagem, já no documento que a autora analisou, neste caso *Política Nacional de Educação Especial*, não fica claro qual língua deva ser usada pelos professores nas salas de aula inclusivas. Moreira e Fernandes (2014) também tecem críticas sobre os documentos norteadores da educação especial, principalmente ao que diz sobre Atendimento Educacional Especializado – AEE, as autoras afirmam que, neste documento, a Libras é considerada apenas como um recurso, Lodi (2013) corrobora com essa afirmativa ao dizer “que a Libras adquire, no texto da *Política de Educação Especial*, caráter instrumental, distanciando-se de seu *status* linguístico, o que justifica a previsão de que o AEE ocorra em língua portuguesa (oral e escrito) e em Libras” (LODI, 2013, p.56).

Como explicar essas diferenças entre o que está na letra da Lei e no e que está escrito nos documentos oficiais que orientam a Educação. Mainardes (2006) nos explique que na dinâmica das políticas educacionais, existem ciclos ou facetas que acabam tendo expressões e impactos diferentes do esperado, Mainardes (2006) apoia-se na teoria do ciclo de políticas desenvolvidas por Stephen Ball e Richard Bowe para explicar sobre as diferenças entres: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção

de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES, 2006, p.52).

Dessa forma é possível entender que mesmo estando presentes na lei aspectos que precisariam ser aplicados, de acordo com Mainardes (2006) estes sofrem processos interpretativos que na verdade são resultados de disputas e acordos de grupos de interesse na tentativa de controlar suas representações políticas. Tomando a análise que Lodi (2013) e Fernandez e Moreira (2009; 2014) fizeram sobre documentos que orientam a educação especial (Atendimento Educacional Especializado, Política Nacional de Educação Especial), podemos dizer que estes na visão de Mainardes (2006) são resultados do “contexto da prática”, pois este contexto “é onde a política está sujeita à interpretação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p.53). O autor ainda salienta, que nesse processo apenas algumas vozes são ouvidas e dadas como legítimas.

Os reflexos desse antagonismo e das disparidades presentes nos documentos oficiais geram, na visão de Fernandes e Moreira (2009), um cenário de extrema polêmica onde “estudantes surdos sofrem as consequências desse antagonismo nos processos adotados nas escolas, concursos públicos e vestibulares, entre outros processos seletivos” (FERNANDES; MOREIRA, 2009, p. 229). Outro reflexo existente é sobre a formação dos profissionais que atuam com estudantes surdos, prevista no decreto 5626/2005, prevê formação específica para o ensino da língua portuguesa como segunda língua. De acordo com Lodi (2013) os documentos norteadores negligenciam essa característica do profissional não definindo sua função e formação específica.

Frente ao exposto, para Fernandes e Moreira (2009) existem dois modelos de educação bilíngue: modelo assimilacionista de submersão e modelo assimilacionista de transição. No primeiro inclui-se o aluno bilíngue em uma classe monolíngue, sem

interação este abandona sua língua e migra para a língua portuguesa. O segundo o estudante bilíngue é incluído nas séries iniciais em uma classe cujo a língua de instrução é feita na sua língua materna, entretanto, esta será substituída pela língua portuguesa na medida que o aluno vai avançando nos anos escolares, “a língua materna é usada como instrumento, „ponte“, para a aprendizagem da língua dominante” (FERNANDES; MOREIRA, 2009, p.230) . Percebam que tanto um quanto o outro modelo são de assimilação da cultura e língua majoritária. As autoras ainda afirmam que “o movimento inverso é inexistente” (FERNANDES; MOREIRA, 2009, p.230).

Para Fernandes e Moreira (2014), crianças e jovens surdos deveriam ter uma educação escolar, principalmente nos anos iniciais de escolarização, com espaços que viabiliza o uso e a disseminação da Libras, permitindo experiências linguísticas e culturais. Essas são questões que podem nortear e viabilizar o acesso e permanência dos estudantes surdos no ambiente escolar. Fernandes e Moreira (2009) afirmam que para o processo de sedimentação de programas de educação bilíngue envolvem: desmistificação do preconceito linguístico, formação e contratação de uma equipe de profissionais bilíngues surdos e não-surdos, obrigatoriedade da Libras nas séries iniciais para surdos e não-surdos, revisão do projeto político pedagógico, adoção de metodologias no ensino de L2, mecanismos alternativos nas avaliações e curso gratuitos de língua de sinais aos pais e familiares de pessoas surdas.

No capítulo seguinte será discutida uma outra perspectiva no ensino de língua – a Translinguagem. Esta pode trazer uma nova reflexão no modelo na educação dos surdos. O uso das tecnologias como suas outras semioses, pode ser fundamental no processo de produção de sentido e comunicacional do sujeito surdo.

## Capítulo II

### 2. Língua de sinais e Língua Portuguesa – Aproximações teóricas com a Translinguagem

Como vimos no capítulo anterior, o problema da comunicação do sujeito surdo possui vários fatores e apontamos alguns deles. A concepção bilíngue é a abordagem que está sendo utilizada como forma de instrução para que os surdos possam comunicar-se. Entretanto, vimos que mesmo em uma abordagem que contempla as duas línguas (língua de sinais e língua portuguesa), não alcança plenamente o desenvolvimento da escrita do surdo nos padrões cultos da língua. Karnopp (2015) afirma que essa diferença também está relacionada à dominação cultural que existe entre os ouvinte e surdos. A língua majoritária prevalece sobre a língua da minoria. E não é só o surdo que está no grupo da minoria linguística, mas também, as comunidades indígenas, imigrantes e comunidades de fronteira.

É comum encontrarmos um discurso de que a Libras é uma mistura de pantomima e gestos, de que as línguas de sinais são universais, que não é possível expressar conceitos abstratos e que não possui gramática. Quadros (1997) afirma que essas questões ocorrem pelo fato de que as pessoas estão acostumadas a comparar a língua de sinais com as línguas orais, mas, se for pensar assim, por que as línguas orais de outras comunidades acabam caindo nos mesmos questionamentos? Por que, ao comparar, uma língua diferente da nossa, a julgamos inferior? Por que temos a ideia de que a língua que usamos é a melhor para se comunicar? Esses questionamentos perpassam por todas as línguas e culturas que são diferentes da nossa. A ideia de um território, uma língua, uma cultura não vem de agora, existe um processo histórico que forma esse conceito e estão enraizados de tal forma que ao se deparar com um sujeito que *habla en español*, por exemplo, em uma comunidade que não *hablas* sua língua, este fica isolado sem poder se comunicar.

Para entender esse processo de superioridade linguística entre comunidades de línguas diferentes vamos discutir como foi construída essa ideia dominação linguística e cultural.



## 2.1 - Orientação monolíngue

Podemos dizer que a dominação a qual me referi no parágrafo anterior ocorre por conta de um paradigma que se solidificou no século XVIII - orientação monolíngue. A orientação monolíngue tem seus primórdios na ideologia iluminista, de acordo com Certeau (1984) a ascensão da ciência empírica, industrialização e burocracia, tal orientação parecia prometer eficiência, controle e transparência. Corroborando com essa ideia, Canagarajah (2013), afirma que o Romantismo foi um movimento que reforçou essa orientação, e, que os pensadores desse período enfatizavam em seus textos que a língua é a essência de um povo e que encarna o espírito mais íntimo e os valores da comunidade. A língua como forma de expressão de valores e pensamentos de uma comunidade fez com que seus usuários fossem legítimos e outros que não utilizavam a mesma língua, ilegítimos.

O mesmo se aplica para os sujeitos surdos, e isso reforça o que foi discutido no capítulo anterior, os sujeitos surdos por muito tempo foram considerados “ilegítimos” por não dominarem a língua oral, afinal, estavam inseridos em uma comunidade cuja língua falada representa o espírito desta, e não “falar” implica em não ser do mesmo grupo, não pertencer ao território.

Pensando dessa forma, e, voltando a discussão sobre da construção de uma orientação monolíngue, percebemos que a ideia de uma língua e um território criam uma comunidade puramente homogênea. Canagarajah (2013) exemplifica que se caso alguns indivíduos estivessem abertos e influenciados por outros grupos estes não conseguiriam expressar o espírito da sua comunidade em outra língua, e, aqueles que se fecharam apenas em suas comunidades, utilizando apenas sua língua, eram os mais representativos, eram os mais notórios. Nesse sentido, línguas diferentes não expressam bem dentro de uma determinada comunidade. Assim, há uma organização de forma homogênea e pura, fechamento das comunidades de línguas diferentes com seus próprios valores.

Outra característica que Canagarajah (2013) relata é que uma língua diferente pode ser considerada intrusa e pode mesmo não ser autorizada a usá-la dentro de uma comunidade, assim, a interação que existia entre as línguas foi limitada por essa orientação de homogeneidade. Uma língua passou a dominar sobre a outra, línguas minoritárias em determinado lugar perdem o direito do espaço e foram suprimidas.

A noção de modelo linguístico permitiu que a diversidade e a pluralidade de

línguas fossem suprimidas, para Monte Mór (2014) a busca por esse modelo dominante “disseminou ou fortaleceu valores linguísticos, culturais e sociais tidos como unificadores e universais” (MONTE MOR, 2014, p. 3). A visão sobre o fortalecimento de unicidade e padrões na comunicação entre pessoas monolíngues e monoculturais favoreceu a preservação do estado-nação.

Percebemos aqui uma questão atual, o estranhamento da língua brasileira de sinais nos ambientes onde a língua oral é predominantemente utilizada. Ao se deparar, em uma palestra, por exemplo, com um tradutor intérprete de Libras, são notórios os olhares para o profissional *gesticulador* que está ali na frente, em seguida os olhares são direcionados para quem recebe a informação em sinais - o surdo. Esse exemplo vem ao encontro com a afirmação do parágrafo anterior: língua diferente é considerada intrusa. É fácil encontrar na escola uma reprodução da homogeneidade, de acordo com Monte Mór (2014) a escola tradicional prioriza um trabalho sobre padrões linguísticos, culturais e comportamentais. A autora salienta que na escola moderna a convergência e heterogeneidade disputa o espaço no currículo e que a linguagem tecnológica reflete um raciocínio semelhante. A configuração de uma estrutura em rede permite uma linguagem diversificada e crescente.

Retomando o pensamento sobre o a origem do monolingüismo, nessa perspectiva, a ideologia de uma língua e uma cultura passa a responder algumas necessidades da Europa sobre comunidade nesse tempo. Para Canagarajah (2013) essa ideologia ajudou a resistência das comunidades locais contra o domínio do Império Romano-Germânico, estas desenvolveram identidades distintas, assim cada comunidade tinha o orgulho do seu próprio vernáculo que as fizeram buscar uma territorialidade e reivindicá-lo como direito natural de seu lugar o que reforçou a ideia de Estado-Nação que germinava nesse período.

Exposto isso, é possível compreender como esse paradigma monolíngue se firmou ao longo dos anos, e é possível entender que nem sempre foi assim, as diferentes comunidades com suas respectivas línguas tinham uma interação, maior contato com as outras.

Apesar de ainda ser muito presente o monolingüismo dentro das culturas, hoje, temos alguns elementos que põe em *xequ* o isolamento cultural, linguístico, territorial – a tecnologia e a globalização. As práticas sociais estão cada vez mais se transformando, o comportamento social já não é mais o mesmo, assim o contato entre

os povos que foram diminuídos e distanciados, hoje, tornam-se cada vez mais próximo. Canagarajah (2013) reforça que a globalização não é um fenômeno novo e que esta podia ser definida como um desdobramento da ideologia do iluminismo europeu, ou seja, difundir os valores para outras comunidades, na tentativa de impor-se sobre os outros com boa justificativa moral: a superioridade sobre as outras culturas. Entretanto, a dinâmica nos processos sociais é imprevisível, outro discurso que ficou claro principalmente a partir da década de 1980 é que a globalização incentiva diferentes relações geopolíticas. Dessa forma, o próprio canal de redes construído para impor o fluxo unidirecional de conhecimentos e valores tem servido como meio a difundir também os valores e conhecimentos das pessoas que estão em comunidades menores.

Assim, as vozes das comunidades, que são consideradas minorias, começam a ganhar espaço, Canagarajah (2013) afirma que a globalização pós-moderna “aumentou a migração, a produção internacional de rede de colaboração e um fluxo de informação muito mais rápido” (CANAGARAJAH, 2013, p.33). Com a tecnologia, tempo e espaço têm suas dinâmicas modificadas fazendo aumentar e intensificar o nível de contato entre comunidades. Entretanto, não podemos afirmar que a tecnologia promove uma relação igualitária, mas as desigualdade e diferenças podem ser negociadas pelas comunidades para uma vantagem própria. Canagarajah (2013) afirma que se a globalização modernista, no primeiro momento, foi associada com os valores da territorialidade e homogeneidade. Nesse sentido, a globalização pós-moderna, passa a celebrar a mobilidade e a diversidade. Tal condição, fez com que o fluxo de pessoas, coisas e ideias fluíssem pelas fronteiras geopolíticas tornando as comunidades cada vez mais mista, heterogênea.

Nessa perspectiva, o conceito de comunidade não se sustenta mais e se faz necessário mudar o foco de comunidade para espaço onde diversos grupos sociais interagem. Canagarajah (2013) explica o termo zona de contato nos da noção de hibridação e que nesses espaços emergem novos padrões de interação e comunicação e que zonas de contato não podem ser entendidas como um antônimo de comunidade, porque, todos os espaços são zonas de contato.

Sendo assim, o discurso da globalização modernista que tentou manter línguas separadas e línguas europeias dominantes, em uma relação de hierarquia e segregação, não se sustentou, pois, o que de fato aconteceu foi que a globalização pós-moderna fez com que as línguas se relacionassem ente si tornando-se mais híbridas. Esse hibridismo

é evidenciado quando pessoas de nacionalidades diferentes, mas conversando em uma língua em comum, buscam vocábulos da língua materna para expressarem que na língua alvo não encontrou para expressar o que queria. Canagarajah (2013) afirma que tal desenvolvimento social e ideológico explica a proeminência do que ele chama de *codemeshing*, ou seja, a presença de elementos de outra língua em um diálogo.

Sendo assim, modelos que funcionam em um sistema fixo com competências gramaticais não são mais úteis quando se trata da pluralidade de linguagem em contato. Canagarajah (2013) afirma que “as pessoas sempre estão e já empregam práticas alternativas para fazer sentido no contexto dos recursos de linguagens múltiplos e móveis na sua vida cotidiana.” (CANAGARAJAH, 2013, p. 34). Assim, em um país plural como o Brasil, onde estão inseridas diversas etnias e diversas línguas, é comum encontrar em uma feira de artesanatos indígenas, por exemplo, uma negociação para se fazer entender, se uma das partes não dominar o idioma do outro.

No caso do sujeito surdo não é diferente, este quando precisar de alguma informação ou comprar algo em uma loja, ele precisará utilizar outros recursos que muitas vezes vão além dos aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais, mas que essa ocasião se faz necessário para buscar um alinhamento na comunicação entre ele e o vendedor. O mesmo acontece com o vendedor que provavelmente não quer perder a venda e também, por não saber a língua de sinais, este usará de outros recursos que nada tem haver com a língua oral, utilizarão de gestos, apontamentos, escrita, expressões faciais com a negociação de preços e descontos.

Esse exemplo é muito comum no cotidiano das pessoas surdas, elas precisam sair e interagir com os ouvintes e muitas vezes não podem contar com a presença de um intérprete o tempo todo. A partir desse exemplo levantamos alguns questionamentos: foi possível estabelecer uma comunicação entre os envolvidos? Houve compreensão das partes envolvidas? As partes ganharam conhecimento da língua do outro nessa negociação de significados? Visando buscar respostas para tais, trago uma discussão sobre a negociação de sentido, afinal, compreender o outro é fundamental nesse processo, compreender a cultura, as relações sociais que o outro vive, pode trazer novos elementos para intermediar essa negociação.

## **2.2- Negociação de sentido**

Como mencionamos no parágrafo anterior, o contexto social e material precisa ser considerado na negociação de sentido, pois, esses elementos possuem implicações para a construção do significado. Canagarajah (2013) afirma que os significados são criados de forma situacional, decorrente dos modos de alinhamento entre os participantes, objetos, recursos na ecologia local, ou seja, em uma dada situação, em uma relação social que o sujeito tem com seu ambiente ele atribuirá significações diferentes das pessoas que vivem em uma realidade diferente. A relação de dominação cultural que foi estabelecida pela orientação monolíngue, em uma perspectiva translíngue, não é mais cabível, é necessária desconstrução da teorização monolíngue para que a negociação de sentido aconteça.

Levar em consideração o contexto social do outro, não significa dizer que as construções como: forma, gramática, a estrutura, sistema, comunidade e cognição são desconsideradas. Em uma leitura translíngue essas características são redefinidas e reconfiguradas de acordo com a perspectiva baseada na prática social do sujeito, sendo assim, a construção de um significado passa a ser de forma muito pontual.

Dessa forma, podemos dizer que os sentidos são baseados em uma construção do meio social, Rocha e Maciel concordam afirmando que:

A natureza situada das práticas de linguagens, por conseguinte, advém do reconhecimento de que os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos, mas que são construídos de forma dinâmica nas relações sociais e são marcados por posicionamentos éticos, estéticos e políticos, entre outros. Carregam, portanto, interesses que marcam as posições assumidas pelos sujeitos que participam dessas relações e que, conseqüentemente, revelam relações de autoridade e poder entre eles (ROCHA; MACIEL, 2015, p 418).

Dessa forma, é possível entender que a noção da realidade é dada pela relação social e linguagem de determinado grupo, por isso é importante analisar, negociar e entender quais foram as estruturas que o sujeito usou para produzir tal significado. Canagarajah (2013) reforça que a prática translíngue não é uma tarefa simples, pois, a construção dos significados é relacionado com o uso situado em relação à ideologia, língua e cultura de um grupo específico, ou seja, é necessário levar em consideração todos esses aspectos para atingir uma prática de negociação de sentido das línguas envolvidas.

A negociação na prática translíngue pode ser feita dentro de uma perspectiva das zonas de contato. Canagarajah (2013) afirma que as zonas de contato são espaços sociais que ocorrem encontros, choques de culturas diferentes e que tem uma relação totalmente assimétrica de poder. Essa relação de poder entre os grupos da zona de contato proporciona possibilidades de resistência do grupo menor e empoderamento do grupo majoritário. Canagarajah (2013) reconhece que nesse modelo pode haver falhas nessa relação de poder, entretanto a possibilidade das vozes serem ouvidas e de haver uma renegociação de sentidos é algo salutar. A relação de poder pode abrir espaço para “explicar melhor as interações estratégicas e renegociar normas e indexações, gerando novos significados e padrões” (CANAGARAJAH, 2013, P.37).

As tecnologias podem promover novas zonas de contatos diferentes daquelas que são face a face. Uma alternativa para contribuir no processo de produção da leitura e escrita é a utilização das tecnologias digitais, afinal de contas, hoje com a globalização, as informações são facilmente disseminadas pela internet, com o mundo digitalizado o contato com outras línguas ficou cada vez mais próximo, esmorecendo assim, as fronteiras que foram estabelecidas pela geopolítica internacional. Com o surdo e ouvinte não é diferente, a fronteira existente criada pela modalidade das línguas pode ser minimizada pelo acesso à tecnologia, como as redes sociais por exemplo. Um ouvinte que queira se comunicar com um surdo pode fazê-lo sem utilizar-se de língua escrita ou oral, este pode usar os *emoticons*, *gifs*, imagens e vídeos e outros recursos presentes nos aplicativos existentes das redes sociais.

Nesse sentido, as zonas de contato virtuais podem promover um acesso comunicacional mais democrático agregado a outras semiose que a própria rede social disponibiliza como forma de produção de sentido. O surdo ao escrever uma frase e não encontrando palavras que definam o que está sentindo pode recorrer aos recursos da internet para buscar um *gif*, imagem, *emoticons* e convergir esses recursos para produzir sentido no que pretende comunicar.

É importante citar que, nesse contexto de tecnologia digital o ser social está cada vez mais ligado à internet, para Silva (2013) nosso cotidiano revela como são nossas práticas com o uso da tecnologia móvel, com o smartphones é possível publicar um vídeo, imagem ou áudio com alguns “cliques”. Para isso, é preciso estar conectado à internet, podendo compartilhar, localizar lugares e pessoas instantaneamente, e ainda é possível ler notícias, abrir o correio eletrônico ou buscar algum documento que esteja

nas nuvens. O usuário móvel pode acessar a web em qualquer lugar que esteja disponível a internet: ônibus, metrô, praça, lojas, escola, na casa de familiares. Isso permite uma redefinição do uso do espaço criando possíveis *lugares virtuais*.

Pensando dessa forma, os surdos e ouvintes também ocupam esses novos espaços virtuais, e nesses espaços o estereótipo que Goffman (2006) afirma existir frente ao diferente desaparece, afinal, novos tipos de linguagens vão emergir desses espaços e o surdo passa ter os recursos das mídias digitais, o que pode favorecer uma comunicação entre esses sujeitos sem saber de imediato se o interlocutor é ouvinte ou surdo, isso ocorre principalmente nas redes sociais em que os diferentes tipos de mídias, nela existente, permitem a qualquer sujeito ampliar suas expressões e produções de sentido, pois a comunicação não se restringe mais a uma modalidade, mas sim, a várias delas como a escrita, imagens, áudios, fotos e vídeos, as quais transcendem a forma tradicional de interação comunicativa e se convergem para uma nova forma de comunicação.

Com esses *lugares virtuais* é possível estar fisicamente em outro lugar e mesmo assim retornar para sua comunidade virtual, ou seja, não é preciso estar face a face para interagir com os usuários da rede. Lichty (2006) corrobora essa afirmação dizendo que o indivíduo móvel é nômade e percorre diversos lugares, entretanto, este pode sempre estar conectado a sua aldeia digital, ao seu coletivo, desde que esteja conectado a internet o que presume que o indivíduo poderá sempre estar disponível.

Sendo assim, o sujeito surdo mesmo distante fisicamente, pode retornar, através da internet, ao seu grupo social, que pode ser o grupo da escola, da família ou dos amigos do seu bairro, isso promoverá ao surdo maior interação com esses grupos, sendo as pessoas ouvintes ou não, a palavra chave nesse contexto é a comunicação.

Novas construções podem emergir dessas interações, com possibilidade de construção e ampliação dos sentidos, Rocha e Maciel (2015) confirmam que essa natureza de construção de significados implica em uma reconfiguração de “normas e repertórios linguísticos, evidenciando resultados de natureza híbrida e situada” (ROCHA; MACIEL, 2015, p 435).

Para o sujeito surdo, o acesso a esse meio tecnológico pode possibilitá-lo a comunicar-se de forma tão efetiva, na modalidade escrita, e, pode tirá-lo da fotografia

estigmatizada da falta de comunicação. Entretanto, é sabido que dentro da sala de aula das escolas regulares brasileiras, a forma culta da língua portuguesa é preponderante no processo de ensino-aprendizagem.

O contexto onde os surdos eram obrigados a aprender a língua portuguesa e omitir a língua de sinais, isso fez com que a aprendizagem da língua portuguesa hoje seja vista como uma ameaça para o surdo. Quadros (2015) salienta que os surdos têm razão em assumir uma postura defensiva quanto à aprendizagem do português, afinal, a língua portuguesa sempre se pôs como língua dominadora como a melhor e colocava a língua de sinais como secundária ou de apoio. A autora afirma que existem movimentos surdos de resistência, que lutam contra esse modelo aditivo, que coloca a língua portuguesa com um instrumento de poder nessa relação surdo/ouvinte.

A partir disso, podemos citar, como exemplo, os pais ouvintes de crianças surdas, estes precisam descobrir o mundo visual-espacial, que existe na realidade do surdo, e, juntos compartilhar essa negociação com a possibilidade de ir além, como reconhecer a identidade e a cultura que se entrecruzam (ouvintes e surdos). Quadros (2015) reforça que a escola que insere o aluno surdo precisa fortalecer a língua de sinais com sinalizantes fluentes nesse ambiente para que possam fortalecer o acesso à língua e caso a escola não tenha esse ambiente, os pais precisariam procurar uma comunidade surda que usa a língua de sinais.

É nesse ponto que a resistência gerada na relação de poder, dá possibilidades de negociações de sentido nas zonas de contato entre as línguas envolvidas, o pai de filho surdo está sempre negociando significados, ora com sinais, ora com escrita. Quadros (2015) afirma que conhecer várias línguas abre um leque de possibilidades e que isto não representa uma ameaça. Ao analisar um exemplo de uma criança ouvinte de pais surdos com uma babá e familiares ouvintes, a autora relata que, a criança produzia combinações de sinais e combinações de palavras. Quando perguntada em língua de sinais por ouvintes sinalizantes a criança respondia em português, afinal, quem perguntara era ouvinte.

Aqui percebemos que a criança compreende e distingue as pessoas do discurso e as línguas envolvidas, mesmo um ouvinte que esteja sinalizando para a criança, esta para responder utiliza-se da fala já que o interlocutor não é surdo. Por que usaria da língua de sinais na comunicação? Isso significa que a transição entre as línguas para



quem as usa frequentemente é muito comum e parece não haver um status de qual língua é melhor.

Nesse sentido as zonas de contato virtuais promovem interligações entre as línguas envolvidas criando a possibilidade de aprendizagem de palavras novas em outra língua. Mas, essas zonas de contato se materializam como? Quais os espaços reais? É preciso entender que com a globalização pós-moderna não é possível ter uma zona de contato com comunidades homogêneas como: raça, etnia, língua e religião. Canagarajah (2013) avança no conceito de “zonas de contato” para zonas de contato de colaboração translocal e comunicacional, ou seja, as comunidades de prática, onde é posto em contato duas línguas, culturas e ideologias, o autor denomina esse espaço de CoP (abreviação do inglês : Communities of practice). A CoP possui objetivo comum na prática comunicacional que envolve construir repertórios comunicativos, são comunidades relacionais, interligadas e estão abertas a mudanças por outras CoPs. Entretanto, “o que garante significado são práticas e estratégias comunicativas, não repertórios uniformes” (Canagarajah, 2013 p. 38), ou seja, o repertório de negociações é fruto das práticas e estratégias e este é dinâmico.

Essas zonas de contatos possuem particularidades, diferença em cada comunidade em questão, entretanto, essas divergências podem ser construtivas. Para Canagarajah (2013), um sistema dinâmico pode funcionar sem homogeneidade, podendo fornecer resultados mais ricos com possibilidades de mudança com o tempo, ser fluido e ao mesmo tempo estável, para exemplificar essa afirmação o autor fala sobre um sistema de linguagem como sendo padronizado, as comunidades podem ser mantidas juntas mas com recursos e valores translíngues diferentes. Dentro de uma zona de contato virtual é percebido uma fluidez e rapidez de informações com características dinâmicas que podem servir de recurso no processo de produção de sentido, como os mecanismos de busca pelos recursos que a própria internet promove.

Interessante notar que a negociação de sentido não é um sistema que garanta sucesso na comunicação, mas deve ser encarado como uma prática social. A relação na negociação de sentido requer dos agentes envolvidos, muito trabalho criativo e ativo, se os participantes envolvidos não levarem em consideração os elementos conflituosos e desiguais das línguas envolvidas, é o mesmo que retomar um sistema binário enrijecido. Canagarajah (2013) traz para essa discussão outros elementos para negociação do sentido, “Nós trazemos conosco uma capacidade de prática social que

nos permite dar sentido às palavras e construir padrões de gramáticas diferentes, buscando alinhamento entre cognitivo, social, físico e contextos” (CANAGARAJAH, 2013, p. 39).

À medida que procuramos voz através da língua ganhamos a capacidade de negociar com as estruturas sociais e as desigualdades de poder através da linguagem. Podendo para isso, utilizar os recursos que estão incompletos, conflituosos e díspares para conseguir se comunicar levando em conta a mudança de contexto social e físico para estabelecer uma comunicação bem sucedida.

Como já mencionamos nos tópicos anteriores, a diferença entre as modalidades das línguas faz com que as estratégias de negociações sejam pensadas nessas diferenças. Como transpor de uma língua visual/espacial para uma língua oral/auditiva? Canagarajah (2013) afirma que “estas estratégias não são as mesmas para todas as situações” (CANAGARAJAH, 2013, p. 80) é preciso, portanto, adaptações para que seja estabelecida comunicação. Sendo assim, os falantes nativos de uma língua e os falantes multilíngues têm competências e recursos nessas estratégias para terem sucesso na comunicação.

Vamos discutir, no capítulo 3, essas estratégias de negociação entre língua de sinais e língua portuguesa utilizando as categorias que Canagarajah (2013) criou, são elas: *envoicing*, recontextualização, interacional, e entextualização. Essas categorias são chamadas por Canagarajah (2013) como macro níveis, pois cada uma delas possui estratégias específicas. Entretanto, vale salientar que elas não são compartimentos estagnados, mas sim, totalmente interligadas e complementam-se mutuamente.

Para compreender como essas categorias podem contribuir nos processos de construção de sentidos, é importante entender que a formação da linguagem dos surdos e ouvintes são diferentes. A compreensão de mundo tanto para o surdo quanto para o ouvinte são construídos de formas diferentes, visual para um e auditiva para outro, dessa maneira, é preciso considerar que o surdo é um estrangeiro em seu próprio país. Significados com origem auditiva não são facilmente compreendidas pelos surdos, isso não significa que eles não a compreenderão, mas é preciso entender que será preciso usar de outras estratégias para alcançar um significado para o surdo. Por exemplo, em uma aula de língua portuguesa onde o conteúdo a ser ministrado é sobre fonética, caso esse conteúdo seja explicado da mesma forma como é feito para o ouvinte, é possível

que o surdo tenha muita dificuldade em assimilar do que esse conteúdo se trata.

Da mesma forma ocorre quando um ouvinte se depara com situação visual própria da língua de sinais. Na língua de sinais a construção de um sinal (léxico) obedece aos pares mínimos da língua: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial/corporal. Para o surdo a mudança do posicionamento de um desses pares pode gerar um significado totalmente diferente do que se quer dizer realmente.

É nesse sentido que afirmamos sobre a importância de compreender os dois agentes desse processo: o surdo e o ouvinte. Essas diferenças de formação da linguagem devem ser consideradas para uma negociação de sentido plausível e, é a partir desse ponto que as construções podem, entre os envolvidos, atingir um significado respeitando as divergências culturais de ambos.

### **2.3 - Surdez e linguagem**

Ao discutir propostas direcionadas à educação dos surdos, questionamentos sobre a questão de linguagem sempre são levantadas. Góes (2002) lembra que o desenvolvimento da criança surda envolve toda uma dinâmica social e suas experiências de linguagens são diretamente ligadas com suas experiências visuais concebidas como instancias de significações nas interações com o outro.

Na linguagem se dão as relações sociais nas quais a criança nasce imersa, e na surdez o modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais, pois, conforme o caso é quase impossível o acesso à linguagem falada. Mostra-se necessária, então, a incorporação de uma língua de sinais, de modo que se possa configurar condições mais adequadas ao aumento das relações interpessoais, que formam o funcionamento nas áreas cognitiva e afetiva. Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (Góes, 2002, p.38).

Por isso é importante discutir os modelos de linguagens adotadas em sala de aula, principalmente àquelas que têm a possibilidade de usar recursos visuais e concretos como as disciplinas das ciências da natureza, por exemplo. O fato é que uma orientação monolíngue dentro de um contexto onde os surdos são obrigados a aprender, a língua portuguesa, como já mencionamos anteriormente, fez com que a outras formas de linguagens sejam vista como ameaçadoras, levando a crer que a única linguagem legítima fosse a escrita.

No Caderno que trata sobre as questões de linguagem no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014) aborda que:

As linguagens são aqui compreendidas como formas sócio-historicamente definidas de produção de sentidos, sendo que elas configuram mundos e o que denominamos realidade. São, desse modo, discursivamente orientadas, ou seja, a realização de uma prática de linguagem implica em alinhamento a pelo menos um regime de significação que especifica o que está dentro ou fora do domínio. Quando se pratica futebol, rúgbi, caratê, quando se escreve um poema, posta algo em uma rede social, quando se canta um samba, dança um forró, em todas as ocasiões se produz sentido (de alinhamento, rompimento, mixagem etc.) de acordo com os discursos estabelecidos. A linguagem, então, constitui visões de mundo e valores sobre tudo que nos cerca. Os sentidos e, portanto, as práticas sociais de linguagens são assim, manifestações situadas, não existindo de forma autônoma ou abstraída do contexto histórico-cultural nos quais se dão as relações humanas (BRASIL, 2014, p.10).

Nesse sentido, as linguagens abarcam toda prática social, o que envolve a pluralidade de representações e manifestações culturais organizadas e historicamente determinadas. Assim as linguagens instituem as mais variadas formas de produção do conhecimento que são determinadas pelas especificidades de uma determinada cultura que “encontra-se em movimento travando relações, nem sempre pacíficas, com culturas outras e tempos históricos outros, marcando a natureza multi ou transcultural das práticas de linguagens” (BRASIL, 2014, p.12).

Ao falar sobre desenvolvimento da linguagem do sujeito surdo, percebemos que desde o nascimento o bebê “é colocado em relações peculiares com os adultos que estão ao seu redor, o que determina seu contato com a realidade seja socialmente mediada” (LODI; LUCIANO, 2014, p.33). Nesse sentido, a relação eu/outro, segundo Bakhtin (2000) é uma relação complexa que envolve: eu-para-mim (que o eu faz sobre si próprio), o eu-para-o-outro (representação do eu devolvida pelo outro) e o outro-para-mim (representação que o eu constrói do outro), para este autor, o retorno do eu sobre si

mesmo não é assimilado já que este não coincide com as outras representações do eu. Sendo assim o sujeito é definido sempre por suas relações com outros em um processo compartilhado.

Posto isso, quando se fala em desenvolvimento da criança surda é preciso considerar que mais de 90% das crianças surdas vivem em lares de pais ouvintes. Dessa forma, para Lodi e Luciano (2014) para que a criança surda tenha o desenvolvimento semelhante ao do ouvinte, é necessário que o surdo tenha “contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, nesse caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais” (LODI; LUCIANO, 2014, p.34).

Sobre a formação de linguagem do sujeito surdo, Quadros (1997) divide em cinco estágios de aquisição da linguagem: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágios das primeiras combinações e estágio múltiplo de combinações.

No período pré-linguístico, do nascimento até quatorze meses de idade, Petitto e Marantette (1991) identificaram 2 tipos diferentes de balbucio manual tanto em bebês surdos quanto em bebês ouvintes: o balbucio silábico e a gesticulação. O silábico possui algumas configurações inerentes ao sistema da língua de sinais e a gesticulação não apresenta essa organização.

[...] os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. É por isso que os estudos afirmam que as crianças surdas balbuciavam (oralmente) até determinado período. (QUADROS, 1997, p. 70)

Dessa forma, o balbucio sugere que o ser humano possui uma capacidade linguística independente da modalidade da língua. Quadros (1997) discute que o desenvolvimento dos balbucios ocorre paralelamente, entretanto, assim que o *input* oral/auditivo ou visual/espacial começa a favorecer um dos modos de balbuciar um deles ganha evidencia e o outro é interrompido.

O *estágio de um sinal* começa a partir de 12 meses de idade e é caracterizado pelo surgimento de sinal que é chamado de sinal congelado, ou seja, não possui combinações com outros sinais e não possui flexão, nesse estágio os apontamentos que são comuns nessa idade começam a desaparecer. Karnopp (1994) relata que crianças

surdos filhos de pais surdos apresentam essa fase a partir de seis meses de idade, ao comparar esse estágio com as crianças ouvintes, Quadros (1997) lembra que crianças ouvintes começam a produzir os primeiros vocábulos em torno de 12 meses, essa diferença acontece por causa dos mecanismos físicos (mãos e trato vocal) são apontadas (Lillo-Martin, 1986).

Estágios das primeiras combinações surgem por volta dos dois anos de idade Quadros (1997) afirma que as nessa fase surgem combinações de sujeito/verbo, verbo/objeto e depois passam para a combinação sujeito/verbo/objeto (SVO). A aquisição do sistema pronominal é usada por forma de apontamentos (eu, tu, ele) Quadros (1997) menciona que “parece obvio que uma criança aprenda essas regras rapidamente e a use sem cometer erro” (QUADROS, 1997, p. 72), entretanto os estudos baseados em Petitto (1987) apontam que os mesmo erros de reversão pronominal que acontece com crianças ouvintes, acontece com crianças ouvintes, às crianças surdos apontam para o interlocutor quando querem se referir a si mesma.

O Estágio de múltiplas combinações ocorre entre dois a três anos de idade, é caracterizado pela grande aquisição de vocábulos o que é chamado por Quadros (1997) “explosão do vocabulário”. Nessa fase crianças surdas começam a utilizar no discurso as referências de objetos e pessoas não presentes no espaço, estabelece tentativas de ocupar pontos no espaço para identificar as pessoas do discurso. Lillo-Martin (1986) identifica algumas iconicidades dos sinais entre forma e significados, entretanto, não é possível afirmar que o tipo da modalidade visual/espacial facilite a aquisição de linguagem.

Citando essas características do desenvolvimento do sujeito surdo, percebemos o quanto a relação visual/espacial está diretamente ligada com a formação da linguagem e não podem ser simplesmente ignoradas no processo de aprendizagem de outra língua, como é no caso da aprendizagem da língua portuguesa escrita. Apesar de a língua escrita ter seu registro em uma representação visual, ela é um registro das manifestações feitas oralmente que são produzidas em outra percepção de linguagem – oral/auditiva.

## Capítulo III

### 3 - Práticas Translíngues no Facebook

Neste capítulo abordaremos sobre as práticas translíngues que as estudantes surdas, participantes desta pesquisa, produziram no Facebook em um período de três meses. Buscaremos, apoiados nos objetivos, responder o problema de pesquisa levantado na introdução deste trabalho. Antes de entrar nas análises, vamos caracterizar as ferramentas disponíveis no Facebook.

#### 3.1 - Caracterização do Facebook

O Facebook é uma rede social que permite estabelecer contatos com diversas pessoas que sejam amigos no mundo físico ou no mundo virtual e nos possibilita conhecer pessoas que vivem próximos, na mesma cidade, bairro e até pessoas de outros países. Correia e Moreira (2014) definem o Facebook como um website “que interliga páginas de perfil dos seus utilizadores” (CORREIA; MOREIRA, 2014, p 168). Para os autores as publicações realizadas são diversificadas, sobre o próprio utilizador ou utilizadores que compõe a rede de amizades.

Essa rede carrega ferramentas que vão além de apenas ter contatos com as pessoas, dá a possibilidade de interações, compartilhando ideias, fatos, discussões políticas, piadas e assuntos do cotidiano, é possível marcar qualquer pessoa do seu círculo de amizade e chamar atenção para determinado assunto. Também é possível, em determinadas configurações, marcar amigos dos seus amigos ampliando sua rede de amizades ou, se ainda quiser, restringir apenas para seus amigos determinados conteúdos.

Esse ambiente não é restrito apenas para a comunicação Pedro, Passo e Arruda (2015) defendem que :

*O Facebook transformou-se não só em um ambiente de comunicação e um destino para pessoas interessadas em procurar, partilhar ou aprender sobre determinado assunto. É uma ferramenta popular; fácil de usar; não necessita de desenvolvimento interno ou de aquisição de software; é útil para alunos e professores; permite a integração de diversos recursos; fornece alternativas de acesso a diferentes serviços; permite o controle de privacidade (limitando a disponibilidade de informações que*

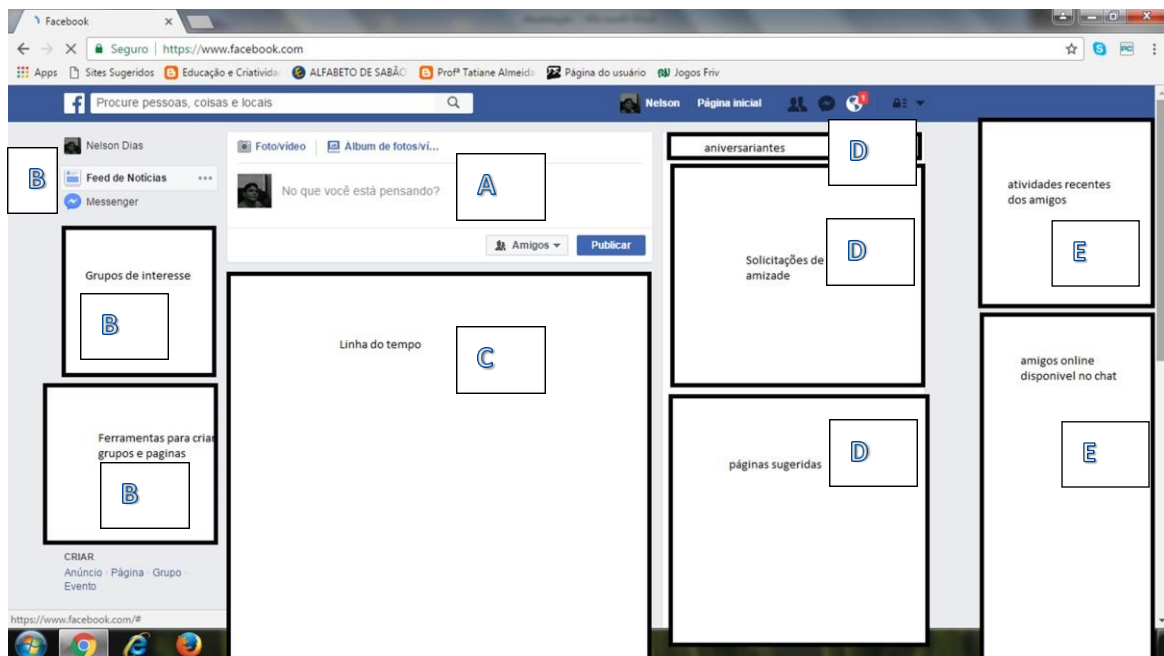
queremos que os outros tenham acesso sobre nós). (PEDRO; PASSO; ARRUDA, p 6, 2015).

**Figura 4:** Página de login do Facebook



**Fonte:** Facebook, 2016.

**Figura 5:** Página inicial do Facebook



**Fonte:** Facebook do autor, 2016.



A organização do Facebook é da seguinte forma, no quadro inicial (figura 5, A) existe uma ferramenta de busca para encontrar pessoas, comunidades, páginas, grupos de interesse e tudo mais que esteja cadastrado no próprio site.

No quadro da esquerda (figura 5, B) encontram-se diversos comandos e ferramentas editar seu próprio perfil ver mensagens de amigos (chat), eventos das quais foi convidado, páginas das quais o usuário participa, grupos de interesse que o usuário participa e aplicativos que utiliza.

Nos quadros da direita (figura 5, D) é possível encontrar sugestões de amizades, nessa ferramenta o Facebook encontra as conexões dos diversos amigos em comum de um determinado usuário e faz uma sugestão de amizade na rede social. Da mesma forma sugere páginas que o usuário possa ter interesse de seguir e ainda lembra quais dos usuários estão fazendo aniversário. Ainda no quadro à direita (figura 5, E) é possível encontrar os amigos que estão *online* no Facebook e quais foram as atividades mais recentes da rede de amigos.

O quadro central é chamado de *linha do tempo* (figura 5, C), também conhecido como *feed de notícias*, na parte superior deste quadro é possível o usuário incluir fotos, escrever algum *status* do próprio usuário e definir quem poderá ver sua publicação, é possível adicionar vídeo e criar álbum de fotografias. Correia e Moreira (2014) caracterizam a linha do tempo da seguinte forma:

Com o *feed* de notícias, sempre que o utilizador acede à rede, ao invés de ver o seu perfil, é-lhe apresentada uma listagem das ações e atualizações feitas na rede, por todos os amigos (incluindo alterações de perfil, atualizações de aniversários e de eventos). O *feed* de notícias mostra ainda os diálogos mantidos publicamente entre os murais de amigos do utilizador. Uma parte integrante do *feed* de notícias é o *mini-feed*, que consiste numa listagem de atualizações sobre as atividades do utilizador, visível no perfil do mesmo (CORREIA; MOREIRA p.174, 2014).

É possível observar as publicações de pessoas conectadas à rede de um usuário do Facebook, por isso o nome *linha do tempo*, pois o usuário acompanha a cronologia de publicações de seus amigos e da rede de amigos de seus amigos se assim a configuração da publicação permitir. Este é o quadro de maior importância, logo, é esse que nos interessa na pesquisa e o que mais permite interação com os amigos da rede, ação que ocorre com as seguintes ferramentas: Curtir, Comentar e Compartilhar.

A partir da ferramenta *curtir* também conhecida pelos internautas como *like* é possível o usuário demonstrar que gostou da publicação de seu amigo ou apenas quer chamar atenção para tal publicação. Quando o usuário *curtir* uma publicação, a página do Facebook mostrará para os amigos do círculo de amizades do usuário quais foram as publicações que este *curtiu*, como é mostrado na figura abaixo.

**Figura 6:** Ilustração da ferramenta “curtir”



**Fonte:** Facebook do Autor, 2016.

Na mesma ferramenta *Curtir* é possível encontrar outras formas de expressão em uma publicação. Elas são conhecidas como *emoticons* de reação, como é mostrado na figura 7, é possível expressar formas de: 1 – *Curtir*, representado pelo *emoticon* do polegar; 2 – *Amei* – representada pelo *emoticon* coração; 3 – *haha*, representado pelo *emoticon* na forma de risadas; 4 – *Ual* representado pelo *emoticon* que expressa admiração ou espanto; 5 – *Triste*, representado pelo *emoticons* com expressão de tristeza; 6 – *Grr* – Representado pelo *emoticon* que expressa raiva.

**Figura 7:** Reações possíveis em uma publicação



- 1 – Curtir
- 2 – Amei
- 3 – haha
- 4 – Ual
- 5 – Triste
- 6 – Grr

**Fonte:** Facebook do autor, 2016.

Interessante observar que a própria publicação faz o convite para curtir a página no canto direito da imagem. Assim é possível saber quais são as páginas e quais são as publicações que os usuários estão lendo com mais frequência.

Com a ferramenta *compartilhar* é possível ter, na própria linha do tempo, a publicação de determinado assunto, foto ou vídeo que estiver na linha do tempo de outro usuário. A ferramenta “Comentar” como o próprio nome sugere permite o usuário fazer comentários, afirmações, questionamentos e inferências à publicação de outro usuário. O usuário que recebeu o comentário poderá responder ao que foi publicado se assim o quiser.

Essa ferramenta parece ser a mais versátil das três apresentadas da linha do tempo, entretanto, quando pensamos no conjunto das ferramentas percebemos o real sentido da palavra rede social. Ao curtir, comentar e compartilhar, o usuário amplia as possibilidades de interação com outros usuários, mesmo que seja um simples *like*, aquele que publicou já terá seu *post* ampliado e sendo visualizado por mais pessoas, ou seja, a rede de amigos de quem clicou no *curtir* terá acesso as publicações de outros que não são os da sua rede social.

**Figura 8:** Ferramenta “comentar”



**Fonte:** Facebook do autor, 2016.

**Figura 9:** Ferramenta “compartilhar”



Fonte: Facebook do autor, 2016.

### **3.2 - Sentidos construídos pelos estudantes surdos participantes da pesquisa**

Nesta sessão discutiremos as produções dos participantes desta pesquisa no Facebook. O foco nessa discussão é observar quais elementos de construção e negociação de sentido os estudantes usaram em suas produções na rede social, quais os tipos de translinguagens foram utilizados, os tipos de gêneros textuais e se existiu convergência de translinguagem nas produções. Esses questionamentos perpassam por todo o problema da pesquisa e por isso é interessante retomar a questão norteadora desse trabalho, mas dessa vez fazê-la de forma diferente: os desafios da comunicação do sujeito surdo ainda persistem com a utilização da rede social? Ou agregado a outras translinguagens, o problema da comunicação pode ser superado?

Construímos as categorias de análise baseada nos princípios da translinguagem, considerando a característica visuo-espacial da Libras. A primeira categoria é nomeada de *Envoicing*. Nesta categoria a estratégia é a codificação a partir da identidade e localização, em qual contexto social o texto, fala e sinalização estão sendo utilizados. A zona de contato é entendida na particularidade social e cultural. No caso do sujeito surdo, a sinalização não é apenas suporte para a comunicação, mas sim, toda a comunicação. Para Canagarajah (2013) a *envoicing* utiliza-se dos recursos linguísticos da própria história de cada um.

Nessa categoria, separar a identidade e a representação do significado é uma tarefa muito difícil, pois o que se estabelece como significado tem haver com as relações criadas com outros indivíduos e grupos sociais envolvidos nesse processo. Em uma perspectiva translíngua, a mistura de recursos linguísticos para uma negociação nas zonas de contato, envolve escolhas estratégicas, ou seja, os usuários de uma língua precisam estar bem conscientes dos recursos linguísticos que seus interlocutores trazem com ele. Nessa perspectiva, o sujeito surdo se apropriará de recursos visuais e da utilização do espaço para a *envoicing*. Este recurso é proveniente da própria língua de sinais.

Sendo assim, podemos considerar a *envoicing* como os aspectos linguísticos da própria língua de sinais. Estão incluídos nesse processo os pares mínimos da formulação de sinal: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não-manuais. Inclui-se nessa categoria também os classificadores e intensificadores da Libras e os conhecimentos situados dos estudantes, bem como sua cultura e seu contexto social.

A segunda categoria é a *Recontextualização*, esta absorve as estratégias da *envoicing*. Aqui é necessário chegar a um equilíbrio adequado na negociação para: o que significa. Nas zonas de contatos entre línguas podem ocorrer ambiguidades e isso pode gerar confusão na interação dos grupos. Nesse caso a estratégia está ligada no negociar e renegociar para atingir um alinhamento.

Quando um falante de outra origem social e cultural usar da Libras para tentar alcançar um significado é preciso estar atento ao significado que o interlocutor atribuiu ao sinal utilizado e muitas vezes essas negociações precisam ser continuamente renegociadas na conversa. Não significa que o outro precisa aceitar sempre a base referencial do negociante. É importante que ambas as partes sintam-se confortáveis com suas diferenças.

Interlocutores pode comunicar com o conhecimento que ambos irão usar diferentes quadros culturais ou normas de linguagem, e ambos têm de estar preparados para alcançar a inteligibilidade através destas diferenças. Em outras palavras, eles irão enquadrar o evento como aquele em que normas diferentes de ambos os interlocutores têm para ser reconhecido e base igualitária adotado (CANAGARAJAH, 2013, p.84).

Os diferentes conhecimentos de cada um, vão sendo alinhados até que um significado seja alcançado. Entre o contato de um surdo e um ouvinte as estratégias de cada língua podem se unir para atingir uma significação no processo comunicacional. O surdo poderá usar de apontamentos e expressões faciais, que são próprios da gramática da língua de sinais e o ouvinte poderá usar desses mesmos recursos e de outros da língua portuguesa para buscar um significado que se deseja atingir. Escrever, mostrar imagens, recorrer às tecnologias, todos esses recursos podem ser utilizados para ampliar os sentidos de algum significado.

Nesse sentido, a *recontextualização* apoia-se na utilização da língua fonte para construir sentido, o surdo pode usar sinais quando não souber o léxico proveniente da língua portuguesa ou mesmo utilizar palavras que se aproximem do significado que pretende dizer.

A terceira categoria é a *Interacional*, esta é definida a partir de uma construção compartilhada, uma atividade social, as adaptações são recíprocas e colaborativas. Os participantes nesse processo não precisam necessariamente usar as mesmas estratégias, estas podem ser complementares ou resistentes à outra na negociação de significado. Interessante que essas estratégias trazem com os interlocutores além do idioma os recursos da cultura, objetos e ecologia comunicacional para a construção do significado.

Alguns exemplos podem ser citados para compreender essa categoria, que envolvem: antecipação lexical, sugestão lexical, correção lexical, solicitação de repetição, solicitar esclarecimento, deixa passar algo que não entendeu, ouvir a mensagem, soletrar a palavra, evitar referências locais. Canagarajah (2013) reforça que o ponto fraco de criar uma lista no processo de interação é que a interacionalidade possui estratégias muito dinâmicas. Os interlocutores precisam pensar no contexto além do localizado, precisa considerar a trajetória espaço-temporal em que essas estratégias foram construídas, pode haver diferentes significados com a mesma estratégia quando utilizados em outros contextos e diferentes localizações.

Nesse caso em questão, o estudante surdo precisa compreender que o mundo do ouvinte é construído de maneira diferente do seu. O ouvinte possui o *input* auditivo e muitas representações do surdo que possui predominantemente um *input* visual e não fará sentido na construção do ouvinte, é nesse sentido que a interação, respeitadas essas diferenças, pode promover um espaço de construção do significado. Ambas as culturas

devem ser consideradas nesse processo: a cultura visual e a cultura auditiva. É comum o surdo reclamar que o ouvinte não leva em consideração seus aspectos culturais, mas, nesse entrave, acontece o mesmo com o ouvinte, o surdo também não leva em consideração os aspectos culturais do ouvinte, muitas vezes o surdo considera que o ouvinte é quem deve aprender a língua de sinais e vice-versa. É aqui que essa relação de poder pode ganhar uma nova perspectiva, a interação entre língua brasileira de sinais e língua portuguesa pode ganhar outro significado quando se leva em consideração esse choque cultural existente entre surdos e ouvintes.

A quarta e última categoria é a *Entextualização*, esta aborda sobre a produção do texto, fala e sinalização. Essa categoria revela como os falantes, escritores e sinalizadores monitoram e gerenciam o processo produtivo através da relação espaço tempo na dimensão do texto, ou seja, o contexto em que um texto foi produzido. Canagarajah (2013) afirma que esta revela mais sobre seus desdobramentos, intenções retóricas e sociais na comunicação. Interessante que essa análise pode ser mais convincente na produção escrita, pois temos a vantagem de editar, omitir, rever os léxicos, a gramática e as escolhas sintáticas.

Quando os surdos produzem um texto escrito é comum encontrar resistência de expô-los, afinal, o receio de não ser entendido faz com que os surdos evitem a escrita. Karnopp (2015) revela que os surdos deixam de escrever por medo dos erros de léxicos ou gramaticais que podem ocorrer durante a produção, entretanto, no processo de *entextualização*, o surdo tem a possibilidade de rever o que escreve e juntamente com o ouvinte, no ato da produção textual, poderá entender o que o símbolo significa para o ouvinte e poderá incorporar a significação para si.

Essas estratégias ocorrem também em uma conversa face-a-face, entretanto as revisões ocorrem em tempo real, os falantes lançam mão de símbolos e expressões para *Entextualizar* suas intenções com maior cuidado. Canagarajah (2013) afirma que essas estratégias são importantes na Translinguagem, pois, revelam a *performace* de escolhas não convencionais, eles podem atestar a absorção do interlocutor.

Percebemos aqui, como essas categorias estão interligadas, ou seja, elas acontecem simultaneamente em uma conversa que envolva duas ou mais línguas, a *envoicing* como a identidade, a recontextualização partindo de um equilíbrio das negociações de ambas as partes, o interacional promovendo contato entre duas culturas

e promovendo negociação entre os pares e a entextualização buscando um alinhamento e uma sedimentação da produção de sentido das línguas envolvidas.

### **3.3 - Procedimentos da pesquisa**

Para que essa pesquisa prosseguisse nos apresentamos à coordenadora do Núcleo de Educação Especial – Nuesp de um município do interior do Mato Grosso do Sul. Pedimos autorização para realização da pesquisa, levando um termo de aprovação devidamente registrado pelo comitê de ética da Universidade, garantindo a confidencialidade e anonimato dos participantes da pesquisa atribuindo nomes fictícios aos envolvidos. Apresentamos em uma cópia impressa a proposta de pesquisa na instituição e os termos de assentimento para os estudantes menores de 18 anos que participassem da pesquisa e o termo de consentimento para os estudantes maiores de 18 anos.

Com a devida autorização da instituição, fizemos um mapeamento dos estudantes surdos matriculados na rede estadual de ensino da educação básica, contamos com o apoio do Núcleo de Educação Especial e com a professora da sala de recurso multifuncional para levantar as informações, cujo o objetivo era relacionar estudantes que possuíam conhecimento de língua de sinais e quais tinham acesso às tecnologias. Esta etapa foi de suma importância, pois, por meio dela que foi possível analisar a viabilidade da pesquisa, afinal, os possíveis participantes precisariam usar a língua de sinais como primeira língua, ter acesso à tecnologia e possuir rede social ativa.

Foram levantadas as seguintes informações: competência linguística em Libras, faixa etária, tipo de redes sociais que utilizam modo de acesso às redes sociais (smartphones, tablets, notebooks, etc) e ano que está cursando na educação básica, estes dados foram organizados em tabela distinguindo as etapas em Ensino Fundamental e Ensino Médio. Importante salientar que esse procedimento ocorreu no início do ano letivo de 2016. No Ensino fundamental estavam matriculados cinco alunos, todos eles têm acesso às tecnologias, seja pelo celular (*smartphone*) ou computador de mesa. Para manter a identidade dos sujeitos da pesquisa utilizarei a nomes fictícios para cada um deles.

João do sexo masculino cursa o 8º ano, 16 anos tem deficiência auditiva, não utiliza língua de sinais, pois se comunica oralmente e com ajuda do aparelho auditivo



consegue ouvir e compreender as pessoas. Já Ana, do sexo feminino tem 27 anos e cursa 9º ano, utiliza a Libras como língua materna (L1) e possui conta ativa no Facebook, publica, compartilha e interage com os amigos da rede. Carlos é do sexo masculino, cursa o 9º ano e tem 17 anos, usa a língua brasileira de sinais como L1 mas não possui uma conta ativa no Facebook, apesar de ter acesso à tecnologia. Lucas é do sexo masculino tem 14 anos e cursa o 7º ano, mas não usa Libras. José também do sexo masculino cursa o 7º ano e também não usa língua de sinais.

No Ensino Médio estavam matriculados quatro estudantes surdos. Antônio do sexo masculino com 21 anos fluente em língua de sinais matriculado no 1º ano do Ensino Médio possui rede social ativa. Clara do sexo feminino, matriculada no 3º ano com 23 anos também fluente em Libras e possui rede social ativa. Matheus sexo masculino com 21 anos matriculado no 3º ano não utiliza língua de sinais e não possui uma conta ativa no Facebook. Gabriel é do sexo masculino, 16 anos matriculado no 2º ano não usa língua de sinais, comunica-se por meio da oralidade auxiliado por aparelho auditivo e não possui conta ativa no Facebook.

Considerou-se, para esse estudo, como contas do Facebook ativas aquelas com atividades frequentes, ou seja, contas que os usuários de fato utilizavam. Foi considerado conta inativa aquela que foi aberta e raramente usada, alguns perfis datavam 6 meses da última atualização do perfil e nesse período não acontecera nenhuma atividade como compartilhar, curtir ou comentar. Não foram levantados nesse estudo os motivos da inatividade das contas por conta dos objetivos da pesquisa, mas cabe questionar para que outras pesquisas venham discutir sobre a inclusão digital e acesso às redes móveis. O fato de um estudante ter um *smartphone* que funcione internet e outros recursos tecnológicos não significa que o mesmo consiga utilizá-los plenamente. Dependerá de diversos fatores como: cobertura de rede, tipo de rede, pacotes de serviços utilizados.

Após analisar as informações fornecidas pela Nuesp e pela professora da sala de recurso, observamos três estudantes que tinham contas ativas e que utilizavam a língua de sinais como primeira língua. Quando retornamos à instituição, para explicar para os estudantes sobre os procedimentos da pesquisa, tais como: objetivos, termo de consentimento, sigilo e os eventuais riscos. Fomos informados que o estudante Antônio havia desistido da escola por que conseguiu um emprego em uma fazenda. Desta forma,

a pesquisa que estava prevista inicialmente ser realizada com quatro estudantes surdos teve como sujeitos apenas dois estudantes que aceitaram participar deste estudo.

As estudantes que participaram da pesquisa são as estudantes Ana e Clara. Foi realizada uma entrevista livre com objetivo de obter acesso aos perfis do Facebook das estudantes, esta foi feita por meio da técnica conversacional de González Rey (2005), para este autor a dinâmica conversacional pressupõe que o diálogo desperta o sentido subjetivo do sujeito, resgata suas experiências pessoais por meio da sua fala reflexiva. Dessa forma a conversação possibilita ao pesquisador alcançar os sentidos subjetivos do sujeito pesquisado, através do surgimento de processos simbólicos e da emoção que emergem desse processo. Dessa forma, a conversação rompe com o impacto que é causado entre pesquisador e sujeito, deixando-o mais a vontade para dialogar.

Foi realizada a entrevista na escola onde as estudantes participantes da pesquisa estão matriculadas, foi reservado um tempo de 20 a 30 minutos e toda a comunicação foi feita em língua de sinais, o objetivo desta entrevista foi de explicar os procedimentos da pesquisa para as estudantes e pedir autorização para ter acesso aos perfis do Facebook das mesmas.

Clara tem 23 anos, solteira, estuda no 3º ano do Ensino Médio no período matutino, domina a língua brasileira de sinais como sua forma de comunicação, ou seja, a Libras é sua língua materna. Ela manifesta que gosta de estudar, mas diz que sente dificuldade em expressar na forma escrita, considera a língua portuguesa difícil.

A estudante Ana tem 27 anos, solteira, estuda no 9º ano do Ensino Fundamental no período noturno, tem um filho, parou de estudar por alguns anos. Ela retomou os estudos no ano anterior do início dessa pesquisa. Utiliza língua de sinais como meio de comunicação. Após essa conversa inicial com as estudantes, expliquei sobre os objetivos da pesquisa e apresentei os termos de consentimentos explicando sobre a confidencialidade e o anonimato da participação das mesmas. Informei aos participantes que a pesquisa já havia sido aprovada e apresentei o documento do comitê de ética com o número de protocolo 52957715.8.0000.0021 que autoriza a pesquisa. Em seguida,

após ter sanado as questões dos termos informei que a pesquisa seria realizada durante três meses, as duas estudantes concordaram em participar.

---

**Tabela 1: Sujeitos Participantes da pesquisa**

<b>Ensino Médio</b>					
	Escolaridade	Período	Idade	Rede Social	Principal Acesso
<b>Clara</b>	3º Ano	Matutino	23	WhatsApp Facebook	Smartphone
<b>Ensino Fundamental</b>					
<b>Ana</b>	9º ano	Vespertino	27	WhatsApp Facebook	Smartphone

---

**Fonte:** Elaborado Pelo Autor

Ao observar as postagens no Facebook de ambas as estudantes, notamos características da linguagem utilizada por cada participante. Primeiro abordaremos as postagens da estudante Clara separadamente da estudante Ana, e a seguir faremos uma análise conjunta das postagens.

### **3.4 Análise da rede social da estudante Clara**

A estudante Clara fez mais o uso da escrita associado aos *emoticons* para expressar o que ela estava pensando. Portanto, os recursos mais utilizados pela Clara é a própria linguagem escrita. Praticamente em todas as postagens analisadas esta foi a modalidade marcante ou na publicação ou nos comentários do perfil da estudante. Ao todo foram 42 publicações realizadas no período de três meses.

O maior número de publicações da estudante são aquelas que utilizam três ou mais recursos translíngues, denominada convergência de translinguagens. A estudante utiliza o recurso da escrita, *emoticons*, fotos. A escrita com *emoticons* já faz parte da forma de se comunicar nas redes sociais e confirma a mudança no comportamento social nas redes. Interessante notar que todas as publicações que são de convergência de

translinguagens possuem uma interação maior com os outros usuários da rede de amigos da estudante Clara. Todas são comentadas, ou estão com recurso do Facebook de marcar usuário e também possuem a utilização de *emoticons* na comunicação.

**Quadro 1:** Números de publicações de Clara no período de 3 meses

Total de Publicações	Compartilhamento	Fotos de perfil	Produções na linha do tempo
42	3	8	31

**Fonte:** Elaborado pelo autor

**Quadro 2:** Publicação com linguagem escrita da estudante Clara em um período de três meses

<b>Produções na linha do tempo</b>	Produção escrita	7
	Escrita com emoticons	10
	Escrita com fotos	2
	Convergência de mídias (fotos, emoticons e escrita)	12


**Fonte:** Elaborado pelo autor

Sobre os compartilhamentos feitos pela estudante, estes totalizam oito. Os compartilhamentos geralmente são informações prontas na rede social em que o usuário pode usar da forma em que está ou produzir a partir dele para criar uma nova manifestação da ideia. O primeiro *post* compartilhado pela estudante Clara trata-se de uma receita, sem marcação de amigos, nem comentários e nenhum outro recurso translíngue, ou seja, trata-se de uma reprodução que está pronto na internet, entretanto, a intenção de compartilhar um *post* de receita significa dizer muitas coisas para a rede de

amigos, podendo significar: vontade de comer algo, de preparar alguma refeição, dizer que sabe preparar esse prato, ou, manifestar a vontade de aprender fazê-lo. Enfim, há múltiplos sentidos no ato de compartilhar, que pode ser explorado no processo de produção de sentido e negociação do mesmo.

Exposto isso, é possível utilizar este recurso do compartilhamento como uma forma de negociação para *Recontextualizar* o que se pretendia dizer em uma representação da escrita, é a partir deste recurso que vamos abrir possibilidades de equilíbrio na negociação e produção de sentidos, a estudante utiliza da imagem, que já está pronta, como uma abordagem comunicativa que é comumente utilizada por usuários das redes sociais.

Seguindo na análise dos compartilhamentos, o segundo *post* é uma mensagem que utiliza a linguagem escrita e imagem, a estudante faz referência à irmã, para isso, ela utilizou o recurso do Facebook que utiliza a seguinte pergunta: *como você está se sentindo hoje?* A estudante usa o recurso para dizer que está *sentindo-se adorável* e acompanha com o *emoticon* de coração. A mensagem escrita da imagem é a seguinte: *Você é muito especial Minha irmã...Te Amo*<sup>5</sup>. Apesar do *post* não ser inicialmente produzido pela estudante, esta utiliza outros recursos associados à imagem que deixam a postagem com as características não mais de reprodução, mas sim, de criação, que envolve um processo criativo de produção de sentido.

Partindo das categorias da translinguagem é possível perceber as estratégias de negociação de sentido nesta postagem (figura 9). Ao utilizar a imagem de personagens de um filme de animação conhecida, a estudante Clara busca na *Envoicing* o contexto situado em que, para ela e para a irmã, ocorreu o contato com o contexto das personagens, e, procura *Recontextualizar* a imagem recriando-a com uma frase escrita e o coração produzido na imagem. O *Interacional* ocorre por meio da resposta que a irmã põe nos comentários: *eu também te amo* . *Entextualizar*, nesse sentido, é buscar a produção de sentido utilizando-se das outras categorias da translinguagem, ou seja, é compreender o sujeito que emite a mensagem, considerando sua cultura e identidade.

---

<sup>5</sup> Vamos manter a forma como as estudantes escrevem, sem correções. As postagens das estudantes estão destacadas na Fonte Itálico.

**Figura 10:** Postagem da estudante Clara



**Fonte:** Facebook da estudante Clara, 2016.

As fotos de perfil tiveram mais interações por meio da ferramenta *curtir*, das três fotos postadas no perfil, apenas uma tinham comentários com dizeres de elogios e agradecimentos associados com *emoticons* de coração e beijos.

### 3.4.1 - Postagem Escrita da estudante Clara

No total das produções posso dizer que pouco se produziu usando a escrita como forma predominante de comunicação, apenas sete postagens, sendo duas delas na forma de cumprimento: *boa tarde a todos pessoal* e *boa noite um todos pessoal ;/*. Observo que a palavra *um* é usada como preposição para ligar o *boa noite* e *todos pessoal*. A confusão do uso dessa palavra pode estar relacionada a uma aula de artigo definido e indefinido onde são apresentadas “A” como artigo definido e “UM” como artigo indefinido. Em algum momento de sua produção escrita, Clara pode ter lembrado que tanto o A quanto o UM estão em uma mesma classe gramatical (artigo), entretanto o A na primeira frase tem função de preposição. Acontece que na língua de sinais as preposições não aparecem como sinais separados, mas sim, como parte incorporante do sinal, por isso, o surdo faz confusão na hora de usar as preposições e artigos na

produção de uma frase. Importante notar que tanto na primeira e segunda frase o sentido está preservado, a confusão ao utilizar o conectivo de forma errada não tira da frase o sentido que quis se passar para os amigos da rede social.

Percebemos que a estudante Clara procura negociar o sentido da produção ao utilizar um conectivo que na língua de sinais não aparece como sinal específico, ao utilizar o *A* e o *UM* ela busca *Recontextualizar* sua produção para aproximar o sentido na escrita já que na língua dos sinais os conectivos não apareceriam.

**Quadro 3:** Tipos de produções escritas

Nº	Produção escrita
1.	boa tarde a todos Pessoal!
2.	Boa noite um todos Pessoal ;/
3.	Tempo chuva logo começou la saber feito #Deus# certeza!
4.	meu namorada com tereré <i>usuário marcado</i>
5.	Tô cansada
6.	Escola no todos folga pra amanhã ;/
7.	Desejava escolheu unhas na cores vários, um tu muitos escipal bonita (:

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Seguindo na análise da frase: *Tempo chuva logo começou la saber feito #Deus# certeza!* Trata-se de uma postagem de uma condição do tempo que está preste a acontecer: a chuva. Mesmo que o verbo *Começar* indica na frase uma ação já iniciada, o que faz entender que a chuva ainda não aconteceu é o adverbio de tempo *logo* que antecede o verbo. Na língua de sinais os verbos não são flexionados no próprio sinal, como explicamos no capítulo primeiro, um dos desafios da comunicação do sujeito surdo esta relacionada nessa modalidade das línguas. A flexão verbal está na movimentação do sinal que representa o verbo, o movimento faz a flexão, entretanto o sinal não se altera, por isso que o surdo escreve os verbos sempre no infinitivo, ou quando escreve com flexão há grande probabilidade de errar.

Dessa forma, em uma análise na perspectiva translíngua, a estudante adiciona o marcador temporal *logo* para negociar a flexão verbal que não acontece em Libras, isso significa que ela procura a partir da *Envoicing* recursos da língua de sinais para *Recontextualizar*, para que os usuários surdos e ouvintes possam alcançar o significado da sua postagem. Assim, é possível inferir que a estudante produz as suas postagens para os usuários que utilizam a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa, pois a forma que ela escreve se mantém em uma configuração na língua de sinais e ainda

adiciona os conectivos e marcadores de tempo para *Recontextualizar* seu texto para quem utiliza a língua portuguesa como primeira língua.

Ainda analisando essa postagem em uma abordagem translíngua, poderíamos usar as categorias *Interacional* e *Entextualização* para elaborar estratégias no ensino de L2 para o surdo, afinal, com o *Interacional* existiria a possibilidade de sugerir à estudante vocábulos que poderiam ser substituídos ou adicionados no contexto de sua frase e com a *Entextualização* a própria estudante analisaria os vocábulos e faria o alinhamento e sedimentação da sua frase.

Na seguinte frase da Estudante Clara: *meu namorada com tereré [usuário\_marcado]* percebemos que a dificuldade em concordância de gênero relaciona-se com a diferença também na modalidade das línguas. A língua de sinais não possui marcação de gênero, se for preciso identificar o gênero, em uma sinalização, é preciso usar os sinais de “homem” e “mulher” para os gêneros masculino e feminino, respectivamente. Na língua portuguesa essa marcação é presente e chega a ser redundante, pelo fato de precisar concordar com o restante da frase. Podemos exemplificar na seguinte frase na língua portuguesa: “A menina é bonita; O menino é bonito”. Nesse exemplo o artigo concorda com substantivo que por sua vez concorda com adjetivo. Assim é possível perceber o equívoco na frase da estudante Clara ao colocar a palavra “namorada” para identificar uma pessoa do gênero masculino. Seguindo na frase, a estudante Clara utiliza a preposição *com* para designar que estava junto do namorado, comumente em uma sinalização que faz referência à palavra *com* o sinal utilizado é *junto*. A estudante Clara apresenta o sujeito na frase colocando *meu* para definir *eu*, e, *namorada* para identificar o segundo sujeito da frase e utiliza a palavra *com* para dizer que os dois estão juntos e não para conectar com a ação de beber o tereré. A sinalização da frase como está na configuração espacial o entendimento é basicamente esse, entretanto, é possível que a mesma frase lida por outra pessoa possa dar outro tipo de entendimento como por exemplo dizer que a preposição *com* serve para descrever que quem segura o tereré é o namorado.

Essa frase é um tipo de exemplo de que a negociação de sentido no ensino de uma língua se faz necessário. Um professor que não procura entender o contexto da frase (*Envoicing*) e se limita apenas às regras gramaticais da língua não conseguirá ensinar o surdo a usar de forma adequada os léxicos da língua portuguesa. No exemplo



dessa frase o interessante seria questionar a estudante Clara sobre qual fora a sua intenção de comunicação (*Recontextualização*), pedir para sinalizar e até mesmo explicar (*Interacional*) o que estava acontecendo no momento da postagem.

Nessa postagem, o *Interacional* aparece quando os usuários do Facebook respondem nos comentários. O usuário que foi marcado responde com *Eu te amo [usuário marcado]* e outro usuário responde *Eu quer*, a estudante Clara interage a este com *Vem aqui*. Percebemos que existiu uma interação entre os participantes desta postagem e compreensão no assunto que está sendo tratado. Ao publicar na sua rede sobre a ação de beber o tereré, um dos usuários manifesta o interesse e a estudante estende o convite para o mesmo participar da ação.

Outra análise extraída dessa postagem é a relação da construção do conhecimento situado da frase, a *Envoicing*. O tereré é uma bebida típica da região, se a avaliação dessa frase passasse por uma pessoa que não conhece os costumes regionais e culturais, poderia pensar que a ortografia estaria errada.


### **3.4.2 - Postagens com *emoticons* e imagens – convergência das translinguagens**

Nas postagens que possuem outros elementos da translinguagens além da escrita como os *emoticons*, fotos e imagens com mensagem, são as que mais tiveram interação com os amigos da rede social. As fotos postadas são do cotidiano da estudante Clara, fotos de festa, com amigos, com animal de estimação, em atividades de lazer, enfim, retratam uma parte da construção social da estudante.

*Sol p muitos quente calor ☺*. Nessa postagem, observamos que existem elementos da língua de sinais compondo a escrita. Como a língua é visual/espacial um recurso muito usado para ampliar o sentido são chamados de intensificadores, ou seja, o mesmo sinal é feito várias vezes para dar a intensidade do sentido que deseja transmitir. Na língua portuguesa como a modalidade é outra, outros marcadores são utilizados para dar intensidade. Se uma pessoa deseja dizer que o dia está muito quente, pode fazê-lo sem repetir as palavras. Entretanto, é interessante notar que a estudante utiliza os intensificadores como forma de representar sua identidade e cultura da língua brasileira de sinais que é característico da *Envoicing*. Sendo assim, sua escrita procura representar a forma como sinalizaria.

Seguindo na análise, a estudante Clara, no início da frase escreve *sol* que nos remete ao sentido da parte do dia que faz sol (manhã ou tarde) em seguida utiliza um *p* isoladamente da frase e na sequência lança mão de um intensificador presente na Libras e expressa na palavra *muitos*. Caso o estudante estivesse sinalizando, este repetiria o sinal *muito* várias vezes para poder dar a intensidade (muito, muito, muito...). Como aprendeu que na língua portuguesa é preciso adicionar um *s* no final da frase para colocar no plural, o fez procurando *Recontextualizar* sua frase para que sua escrita não ficasse errada e para não repetir a mesma palavra muitas vezes. Seguindo na frase, a estudante adiciona a palavra *quente* e na palavra adiante escreve *calor*, as duas palavras que dão o mesmo sentido, entretanto, nessa composição da frase são utilizados para ampliar o sentido do que se quer dizer.

Quando se fala em produção de sentido situado, nessa primeira postagem, é importante observar o porquê de tanto intensificador em uma frase só. Não é só uma adição aleatória de palavras, mas a produção do sentido situado do estudante. Menezes Souza (2016) em uma de suas palestras pede para a plateia imaginar um dia de sol, como está em uma cidade o qual o clima é tropical, não é de espantar que os participantes imaginem um dia de sol da sua realidade. Mas, no slide seguinte da sua apresentação, mostra um dia de sol de uma região polar, com muita neve. Não deixa de ser um dia de sol, entretanto, com características típicas do lugar. O mesmo acontece com a estudante Clara, os recursos da *Envoicing* estão presentes nesta publicação, ao escrever em sua rede social que o *Sol p muitos calor quente* é preciso considerar que as repetições tem haver com essa relação situada, afinal, o estudante reside em uma das cidades mais quente do estado, em que 40 °C não são dias incomuns.

Nesta postagem: — *boa noite*  *escola amanhã todos alunos voltar lá logo* *Emoticon unsure*. O estudante inicia a frase com uma saudação comum a todos os usuários das redes sociais, o que chama a atenção é o ponto de interrogação junto à saudação. É possível que haja uma confusão entre a funcionalidade das pontuações do estudante justamente pela diferença na modalidade das línguas, afinal, as pontuações da língua portuguesa nada mais são do que referenciais da oralidade. A interrogação e exclamação na língua brasileira de sinais são representadas nas expressões corporais e faciais, são parte integrante da gramática da Libras. Na língua portuguesa essa relação é pela entonação, uma pessoa pode realizar uma pergunta sem que a outra esteja vendo

suas expressões faciais, por exemplo, na língua de sinais sem a expressão facial não é possível identificar se é uma expressão de interrogação ou exclamação, a pessoa entenderá que se trata, pura e simplesmente, de uma afirmação.

Seguindo na frase, o estudante refere-se a *escola amanhã todos alunos voltar*, importante notar aqui que a postagem é referente ao retorno as aulas, ou seja, último dia de férias, as palavras seguintes *lá e logo*, a primeira referindo-se a escola e *logo* brevidade temporal que o fato está para acontecer, isto é, a volta das aulas no dia seguinte. A palavra *lá* também pode ser usada na língua portuguesa para substituir o nome, ou seja, ser usada como pronome. Entretanto, nesse caso o *lá* refere-se ao apontamento que é próprio da gramática de Libras servindo como pronome também.

A identidade linguística da Libras marcada pela escrita representa a *Envoicing*, por isso é importante que o professor preserve o modo que a estudante escreve, pois se trata da manifestação da linguagem gestual, sua identificação como sujeito, é nesse momento que o professor pode usar esse formato para adicionar outras formas de escrever em L2, não ignorando o que a estudante escreveu anteriormente. Preservar sua identidade é respeitar sua condição linguística específica e dar a possibilidade de ampliar conceitos, significados, vocábulos, a partir do que a estudante já tinha construído de conhecimento.

O *emoticon* que o estudante utilizou é chamado de *unsure*. Este é utilizado situações duvidosas, incertas. A expressão do próprio *emoticon* pode dar a ampliação de sentido e isso pode nos dar a ideia de que o estudante tem dúvidas se a aula ocorrerá ou não. Associando esse *emoticon* com o ponto de interrogação colocado no início da frase pode representar mais de uma possibilidade de compreensão. Nesse sentido os *emoticons* são formas de *Recontextualizar* o sentido da escrita do surdo, ampliando e construindo sentido na frase. Os *emoticons*, *gifs* e outras translínguas *Recontextualizam* as frases escritas pelos estudantes surdos porque estes alcançam sentido para àqueles que não compreendem a forma como o surdo escreve.

As abreviações, que são comuns na rede social, observamos que a estudante Clara abreviou apenas a palavra *você* (vc), essa questão pode apontar que ela talvez não compreenda as formas mais complexas de abreviações usadas nas redes sociais, que tem muita relação com a forma fonética da língua portuguesa. Uns dos entraves da


comunicação do sujeito surdo. A diferença na modalidade da língua mostra que fatores tão simples como abreviar palavras da forma pode se tornar uma palavra muito difícil para o estudante surdo entender.

**Figura 11:** Emoticon unsure



**Fonte:** Facebook do autor, 2016

Erros de ortografia também foram encontrados na escrita da estudante Clara, entretanto, pode-se dizer que são próximas às formas ortográficas da língua portuguesa, mas, não pode-se afirmar que seja por aproximações fonéticas.

Na seguinte postagem: *unicio feitos alguma desfiar realizar escipal escolhe com no sorriso, sentir amando*  *Usuário do Facebook mencionado*. Analisando o contexto da frase que é postada juntamente com uma foto (*selfie* da estudante com outro usuário do Facebook) demonstram que a palavra *unicio* remete a *único* e a palavra *escipal* remete a palavra *especial* por se tratar de uma postagem que revela sentimentos de carinho entre os envolvidos. Esses erros podem ser corrigidos se o professor partir da categoria *Interacional* possibilitando estratégias colaborativas entre as línguas envolvidas para apresentar a forma correta da ortografia da palavra ou mesmo outras que funcionam como sinônimos.

O que identificamos como erro, na verdade são zonas de contato entre as línguas que identificamos no registro escrito. Observamos que a estrutura da língua brasileira de sinais se faz presente no modo que a aluna escreve, ao escrever as palavras *sol*, *muitos quente*, *calor*, para dar entendimento de que é um dia que faz muito calor, a estudante Clara usa o que chamamos de intensificadores que é uma característica da língua de sinais, dessa forma o estudante procura outras palavras para reforçar o sentido daquilo que quer expressar e assim, negocia as palavras adicionando outras palavras a mais que em um contexto da língua portuguesa não se faz necessário.

Além dos erros ortográficos, notamos que a concordância verbal não condiz com o padrão da língua portuguesa, um exemplo que pode ser citado é a seguinte postagem: *Pensei mas sentir sem mal, realiza um ser escolhe, bastante risada*. Nessa frase, a partir do contexto envolvido, podemos entender que a estudante está diante de uma escolha e que existe uma situação engraçada envolvida, isso analisando por uma ótica da língua portuguesa. Em uma análise bilíngue, pode-se pontuar é que o surdo acaba preenchendo as lacunas com outras palavras que conhecem, mas não formam o contexto na referida frase, Góes (1996) já observava essa situação em sua pesquisa na década de 1990. A autora, ao analisar um depoimento de uma professora, afirma que os alunos tinham essa prática de “preencher” as lacunas em uma tentativa frustrada de dar sentido a frase.

Entretanto, em uma análise da prática translíngue, a inferência de palavras que aparentemente não condizem com o contexto da frase pode ser uma evidência da interferência da língua de sinais sobre a escrita da língua portuguesa, o estudante busca na sua língua materna representação que não encontra na segunda língua, assim, imprime uma representação na modalidade escrita e procurar escolher a palavra mais próxima do significado representado pela sua língua materna, no caso a Libras.

A dificuldade que o surdo tem ao escrever uma palavra está no fato que o sujeito precisa memorizá-la como um todo, como não tem o recurso da fonética para auxiliá-lo na construção este usa o recurso visual, que é próprio da língua, para aproximar ao máximo da língua portuguesa.

Na postagem *Pode não, fotos raiva grita parou, que mais saudade linda #Keyti#* se analisar de forma isolada podemos pensar que não há sentido nenhum na frase produzida pela estudante, entretanto, a postagem está associada a imagem de um cachorro que aparenta estar latindo no ato da captura da foto.

**Figura 12:** Postagem da estudante Clara



**Fonte:** Facebook da estudante Clara, 2016.

### 3.5 – Análise da Rede social da Estudante Ana

A estudante Ana utilizou predominantemente de imagens para interação no Facebook, a comunicação escrita é mínima, poucas postagens nessa modalidade e algumas interações nos comentários na página do seu perfil. O que mais predomina são compartilhamentos de páginas relacionados a receitas, roupas infantis, jogos, decoração infantil, atividades artesanais. O total de postagens foram 40, dessas, 23 são de compartilhamento de páginas, *posts* predominantemente escrito nenhum, 2 com *emoticons*, 5 de fotos de perfil, 7 que envolvem convergência de translinguagem e 3 postagens do recurso do Facebook da ferramenta *como você está se sentindo hoje?*

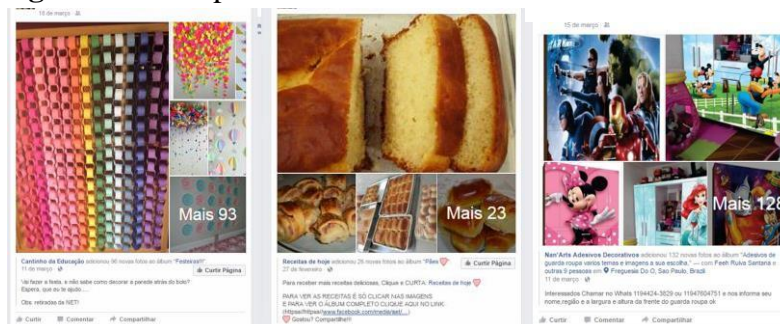
Interessante ao observar as postagens da Ana é notar que o maior número é de compartilhamento com conteúdo que expressam o cotidiano da própria estudante, é possível que a estudante se apoie nos compartilhamentos das páginas porque possui um grande número de imagens, e por meio dessas pode expressar o que deseja.

**Quadro 4:** Número de postagens da Ana

Postagens da estudante Ana				
Emoticons	Compartilhamento	Fotos	Convergência	Ferramenta de postagens
2	23	5	7	3

**Fonte:** Elaborado pelo autor

**Figura 13:** Compartilhamentos da Estudante Ana



**Fonte:** Facebook da Estudante Ana, 2016.

Como as experiências do sujeito surdo são visuais, os compartilhamentos podem ser um poderoso recurso na produção de sentido e, sobretudo dizem muito sobre sua identidade (*Envoicing*), aproveitar o uso das imagens na negociação de sentido de um texto escrito, associá-la com sua representação na escrita, também é uma forma de *recontextualizar* e buscar *interação* entre os usuários das redes sociais,

Aproveitando o recurso que o Facebook possui para informar aos seus amigos conectados na sua rede de relacionamentos, o usuário pode usar dos símbolos disponíveis na ferramenta para expressar os seus sentimentos ou que está fazendo sem mesmo digitar uma palavra. A estudante Ana utilizou este recurso para informar na sua rede social que estava almoçando com sua família. Este recurso interessa pelo fato de possuir ícones de representam a ação desejada, nesse exemplo em questão os ícones são

os talheres que faz referência à refeição. Estes recursos são interessantes porque podem servir no processo de *Recontextualização* para produzir e negociar sentidos.

**Figura 14 :** Postagem da Estudante Ana



**Fonte:** Facebook da estudante Ana, 2016.

Ao postar em sua página do Facebook uma foto, a estudante recebe um elogio de uma pessoa do seu círculo de amizade: *lindinha da prima* ♥♥♥. A estudante responde o mínimo possível: ♥*obrigado* ♥ *prima*. Nessa Situação *Interacional*, a estudante responde à sua amiga com recursos semelhantes à postagem. É possível que nesse processo *Interacional* a estudante tenha se apropriado dos recursos utilizado pela amiga para produzir sentido na sua postagem como a utilização do coração e da palavra *prima*. Nesse sentido, A utilização do coração pode ser entendida como uma *Recontextualização* de ambas as partes já que o coração pode significar afeto, carinho e amor, lançar mão desse símbolo para dar tal sentido e conseqüentemente compreensão da mensagem. Sugerimos aqui que para evitar erros de língua portuguesa a estudante não escreve, mas sim se apoia em imagens para expressar seus pensamentos, negociando o sentido da representação do coração ampliando o entendimento daquilo que escreveu.

Como existe preconceito dos ouvintes em relação à escrita dos sujeitos surdos, muitos deles preferem não escrever com medo de serem ridicularizados ou acabam recorrendo à familiares ou amigos próximos, para que eles os ajudem à escreverem. Para Goffman (2006) esses preconceitos são categorizados pela sociedade como forma de identificar as pessoas frente ao diferente. Karnopp (2015) corrobora ao relatar em sua pesquisa um tratamento diferente em uma sala de aula com estudantes surdos e ouvintes, segundo a autora os professores indicam apenas livros infantis para os surdos, e aos alunos ouvintes indicam livros com leituras correspondentes ao nível de ensino,



Karnopp (2015) afirma ainda que os estudantes surdos temendo olhares preconceituosos, por lerem livros infantis, retornam sem o texto lido para as aulas. Podemos afirmar que um dos problemas relacionados com a dificuldade na escrita do surdo é o próprio preconceito, já que em muitos casos aos alunos surdos são categorizados como incapazes de realizar leituras mais complexas, isso acaba comprometendo o estudante no momento em que precisa utilizar-se da escrita para a comunicação.

Retomando, em outra ocasião, a estudante Ana posta a seguinte frase: *boa noite ☺ saúde*. Novamente observa-se restrição na comunicação escrita, e toda postagem vem acompanhada de um *emoticon* para representar um estado de espírito. Notamos também que não possui conexão entre a palavra *boa noite* e a palavra *saúde*, o que leva a inferir que a estudante desconhece a estrutura gramatical da língua portuguesa para formar um sentido que se considera correto. Entretanto, em uma análise na perspectiva translíngua, é possível que a estudante utilize a palavra *saúde* e o *emoticon* para dizer que está tudo bem consigo mesma. Percebemos que a *Envoicing* está muito presente na nesta postagem, pois a escrita da estudante aproxima-se com a possível sinalização que poderia ser feita em uma conversa face a face. É comum, no diálogo entre pessoas surdas expressões sem os conectivos, como por exemplo: ao invés de perguntarem: *como você está?* Perguntam: *como saúde?* Nesse sentido seria necessário *Recontextualizar* para o contexto do ouvinte ou o ouvinte *Recontextualizar* para o contexto do sujeito surdo. Isso aconteceria no momento da *Interação* com ambos sujeitos, buscado alinhamento e sedimentação dos conceitos utilizados pela *Envoicing* de cada um.

### **3.5.1 - Postagens com *emoticons* e imagens da Estudante Ana – convergência de translinguagens**

Totalizaram sete postagens que mesclavam os recursos de linguagem de escrita, imagem e *emoticons*. Como é observado no quadro 4, todos esses *posts* possuem fotos da estudante Ana, por esse motivo o quadro apresenta apenas a parte escrita e os *emoticons* para preservar a identidade da estudante.

**Quadro 5:** Postagens com fotos associadas a escrita e *emoticons*

1	Minha Mãe Ta Amo .. 
2	Sempre Terê Lindas Minha Amiga 
3	Mulher e mais Linda 
4	  
5	Sobrinho Meu Amou Lindo  
6	
7	Saudades muito prima ..  ..irma .. 

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Em todas as postagens a estudante utiliza *emoticons* associado à escrita ou à foto. Na Postagem número 1, usa os *emoticons* de coração para associar a escrita da postagem: *Minha mãe ta amo*. Observamos que o erro da grafia do pronome *te*<sup>6</sup>, pode estar relacionado à falta de conhecimento sobre a aplicação do pronome. Entretanto, como é comum ver postagens dessa natureza, a estudante tenha associado as palavras *te amo* ou *eu te amo* como um conjunto inseparável. Mesmo com o erro ortográfico é possível entender a mensagem da estudante. Para ampliar os sentidos, o que chamamos de *Recontextualizar*, utilizou recursos que vão além da escrita, como uma foto com a sua mãe e dois *emoticons* que estão associados com o sentimento em questão.

<sup>6</sup>: Os pronomes *te* e *ti* estão sempre complementando sentido de verbos em substituição ao pronome pessoal *tu*.

Ainda sobre a questão ortográfica outra possibilidade levantada é um erro na digitação que passou despercebido pela estudante Ana, afinal, o movimento das redes sociais são muito rápido e, é comum observar erros nas postagens de diversos usuários. Entretanto, em uma prática pedagógica que utiliza as redes sociais como um espaço de produção de sentido, um erro na digitação ou um erro por falta de conhecimento é um oportunidade de promover a *Interação* apontando outras possibilidades de escrita, explicando a função do pronome e as formas de utilizá-lo.

Como já mencionamos nos parágrafos anteriores, a postagem da estudante Ana a revela como consumidora, ou seja, utiliza o que está pronta nas redes sociais. Poucas são as postagens escritas, o que revela pouco contato da língua portuguesa. Afirmando o que discutimos no primeiro capítulo, sobre os desafios da comunicação do sujeito surdo. A dominação linguística oral, a imposição de uma escrita parecida com a dos ouvintes faz com que os surdos que não dominam esta modalidade escrevam pouco e/ou evitem a escrever. No entanto, o que observamos nessa pesquisa é que essa barreira aos poucos é rompida quando o estudante surdo utiliza recursos provenientes das redes sociais. Isso significa dizer que dentre os desafios da comunicação desses sujeitos, as redes sociais dão novas formas de produzir significados.

Observamos nas postagens esses recursos, no *post* número quatro (quadro 4) a estudante usa três *emoticons*, um que representa uma menina, outro que representa a boca com batom vermelho e o último *emoticon* com óculos escuros, ao observar essa postagem isoladamente pouco se extrai de significado, mas ao ver a foto postada junto aos *emoticons* percebemos que a produção de significados está na convergências das translanguagens utilizadas, a estudante está exatamente como representa os *emoticons*, com batom vermelho, óculos escuros e a expressão do próprio *emoticon*. É possível que como não tenha encontrado elementos da escrita para criar uma legenda na foto então a estudante *Recontextualiza* sua publicação utilizando-se dos *emoticons* para ampliar e produzir sentido do que pretendia dizer.

No *post* número 2 (quadro 4) segue o mesmo raciocínio, a estudante tira uma *selfie* com a amiga e um copo de tereré com a seguinte frase: *Sempre Terê Lindas Minha* 🤪 . Na postagem a estudante utiliza óculos e procura colocar a mesma expressão do *emoticon* em questão. O *emoticon* de óculos de sol pode representar nessa postagem uma situação do cotidiano de lazer, representar que o dia está ensolarado e

que nessa ocasião a companhia de uma amiga ocorre com frequência pois a estudante coloca a palavra *sempre* como marcador temporal. O que chama atenção é a possibilidade de múltiplos sentidos da escrita, pois a palavras *lindas* pode representar que a estudante entende que as duas personagens que estão na foto são lindas ou pode ser um marcador de intensificador da língua de sinais (linda, linda, linda). É nesse ponto que a negociação de sentido faz necessário, a *Interação* pode revelar se ela está falando da amiga que está sempre com ela e que é muito linda, ou ela está falando que ambas são lindas e que sempre estão juntas, ou ainda, podemos entender que existe um hábito de beber o tereré que é sempre praticado com amigos.

### 3.6 Síntese das construções realizadas pelas estudantes no Facebook

Frente ao que foi exposto nas análises dos tópicos anteriores, percebemos o que Canagarajah (2013) explora sobre negociação de sentido vem de encontro com a análise dessa pesquisa, afinal, o estudante poderá usar recursos de ambas as línguas para alcançar um significado. A *Envoicing* é a manifestação da língua de sinais na própria produção das postagens dos estudantes surdos. Os verbos na conjugação “incorreta”, a “falta” de preposições e conjunções, os classificadores e os intensificadores no momento da escrita dos estudantes.

Os *emoticons* podem ser comparados aos classificadores presentes nas línguas de sinais, é verdade que a utilização dos *emoticons* não seja exclusiva das pessoas surdas, entretanto, quando um significado não é alcançado por meio das palavras ou imagens notamos que para ampliar o sentido da produção os *emoticons* são indispensáveis. O interessante que esse recurso pode ser ampliado usando-os de forma combinada. Um exemplo que podemos dar é a utilização do *emoticon* de óculos escuro (representando um dia de sol) juntamente com o *emoticons* de sol para ampliar o sentido para : *um dia de sol muito quente*. A *envoicing* é o primeiro passo na produção e negociação de sentido, identificar os recursos da língua na produção do surdo.

Observamos que as estudantes utilizam da *Recontextualização* para buscar um alinhamento dos significados, produzir e negociar sentidos nos elementos que cada língua traz na produção de cada uma delas. É nesse ponto que o professor poderá compreender os aspectos da língua de sinais na escrita do sujeito surdo, aprendendo como funcionam os intensificadores e como eles são expressos na escrita da língua

portuguesa. De outro lado, o estudante surdo, pode passar a compreender os significados dos elementos próprios desta língua escrita e passar a refletir de forma mais crítica durante suas produções.

A *Recontextualização* busca negociar e renegociar até atingir um alinhamento, nesse momento, sem interferência ou alteração da produção, mas sim, como o próprio nome da categoria diz, encontrar o contexto e *recontextualizar* para compreender o significado da postagem.

No momento em que os alinhamentos foram realizados, partimos para a categoria *Interacional*, quando ocorre a negociação, ou seja, a interação das línguas envolvidas, como a sugestão dos léxicos, alteração de léxicos, soletração, e sinalização. Poderíamos sugerir a alteração da palavra *escipal* para a palavra *especial* se caso essa fosse a intenção inicial da escrita. Interessante que a Clara utilizou duas vezes a mesma grafia para designar a palavra especial. Para exemplificar, poderíamos perguntar a estudante Clara o que ela quis dizer ao escrever a seguinte postagem: *Desejava escolheu unhas na cores vários, um tu muitos escipal bonita* (:). Quais são os significados para a escrita em questão? Ou perguntar à estudante Ana o que significa a postagem : *boa noite ☺ saúde*.

Unindo as três categorias que já mencionamos podemos dizer para apenas a palavra *escipal* envolvem todas elas: a *envoicing* presente pela própria modalidade diferente entre as línguas, a recontextualização buscando compreender o significado da escrita desta forma e sugerir a mudança lexical de *escipal* para *especial* por meio do *interacional*.

A última categoria é a absorção da significação do léxico sugerido, ainda no exemplo da palavra “especial” o estudante pode entender que assim como a língua de sinais possui seus pares mínimos para a formação do sinal a língua portuguesa também possui seus parâmetros de construção das palavras, suas classes e significados.

### **3.7 - Translinguagem como uma perspectiva na Educação no ensino de L2 para estudantes surdos**

Como vimos no início deste capítulo, o Facebook é um espaço de interação que possui muitas ferramentas que poderiam ser utilizadas no processo de ensino de L2 para os estudantes surdos. Os recursos translíngues como os *gifs*, imagens, vídeos,

localizações de ações (lugares, atividades), marcação de usuário, todos estes podem ser utilizados como forma de *Recontextualizar* as diferenças linguísticas que existem entre a Libras e a língua portuguesa. Os estudantes surdos podem usar este recurso para ampliar, construir e negociar os sentidos que são produzidos na linguagem escrita.

Nesse sentido, para que ocorra uma prática translíngua, é preciso que a *Envoicing* seja definido para que os participantes compreendam as especificidades culturais, da identidade e do contexto social de cada estudante, seja ele ouvinte ou surdo. Conhecendo o sujeito é possível pensar estratégias de negociação e produção de sentido.

Na atualidade, grande parte das escolas públicas possuem internet e sala de informática com rede sem fio – *wi-fi*, onde podem ser realizadas essas práticas. Ou o professor pode permanecer na sala de aula e utilizar os smartphones dos estudantes. É interessante que a prática seja realizada em pequenos grupos, assim, os estudantes podem interagir melhor e ainda realizar encontros presenciais ou virtuais. Com as ferramentas disponíveis no Facebook é possível criar grupos de discussão, páginas temáticas e grupos de mensagens instantâneas, além da possibilidade de transmitir a prática ao vivo.

Após criar os grupos, o professor pode propor atividades de conversação/diálogos livres entre ouvintes e surdos. Livres no sentido de utilizar diversas linguagens disponíveis na conversação durante processos de negociação e renegociação dos sentidos produzidos. Buscando cada estudante a *Recontextualizar* suas produções a partir da relação cultural, contexto social e linguístico de cada sujeito.

Em seguida, ao fim da conversação, os próprios estudantes podem interagir uns com os outros propondo/sugerindo léxicos que podem ser substituídos ou adicionados. Essa etapa *Interacional* pode ter como objetivo que os alunos repensem sobre a legitimidade de outras formas de linguagens não pensando que a forma escrita e a língua oral sejam a única aceita nos processos educacionais. Na interação Canagarajah (2013) nos lembra de que as sugestões não precisam necessariamente ser sempre aceitas, o autor afirma que nesta etapa é importante que as ações sejam colaborativas e de forma recíprocas.

A categoria de *Entextualizar* é o momento que os estudantes podem pensar e repensar suas escolhas lexicais, principalmente quando se trata da linguagem escrita, afinal, é possível escolher com calma os léxicos antes de publicar nas redes sociais, por exemplo. No momento de sedimentação do conceito explorado anteriormente, é possível rever se aquela palavra de fato representa seu significado no contexto que foi inserido.

Em uma escola de ensino comum que tenham estudantes surdos matriculados, deve-se levar em consideração as diferenças linguísticas de cada estudante (surdo e ouvinte). É a oportunidade de estudantes ouvintes e professores compreenderem a especificidade linguística da Libras e entenderem também o porquê do sujeito surdo ter particularidades na sua escrita.

Com a translinguagem é possível envolver todas as disciplinas da Educação Básica. Dentre os tipos de linguagens utilizados nos processos educacionais do ensino comum o que predomina são as linguagens oral e escrita, sendo assim, o professor pode utilizar, a partir de uma perspectiva translíngua, vários tipos de linguagens provenientes da tecnologia. Podemos citar como exemplo a disciplina de Ciências, diversos conteúdos podem ser ministrados utilizando-se de *gifs* animados para representar os esquemas ou ilustrações que nos livros são bidimensionais e estáticas. Como os livros didáticos, em sua maioria não representam a fauna e flora local, é possível a partir de fotos da localidade produzir pequenos vídeos e preservar o conhecimento local e cultural de cada região. Uma aula sobre as células dos seres vivos com conceitos e nomes de estruturas complexas como: eucariontes, procariontes, retículo endoplasmático rugoso, podem ser minimizados com a utilização de outras linguagens, com a utilização das diversas translinguagens que a tecnologia nos fornece, podem ser formas de ampliar os sentidos dos conceitos utilizados nas aulas desta disciplina.

Enfim, a translinguagem pode ser uma aliada nos processos educacionais de forma geral, utilizar outras linguagens provenientes ou não da tecnologia podem ampliar as possibilidades de apropriação do conhecimento e valorizando o conhecimento que já foi construído pelo estudante nas relações sociais e culturais que fizeram parte da sua formação enquanto sujeito.

## Considerações finais

Os objetivos deste estudo foram investigar as translinguagens utilizadas pelos estudantes surdos nas redes sociais e analisar os sentidos produzidos por eles. Reconhecemos os desafios da comunicação dos estudantes na trajetória no ensino comum, e, notamos, que as abordagens, oralista e comunicação total, por exemplo, não foram totalmente superados e ainda são presentes na escolarização dos estudantes surdos. Percebemos que o bilinguismo está baseado em uma concepção purista de língua e que as diferenças nas modalidades entre as línguas envolvidas no processo educacional do surdo fazem com que sua escrita tenha particularidades na sua construção.

Ao aproximarmos da perspectiva da translinguagem, abrimos possibilidades de compreendermos outras formas de linguagem inclusive às provenientes da tecnologia. Discutir formas de negociação e produção de sentido partindo do contexto social e do conhecimento situado que cada estudante tem, faz parte de uma construção de conhecimento mútua entre os envolvidos. Percebemos, também, que a dominação linguística e cultural que existe é fruto de uma orientação monolíngue que remonta séculos, com a justificativa da formação da identidade de um povo com o lema de um *povo, uma língua e uma nação*.

Observamos que os sentidos produzidos pelos estudantes no Facebook são realizados com a utilização das diversas linguagens provenientes da tecnologia. Os *emoticons* e as imagens foram as mais utilizadas por ambas as estudantes. A linguagem escrita disponível no Facebook é acompanhada de *emoticons* para a construção e ampliação de sentido. Observamos também que a língua brasileira de sinais é marcante nas publicações de ambas as estudantes, é possível notar que as estudantes utilizam a estrutura da Libras quando registram a forma escrita da língua portuguesa, e durante esse processo notamos em várias ocasiões que as estudantes *Recontextualizam* suas produções na tentativa de produzirem sentido em outra língua, no caso a língua portuguesa.

Notamos que as produções das estudantes são compreendidas por outros membros de suas redes sociais, pois, houve respostas e interações nos comentários, o que demonstra que os sujeitos envolvidos nos diálogos compreenderam os sentidos



produzidos pelos estudantes surdos. É necessário ressaltar que a utilização de *emoticons*, imagens e *gifs*, não são exclusivos dessa comunidade, mas sim como um todo usuário da rede social. Entretanto, é possível inferir, que os estudantes surdos os utilizem como uma forma de ampliar suas possibilidades comunicativas com outros usuários das redes sociais.

Observamos que com a prática translíngua, é possível ampliar as possibilidades comunicativas dos estudantes surdos no processo de produção de sentido, dessa forma, não se podem trabalhar as línguas de forma isolada, em uma concepção purista de língua que o sujeito surdo está envolvido. A língua portuguesa, como é a língua majoritária ainda se mantém como dominadora nos processos educacionais e por esse motivo as produções dos estudantes surdos são consideradas incorretas pelos professores que as leem.

Os estudantes surdos utilizam a forma de *Recontextualizar* suas produções, ou seja, utilizam léxicos que mais se aproximam do conceito do que pretende dizer para negociar suas produções, procura colocar as palavras que melhor constroem sentidos na frase, da mesma forma que faria na língua de sinais. Essa característica de negociação vista pela ótica da educação bilíngua, é entendida como tentativa dos estudantes “preencherem os espaços” com outras palavras que conhecem. Dessa forma, se essa prática fosse colocada em ação, o surdo teria possibilidade de ampliar suas possibilidades comunicativas por meio das diversas linguagens e assim poderiam dar mais forma e conteúdo se estas formas de linguagem fossem consideradas no mesmo nível de legitimidade que a linguagem escrita.

Pensamos que, uma educação bilíngua efetiva não pode desconsiderar os contextos situados de cada estudante, considerar a identidade, contexto social e cultural é dar efetividade à uma educação bilíngua, é preciso repensar as políticas públicas para educação dos surdos de forma que entre nos documentos oficiais o contexto e a particularidade linguística. Frente a isso, repensar também a formação dos profissionais que atuam com estudantes surdos, pensar em ações como:

- Fomentar a formação dos tradutores/intérpretes de Libras dando ênfase aos aspectos culturais da comunidade surda;
- Promover cursos de Pedagogia com ênfase nos estudos de linguagens;

- Inserir na grade de disciplinas nas séries iniciais até o Ensino Médio a disciplina de Libras;
- Promover cursos de formação continuada para os profissionais que já atuam no Ensino Regular com estudantes surdos;
- Rever metodologias no ensino de L2 para os estudantes surdos, buscando utilizar os recursos semióticos provenientes das tecnologias nos processos avaliativos;
- Repensar os projetos políticos pedagógicos das escolas incluindo a especificidade cultural e linguística da comunidade surdo, desmistificando assim, o preconceito que existe sobre a Libras frente a dominação linguística da língua majoritária.

A língua portuguesa e Libras, apesar de possuírem modalidades tão distintas podem coexistir na prática translíngue, aumentando o poder de comunicação dos sujeitos envolvidos sendo eles surdos ou ouvintes, podendo ser forte aliado para rompermos a barreira de centenas de anos entre as pessoas surdas e as ouvintes.

Além de poder contribuir no Ensino de L2 para estudantes surdos, a perspectiva da Translinguagem pode ser uma abordagem adotada por outras disciplinas, isso se dá ao fato de que essa abordagem não desconsidera outras formas de linguagens, cultura e contexto social. Dessa maneira, ampliar as possibilidades com a utilização de outras linguagens no contexto da sala de aula pode promover o processo de ensino e aprendizagem, não somente dos estudantes surdos, mas sim, todos os estudantes, pois a construção social e da identidade são únicas e situadas.

Como essa pesquisa foi sobre análise das práticas translíngues mediadas pela ferramenta Facebook, fica em aberto para futuras pesquisas elaborar práticas que utilizem os elementos da translinguagens mediadas por diversas outras tecnologias disponíveis, tais como: WhatsApp, Instagram, Twitter, etc. Existem muitos outros recursos tecnológicos que podem contribuir na educação, o importante é saber reconhecer quais são as translinguagens disponíveis e como utilizá-las nos processo de ensino e aprendizagem.

## REFERENCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS.

AMARAL, Adriana. Autonetnografia e inserção online. O papel do pesquisador-insider nas subculturas da web. In: **Anais do GT Comunicação e Sociabilidade do XVII Encontro Anual da Compós. São Paulo, 2008**. Disponível em: [http://www.compos.org.br/data/biblioteca\\_315.pdf](http://www.compos.org.br/data/biblioteca_315.pdf) Acesso em 15/03/2016.

BAKHTIN, Mikhail.M. Apontamentos. In Estética da criação verbal. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno IV: Linguagens** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Adair Bonini... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto de Lei Nº 5626 de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, **que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2002.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

CERTEAU, Michel. **The practice of everyday life**. Trans. Steven Rendall. Berkeley: University of California Press. 1986

CICCONE, Marta. **Comunicação Total: introdução, estratégia**. Rio de Janeiro, RJ: Cultura Médica, 1996.

CORREIA, Pedro Miguel Alves Ribeiro; MOREIRA, Maria Faia Rafael. **Novas formas de comunicação: História do Facebook - Uma história necessariamente breve**. ALCEU - v. 14 - n.28 - p. 168 a 187 - jan./jun. 2014.

DIDEROT, Denis. **Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam**. São Paulo: Nova Alexandria (publicado originalmente em francês em 1751), 1993.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005

FERNANDES, Sueli; Moreira, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro.** Educar em Revista, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.

\_\_\_\_\_. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos.** Revista “Educação Especial” v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. Santa Maria, 2009.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Por uma gramática das línguas de sinais.** Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro, 1995.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: La Identidade Deteriorada.** 1º Ed. 10ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista.** São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro no processo de construção da produção da escrita de sujeitos surdos.** 2004. 207f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre/RS: Editora Mediação 7ª Ed., 2015.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos.** Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes. PUCRS. 1994.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. **Educação da Criança Excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1987

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: Realizando Pesquisa Etnográfica Online;** Tradução: Bueno, D; Revisão técnica: TOSI, T.M; JUNIOR, R.R,J. Porto Alegre: Editora Penso,

2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998.

\_\_\_\_\_. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** 7ªEd. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LACERDA, Cristina B.F; LODI, Ana Claudia B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. IN: LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B.F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LICHTY, Patrick. **Pensando em cultura nômade: artes móveis e sociedade**. Artmov, 2006.

LILLO-MARTIN, D.C. **Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language**. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms international, Ann Arbor, Michigan, 1986.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. IN: LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B.F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MENEZES SOUZA, Lynn Mário Trindade. **Letramentos Críticos e Transculturalidade**. Palestra proferida em: 06 de julho 2016. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - CPAQ, 2016.

MONTE MÓR, Walkyria. **Convergência e Diversidade no Ensino de Línguas: Expandindo Visões Sobre a "Diferença"**. Polifonia, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

MONTARDO, Sandra Portella; ROCHA, Paula Jung. **Netnografia. Incursões metodológicas na cibercultura**. Revista E-compós, 2005, v. 4, Brasília.

OLIVEIRA, Daisy Moreira de Oliveira. **Os surdos de Aracaju: Observação do discurso cultural e identitário dentro do contexto social ouvinte**, 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal Do Sergipe, São Cristóvão, 2012.

PEDRO, Clelder Luiz; PASSOS, Marinez Menghello; Arruda, Sérgio Mello. **Aprendizagem Científica no Facebook**. ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.8, n.1, p.3-19, maio 2015.

PETITTO, L. On the Autnomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign language. In: **Cognition**. Elsevier Science Publisher B.V. V.27 1987. pp. 1-52

PETITTO & MARENTETTE. Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontology of Language. In: **Science**. V.251. American Association for the Advancement of Science. 1991. p.1397-1556

QUADROS, Ronice Muller. O “bi” em bilinguismo na Educação de surdos. . In: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação 7ª Ed., 2015.

\_\_\_\_\_. **O tradutor intérprete de língua de sinais**. Programa nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC, 2004

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas**. D.E.L.T.A., 31-2, 2015 (411-445).

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. IN: LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B.F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SCHELP, Patrícia Paula. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SILVA, Maria da Graça Moreira. Mobilidade e construção do currículo na cultura digital. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; SILVA, Bento Duarte; DIAS, Paulo. (org.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SKLIAR, Carlos. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. IN: \_\_\_\_\_(org.) **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto alegre: Mediação, 1997

SOARES, Maria Aparecida Leite. **O oralismo como método pedagógico: contribuições ao estudo da história da educação do surdo no Brasil**. SP, 1996. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, Regina Maria. **Que palavra que te falta?** Lingüística, educação e surdez. São Paulo: Martins fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Intuições “lingüísticas” sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época**. D.E.L.T.A., 19: 2, 2003 (329-344).

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS**; ilustrado por Sérgio Streiechen. Guarapuava: UNICENTRO, 2012

SVARTHOLM, K. **La educación bilingüe de los sordos: principios básicos**. Revista El Bilingüismo de los Sordos. Santa Fé de Bogotá, v. 1, n. 3, p. 30-45, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología** . Madrid: Visor, 1997

WERNER, Hans. **“A surdo-mudez”**. Actas Ciba, Ano XVI, n. 1, janeiro de 1949.