



Organizador:
Claudio Alves Benassi

GEFIL

Entre discursos e registros linguísticos

Grupo de Estudos de Filosofia da Linguagem -
GEFIL - Licor de pequi

CLAUDIO ALVES BENASSI
(Organizador)

GEFIL

ENTRE DISCURSOS E REGISTROS LINGUÍSTICOS

GRUPO DE ESTUDOS DE FILOSOFIA DA LINGUAGEM - GEFIL - LICOR DE PEQUI

EDITORA PASCAL
2025

Editor Chefe: Prof. Dr. Patrício Moreira de Araújo Filho

Edição e Diagramação: Eduardo Mendonça Pinheiro

Edição de Arte: Marcos Clyver dos Santos Oliveira

Bibliotecária: Rayssa Cristhália Viana da Silva – CRB-13/904

Revisão: Claudio Alves Benassi

Conselho Editorial

Dr. Gabriel Nava Lima

Dr. Raimundo Luna Neres

Dr. Will Ribamar Mendes Almeida

Dr. Diogo Guagliardo Neves

Dr. Raimundo José Barbosa Brandão

Dr^a Maria Raimunda Chagas Silva

Dr^a Sandra Imaculada Moreira Neto

Dr. Diogo de Almeida Viana dos Santos

Dr^a Rita de Cássia Silva de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B456g

Coletânea GEFIL: Entre discursos e registros linguísticos / Claudio Alves Benassi (Org.). — São Luís: Editora Pascal, 2025.

117 f. : il.: (GEFIL; 1)

Formato: PDF

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-6068-123-1

D.O.I.: 10.29327/5505810

1. Linguística. 2. Língua de sinais. 3. Terminologia. 4. Pesquisa. I. Benassi, Claudio Alves. II. Título.

CDU: 81'221.24


O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Estudos de Filosofia da Linguagem - GEFIL - Licor de Pequi iniciou suas atividades em 2021, dois anos após eu me vincular ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Desde então, diversos estudos foram realizados que resultaram em produtos diversificados que trazem reflexões sobre os estudos saussurianos e bakhtinianos realizados pelos membros do grupo de estudos.

Durante o ano de 2024, empreendemos a releitura comentada da obra “O efeito Saussure”, organizada pelo professor Carlos Alberto Faraco, que traz importantes contribuições para a compreensão do pensamento saussuriano delimitado nas obras “Curso de Linguística Geral” e “Escritos de Linguística Geral”.

Das releituras realizadas pelo grupo de estudos GEFIL - Licor de Pequi, diversos produtos foram originados, tais como comunicações orais apresentadas em eventos acadêmicos, palestra em mesa redonda, artigo submetido ao fluxo de revista científica, além da presente coletânea que de forma simples, agora é apresentada.

Em “Breve análise, descrição e registro do sinalema (PERGUNTAR)”, Benassi apresenta o sistema de descrição paremológica da língua de sinais, fazendo uma pequena análise e registro do sinalema  (PERGUNTAR). O método inovador apresenta importantes contribuições para a área da linguística da língua de sinais.

No capítulo “As epístolas de Paulo Apóstolo aos romanos - uma análise pelo olhar da crítica textual”, Lima e Odilon realizam um estudo em fontes impressas ou manuscritas do século XVIII ao XXI. O trabalho realizado é essencial para a compreensão da necessidade do trabalho filológico e historiográfico com a materialidade que o texto manuscrito ou impresso pode suscitar.

No capítulo “Diálogo na educação de surdo: análise bakhtiniana nas interações de grupo de estudo”, Marques; Oliveira; Santos e Souza apresentam um importante diálogo sobre a educação de surdos com base na teoria bakhtiniana, analisando as interações no Grupo de Pesquisa de Ensino da Língua Portuguesa como L2.

Em “Comunicando com as mãos: uma análise comparativa à luz da crítica textual”, Benassi e Almeida realizam uma análise comparativa com base na Crítica textual com objetivo de analisar a presença de variantes nas edições de 1987 e 2001 do livro “Comunicando com as Mãos”, de Jhon Everett, Peterson e Judy Ensminger.

Em “Análise dialógica do discurso como uma abordagem teórica e metodológica para pesquisas em comunicação: possibilidades nas perspectivas

sobre discursos e sujeitos”, Reis e Benassi realizam um passeio sobre as bases teóricas que fundamentam a análise dialógica do discurso, contribuindo para a compreensão sobre como se dá a construção do enunciado.

No capítulo “Escrita de Língua de Sinais e descrição paremológica: um comparativo dos pronomes pessoais retos”, Bueno e Benassi, por meio do método de descrição paremológica da língua de sinais, realizam uma análise comparativa de pronomes pessoais do caso reto em diversas línguas de sinais. O estudo comparado mostra que os pronomes pessoais do caso reto, se materializam de forma semelhante em algumas línguas e divergentes noutras.

Em “Importância do registro escrito das línguas de sinais para a preservação cultural da cultura surda”, Gouveia e Benassi nos brindam com uma importante reflexão sobre a importância do registro escrito das línguas de sinais para a preservação cultural da comunidade surda, com objetivo de explorar como a documentação escrita contribui para a manutenção da identidade cultural e linguística dos surdos, além da promoção da inclusão social e o empoderamento dessa comunidade.

Em “Alfabetização de estudantes da educação especial e a formação do professor regente: uma reflexão necessária”, Alves e Souza fazem uma importante reflexão sobre a formação de professores, especialmente, daqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE, com foco nas dificuldades que estes vivenciam no dia a dia escolar. As autoras concluem que as dificuldades expostas pelas docentes pesquisadas justificam a promoção de capacitação profissional voltada para este público.

No capítulo “A neurociência na formação docente: aquisição da Libras no ensino de surdos”, Oliveira e Souza trazem uma importante contribuição para a formação de professores ao aproximarem a neurociência da educação de surdos. A pesquisa qualitativa aponta para a relevância da aplicação da neurociência no processo de aprendizagem do surdo, corroborando importantes estudos, tais como os de Cosenza e Guerra, Relvas e Strobel.

Para encerrar esta simples apresentação da terceira coletânea de capítulos organizadas por mim, Claudio Alves Benassi, no âmbito do grupo de estudos GEFIL - Licor de Pequi, externo meus agradecimentos a todos os autores internos e externos ao grupo e desejo ao leitor, uma excelente viagem pelas reflexões apresentadas nas páginas seguintes.

Prof. Dr. Claudio Alves Benassi

Grupo de Estudos em Filosofia da Linguagem (GEFIL - Licor de Pequi)

Coordenador

ORGANIZADOR

Claudio Alves Benassi

Cao Benassi (em arte), filósofo, flautista, compositor, doutor em Estudos de Linguagens e mestre em Estudos de Cultura Contemporânea, pela Universidade Federal de Mato Grosso. Docente do curso de Licenciatura em Letras-Libras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da mesma universidade. Idealizou e fundou a Revista Diálogos (RevDia) ISSN 23190825 Qualis CAPES B2, da qual é editor gerente. Fundou a revista acadêmica discente online Revista Falange Miúda (ReFaMi) ISSN 2525-5169 da qual é editor gerente e coordenador. Coordena o Grupo de Estudos em Filosofia da Linguagem Licor de Pequi (GEFIL), com foco em pesquisas em práticas discursivas textuais, com base em Bakhtin e o Círculo e na filosofia hermética da linguagem, em registro de língua de sinais falada no Brasil, por meio da escrita de sinais, com base nos estudos linguísticos saussurianos e martineticianos, em práticas textuais e registros das reminiscências das línguas iorubá e banto nas linguagens de terreiro. Dedico-me também aos estudos da flauta doce e a composição musical para formações diversas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1381603750282598>

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	9
BREVE ANÁLISE, DESCRIÇÃO E REGISTRO DO SINALEMA (PERGUNTAR)	
<i>Claudio Alves Benassi</i>	
CAPÍTULO 2.....	22
AS EPÍSTOLAS DE PAULO APÓSTOLO AOS ROMANOS – UMA ANÁLISE PELO OLHAR DA CRÍTICA TEXTUAL	
<i>Carolina Akie Ochiai Seixas Lima</i>	
<i>Raquel de Almeida Odilon</i>	
CAPÍTULO 3.....	36
DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO DE SURDO: ANÁLISE BAKHTINIANA NAS INTE- RAÇÕES DE GRUPO DE ESTUDO	
<i>Maria Luzia Costa Marques</i>	
<i>Angélica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira</i>	
<i>Maria Margarida Barbosa de Sá Santos</i>	
<i>Sebastiana Almeida Souza</i>	
CAPÍTULO 4	45
COMUNICANDO COM AS MÃOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA À LUZ DA CRÍTICA TEXTUAL	
<i>Claudio Alves Benassi</i>	
<i>Rosimeri Maria dos Santos Almeida</i>	
CAPÍTULO 5.....	59
ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO COMO UMA ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA PARA PESQUISAS EM COMUNICAÇÃO: POSSIBILIDADES NAS PERSPECTIVAS SOBRE DISCURSOS E SUJEITOS	
<i>Quézia Mary da Silva Reis</i>	
<i>Claudio Alves Benassi</i>	

CAPÍTULO 6.....	70
ESCRITA DE LÍNGUA DE SINAIS E DESCRIÇÃO PAREMOLÓGICA: UM COM- PARATIVO DOS PRONOMES PESSOAIS RETOS	
<i>Áurea de Santana Bueno</i>	
<i>Claudio Alves Benassi</i>	
CAPÍTULO 7.....	83
A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO ESCRITO DAS LÍNGUAS DE SINAIS PARA A PRESERVAÇÃO CULTURAL DA CULTURA SURDA	
<i>Rosa Carolina Silva de Gouveia</i>	
<i>Claudio Alves Benassi</i>	
CAPÍTULO 8	90
ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMA- ÇÃO DO PROFESSOR REGENTE: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA	
<i>Vanessa Cristina Alves</i>	
<i>Sebastiana Almeida Souza</i>	
CAPÍTULO 9.....	103
A NEUROCIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: AQUISIÇÃO DA LIBRAS NO ENSINO DE SURDOS	
<i>Angélica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira</i>	
<i>Sebastiana Almeida Souza</i>	
AUTORES	112



1

BREVE ANÁLISE, DESCRIÇÃO E REGISTRO DO SINALEMA (PERGUNTAR)

*BRIEF ANALYSIS, DESCRIPTION AND RECORDING OF THE SINALEMA 
(INQUIRING)*

Claudio Alves Benassi

Universidade Federal de Mato Grosso

 [10.29327/5505810.1-1](https://doi.org/10.29327/5505810.1-1)

RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo, apresentar o Sistema de Descrição Paremológica da Língua de Sinais, sistema derivado da Escrita de Língua de Sinais VisoGrafia. A língua de sinais possui recursos já consagrados para o registro de dados em pesquisas linguísticas, porém esses recursos não são tão eficazes para tal, apresentando problemas, como por exemplo, a impossibilidade de demonstração de movimentos em fotos; a dificuldade de inserção de vídeos em textos; e, a precarização da língua de sinais quando a língua de sinais é grafada em forma de glosas. Para evitar esse tipo de prejuízo, criei o sistema de descrição que é apresentado neste capítulo, por meio da descrição, da análise e do registro do sinalema PERGUNTAR. O presente estudo está fundamentado em Saussure e Martinet, cujas teorias dão o suporte necessário para a compreensão da fonética combinatória e da dupla articulação da linguagem humana. Espera-se que o presente estudo colabore para a expansão dos estudos linguísticos da língua de sinais.

PALAVRAS-CHAVES: Língua de sinais; Escrita de língua de sinais; Descrição fonética-fonológica da língua de sinais; Linguística.

ABSTRACT

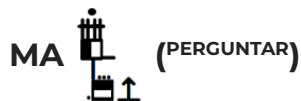
This chapter presents the Paremological Description System of Sign Language, a system derived from *VisoGrafia* Sign Language Writing. Sign language has established resources for recording data in linguistic research, but these resources are not as effective for this purpose, presenting problems such as the impossibility of demonstrating movements in photographs; the difficulty of inserting videos into texts; and the precariousness of sign language when written in the form of glosses. This chapter presents the system of description, analysis and registration of the *sinalema* INQUIRING to avoid this type of damage. The study is based on Saussure and Martinet, whose theories allow us to understand combinatorial phonetics and the double articulation of human language. The research is expected to contribute to the expansion of linguistic studies of sign language.

KEYWORDS: Sign language; Sign language writing; Phonetic-phonological description of sign language; Linguistics.



pes (2008), com a noção de fonema que corresponde na Libras, à parema; Benassi (2019; 2022; 2024a; 2024b) e Santos (2022), no que diz respeito à análise, à descrição e ao registro da Libras.

2. A MORFOLOGIA DA LIBRAS E A DESCRIÇÃO, A ANÁLISE E O REGISTRO DO SINALE-



2.1 A morfologia da Libras na perspectiva dos estudos de Martinet

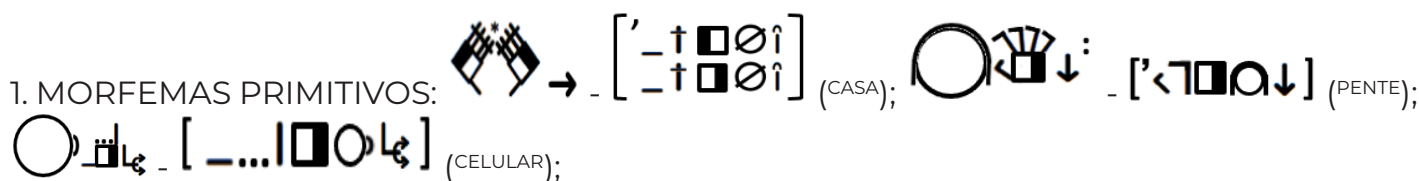
Os resultados obtidos nos estudos e pesquisas desenvolvidos no meu Grupo de Estudos em Filosofia da Linguagem (GEFIL - Licor de pequi), promoveram um aprofundamento do meu conhecimento a respeito das articulações da língua Libras. No que tange à segunda articulação dessa língua, após várias descrições e análises, desconsiderando as redundâncias, cheguei às seguintes tipologias de paremas de acordo com Benassi (2022):

<p>1. Configuração de mão:</p> <p>1.1. Configuração de dedo polegar;</p> <p>1.2. Configuração dos demais dedos:</p> <p>1.2.1. dedo indicador;</p> <p>1.2.2. dedo médio;</p> <p>1.2.3. dedo anular;</p> <p>1.2.4. dedo auricular;</p> <p>1.3. Orientação da palma</p>	<p>2. Locação:</p> <p>2.1. Ponto de articulação;</p> <p>2.2. Ponto de contato</p>	<p>3. Movimento:</p> <p>3.1. Movimentos direcionais;</p> <p>3.2. Movimentos circulares;</p> <p>3.3. Movimentos de braço;</p> <p>3.4. Movimentos de dedos</p> <p>3.5. Movimentos da cabeça;</p> <p>3.6. Movimentos da face;</p> <p>3.7. Movimentos da língua;</p> <p>3.8. Movimentos do tronco.</p>
--	---	--

Quadro 4. Inventário de tipos de paremas da Libras.

Não cabe aqui detalhar, nem mesmo demonstrar os inventários de paremas de cada um dos três tipos paremológicos apresentados acima: o presente capítulo tem como objetivo fazer uma demonstração do Sistema de Descrição Paremológica da Língua de Sinais, que propus e desenvolvi juntamente com meu grupo de pesquisa e realizar a descrição e análise dos sinalemas supracitados.

Já nos estudos de minha pesquisa de doutoramento (BENASSI, 2019) e também em outras pesquisas que foram realizadas *a posteriori* (BENASSI; SANTOS, 2021; BENASSI, 2022, 2024a, 2024b), compreendi que a primeira articulação da Libras, ou seja, o nível morfológico dessa língua, para além das categorias gramaticais, comumente estudadas e das tipologias das composições dos sinalemas, sejam elas composição por aglutinação ou justaposição, possui as seguintes características:



2. MORFEMAS DERIVADOS: - [' - † □ □ ∅ †] - [†] (MORAR); - [†] (PENTEAR); - [... □ □ ∅ †] - [†] (FAZER UMA LIGAÇÃO COM CELULAR)

3. MORFEMAS DIVISÍVEIS POR SELEÇÃO DE DEDOS: - [' - □ □] - [' . □ □] - (MATO GROSSO); - [' - □ □] - [' . □ □] - (BONITO);

4. MORFEMAS DIVISÍVEIS POR MUDANÇA DE PONTO DE ARTICULAÇÃO: - [' - □ □ * - †] - [' - □ □ * - †] (SAÚDE); - [' - □ □ †] - [' - □ □ †] - (JESUS CRISTO);

5. MORFEMAS DIVISÍVEIS POR MUDANÇA NA DIREÇÃO DO MOVIMENTO: - [' . □ □ ←] - [' . □ □ ↓] - (SISTEMA); - [' . □ □ ∅ † ←] - [' . □ □ ∅ † ↓] - (REGRA).

Os exemplos mostrados acima, deixam clara a noção de morfema, ou seja, mostram claramente as menores unidades linguísticas de sentido, ou seja, as menores unidades da língua Libras que contém funções gramaticais. Pode-se ainda tangenciar a noção de morfe, que são os elementos que representam graficamente um morfema. Estes são constituídos por paremas, cuja diferença (valor) está nos diferentes sentidos ou realizações parêmicas.


Em relação às tipologias da composição estrutural dos sinailemas na Libras, o mais comum é abordar, em Disciplinas de Morfossintaxe da Libras, tanto em cursos de graduação, quanto nos de pós-graduação, as noções dos seguintes exemplos: 1) composição por justaposição que é o processo de juntar dois sinailemas para criar uma nova forma livre. Neste caso, é necessário que ambos sinailemas sejam realizados por completo. Ex.:



- [' - . □ □ ∅ † †] - [' . □ □ ∅ † †] (MÃE); 2) composição por aglutinação que é o processo, no qual um dos sinailemas da composição sofre perda de tonicidade ou supressão


de paremas em dos um elemento da composição, como por exemplo, - [' . □ □ ∅ † †] - [' . □ □ ∅ † †] - (UM ANO).

As reflexões sobre o morfema “primitivo” - [' . □ □ ∅ † †] (ANO), quando submetidos à teoria de valor, tendo os elementos paremológicos sido opostos e as redundâncias descartadas na descrição e análise, foram muito profícuas e permitiram o entendimento que a forma [' . □ □ ∅ † †] que se repete em todas as variações quantitativas do sinailema


(ANO), como por exemplo, (UM ANO); (DOIS ANOS); (TRÊS ANOS); e (QUATRO ANOS), assim, essa forma que é redundante em todas essas derivações, para mim, significou que ela é o veículo para o sentido ANO, ou seja, é um morfema.

A forma que na análise constituiu valor, ou seja, apresentou negatividade, foi o numeral aglutinado na forma  (ANO). Isso nos mostra uma adição de informação semântica ao sinalema. Considero que essa informação é a responsável pelo sentido da quantidade de anos presentes nos sinalimas, sendo elas, $['.I.\square\emptyset D]$ (UM); $['.II.\square\emptyset D]$ (DOIS); $['.III.\square\emptyset D]$ (TRÊS); e $['.IV.\square\emptyset D]$ (QUATRO). (BENASSI, 2024a, 2024b).

Mesmo que analogamente, pode-se demonstrar a aplicação na Libras, da noção de alomorfe. Para isso, vou utilizar os sinalemas  - $['.I.\square * L_5 \leftarrow]$ (NÃO GOSTAR) e  - $['.II.\square \updownarrow \hat{\cup} \otimes]$ (NÃO PODER), como exemplos. No primeiro, temos as seguintes informações semânticas: $['.I.\square *]$ (GOSTAR) e $[L_5 \leftarrow]$ (NÃO).


A negação, na língua de sinais, especialmente na Libras, se dá após o objeto da negação. Por isso, neste sinalema, a mão configurada e locada no centro do tórax, da mesma forma que no sinalema  (GOSTAR), com exceção do movimento circular frontal ($/\circ/$) que é substituído pelo movimento de circundação parcial do punho, com direcionamento para a extremidade oposta à mão dominante do sinalizador ($[L_5 \leftarrow]$).

No segundo exemplo, as informações semânticas são as seguintes: $['.II.\square \updownarrow \hat{\cup} \otimes]$ (PODER) e $[\hat{\cup} \otimes]$ (NÃO). A configuração de mão ($/II.\square/$) alocada no pescoço ($/\updownarrow/$) realiza o primeiro sentido, sendo que o movimento bilateral da cabeça ($/\hat{\cup}/$) e o movimento facial ($/\otimes/$) realizam o conteúdo da negação.


Se considerarmos que o sinalema  - $['.I.\square \emptyset \leftrightarrow]$ (NÃO) é uma das formas de sinalizar a negação na Libras, temos então a negação se realizando, nos sinalemas que analisamos, das seguintes maneiras: $[L_5 \leftarrow]$ e $[\hat{\cup} \otimes]$, concretizando formas diferentes de realização do morfema $['.I.\square \emptyset \leftrightarrow]$ (NÃO). (BENASSI, 2024_a, 2024_b).

3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E O REGISTRO DO SINALEMA (PERGUNTAR)

Conforme explicitado em Santos e Benassi (2021), irei proceder as três etapas do registro dos sinalemas mostrados no título deste tópico. Porém ressalto que o sistema, desde a sua primeira apresentação, passou por reformulações que tornaram o procedimento de descrição mais simples e mais minimalista.

Neste sentido, apresento a articulação do sinalema  (PERGUNTAR), que é bimanual assimétrico, ou seja, em ambas mãos, alguns dos elementos linguísticos da forma, não são iguais, conforme se pode constatar no quadro que segue:

C.M.											Loc.				Mov.		
C.D. Polegar		C.D. Indicador		C.D. Médio		C.D. Anelar		C.D. Auricular		O.P.		P.A.		P.C.		Direcional	
M.E.	M.D.	M.E.	M.D.	M.E.	M.D.	M.E.	M.D.	M.E.	M.D.	M.E.	M.D.	M.E.	M.D.	M.E.	M.D.	M.E.	M.D.
-	.	†		†	.	†	.	†	.	□	□	∅	∅	□		-	↑

Quadro 5. Articulação do sinalema  (PERGUNTAR).

Esse é um sinalema bimanual assimétrico, ou seja, se utiliza das duas mãos configuradas, porém em todos os parâmetros, os elementos linguísticos se diferem. Assim, o registro dos dados paremológicos obtidos são os seguintes: configuração de mão

$\left[\begin{array}{l} -\uparrow \square \\ \cdot \cdot \square \end{array} \right]$; locação (somatória do ponto de articulação e do ponto de contato $\left[\begin{array}{l} \emptyset \square \\ \emptyset | \end{array} \right]$;

e por último, o movimento $\left[\begin{array}{l} - \\ \uparrow \end{array} \right]$.

Podemos ainda registrar o seguinte: a mão dominante (que no caso deste escritor, é a direita), é a seguinte: $\left[\begin{array}{l} \cdot \cdot \square \emptyset | \uparrow \\ -\uparrow \square \emptyset \square - \end{array} \right]$. Ela é importantíssima para determinar o sentido, pois é ela, e não a mão não dominante - $\left[\begin{array}{l} -\uparrow \square \emptyset \square - \\ \cdot \cdot \square \emptyset | \end{array} \right]$ que serve apenas de apoio para a mão dominante, que deslocará de uma topicalização semântica para

a outra $\left[\begin{array}{l} \cdot \cdot \square - \\ \cdot \cdot \square \emptyset | \end{array} \right]$ PRONOME PESSOAL DO CASO RETO EU - $\left[\begin{array}{l} -\uparrow \square \emptyset \square \\ \cdot \cdot \square \emptyset | \end{array} \right]$ VERBO PERGUNTAR - $\left[\begin{array}{l} \cdot \cdot \square \emptyset \\ \cdot \cdot \square \emptyset | \end{array} \right]$ PRONOME PESSOAL DO CASO RETO TU), materializando assim o sentido.


O registro para fins paremológicos se completa com os dados num todo, entre

barras da seguinte forma: $\left[\begin{array}{l} -\uparrow \square \emptyset \square - \\ \cdot \cdot \square \emptyset | \uparrow \end{array} \right]$. Já o registro morfológico é o seguinte:

$\left[\begin{array}{l} -\uparrow \square \emptyset \square - \\ \cdot \cdot \square \emptyset | \uparrow \end{array} \right]$. Há de se considerar que o movimento direcional para frente deste sinal, é muito curto e não faz com que as mãos se separem na execução do sinal, uma das formas que utilizamos para não marcar pessoalidade ou flexão verbal.

Neste verbo, que é direcionado, pois direciona a ação aos sujeitos que age e que sofre a ação, e ainda, recai sobre ele a flexão de pessoa (excetuando a primeira pessoa do plural), em virtude do direcionamento, a flexão de pessoa implica a topicalização dos sujeitos o que age e o que recebe a ação.



Na primeira pessoa do singular -  (EU PERGUNTO A TI), o sujeito ativo da ação, é marcado pela topicalização da mão dominante no espaço neutro próximo ao tórax do sinalizador - $['.I.\square\text{---}]$ (EU). Já o objeto da ação é marcado pela topicalização da mão dominante, no espaço neutro - $['.I.\square\emptyset]$ (ATI-TU).



Assim, como descrição da oração  (EU PERGUNTO A TI), temos o seguinte:

$[_{-t}\ \square\emptyset\square] - ['.I.\square\emptyset\uparrow]$
 $['.I.\square\text{---}\uparrow] - [_{-t}\ \square\emptyset\square]$, na qual $[_{-t}\ \square\emptyset\square/$ é a mão não dominante e é redundante em relação ao sujeito - $['.I.\square\text{---}]$ (EU) e ao objeto da oração - $['.I.\square\emptyset]$ (ATI). Vale ressaltar que a mão não dominante só constituirá valor quando oposta a mão dominante

em $[_{-t}\ \square\emptyset\square]$ (PERGUNTAR). Em relação às configurações manuais topicalizadas que constituem o sujeito e o objeto da oração, ela não será representativa na constituição do sentido.


Opondo as estruturas que compõem o sinalema supracitado - $[_{-t}\ \square\emptyset\square]$ - $['.I.\square\emptyset\uparrow]$, temos a estrutura da mão não dominante - $[_{-t}\ \square\emptyset/$, servindo apenas como apoio para a mão ativa (dominante). Neste sentido, em nenhum dos cenários de oposição, de marcação do sujeito ativo e do sujeito passivo do discurso - ela constitui valor, não sendo preponderante para a constituição de sentido.



Pode-se imaginar um cenário, no qual o sinalizador esteja com uma de suas mãos ocupadas e realizasse o sinalema. A mão configurada, obrigatoriamente, seria a mão que corresponde a de dominância (ativa) - $['.I.\square\text{---}] - ['.I.\square\emptyset]$, sendo que a mensagem seria perfeitamente compreendida. Assim, a mão não dominante (passiva), é redundante e por isso, não constitui valor.

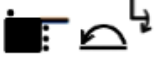



Outro elemento que é redundante, é o movimento direcional para frente - /'↑/. Esse movimento só acontece, em virtude do deslocamento da mão ativa /'.I.□/, entre a topicalização sintática que marca o sujeito ativo do discurso ['.I.□-] (EU) e a que marca o sujeito passivo do discurso ['.I.□∅] (A TI - TU). Neste sentido, o movimento que acompanha o sinalema, não contribui para a constituição do sentido.

Para encerrar a análise e a descrição do sinalema supracitado, vamos refletir a seguir sobre a incorporação de pessoas neste verbo. Sabe-se, como afirmamos anteriormente, que há direcionamento da ação, porém esse direcionamento, muitas das vezes, é confundido com a incorporação dos pronomes pessoais do caso reto.

Porém, como vamos demonstrar na descrição a seguir, essa incorporação pronominal pelo verbo, não é verossímil para todas as pessoas de sua conjugação verbal. Para tal, consideramos a conjugação do agente, ou seja, do sujeito ativo do discurso, aquele que faz, que realiza a pergunta.

Esse verbo conjugado, na primeira pessoa do singular  - (EU PERGUNTO) $\left[\begin{array}{c} - \uparrow \square \square \square - \\ \cdot \cdot \cdot \square - \uparrow \end{array} \right]$, incorpora o sujeito ativo do discurso topicalizado no espaço neutro próximo do tórax do sinalizador ['.I.□-] (EU). Da mesma forma, as segunda e terceira pessoa do singular (como sujeitos ativos da ação), ocorreram as incorporações.


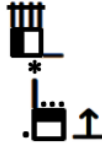
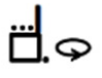


Em   - (TU PERGUNTAS) - $\left[\begin{array}{c} - \uparrow \square \square \square - \\ \cdot \cdot \cdot \square \square \downarrow \end{array} \right]$, o sujeito ativo da ação (['.I.□∅] - [TU]) é topicalizado no espaço neutro /∅/, sendo que o morfema é a mão configurada no espaço neutro na frente do tórax ['.I.□∅], porém distante dele. É importante considerar que o sujeito sobre o qual recairá a ação, é essencial para direcionar o topos sintático/semântico. Neste cenário, considere que a ação recairia sobre a topicalização ['.I.□-] (A MIM - EU). Noutros cenários, o direcionamento pode mudar movimentos e orientação de palma, por isso não serão abordados aqui.

 
 Em   - (ELE PERGUNTA) - $\left[\begin{array}{c} - \uparrow \square \square \square - \\ \cdot \cdot \cdot \square - * \uparrow \end{array} \right]$, o sujeito ativo da ação ['.I.□- *] (ELE) é topicalizado no espaço neutro na lateral do corpo /-*/. Neste caso, acontece o mesmo fenômeno observado no caso anterior.

Nestes três casos aqui descritos, a incorporação dos sujeitos ativos do discurso, ou seja, dos pronomes pessoais do caso reto, nas primeira, segunda e terceira pessoas do singular, se dá em virtude da configuração de mão ser praticamente idêntica em todos os casos, sendo que as configurações de dedos /'.I.../ são redundantes.



Neste sentido, não há, após a topicalização da mão configurada para marcar o sujeito ativo da ação, mudanças na configuração de dedos, ou seja, não há nova seleção de dedos. As orientações variam - /□/ - para baixo; /□/ - para distal; e /■/ - para frente, mas não constituem valor linguístico. Sua variação se dá em função da condição anatômica da mão, em razão de sua topicalização.

Porém a incorporação dos sujeitos, em todos os casos aqui demonstrados, está também relacionada, ao fato de não haver interrupção na fluidez do movimento que acontece entre as topicalizações sintático-semânticas, ou seja, não há repouso da mão do sinalizador durante a execução do movimento. No caso a seguir, este fato não ocorre.

Em   - (NÓS PERGUNTAMOS) - ['.I.□θ↻] [- †□θ□-]
 vo, aquele que pratica a ação,  - (NÓS) - ['.I.□θ↻], não é incorporado à estrutura
 do verbo  - (PERGUNTAR) - [- †□θ□-]
 do verbo  - (PERGUNTAR) - [- †□θ□-]. Esse fato está diretamente relacionado à diferença entre os movimentos.


Nos três primeiros cenários analisados, o movimento é direcional retilíneo para frente /↑/ ou para trás /↓/, e ainda, /↷/ curvilíneo. Esses aspectos favorecem a incorporação dos sujeitos ao verbo. Já no último caso, o movimento é circular horizontal /↻/ e se fecha em si mesmo, forçando o sinalizador a iniciar um novo movimento, que é direcional retilíneo para frente, para que a mão dominante, por meio do seu ponto de contato lateral de dedos e da mão, seja alocada no ponto de articulação espaço neutro e no ponto de contato palma da mão.

Para finalizar esta reflexão, que é ainda embrionária, vale ressaltar que a orientação da ponta do dedo, ou em outras palavras, orientação do eixo da palma da mão (BARROS, 2015, p. 86), que é uma “[...] linha imaginária que atravessa a palma longitudinalmente e define a orientação da articulação metacarpofalangeana [...], não é coincidente para os casos analisados.

Nos casos em que se aplica o pronome relativo à primeira pessoa do singular  (), por exemplo, não há mudança na orientação do eixo da palma da mão. Porém isso acontece no caso da aplicação do pronome relativo à primeira pessoa do plural (['.I.□θ↻]). Assim, conclui-se que a estrutura deste pronome não é incorporada a estrutura do verbo [- †□θ□-] - (PERGUNTAR), nem por aglutinação, como é o caso das três pessoas do singular, tampouco por justaposição.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar deste estudo ser preliminar e ainda muito embrionário, foi possível demons-

trar por meio da descrição paremológica dos sinalemas aqui analisados, que a incorporação sofrida pela estrutura do verbo  (PERGUNTAR), se dá nas três pessoas do singular, e esta incorporação é por aglutinação, ou seja, um dos sinalemas incorporados sofre a supressão de determinados elementos linguísticos que o compõe.

Já em relação à primeira pessoa do plural, ao descrever os sinalemas envolvidos na questão, não é possível perceber uma incorporação, tal qual nos casos analisados relativos às três pessoas do singular. Nem mesmo é possível observar uma incorporação por justaposição, na qual os sinalemas juntados, são executados em sua completude.

Por fim, conclui-se que a escrita de língua de sinais, juntamente com o sistema de descrição paremológica da língua de sinais, se constituem em recursos relevantes para a descrição, para a análise e para o registro da língua de sinais. Pode-se afirmar que esses recursos, especialmente o sistema de descrição, permitem o isolamento de elementos linguísticos em particular para descrição, facilitando, assim, a análise e, posteriormente, o registro.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS**: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BENASSI, Claudio Alves. **O despertar para o outro**: entre as escritas de língua de sinais. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.
- _____. **VisoGrafia**: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais. Cuiabá, 2019. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - PPGEL, UFMT.
- _____.; SANTOS, Rayane Thaynara. Descrição paremológica da Libras: um registro da segunda articulação da língua de sinais. In.: **Revista Diálogos (RevDia)**, v. 9, n. 2, 2021.
- _____. **Três ensaios teóricos-filosóficos**: a linguística hermética, a dupla articulação da língua de sinais e a estese do ser. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.
- _____. Método para o registro de dados linguísticos da língua de sinais. In.: BENASSI, Claudio Alves. **Um brinde a Saussure e Bakhtin com Licor de Piqui**. São Luiz: Editora Pascal, 2022.
- _____. Descrição paremológica da Libras. In.: **Revista Diálogos (RevDia)**. V. 12, N. 1, 2024. (A), Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/17099>. Acesso em 10/10/2024.
- _____. Sistema de descrição paremológica da língua de sinais: um método para o registro de dados da língua de sinais em pesquisas linguísticas. In.: **Falange Miúda**. V. 9, N. 1, 2024. (B). Disponível em <https://periodicos.upe.br/index.php/refami/article/view/988>. Acesso em 10/10/2024.
- LOPES, Edward. **Fundamento da linguística contemporânea**. Prefácio de Eduardo Peñuela Cañizal. – 20. ed. – São Paulo: Cultrix, 2008.
- MARTINET, André. [1968] **A linguística sincrônica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.
- _____. [1975] **Elementos de linguística geral**. Lisboa: Clássica Editora, 2014.
- SAUSURRE, Ferdinand de. [1970] **Curso de linguística geral**. Charles Bally e Albert Secheyaye; com colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de: Isaac Nicolau Salum; [tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein]. – 28. ed. – São Paulo: Cultrix, 2012.
- _____. [2002] **Escritos de linguística geral**. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo, 2004.
- SANTOS, Rayane Thaynara. Registro de regionalismos na Libras em Cuiabá, Mato Grosso. In.: BENASSI, Claudio Alves. **Um brinde a Saussure e Bakhtin com Licor de Piqui**. São Luiz: Editora Pascal, 2022.
- STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita da língua de sinais pelo sistema SignWriting**: línguas

de sinais no papel e no computador. Porto Alegre, 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - PPG em Informática na Educação, UFRGS.

_____. **Língua Brasileira de Sinais**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.



2

AS EPÍSTOLAS DE PAULO APÓSTOLO AOS ROMANOS – UMA ANÁLISE PELO OLHAR DA CRÍTICA TEXTUAL


*THE EPISTLES OF PAUL APOSTLE TO THE ROMANS – AN ANALYSIS
THROUGH THE OF TEXTUAL CRITICISM*

Carolina Akie Ochiai Seixas Lima

Universidade Federal Mato Grosso

Raquel de Almeida Odilon

Universidade Federal de Mato Grosso

 [10.29327/5505810.1-2](https://doi.org/10.29327/5505810.1-2)

RESUMO

Este capítulo é resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito da Iniciação Científica e está diretamente ligado ao projeto de pesquisa, FOLIUM-FILOLOGIA E HISTÓRIA, cadastrado na PROPEQ sob o número 355/2022, que tem como objeto o estudo de fontes impressas ou manuscritas do sec. XVIII ao XXI. De acordo com Gumbrecht (2021, p.16 -7), “o trabalho filológico evoca os desejos de presença, pois pressupõe não apenas uma ânsia de proximidade física com o texto a ser trabalhado pelo filólogo, mas também o desejo de se aproximar do passado histórico recuperado por esse mesmo texto.” Nesse sentido, é fundamental compreendermos a necessidade do trabalho com o texto escrito que recupera a “presença do passado” durante o trabalho filológico e historiográfico com a materialidade que o texto manuscrito ou impresso pode suscitar. Justifica-se o trabalho com o texto bíblico e sua transmissão ao longo do tempo, suas interpretações e a forma como o texto permanece nas mais diversas edições por contribuir com as pesquisas em Crítica Textual de textos bíblicos. No caso desta pesquisa, utiliza-se como *corpus*, as Epístolas de Paulo Apóstolo aos romanos em quatro edições distintas.

Palavras-chave: Crítica Textual, texto bíblico, epístola.

ABSTRACT

This chapter is the result of a research conducted within the scope of the Scientific Initiation and is directly linked to the research project FOLIUM - FILOLOGIA E HISTÓRIA, registered at PROPEQ under number 355/2022. The project focuses on the study of printed or manuscript sources from the 18th to the 21st century. According to Gumbrecht (2021, p. 16-17), “philological work evokes desires for presence, as it assumes not only a yearning for physical proximity to the text to be worked on by the philologist but also the desire to approach the historical past recovered through that same text.” In this sense, it is essential to understand the need for working with written texts that recover the “presence of the past” during philological and historiographical endeavors, considering the materiality that manuscript or printed texts can elicit. The focus on the biblical text and its transmission over time, its interpretations, and the way the text persists across diverse editions is justified for its contribution to research in Textual Criticism of biblical texts. In this research, the corpus consists of the Apostle Paul’s Epistles to the Romans in four distinct editions.

Keywords: Textual Criticism, biblical text, epistle.

1. INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa em andamento, no âmbito da Iniciação Científica com bolsa da PROPEQ-UFMT, e está diretamente ligada ao projeto de pesquisa, FOLIUM-FILOLOGIA E HISTÓRIA, cadastrado na PROPEQ sob o número 355/2022, que tem como objeto o estudo de fontes impressas ou manuscritas do sec. XVIII ao XXI.

Como um dos nossos aportes teóricos, nos pautamos no que afirma Gumbrecht (2021, p.16 -7), “o trabalho filológico evoca os desejos de presença, pois pressupõe não apenas uma ânsia de proximidade física com o texto a ser trabalhado pelo filólogo, mas também o desejo de se aproximar do passado histórico recuperado por esse mesmo texto.” Nesse sentido, é fundamental compreendermos a necessidade do trabalho com o texto escrito que recupera a “presença do passado” durante o trabalho filológico e historiográfico com a materialidade que o texto manuscrito ou impresso pode suscitar.

Justifica-se o trabalho com o texto bíblico e sua transmissão ao longo do tempo, suas interpretações e a forma como o texto permanece nas mais diversas edições por contribuir com as pesquisas em Crítica Textual de textos bíblicos. No caso desta pesquisa, utiliza-se como *corpus*, as Epístolas de Paulo Apóstolo aos romanos em quatro edições distintas.

De acordo com Cambraia (2005), a Crítica Textual tem como seu objetivo primordial, a restituição da forma genuína dos textos. Do mesmo modo, Spaggiari e Perugi (2004) vão dizer que a tarefa da Crítica Textual é a de reconstituir o original perdido, ou um texto de qualquer maneira fidedigno, com base na tradição manuscrita e impressa, direta e indireta da obra.

No entanto, os conceitos de filologia e crítica textual parecem se misturar, mas de acordo com Cambraia (2012, p. 294):

Vê-se, portanto, que a crítica textual é um campo do conhecimento com nítida afinidade à filologia (ambas têm o texto como objeto de estudo), embora o objetivo daquela (restituir a forma genuína de um texto) seja mais restrito do que o desta (explorar um texto de forma global).

Por fim, de acordo com Cambraia (2012), a Crítica Textual contribui para a recuperação, transmissão e preservação do patrimônio cultural escrito de um povo, pois recupera ao restituir a forma genuína de um texto, transmite ao torna-lo novamente acessível e preserva ao registrá-lo em novos suportes de materiais.

2. O TRABALHO FILOLÓGICO E A CRÍTICA TEXTUAL

Para Saussure (1999 [1916]), a filologia é a ciência que estuda textos e tudo quanto for necessário para tornar esses textos acessíveis. Bassetto (2005) irá definir que o trabalho filológico tem por objetivo a reconstituição de um texto, total ou parcial ou a determinação e o esclarecimento de algum aspecto relevante a ele relacionado. É nesse momento que a Crítica Textual entra em ação como a primeira etapa desse trabalho.

Para Bassetto (2005), essa primeira etapa é a reconstituição do texto, é tentar “emendar” o texto para aproxima-lo ao máximo da forma que recebera do autor. Tendo as seguintes fases: Recensio (recenseamento); Collatio Codicum (comparação de diversos códices); Estemática; Emendatio (nome dado ao conjunto de operações que visam à correção

do texto).

Nesse sentido, Cambraia (2012), apresenta em seu livro “Introdução a Crítica Textual”, mais alguns conceitos para a Crítica Textual, a Filologia e a Ecdótica.

Novamente é retomado o conceito de Crítica Textual para a restituição de um texto de maneira genuína, logo em seguida é apresentada a Ecdótica, um campo de conhecimento que engloba o estabelecimento de textos e sua apresentação, sua edição, ou seja, os procedimentos técnicos para apresentar determinado texto ao público.

Por fim, Cambraia (2012) irá trazer conceitos sobre a filologia, como já vimos não é um termo unívoco, sendo eles: o estudo de civilizações antigas através de documentos; estudo rigoroso de documentos antigos; estudo científico do desenvolvimento de uma língua ou família de uma língua baseada em documentos; estudos científicos de textos e estabelecimento de sua autenticidade através de comparação de manuscritos.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

O Método da Filologia Românica que foi abordado nesta pesquisa, de acordo com Bassetto (2001) é aquele que leva em consideração o trabalho filológico que tem por objetivo a reconstituição de um texto, total ou parcial, ou a determinação e o esclarecimento de algum aspecto relevante a ele relacionado.

Os princípios científicos do trabalho filológico rigoroso se devem a Karl Lachmann (1793- 1851), quem propõe as primeiras edições críticas da filologia clássica; em seguida, o método foi aplicado à Filologia Germânica e à Filologia Românica.

O trabalho filológico com a fonte de pesquisa, as Epístolas de Paulo Apóstolo aos romanos foram analisadas em quatro edições distintas, e obedeceu às etapas propostas por Lachmann:

- A. Recensio** – ou “recenseamento” por Lachman, consiste no levantamento de todos os códices (manuscritos antigos) existentes da obra a ser publicada, no caso desta pesquisa que se encontra em andamento, selecionamos quatro testemunhos da Bíblia Sagrada para análise do objeto de pesquisa, por serem as mais utilizadas por grupos de estudos bíblicos;
- B. Collatio codicum** – completada a recensio direta ou indireta, passa-se a esta fase que é a comparação dos diversos códigos ou edições da tradição direta, nesta etapa, após a seleção dos testemunhos, trabalhamos com a comparação das epístolas;
- C. Estemática** – Depois de devidamente classificados os documentos pertencentes à tradição direta, passa-se ao que Lachmann denominara *originem detegere*, “desvendar a origem”. Consiste no estabelecimento da genealogia do códice, isto é, sua filiação e modo de transmissão, nesta etapa, nos dedicamos ao modo de transmissão das Epístolas de Paulo Apóstolo aos Romanos, de acordo com os testemunhos selecionados para análise;
- D. Emendatio** – é o nome dado ao conjunto das operações que visam à correção do texto. É certamente a parte mais importante desse processo de reconstituição do texto, porque, segundo um postulado da tradição manuscrita, “quem diz cópia, diz erro”. Nesta etapa, pudemos verificar as variantes substantivas presentes nos testemunhos de análise.

3.1 A fonte de pesquisa

Esta pesquisa centrou-se na tradição de transmissão das Epístolas do Apóstolo Paulo aos Romanos, em língua portuguesa, nas seguintes edições da Bíblia Sagrada: a Bíblia de Jerusalém: nova edição, revista e ampliada, 8ª. impressão (2012); Bíblia Sagrada, tradução portuguesa da versão francesa dos originais em grego, hebraico e aramaico, traduzidas pelos Monges Beneditino de Maredsous – Bélgica, 157ª. edição (2003); Bíblia da Pregadora Pentecostal: Sociedade Bíblica do Brasil, tradução de João Ferreira de Almeida, 4ª. edição (2018) e a Bíblia King James (1611), a tradução original e fiel, disponível em <https://bkjfiel.com.br/sobre-a-bkj/>.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para esse trabalho foram usadas quatro edições bíblicas: 1 – versão Almeida Revista Corrigida, 2 – King James, 3 – Bíblia de Jerusalém e 4 – Pastoral-Catequética. Tendo como arquétipo a Almeida Revista Corrigida, traduzida por João Ferreira de Almeida, pois vimos que esta foi a primeira a ser traduzida para a língua portuguesa, as demais serviram como testemunhos a serem usados no estudo comparativo para a verificação da gênese das variantes substantivas.

Os quadros a seguir apresentam a descrição bibliográfica, de acordo com o que postula Cambraia (2005, p.30):

QUADRO 1. Bíblia da Pregadora Pentecostal

ARQUÉTIPO	
1. Identificação	J. Ferreira de Almeida; Bíblia da Pregadora Pentecostal, Revista e Corrigida, São Paulo; Sociedade Bíblica do Brasil.
2. Folha de Rosto	J. Ferreira de Almeida; Bíblia da Pregadora Pentecostal, Almeida Revista Corrigida; 4ª edição, 2018.
3. Colofão	Sem identificação
4. Suporte Material	Fac-símile
5. Composição	2238 páginas
6. Tipografia	Sem identificação
7. Particularidades	A capa possui um fundo branco moldurado por arranjos de flores. Ao centro, o título escrito em Magalith Tanach Pro regular e Almibar em cores rosa e preto, tamanho grande, páginas levemente rosas.
8. Encadernação	Material físico, Fac-Símile, impresso na gráfica da Bíblia- Brasil, capa em brochura.
9. Conteúdo	Carta de Paulo aos Romanos, Cap. 5, versículos 5 e 7; Cap.6, versículos 13 e 13; Cap. 8, versículos 3, 7, 28 e 36; Cap. 11, versículos 13 e 17; Cap. 14, versículos 13 e 15.
10. Exemplar examinado	Sociedade Bíblica do Brasil; Almeida Revista Corrigida; Bíblia da Pregadora Pentecostal, 2018.

QUADRO 2. Bíblia Sagrada Edição Pastoral-Catequética

TESTEMUNHO B	
1. Identificação	Bíblia Sagrada Edição Pastoral-Catequética, AVE-MARIA
2. Folha de Rosto	Bíblia Sagrada Edição Pastoral-Catequética, AVE-MARIA, 157ª edição, edição Clarentina -2003.
3. Colofão	Sem identificação
4. Suporte Material	Fac-símile
5. Composição	1632 páginas
6. Tipografia	Sem identificação
7. Particularidades	Sem identificação
8. Encadernação	Material físico, Fac-Símile, capa comum.
9. Conteúdo	Carta de Paulo aos Romanos, Cap. 5, versículos 5 e 7; Cap.6, versículos 13 e 13; Cap. 8, versículos 3, 7, 28 e 36; Cap. 11, versículos 13 e 17; Cap. 14, versículos 13 e 15.
10. Exemplar examinado	Bíblia Sagrada edição pastoral-Catequética, editora AVE-MARIA; Imprimatur: Carolus, Card. Archiep. Sti. Pauli, 26 – XII- 1957

QUADRO 3. Bíblia de Jerusalém

TESTEMUNHO C	
1. Identificação	Bíblia de Jerusalém, nova edição, revista e ampliada, Paulus.
2. Folha de Rosto	Bíblia de Jerusalém; nova edição, revista e ampliada; editora Paulus-2002; 8ª impressão, 2012.
3. Colofão	Sem identificação
4. Suporte Material	Fac-símile
5. Composição	2206 páginas
6. Tipografia	Sem identificação
7. Particularidades	A capa possui um fundo marrom, título mais ou menos ao centro acima em dourado e fonte Personnel JNL.
8. Encadernação	Material físico, Fac-Símile, capa dura; fundo marrom com título em letras douradas
9. Conteúdo	Carta de Paulo aos Romanos, Cap. 5, versículos 5 e 7; Cap.6, versículos 13 e 13; Cap. 8, versículos 3, 7, 28 e 36; Cap. 11, versículos 13 e 17; Cap. 14, versículos 13 e 15.
10. Exemplar examinado	Bíblia de Jerusalém, nova edição, revista e ampliada, Paulus.
11. Descrições Prévias	ISBN: 978-85-349-1977-7 (encadernada); ISBN:978-85-349-2000-1 (Zíper)

QUADRO 4. Bíblia King James

TESTEMUNHO D	
1. Identificação	Bíblia King James 1611; Bvbooks
2. Folha de Rosto	Sem identificação
3. Colofão	Sem identificação
4. Suporte Material	Fac-símile
5. Composição	Sem identificação
6. Tipografia	Sem identificação
7. Particularidades	Sem identificação
8. Encadernação	Material digital, Fac-Símile
9. Conteúdo	Carta de Paulo aos Romanos, Cap. 5, versículos 5 e 7; Cap.6, versículos 13 e 13; Cap. 8, versículos 3, 7, 28 e 36; Cap. 11, versículos 13 e 17; Cap. 14, versículos 13 e 15.
10. Exemplar examinado	Livro digital - Bíblia King James 1611; Bvbooks

4.1 Discussão das variantes substantivas

Apresentadas a descrição bibliográfica do arquétipo e testemunhos, passamos às variantes substantivas encontradas no *corpus* de pesquisa.

A descrição das variantes substantivas encontradas está disposta por descritores coloridos para que o leitor possa visualizar as variantes confrontadas em cada versículo do testemunho analisado. Dessa forma, o leitor verificará como as modificações feitas pelos editores impacta na interpretação e, por conseguinte, na transmissão do texto bíblico aqui analisado, as Epístolas do Apóstolo Paulo aos Romanos.

Romanos, cap.5, v.5:

ARQUÉTIPO
E a esperança não traz confusão , porquanto o amor de Deus está derramado em nosso coração pelo Espírito Santo que nos foi dado.
TESTEMUNHO B
E a esperança não engana . Porque o amor de Deus foi derramado em nostros corações pelo Espírito Santo que nos foi dado.
TESTEMUNHO C
E a esperança não decepciona , porque o amor de Deus foi derramado em nostros corações pelo Espírito Santo que nos foi dado.
TESTEMUNHO D
E a esperança não nos envergonha , porque o amor de Deus está derramado em nostros corações pelo Espírito Santo que é dado a nós.

Romanos, cap.5, v.7:

ARQUÉTIPO

Porque apenas alguém morrerá por um justo; pois poderá ser que pelo bom alguém ouse morrer.

TESTEMUNHO B

Em rigor, a gente aceitaria morrer por um justo, por um homem de bem, **quicá se consentiria** em morrer.

TESTEMUNHO C

Difícilmente alguém dá a vida por um justo; por um homem de bem talvez haja alguém que se disponha a morrer.

TESTEMUNHO D

Pois dificilmente alguém morrerá por um homem justo; talvez alguém ouse morrer pelo homem bom.

Romanos, cap.5, v.12:

ARQUÉTIPO

Porquanto, o que era impossível à lei, visto como estava **enferma pela carne**, Deus, enviando o seu Filho em semelhança da carne do pecado, pelo pecado condenou o pecado na carne,

TESTEMUNHO B

O que era impossível à lei, visto que **a carne a tornava impotente**, Deus o fez. Enviando, por causa do pecado, o seu próprio Filho numa carne semelhantemente à do pecado na carne,

TESTEMUNHO C

De fato – coisa impossível à Lei, porque **enfraquecida pela carne** – Deus, enviando o seu próprio Filho em carne semelhante à do pecado e em vista do pecado, condenou o pecado na carne,

TESTEMUNHO D

Porquanto, o que a lei não podia fazer, visto como estava **fraca pela carne**, Deus, enviando seu próprio Filho em semelhança da carne pecaminosa, e pelo pecado, condenou o pecado na carne;

Romanos, cap.5, v.13:

ARQUÉTIPO

Não **reine**, portanto, o pecado em vosso corpo mortal, para lhe **obedecerdes** em suas **concupiscências**:

TESTEMUNHO B

Não **reine**, pois, o pecado em vosso corpo mortal, de modo que **obedeçais** aos seus **apetites**.

TESTEMUNHO C

Portanto, que o pecado não **impere** mais em vosso corpo mortal, **sujeitando-vos** às suas **paixões**:

TESTEMUNHO D

Não **reine**, portanto, o pecado em vosso corpo mortal, para **obedecerdes** em seus **desejos**.

Romanos, cap.8, v.3:

ARQUÉTIPO

E se alguns dos ramos foram **quebrados**, e tu, sendo **zambujeiro**, fostes enxertados em lugar deles e **feito participantes da raiz da seiva da oliveira**.

TESTEMUNHO B

Se alguns dos ramos foram **cortados**, e se tu, **oliveira selvagem**, foste enxertada em seu lugar e agora **recebes seiva da raiz a oliveira**.

TESTEMUNHO C

E se alguns dos ramos foram **cortados**, e tu, **oliveira silvestre**, foste enxertada entre eles, **para te beneficiares com eles da seiva da oliveira**.

TESTEMUNHO D

E se algum dos ramos foram **quebrados**, e tu, sendo uma **oliveira silvestre**, foste enxertado entre eles, e **feito participante da raiz e da seiva da oliveira**.

Romanos, cap.8, v.7:

ARQUÉTIPO

Como está escrito: **Por amor de ti** somos entregues à morte todo o dia: fomos **reputados** como **ovelhas** para o matadouro.

TESTEMUNHO B

Realmente, está escrito: **Por amor de ti** somos entregues à morte o dia inteiro; somos **tratados** como **gado** destinado ao matadouro.

TESTEMUNHO C

Segundo está escrito: **Por sua causa** somos postos à morte o dia todo, somos **considerados** como **ovelhas** destinadas ao matadouro.

TESTEMUNHO D

Como está escrito: **Por causa de ti** somos mortos todo o dia; somos **considerados** como **ovelhas** para o matadouro.

Romanos, cap.8, v.28:

ARQUÉTIPO

Mas, se por causa da comida **se contrista teu irmão**, já não andas **conforme o amor**. Não destruas por causa da tua comida aquele por quem Cristo morreu.

TESTEMUNHO B

Ora, se por uma questão de **comida entristeces o teu irmão**, já não vives **segundo a caridade**. Pela comida não causes a perdição daquele por quem Cristo morreu!

TESTEMUNHO C

Entretanto, se por causa de um alimento **teu irmão fica contristado**, já não **procedes com amor**. Não faças perecer por causa de um alimento alguém pelo qual Cristo morreu!

TESTEMUNHO D

Mas, **se teu irmão se entristecer** com o teu alimento, tu já não **andas em amor**. Não destruas com o teu alimento aquele por quem Cristo morreu.

Romanos, cap.8, v.36:

ARQUÉTIPO

E sabemos que todas as coisas **contribuem** juntamente para o bem daqueles que amam a Deus, daqueles que **são chamados** por seu **decreto**.

TESTEMUNHO B

Aliás, sabemos que todas as coisas **concorrem** para o bem daqueles que amam a Deus, daqueles que **são os eleitos**, segundo os seus **desígnios**.

TESTEMUNHO C

E nós sabemos que Deus **coopera** em tudo para o bem daqueles que o amam, daqueles que **são chamados** segundo o seu **desígnio**.

TESTEMUNHO D

E sabemos que todas as coisas **trabalham** juntamente para o bem daqueles que amam a Deus, daqueles que **são chamados** de acordo com o seu **propósito**.

Romanos, cap.11, v.13:

ARQUÉTIPO

Nem tampouco **apresentei** os vossos membros ao pecado por **instrumentos de iniquidade**; mas apresentai-vos a Deus, como **instrumentos de justiça**.

TESTEMUNHO B

Nem **ofereçais** os vossos membros ao pecado, como **instrumentos do mal**. Oferecei-vos a Deus, como vivos, salvos da morte, para que os vossos membros sejam **instrumentos do bem** ao seu serviço.

TESTEMUNHO C

Nem **entregueis** vossos membros, como **armas de injustiça**, ao pecado; pelo contrário, oferecei-vos a Deus como vivos provindos dos mortos e oferecei vossos membros como **armas de justiça** a serviço de Deus.

TESTEMUNHO D

Nem tampouco **apresentei** os vossos membros como **instrumentos de injustiça** ao pecado; mas apresentai-vos a Deus, como os que são vivos dentre mortos, e os vossos membros como **instrumentos de justiça** a Deus.

Romanos, cap.11, v.17:

ARQUÉTIPO

Nem tampouco **apresentei** os vossos membros ao pecado por instrumentos de iniquidade; mas apresentai-vos a Deus, como **instrumentos de justiça**.

TESTEMUNHO B

Nem **ofereçais** os vossos membros ao pecado, como instrumentos do mal. Oferecei-vos a Deus, como vivos, salvos da morte, para que os vossos membros sejam **instrumentos do bem** ao seu serviço.

TESTEMUNHO C

Nem **entregueis** vossos membros, como **armas de injustiça**, ao pecado; pelo contrário, oferecei-vos a Deus como vivos provindos dos mortos e oferecei vossos membros como **armas de justiça** a serviço de Deus.

TESTEMUNHO D

Nem tampouco **apresentei** os vossos membros como instrumentos de injustiça ao pecado; mas apresentai-vos a Deus, como os que são vivos dentre mortos, e os vossos membros como **instrumentos de justiça** a Deus.

Romanos, cap.14, v.13:

ARQUÉTIPO

Porque convosco falo, **gentios**, que, enquanto for apóstolo os **gentios**, glorificarei o meu **ministério**.

TESTEMUNHO B

Declaro-o a vós, homens de origem **pagã**: como apóstolo dos **pagãos**, eu procuro honrar o meu **ministério**.

TESTEMUNHO C

E a vós **nações**, eu digo: enquanto apóstolo das **nações**, eu honro o meu **ministério**,

TESTEMUNHO D

Porque eu falo a vós; **gentios** enquanto sou apóstolo dos **gentios**, eu magnifico o meu **serviço**.

Romanos, cap.14, v.15:

ARQUÉTIPO

Assim que não nos julguemos mais uns aos outros; antes, seja o vosso propósito **não pôr tropeço ou escândalo ao irmão.**

TESTEMUNHO B

Deixemos, pois, de nos julgar uns aos outros; antes, cuidar em **não pôr um tropeço diante do vosso irmão ou dar-lhe ocasião de queda.**

TESTEMUNHO C

Deixemos, portanto, de nos julgar uns aos outros; cuidai antes de **não colocar tropeço ou escândalo diante de vosso irmão.**

TESTEMUNHO D

Portanto não nos julguemos mais uns aos outros; mas antes decidi isto, em **não pordes tropeço ou escândalo no caminho do seu irmão**

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito da Iniciação Científica (PROPE-Q-UFMT), conseguimos selecionar as edições bíblicas e fazer as comparações das Epístolas do Apóstolo Paulo aos Romanos das quais apresentamos as variantes substantivas encontradas que podem demonstrar como a transmissão de um texto bíblico pode ser afetada por mudanças editoriais no bojo do seu texto.

É importante salientar que das 4 edições bíblicas, a versão King James ou Rei James é traduzida dos originais para o inglês e depois para o português, sendo assim, podendo ter certas divergências na tradução, no entanto ela se assemelha com a versão Almeida Revista Corrigida. Outro ponto em comum que ambas são de origem protestante, enquanto a versão Pastoral-Catequética, é Católica. Embora a versão de Jerusalém possua teólogos protestantes e católicos, a editora é a Paulus, sendo assim, é possível perceber que há livros em seu cânone que a crença protestante excluiu.

Apesar disso, pudemos notar que a edição da Bíblia de Jerusalém possui uma linguagem mais acessível a leitores menos especializados quanto aos termos bíblicos, enquanto as demais possuem uma linguagem mais rebuscada, embora há momentos que os versículos se aproximam ou são iguais um dos outros. Entretanto, deixamos claro que estas são algumas considerações que pudemos trazer após a leitura e análise da Epístola do Apóstolo Paulo aos Romanos.

REFERÊNCIAS

- BASSETO, Bruno Fregni. Elementos de Filologia Românica. São Paulo: Edusp, 2013.
- BÍBLIA, **Bíblia da Pregadora Pentecostal**. João Ferreira de Almeida. 4º edição. São Paulo.2018
- BÍBLIA, **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.
- BÍBLIA, **Bíblia King James 1611 Online**, 2024. Bkjfiel.com.br



BÍBLIA, **Bíblia Pastoral-Catequética**. São Paulo: Ave-Maria, 2003.

CAMBRAIA, César Nardelli. Crítica Textual. In: Gonçalves AV; Góis MLS (Org.). **Ciências da linguagem: o fazer científico?** Campinas, SP: Mercado de Letras.

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

POLLOCK, John. O Apóstolo. São Paulo: Vida, 1989.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1989.

SPAGGIARI, Bárbara; PERUGGI, Maurizio. **Fundamentos da Crítica Textual**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.



3

DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO DE SURDO: ANÁLISE BAKHTINIANA NAS INTERAÇÕES DE GRUPO DE ESTUDO

*DIALOGUE IN DEAF EDUCATION: BAKHTINIAN ANALYSIS IN STUDY
GROUP INTERACTIONS*

Maria Luzia Costa Marques

Universidade Federal de Mato Grosso

Angélica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso

Maria Margarida Barbosa de Sá Santos

Universidade Federal de Mato Grosso

Sebastiana Almeida Souza

Universidade Federal de Mato Grosso

 [10.29327/5505810.1-3](https://doi.org/10.29327/5505810.1-3)

RESUMO

Este artigo aborda acerca do diálogo na educação de surdos, utilizando a teoria bakhtiniana para analisar as interações em um grupo de pesquisa intitulado GEELIP - Grupo de Pesquisa de Ensino da Língua Portuguesa, como L2 para estudantes surdos, desenvolvido na UFMT, através da abordagem bakhtiniana, tendo como objetivo analisar como se dá a interação entre estudantes surdos e ouvintes e sua contribuição na construção do conhecimento, promovendo a inclusão educacional. O estudo se ancora na abordagem qualitativa, com dados coletados a partir das observações de uma pesquisadora integrante do grupo. As análises focam na polifonia, destacando a importância do diálogo nas interações, conforme a base teórica de Bakhtin (2003) e autores como Di Fanti (2020), Souza (2024), Souza (2021), Ribeiro e Silva (2015) e Lacerda e Santos (2013). Como resultado, destacamos a importância da metodologia de ensino para estudantes surdos pautada no diálogo, contextualização e interação.

Palavras-chave: Diálogo; Teoria Bakhtiniana; Grupo de Estudo; Educação de Surdo.

ABSTRACT

This article makes a dialogue about in the education of the deaf through Bakhtinian's theory to analyze interactions in a research group entitled GEELIP - Grupo de Pesquisa de Ensino da Língua Portuguesa, as L2, for deaf students, developed at UFMT, through the Bakhtinian approach, having as an objective to analyze, how the interaction between deaf and hearing students takes place and their contribution to the construction of knowledge, promoting educational inclusion. The study is based on a qualitative approach, with data collected from the observations of a researcher who is part of the group. The analyzes focus on polyphony, giving emphases to the importance of dialogue in interactions, according to the theoretical basis of Bakhtin (2003) and authors such as Di Fanti (2020), Souza (2024), Souza (2021), Ribeiro; Silva (2015) and Lacerda e Santos (2013). As a result, we emphasize the importance of teaching methodology for deaf students based on dialogue, contextualization and interaction.

Keywords: Dialogue; Bakhtinian Theory; Study group; Deaf Education.

1. INTRODUÇÃO

A educação de surdos tem se configurado como um campo de estudo e intervenção que demanda uma abordagem sensível e inclusiva, respeitando as especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade. Nesse contexto, o diálogo emerge como um elemento central no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um ambiente em que a troca de experiências e conhecimentos podem ocorrer de maneira mais rica e significativa.

A perspectiva bakhtiniana, desenvolvida por Mikhail Bakhtin, oferece um framework teórico robusto para analisar as interações sociais e a construção de sentidos no contexto educativo. Para Bakhtin (2003), o diálogo não é apenas uma troca de palavras, mas um processo de interação social onde múltiplas vozes e perspectivas se entrelaçam, gerando novos entendimentos e significados.

Assim, este artigo busca analisar as interações existentes no desenvolvimento de atividades no grupo de pesquisa GEELIP - Grupo de Pesquisa de Ensino da Língua Portuguesa, como L2, para estudantes surdos, na educação de surdos, sob a ótica bakhtiniana, investigando como essas interações podem contribuir para a construção de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo dos participantes. Ao focalizar a análise nas práticas comunicativas e nas dinâmicas dialógicas, pretende-se evidenciar as potencialidades e desafios presentes nesse cenário educacional, promovendo uma reflexão crítica sobre as metodologias e abordagens adotadas.

Desse modo, a proposta deste estudo é norteada pela seguinte questão: como o diálogo, fundamentado na teoria bakhtiniana, pode ser um poderoso instrumento pedagógico na educação de surdos, fomentando uma aprendizagem mais colaborativa, inclusiva e transformadora?

2. TEORIA BAKHTINIANA: ALTERIDADE, DIÁLOGO E INTERAÇÃO

Por que explorar os conceitos bakhtinianos como forma de interações na educação de surdos? A filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, emerge o “eu e o outro” na constituição da complementação que ambos se remetem. O “eu” é relevante para “outro”, e vice-versa. Neste contexto, a linguagem, segundo o teórico estudado, é primordial na interação e diálogo. Di Fanti (2020) uma estudiosa do filósofo Bakhtin, discute sobre o conceito de alteridade, sendo, para ela

(...) relação indissociável entre o eu e o outro, considerando que cada um ocupa um lugar único, um centro de valor concreto, responsivo e responsável, o que institui uma alteridade constitutiva, produtora de sentidos em determinadas condições sócio-históricas (Di Fanti, 2020, p.08).

Na perspectiva bakhtiniana, reconhecer o outro como ser singular de características é levar em consideração o valor moral do indivíduo. Esta ótica para educação de surdos, é essencial na ação dos diversos significados que a linguagem pode dissolver no “outro”. Porém, enquanto educação, a construção pelo conhecimento linguístico, molda o “eu” significativamente reflexiva, pontuando os aspectos fundamentais para educação inclusiva.

[...] a linguagem é um meio de interação entre os sujeitos, um fenômeno social que está em constante evolução, modificando-se em situações de comunica-



ção que envolvem os locutores e interlocutores. A língua, assim, constitui-se e é constituída pelo sujeito; ela é carregada de ideologias, portanto, não é neutra. (Souza, 2021, p.74)

Com base na abordagem da autora, compreende-se, então, que em consonância com os princípios de Bakhtin, “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (Bakhtin 2012 *apud* Souza, 2021 p. 74) para promover evolução nos conceitos sociais, a linguagem permite o engajamento na expressão de ideias, sentimentos, contribuindo na construção pessoal do sujeito em comunidade. Quando a autora argumenta que “não é neutra”, ou seja, o “outro” se remete a linguagem que reflete a transmissão de valores morais e éticos e culturais.

Dessa forma, o “eu”, neste contexto “(sempre na interação com o outro), é responsável pelo ato do seu pensar, não pode encontrar a si mesmo em um juízo de validade universal, uma vez que o juízo teoricamente válido é impenetrável pela atividade individual e responsável”. (Di Fanti, 2020, p.11). Esta é uma constatação de que o “eu” não existe isoladamente, mas na participação do meio, que contribui para seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social na lógica humanística.

Destaca-se que, quando o ser humano se torna responsável pelo próprio pensamento, a compreensão da subjetividade humana está relacionada à variedade de sentidos que a linguagem pode expressar. Assim, ao pensarmos na educação de surdos, na perspectiva inclusiva, observamos que a comunicação usada na comunidade surda possui sentidos únicos e particulares.

Do ponto de vista bakhtiniano, a mediação no grupo de pesquisa ocorre através do diálogo e da interação, é uma linha dinâmica de sentidos, no qual o interlocutor é responsável por buscar estratégias adaptáveis para a concretização de um processo de aprendizagem mútua.

De acordo com Di Fanti (2020), as interações pautadas na mediação é uma constante dinâmica, em que todos os envolvidos vão significando e ressignificando sua compreensão e este ato não é linear ou estático, mas acontece em consonância com vivências, teorias e experiências, sendo ambos processos complementares. Uma vez que acontece a evolução, partindo das questões emocionais, ou seja, pela vontade de aprender, conduz um processo dinâmico e interativo. Bakhtin (2003) considera e reconhece que a linguagem, não é apenas um meio neutro de transmissão de informação, mas também promissora da construção transformadora do processo evolutivo do ser humano.

3. EDUCAÇÃO DOS SURDOS E AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

Os estudos referentes à temática da educação de surdos no Brasil nos mostram que ocorreram avanços significativos, especialmente após a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio legal de comunicação e expressão, pela Lei 10.436 em 2002, sendo a Libras definida nessa legislação como “(...) a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, como estrutura gramatical própria de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Pode-se observar que essa foi uma conquista importante para as pessoas surdas, pois a Libras, conforme a Lei 10.436/2002, Art. 1o, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associa-

dos e, através dela, as pessoas surdas podem se comunicar e se expressar, possibilitando, assim, a inclusão social, superando os paradigmas e práticas realizadas em função da normalização das pessoas com surdez, ocorridas anteriormente, exemplo disso é o oralismo, aprovado injustamente no Congresso de Milão, onde as pessoas surdas não tiveram o direito de falar por elas mesmas.

Vale destacar outro avanço no que se refere à inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de Licenciaturas e Fonoaudiologia (Brasil, 2005). Esse é um aspecto relevante na formação de professores que impacta na inclusão de estudantes surdos nas escolas, embora cursar somente uma disciplina de Libras na graduação não garante que o professor domine o assunto em sala de aula, porém, é um ponto de partida para que os professores obtenham oportunidade de discussões dos conceitos básicos e introdutórios da Libras. Para uma melhor compreensão e aprofundamento, é necessário que recorram as formações continuadas e especializações, posteriormente.

No que se refere à educação bilíngue, a Política Nacional da Educação na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) regulamenta os parâmetros para a inclusão escolar dos estudantes surdos, definindo-a como suporte essencial, bem como conjunto de métodos, técnicas e estratégias de ensino da Libras, como L1, e da Língua Portuguesa para surdos, como L2.

Essa política também normatiza que os sistemas educacionais, ao organizar uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilize serviços das funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como monitor ou cuidador, aos estudantes que necessitam de apoio nas atividades de higiene, alimentação e transporte, no contexto escolar (Brasil, 2008).

Como a Língua Portuguesa é a oficial da nação brasileira e as pessoas surdas também têm a Libras como L1, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, institui a educação bilíngue para pessoas surdas no Brasil. Esta legislação estabelece que as aulas de educação bilíngue devem ser oferecidas nas instituições escolares, sob a perspectiva inclusiva, sendo a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como L2. A lei busca garantir que os estudantes surdos tenham acesso ao ensino adequado, enfatizando e apresentando a relevância da Libras e o desenvolvimento das habilidades linguísticas e acadêmicas, levando em conta suas particularidades linguísticas e culturais (Brasil, 2021).

Percebe-se que a Lei nº 14.191, preconiza o ensino adequado para os estudantes surdos, haja vista que este tem sido desafiador para os educadores que atuam na educação básica e no ensino superior. Nesse viés, Souza (2024) problematiza sobre essa temática ao pesquisar sobre a educação de estudantes surdos no ensino superior, pois a autora pontua que dentre os desafios encontra-se a falta de domínio da Libras pelos estudantes surdos e a didática dos professores para que contemplem a aprendizagem desses estudantes.

Um estudo desenvolvido por Souza e Assunção (2015) teve por objetivo discutir sobre as práticas eficazes de leitura e escrita para estudantes surdos. Neste estudo, as pesquisadoras partiram da observação realizada ao proporem atividades de texto para uma turma, na educação básica, em que foi constatada a dificuldade de um estudante surdo em relacionar a palavra e seu significado. Dessa forma, as autoras discutiram sobre a importância de considerar a pluralidade de sentidos da palavra e sempre contextualizar, pois as palavras carregam significados e ideologias (Souza; Assunção, 2015).

As autoras defendem a capacidade cognitiva dos estudantes surdos para a aprendizagem, pois, segundo elas, o que acontece é que o estudante surdo tem outra linguagem, por isso, organiza seu pensamento de forma diferente dos ouvintes, sendo necessárias estratégias diferenciadas para que ocorra o aprendizado (Souza; Assunção, 2015).



Souza e Assunção (2015) mostram a metodologia para o ensino da leitura e escrita para estudantes surdos, que, segundo elas, deve ser de forma em que se contextualizam as palavras, usando figuras que ilustrem o conteúdo, significado e contextos do texto a ser estudado, pois o ensino deve ser pautado na Libras. Dentre as estratégias metodológicas, o educador deve explorar as palavras e seus diversos significados, em diferentes contextos, tanto na Língua Portuguesa (L2), quanto na Libras (L1), pois a palavra vai além dos sinais gráficos (Souza, 2024).

Entretanto, o ensino para surdos não se reduz à mera demonstração de imagens e figuras, mas advém de fatores que implicam na interação, vontade de aprender e, principalmente, em uma metodologia onde ocorre a problematização da polissemia das palavras, nos diferentes contextos (Souza, 2024).

Assim, o ensino para estudantes surdos necessita ir além de um único recurso visual que ilustre os significados das palavras usadas no texto, portanto, demanda várias estratégias diferenciadas com flexibilização para contextualização de ensino, incluindo atividades que apresentem situações abstratas para que aconteça a consolidação dos conceitos trabalhados (Souza, 2024).

4. MÉTODO

Este estudo está ancorado na abordagem qualitativa, “(...) centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira; Cordova, 2009, p.32), nesse sentido, tivemos a intenção de analisar as interações ocorridas no grupo de pesquisa GEELIP - Grupo de Pesquisa de Ensino da Língua Portuguesa, como L2, para estudantes surdos, na educação de surdos, sob a ótica bakhtiniana.

Os dados obtidos na pesquisa são oriundos da observação e vivência de uma das pesquisadoras, que é participante do Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa, como L2, da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, localizada na cidade de Cuiabá-MT, sob coordenação da professora Dra. Sebastiana Almeida Souza. Os participantes do grupo são: estudantes ouvintes; surdos e egressos do curso Letras Libras; professores da rede municipal e estadual de Cuiabá, estado de Mato Grosso e; uma mãe de filho surdo.

As reflexões realizadas no grupo de pesquisa são fundamentadas na abordagem da teoria bakhtiniana e vygotskyana, tendo como objetivo, analisar as interações dialógicas entre ouvintes e surdos, e sua contribuição para a construção do conhecimento. Para Bakhtin, conforme mencionado por Lacerda e Santos (2013, p. 203), o dialogismo é a chave central de seus estudos, oferecendo uma visão abrangente sobre todos os processos que envolvem a linguagem, associando-o à complexidade da vida humana.

Desse modo, o foco do grupo de pesquisa é ensinar/aprender em um contexto significativo, explorando a polissemia na Língua Portuguesa, como L2, para estudantes surdos. Essa abordagem busca integrar a Língua de Sinais com a língua oralizada, promovendo uma compreensão mais profunda e inclusiva da comunicação e da aprendizagem.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No grupo de pesquisa, as atividades de leitura e escrita foram trabalhadas por meio da análise do gênero textual charge. Esse gênero é caracterizado por combinar elementos verbais e não verbais, com o intuito de criticar acontecimentos em tempo real do cotidia-

no. A análise interpretativa das charges foi realizada de forma dialógica, envolvendo todos os participantes do grupo. O desenvolvimento metodológico e pedagógico, referente à análise dos significados do gênero charge, ocorreu por meio exploração da polissemia da palavra com os estudantes surdos, buscando compreender, tanto o sentido em Língua Portuguesa, como L2, quanto em Libras, como L1.

A experiência vivenciada no grupo de estudo GEELIP possibilita refletir sobre a compreensão do surdo em relação à leitura e escrita da Língua portuguesa, como L2. Ribeiro e Silva (2015, p.142) entendem que a “Língua de Sinais é a base para o desenvolvimento cognitivo e social dos surdos”. Os autores argumentam que a Língua de Sinais desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social dos surdos. Isto significa que é crucial que os surdos tenham uma base sólida na primeira língua, Libras, como L1, para que eles desenvolvam habilidades eficazes na leitura e escrita, na Língua Portuguesa, como L2.

Portanto, a reflexão proporcionada pelo GEELIP, sobre a leitura e escrita dos surdos na Língua Portuguesa, como L2, é ancorada na Língua de Sinais, como L1, que evidencia a necessidade de práticas educacionais inclusivas que considerem as especificidades linguísticas e cognitivas da comunidade.

Ressalta-se que o grupo de pesquisa oferece aos participantes um espaço para aprendizagem, efetiva-se uma relação de entendimento de como a proficiência na Língua de Sinais pode influenciar positivamente no ensino da segunda língua, no caso, o português. Essa abordagem é vivenciada na prática, tanto pelas pessoas surdas, como também pelas ouvintes, o que proporciona possibilidades e estratégias educacionais que reconhecem o ensino bilíngue como meio essencial para o desenvolvimento integral das pessoas surdas. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 348) assevera que “a vida é dialógica por sua natureza. Viver significa participar de um diálogo... O homem participa neste diálogo todo e com toda sua vida: com olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo o corpo, com seus atos”.

Corroboramos com Bakhtin, quando destacamos que a natureza é essencialmente dialógica da vida humana. Viver é participar de um diálogo constante e integral, não apenas por meio da comunicação verbal, mas também da expressão, através dos olhos, mãos, espírito, corpo e ações. Ou seja, a interação e comunicação são inerentes à existência humana e ocorrem em todos os níveis e aspectos da vida.

No que tange aos participantes do GEELIP, possuem perfis diferenciados, como: estudantes do curso de Letras Libras Licenciatura, da UFMT, professores de escolas públicas que atuam com estudantes surdos, professores pesquisadores de mestrados e mãe/estudante de filho surdo, porém, todos com o mesmo objetivo, pesquisar e dialogar, para compreender como se dá a aquisição do conhecimento da Língua Portuguesa, como L2, para pessoas surdas.

O diálogo é o movimento que melhor possibilita essa compreensão, pois quando a charge é apresentada para a pessoa surda, é necessário explorar a compreensão crítica nos estudos, já que é perceptível a importância do ensino da Língua Portuguesa, como L2, e que seja explorada nas duas línguas, porque nesse movimento é que percebemos as diferenças linguísticas e a necessidade, principalmente pelo surdo, do conhecimento da polissemia existente nas duas línguas. A Figura 1 mostra como isso ocorre.

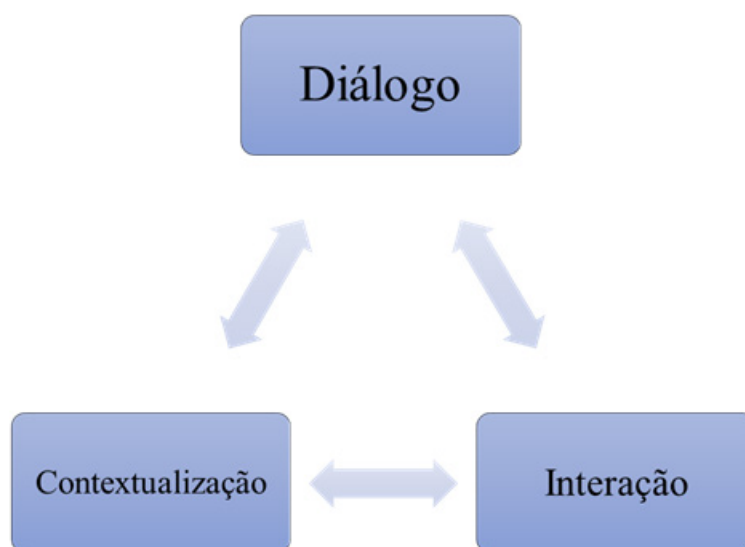


Figura 01. Conceitos importantes na metodologia para ensino para surdos. Fonte: elaborado pelas autoras.

As pessoas com surdez do grupo de pesquisa são estudantes que estão cursando o curso de graduação Letras Libras, ou seja, são estudantes já alfabetizados, que sabem ler e escrever, porém, é visível a lacuna, em relação aos significados nos diversos contextos. Para melhor compreendermos essas lacunas, situamos o processo de alfabetização.

Uma criança ouvinte que está em processo de alfabetização, quando ela compreende que cada som corresponde a uma letra, ou melhor, cada som tem sua representação visual, essa criança está construindo um pilar importantíssimo de aquisição de leitura e escrita. Uma pessoa surda, por mais que esteja alfabetizada, ela não possui essa base de ligação de fonema das letras, pois o seu processo se dá de maneira diferente. Por isso, precisamos pensar em metodologias e estratégias que oportunizem um aprendizado, conforme suas especificidades e necessidades.

Para Lacerda e Santos (2023, p.16), “(...) a criança ouvinte está cercada pela linguagem. É pela linguagem que ela constrói um mundo de significados que o acompanharão por toda a vida”, existe uma interdependência entre pensamento e linguagem, ou seja, o pensamento é determinado pela linguagem e pela experiência sociocultural.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que a experiência relatada neste artigo possa contribuir para professores e demais interessados por educação inclusiva, que reconhece e respeita a diversidade humana.

Após refletirmos sobre a temática da educação dos surdos, enfatizamos que o ensino para surdos necessita partir de um contexto de significados, através de uma abordagem dialógica e interativa, pois a aprendizagem desses estudantes é diferenciada. Enquanto o estudante ouvinte orienta-se pela representação fonema-grafema, o estudante surdo parte de recursos visuais com base na Libras, como L1, tendo a contextualização sempre presente.

Assim, a educação de qualidade é um direito, como preconizado em lei, deve ser inclusiva, e todos devem ter a oportunidade de acesso e permanência. No tocante aos estudantes surdos, o direito, também, à educação bilíngue, assim ocorrerá a concretização do ensino da Libras, como L1, e da Língua Portuguesa, como L2.

REFERÊNCIAS

Legislação

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acessado em 04 de jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em 08 de jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2021. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acessado em 10 de jul. 2024.

Livro

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, Thiago; SILVA, Aline Gomes da. **Leitura e escrita na educação de surdos:** das políticas as práticas pedagógicas- Rio de Janeiro: Wak editora, 2015.

LACERDA, Cristina Proglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** – São Carlos: EdufsCar, 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CODORVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica.** In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil.

UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – **Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.** Cap 02, p 31-42.

Artigo em periódicos

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Círculo de Bakhtin: alteridade, diálogo e dialética. Porto Alegre: **Polifonia**, p. 7-28, 2020. Disponível em: https://issuu.com/editorapolifonia/docs/circulo_de_bakhtin-_alteridade__dialogo_e_dialetic. Acessado em: 23 de jul. de 2024.

SOUZA, Sebastiana Almeida; ASSUNÇÃO, Silnea G. Almeida. Análise da escrita do surdo numa perspectiva dialógica entre a Libras e a Língua Portuguesa. In: **Revista Diálogos**, v. 3. Disponível em: <https://periodicos-cientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2941>. Acessado em 15 de jul. 2024.

SOUZA, Sebastiana Almeida. O processo metodológico do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos: desafios e possibilidades. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 33. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/17435> . Acessado em 08 de jul. 2024.

Tese/Dissertação

SOUZA, Sebastiana Almeida. **Construindo Saberes da LP como L2:** uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes surdos através do Atendimento Educacional Especializado. Tese. (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2021.





4

**COMUNICANDO COM AS MÃOS: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA À LUZ DA CRÍTICA TEXTUAL**


*COMMUNICATING WITH YOUR HANDS: A COMPARATIVE ANALYSIS IN THE
LIGHT OF TEXTUAL CRITICISM*

Claudio Alves Benassi

Universidade Federal de Mato Grosso

Rosimeri Maria dos Santos Almeida

Universidade Federal de Mato Grosso

 [10.29327/5505810.1-4](https://doi.org/10.29327/5505810.1-4)

RESUMO

Por meio de uma análise comparativa e com base na Crítica textual, o objetivo deste artigo é identificar e analisar a presença de variantes nas edições de 1987 e 2001 do livro “Comunicando com as Mãos”, de John Everett e Peterson e Judy Ensminger. Antes de ser oficialmente reconhecida como um meio de comunicação e expressão dos surdos no Brasil, a Libras foi considerada por muito tempo como um conjunto de mímicas e gestos – um modo de comunicação registrado em manuais e dicionários voltados para o ensino de surdos que foi amplamente difundido em inúmeros países. Desta forma, a relevância do nosso trabalho consiste em compreender as modificações endógenas no processo de transmissão do texto, bem como as respectivas contribuições para área. Para tanto, a metodologia utilizada em nosso trabalho é de cunho comparativo, pois nos permite verificar as semelhanças e as diferenças existentes no fenômeno estudado. Com base nos pensamentos linguísticos de Ferdinand Saussure e Mikhail Bakhtin, os resultados obtidos foram a existência de variantes de substituição, adição, supressão, inversão, bem como alterações gráficas e ortográficas.

Palavras-chave: Crítica textual; Libras; Variantes.

ABSTRACT

Through a comparative analysis and based on Textual Criticism, the aim of this article is to identify and analyze the presence of variants in the 1987 and 2001 editions of the book “Communicating with the Hands”, by John Everett and Peterson and Judy Ensminger. Before being officially recognized as a means of communication and expression for the deaf in Brazil, Libras was long considered to be a set of mimes and gestures - a mode of communication recorded in manuals and dictionaries aimed at teaching the deaf that was widely disseminated in numerous countries. Thus, the relevance of our work is to understand the endogenous changes in the text transmission process, as well as the respective contributions to the field. To this end, the methodology used in our work is comparative, as it allows us to verify the similarities and differences in the phenomenon studied. Based on the linguistic thoughts of Ferdinand Saussure and Mikhail Bakhtin, the results obtained were the existence of variants of substitution, addition, suppression, inversion, as well as graphic and orthographic alterations.

Keywords: Textual criticism; libras; variants.



1. INTRODUÇÃO

A história dos surdos, tanto no Brasil quanto no mundo, foi marcada por uma série de avanços e retrocessos, e a luta por reconhecimento e inclusão na sociedade moderna continua sendo um assunto bastante atual. Nesse sentido, Rodrigues; Machado; Vieira (2020), por meio de pesquisa documental, ao analisarem os congressos que abordam a educação de surdos ocorridos no final do século XIX, verificaram que naquele período não existiu um ponto final nas discussões acerca de qual o melhor método para o ensino de surdos, mesmo com a proibição do uso da língua gestual em detrimento da língua oral, conforme o Congresso de Milão (1880). Segundo os autores, vários outros encontros foram promovidos em diferentes países, como o Congresso de Paris, em 1900, que culminou em resoluções cujas temáticas envolveram desde políticas de educação de surdos até a vida profissional. Assim, em meio a essa efervescência, por volta dos anos de 1970, a concepção do Oralismo começou a perder força, dentre outros fatores, devido ao descontentamento com os resultados obtidos, à insatisfação dos surdos que não conseguiam acompanhar o método, e aos movimentos sociais ocorridos principalmente nos Estados Unidos.

Diante do cenário, uma nova filosofia surgiu: a “Comunicação Total”. A nova concepção utilizou como metodologia o uso de gestos, oralidade, fala, aparelhos amplificadores, vocabulários, conceitos e ideias com objetivo principal de promover a fala e a integração de surdos à sociedade de ouvinte (GUARINELLO, 2007 p. 31-32). Vale a pena destacar que, o estudo de William Stokoe, em 1960, denominado “*Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf*”, em português: “A estrutura da língua de sinais: o perfil de um sistema de comunicação visual dos surdos americanos”, publicado pela Universidade Gallaudet, motivou estudos, a produção de novos materiais e o uso da língua de sinais em abordagens que utilizavam a língua gestual (sinais) como meio de comunicação.

Em meio à transição do Oralismo e Comunicação Total, estudiosos da área produziram diversos materiais voltados para o ensino de surdos. Sendo assim, com base nos estudos de Crítica textual, o objetivo do nosso artigo é analisar algumas variantes substantivas presentes nas edições de 1987 e de 2001, do livro “Comunicando com as Mãos”, de John Everett e Peterson e Judy Ensminger, idealizadas e produzidas no período entre as filosofias. A importância da pesquisa consiste em compreender modificações endógenas autorais e/ou não autorais no processo de transmissão do texto, bem como os prováveis impactos provocados na área. Para tanto, a metodologia adotada é de caráter Comparativo, pois, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 38) por meio do método é possível estabelecer comparações, verificar semelhanças e explicar divergências. Destacamos que, neste trabalho, faremos um pequeno recorte de um todo, visto que, tivemos acesso a apenas uma fotocópia da edição de 1978 de “Comunicando com as Mãos”; e às vinte primeiras páginas da edição de 2001 de “Comunicando com as Mãos em LSB”, a qual se encontra disponível na internet. Dessa maneira, analisaremos as variantes encontradas nas vinte primeiras páginas de ambos os testemunhos.

Para compreender os fenômenos envolvidos em nossa pesquisa, utilizaremos como base teórica os pressupostos e pensamentos de Ferdinand Saussure e Mikhail Bakhtin, bem como as contribuições e César Nardelli Cambraia no escopo da Crítica textual.

2. COMUNICANDO COM AS MÃOS DE JOHN EVERETT E PETERSON E JUDY ENSMINGER

Antes de iniciarmos a pesquisa, acreditamos que seja importante conhecermos um pouco sobre os autores e suas obras. Segundo Peterson e Silva (2016), Dr. John Everett e Peterson chegou ao Brasil por meio de uma associação não-governamental denominada – *Association of Baptists for World Evangelism* – Associação de Batistas para Evangelização no Mundo – ABWE, com sede no estado da Pennsylvania, nos Estados Unidos. Em 1979, no Brasil, John Everett e Peterson ou “Pastor João”, como era conhecido, iniciou os trabalhos junto aos surdos com a colaboração de sua esposa Jean Peterson e do norte-americano John Cabbage.



Figura 01. Joan e Ivan Peterson. Fonte: ERIK, (2007 apud PETERSON E SILVA, 2016, p. 80).

Por meio do contato com os surdos do Brasil, Peterson e sua esposa aprenderam a língua de sinais, numa época em que a língua de sinais era considerada desprezível por muitos educadores, conforme consta no relato de Peterson.

Vinte e cinco anos atrás, minha esposa e eu começamos a ensinar Libras, naquela época chamada mímica. A época era difícil porque as escolas de surdos rejeitaram o uso de sinais manuais para comunicar. Quando as diretoras e professoras souberam que éramos professores de Libras, o trato era igual ao dado a um portador de doença contagiosa: isolamento (PETERSON, 2003, p. 1 apud PETERSON; SILVA, 2016, p. 81).

Segundo Peterson e Silva (2016, p. 82), o trabalho de John Everett e Peterson consistia em registrar sinais considerados por ele como Mímica Folclórica Brasileira. Em um site em inglês, ele declarou: “Nós ensinamos Libras por alguns anos por uma lista de palavras que incluía as instruções escritas que explicam os gestos”.

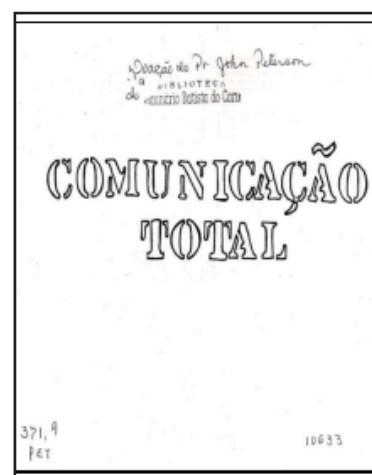


Figura 02. Capa do livro “Comunicação Total”, de 1981, encontrado na biblioteca das descrições dos sinais do livro Comunicação Total, de John Peterson (1981). Fonte: TEMOTEO, J. G. Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Nordeste. Tese. Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012, p. 38.

4ª lição, Sinal 31: DIFERENTE (Peterson, 1981, p. 12).

31. diferente - as duas mãos em "R". De repente muda para "V".

6ª lição, Sinal 52: PADRE (Peterson, 1981, p. 19).

52. padre - faça o sinal da cruz com a mão direita em "U".

Figura 03. Exemplos das descrições dos sinais do livro “Comunicação Total”, Peterson, 1981 Fonte: TEMOTEO, J.G. Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Nordeste. Tese. Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012, p. 41.

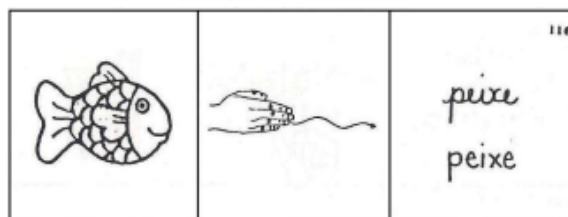
Segundo Temoteo (2016), a 1ª edição, de 1981, era uma obra simples, sem registro do ano e data da publicação, composta por 21 páginas, dividida em sete lições sem título, sem ilustrações. Foram descritos 490 sinais.

Em 1987, na cidade de Fortaleza, capital do Ceará, John E. Peterson e Judy Ensminger Froehlke publicaram a 2ª edição intitulada “Comunicando com as Mãos”, contendo sinais utilizados por surdos do nordeste e outras regiões do país. A referida obra contou com a contribuição voluntária de Judy Ensminger Froehlke, que já trabalhava com surdos do Estado de Minnesota, nos Estados Unidos. De acordo com Peterson e Silva (2016), há poucas informações a respeito de Judy, a artista responsável pelas ilustrações contidas na obra. Em um site em inglês, John Peterson afirmou que seu livro:

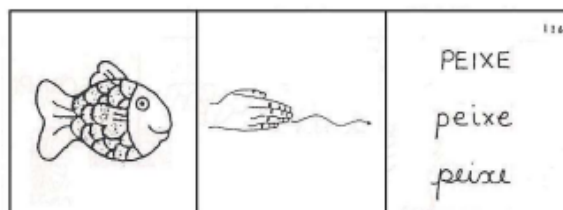
tem sido muito útil no ensino de Libras e nós imprimimos e distribuimos aproximadamente 7.500 cópias do livro. Os livros normalmente têm o desenho do gesto e a palavra que ele representa, sendo útil a alguém que não sabe a Língua de Sinais ou não sabe ler. Judy extraiu uma ilustração da ação ou objeto e, então, o sinal na Língua de Sinais que corresponde a ele, seguido pela palavra. Assim temos um livro que analfabetos surdos podem usar para aprender Língua de Sinais (tradução de Peterson e Silva, 2016, p. 83).

Temoteo (2016) cita em seu trabalho a existência das 2ª, 3ª e 4ª edições de “Comunicando com as Mãos”, contendo 574 sinais em 155 páginas. Em 2001, Peterson e Ensminger publicou a 5ª edição denominada “Comunicando com as Mãos em LSB”. Na capa do livro, constam as seguintes informações: John E. Peterson, como autor; Judy Ensminger Froehlke, como ilustradora; e Francisco Rodrigues e Marli Gavioli, enquanto revisores. Em 2007, os autores produziram a 6ª edição, na qual foram acrescentados mais 100 sinais, dispostos em 183 páginas. Considerada uma obra trilingue, apresentava desenhos que ilustravam os significados dos sinais, ilustrações dos sinais e o nome dos sinais em três idiomas diferentes, inglês, espanhol e português (TEMOTEO, 2016).

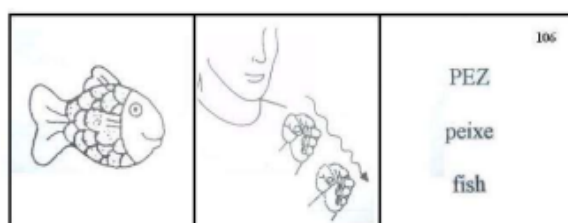
Peterson (1981), 1ª edição, 490 sinais, 21 pp.



Peterson e Ensminger (1987, sem data, sem data), 2ª, 3ª e 4ª edições, 574 sinais, 155 pp.



Peterson e Ensminger (2001), 5ª edição, 183 pp.



Peterson e Ensminger (2007), 6ª edição, 183 pp.

Figura 04. Exemplos das descrições dos sinais do livro “Comunicação Total”, das edições de Peterson (1981) e Peterson e Ensminger (1987, 2001, 2007). Fonte: TEMOTEO, J. G. Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Nordeste. Tese. Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012, p. 44.

Neste contexto, apesar da oposição dos adeptos do oralismo no ensino da Língua de Sinais, na época conhecida como mímica, o reverendo John Peterson, ou “Pastor João”, juntamente com sua esposa Jean contribuíram de forma significativa para o ensino das Libras no Brasil, mais especificamente na região nordeste. Peterson ministrava cursos de caráter prático e teórico, nos quais, para além do ensino de mímicas (sinais), ensinava didática de interpretações, filosofias educacionais voltadas para surdos, dentre outros. Com fins religiosos e educativos, os materiais produzidos podiam ser xerografados e distribuídos. Muitos ex-cursistas deram continuidade aos ensinamentos que receberam nos cursos e, assim, tornaram-se multiplicadores da metodologia. Cabe ressaltar que, em vários lugares do Brasil, em rompimento ao oralismo, educadores que optaram pela filosofia de Comunicação Total, adotaram os materiais como único recurso de ensino de sinais. (PETERSON; SILVA, 2016, p. 85-86).

Sobre os testemunhos, em 1987, John Everett Peterson e Judy Ensminger Froehlke publicaram a 2ª edição de “Comunicado com as Mãos”, um dos principais livros de língua de sinais, embora na época o termo utilizado pelos professores fosse “mímica”. Tendo sido majoritariamente manuscrito, com apenas alguns dados impressos, o livro é composto por um alfabeto manual de sinais, seguido do alfabeto na língua portuguesa com quatro tipos de letras cursivas, bastão maiúscula e minúscula. Um texto organizado em três colunas, sendo a coluna da esquerda formada por uma sequência numérica de 0 a 9 com ilustração em forma de círculo indicando a quantidade referente ao número; a coluna do meio é composta por ilustração do sinal; e a coluna da direita apresenta os nomes dos numerais nas duas versões, na forma cursiva e bastão. Um texto organizado em três colunas individualizadas, divididas em quadrantes. A coluna da esquerda apresenta a ilustração do que

seria o significado do sinal e da palavra. A coluna do meio apresenta a ilustração do sinal; e a coluna da direita traz os nomes dos sinais em duas versões, manuscritos na forma cursiva e bastão. O material ainda está organizado em grupos semânticos, dispostos em uma sequência alfanumérica.

Em 2001, Peterson e Ensminger publicaram a 5ª edição denominada “Comunicando com as Mãos em LSB”. Na capa do livro, conta como o autor John E. Peterson; a ilustradora, Judy Ensminger Froehlke; e Francisco Rodrigues e Marli Gavioli são indicados enquanto revisores. Embora na obra apareça no prefácio o enunciado “Gestos folclóricos brasileiros”, na capa do livro encontra-se a sigla LIBRAS – Língua de Sinais Brasileira. O testemunho é composto por um alfabeto manual de sinais, seguido do alfabeto na língua portuguesa com quatro tipos de letras cursivas, bastão maiúscula e minúscula, um texto composto por três colunas, sendo que à coluna da esquerda formada por uma sequência de números de 0 a 9 com ilustração em forma de círculo indicando a quantidade referente; a coluna do meio formada pela ilustração do sinal; e a coluna da direita, o nome dos numerais manuscritos em três versões, uma forma cursiva e impressa maiúscula e minúscula. Um texto organizado em três colunas individualizadas, divididas em quadrantes. A coluna da esquerda apresenta a ilustração do que seria o significado do sinal e da palavra. A coluna do meio apresenta a ilustração do sinal, e na coluna da direita, há os nomes dos sinais em três versões, uma forma cursiva manuscrita e duas na forma impressa maiúscula e minúscula. Da mesma forma que a edição de 1987, o material está organizado em grupos semânticos, dispostos em uma sequência alfanumérica.

3. CRÍTICA TEXTUAL

Segundo Cambraia (2012, p. 295), a Crítica textual é um campo do conhecimento que trata dos estudos voltados para a transmissão de textos escritos, com intuito de restituí-los à sua forma original. A Crítica Textual permeia vários campos do saber, como a paleografia (estudo das escritas antigas), a diplomática (estudo da estrutura dos documentos, especialmente os jurídicos), a codicologia (investigação das técnicas do livro manuscrito), a bibliografia material (estudo das técnicas do livro impresso) e a linguística (estudo da linguagem humana). Os textos podem sofrer alterações exógenas no seu processo de transmissão, isso significa que a alteração foi proveniente do próprio modelo utilizado para a realização da cópia do texto ou endógena, causada por quem realiza a cópia. As alterações endógenas podem ser classificadas em autorais, ou seja, de responsabilidade do próprio autor do texto; ou, ainda, não-autorais, realizadas por terceiros, como, por exemplo, editores/copistas. As modificações não-autorais dividem-se ainda em voluntárias (por ação consciente de quem realiza a cópia) e involuntárias (por ação inconsciente de quem realiza a cópia) (CAMBRAIA, 2012, p. 296-297).

Vale a pena salientar que existem edições politemunhais¹ de dois tipos: Edição Crítica, aquela que é definida a partir do confronto de testemunhos apógrafos², ou a edição Genética, quando estabelecida por meio de testemunhos autógrafos ou ideógrafos³. Em nosso caso, os testemunhos de Peterson e Judy Ensminger, de 1987 e de 2001, foram idealizados e supervisionados por Peterson em vida, porém contou com a contribuição de uma ilustradora, em 1987, além dos editores que idealizaram a publicação de 2001.

1 Politemunhais – baseadas no confronto de dois ou mais testemunhos de um texto (CAMBRAIA, 2012, p. 299).

2 Testemunho apógrafo: registro feito por quem não é o autor intelectual do texto sem a supervisão deste (CAMBRAIA, 2012, p. 302).

3 Testemunho autógrafo: registro feito por quem é o autor intelectual do texto; testemunho idiógrafo: registro feito por quem não é o autor intelectual do texto, mas com a supervisão final deste (CAMBRAIA, 2012, p. 302).

Com base nas discussões anteriores, compreendemos que a Crítica textual clarifica nosso trabalho, visto que o corpus da pesquisa trata-se de livros antigos denominados *testemunhos*⁴ que passaram por seis edições ao longo dos anos. Apesar de um dos objetivos da área ser a restituição de textos, em nossa pesquisa nos deteremos apenas em analisar as alterações ocorridas entre as edições.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS VARIANTES⁵

Testemunho -1987	Testemunho - 2001
Capa	Capa
Comunicando com as Mãos	a) Comunicando com as Mãos em LSB
Ilustrado por Judy Ensminger	b) LIBRAS Língua de Sinais Brasileira
	c) Autor: Dr. John E. Peterson
	d) Ilustrado: por Judy Ensminger
	e) Revisado por: Francisco Rodrigues Marli Gavioli

Figura 05. Variantes da Capa dos testemunhos.

Fonte: ALMEIDA, R. M. S. (2024).

Ao comparar os testemunhos, observa-se que na edição de 2001 todas as variantes encontradas na capa ocorreram por adição. Analisando a importância das variantes **a** e **b**, entende-se que, apesar do material ter surgido em meio à filosofia da Comunicação Total, momento no qual os sinais eram considerados gestos e/ou mímica por diversas pessoas, destacamos a relevância da sigla pronunciável LIBRAS, correspondente a Língua de Sinais Brasileira e o nome da obra como “Comunicando com as Mãos em LSB”. Embora os sinais fossem referenciados como gestos, de acordo com as instruções internas da edição de 2001, ao destacar na capa as siglas LIBRAS e LSB e suas denominações, supomos que surge a partir daí um novo olhar sobre a língua natural dos surdos do Brasil. Não podemos afirmar ao certo em qual das edições: se na 3^a, na 4^a ou de fato na 5^a, foram acrescentadas as palavras Língua de sinais brasileira e as siglas LIBRAS e LSB, nem quem foi o idealizador das variantes e a alteração na capa, pois, na edição de 2001 destaca-se a presença de dois editores, além da ilustradora. Entretanto, como a edição é de 2001 e traz John Peterson como autor ainda vivo na época, creditamos a ele a autoria do fato.

A significância das variantes para estudos na área da linguística é enriquecedora, uma vez que não encontramos registros de quem cunhou o nome da Língua Brasileira de Sinais. Outro fato que nos chama atenção é o uso do termo língua, em vez de gesto ou mímica. Segundo Lima e Santos (2012), os gestos não são convencionados ou arbitrários como as palavras, são as primeiras ferramentas de comunicação simbólica para o ser humano preso a um contexto de uso físico, ocorrem repetidamente ganhando significação. Nesse sentido, para Saussure (2006), a língua “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo

4 Testemunho: todo registro escrito (manuscrito, impresso, digital etc.) de um dado texto (CAMBRAIA, 2012, p. 299).

5 Variantes – cada trecho presente em um texto é chamado de lição e, quando são divergentes, são chamados de variantes (CAMBRAIA, 2012, p. 302).

social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Dessa maneira, responde à complexidade que envolve a linguagem humana em diferentes contextos.

A variante **c** consta o nome do autor da obra, a informação dissolve a discussão acerca da autoria do livro. Segundo Temoteo (2016), é importante esclarecer que John Peterson é o principal autor. O debate ocorre devido ao fato de o nome dele não aparecer na capa do livro da edição de 1987 e, em algumas reimpressões, o nome de Peterson constar apenas no prefácio ou na apresentação do trabalho. A prova de que Peterson é o autor de “Comunicando com as Mãos” pode ser constatada por meio da 1ª edição, na qual o próprio autor datilografou as descrições de como deveriam ser feitas as sinalizações dos sinais.

Sob essa perspectiva, para Bakhtin (2018, p. 176) [...], o autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento. Assim, o autor é participante de sua obra, autorizado pelo leitor como orientador. Dessa forma, para Bakhtin (2018), para além do acontecimento, é fundamental conhecer o contexto no qual o autor está inserido.

Testemunho – 1987	Testemunho – 2001
Grafia – nomes em português dos sinais nº 04-154	Alteração na grafia das palavras nº 04-154
<p style="text-align: center;"><i>zero</i></p> <p style="text-align: center;">zero</p>	<p>a) ZERO</p> <p>b) zero</p> <p>c) <i>zero</i></p>

Figura 06. Variante de grafia.

Fonte: ALMEIDA, R. M. S. (2024).

A partir do confronto dos testemunhos, observa-se que ocorreram alterações na forma da grafia dos nomes dos sinais. A variante **a**, palavra impressa em maiúsculas, foi acrescentada e por ordem de sequência foi colocada no lugar da versão manuscrita minúscula. A variante **b** substituiu a grafia manuscrita bastão minúscula. A variante **c** corresponde à palavra minúscula, que na versão de 1987 estava na primeira posição de apresentação. E, no testemunho de 2001, foi fixada na terceira posição.

Examinadas as variações na grafia, notamos diferenças significativas entre um livro inteiramente manuscrito e outro com mescla de aparatos manuscritos e impressos mecânicos. Acreditamos que as modificações apontadas não ocorreram apenas devido ao acesso à novas tecnologias de impressão na época, mas também por possíveis interferências de editores e/ou do próprio autor.

Nesse sentido, as variantes destacadas na figura n. 05 são apenas modos de grafar que nada representa fora de um sistema linguístico bem definido como afirma Saussure.

[...] os valores da escrita só funcionam pela sua oposição recíproca dentro de um sistema definido, composto de um número determinado de letras. [...] Como o signo gráfico é arbitrário, sua forma importa pouco, ou melhor, só tem importância dentro dos limites impostos pelo sistema (SAUSSURE, 1972, p. 139).

Como foram explicadas anteriormente, as referidas edições circularam em um mo-

mento de transição entre a filosofia do Oralismo e a Comunicação Total, todavia, sublinhamos que ambas primavam pelo ensino da Língua Portuguesa falada e escrita como meio de comunicação e inserção dos surdos na sociedade. Assim, a palavra escrita e a fala naquele momento histórico assumiam um papel de supremacia e suprimiu a língua de sinais.

Testemunho -1987	Testemunho - 2001
Nome dos sinais em português - Sinais nº 04 -154	Mudança ortográfica
pessôas	a) Pessoas
nenê	b) Neném
açucar	c) Açúcar
trêm	d) Trem

Figura 07. Variantes ortográficas.

Fonte: ALMEIDA, R. M. S. (2024).

Ao examinar os nomes dos sinais, identificamos as variantes **a, b, c e d**. Observamos que elas estão relacionadas às alterações ortográficas estabelecidas pelos acordos ortográficos de 1945 e 1990. Para Saussure (2006, p. 40), o que fixa a pronúncia de uma palavra não é sua ortografia, mas sua história. Assim sendo, mesmo a escrita sendo um sistema de estrutura convencionalizada, ao interagir com os seus usuários, inevitavelmente muda e evolui com ele.

A seguir, todas as variantes mencionadas estão associadas aos sinais. Alimentamos que, em ambos os testemunhos, existem sinais que são destacados como sendo uma variação regional e sinais compostos, sendo o sinal composto ilustrado com números que indicam a ordem e a sequência da sinalização. Como no exemplo a seguir:

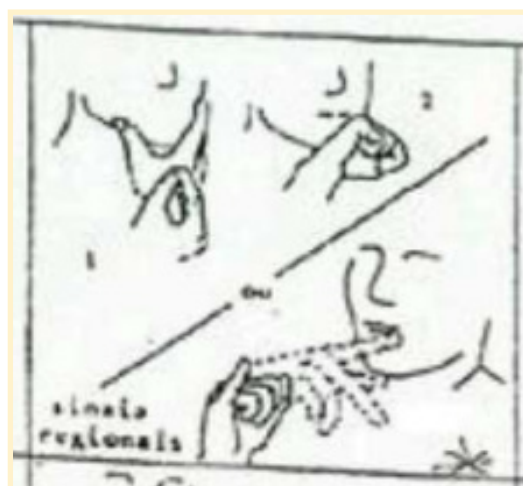


Figura 08. MÃE, sinal composto; e PAI, variação linguística.

Fonte: ALMEIDA, R. M. S. (2024)


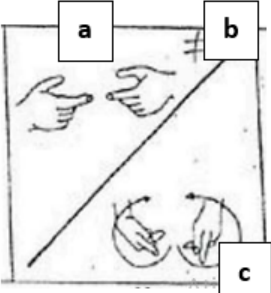
Testemunho -1987	Testemunho - 2001
Sinal nº 66 - Prato	Sinal nº 66 - Prato
	

Figura 09. Variantes de sinais.

Fonte: ALMEIDA, R. M. S. (2024).

Observamos na figura acima que a variante **a** se trata da inversão correspondente à ilustração do testemunho de 1987. A variante **b**, há a presença de uma linha transversal separando os sinais. Já a variante **c** informa outro sinal similar ao prato. Diferentemente do que foi mencionado anteriormente da figura n.08, não podemos afirmar ao certo se o sinal 66 do testemunho de 2001 seja de fato um sinal composto ou uma variação regional. A dúvida se insere devido à falta de marcação de ordem da sinalização, caso fosse uma variação; e falta da indicação escrita, caso **c** fosse sinal regional.


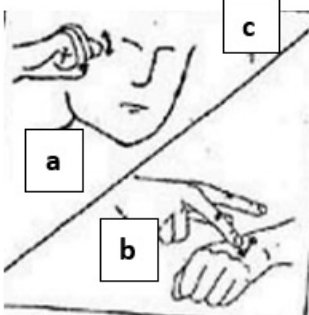
Testemunho - 1987	Testemunho - 2001
Sinal nº 126 Cor preto	Sinal nº 126 Cor preto
	

Figura 10. Variantes de sinais.

Fonte: ALMEIDA, R. M. S. (2024).

Identificamos três variantes no testemunho de 2001: **a**, novos contornos no desenho, como adição da boca e do pescoço; **c**, presença da linha transversal separando os sinais; e **b**, outro sinal de preto. Da mesma forma que na figura n. 9, na figura n. 10 não podemos afirmar com certeza que o sinal 126 referente à cor preta corresponde a um sinal composto ou uma variação linguística. Contudo, considerando os sinais que são utilizados atualmente na região de Várzea Grande-MT, acreditamos que ambos os sinais ilustrados no testemunho de 2001 referem-se às variações linguísticas.

Compreendemos que o foco deste trabalho não é fazer uma análise linguística dos sinais, contudo, considerando a importância dos dados, observamos que os sinais de prato (variante **c**) e preto (variante **b**), são sinais que se caracterizam por utilizarem empréstimo linguístico de letras do alfabeto manual. De acordo com Ferreira (2010), na estrutura linguística da Libras, os empréstimos linguísticos são amplamente utilizados pelos seus usuários. São vários os tipos de empréstimos, o lexical, de inicialização, sinais de outras línguas

de sinais, domínios semânticos e fonéticos. A de *Inicialização* é o empréstimo linguístico que se caracteriza utilizando a Configuração de Mão do alfabeto manual equivalente ao alfabeto da língua portuguesa. Ao fazer o sinal, utilizamos a primeira letra da palavra análoga ao português.

Para Bakhtin (2006, p. 109), a língua não se transmite; ela dura e perdura sob forma de um processo evolutivo contínuo. Em vista disso, o sujeito não recebe a língua pronta e acabada para ser utilizada. Ao transitar na corrente discursiva, a língua promove o despertar da consciência, levando o sujeito a agir sobre ela. Em consonância com Bakhtin, as variações linguísticas, para além da significação, adquirem novas formas e conteúdos ao serem lançadas na arena de comunicação verbal.


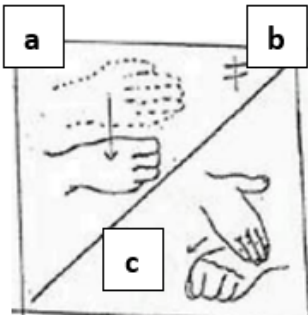
Testemunho -1987	Testemunho - 2001
Sinal nº 122 - Cor branca	Sinal nº 122 - Cor branca
	

Figura 11. Variantes de sinais.

Fonte: ALMEIDA, R. M. S. (2024).

Na figura 11, identificamos três variantes, a variante **a** – ausência de um dos diacríticos correspondente ao movimento; **b** – presença de linha transversal separando os sinais; e **c** – outro sinal. Diferentemente dos casos anteriores, ao suprimir o diacrítico, o sinal sofreu alteração, fato que nos leva a supor que se trate de um sinal composto.


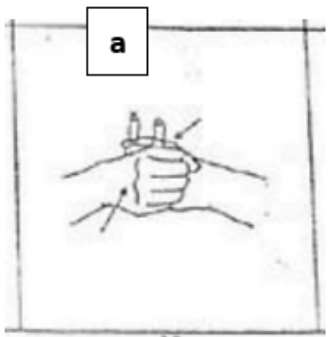
estemunho -1987	Testemunho - 2001
Sinal nº 98 - Perto	Sinal nº 98 - Perto
	

Figura 12. Variante de adição.

Fonte: ALMEIDA, R. M. S. (2024).

No testemunho de 2001, a variante identificada foi por adição. Ao analisarmos a imagem da adição **a**, percebemos que a alteração modificou a estrutura do sinal. Como não temos a obra original de 2001, e o material circula livremente na internet, é possível que a adição tenha sido feita por terceiros sem a supervisão do autor, conforme a variação linguística local é difundida via internet; ou, de fato, o sinal pode ter sido alterado sob o crivo

do autor e editores. Contudo, a hipótese é reforçada à medida que observamos duas mãos representadas como se estivessem fechadas e todos os respectivos dedos também. Sobre o dedo polegar fechado foi feito outro dedo polegar como se estivesse aberto, ou seja, percebemos seis dedos em uma das mãos. O correto seria visualizar os quatro dedos fechados em uma das mãos e o respectivo dedo polegar aberto contabilizando cinco dedos.

Apesar de a alteração ter sido estrutural, para Bakhtin (2006, p. 97): “a língua no seu uso prático é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”, as marcas deixadas mostram uma face histórica das relações sociais, de interação e de poder. Embora não saibamos exatamente quem foi o responsável direto pela variante, compreendemos que a internet é um ambiente fértil no qual as palavras circulam a uma velocidade exponencial. Assim, além de acessar o material completo, é possível modificá-lo e reintroduzi-lo no espaço digital.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises realizadas e na comparação dos dois testemunhos, constatamos que, entre as 44 páginas examinadas, foram identificadas variantes de substituição, adição, supressão e inversão, além de alterações gráficas e ortográficas. Embora o objetivo principal deste trabalho seja identificar e analisar variantes presentes nas edições de 1987 e 2001 do livro “Comunicando com as mãos”, de John Everett e Peterson e Judy Ensminger, também observamos mudanças simultâneas na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa, inseridas no mesmo contexto histórico, como a produção de um livro que, hoje, seria classificado como didático, o registro de variações linguísticas regionais, possíveis sinais compostos, e o registro das siglas LIBRAS e LSB em uma época em que a comunicação era predominantemente vista como mímica e gestos, e não como uma Língua de Sinais.

Acreditamos que este trabalho oferece inúmeras contribuições para os estudos na área da Libras. Sendo um recorte específico, ele não é definitivo nem conclusivo, permanecendo aberto a outras contribuições e ao aprofundamento das hipóteses levantadas. Além disso, há espaço para a continuidade da pesquisa, considerando que “a cada cópia que se faz de um texto, a constituição deste muda – seja por ato involuntário, seja por ato voluntário de quem copia” (CAMBRAIA, 2005, p. 01).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. P. de. **A pedagogia da delicadeza**: bases conceituais para uma educação baseada no cuidado e na empatia. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAMBRAIA, C. N. **Crítica Textual**. Ciências da linguagem: o fazer científico: volume 1/ Adair Vieira Gonçalves, Marcos Lúcio de Sousa Góis (organizadores). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 293-319.
- CAMBRAIA, C. N. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- LIMA, E. R. S. SANTOS, A. C. **Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, Volume: 17. Número: 4, Publicado: 2012.: 495-501. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3915/391576525030.pdf> Acesso em: 18jul.24, às 16h27.
- PETERSON, I. J. SILVA, J. E. F. **Comunicando com as mãos em LSB**: Contribuições de John Everett Peterson

para a Língua de Sinais do Brasil. A muitas mãos [recurso eletrônico]: contribuição aos estudos surdos / Ivone Braga Albino, José Edmilson Felipe da Silva, Laralis Nunes de Sousa Oliveira, Organizadores. – Natal, RN: EDUFRN, 2016. p.77-90.

PETERSON, J. E; ENSMINGER, J. **Comunicando com as Mãos**. Fortaleza: Sem editora, 1987.

PETERSON, J. E; ENSMINGER, J. **Comunicando com as Mãos**. Revisado por Francisco Rodrigues, Marli Gavioli. Juazeiro do Norte. CE: Associação Caririense de deficientes auditivos, 2001.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, J. R; MACHADO, L. M. C, V; VIEIRA, E. T. B. **Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos**. Revista Brasileira de História da Educação. V20, n1. Universidade Estadual de Maringá-PR. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e094> Acesso em: 22ago.2024, às 9h50.

SAUSSURE, F. 1857-1913. **Curso de linguística geral**. Charles Bally e Albert Sechehaye; com colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira. De: Isaac Nicolau Salum; [tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein.] – 27. ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1972.

TEMOTEO, J. G. **Lexicografia da Língua de Sinais Brasileira do Nordeste**. Tese. Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.





5

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO COMO UMA ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA PARA PESQUISAS EM COMUNICAÇÃO: POSSIBILIDADES NAS PERSPECTIVAS SOBRE DISCURSOS E SUJEITOS

DIALOGICAL DISCOURSE ANALYSIS AS A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH FOR COMMUNICATION RESEARCH: POSSIBILITIES IN THE PERSPECTIVES ON DISCOURSES AND SUBJECTS

Quézia Mary da Silva Reis

Universidade Federal de Mato Grosso

Claudio Alves Benassi

Universidade Federal de Mato Grosso

 [10.29327/5505810.1-5](https://doi.org/10.29327/5505810.1-5)

RESUMO

Baseado nos estudos linguísticos de Mikhail Bakhtin e sua teoria da Análise Dialógica do Discurso, este artigo oferece uma proposta para entender os conceitos de sujeito, enunciado e contexto como ferramentas teóricas e analíticas para o estudo de processos dialógicos. Exploramos as relações entre sujeitos, discursos e produtos comunicacionais, examinando concepções. Ao nos afastarmos de estudos objetivos focados na intencionalidade na produção de enunciados, sugerimos novas maneiras de refletir sobre enunciados como objetos de estudo. Em essência, percebemos que, ao analisar enunciados carregados de discursos, não devemos nos perguntar “o que o sujeito quis dizer” ou “o que o enunciado quer nos mostrar”. A consideração central deste artigo é que a análise dialógica do discurso, como uma abordagem teórico-metodológica para pesquisas em comunicação, nos leva a perguntar “como foi constituído este enunciado”. Com isso, é possível desenvolver estratégias para analisar as propostas contidas nos diálogos dos textos, permitindo ao analista inferir ideias que vão além da superfície dos diálogos.

Palavras-chave: Análise dialógica do discurso; Estudos bakhtinianos; Dialogismo.

ABSTRACT

This article proposes to understand the concepts of subject, statement, and context as theoretical and analytical tools for the study of dialogic processes, based on the linguistic studies of Mikhail Bakhtin and his theory of Dialogic Discourse Analysis. Then, conceptions are examined by exploring the connections between subjects, discourses and communicative products. In addition, new ways of reflecting on statements as objects of study are suggested. This implies not focusing on objective studies centered on intentionality in the production of statements. It is therefore clear that when analyzing statements filled with discourse, we should not ask ourselves “what did the subject mean?” or “what does the statement want to show us?” Consequently, this article focuses on dialogical discourse analysis, as a theoretical-methodological approach to communication research, and leads us to ask “how was this statement constituted?” Finally, emphasis is placed on the development of strategies that allow the analysis of the proposals contained in the dialogues of the text, since the analyst infers ideas beyond the surface of the dialogues.

Keywords: Dialogical discourse analysis; Bakhtinian studies; Dialogism.



1. INTRODUÇÃO

Este estudo visa, por meio de sua interdisciplinaridade, revelar possibilidades de colaboração que possam fundamentar pesquisas acadêmicas. Estas áreas são a Linguística, que se ocupa dos estudos da linguagem, e a Análise de Discurso, que oferece uma abordagem teórico-metodológica para explorar as relações além da materialidade do texto.

Nossa abordagem inicial será a análise do discurso, entendendo-o como a rede de significados que vai além da intenção explícita e revela mensagens, ideologias e até mesmo enigmas que podem parecer obscuros quando apresentados nos meios de comunicação.

A análise do discurso baseada nos avanços teóricos e metodológicos do Círculo de Bakhtin é praticada no Brasil desde a divulgação da tradução de suas obras. No entanto, o termo análise dialógico do discurso (ADD) só se tornou amplamente conhecido após a publicação do livro “Análise e teoria do discurso” de Brait, em 2006. A partir de então, essa abordagem consolidou-se como um importante e distinto campo de análise do discurso. Desde esse período, a metodologia da ADD foi amplamente discutida e, com o crescimento significativo da área, é crucial realizar uma revisão sistemática integrativa que examine com rigor o conhecimento já desenvolvido nesse campo.

A ADD procura entender como os discursos são construídos e interpretados dentro de um contexto social e comunicativo. Dessa forma, busca compreender como os significados são construídos através de interações e como os discursos se relacionam e se influenciam no contexto mais amplo das práticas sociais e culturais. Dessa forma o filósofo aborda sobre os conceitos citados:

A linguística é uma ciência apenas na medida em que ela domina seu objeto: a língua. A língua da linguística se define por um pensamento puramente linguístico. O enunciado concreto único é sempre dado em um contexto axiológico-semântico cultural — na ciência, na arte, na política etc., ou no contexto de uma situação pessoal e cotidiana única; apenas nesses contextos um enunciado é vivo e percebido: ele é verdadeiro ou falso, bonito ou feio, sincero ou falso, direto, cínico, com autoridade etc.; enunciados neutros não existem nem podem existir, mas a linguística os vê apenas como um fenômeno da língua, os relaciona apenas com a unidade da língua, mas não como uma unidade do conhecimento, da prática cotidiana, da história, do caráter da pessoa etc. (BAKHTIN, 2003b [1924]), p. 300

As obras de Bakhtin, seus estudos, recepções e desdobramentos formam, inevitavelmente, uma complexa e variada rede de relações dialógicas e enunciados provenientes de diferentes áreas do saber.

Para tanto, é importante conhecermos alguns dos principais aspectos que compreendem a análise dialógica do discurso.

A análise dialógica enfatiza que os discursos não são fenômenos isolados, mas parte de um fluxo contínuo de interações e referências. Isso significa que qualquer discurso é influenciado por outros discursos prévios e pode influenciar futuros discursos.

Assim, Bakhtin (2011), considera a vida como sendo dialógica por natureza e, portanto, “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concorda”. Enquanto, a intertextualidade é a ideia de que um texto está em diálogo com outros textos, seja através de citações diretas, alusões ou mesmo pela estrutura argumentativa.

Quanto ao enunciado e a resposta, na análise dialógica, a atenção é dada ao fato de que os enunciados (ou partes do discurso) são sempre respostas a outros enunciados e, ao mesmo tempo, provocam respostas. Essa dinâmica de pergunta e resposta é central para a construção do significado dentro de um discurso.

Em relação ao contexto social e histórico, Bakhtin argumenta que os discursos são moldados pelos contextos sociais e históricos em que são produzidos, portanto, entender um discurso envolve considerar o contexto social e histórico em que ele foi criado, assim como as relações de poder e ideologias presentes.

De acordo com Volóchinov (2017), todo signo é ideológico, pois resulta de escolhas e decisões tomadas em um processo interativo, onde diversas vozes e perspectivas influenciam as diversas formas de entender a realidade.

Dessa forma, a linguagem não é apenas um meio para o pensamento ou uma forma de comunicação, mas sim um componente da produção social que reflete ideologia e atua como uma memória viva de um período histórico.

Sendo assim, o filósofo introduziu os conceitos de polifonia e heteroglossia para descrever a multiplicidade de vozes e perspectivas dentro de um discurso. Polifonia refere-se à presença de múltiplas vozes, cada uma com seu próprio ponto de vista, enquanto heteroglossia descreve a coexistência de diferentes modos de discurso e formas de linguagem dentro de um mesmo texto.

Ao final, Bakhtin reafirma que o discurso é visto como um espaço de interação e negociação entre diferentes pontos de vista, em vez de um simples veículo de comunicação unilateral. A análise dialógica explora como as diferentes vozes e perspectivas interagem e se influenciam mutuamente.

Ao integrar a teoria metodológica escolhida para a análise desta pesquisa com nossa área de conhecimento, é possível compreender como as ideologias se concretizam nos discursos e como os discursos se manifestam nas línguas, refletindo ocasiões e contextos sociais através da comunicação.

2. ANÁLISE DO DISCURSO: UM CONVITE À REFLEXÃO

A análise dialógica do discurso emerge como uma abordagem crítica e enriquecedora para compreender as complexas interações que moldam a comunicação humana. Esta perspectiva, inspirada pelas ideias de teóricos como Mikhail Bakhtin e seus seguidores, propõe um exame profundo das múltiplas camadas de significado que se entrelaçam nos discursos e práticas sociais. Ao mergulhar na análise dialógica, somos convidados a refletir sobre como o discurso não apenas representa a realidade, mas também participa ativamente da sua construção e interpretação.

O autor esclarece que, ao elaborar nosso discurso, temos previamente em mente a totalidade da nossa expressão, tanto na estrutura de um gênero quanto na abordagem pessoal do emissor.

Não enfiemos as palavras, não vamos de uma palavra a outra, mas é como se completássemos com as devidas palavras a totalidade. Enfiemos as palavras apenas na primeira fase do estudo de uma língua estrangeira e ainda assim apenas quando usamos uma orientação metodológica precária. (BAKHTIN, 2003, p.291-292).



A premissa fundamental da análise dialógica é que o discurso é essencialmente relacional e dialogal. Em vez de ser uma simples troca de informações, o discurso é um campo dinâmico de interações entre diversas vozes e perspectivas. Cada enunciado é influenciado por e influencia outros discursos, criando um espaço de negociação contínua de significados. Bakhtin e Volochinov (1992) descrevem a “enunciação” como o resultado da interação entre duas pessoas que estão organizadas socialmente (p. 112). Se um dos interlocutores estiver ausente, pode-se usar o “representante médio” do grupo social ao qual pertence o falante.

Essa visão destaca a importância de entender o discurso como um processo em constante evolução, moldado por contextos históricos, culturais e sociais específicos.

Ao adotar essa perspectiva, a análise dialógica permite que investiguemos como diferentes atores sociais contribuem para a construção de significados. Não se trata apenas de observar o que é dito, mas também de explorar as relações de poder e os conflitos que emergem na troca de palavras. A linguagem se torna um meio através do qual ideologias, valores e identidades são negociados e reafirmados. Nesse sentido, cada ato de comunicação é também um ato de construção social e política.

O aspecto ideológico e a natureza social da palavra fazem com que Bakhtin e Volochinov (1992) enfatizem um ponto crucial sobre a enunciação: por mais completa que seja, ela representa apenas uma parte de uma comunicação verbal contínua. O discurso (ou palavra) está imerso em outros discursos que o precederam - seja para confirmar, refutar ou antecipar respostas - e influenciará, de certa forma, os discursos que virão. Por conta disso, Bakhtin (2003) afirma que “a palavra não pertence a ninguém: ela é de ninguém” (p. 289).

Além disso, a análise dialógica nos encoraja a considerar como as vozes marginalizadas ou alternativas são representadas e ouvidas. Muitas vezes, os discursos dominantes silenciam ou distorcem as perspectivas de grupos menos poderosos. Ao focar na interação entre diferentes vozes, a análise dialógica abre espaço para a visibilidade de pontos de vista variados e para a problematização das estruturas de exclusão e desigualdade.

Um aspecto fundamental da análise dialógica é a ideia de que o significado é sempre provisório e contestável. Em vez de buscar verdades absolutas, essa abordagem valoriza a multiplicidade de interpretações e a negociação contínua de sentidos. Isso nos leva a uma compreensão mais fluida e dinâmica do discurso, onde a verdade é vista como uma construção coletiva e não como um dado fixo.

Portanto, a análise dialógica do discurso nos convida a refletir sobre a complexidade e a interatividade da comunicação humana. Ela nos desafia a considerar como o discurso molda e é moldado pelas interações sociais, e como pode servir tanto para reforçar como para subverter estruturas de poder e identidade.

Volochinov afirma que em 2017 (p. 140), “[...] toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais”. O significado surge precisamente do entrelaçamento dos discursos, e não de sobreposições ou silenciamentos, como nos fundamenta o Círculo.

Ao explorar essas dimensões, podemos ganhar uma visão mais rica e crítica do papel do discurso na nossa vida cotidiana e nas práticas sociais.

3. ANÁLISE DE DISCURSO: MIKHAIL BAKHTIN (1930-1970)

Os estudos de Saussure e seus seguidores proporcionam anos de reflexão e trabalho contínuo para entendermos a função da língua e suas falhas nos contextos sociais. Neste momento, deixaremos essas reflexões em segundo plano para, de forma introdutória, esclarecer os estudos que nos ajudarão a compreender significados que vão além das convenções e nos revelam muito mais do que é superficialmente apresentado. Vamos, então, discutir a Análise dialógica do discurso.

Mikhail Bakhtin, um dos pensadores mais influentes no campo da teoria do discurso, ofereceu uma abordagem revolucionária para entender a linguagem e o significado. A biografia e contexto histórico de Bakhtin desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento de sua teoria. Nascido na Rússia em 1895, Bakhtin viveu em um período de grandes transformações políticas e culturais. Sua formação intelectual foi influenciada por essas mudanças, e sua teoria reflete a interação entre as ideias filosóficas, literárias e políticas do seu tempo, o que se reflete em sua ênfase na interação social e no contexto histórico.

Sua análise do discurso, rica e complexa, introduziu conceitos que transformaram a maneira como compreendemos a interação verbal e a construção de sentido. Ao destacar a natureza dialógica do discurso, Bakhtin fornece ferramentas valiosas para explorar como as palavras e os significados são moldados por contextos sociais, históricos e culturais.

Nesse sentido, os estudos de texto sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD) podem ser significativamente enriquecidos ao se considerar o potencial analítico das categorias e conceitos bakhtinianos, que auxiliam na compreensão de como os sentidos se constroem na estrutura textual. Brait (2014) reafirma e explica que o conjunto de obras do Círculo de Bakhtin incentiva a consolidação de uma perspectiva de estudo da linguagem, através da ADD. Segundo a autora, a abordagem fundamenta-se, por um lado, no compromisso ético do pesquisador com o objeto de estudo, que é também um sujeito concreto, formado pela inter-relação entre língua, linguagem, história e sujeito; e, por outro lado, na compreensão de que a construção de sentidos na linguagem depende de relações discursivas situadas historicamente (BRAIT, 2014, p. 10).

Nesse contexto, a autora enfatiza que:

Uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se inter definem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2014, p. 29).

Dessa forma, no cerne da teoria de Bakhtin está o conceito de dialogia. Para Bakhtin, o discurso não é um ato isolado, mas sim uma prática relacional onde diferentes vozes e perspectivas se encontram e interagem. Essa visão contrasta com a ideia de que a linguagem é um sistema fechado de signos que representa a realidade de maneira objetiva e uniforme. Em vez disso, Bakhtin vê o discurso como um campo dinâmico de negociações e confrontos entre diferentes pontos de vista.

Segundo Bakhtin, toda expressão verbal é um ponto de encontro de diferentes perspectivas e ideologias, referindo-se à coexistência de múltiplas vozes e discursos dentro de um texto ou comunicação, ou seja, a heteroglossia, que é um dos conceitos-chave da teoria



bakhtiniana. Nessa teoria, a interação entre essas vozes não só enriquece o discurso, mas também reflete e constroi as relações de poder e as estruturas sociais.

Como já citado, para Bakhtin, o diálogo é fundamental na construção de sentido. Em sua visão, o diálogo não é simplesmente uma troca de palavras entre duas partes; é um processo complexo onde cada interlocutor responde e se posiciona em relação ao discurso do outro. A ideia de que o discurso é sempre parte de um diálogo em curso leva à compreensão de que o significado nunca é fixo, mas está em constante evolução. Dessa forma, o diálogo, portanto, não só permite a expressão de diferentes perspectivas, mas também desafia e transforma o sentido das palavras ao longo do tempo.

O filósofo também enfatiza a importância do contexto histórico e social na análise do discurso. Para ele, entender um discurso exige considerar o momento histórico, a cultura e as relações sociais nas quais ele se insere. O discurso é visto como um produto das condições sociais e históricas, mas também como um meio de influenciar e moldar essas condições. Essa perspectiva permite uma análise mais rica e crítica dos textos, revelando como as palavras são usadas para afirmar ou contestar estruturas de poder.

Bakhtin também contribuiu criticando a visão monológica do discurso, onde um único ponto de vista ou uma voz dominante é apresentada como a única verdade. Em contraste, a abordagem dialógica de Bakhtin revela como o discurso é sempre plural e contestado. Em um discurso monológico, as outras vozes são silenciadas ou ignoradas, enquanto a abordagem dialógica valoriza a multiplicidade e a interação entre diferentes perspectivas.

Neste momento, podemos assumir um contrato com nossa teoria: na análise dialógica do discurso, o enunciador quer dizer algo que vai além das palavras, pois envolve a interação com outros discursos, a expectativa de uma resposta, e as diferentes vozes que permeiam sua própria fala.

4. ENUNCIADO

Até o momento, refletimos sobre a interdisciplinaridade que fundamenta a Análise de Discurso de Mikhail Bakhtin, destacando suas influências do marxismo, da filosofia e dos estudos da linguística social. A partir disso, concordamos em questionar a formulação dos enunciados e a constituição dos discursos, reconhecendo a ausência de uma objetividade derivada de uma intencionalidade inviável dos sujeitos enunciadoreis.

Agora, para restringir ainda mais nosso foco de análise, discutiremos o texto como manifestação ou materialização dos discursos. Afinal, o que consideramos como texto em nossas pesquisas?

Na obra “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas” (2003b), Bakhtin diz que o texto (seja verbal – oral ou escrito – ou de outra forma semiótica) é a unidade fundamental, a realidade primária e o ponto de partida para todas as disciplinas das ciências humanas, mesmo com seus diferentes objetivos científicos.

A respeito da noção de texto no pensamento bakhtiniano, é importante, inicialmente, esclarecer com Machado (1996, p. 90) que:

[...] Bakhtin não é autor de uma teoria do texto sistematizada, como as que foram desenvolvidas, por exemplo, no campo da linguística, da semiótica ou da sócio-semiótica. É a concepção de linguagem como sistema dialógico de signos, que valoriza o texto como ato comunicativo, que nos levou a entender sua teoria da enunciação como uma teoria do texto.

Assim, o texto representa a realidade imediata para o estudo do homem em sociedade e sua linguagem, pois tanto sua formação quanto sua linguagem são mediadas pelo texto. É por meio dele que o ser humano expressa suas ideias e sentimentos. Dessa forma, essa visão de texto se alinha à concepção de enunciado, ao abranger “um único fenômeno concreto.”

Bakhtin, ainda no manuscrito “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, também descreve duas características que “definem” o texto como enunciado: i) seu projeto discursivo (compreendido como a intenção do autor e o que ele deseja comunicar), e ii) a concretização desse projeto, que envolve a produção do enunciado em relação às condições de interação e à conexão com outros enunciados (já ditos ou antecipados).

Na concepção bakhtiniana, o que caracteriza o texto como um enunciado é sua análise em sua totalidade concreta e viva, considerando seus aspectos sociais como parte essencial, em vez de tratá-lo como um objeto de estudo puramente imanente da linguística textual. Isso não significa que Bakhtin desconsidere a legitimidade de se estudar o texto como um fenômeno exclusivamente linguístico ou textual, mas sua perspectiva direciona-se para entender o texto como um fenômeno sociodiscursivo, ligado às condições concretas da vida.

Para Bakhtin, o enunciado é a “unidade real da comunicação verbal” (1987, p. 293), representando o uso concreto da língua, uma vez que a comunicação só ocorre “na forma concreta dos enunciados”. Embora o enunciado seja individual, ele é produzido por um interlocutor que é social, no sentido de estar sempre atravessado por outras vozes. Isso nos leva a entender outras características essenciais do enunciado, segundo Bakhtin.

Se o interlocutor é social, seu enunciado (ou discurso, ou comunicação) sempre se dirige a alguém. Esse destinatário, por sua vez, também é um interlocutor ativo, que responde de maneira ativa, seja concordando, discordando, complementando ou adaptando o discurso do outro.

Essa ideia de resposta ativa que Bakhtin defende difere profundamente da visão da linguística tradicional, que via o diálogo como um processo entre um locutor ativo e outro passivo. A linguagem não pode ser reduzida à comunicação em que um transmite e outro recebe de forma mecânica e precisa, como a gramática prescreve. Para o filósofo, as fronteiras do enunciado não se limitam simplesmente ao término de uma fala e ao início de outra. Elas são determinadas pelas alternâncias entre os sujeitos enunciadore e pelas instâncias sociais, e não apenas por fatores linguísticos.

Essas alternâncias indicam que a nossa comunicação sempre depende da resposta do outro. Isso explica por que, em aulas de língua estrangeira, os alunos muitas vezes dão respostas “prontas”, utilizando frases previamente preparadas e decoradas. Logo, a ideia de que o uso da língua ocorre por meio de enunciados (orais ou escritos), concretos e singulares, “proferidos” pelos participantes de diferentes esferas da atividade humana, é uma das afirmações de Bakhtin.

Ele ressalta que o enunciado é irrepetível, pois se trata de um evento único (podendo apenas ser citado), e que o enunciado é a verdadeira unidade da comunicação discursiva, já que o discurso só existe na forma de enunciados.

Além disso, o estudo do enunciado como unidade real da comunicação permite uma compreensão mais precisa da natureza das unidades linguísticas, como a palavra e a oração feitas por Bakhtin no texto “Os gêneros do discurso” (2003a). Em outro manuscrito, “O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas”, há a afirma-

ção de que “a língua e a palavra são quase tudo na vida humana” (BAKHTIN, 2003b, p. 324).

Bakhtin considera o enunciado como a unidade fundamental da comunicação discursiva. Cada enunciado representa um evento novo, singular e irrepetível no processo de comunicação. Ele pode ser citado, mas não repetido, pois, ao ser redito, torna-se um novo evento. O enunciado emerge no contexto de uma interação discursiva, o que implica que ele nunca é o primeiro nem o último, pois é sempre uma resposta a enunciados anteriores, configurando-se como uma réplica.

Nesse contexto, percebo que a concepção de enunciado, segundo Bakhtin, não pode ser reduzida à frase enunciada, que corresponderia a partes textuais isoladas. Trata-se de uma unidade mais complexa, que vai além dos limites do texto quando este é analisado exclusivamente sob a perspectiva da língua e de sua estrutura.

Na teoria de Bakhtin, o enunciado se concretiza por meio de diferentes formas de citação do discurso alheio (os enunciados dentro de outros enunciados). Exemplos de enunciados incluem romances, crônicas, saudações, cartas e conversas. Contudo, ao considerar como premissa que todo enunciado se forma a partir de outros, sejam eles já proferidos ou antecipados, muitos desses enunciados acabam ultrapassando suas próprias fronteiras.

Diante dessas reflexões, torna-se claro que o enunciado deve ser visto como conectado à situação social (tanto imediata quanto mais ampla) em que é criado e inserido. Ou seja, o enunciado não pode ser entendido de forma separada das relações sociais que o originaram, pois o “discurso”, como fenômeno de comunicação social, é influenciado por essas relações.

Isso quer dizer que a noção de enunciado como um conjunto de sentido não se restringe apenas à sua dimensão linguística, mas considera a situação social (ou dimensão extraverbal) como parte essencial de sua constituição. Dessa forma, o enunciado bakhtiniano “não é a frase ou a oração enunciada, mas, se desejarmos manter uma analogia, o texto enunciado (texto + situação social de interação = enunciado)” (RODRIGUES, 2005, p. 162).

5. SUJEITO DO DISCURSO/ENUNCIADOR

Tendo em vista que Bakhtin expõe claramente em seus escritos sua visão dialógica sobre a língua, essa mesma concepção também se aplica ao sujeito. Assim, tanto a língua quanto o sujeito são atravessados por discursos de outros e por relações dialógicas (como confronto, aceitação, recusa, negação...) entre esses discursos. Nessas interações, refletem-se as dinâmicas sociais e as lutas ideológicas de uma determinada comunidade de classes.

Assim, seguindo essa linha de compreensão da concepção dialógica da linguagem, pode-se afirmar que o sujeito se forma por meio de sua relação com os outros: tudo o que faz parte de sua consciência lhe é transmitido através dos outros, pelas palavras alheias. Segundo Bakhtin (1997b, p. 317): “nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento”.

A constituição do sujeito e de sua consciência a partir do exterior fundamenta-se na proposição do Círculo de que a consciência individual é formada por um discurso interno que é igualmente concreto, semiótico e estratificado como o discurso externo. Além disso, o discurso interno é condição indispensável para a existência, evolução e transformação do discurso externo. Este, por sua vez, emerge da interação entre sujeitos organizados que necessitam comunicar-se para desempenhar atividades relacionadas ao trabalho, à religião e

à convivência social de modo geral.

Dessa forma, o sujeito na concepção de Bakhtin, não é autônomo nem criador de sua própria linguagem; pelo contrário, ele se forma por meio de sua relação com outros, atravessada por diferentes usos da linguagem conforme a esfera social em que está inserido.

Bakhtin reafirma que

Na vida enquanto objeto do pensamento (abstrato) existe o homem em geral, existe o terceiro, mas na própria vida vivenciável existimos apenas eu, tu, ele, e só nela se revelam (existem) realidades primárias como minha palavra e a palavra do outro e, de modo geral, aquelas realidades primárias que ainda não se prestam ao conhecimento (abstrato, generalizador) e por isso não são percebidas por ele. (BAKHTIN, 2017 [1970/1971], grifos do autor).

Isso implica que esse sujeito deve ser entendido em relação a categorias como dispersão, o concreto, o singular, a alteridade, o diálogo, a convivência, o discursivo, a heterogeneidade, o sentido e o devir, em vez de centralização, o abstrato, o repetido, o monólogo, a solidão, o sistema abstrato de signos, a homogeneidade, a significação e a cristalização.

Para finalizar, os sujeitos se apropriam da linguagem ao se imergir nas diversas formas de comunicação verbal, que se relacionam com diferentes esferas da interação humana e que definem os inúmeros gêneros discursivos disponíveis. A partir dessa reflexão, e considerando que cada esfera de uso da língua desenvolve seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, a qual Bakhtin denomina gêneros discursivos, ou seja, os diferentes tipos de enunciados que circulam em contextos sociais e comunicativos variados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão das implicações dos estudos linguísticos, em diálogo com os estudos de comunicação, permitiu-nos compreender as relações entre as (im)possíveis intenções dos sujeitos subordinados e os contextos sócio-históricos que os influenciam. Ao aprofundarmos nossa base teórica, conseguimos delinear algumas estratégias para pesquisas em comunicação. Com isso, não oferecemos respostas definitivas para as questões levantadas, mas apresentamos perguntas que podem ser respondidas quando assumimos a posição de analistas de discurso. A questão central era, então, como a constituição mútua entre discurso e sujeito, teorizada nos escritos do Círculo, pode ser observada e analisada de forma dialógica?

Assim, ao explorarmos os diversos escritos, completos e inacabados, de Bakhtin e do Círculo, foi possível compreender mais profundamente a natureza e a singularidade do sujeito dialógico como um ser-evento que, ao ocupar uma posição única no mundo, assume a responsabilidade por um ato que não pode ser realizado por outra pessoa.

Essa responsabilidade individual se forma, contudo, dentro do convívio social mediado pelos discursos. Tal constituição social não deve ser vista como uma condição externa à existência humana, pois está profundamente enraizada na própria constituição psíquica do indivíduo, que se desenvolve além de sua estrutura biológica, ou seja, como um ser que é social, histórico é constituído tanto interna quanto externamente.

Nesse contexto, o discurso atua como uma ponte entre o indivíduo biológico e o sujeito sociológico, uma vez que é através de enunciados concretos que os sujeitos interagem, constroem compreensões sobre o mundo e suas relações pessoais, gerando refrações va-

lorativas que influenciam tanto o discurso interno quanto o externo. Assim, a relação do ser humano com a realidade é sempre ideológica, ou seja, nunca neutra, pois envolve uma compreensão que é ativa e carregada de valores.

Observamos também que os meios de comunicação estão continuamente repletos de textos (considerando que imagens também são formas de texto). A análise de conteúdo oferece suporte para inferências como operações lógicas, baseadas na observação de dados quantitativos que se encontram na superfície dos produtos comunicacionais. A essa abordagem, dedicam-se perguntas retóricas e respostas que podem ser replicadas, desde que o analista siga rigorosamente os mesmos passos utilizados para alcançar esses resultados.

Concluimos então que, a Análise de Discurso garante ao analista um papel que também é moldado por sua subjetividade. O analista é um sujeito afetado por ideologias, e o modo mais eficaz de preservar o caráter científico da pesquisa é manter a fidelidade aos fundamentos teóricos e analíticos presentes nos estudos discursivos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 261-306.
- _____. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 307-335.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014, p 9-30.
- MACHADO, I. A. **O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro, Imago, 1995.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.




6

ESCRITA DE LÍNGUA DE SINAIS E DESCRIÇÃO PAREMOLÓGICA: UM COMPARATIVO DOS PRONOMES PESSOAIS RETOS

*SIGN LANGUAGE WRITING AND PAREMOLOGICAL DESCRIPTION: A
COMPARISON OF STRAIGHT PERSONAL PRONOUNS*

Áurea de Santana Bueno
Universidade Federal de Mato Grosso
Claudio Alves Benassi
Universidade Federal de Mato Grosso

 [10.29327/5505810.1-6](https://doi.org/10.29327/5505810.1-6)

RESUMO

Partindo da premissa de Greenberg de que “todas as línguas têm categorias pronominais envolvendo, pelo menos, três pessoas e dois números” e considerando que as Línguas de Sinais (LS) são línguas naturais, o presente capítulo constitui um estudo comparativo dos sinais de pronomes pessoais utilizados em diferentes LS e os utilizados na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Assim, neste estudo, objetiva-se analisar as semelhanças e as dessemelhanças entre os sinais de pronomes de diversas LS, verificando se a lexicalização de tais sinais apresenta influência da Língua Oral (LO). Para tanto, faz-se uma investigação criteriosa dos referidos sinais pronominais disponíveis no site *Spread The Sign*, com o objetivo de verificar os aspectos de semelhanças e de dessemelhanças, com base nas diferenças “fonológicas” dos sinais de pronomes pessoais e na descrição paremológica desses sinais. Desse modo, verificou-se que, em relação aos pronomes EU (34 países) e TU (34 países), 7 países possuem sinal diferente para o pronome EU e 5 para o pronome TU, nos demais países nota-se a utilização de sinal igual ou semelhante, considerando que alguns apresentam pequena variação em algum dos seus parâmetros constituintes. Para o pronome ELE, notaram-se mais dessemelhanças e um possível exemplo de empréstimo lexical. Já os pronomes ELES e NÓS não apresentaram sinal semelhante. Para o pronome VÓS, no site, não consta a sinalização para nenhum dos países observados. Vale lembrar que este capítulo representa uma reflexão inicial sobre o assunto que, a nosso ver, merece um estudo mais aprofundado.

Palavras-chave: Escrita em Língua de Sinais; Descrição da LS; VisoGrafia; pronomes em LS.

ABSTRACT

Greenberg mentions that “all languages have pronominal categories that involve at least three persons and two numbers”. Therefore, considering that Sign Languages (SL) are natural languages, this chapter is a comparative study between the personal pronouns of different SL and Brazilian Sign Languages (*Libras*). The objective is to analyze the similarities and differences of these pronominal signs in the different SL, checking whether the lexicalization of these signs is influenced by Oral Language (OL). Thus, a careful investigation of the pronominal signs available on the website ‘Spread the sign’. It was verified in their similarities and dissimilarities, based on the “phonological” differences of the signs of personal pronouns and the paremological description of these signs. This research found that for the pronouns ‘I’ (34 countries) and ‘You’ (34 countries), 7 countries have a different sign for the pronoun ‘I’ and 5 for the pronoun ‘You’. The other countries use the same or similar sign, with minor variations in some of its constituent parameters. For the pronoun ‘He’, there are more differences and a possible linguistic borrowing. The pronouns ‘They’ and ‘We’ did not show a similar sign. For the pronoun ‘Vós’, on the website, it was not observed in any other country. Finally, this chapter invites us to reflect on the topic addressed. In the future, this research can be further explored.

Keywords: Sign Language Writing; Description of SL; VisoGraphy; Pronouns in SL.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com o universal linguístico nº 42, Greenberg (1966) afirma que “todas as línguas têm categorias pronominais envolvendo, pelo menos, três pessoas e dois números”, assim, considerando que as Línguas de Sinais (LS) são línguas naturais, nosso intuito foi fazer um estudo comparativo a fim de analisar as semelhanças e dessemelhanças entre os sinais dos pronomes pessoais (EU, TU, ELE, NÓS, VÓS, ELES) de diversas LS, verificando se a lexicalização de tais sinais apresenta influência da Língua Oral (LO). Assim, levanta-se a reflexão sobre a influência da língua oral na lexicalização dos sinais pronominais aqui investigados. Vale destacar que não pretendemos tirar prova se o referido universal linguístico abarca as LS. Contudo, nossa investigação, apesar de inicial, já fornece indícios de que a afirmação de Greenberg seja plausível para as LS, uma vez que o referido universal linguístico contempla essas línguas.

Sobre a influência que uma língua exerce sobre a outra, Ferreira (2010, p. 23) apresenta, entre outras, a tipologia¹ “Empréstimos Lexicais de outras Línguas de Sinais” que, a nosso ver, explica o fato de a maioria dos países utilizarem um sinal idêntico para os pronomes EU e TU. Contudo, apenas com base nesse estudo não podemos afirmar qual país emprestou o léxico utilizado para os referidos pronomes, pois, para essa afirmação, necessita-se de uma investigação histórica mais criteriosa.

Metodologicamente, esta investigação é um estudo comparativo de caráter bibliográfico, uma vez que dialoga com autores que discutem temáticas que tangenciam a reflexão aqui levantada. Como procedimentos técnicos, fez-se um levantamento, por meio dos vídeos sinalizados, dos referidos sinais pronominais disponíveis no site *Spread The Sign*², verificando os aspectos de semelhanças e dessemelhanças entre os sinais pronominais de diferentes LS. Identificaram-se os diferentes sinais, que foram registrados em LS utilizando o sistema de escrita de sinais VisoGrafia (VG)³.

Desse modo, verificou-se que, em relação aos pronomes EU (33 países) e TU (34 países), 6 países possuem sinal diferente para o pronome EU e 5 para o pronome TU. Nos demais países, nota-se a utilização de sinal igual ou semelhante, considerando que alguns apresentam pequena variação em algum dos seus parâmetros constituintes. Para o pronome ELE, notaram-se mais dessemelhanças do que semelhanças e um possível exemplo de empréstimo lexical. Já os pronomes ELES e VÓS não apresentaram sinal semelhante. Para o pronome VÓS, no site, não consta a sinalização para nenhum dos países observados.

Este ensaio representa uma reflexão inicial sobre o assunto que, a nosso ver, merece um estudo mais aprofundado. Apesar de inicial, essa discussão é necessária e fundamental para construção de conhecimentos na área, bem como para nossa constituição e compreensão enquanto profissionais, estudantes e pesquisadores do ensino de língua, nesse caso, a LS.

1 Termo referente às categorizações dos empréstimos linguísticos.

2 Disponível em: <https://www.spreadthesign.com/pt.br/search/by-category/246/pronomes-e-titulos-honorificos/>. Acesso em 03 de jul. 2023.

3 O mais novo sistema de escrita de sinais criado pelo professor-pesquisador Claudio Alves Benassi (BENASSI, 2017, 2019; BUENO, 2023).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Panorama geral acerca dos pronomes pessoais

De acordo com Cunha e Cintra (2016, p. 290), “há seis espécies de pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos”. Conforme esses autores, os pronomes pessoais (quanto à sua função) se dividem em retos e oblíquos. Todavia, nesse ensaio, focaremos nos pronomes pessoais retos (EU, TU, ELE/ELA, NÓS, VÓS, ELES/ELAS), os quais funcionam como sujeito da oração (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 291).

Embora a discussão acerca da função que os pronomes exercem na sentença gramatical seja extremamente pertinente para a área do ensino da LS, pois há um pensamento equivocando de que na Libras não há necessidade de se sinalizarem os pronomes, sob alegação de que o contexto define o sujeito, nosso objetivo não é discutir acerca da funcionalidade desses pronomes, e sim apresentar um comparativo entre as formas da sua representação em diferentes LS, refletindo se houve influência da LO na lexicalização dos sinais observados. Ademais, vale destacar que, de acordo com a etimologia da palavra, uma função básica dos pronomes é “substituir o nome”, já que o termo vem do Latim *pro-nomen*, que significa aquilo “que está no lugar do nome” (NICOLA, 2009, p. 241).

Na LS, “os pronomes são realizados por meio da apontação para um local específico no espaço (estipulado pelo sinalizante quando a pessoa estiver ausente), ou para a própria pessoa, se ela estiver presente” (PIZZIO, 2011, p. 45). Desse fato, surgiu a ideia dessa investigação a partir da seguinte questão: por se tratarem de apontamentos ostensivos, será que os sinais dos pronomes pessoais são semelhantes nas diversas LS?

No tópico a seguir, discutiremos acerca dos empréstimos linguísticos, uma vez que também nos interessa observar se há ocorrência desse fenômeno linguístico em algum sinal dos países observados.

2.2. Empréstimos linguísticos em LS

Diversos autores concordam que os empréstimos linguísticos são um fenômeno que ocorre em todas as línguas, sejam elas orais-auditivas ou viso-espacial. No Brasil, Lucinda Ferreira foi a pioneira na abordagem dessa temática, referente à Libras. Em 1995, ela apresenta como resultado de sua pesquisa cinco tipologias para categorização dos empréstimos linguísticos na LS, sendo elas: lexical, inicialização, sinais de outras línguas de sinais, domínios semânticos e de ordem fonética (FERREIRA, 2010, p. 21). Tal estudo serviu de base para os demais pesquisadores que se interessaram pelo assunto depois dela.

Para Quadros e Karnopp (2004), os empréstimos linguísticos são um fenômeno de incorporação de “palavras estrangeiras” no vocabulário de todas as LO e LS. Faria-do-Nascimento (2009) comprova a ocorrência dos empréstimos linguísticos da LO para a LS, nesse caso, da Língua Portuguesa (LP) para a Libras. Segundo pesquisadores que abordam o assunto, a ocorrência desse fenômeno é inevitável e acontece de forma natural, em virtude do contato entre línguas. Este contato, para a LS, é, de certa forma, constante, tendo em vista que as interações linguísticas acontecem dentro do mesmo espaço geográfico, embora “não haja fronteira intransponível para as línguas” (BUENO; DUARTE, 2018).

Apesar da diferença na modalidade linguística, considerando esse contato permanente entre a LO e a LS de cada país, percebe-se uma ocorrência maior de empréstimos da LO para a LS, como apresentado por Faria-do-Nascimento (2009). Conforme Nascimento (2010, p. 27), “sabe-se muito pouco sobre os empréstimos de uma Língua de Sinais para ou-

tra”, ela atribui esse fato à questão da hegemonia da LO sobre a LS. Como pode-se observar, vários são os aspectos que podemos explorar em relação à temática dos empréstimos linguísticos.

Mesmo não tratando desse assunto, Benassi (2017) apresenta um exemplo em LS que se enquadra na categoria que Ferreira (2010, p. 22) denomina de empréstimo por “Inicialização”. Essa autora, discutindo sobre o tema, apresenta vários exemplos, tais como: BRASIL, BRANCO, VERDE, CINZA, ROXO. Tais sinais foram lexicalizados na Libras com o empréstimo da letra inicial da palavra em LP, ou seja, tais sinais possuem a Configuração de Mão (CM) referente à letra inicial do nome em LP.

Apesar dos exemplos mencionados por Ferreira, utilizaremos o apresentado por Benassi (2017, p. 107) como exemplo do referido empréstimo da LO para a LS. Vejamos a imagem seguinte:

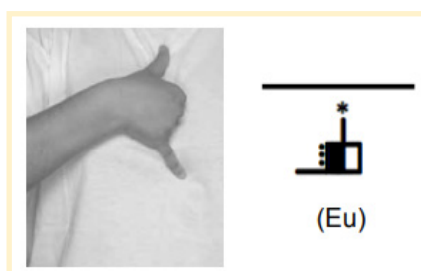


Figura 1. Imagem e escrita do sinal do pronome YO (EU) na Língua de Sinais Mexicana. Fonte: Benassi (2017).

Optamos por apresentar o exemplo de Benassi por se tratar de um pronome (no caso, o pronome EU, que na Língua Mexicana é YO), haja vista que faz parte da nossa discussão neste capítulo. Além disso, esse autor utiliza para sua exemplificação a escrita de sinais, que, a meu ver, é o recurso mais apropriado para representação da LS, não importando de qual país seja essa língua, sendo que, no caso do exemplo anterior, trata-se da Língua de Sinais Mexicana.

2.3 Comparando os sinais de pronomes pessoais em diferentes LS pela representação gráfica

De acordo com Machado (2016), há uma estimativa de quase 7.000 línguas no mundo, das quais 141 são LS. Já o site *Ethnologue: Languages of the World*⁴ apresenta dados mais específicos: 7.168 línguas vivas no mundo, sendo 144 LS. Considerando o total de línguas existentes, pode-se notar que a quantidade de LS é bem inferior ao total de LO. Se pensarmos que esse número é menor que a quantidade de países estimada pela ONU – 193 países, conforme o site Mundo Educação⁵-, constatamos que nem todos os países possuem uma LS própria. Além disso, em alguns países existem mais de uma LS. No Brasil, por exemplo, temos conhecimento da Libras e da Língua de Sinais Kaapor Brasileira – LSKB (FERREIRA, 2010, p. 245).

Contudo, não é essa a reflexão que pretendemos promover neste capítulo. Apesar de se considerarem poucas LS, nossa observação se deu apenas nas LS dos países disponíveis no site *Spread The Sign*, como é possível observar na imagem a seguir:

4 Disponível em: <http://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 12 de jul. 2023.

5 Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/paises.htm>. Acesso em: 12 de jul. 2023.

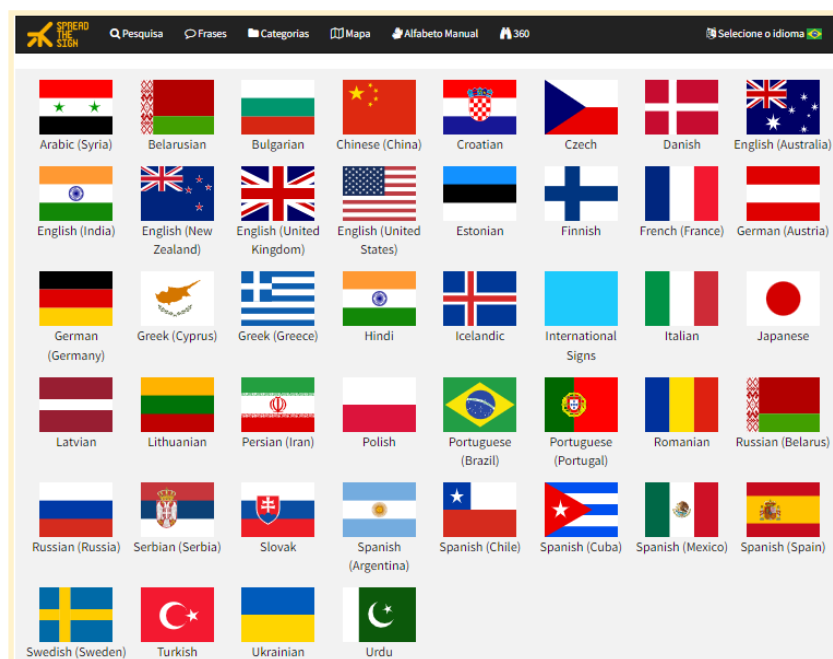


Figura 2. Países com representação da LS. Fonte: site *Spread The Sign*.

Vale esclarecer que nem todos os países da imagem anterior disponibiliza todos os sinais dos pronomes pessoais. Em nossa investigação, dos 44 países com as LS disponíveis no site, para cada um dos pronomes pesquisados, uma média de 34 apresentam os sinais disponibilizados em vídeo no referido site.

Para contextualização, apresenta-se a seguir a imagem dos pronomes pessoais utilizados na época da publicação do dicionário *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, em 1875. Porém, o excerto foi retirado da “versão comemorativa do dicionário ‘*Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*’”, publicada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 2011 (SANTOS, 2023, p. 69).



Figura 3. Representação dos pronomes no dicionário *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*.

Fonte: Gama (2011, p. 36).

Constata-se, pela imagem acima, que o sinal dos pronomes EU e TU são os mesmos utilizados atualmente na Libras (e em diversas outras LS, como já mencionado). Corroborando com nossa constatação, Santos (2023, p. 98), em sua pesquisa “Descrição parolológica da Libras: uma análise comparativa de sinalemas em dicionários”, apresenta o pronome EU (na Libras) como um dos exemplos de sinais que não sofreram alteração ao longo do tempo. Confira na imagem a seguir a escrita do pronome EU em LS e sua representação por imagem, em épocas diferentes:



Figura 4. Representação do pronome EU na Libras, por escrito e por imagem. Fonte: Santos (2023, p. 98).

Ao utilizar a escrita de sinais como forma de registrar os dados linguísticos da LS, a autora também reforça nossa afirmação de que a forma mais apropriada de se registrar a LS é por meio do registro gráfico, ou seja, pela escrita da própria língua. Assim, optamos por fazer esse registro utilizando o sistema de escrita VisoGrafia, sobre o qual Benassi enfatiza que:

é possível e viável, ainda que alguns aspectos da língua, como afirma Saussure ([1970] 2012, p. 61), acabem por não serem representados pela escrita, posso enfatizar que a VisoGrafia grafa com certa precisão os movimentos faciais e corporais (expressões não manuais), e também registra a direcionalidade dos verbos na língua de sinais (BENASSI, 2019, p. 268).

Se para o autor essa escrita grafa com precisão até os movimentos faciais, corporais e direcionalidade dos verbos, que, a meu ver, são as características mais abstratas da LS, sem dúvida, permite também o registro da língua como um todo, ou seja, configuração de mão, palavras isoladas, frases e gêneros textuais (BENASSI, 2017, 2019; BUENO, 2023). Assim, no quadro a seguir, apresentaremos, por meio da VG, a escrita “isolada” dos pronomes pessoais utilizados na LS brasileira, a Libras.

LS	PRONOMES PESSOAIS RETOS					
	EU	TU	ELE/ELA	NÓS	VÓS	ELES/ELAS
LIBRAS						


Quadro 1. Demonstrativo dos pronomes pessoais em Libras. Fonte: sistematizado pela autora.

No quadro abaixo, apresentaremos a escrita do pronome EU em diferentes LS, as quais apresentaram dessemelhanças em relação à Libras.

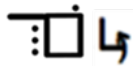


PRONOME	PRONOME EU EM DIFERENTES LS				
	BRASIL	CHILE	ESTÔNIA	PORTUGAL	CHIPRE
EU					

Quadro 2. Comparativo do pronome EU dessemelhantes na LS de diferentes países. Fonte: sistematizado pela autora.



Para o sinal do pronome (EU), depois de observarmos os sinais utilizados em 34 países, constatamos que apenas sete deles usam sinais diferentes da Libras, os quais estão representados na tabela acima, sendo que a Turquia e a China também utilizam o sinal igual ao




do Chile (conf. no quadro n. 02). Vale destacar que esse sinal na Libras () refere-se ao pronome possessivo MEU/MINHA.





Observe, no próximo quadro, um demonstrativo das dessemelhanças, em relação à Libras, do pronome TU em diferentes LS.




PRONOME TU EM DIFERENTES LS					
BRASILEIRA	ITALIANA	ARGENTINA	FINLANDESA	JAPONESA	LETÃO
					

Quadro 3. Comparativo do pronome TU dessemelhantes em diferentes LS. Fonte: sistematizado pela autora.

De acordo com o resultado da nossa investigação, constatamos que os pronomes  (EU) e  (TU) apresentaram poucos sinais dessemelhantes em relação ao sinal utilizado na Libras (no caso, a variação apresentada no quadro acima). Neste estudo, optamos por apresentá-los escritos em LS (veja quadro 02 e 03), utilizando o sistema de ELS VG, como já mencionado.

Já para o pronome  (ELE), as variações, em relação à Libras, foram mais significativas, sendo que foram observados apenas 11 sinais iguais, 8 semelhantes, variando apenas a orientação da palma , e 18 sinais totalmente dessemelhantes, por exemplo, o sinal utilizado na Finlândia .

Para os pronomes  (ELES) e  (NÓS) não houve sinal semelhante ao utilizado na Libras, aliás, apenas o pronome  (ELES) do Reino Unido varia na Orientação de Palma (OP). Desse modo, não os apresentaremos sistematizados em quadro comparativo como os pronomes EU e TU. Vale destacar que, para o pronome  (VÓS), não havia sinalização disponível em nenhum dos países consultados no referido site, assim como não o encontrei no “Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em Suas Mãos”. Desse modo, a escrita do sinal VÓS, apresentado no quadro 2, foi escrita com base no sinal utilizado no dicionário *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos* (figura 03).

Em relação aos empréstimos linguísticos, além do exemplo que encontramos em Benassi (do pronome EU, que na Língua Mexicana é YO), constatamos um possível exemplo de empréstimo da LO para a LS, que é o pronome  (ELE) dos Estados Unidos (que na Língua Inglesa é HE). No site pesquisado, em LS, esse pronome é formado pelas duas letras que representam a palavra na LO, ou seja, o H e o E, as quais, na Língua de Sinais Americana (ASL), são representadas pelo alfabeto manual  e , respectivamente.

Assim, com base nessa constatação, podemos inferir que esse pronome se enquadra na tipologia que Ferreira (2010, p. 22) denomina de “empréstimo lexical”, visto que na representação deste pronome utilizam-se as configurações de mãos que representam as letras da LO do referido país.

3. COMPARANDO OS SINAIS DE PRONOMES PESSOAIS RETOS EM DIFERENTES LS PELA DESCRIÇÃO PAREMOLÓGICA

No tópico anterior, discorreremos brevemente acerca da importância da modalidade escrita para o registro gráfico da LS e apresentamos os sinais de pronomes pessoais em

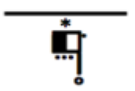
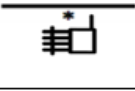
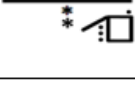
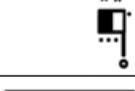

diversas LS por meio da ELS, entendendo que essa é a forma mais fidedigna de representação gráfica destas línguas. Neste tópico, abordaremos outro aspecto de extrema relevância para os estudos linguísticos da LS, trata-se do Sistema de Descrição Paremológica da LS, área de conhecimento pouco explorada até o momento.

Para contextualizar acerca do tema descrição paremológica da LS, recorreremos às pesquisas de Santos e Benassi (2021), os quais apresentam a viabilidade de descrição para as LS por meio do uso da ELS VG, considerando que, em se tratando de estudos linguísticos, os dados de tais línguas devem ser registrados e analisados por uma escrita condizente à modalidade da referida língua. De acordo com esses autores,

Para realizar a descrição do sinalema em questão, é necessário, primeiramente, decompô-lo numa tabela para que se obtenha as mínimas partes de cada parâmetro. Seria em tese o primeiro estágio para uma análise paremológica do sinalema em tela. Para tal, torna-se imprescindível a construção de uma tabela na qual se possa exibir a configuração de mão, a locação e o movimento, devidamente articulados em suas mínimas partes. Tal exibição deve se dar em escrita de sinais (BENASSI; SANTOS, 2021, p. 75).

Como afirma a citação acima, a descrição de um sinalema (sinal da LS) é possível com a utilização da escrita de sinais. Contudo, até então, as pesquisas realizadas têm ignorado a necessidade dessa forma de registro para representação da língua tanto para apresentação dos seus dados quanto dos resultados. Estes acabam não ganhando a profundidade devida, em virtude do uso de ferramentas que não dão conta de representar a vivacidade da língua, embora a escrita represente a sua faceta abstrata.






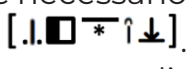

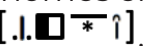
Nesse entendimento, fazemos uso da ELS como ferramenta tecnológica de extrema importância para o desenvolvimento das pesquisas em estudos linguísticos. Como já mencionado, no tópico anterior, registramos os dados levantados (os pronomes pessoais em diversas línguas) escritos na modalidade própria da LS, utilizando a VG. Neste tópico, apresentaremos os sinais pronominais utilizando a descrição paremológica, pois entendemos que, por meio da descrição, é possível perceber com minúcia as diferenças “fonológicas” na constituição dos sinalemas. Dessa forma, tanto os sinais escritos quanto a sua descrição serão sistematizados em quadros. Vejamos a seguir o quadro comparativo do pronome EU:

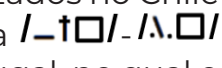
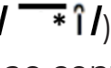
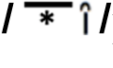
País	Pronome EU	Descrição do sinal
BRASIL		[.I.□*↑]
CHILE		[-↑□*□]
ESTÔNIA		[Λ.□*↑↓]
PORTUGAL		[.I.□*↑↓]
CHIPRE		[.I.□*↑↓]

Quadro 4. Comparativo do pronome EU, em diferentes países, a partir da descrição dos sinais.

Fonte: sistematizado pela autora.

Como pode-se observar, no quadro anterior, o pronome EU na Libras apresenta alguns aspectos constitutivos em comum com os sinais dos outros 4 países:

- A Locação (Loc) se desdobra em Ponto de Articulação (PA) no tórax  e Ponto de Contato (PC), que, para os sinais de 4 dos 5 países apresentados no quadro acima, acontece na ponta do dedo, representado pelo visografema , com exceção do sinal utilizado no Chile, o qual apresenta o PC na palma da mão .
- A Configuração de Mão (CM)  do pronome EU utilizado no Brasil (na variante por nós utilizado) é igual em Portugal e no Chipre, semelhança essa que fica mais perceptível quando demonstrado pela descrição do sinal e separados por parâmetro (CM, PA, M), que no caso dessa CM seria descrito da seguinte forma .
- Em relação ao Movimento (M), nenhum dos sinais apresenta um M específico, porém em três dos cinco sinais apresentados há o movimento interno ao sinal, em virtude da repetição do toque na articulação do sinal, aspecto que na escrita é representado por um * quando há apenas um toque e por ** quando há dois toques. Contudo, nossa análise se dá pela descrição paremológica, assim, faz-se necessário apresentarmos esse aspecto pela descrição do sinal como um todo . Observe que, na descrição, para a informação de que há repetição no toque, adiciona-se o visografema de M . Já para os pronomes em que há apenas um toque, na descrição, não é necessário descrever o M .

Embora os cinco pronomes apresentem semelhança no PA e quatro apresentam semelhanças no PC, notam-se aspectos dessemelhantes na CM dos sinais utilizados no Chile e na Estônia, aspectos que são descritos, respectivamente, da seguinte forma . Outra diferença pode ser notada no sinal do pronome EU utilizado em Portugal, no qual o toque é realizado à esquerda do tórax () enquanto nos demais países o toque (sendo um ou dois) acontece na parte mais ao centro do tórax (.

No quadro a seguir, apresenta-se o comparativo do pronome TU, para o qual optamos

por apresentar os aspectos semelhantes e dessemelhantes pela descrição do sinal como um todo e pela descrição dos parâmetros constitutivos dos sinais. Sendo assim, tais aspectos são apresentados de forma sistemática por meio do registro gráfico e da descrição paremológica, destacando os elementos linguísticos que diferem um sinal do outro (as mínimas partes de cada parâmetro), coadunando com a afirmação de Benassi e Santos que “tal exibição deve se dar em escrita de sinais” (2021, p. 75).

País	Pronome TU	Descrição do sinal	Semelhanças	Dessemelhanças
BRASIL		[.l.□∅]	∅	.l.□
ITÁLIA		[.l.□∅]	∅	.l.□
ARGENTINA		[.l..□∅↑]		.l..□ ∅ ↑
FINLÂNDIA		[.l.□∅↳]	∅	.l.□ ↳
JAPÃO		[↑□∅↳]	∅	↑□ ↳
LETÃO		[\.\.■∅↑]	∅	\.\.■ ↑

Quadro 5. Comparativo do pronome TU, em diferentes países, a partir da descrição dos sinais.

Fonte: sistematizado pela autora.

Vale lembrar que os aspectos de semelhanças e dessemelhanças dos pronomes pessoais foram observados em relação aos sinais pronominais utilizados na Libras, considerando a variação aqui apresentada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância desse estudo está em promover uma reflexão que nos instigue à busca de conhecimentos mais amplos e aprofundados não apenas sobre as discussões tangenciadas neste trabalho, mas também sobre outros conhecimentos linguísticos da LS.

Com base no diálogo realizado com os autores aqui mencionados, consideramos que há muito o que discutir acerca dessa temática. Todavia, neste capítulo, não coube uma discussão com a minúcia que demanda o assunto, em virtude da limitação que este gênero textual requer.

Sendo assim, este trabalho abre possibilidade para nova discussão ou mesmo ampliação do tema com maior profundidade teórica, bem como apresentação dos dados levantados com maiores argumentações e detalhes acerca de cada assunto aqui abordado, especialmente sobre descrição da LS.

Em suma, este estudo comparativo nos levou a perceber que, referente às semelhan-

ças e dessemelhanças, apenas os pronomes que indicam um apontamento mais ostensivo (como o EU e o TU) apresentaram semelhanças significativas. Para os demais pronomes, observamos que as dessemelhanças foram mais representativas para o pronome ELE, e para os pronomes ELES e NÓS não houve nenhum sinal semelhante ao da Libras, apenas entre alguns dos países investigados.

Em relação à observância se apresenta ou não algum tipo de empréstimo linguístico, no site, constatamos apenas um caso que se enquadra na tipologia de empréstimo “Lexical”. Outro caso que consideramos um tipo de empréstimo por “Inicialização” é o caso do pronome YO (na Língua Mexicana), o qual foi lexicalizado na LS desse país utilizando a CM que representa a letra inicial do pronome na LO.

O fato de os pronomes EU e TU apresentarem semelhanças na maioria dos países nos permite inferir que se trata da tipologia empréstimo lexical de outra LS; todavia, neste estudo inicial, não podemos afirmar de qual LS houve o empréstimo linguístico, pois para tal afirmação é necessária uma investigação mais acurada da etimologia do sinal.

Assim, com a tessitura deste capítulo, embora consideremos uma reflexão inicial, esperamos contribuir não apenas para ampliar a produção de conhecimentos na área de estudos linguísticos da LS, mas também para suscitar questionamentos que instiguem novas investigações sobre os temas por nós abordados neste capítulo.

REFERÊNCIAS

BENASSI, Claudio Alves. **O despertar para o outro: entre as escritas de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

_____. **Visografia: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais**. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMT), Cuiabá, 2019.

_____. Método para o registro de dados linguísticos da Língua de Sinais. In.: **Coletânea um brinde a Saussure e Bakhtin com Licor de Piqui**. Claudio Alves Benassi (Org). São Luís: Editora Pascal, 2022.

_____; SANTOS, Rayane Thaynara. Descrição Paremológica da Libras: um registro da segunda articulação da Língua de Sinais. In.: **Revista Diálogos (RevDia)**, Fluxo Contínuo, v. 9, n. 2. mai./ago. -2021.

BUENO, Áurea de Santana. **VisoGrafia: aprendizagem da escrita e da leitura de Língua de Sinais**. Curitiba: Editora Appris, 2023.

_____; DUARTE, Andersão Simão. Empréstimos linguísticos: um comparativo entre Língua de Sinais. In. **Anais do SemiEdu** - ISSN 2447-8776, 2018. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/public/conferences/8/schedConfs/36/accommodation-15.pdf>. Acesso em 10 de jul. 2023.

_____; BENASSI, Claudio Alves. Registro das Língua de Sinais: valorações, ausências e implicações em relação ao ensino-aprendizagem de escrita de sinais. In.: **Coletânea um brinde a Saussure e Bakhtin com Licor de Piqui**. Claudio Alves Benassi (Org). São Luís – Editora Pascal, 2022.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática do português contemporâneo**. Celso Ferreira da Cunha, Luis Filipe Lindley Cintra. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

EBERHARD, David M.; GARY, F. Simons e CHARLES, D. Fennig (eds.). **Ethnologue: Languages of the World**. Vigésima sexta edição. Dallas, Texas: SIL Internacional. Versão online, 2023. Disponível em: <<http://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FARIA-DO-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de. **Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira: uma proposta lexicográfica**. 2009. 290 p. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília – UnB, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Brasília, 2009.

GAMA, Flausino José da. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. – Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série

Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 1).

GREENBERG, Joseph H. Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements, en Joseph Greenberg (ed.), **Universals of language**, 2ª ed., Cambridge, MIT, 1966, p.73-113.

MACHADO, Rodrigo Nogueira. **Empréstimos linguísticos na Libras**: primeira turma do curso de letras Libras da USFC. 2016. 134 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2016.

NASCIMENTO, Cristiane Batista do. **Empréstimos Linguísticos do Português na Língua de Sinais Brasileira – LSB**: Línguas em Contato. 2010. 112 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Brasília, 2010.

NICOLA, José de. **Gramática**: palavra, frase e texto. Colaboração Lorena Menón – São Pulo: Scipione, 2009.

PIZZIO, Aline Lemos. **A tipologia linguística e a língua de sinais brasileira**: elementos que distinguem nomes de verbos. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis-SC, 2011.

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

SANTOS, Maria Emília dos. **Descrição paremológica da libras**: uma análise comparativa dos sinalemas em dicionários. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMT), Cuiabá, 2023.





7

A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO ESCRITO DAS LÍNGUAS DE SINAIS PARA A PRESERVAÇÃO CULTURAL DA CULTURA SURDA


IMPORTANCE OF THE WRITTEN RECORD OF SIGN LANGUAGES FOR THE CULTURAL PRESERVATION OF DEAF CULTURE

Rosa Carolina Silva de Gouveia

Universidade Federal de Mato Grosso

Claudio Alves Benassi

Universidade Federal de Mato Grosso

 [10.29327/5505810.1-7](https://doi.org/10.29327/5505810.1-7)

RESUMO

O presente artigo discute a importância do registro escrito das línguas de sinais para a preservação cultural da comunidade surda. O objetivo é explorar como a documentação escrita contribui para a manutenção da identidade cultural e linguística dos surdos, além de promover a inclusão social e o empoderamento dessa comunidade. A metodologia adotada envolveu uma revisão bibliográfica de estudos realizados por Marianne Stumpf, Claudio Alves Benassi, Mariângela Estelita Barros e outros autores renomados no campo da escrita de sinais. As análises destacam que o desenvolvimento de sistemas de escrita, como o *SignWriting*, permite a documentação precisa e acessível das línguas de sinais. Segundo Stumpf, essa prática é essencial para a transmissão intergeracional da língua e dos aspectos culturais. Benassi enfatiza que a escrita das línguas de sinais amplia as oportunidades educacionais e profissionais dos surdos, promovendo o bilinguismo efetivo. Barros destaca a importância da documentação para a inclusão social, facilitando a comunicação entre surdos e ouvintes. Os resultados apontam que a documentação escrita não só preserva a língua e a cultura surda, mas também promove a valorização dessa comunidade, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Conclui-se que o registro escrito das línguas de sinais é essencial para a preservação cultural e o empoderamento das comunidades surdas, sendo necessário continuar investindo em pesquisas e práticas que incentivem essa documentação.

Palavras-chave: Línguas de sinais; Preservação cultural; Inclusão social; Comunidade surda.

ABSTRACT

This article discusses the importance of written documentation of sign languages for the cultural preservation of the Deaf community. The objective is to explore how written documentation contributes to maintaining the cultural and linguistic identity of Deaf individuals, as well as promoting social inclusion and empowerment of this community. The methodology adopted involved a bibliographic review of studies conducted by Mariane Stump, Claudio Alves Benassi, Magiangela Estelita de Barros, and other renowned authors in the field of sign language writing. The analyses highlight that the development of writing systems, such as SignWriting, allows for precise and accessible documentation of sign languages. According to Stumpf, this practice is essential for the intergenerational transmission of the language and cultural aspects. Benassi emphasizes that writing sign languages expands educational and professional opportunities for Deaf individuals, promoting effective bilingualism. Barros highlights the importance of documentation for social inclusion, facilitating communication between Deaf and hearing individuals. The results indicate that written documentation not only preserves the language and culture of the Deaf but also promotes the appreciation of this community, contributing to a more inclusive and equitable society. It is concluded that the written documentation of sign languages is essential for cultural preservation and the empowerment of Deaf communities, making it necessary to continue investing in research and practices that encourage this documentation.

Keywords: Sign languages; Cultural preservation; Social inclusion; Deaf community.



1. INTRODUÇÃO

A documentação escrita de línguas de sinais é um tópico cada vez mais significativo em linguística e nos estudos culturais. Essas línguas são sistemas linguísticos totalmente desenvolvidos usados por comunidades surdas em todo o mundo. No entanto, a falta de registros escritos abrangentes tem dificultado sua transmissão e reconhecimento intergeracionais. A preservação cultural dentro de comunidades surdas está intimamente ligada ao reconhecimento e documentação de suas línguas. Tal documentação não apenas salvaguarda a identidade linguística e cultural, mas também promove a inclusão social e empodera indivíduos surdos.

A literatura existente sobre o assunto ressalta o papel crucial dos registros escritos na manutenção e promoção das línguas de sinais. Mariane Stump (2019), observa que a documentação escrita inadequada dificulta a transmissão precisa da língua e seus elementos culturais associados. Claudio Alves Benassi (2018), argumenta que o desenvolvimento de formas escritas de línguas de sinais pode aumentar as oportunidades educacionais e profissionais, levando ao bilinguismo eficaz. Mariângela Estelita de Barros (2020), discute a ligação entre documentação escrita e inclusão social, afirmando que a falta de tais registros contribui para a marginalização das comunidades surdas. Apesar do progresso, lacunas significativas permanecem na documentação das línguas de sinais e no desenvolvimento de sistemas de escrita eficazes e amplamente aceitos.

Este estudo tem como objetivo analisar a importância da documentação escrita das línguas de sinais para a preservação cultural de comunidades surdas, avaliando as contribuições teóricas e práticas de vários autores sobre o assunto. A metodologia envolve uma revisão bibliográfica de trabalhos de Mariane Stump, Claudio Alves Benassi, Mariângela Estelita de Barros e outros especialistas em escrita em língua de sinais. O resultado esperado é destacar o papel da documentação escrita como ferramenta de preservação cultural e inclusão social, enfatizando a necessidade de investimento contínuo em sistemas de escrita para línguas de sinais. A hipótese central é que a documentação escrita das línguas de sinais não apenas preserva a língua e a cultura das comunidades surdas, mas também as empodera, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

2. DESENVOLVIMENTO

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, o estudo utilizou artigos acadêmicos, teses, livros e outras publicações relevantes que abordam o tema da documentação escrita em língua de sinais. A seleção desses documentos foi baseada em buscas realizadas em bases de dados acadêmicas e bibliotecas digitais, garantindo a inclusão de fontes confiáveis e atualizadas. Ferramentas como Google Acadêmico, Scielo e diversas bases de dados universitárias foram empregadas para identificar e acessar materiais pertinentes ao estudo.

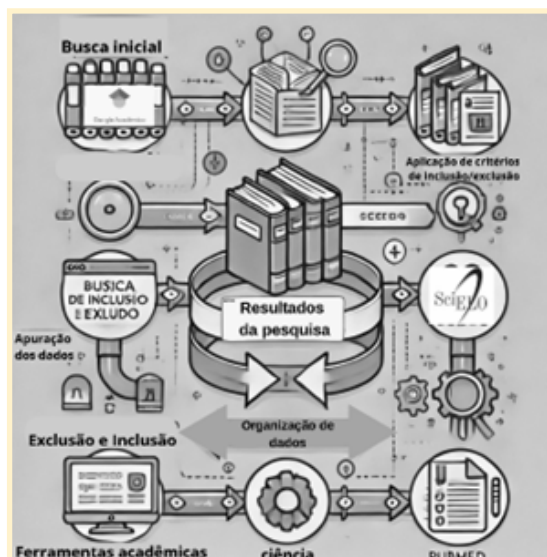


Figura 1. Fluxograma ou esquema de coleta de dados

Fonte: Imagem criada pela autora (2024)

Os critérios de inclusão envolveram publicações que tratassem diretamente da documentação escrita de línguas de sinais, com foco em contribuições teóricas, metodológicas e práticas. Foram priorizados estudos publicados nos últimos dez anos, garantindo a atualização dos dados, bem como documentos que apresentassem relevância para o contexto brasileiro e internacional. Por outro lado, textos que não abordassem diretamente o tema central ou apresentassem dados insuficientes foram excluídos da análise.

As buscas nas bases de dados foram realizadas utilizando palavras-chave como “línguas de sinais”, “escrita de sinais”, “documentação linguística”, “preservação cultural” e “educação de surdos”, tanto em português quanto em inglês, a fim de abranger uma ampla variedade de estudos. Cada material encontrado foi analisado quanto à qualidade, relevância e contribuição para o campo de estudo, permitindo uma triagem criteriosa e um refinamento na seleção das publicações.

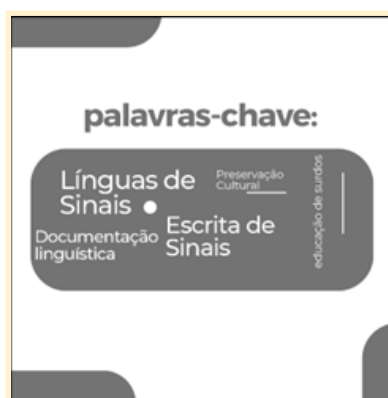


Figura 2. Nuvem de palavras

Fonte: Imagem criada pela autora (2024)

Os procedimentos de coleta de dados envolveram uma leitura crítica e análise detalhada dos textos selecionados. Cada documento foi meticulosamente examinado por suas contribuições teóricas, metodológicas e práticas para o registro escrito de línguas de sinais. Além disso, os textos foram classificados de acordo com suas abordagens e objetivos principais, o que permitiu a criação de categorias temáticas para a análise posterior. Os dados foram organizados sistematicamente, permitindo comparação e síntese eficaz de informações.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, o estudo utilizou artigos acadêmicos, teses, livros e outras publicações relevantes que abordam o tema da documentação escrita em língua de sinais. A seleção desses documentos foi baseada em buscas realizadas em bases de dados acadêmicas e bibliotecas digitais, garantindo a inclusão de fontes confiáveis e atualizadas. Ferramentas como Google Acadêmico, SciELO e diversas bases de dados universitárias foram empregadas para identificar e acessar materiais pertinentes ao estudo (Barros, 2018, p. 90).

Os procedimentos de coleta de dados envolveram uma leitura crítica e análise detalhada dos textos selecionados. Cada documento foi meticulosamente examinado por suas contribuições teóricas, metodológicas e práticas para o registro escrito de línguas de sinais. Os dados foram organizados sistematicamente, permitindo comparação e síntese eficaz de informações (Stump, 2020, p. 45).

A análise dos dados foi conduzida por meio de métodos qualitativos de análise de conteúdo, onde os textos foram categorizados em temas principais, como a importância dos registros escritos para a preservação cultural, implicações educacionais e sociais, e os desafios e progressos na implementação de sistemas de escrita para línguas de sinais (Benassi, 2019, p. 115). As categorias para análise foram definidas com base na revisão da literatura e na contextualização do tema.

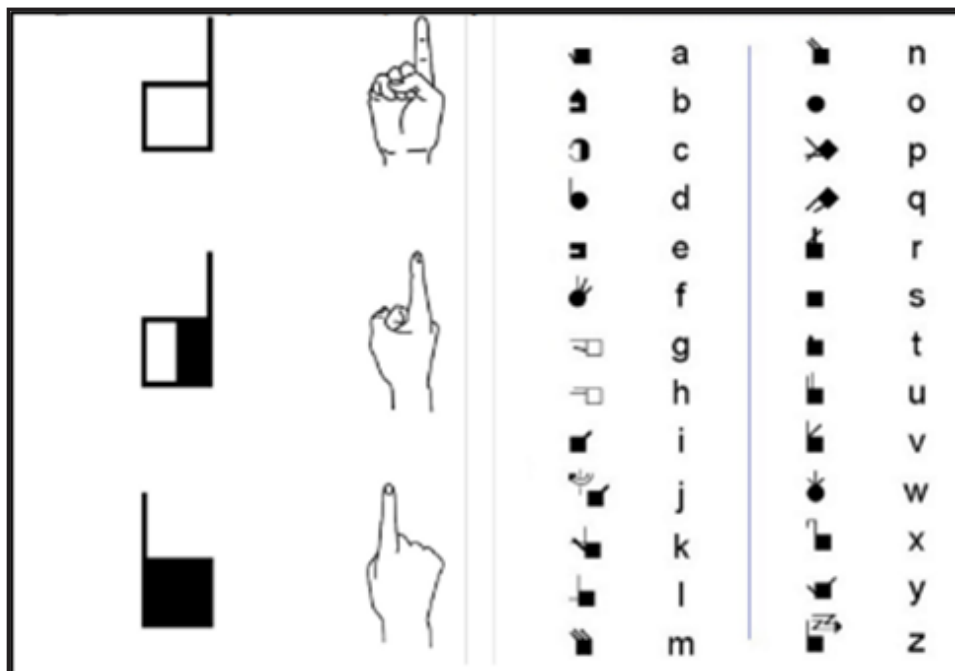


Figura 3. Exemplo de Orientação de palma e alfabeto manual no SW

Fonte: Sutton (2014)

Os resultados foram interpretados à luz das teorias propostas por Stump, Benassi e Barros, destacando as contribuições e limitações de cada autor. A análise teve como objetivo identificar pontos de convergência e divergência entre as abordagens desses estudiosos, bem como apontar lacunas nas pesquisas atuais que justificam uma investigação mais aprofundada. As implicações teóricas e práticas dessas descobertas foram discutidas, enfatizando a necessidade de investimento contínuo na documentação e valorização das línguas de sinais como parte integrante do patrimônio cultural da humanidade (Stump, 2020, p. 50; Benassi, 2019, p. 118; Barros, 2018, p. 93).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais achados deste estudo destacam a importância crucial do registro escrito das línguas de sinais para a preservação cultural e o empoderamento das comunidades surdas. A análise dos trabalhos de Mariane Stump, Claudio Alves Benassi e Magiangela Estelita de Barros revelou que a documentação escrita das línguas de sinais não apenas assegura a continuidade da identidade linguística e cultural dos surdos, mas também promove a inclusão social e amplia as oportunidades educacionais e profissionais. Stump enfatiza que a ausência de registros escritos limita a transmissão intergeracional da língua, enquanto Benassi destaca o papel da escrita na promoção do bilinguismo efetivo. Barros, por sua vez, aborda a importância da documentação para a inclusão social, facilitando a comunicação entre surdos e ouvintes.

As contribuições deste estudo para o campo de conhecimento são significativas, pois reafirmam a necessidade de investimentos contínuos na criação e implementação de sistemas de escrita para as línguas de sinais. A pesquisa reforça que a documentação escrita é uma ferramenta essencial para a preservação cultural, promovendo uma maior valorização e reconhecimento das línguas de sinais como parte integral do patrimônio cultural da humanidade. Além disso, este estudo contribui para os estudos de linguagem ao evidenciar a importância do registro escrito para a manutenção e promoção das línguas minoritárias, destacando a relevância das línguas de sinais no contexto das políticas linguísticas e educacionais.

Em resumo, a documentação escrita das línguas de sinais é fundamental para assegurar a continuidade e valorização das culturas surdas. As evidências apresentadas neste estudo reforçam a necessidade de uma abordagem sistemática e abrangente para a criação de sistemas de escrita eficazes, que possam ser amplamente adotados e utilizados. A preservação cultural e a inclusão social das comunidades surdas dependem, em grande medida, do reconhecimento e valorização de suas línguas, e o registro escrito é uma das principais ferramentas para alcançar esses objetivos.

REFERÊNCIAS

- BARROS, M. E. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais**: proposta teórica e verificação prática. Tese. Doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.
- BENASSI, C. A. **Texto musical dialógico: contribuições para a criação musical ampliadas pelas lentes conceituais bakhtinianas**. Dissertação. Mestrado em Estudos Interdisciplinares de Cultura Contemporânea. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2014.
- BENASSI, C. A. Além dos sentidos: aprendizagem de música por surdos; mitos, verdades e possibilidades. In.: **Diálogos (RevDia)**, Cuiabá, v. 2, n. 1. jan.-jun., 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2760>. Acessado em: 25 de ago. 2014.
- BENASSI, C. A. Além dos sentidos: a escrita das línguas de sinais como uma proposta de produção acadêmica do surdo. **Seminário de Educação 2014**: Educação e seus modos de ler-escrever em meio à vida (22 : 2014). Cuiabá, MT, 2014a.
- CONNECTA: direitos linguísticos e cidadania da comunidade surda brasileira. **Ciência para Educação**, 23 set. 2022. Disponível em: <https://cienciaparaeducacao.org/blog/2022/09/23/connecta-direitos-linguisticos-e-cidadanias-da-comunidade-surda-brasileira/>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- STUMP, M. Preservação Cultural e Linguística das Comunidades Surdas. **Jornal de Estudos de Linguagem de Sinais**, 2019.
- Sistemas de escrita em línguas de sinais: uma análise documental. **Lume - Repositório Digital da UFRGS**. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/271560>. Acesso em: 10 dez. 2024.



SUTTON, Valerie. **SignWriting**: o primeiro sistema de escrita do mundo para línguas de sinais. 2. ed. La Jolla, CA: Center for Sutton Movement Writing, 2014.



8

ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REGENTE: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

LITERACY OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS AND THE TRAINING OF THE REGENT TEACHER: A NECESSARY REFLECTION

Vanessa Cristina Alves

Universidade Federal de Mato Grosso

Sebastiana Almeida Souza

Universidade Federal de Mato Grosso

 [10.29327/5505810.1-8](https://doi.org/10.29327/5505810.1-8)

RESUMO

Partindo da relevância de evidenciar acontecimentos da formação dos professores, faz-se necessário compreender os desafios que influenciam atualmente as problemáticas relacionadas a formação do professor regente e a alfabetização de estudantes da Educação Especial. Assim, este artigo tem o objetivo de apresentar uma análise sobre as dificuldades para a formação dos professores regentes que atuam na alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial a partir das perspectivas dos professores e de suas experiências no cotidiano escolar. A metodologia proposta apresenta uma abordagem qualitativa e exploratória, por meio de uma pesquisa-ação e foi elaborado a partir da dissertação “Indispensabilidades formativas nos anos iniciais do ensino fundamental: a formação dos professores regentes para a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial”, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Para a realização deste estudo, participaram seis professoras regentes com formação em pedagogia, com o tempo de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental de 2 a 11 anos. Como instrumento de pesquisa, utilizou-se a entrevista com um roteiro semiestruturado com perguntas que correlacionam aos objetivos do estudo. Evidenciou-se a partir das percepções das professoras participantes, as dificuldades e as angústias para lidar com os desafios do processo de alfabetização de estudantes da Educação Especial, justificando a importância de proporcionar novas formações que promovam a capacitação do profissional para a alfabetização e o letramento destes estudantes vinculadas aos documentos norteadores de habilidades.

Palavras-chave: Formação de Professores. Alfabetização e Letramento. Educação Especial.

ABSTRACT

Based on the relevance of highlighting events in teacher training, it is necessary to understand the challenges that currently influence the issues related to the training of regular teachers and the literacy of Special Education students. Thus, this article aims to present an analysis of the difficulties in training regular teachers who work in literacy training for Special Education students from the perspectives of teachers and their experiences in everyday school life. The proposed methodology presents a qualitative and exploratory approach, through action research and was developed based on the dissertation “Training indispensabilities in the initial years of elementary school: the training of regular teachers for literacy training for Special Education students”, presented to the Professional Master’s Program in Inclusive Education-PROFEI by the Federal University of Mato Grosso-UFMT. To carry out this study, six teachers with training in pedagogy participated, with experience ranging from 2 to 11 years in the initial years of elementary school. As a research instrument, an interview was used with a semi-structured script with questions that correlate with the objectives of the study. It was evident from the perceptions of the participating teachers, the difficulties and anguish in dealing with the challenges of the literacy process of Special Education students, justifying the importance of providing new training that promotes professional training for literacy and literacy of these students linked to the skills guiding documents.

Keywords: Teacher Training; Literacy (initial process for reading and writing) and Literacy; Special Education.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A palavra “formação” apresenta como significado “maneira de constituição de mentalidade ou caráter e também instrução e educação” (Rios, 2010, p.251). Para Brzezinski (2008, p. 1143), baseadas em ideias de outros autores propõe-se refletir sobre a problemática como um caminho que inclui “referências conceituais e teorias a respeito de formação, de formação de professores e de profissão docente”, uma vez que a palavra “formação” em seu sentido amplo é susceptível a múltiplas interpretações.

Mediante aos múltiplos conceitos para a formação em contexto geral e direcionando a formação para os professores que Ferry (1987 *apud* Brzezinski, 2008, p. 1144) “destaca que a formação de professores possui uma natureza específica e apresenta particularmente três traços distintivos de qualquer outra formação”:

É uma dupla formação, pois, simultaneamente, é acadêmico científica e pedagógica; b) é uma formação profissional, porquanto tem por finalidade formar pessoas que irão se dedicar à profissão-professor; c) constitui formação de formadores, porque se desenvolve em um espaço em que se realiza a formação de quem se forma ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional do formador.

Partindo destas particularidades, evidenciar acontecimentos da formação dos professores no Brasil se faz significativo para compreender os desafios que influenciam atualmente as problemáticas relacionadas a formação do professor regente e do professor do AEE, por entender que as demandas sociais e educacionais foram se transformando por diferentes fatores ao longo da história da profissão do professor, exigindo discussões acerca das dificuldades vivenciadas no chão da escola e para a formação de professores mediante as particularidades que a educação escolar apresenta.

O ensino é primordial para a infância e para as outras fases da vida que virão, independente se apresenta deficiência ou não, “*toda criança* tem o direito a uma escola que cumpra sua função básica de promover a socialização do conhecimento produzido pela humanidade”. E nesse sentido de humanizar, que a escola irá transformar os elementos inatos através de aprendizado da cultura material e intelectual inerente à atividade humana (Mori, 2016, p.56).

Denota-se, que a leitura e a escrita não têm apenas o foco na instrução de representações ou regras, pois todo processo intrínseco à escola irá influenciar no desenvolvimento da pessoa e ainda contribuir para sua atuação em comunidade, nas questões de governança e na economia. Pressupõe-se assim que a escola, mesmo enfrentando todos os problemas advindos do capitalismo, precisa promover os processos de escolarização e efetivar o acesso ao conhecimento formal a todas as pessoas (Bueno, 2001).

Silva (2017, p.9) compreende que a educação, a leitura e a escrita têm um papel fundamental na formação do sujeito, instruindo e preparando-o para a vida social e cultural. Kofi Annan (Unesco *apud* Mortatti; Frade, 2014, p.7, **grifo** nosso), retrata a importância da alfabetização em seu contexto social e individual ao apresentar a seguinte reflexão:

A alfabetização é uma ponte que leva da miséria à esperança. É uma ferramenta para vida diária na sociedade moderna. É um baluarte contra a pobreza, e um bloco de construção do desenvolvimento, um complemento



essencial para investimentos em estradas, barragens, clínicas e fábricas. A alfabetização é uma plataforma para a democratização, e um veículo para a promoção da identidade cultural e nacional. Especialmente para as meninas e as mulheres, é um agente de saúde da família e de nutrição. Para todos, em toda parte, a alfabetização é, juntamente com a educação, um direito humano básico... A alfabetização é, finalmente, o caminho para o progresso humano e um meio através do qual cada homem, mulher e criança pode realizar o seu potencial.

Mediante esta reflexão sobre a relevância da alfabetização como ferramenta para o desenvolvimento social e individual do sujeito, que se reforça a grande influência da alfabetização para a formação para a vida em sociedade. A Unesco em 2003, já estimava promover e ampliar o acesso ao processo do ler e escrever principalmente aos grupos prioritários:

A Alfabetização para Todos concentra seu foco num espectro de grupos prioritários. Dentre os grupos prioritários alguns, em situação de maior desvantagem, exigem atenção especial, principalmente as minorias linguísticas e étnicas, as populações indígenas, os migrantes, os refugiados, **as pessoas portadoras de deficiências**, os idosos e as crianças em idade pré-escolar – em especial aquelas que têm pouco ou nenhum acesso a cuidados e educação no decorrer dos primeiros anos da infância (**grifo** nosso).

É neste sentido que a alfabetização é posta como algo de magnitude central e deve abranger todos os níveis educacionais, e em especial para a educação básica favorecendo as necessidades educacionais de todos os seres humanos em todos os ambiente e contextos UNESCO. 2003). Por conseguinte, este artigo tem o objetivo de apresentar uma análise sobre as dificuldades para a formação dos professores regentes que atuam na alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial a partir das perspectivas dos professores e de suas experiências no cotidiano escolar.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa e exploratória, por meio de uma pesquisa-ação, visando investigar as dificuldades para a formação do professor regente e fatos que evidenciam a necessidade de uma nova percepção para dentro do universo escolar para a atuação no processo de alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial.

Este artigo foi elaborado a partir da dissertação “Indispensabilidades formativas nos anos iniciais do ensino fundamental: a formação dos professores regentes para a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial”, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI, pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Esta pesquisa encontra-se aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humanidades, sob o número da CAAE: 71453723.6.0000.5690. Ressalta-se, que todos os preceitos éticos foram rigorosamente preservados, respeitando todas as determinações éticas para a proteção dos participantes.

Para a realização deste estudo participaram seis professoras regentes com formação em pedagogia com idade entre 26 a 55 anos, efetivas ou contratadas com o tempo de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental de 2 a 11 anos. Como instrumento de pesquisa utilizou-se a entrevista com um roteiro semiestruturado com perguntas que cor-

relacionam aos objetivos do estudo.

Para alcançar o objetivo proposto para as temáticas envolvidas, que são, a formação de professores, a alfabetização, o letramento e a educação especial, considero relevante apresentar alguns aspectos conceituais e suas implicações na área da educação como elementos importantes para o desenvolvimento deste estudo.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Compreendendo as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência, os paradigmas superados com a evolução da sociedade e as transformações educacionais, que se discute a tempos os impasses para que o professor regente consiga promover o ensino de educação de qualidade e mais equitativo aos estudantes da Educação Especial.

Em sua concepção mais atual, o termo “Formação de Professores” pode ser mais observada, a partir da década de sessenta mediante as transformações do ensino permanente e da formação de outros formadores (Novoa, 2002). Desse modo, convém destacar que na década de 1980, houve um grande aumento na demanda de práticas de formação e de instituições organizadoras, isto fez com que por muito tempo a formação de professores tinha o objetivo de desenvolver o sistema de ensino e não o profissional docente (Novoa, 2002).

Neste sentido, Silva (2007, p.105), afirma que “nessa concepção, o professor é reduzido a reproduzidor de conhecimentos já instituídos, cumprindo apenas os programas decididos por especialistas que nem sequer conhecem a realidade cotidiana da escola”. Assim, observa-se que muitas formações ainda carregam estas características de apenas transmitir as informações do sistema de ensino e torná-lo apto a desenvolver os métodos propostos pelas instituições sem refletir as reais necessidades da sala de aula, os desafios cotidianos e as dificuldades em colocar em prática a teoria estudada em sua formação inicial. (Nóvoa, 2002).

Mendes (2006), diz ser “necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade e que tenham implicações práticas e políticas mais claras”. E ainda traz a importância de planejar a “formação de recursos humanos” dando a estes educadores condições para exercer seu ofício, em um ambiente de interação e troca de experiências entre os formadores advindos das universidades em conjunto com a escola (Mendes, 2006 *apud* Villalonga; Mendes, 2014 p.142).

Partindo dessa premissa de uma formação direcionada às necessidades de atuação do professor regente, que se julga válido resgatar breves aspectos legislativos e históricos da Educação Especial em sua perspectiva Inclusiva com o foco na formação de professores ao longo do tempo. Compreende-se, a complexidade das temáticas propostas neste estudo e os problemas intrínsecos relacionados aos processos educacionais para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais e as dificuldades de atuação em um processo escolar tão peculiar que como citado em outro documento irá preparar o estudante para “a vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p.6).

A educação especial pode ser considerada uma consequência do amadurecimento da sociedade em relação às pessoas com deficiência, e também a evolução das políticas públicas frente a pressão exercida pelos movimentos sociais sobre o Estado, visando à consolidação dos direitos a estes cidadãos. Assim, esta modalidade de ensino também é fruto da necessidade de um novo paradigma educacional para a efetiva implementação da educação inclusiva nas instituições escolares (Costa; Martianiak; Padilha, 2021, p.28).



Segundo as análises dessas autoras, a primeira menção oficial à educação especial foi identificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, no artigo 88, que estipula que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961).

Ao longo do processo educacional das pessoas com deficiências e com políticas públicas implementadas, houve aumento significativo do número de estudantes com deficiência matriculados na rede regular de ensino, o que levou à criação de classes especiais, com professores especializados, com o objetivo de enfrentar os desafios educacionais que surgiram (Costa; Martianiak; Padilha, 2021, p.28).

Em 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, desencadeou-se um movimento de luta para que a inclusão como “uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. E definiu também a Educação Inclusiva:

Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p.5).

Costa, Martianiak e Padilha (2021, p. 27), denotam que os desafios enfrentados pela educação inclusiva abrangem desde as estruturas físicas das escolas até a capacitação dos profissionais para atender às demandas educacionais. A formação, tanto inicial quanto continuada dos professores tem sido um tema recorrente nos discursos e nas políticas educacionais. No entanto, ainda há uma significativa lacuna na formação dos professores, no sentido de incentivá-los a compreender as singularidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência.

Oliveira (2017, p.57), destaca que para a formação docente se faz necessário:

Repensar na formalização dos conhecimentos de forma contextualizada, não exigindo, assim, apenas o domínio técnico, mas a amplitude de saberes como construção social, e do docente ao envolver-se com o conhecimento científico e com o conhecimento do valor humano existente no processo formativo e na relação estabelecida com o outro, numa relação dialética e recíproca.

Mediante estas considerações, nota-se a incompreensibilidade de abarcar um tema tão relevante que é a formação de professores. Entende-se as dificuldades sociais, culturais, políticas e econômicas que influenciam no processo de capacitação do professor. Independente de formação inicial, continuada ou em serviço é preciso repensar nas realidades vivenciadas na escola diariamente, principalmente para as etapas dos anos iniciais do ensino fundamental que prepara o estudante para consolidar habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Por conseguinte, compreendendo a complexidade correlacionada à formação de professores no Brasil, devido aos amplos processos educacionais e de formação, inicial, continuada e em serviço, intrínsecos à profissão docente que indago sobre as indispensabilidades de formação do professor regente para alfabetizar e letrar estudantes da Educação Especial em sala de aula.

Souza (2023, p.6), demonstra a importância do papel professor regente mediante a inclusão nas unidades de ensino e ainda complementa que esta função está concernente com um “planejamento específico até a execução das atividades em sala de aula, acompanhando de antemão o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e psicomotor desses alunos”. Depreende-se então, que o professor regente além de atuar para o desenvolvimento do estudante nas habilidades previstas precisa compreender como direcionar este planejamento específico para o processo de alfabetização e letramento visto as necessidades específicas de aprendizagem de estudantes da Educação Especial.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A relação de alteridade do professor regente e do professor do AEE

“Muitas dificuldades [...] A palavra é essa é mesmo, assustada [...]” [...] quando você é incapaz de atender esse aluno, é muito emocionalmente falando, porque eu vinha para escola e voltava para casa e pensava nessa aluna e na minha incapacidade de atender [...] (Neste momento a professora se emocionou e chorou). “[...] Eu cheguei a me perguntar o que que eu vou fazer com essa criança” [...] Fiquei assim o que eu faço, por onde eu começo com essa criança, eu não sabia o que fazer eu fiquei com muita dificuldade [...]” (Professores dos anos iniciais do ensino fundamental participantes do estudo, **grifo** nosso).

É indiscutível como professora do AEE, não se projetar em situações relacionadas à atuação dos professores regentes com os estudantes da Educação Especial, é humanamente impossível não se relacionar com os outros sujeitos, que alicerçam o desenvolvimento escolar destes alunos. Durante diversos diálogos referentes aos nossos estudantes da Educação Especial, nestes anos na sala de recursos multifuncionais e durante as entrevistas, que compreendi a significância de me projetar a partir do outro, entendendo que não será possível avançar na educação inclusiva se apenas julgarmos o professor e deixarmos de considerar o sujeito, vendo-o como ser humano e como parte fundamental do processo de inclusão.

É preciso compreender aspectos mais intrínsecos desta relação humana, para que a inclusão metodológica na sala de aula regular ocorra, além de fornecer reflexões sobre como se colocar no lugar do outro poderá abrir portas para entender as responsabilidades da profissão docente e a missão social de fornecer uma formação digna para uma vida independente das deficiências, barreiras ou das adversidades impostas pela vida em sociedade.

Ser responsável e mediador de um processo escolar tão relevante na formação do indivíduo, tem o seu impacto nas relações com o outro, seja esta relação entre os próprios professores ou entre professor regente e estudantes da Educação Especial. Para Cota e Pereira (2015, p. 47 *apud* Souza, 2023 p.5), o papel do professor regente ou de apoio está em:

Legitimar identidades sociais únicas e hegemônicas para construir uma história nacional. É um grande desafio para os professores, uma vez que isso significa tornar acessível aos alunos o conhecimento sobre as diferentes sociedades e seus atuantes, bem como eliminar discursos discriminatórios, possibilitando, assim, uma compreensão de que é através das relações e mediações das experiências históricas com o “outro” que nos constituímos.

E, assim desta maneira que se propôs com este estudo não julgar o professor regente e suas metodologias de ensino, mas, sim compreender suas reais necessidades a partir de suas próprias percepções no cotidiano do chão da escola. Entendendo que esse sujeito e suas formações precisam perpassar áreas específicas, possibilitando a formação humana que possa abrir conhecimentos para estas relações interpessoais e afetivas que permeiam as práticas pedagógicas em sala de aula.

Partindo então destas relações com o “outro” que trazemos o conceito de alteridade:

É na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E este processo (...) é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. (...) (Nascimento, 2022, p. 17).

É nesta constituição do indivíduo que vem se alterando, se modificando em atitudes e ações ao longo da história das pessoas com deficiência em diferentes aspectos sociais e conseqüentemente no espaço gerador de conhecimentos, saberes, interações e diálogos etc, que é o ambiente escolar, que se acredita no potencial transformador do professor. Mesmo diante aos desafios humanos e diários que as relações com o outro e as relações a partir do seu próprio “eu” influenciados por particularidades sociais, culturais, educacionais e políticas que o professor está inserido no processo de inclusão escolar e de todos seus elementos que compõe o fazer inclusivo.

O fazer pedagógico e os saberes relacionados as metodologias em sala de aula já estão presente no cotidiano escolar do professor regente. É preciso neste momento que além das atribuições da função docente, o professor tenha um olhar mais humano pensando na formação para a vida e o direito de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Especial. Se nossa missão é social, então que possamos compreender que aprofundar-se nestas relações interpessoais e afetivas que unem as práticas docentes, o ensino e o aprendizado, poderão proporcionar aos professores regentes maiores reflexões com a inclusão metodológica de estudantes da Educação Especial em sala de aula.

Para Nascimento (2022, p.18), “as relações de alteridade fundamentam a identidade do sujeito através de sistemas axiológicos que se organizam em meio aos fios dialógicos marcados de sentidos” e complementa por meio de Bakhtin (2010, p.287), que “eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim”. Por conseguinte, a estes conjuntos de valores, sejam estes éticos, políticos, cognitivos e religiosos que influenciam as nossas práticas de trabalho e as condutas para a vida seja dentro ou fora da escola, que se compreende a significância desses laços entre estudantes da Educação Especial, os professores regentes e os professores do AEE (Nascimento, 2022).

Conseqüentemente, estas relações de alteridade que envolvem diferentes grupos de pessoas nos fazem compreender a relevância de se ler o outro e entender o discurso do outro. Isto pode ser considerado como um propósito para a vida e seu ponto de vista em diferentes perspectivas sociais e educacionais (Cavalcante Filho, 2011). Este autor ainda evidencia esta característica essencial para a linguagem a partir de Bakhtin ao argumentar que:

A concepção dialógica de língua, conseqüentemente, também o será a de sujeito: ambos (língua e sujeito) são povoados por discursos alheios e por relações dialógicas (confronto, aceitação, recusa, negação...) entre esses discursos.

Nessas relações, são reproduzidas as dinâmicas sociais e as lutas ideológicas presentes em uma dada comunidade de classes. E considera que o nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (Cavalcante Filho, 2011, p.3).

Para Cavalcante Filho (2011, p.3), “nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento”. Portanto, é partir destas lutas por ideais verdadeiramente inclusivos dentro da sala de aula regular que se torna perceptível com este estudo a importância de proporcionar aos professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental formações que possam aprofundar-se nestas relações dos sujeitos e dos indivíduos que participam ativamente da Educação Especial e com a Educação Inclusiva, pois assim avançaremos para modificar pensamentos e atitudes discriminatórias que ainda criam barreiras atitudinais e metodológicas para efetivar a inclusão em sala de aula regular.

Por consequência de fatos observados no dia a dia do professor regente, e compreendendo a necessidade de escutar estes profissionais a fim de perceber suas reais demandas para sua própria formação nos iniciais do ensino fundamental que buscou conhecer a opinião destas professoras com o seguinte questionamento.

Quadro 1. Formação dos professores regentes: dificuldades e necessidades

<p>Considerando sua atuação profissional referente aos estudantes da educação especial e suas vivências, suas dificuldades e experiências em sala de aula diariamente, na sua opinião qual é a real necessidade de formação enquanto professor regente para alfabetizar e letrar alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades?</p>
<p>P1- Penso, que necessitamos de formações específicas que contemplam as reais necessidades, porém, não há como nenhuma graduação atender a todas as especificidades. Nesse caso as formações precisam ser pontuais especialmente quando nos deparamos com as reais necessidades, contudo as formações continuadas são essenciais para nos dar ao menos um norte um como atender e entender a forma como esses alunos aprendem.</p>
<p>P2- [...] tem que ter a formação, mas também tem que ter um ambiente adequado para atender esses alunos, porque por exemplo eu com trinta alunos, dois que tem os transtornos e a deficiência, para trabalhar com eles individualmente com toda agitação da sala é muito complicado. Então assim primeiro que eu penso que seria necessário ter um acompanhamento com eles, não somente de ter alguém com ele, só sentado do lado e acompanhando para beber água no banheiro, mas também de realizar as propostas que são ali apresentadas para toda a turma. Porque, são trinta alunos e eles são esses trinta alunos também, então eles também devem ser atendidos da mesma forma e muitas das vezes isso acaba dificultando. Então até eu penso que seria muito necessário ter um acompanhamento de um monitor, eu não sei bem qual a palavra utilizar mas até mesmo outro professor, um professor mesmo para estar acompanhando e desenvolvendo todas as atividades junto com essa criança porque eu tenho certeza que o desenvolvimento seria muito melhor muito melhor e de formação, eu penso que não adianta também assistirmos um monte de palestra quando há falta recurso, falta espaço, falta qualidade entre outras coisas. Então assim, nem tudo depende só do professor nem tudo depende só de adaptar uma determinada atividade é muito além disso.</p>

É significativo direcionar atenção para as falas destas professoras, quanto as barreiras para a efetivação do ensino em sala de aula regular e também sobre a necessidade de trazer como realidade para as aulas, o ensino colaborativo. Ferreira *et al.* (2007, p.2) apresenta

o conceito do ensino colaborativo como “uma parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial” sendo que estes professores irão dividir “a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes”.

Marin e Braun (2013, p. 53), ainda complementam a relevância desta união de saberes e o compartilhamento de responsabilidades ao explanar que:

O ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, os quais atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais que demandam atenção diferenciada. O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores.

Seguindo a perspectiva de direcionar um novo olhar para o professor regente, nos anos iniciais do ensino fundamental em que o processo de consolidação de habilidades para a alfabetização e o letramento estão evidenciáveis na proposta curricular dos estudantes e isso incluem os estudantes da Educação Especial, que se torna expressivo escutar os principais atores deste percurso educacional.

<p>P3- Primeiro que a formação do professor no curso de pedagogia deveria sair realmente já com essas habilidades da faculdade e da universidade, porque quando ele sai ele depara no momento com isso, ele não tem a formação e ele tem que buscar. Então essa necessidade as universidades e as faculdades elas devem incluir essas habilidades para trabalhar com especial. E pela minha experiência profissional [...] eu tenho essa criança, mas o que eu vou fazer com essa criança, eu não sei o que fazer com essa criança e isso é um professor que já tem muito tempo na área e não está sabendo o que fazer, então isso tem que ver com a formação inicial do professor.</p>
<p>P4- Acredito que sim que é uma grande necessidade por formações continuadas aos profissionais da educação para que eles sejam capazes até mesmo de identificar alguns possíveis casos dos alunos que necessitem de atendimento especializado. Além disso, precisamos ter capacitação que nos ajude a proporcionar estratégias diferenciadas capazes de atender as necessidades específicas dos alunos, além de conhecer e nos nortear de como adaptar materiais e atividades dos nossos alunos com deficiência.</p>
<p>P5- Eu precisaria, não só eu, como qualquer outro professor no ensino regular precisa de capacitação, precisa de cursos voltados para esses alunos, práticas e não só cursos, mas práticas que falta. São as práticas, as adaptações e o que fica a desejar nós não temos, o que se tem é na própria escola e com uma carga horária bem reduzida e isso não atende a realidade da criança, precisava ser mais de aprofundamentos. Eu acho que já seria um bom começo para nossas práticas em sala de aula, cursos sobre a Tecnologia Assistiva (TA) que oriente o professor a entender o que é e como utilizar com aquele aluno.</p>
<p>P6- A real necessidade de formação é urgente, formações, cursos mais aprofundados e com metodologias para a prática de alfabetização e letramento em sala de aula regular.</p>

Fonte: própria da autora

Notabiliza-se, que em todas as falas das professoras, a verdadeira demanda é de formação, sendo estas formações no sentido de capacitação para aprofundar conhecimentos correlacionados a inclusão escolar, o ensino e as aprendizagens direcionadas ao processo de alfabetização e letramento para os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades, passando desde a formação inicial até as formações continuadas que precisam ser repensadas no contexto diário do professor regente, unindo as teorias e contemplando as vivências e experiências deste mediador de ensino e aprendizagem no chão da sala de aula.

Costa (2022, p200-201), aponta sobre a árdua e complexa tarefa de formação de professores para a inclusão em sala de aula regular:

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando uma perspectiva inclusiva de todos os alunos, precisa levar em conta princípios de base que venham instrumentalizar e nortear uma organização de ensino e gestão de classe. Os programas de formação inicial deverão favorecer a todos uma orientação positiva sobre a deficiência, que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com o suporte dos serviços de apoio disponíveis. Nesta formação de docentes, atenção especial deverá ser dada para a preparação de todos os professores, para que exerçam sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução, para atender as necessidades especiais dos alunos, bem como para colaborar com os especialistas e responsáveis.

Portanto, evidenciando as dificuldades, as angústias e as tentativas de ensino dos professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental para lidar com a inclusão metodológica em sala de aula regular para o desenvolvimento do ensino e de aprendizagem de estudantes da Educação Especial, que se defende com este estudo a significância de propor novas formações, sejam iniciais e/ou continuadas, que promovam a proficiência do profissional docente para a alfabetização e o letramento destes estudantes, proporcionando uma base de conhecimentos e saberes aos professores regentes para compreender aspectos específicos relacionados às aprendizagens na Educação Especial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo “a capacidade do *eu* de se mover em direção ao **outro** e observar o mundo a partir de uma perspectiva alheia por meio de um movimento exotópico”, que me auxilia a “contemplar o mundo pelo olhar do outro” e voltar o meu olhar nesta direção do “outro”, estimulando-me a depreender estas difíceis e emaranhadas relações intrínsecas à formação do professor regente dos anos iniciais do ensino fundamental, ao ensino e a Educação Especial em sala de aula regular (Silva, 2022, p.91, **grifo** do autor).

Partindo dos pressupostos elencados na política de formação, para alicerçar a necessidade de “reconhecer e fortalecer os saberes e as práticas específicas” dos professores regentes do ensino fundamental, em anos iniciais para estudantes da Educação Especial em sala de aula regular, que este estudo demonstrou que os entraves para uma formação do professor que o capacite para compreender as especificidades de aprendizagem destes estudantes, inicia-se na formação inicial do professor, ou seja, nos cursos de pedagogia. Compreende-se que a oferta da disciplina de Educação Inclusiva na matriz curricular é um significativo avanço, porém estas disciplinas ainda não demonstram se aprofundar em aspectos intrínsecos da alfabetização e do letramento no ensino regular correlacionados às especificidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades.

Logo, a formação precisa estar articulada com o processo de alfabetização proposto pela BNCC (2018), uma vez que para os estudantes da Educação Especial nos eixos apresentados no documento, haverá diversas necessidades para a aprendizagem que devem contemplar metodologias e estratégias para o ensino, além de adaptações de livros, materiais didáticos e atividades que proporcionem o desenvolvimento de habilidades essenciais e estruturantes para os anos subsequentes.

Assim, torna-se imprescindível também que a formação, auxilie o professor conhecer



as tecnologias assistivas que vão auxiliar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na sala de aula regular. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (2015, on-line), em seu artigo Art. 74, institui que, “é garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida”.

Entende-se, que as transformações educacionais geram novas demandas e necessidades de complementar a formação inicial na graduação, assim percebe-se a ausência de articulação entre a formação inicial e continuada para a alfabetização e letramento de estudantes da Educação Especial, com cursos que possam abranger temáticas atuais correlacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, compreende-se o quanto proporcionar discussões e um novo olhar sobre a articulação das formações nos anos iniciais do ensino fundamental na Educação Inclusiva, mostrou-se expressivo com este estudo, a fim de favorecer a melhoria dos processos educacionais na Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: **MEC/Secretaria de Educação Básica**, 2018. BRASIL. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 5. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. 60 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf. Acesso em: 05 set.2023.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 04 ago. 2023.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 02 jul.2023.
- BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1139–1166, set. 2008.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2020. E-book**. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 maio 2024.
- BUENO, J. G. da S. Crianças com necessidades educacionais especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira da Educação Especial**. Piracicaba: UNIMEP, v.3, n.5, 1999.
- CAVALCANTE FILHO, Urbano. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo E Sujeito. I **Congresso Nacional De Estudos Linguísticos**, Vitória-ES, 18 A 21 DE outubro de 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/conel/article/view/2014/1526> Acesso em: 17 mar. 2024.
- CAVALCANTE, Valdinéia. **Alfabetização e Letramento Na Educação Inclusiva: Desafios E Possibilidades**. Curso De Desenvolvimento Humano, Educação E Inclusão Escolar – UNB/UAB. Universidade de Brasília – UNB. Instituto de Psicologia -IP. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano PED. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS. Orientadora: Ana Paula Pertussati Teperino. Brasília/2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15534/1/2015_ValdiceliaCavalcante_tcc.pdf Acesso em: 25 jun. 2023.
- COSTA, A.M de F; MARTINIÁK, V, L; PADILHA, L.M de L. A formação de professores para a educação inclusiva a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 3, 2021. DOI: 10.30681/ecs.v11i3.4537. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8855..> Acesso em: 23 set. 2024.
- COSTA, Jhonathan Martins da. A Formação De Professores Como Estratégia Para A Construção De Uma Escola Inclusiva. GT 10. **Educação Especial** ISBN: 978-65-86901-86-3. Disponível em: <https://editorarealize.com>.

- br/editora/ebooks/conedu/2022/GT10/TRABALHO__EV174_MD5_ID13268_TB1602_11072022122552.pdf Acesso em: 22 mar. 2024.
- COSTA, M.C.S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da Educação Inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental.** 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação: PUC, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16330> Acesso em: 22 mar.2024.
- MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- MENDES, Gonçalves Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Education y Pedagogia**, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010. pp. 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9842> Acesso: 24 mar.2023.
- MENDES, Rita de Cassia Cardoso. **A Formação do Professor Alfabetizador de Crianças com Deficiência na Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Tubarão – SC 2017. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/740e73e8-f3a5-4b61-9624-4264c11004d3>. Acesso em: 24 nov.2024.
- MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum.** Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, jan./mar., 2016.
- NASCIMENTO, Joseph Bezerra do In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti [Orgs.] **Diálogos em Verbetes.** Coletânea Verbetes. noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020.
- NÓVOA, António. Formação de professores e Trabalho pedagógico. Texto versão adaptada e reduzida. In: **Espaços de Educação, tempos de formação.** Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2002p. 237-263.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Sonia Maria in: SILVA, Silvana Sônia Oliveira (org). **Formação de Professores para uma sociedade Inclusiva.** 1ªed. Curitiba:Appris,2017. 258p.21 cm (Educação). Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.
- RIOS, Dermival Ribeiro. Minidicionário escolar de Língua Portuguesa. São Paulo. DCL. 2010.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-118.
- SILVA, Juan dos Santos. Excedente de visão. In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti [Orgs.]. **Diálogos em Verbetes.** Coletânea Verbetes. noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- SILVA, Silvana Sônia Oliveira (org). **Formação de Professores para uma sociedade Inclusiva.** 1ªed. Curitiba:Appris,2017.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação.** Brasília: CORDE,1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 08 jun.2023.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por Acesso em 8 jun. 2023.
- UNESCO; MEC. **Alfabetização como liberdade.** Brasília: 2003. 72 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300> Acesso em: 04 ago. 2023.
- VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. 139.



9

A NEUROCIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: AQUISIÇÃO DA LIBRAS NO ENSINO DE SURDOS

*NEUROSCIENCE IN TEACHER TRAINING COURSES: LIBRAS ACQUISITION
IN THE TEACHING OF DEAF STUDENTS*

Angélica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso

Sebastiana Almeida Souza

Universidade Federal de Mato Grosso

 [10.29327/5505810.1-9](https://doi.org/10.29327/5505810.1-9)

RESUMO

A educação inclusiva visa a garantia de direitos e igualdade de oportunidades, promovendo a aprendizagem a todos os estudantes, no entanto, ainda enfrenta diversos desafios no sistema educacional. Assim, este artigo tem como objetivo analisar a relevância da formação dos professores para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, destacando como pode ser fundamental compreender o funcionamento do sistema nervoso relacionando aos conceitos cognitivos do surdo, na perspectiva do estudo da Neurociências, abordando assim a necessidade do conhecimento da Libras na formação continuada do professor, reconhecendo a Libras como primeira língua do estudante surdo, essencial para o processo de aprendizagem. Esta pesquisa ancora-se numa abordagem qualitativa reflexiva sobre a formação do professor, relacionada à Neurociência e à relevância do conhecimento em Libras, pontos que refletem na prática referente ao processo de ensino dos estudantes surdos, utilizando-se de procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e documental, ressaltando a contribuição da Neurociências e sua aplicabilidade no processo de aprendizagem do estudante surdo. Para fundamentação da pesquisa, traremos a luz teórica dos autores Cosenza e Guerra (2011), Relvas (2017) sobre a abordagem da Neurociência e Educação, Strobel (2008) sobre a cultura linguística e aprendizagem do surdo.

Palavras-chave: Neurociência. Educação Inclusiva. Libras. Aprendizagem.

ABSTRACT

Inclusive education aims to overcome challenges and achieve equal learning for all students, but it still faces several challenges in the educational system. Thus, this article aims to analyze the relevance of teacher training in the teaching-learning process of deaf students, highlighting how fundamental it can be to understand the functioning of the nervous system relating to the cognitive concepts of the deaf, from the perspective of the study of Neurosciences, thus addressing the need for knowledge of Libras in continuing teacher training, thus recognizing it as the first language of the deaf student, essential for the learning process. This research is anchored in a reflective qualitative approach to teacher training, related to neuroscience and the relevance of knowledge in Libras, points that reflect in the practice of teaching with deaf students, using methodological procedures of bibliographical and documentary research, using bibliographic and documentary research methods to address the knowledge of Neuroscience and its applicability in the learning process of deaf students, discussing and reflecting on this theme in the continuing education of teachers. To this end, in order to support the research, we will bring in the theoretical light of the authors Cosenza and Guerra (2011) on the approach to Neuroscience, Strobel (2008) on the linguistic culture and learning of the deaf.

Keywords: Neuroscience. Inclusive Education. Teaching the Deaf. Libras.



1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido configurada na busca pela superação de desafios e a concretização do ensino-aprendizagem. No entanto, atualmente, com várias conquistas relevantes no sistema educacional, porém, é preciso considerar as questões legais que subsidiariam, principalmente as questões pedagógicas e culturais.

Diante destes fatores, o presente artigo tem como objetivo analisar a relevância da formação dos professores no processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, destacando como pode ser fundamental compreender o funcionamento do sistema nervoso relacionando aos conceitos cognitivos do surdo, abordando assim a necessidade do conhecimento da aquisição da Libras na formação continuada do professor, reconhecendo-a como primeira língua do estudante surdo, sendo essencial para a comunicação e aprendizagem.

Esta pesquisa se ancora numa abordagem qualitativa reflexiva sobre a formação do professor, relacionada à Neurociência e à relevância do conhecimento em Libras, pontos que refletem na prática sobre o ensino com estudantes surdos.

Ressalta-se que, abordaremos acerca do processo de educação de surdos no Brasil, com vistas para a formação de professores, versando sobre as práticas pedagógicas e as contribuições da Neurociência para a construção de estratégias efetivas de ensino, demonstrando sua relevância na contribuição no processo ensino de estudantes surdos, contribuindo para consolidação de uma escola inclusiva.

2. PROCESSO EDUCACIONAL DO ENSINO DO SURDO NO BRASIL

A escolarização de surdos no Brasil revela um percurso marcado pelos movimentos e lutas pela inclusão, igualmente, um cenário com diversas oportunidades e demandas de orientações educacionais. Dessa forma, o processo de ensino no Brasil buscou, por meio de reflexões, promover estratégias relacionadas à construção de ambientes de aprendizagens inclusivas para estudantes surdos.

No que tange ao sistema de ensino, a Lei 9.394/1996, dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, também sobre a modalidade de educação especial, dever ser oferecida na rede regular de ensino e pontua o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 1996). Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma o papel do AEE:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, p.16).

Entende-se assim, a relevância do AEE de maneira fundamental, ou seja, como uma parte primordial do processo de inclusão dos estudantes que apresentam suas especificidades no processo de aprendizagem. Nesse sentido, os profissionais que atuam no AEE têm o objetivo de desenvolver, juntamente com o professor da sala de regular, estratégias pedagógicas, contribuindo assim, em suas capacidades subjetivas e intelectuais dos es-

tudantes, público-alvo da educação especial. Vale enfatizar que essa competência estará fazendo parte desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo resguardada a oferta obrigatória, conforme orienta política (Brasil, 2008).

No que se refere a educação de surdos, um grande avanço foi a promulgação da Lei nº 10.436/02, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras “como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5626/05, que garante às pessoas surdas, o direito à educação inclusiva, com adequações necessárias para o acesso à comunicação, à informação e à educação, tendo como consequência de processo aumento excepcional de matrículas de alunos surdo em salas de aulas regulares de ensino na rede pública.

O Decreto nº 5626/05, ainda regulamenta pontos consideráveis para a educação de surdos¹,

CAPÍTULO II – DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

No CAPÍTULO III – DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

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

A inserção da disciplina de Libras como disciplina curricular, na formação do professor de Libras e do instrutor de libras, foi um grande marco para a disseminação da Libras, para a formação de professores e de profissionais, o que acentuou ainda mais o movimento da educação bilíngue.

Desse modo, a Lei nº 14.191, de 2021, discorre sobre a educação bilíngue:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2023, p.45)

Esta lei vem fortalecer a educação do surdo referente ao processo de ensino do estudante surdo, especificando a Libras como sua língua materna, sendo a primeira e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, e o que é mais relevante com uma abrangência as outras deficiências associadas, tendo em vista suas particularidades.

Entretanto, apesar dos avanços nos processos educacionais, as práticas de ensino para surdo enfrentam desafios em colocar em prática o que está previsto nos currículos. No que se refere aos aspectos na aquisição e uso de Libras, formação inicial ou continuada pertinente às características linguísticas dos estudantes e o reconhecimento a individualidade biológica de desenvolvimento. Essas dificuldades são encontradas também pelos

1 - Link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

profissionais da educação que vivenciam no contexto escolar com estudante surdo, o que indica assim, a relevância do comprometimento escolar na implementação das políticas públicas de inclusão e o papel do docente em mediar a acessibilidade assertiva de maneira coerente.

3. DESCRIÇÃO BÁSICA DE ASPECTOS DO SISTEMA NERVOSO DA PESSOA COM SURDEZ

Qual é o objetivo do profissional docente ao estudar o sistema nervoso de um estudante? Entender e conhecer os caminhos e descobertas da Neurociência aplicada à educação, também é requisito fundamental para compreender a subjetividade no desenvolvimento humano. Tendo o estudante surdo como foco desta análise, será necessário o entendimento dos conceitos cognitivos da aprendizagem, levando em consideração uma reflexão em torno das práticas pedagógicas para o ensino.

As abordagens da Neurociência mostram que, em casos em que há perda da capacidade de ouvir, o cérebro se reajusta para que outros sentidos assumam a liderança, dando mais habilidade ao sentido da visão. Essas mudanças neuroanatômicas afetam diretamente o aprendizado porque o cérebro de uma pessoa funciona com altos níveis de sensibilidade à visão e ao tato, ambos impondo certas restrições à maneira como as informações são adquiridas e processadas.

O cérebro tem a estrutura para aprender qualquer língua, desde que o input seja forte o suficiente. Com a ausência dos estímulos auditivos, a língua é ativada através do estímulo visual da língua de sinais. Visto que apresenta uma modalidade diferente, ou seja, visual espacial. Conhecer como essa língua ativa o cérebro, quais as potencialidades que ela acarreta são fundamentais para pensar nas singularidades do estudante surdo e o ensino bilíngue. (TERRA-FERNANDES, 2018, p.62)

De acordo com Terra-Fernandes (2018), o cérebro humano nasce com uma estrutura flexível e pode aprender qualquer língua desde que haja estimulação suficiente. Desse modo, entende-se que, na falta de estímulos auditivos, o cérebro de um indivíduo surdo não impede o aprendizado de uma língua. O que ocorre é uma reorganização no processamento do aprendizado da língua através da visão e da percepção espacial. A língua de sinais ativa áreas conectadas ao processamento visual, motor e espacial, causando a adaptação no cérebro de indivíduos surdos. Como sugere a autora citada, conhecer o processo de ativação da língua de sinais é fundamental na construção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades neurolinguísticas. De acordo com Cosenza; Guerra (2011).

Uma característica marcante do sistema nervoso é então a sua permanente plasticidade. E o que entendemos por plasticidade é sua capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo [...]. A aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas. (COSENZA; GUERRA (2011, p. 36-37).

Em conformidade com Cosenza e Guerra (2011), a plasticidade no sistema nervoso é um dos conceitos para compreender como se dá a aprendizagem. Entretanto, a alteração estrutural acontece, por meio das conexões neurais, em consequência das experiências e

estímulos relacionados aos ambientes vivenciados pelo sujeito. Fatores esses que influenciam no desenvolvimento humano de habilidades cognitivas. Esta possibilidade de modificação cerebral na recepção de diversos estímulos na vida do surdo, como o aprendizado de Libras, permite que esta trajetória de aprendizagem seja promissora e eficaz.

Análises de estudo demonstram que, através da reorganização do sistema nervoso, o processo de aprendizagem dos surdos aprimora o sentido da visão para receber a comunicação. Nesse sentido, quando abordamos sobre estímulos, Relvas (2017, p.44/45) “é a capacidade que o cérebro tem em se remodelar em função de experiências do sujeito, reformulando as suas conexões em função das necessidades e dos fatores do meio ambiente”, ou seja, o professor conhecer e compreender esse conceito contribui para reflexões nas intervenções pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem para estudantes surdos. Nesse sentido, é necessário verificar os conhecimentos prévios das bases biológicas deste público, visando seu desenvolvimento pleno nas diversas áreas do conhecimento.

Nesse contexto, faz-se necessário compreendermos o significado de aprendizagem. Segundo Mora (2004)

A aprendizagem, portanto, é o processo em virtude do qual se associam coisas ou eventos no mundo, graças à qual adquirimos novos conhecimentos. Denominamos memória o processo pelo qual conservamos esses conhecimentos ao longo do tempo. Os processos de aprendizagem e memória modificam o cérebro e a conduta do ser vivo que os experimentam (MORA, 2004, p. 94).

O autor mencionado em consonância com os estudos de Cosenza e Guerra (2011), entendem os processos de aprendizagem e memória como funções inter-relacionadas no desenvolvimento cognitivo e comportamental, associando-se à subjetividade de cada indivíduo, tais experiências e eventos da realidade de contexto serão essenciais e significativos. Considerando a especificidade do surdo, as informações construídas de forma precoce, de acordo com os estudos de Quadros (1997), auxiliaram na assimilação de novos conhecimentos, baseando-se naquelas percepções anteriores.

4. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E PRÁTICA DO ENSINO PARA SURDO

A formação de docentes é um dos alicerces fundamentais para tornar o ensino de estudantes surdos inclusivo e eficiente. A atuação com estudantes surdos não se restringe apenas à proficiência na Língua Brasileira de Sinais, mas também à compreensão profunda das particularidades desse grupo de estudantes. Portanto, enfatizaremos como o estudo da Neurociência alinhada à formação docente em Libras pode aprimorar a qualidade diretamente no processo de ensino e aprendizado, principalmente nos anos iniciais. Dessa forma, proporcionar uma educação inclusiva para estudantes surdos.

A Neurociência argumenta que a aprendizagem é um processo dinâmico entrelaçado com a memória e a atenção, conforme Cosenza e Guerra (2011), deve levar em consideração fatores emocionais e motivacionais. Tendo em vista o processo dinâmico da aprendizagem, essencial na consolidação dos objetos de conhecimentos inseridos em sala de aula, a formação docente deve proporcionar os conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro e sua contribuição para o processo de aprendizagem de estudantes surdos em contextos educacionais bilíngues, buscando a mudança de metodologias tradicionais, após a compreensão da subjetividade do desenvolvimento do estudante surdo.

Diante disso, entender os princípios por trás do desenvolvimento cognitivo oportuniza



o desenvolvimento de técnicas de ensino baseadas na ciência. Uma abordagem desses conceitos favorece ao docente estabelecer estratégias que estimulam o engajamento nos conteúdos curriculares educacionais. O desenvolvimento de estratégias, a formação continuada em Libras torna significativo a construção de aprendizagem, para o estudante e docente, pois são relevantes no processo.

Considerando os avanços da Neurociência, compreende-se que a aprendizagem dos surdos é mediada pelos estímulos visuais, haja vista que a Libras é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. Nesse sentido, a pedagogia visual passa a constituir uma ferramenta essencial. Desse modo, na visão de Strobel (2008), considera relevante o ouvinte conhecer a cultura surda, uma linha que influencia no conhecimento na formação docente em Libras. A autora afirma que a identidade surda não diz respeito apenas à ausência de audição, mas está profundamente relacionada à experiência cultural e linguística dos indivíduos surdos.

Os motivos para os sujeitos ouvintes decidirem conhecer e promover a cultura surda é que com isto eles podem fortalecer a imagem da marca surda na vida social, aumentar a credibilidade com relação ao povo surdo e também exaltar o relacionamento com a comunidade surda. (Strobel, 2008, p.98).

Desse modo, compreende-se que, os professores garantem a aquisição de conhecimento e, com isso, valorizam a cultura dos surdos na escola, em que o respeito e a inclusão são institucionalizados. Em consonância com a demanda pela educação bilíngue, Strobel (2008) indica que o ensino de Libras torna-se eficiente na garantia da qualidade de ensino e, nesse contexto, o professor passa a ser mediador da cultura linguística. São fatores que influenciam de forma positiva no desenvolvimento dos estudantes de forma integral, respeitando as particularidades cognitivas e intelectuais. Nesse sentido. Campello (2008) assevera sobre

As técnicas, recursos e perspectivas utilizados na pedagogia visual, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008. p. 209).

Levando em consideração a visão da autora, a pedagogia visual colabora para a concretização do ensino, estabelecendo o lugar para a visão, principal caminho para acessar informações conforme o público do tema de estudo. Os meios visuais são instrumentos de mediação pedagógica, como imagens, vídeos e sinais, por desempenharem um papel fundamental na construção do conhecimento. No processo de aquisição, a autora destaca a forma de pensar, sendo imprescindível pelos docentes a busca por estratégias condicionadas à percepção visual. Assim, a formação de professores em Libras é crucial visando eficiência na língua de sinais e também para utilização de metodologias didático-pedagógicas com recursos visuais, conforme Campello (2008). Tais ferramentas são meios significativos que impulsionam um ensino inclusivo e de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos tem avançado através de leis e diretrizes educacionais que orientam o sistema de ensino, fomentando a inclusão e a

valorização da diversidade, enfatizando a formação docente referente à aquisição da Libras no processo de aprendizagem do estudante surdo, na qual, as análises apontam para necessidade de inserção da temática acerca do conhecimento da Neurociências, elencando os aspectos biopsicossociais, que conseqüentemente contribuem para a melhoria no processo de aprendizagem.

No que concerne a formação do docente na aquisição da Libras no processo de aprendizagem do estudante surdo indica qualidade na mediação do ensino para estudantes surdos, principalmente no que se refere ao reconhecimento da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, reafirmando a educação bilíngue como um direito previsto na legislação vigente

No que concerne a Neurociência, traz estudos sobre o funcionamento do cérebro acentuando sobre a plasticidade cerebral e a capacidade de se reestruturar para dar passagem aos estímulos visuais. Diante disso, as pesquisas em torno das ciências fortalecem as modificações nas práticas pedagógicas, respeitando a subjetividade do estudante surdo e seu desenvolvimento cognitivo. O esforço e dedicação daqueles que são mediadores no ensino proporcionam e contribuem de maneira relevante para concretização da educação bilíngue, fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante surdo de maneira eficaz e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 14 nov. de 2024.

BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais** - Libras e d outras providências. Diário Oficial da União, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 14 de nov. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 13 nov. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 14 de nov. de 2024.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Orientador: Ronice Müller de Quadros. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Ramon_M_Cosenza_e_Leonor_B_Guerra_N. Acesso em: 13 de nov. de 2024.

MORA, Francisco. **Como Funciona o cérebro**. Tradução de Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

RELVAS, P. Marta. **Que cérebro é esse que chegou na escola? As bases neurocientíficas de aprendizagem**. 3 ed. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2017

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Diss. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. Disponível em: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/06/Tesis_Strobel_20082.pdf. Acesso em: 14 de out. de 2024.

TERRA-FERNANDES, Cristiane Lima. **Neurociências na formação docente e implicações para a educação bilíngue de estudantes surdos**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa



de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Rio Grande-RS, 2018. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/aa09836e76ff61d7c6498fd158ef7fbe.pdf>. Acesso em: 14 de nov. de 2024.



AUTORES



Angélica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso(2018). Atualmente é Professor Psicopedagogo da ESCOLA MUNICIPAL INEDI FONTES CASTILHO QUEIROZ. Mestrado em andamento em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil.

Áurea de Santana Bueno

Graduada em Pedagogia (2016) e em Letras-Libras, Licenciatura (2021), pela Universidade Federal de Mato Grosso UFMT. Possui Especialização em Libras e Educação inclusiva (2019), pelo Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia IFMT; Mestrado em Estudos de Linguagem (2020) UFMT. É doutoranda em Estudos de Linguagem (2023/1) UFMT; professora efetiva da rede municipal pela Secretaria Municipal de Educação (SME/Cuiabá-MT). Concluiu os cursos de Aperfeiçoamento “Educação Infantil: campos de experiências, saberes e ação pedagógica na Educação Infantil” - em 2015; “Educação do campo: o trabalho docente de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental” - em 2014, pela UFMT; “Tecnologia na Educação, Ensino Híbrido e Inovação Pedagógica” - em 2021; e “Metodologias, Práticas Pedagógicas e Tecnologias Educacionais” - em 2022, pela Universidade Federal do Ceará/Universidade Aberta do Brasil. É professora pesquisadora na área da Educação e da Linguagem, tem interesse e desenvolve pesquisas relacionadas às temáticas: Alfabetização/Letramento, Alfabetização de Visuais, Formação de professor, Ensino de línguas, Língua de Sinais - Libras, Escrita de Língua de Sinais - VisoGrafia, Estratégias de aprendizagem por recursos imagéticos, Educação inclusiva, Língua Portuguesa como L1 e L2, Libras como L1 e L2. Autora de diversos artigos, dois capítulos de livro relacionados ao aprendizado da escrita de língua de sinais e do livro VISOGRAFIA: aprendizagem da escrita e da leitura de Língua de Sinais (impresso e ebook), publicado em 2023.

Carolina Akie Ochiai Seixas Lima

Professora (Adjunto I) de Latim, Filologia Românica e Língua Portuguesa no Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em História (PP-GHis - Programa de Pós-graduação em História/UFMT), em 2018. Mestre em Estudos de Linguagem, em 2007 (PPGEL - Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem/UFMT). Pós-graduação em Descrição Linguística (Filologia), em 2002. Graduação em Letras (Português/Literaturas), em 1999. Coordenou Projeto de Extensão - Latim I e Latim II e orientou graduandos no Projeto - Tutoria em Língua Portuguesa e no Projeto - Monitoria em Latim. Publicou em 2012 a obra “Guia de Estudos Latinos - Lingua dux Pedis - vol. 1” (EdUFMT) e em 2016 a obra “Guia de Estudos Latinos - Docendo Discimus - vol. 2” (EdUFMT), resultado do trabalho de Monitoria em Latim, monitoria esta que faz parte do Programa Institucional da PROEG/UFMT - Programa de Monitoria. Ainda, coordenou por 3 anos a Revista Acadêmica (impressa) “Borboletas”, resultado do Projeto de Extensão do Instituto de Linguagens/ Departamento de Letras/ UFMT, campus Cuiabá. Foi coordenadora do Curso de Letras (UFMT) entre os anos de 2009 e 2012. Foi editora-chefe da Revista Acadêmica Discente Outras Fronteiras, pertencente ao Programa de Pós-graduação em História (PP-GHIS/UFMT) entre os anos de 2015 e 2017. Foi editora-chefe, durante os anos de 2018 a 2020, do Periódico Científico Polifonia pertencente ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL-UFMT) do qual também foi coordenadora entre os anos de 2019 a 2021. Líder do Grupo de Pesquisa “FOLIUM”, criado em 2018. Em 2020, publicou a obra “Um Apocalipse para o Rei” e em 2022, “As genealogias do apocalipse” (Ed. Appris). Membro do GT ELIAB - Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira da ANPOLL. Membro da Associa-

ção Internacional de Linguística do Português (AILP). Membro da Associação Brasileira de Professores de Latim (ABPL). Atualmente é Diretora do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso.

Maria Luzia Costa Marques

Pós-Graduada em Educação Especial e em Atendimento Educacional Especializada - AEE. Atualmente leciono no Ensino Fundamental I, Alfabetização e Atendimento Educacional Especializado - Sala de Recurso Multifuncional. Mestrado em andamento em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil.

Maria Margarida Barbosa de Sá Santos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso(2018) e especialização em Ludopedagogia e Literatura na Educação Infantil e Anos iniciais pelo CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DOM ALBERTO LTDA(2020). Atualmente é Professor da Escola Estadual Odorico Leocádio da Rosa. Mestrado em andamento em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil.

Quézia Mary da Silva Reis

Doutoranda e Mestre em Estudos de Linguagens, na área da Análise dialógica do discurso, pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e graduada em Letras /Português Espanhol/Inglês. Dedico-me também ao estudo de Filosofia Clássica (NA). Membro do grupo de Estudos em Filosofia da Linguagem Licor de Pequi (GEFIL), com foco em pesquisas em práticas discursivas textuais, com base em Bakhtin e o Círculo e na filosofia hermética da linguagem. Atualmente é professora de Língua Inglesa, na SEDUC/MT, responsável pelo Programa “Mais Inglês” no Ensino Fundamental e Médio. Experiente nas áreas da Educação e linguística.

Raquel de Almeida Odilon

Graduanda de Letras Português e Espanhol na UFMT. Monitora pedagógica no colégio Master. Integrante do grupo de pesquisa FOLIUM.

Rosa Carolina Silva de Gouveia

Doutoranda em Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), sob orientação do Prof. Dr. Claudio Alves Benassi. Possuo o título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG Letras) da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Campus Sinop. Minha formação acadêmica inclui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT em 2009, e também uma segunda graduação em Letras-Libras pela Uniasselvi em 2023. Além disso, possuo especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade do Noroeste de Minas Gerais - FINOM em 2011, e especialização em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Universidade Paulista - UNIP em 2012, bem como uma especialização em Psicopedagogia, que se encontra em andamento. Atualmente, estou cursando o curso tecnológico em Comunicação Assistiva na UNITESE. Desde 2014, sou Servidora Pública Federal, exercendo o cargo de Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário de Sinop, na Carreira de Técnico Administrativo em Educação. Além disso, atuo como professora interna na Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT.

Rosimeri Maria dos Santos Almeida

Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2022). Graduada em Letras - Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso (2019). Licenciada em Letras - Português (2024). Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Várzea Grande (2006). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia (2018). Especialista em Libras e Educação Inclusiva. Especialista em Educação Ambiental. Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com previsão de conclusão em 2024.

Sebastiana Almeida Souza

Doutora em Estudos de Linguagem - UFMT, com a tese intitulada "CONSTRUINDO SABERES DA LP COMO L2: UMA EXPERIÊNCIA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA COM ESTUDANTES SURDOS ATRAVÉS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO". Mestre em Estudos de Linguagem -UFMT/2014, com a dissertação denominada: "A METODOLOGIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DOS SURDOS: UM ESTUDO BAKHTINIANO". Possui Especialização em Educação Especial e Saúde - UNIVAG(1997), Neurociências e Educação - Faculdade Metropolitana (2020). Atua como pesquisadora do projeto de pesquisa Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa RELENDO BAKHTIN(REBAK), sob a coordenação da Professora Doutora Simone de Jesus Padilha, do PPGEL/UFMT. Coordena o grupo de Pesquisa: O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS. Orientadora da Pós-Graduação/PROFEI- Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - UFMT. Docente do curso de Letras Libras, licenciatura do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso. Principais temas de Pesquisa e Orientação: educação especial, políticas de educação inclusiva na Educação Básica e Ensino Superior, processo de ensino e aprendizagem da LIBRAS como L1 e Língua Portuguesa como L2 para estudantes Surdos e o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e Ensino Superior, práticas curriculares; formação de professores e inovação tecnológica aplicada à educação especial/inclusiva.

Vanessa Cristina Alves

Pedagoga, Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional -PROFEI pela Universidade Federal do Mato Grosso-UFMT, Especialista em Educação Especial / D.A, Docência, Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva com atuação Profissional desde 2020 como Professora Efetiva pela Secretária Municipal de Educação na Sala de Recurso Multifuncional e na sala de Apoio às Aprendizagem e em 2018 como Professora Interprete de Libras no Ensino Fundamental. Cursos em 2024:Formação de Professores em Neuroeducação- 200 horas. I Curso de Outono em Escrita Científica-6 horasCurso em 2023:Repensando Práticas Pedagógicas a partir das Metodologias Ativas: da Teoria às Práticas,promovido pela Supervisão de Produção Multimídias e Audiovisual/UFMT- 60 horas. Curso em 2021:Educação de surdos em Tempos de Pandemia- FACED/UFU (Concluído)Formação em Altas Habilidades/ Superdotação- CASIES-MT (Concluído)*2019-2020 :Instrutor de formação Profissional/ Docente da Faculdade de Tecnologia Senai MT Fatec dos cursos superiores Tecnológicos. Unidades Curriculares ministradas de Gestão da Diversidade e Libras, Ética e Responsabilidade socioambiental, saúde ocupacional e qualidade de vida e Organização, Segurança do Trabalho e trabalho de conclusão de curso. 2018-Atuação

Profissional na área de Língua Brasileira de Sinais Faculdade de Tecnologia SENAI Mato Grosso como Instrutora de Formação Profissional/ Tradutor -Intérprete de Libras.Prefeitura Municipal de Cuiabá como Tradutor-Intérprete de Libras no Ensino Fundamental 1. Outras Formações: graduação em Fisioterapia e pós-graduação em Reabilitação Neurofuncional.

A presente coletânea foi produzida no âmbito do Grupo de Estudos em Filosofia da Linguagem (GEFIL - Licor de Pequi), sendo a terceira produzida, e conta com capítulos de membros do grupo de estudos e de autores externos ao grupo. A produção é bastante diversa e traz reflexões sobre registro de língua Libras, ensino de língua Portuguesa como L2 para surdos, análise de discurso e ainda, sobre a filologia. Ao leitor agradecemos e damos as boas-vindas à viagem pela nossa coletânea “GEFIL: entre discursos e registros linguísticos”.

O organizador

