

**O atendimento educacional especializado e a variação linguística  
da Libras: demandas da região litoral norte do RS**

**Specialized educational service and the linguistic variation  
of Libras: demands of the northern coastal region  
of Rio Grande do Sul state**

**Servicio educativo especializado y la variación lingüística  
de Libras: demandas de la región costera norte  
del Rio Grande do Sul**

**Sandy Mary Azevedo Bonatti**

Rede Municipal de Ensino, Cidreira/RS – Brasil

**Helena Venites Sardagna**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Osório/RS – Brasil

**Vinícius Martins Flores**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), Porto Alegre/RS – Brasil

**Resumo**

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa que visou a identificar e desenvolver um material de ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) que contemple a variação linguística do Rio Grande do Sul, com a contribuição de usuários surdos e de professores de escolas de surdos. A partir de entrevista com cinco professoras que atuam com a educação de surdos, foi identificada a demanda pela pesquisa e se desenvolveu a proposta de produção de um aplicativo, contemplando a variação linguística da Libras do RS, na interlocução com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O estudo resultou na produção de um *Glossário de Libras*, que conta com mais de 50 sinais, utilizando a variação linguística do Rio Grande do Sul. Está disponibilizado *on-line*, por meio de aplicativo a ser utilizado no ensino de pessoas surdas no RS.

**Palavras-chave:** Educação de surdos, Glossário de Libras, Aplicativo, Libras, AEE

**Abstract**

This article part of a research that aimed to identify and develop teaching material for the Brazilian Sign Language (Libras) contemplating the linguistic variation of Rio Grande do Sul, with the contribution of deaf users and deaf schoolteachers. From interviews with five deaf schoolteachers, we have identified the demand for more research and developed a proposal to produce an application covering the linguistic variation of Libras of RS, in the dialogue with the Specialized Educational Service (AEE). The study resulted in a Glossary of Libras with more than 50 signs, using the linguistic variation of Rio Grande do Sul, available online, through an application to be used in teaching deaf people in RS.

**Keywords:** Deaf education, Glossary of Libras, App, Libras, AEE

**Resumen**

Este artículo es un extracto de una investigación que tuvo como objetivo identificar y desarrollar material didáctico para la Lengua de Signos Brasileña (Libras) que contemple la variación lingüística del Rio Grande do Sul, con el aporte de usuarios

sordos y docentes de escuelas de sordos. A partir de una entrevista con cinco docentes que trabajan con la educación de sordos, se identificó la demanda de investigación y se desarrolló la propuesta para la producción de una aplicación, cubriendo la variación lingüística de Libras del RS, en el diálogo con el Servicio Educativo Especializado (AEE). El estudio resultó en la producción de un Glosario de Libras que tiene más de 50 signos, utilizando la variación lingüística del Rio Grande do Sul. Está disponible en línea, por medio de una aplicación para ser utilizada en la enseñanza de personas sordas en RS.

**Palabras clave:** Educación para sordos, Glosario de Libras, App, Libras, AEE

## 1. Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), assim como qualquer idioma, apresenta variações de uma localidade para outra, seja dentro de um mesmo país, estado ou até mesmo cidade. Karnopp (s/d) assinala que essas diferentes maneiras de fazer sinais se chama variação linguística; nesse caso, por se tratar de uma questão de localidade, variação linguística regional. São gírias ou expressões que utilizamos [de maneira diferente], como no português brasileiro, por exemplo. No Rio Grande do Sul, chamamos de “aipim” o mesmo tubérculo que é chamado de “mandioca” em São Paulo e de “macaxeira” no norte do país, e nenhuma das três formas está errada; são apenas variações de uma mesma palavra, de acordo com a região, ou seja, uma variação linguística regional.

Na Libras, não é muito diferente. Os sinais variam de acordo com a localidade, como observados em estudos anteriores (BONATTI, 2016; 2017), quando se cita o exemplo do sinal “GOSTAR”: “[...] o sinal de – GOSTAR - no Rio Grande do Sul é realizado utilizando o dedo indicador, descendo pela região do pescoço, enquanto em outros estados brasileiros é realizado com a mão aberta com movimento circular em frente ao peito” (BONATTI, 2016, p. 28).



**Figura 1:** – Sinal de “gostar” variação 1 e variação 2

Fonte: colagem feita pelos autores, imagens retiradas do Minidicionário da Faders (2010)

Outro exemplo de sinais que apresentam variações aparece na variação regional, mais precisamente de um estado para o outro, como é o caso dos sinais para as cores. Vamos utilizar aqui como exemplo o sinal “VERDE”, para observar a quantidade de variações apresentadas:



**Figura 2:** Variações do sinal “verde”  
Fonte: Google Imagens (2020)

No caso da cor “VERDE”, observaram-se três variações, levando em conta que no RS se utiliza a mesma variante de SP. Pensando nas crianças pequenas que chegam à escola e vão aprender as cores, essa variação pode gerar confusão, ao se depararem com a informação do livro didático de uma forma e com a expressão da professora de outra completamente diferente. Por isso, é importante pensar em materiais que contemplem a variação linguística regional, tornando-se um facilitador da aprendizagem dos alunos ao chegarem à escola.

A maior parte das variações encontradas são oriundas do Rio de Janeiro e de São Paulo, conforme Klein e Pereira (2015), pois, nesses estados, desenvolve-se um maior número de aplicativos e dicionários, e, no caso do RJ, por ter sido fundada a primeira escola de surdos em 1857.

Castro Júnior (2011) afirma que, na língua de sinais, temos um fator complicador, a quantidade de usuários não proficientes da língua, como é o caso de pais, alunos, professores e demais funcionários da escola e até mesmo fonoaudiólogos. Eles acabam utilizando sinais não convencionais, ou “sinais caseiros”, para se comunicar com o surdo com o qual eles têm contato. E esse surdo, ao se relacionar com outros surdos, pode sentir a diferença entre os sinais, da Libras propriamente dita em comparação com esses sinais caseiros que ele aprende ao longo da vida.

Outro aspecto apontado por Castro Júnior (2011) seria a utilização da Libras como uma representação sinalizada do português brasileiro, uma condição de

“isomorfia”<sup>1</sup>, conforme o autor. Essa utilização também ocasiona variações na língua, por originar sinais representativos, como o sinal que simboliza o ato COMER. Advindo do português, utiliza-se as duas mãos em Configuração de Mão (CM) da letra “B”, fazendo Movimento (M) de abrir e fechar com Locação (L) em frente à boca, enquanto na Libras se utiliza apenas uma mão, com mesmas CM, M e L.



**Figura 3:** Variações do sinal “comer”  
Fonte: Google Imagens (2020)

## **2. O Atendimento Educacional Especializado: estruturação e Tecnologia Assistiva**

Ao falar sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é importante compreender como esse serviço se constituiu e rememorar aqui as primeiras experiências da educação especial, trazidas pela literatura, tal como a de Jean Itard (1775-1838).

Esse pesquisador é conhecido como pai da educação especial, por seus estudos servirem como base para pesquisas na área, que viria a surgir posteriormente, com o investimento na recuperação do menino Vitor, com suposta deficiência mental profunda. Porém, foi no final do século XIX, que a educação especial se configurou de cunho mais assistencial do que educativo. Segundo Cardoso (2004), era realizada em centros específicos, e o atendimento efetivamente educativo veio a ter início, apenas no século XX, por meio de programas escolares e abertura das instituições, para que os alunos com deficiência frequentassem as escolas.

A educação especial, como a conhecemos hoje, na perspectiva da educação inclusiva, veio a ser implementada depois disso. No Brasil, especificamente, passou-se a se enfatizar a inclusão a partir da última década do século XX e início do século XXI. A legislação brasileira para a inclusão foi influenciada pela Declaração Mundial

<sup>1</sup> Isomorfia “vem do latim ‘Isso’, que significa ‘mesmo’, ‘igual’, e ‘Morfa’ que é ‘forma’” (DICIONÁRIO INFORMAL, 2009), podendo ser interpretado, nesse caso, como o entendimento de alguns de que a Libras e o português brasileiro seriam a mesma coisa, porém de modalidades diferentes, o que é uma visão equivocada, pois a Libras, como já se disse anteriormente, apresenta estrutura gramatical própria, é um idioma independente.

sobre Educação para Todos, gerada na Conferência Mundial de Educação para Todos, que transcorreu na Tailândia, em 1990, e pela Declaração de Salamanca, de 1994. Nesses dois eventos, o Brasil foi signatário.

A primeira Política Nacional de Educação Especial data de 1994 e definiu as especificidades do público-alvo da educação especial, bem como as diretrizes para os sistemas de ensino. Nessa mesma década, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/1996 foi previsto que os sistemas devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos. Contudo, só em 2002, por meio da Lei nº 10.436/02, ficou determinado o uso e a difusão da Libras. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que estabeleceu que as instituições de ensino devem garantir o acesso e a permanência desses alunos.

Em 2008, por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial veio a ser definida como uma modalidade de ensino e a função do AEE como a de identificar, elaborar e organizar “recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16).

A Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009 instituiu diretrizes operacionais para o AEE e definiu como público-alvo do AEE os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. No caso específico dos surdos, eles estão incluídos na primeira categoria. Essa deficiência é compreendida, no Art. 4º, como “impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (BRASIL, 2009, p. 1). Essa mesma Resolução traz em seu artigo 5º que o AEE deve ser realizado preferencialmente na sala de recursos multifuncionais da escola ou de outras escolas que prestem o atendimento, e que esse não substitui a escolarização, devendo ser realizado em turno inverso ao escolar (BRASIL, 2009). Já o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial e a operacionalização do AEE, orientando que o atendimento deve promover a complementação e/ou suplementação da formação do aluno, no caso dos alunos surdos.

Sobre o AEE para surdos, Damázio (2007) enfatiza que a escola comum deve promover a escolarização do aluno surdo em um turno e o AEE em outro, que deve contemplar “o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da língua portuguesa” (DAMÁZIO, 2007, p.15). Assim, o trabalho pedagógico com os alunos surdos, tanto

na escolarização quanto no AEE, deve ser bilíngue, utilizando a Libras, na modalidade visuogestual, e o português brasileiro, apenas em sua modalidade escrita.

O AEE ainda conta com a utilização de Tecnologia Assistiva (TA), uma área do conhecimento que compreende diversos “produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços [...] visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 26). As tecnologias assistivas são divididas em diversas categorias, sendo a mais utilizada com surdos a categoria “Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, textos e língua de sinais” (BERSCH, 2017, p. 1). Essa categoria compreende os aplicativos para celulares, *softwares* para computadores, sistema de legendas, dicionário de Libras, entre outros materiais que possam ser utilizados pelos alunos surdos. O uso dessas ferramentas tecnológicas na educação dos surdos é discutido na próxima seção.

### **3. As tecnologias como uma ferramenta para o surdo**

A grande disseminação das tecnologias nas últimas décadas trouxe diversos benefícios e possibilidades de usos para os surdos, tanto em nível educacional, social, comunicacional, quanto de desenvolvimento de autonomia. Por meio do uso da tecnologia, as barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes vêm diminuindo, possibilitando maior interação entre eles, de forma mais eficaz e autônoma.

Valente (1999) entende o computador como um recurso importante para o processo de construção do conhecimento e defende que a informática “poderá ser usada para apoiar a realização de uma pedagogia que proporcione a formação dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais na sociedade do conhecimento” (VALENTE, 1999, p. 36-37).

Quando se trata de tecnologias direcionadas para os surdos, vale lembrar do surgimento, em 1964, do Telecommunications Devices for the Deaf (TDD) que, segundo Goettert (2019), era um telefone para surdos, de alto custo e de difícil mobilidade, por necessitar estar conectado a um telefone fixo. Posteriormente, ele veio a ser substituído pelos *smartphones*, os quais possibilitam o envio de mensagens de texto escritas em português brasileiro e o envio de vídeos e/ou vídeo chamadas em Libras. Devido à utilização das mensagens escritas em redes sociais e salas de bate-papo, houve um maior interesse dos surdos em se apropriar do português brasileiro, por motivos comunicacionais e de desenvolvimento da autonomia. Eles



percebiam estarem inseridos em um contexto de língua escrita em todos os lugares, desde as legendas na televisão, até em placas, livros, jornais e na internet em geral.

As legendas na televisão, que foram oportunizadas a partir da aprovação do Decreto nº 5.626/2005, possibilitavam um maior contato dos surdos com o português brasileiro e um maior entendimento do que se está sendo exibido. Anteriormente, os surdos apenas olhavam as imagens e tentavam entender o que estava acontecendo (GOETTERT, 2019).

Obviamente, as legendas ainda apresentam alguns obstáculos para a compreensão efetiva, em especial em relação aos surdos que são sujeitos bilíngues, com níveis de proficiência leitora baixa do português brasileiro. Além disso, a questão da velocidade também é um impedimento, pois os diálogos são muito rápidos. O problema também ocorre em relação ao *Closed Caption (CC)*, um sistema de legendas de programas ao vivo, no qual, muitas vezes, as palavras estão com grafias erradas ou apresentam símbolos no lugar de letras acentuadas ou sinais de pontuação.

Hoje com a disseminação dos *smartphones*, vêm sendo produzidos diversos aplicativos para celular voltados para surdos, em especial, dicionários e tradução simultânea. Porém, conforme pesquisa anterior (BONATTI, 2017), ainda existem poucos aplicativos. Em 2017, foram localizados 15 aplicativos estilo dicionário e/ou tradução simultânea, sendo que apenas 12 deles funcionavam corretamente. Dos existentes, muitos ainda precisam ser otimizados e atualizados, não atendendo com excelência a demanda dos usuários surdos, principalmente, quando se refere a questões da variação linguística da Libras.

Dessa forma, novamente observa-se a necessidade e relevância do presente estudo, que considera a variação linguística da Libras, ainda uma área escassa de pesquisas e que causa grande dificuldade aos desenvolvedores de aplicativos.

#### **4. Olhar ouvintista e práticas de correção**

A educação especial no Brasil, como retratada por Januzzi (2004), surge no final do século XVIII e início do século XIX, timidamente, muito relacionada aos hospitais e tratamento clínico das pessoas com deficiência. Em 1857, foi criado, no Rio de Janeiro, o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), que posteriormente teve seu nome mudado para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM). Em 1957, 100 anos após sua fundação, veio a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines).

O ISM, na época de sua fundação, foi administrado pelo educador francês Edouard Hüet, surdo congênito, que iniciou os trabalhos em uma sala improvisada com dois alunos. Posteriormente, em 1862, passou a ser dirigido por Manuel de Magalhães Couto e veio a conquistar seu prédio próprio em 1915. Porém, conforme Januzzi (2004), o atendimento era então bastante precário; em 1874, atendia a 17 surdos, sendo a população de surdos, em 1872, de 11.595.

Já em 1950, o Ines oficializou o método oral para todos os alunos surdos, focando na oralização e os classificando em níveis de audição, uma classificação utilizada na medicina até hoje. Januzzi (2004) traz alguns excertos do doutor Armando Paiva Lacerda, diretor do Ines entre 1930 e 1947, sobre essa metodologia, que evidencia o forte acento na correção, considerando o surdo como anormal:

[...] o objetivo dessa educação era “suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais” por intermédio do ensino da linguagem, e que o “objetivo da linguagem oral é dotar a criança surda de uma linguagem análoga à fisiológica”. (JANUZZI, 2004, p.97)

Nessa citação, podem ser observados dois aspectos relevantes: o conceito de anormalidade, a ser abordado no próximo parágrafo, e o olhar ouvintista sobre o surdo, que dá um grande enfoque na necessidade da língua oral para o desenvolvimento dele como sujeito. Essa visão ouvintista está muito presente nos discursos de estudiosos da área da fonoaudiologia e medicina e também perpassa o senso comum. Porém, como já explicitado acima, o surdo é entendido como um sujeito cultural, que possui uma língua e identidade próprias e que interage por meio de experiências visuais.

A anormalidade é abordada por Michel Foucault em *Os anormais* (2010), mais especificadamente na *Aula de 22 de Janeiro de 1975*, em que são analisadas as três figuras que constituem a anomalia: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora. No caso específico da visão sobre a educação de surdos, os surdos podem ser entendidos como a figura do indivíduo a ser corrigido, por se tratar de um fenômeno corrente e ser “regular na sua irregularidade” (FOUCAULT, 2010, p.49); pode ser definido também como incorrigível.

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobre intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. (FOUCAULT, 2010. p. 50)



Os surdos são frequentemente vistos como indivíduos a serem corrigidos, e isso pode ser observado pelos diversos métodos e tentativas de normalização desses sujeitos numa visão clínica: oralização, aparelhos auditivos e implante coclear. Contudo, nas escolas e nas famílias, os surdos, muitas vezes, também são vistos por essa perspectiva e são excluídos das conversas com seus familiares e colegas de sala. Conforme Bonatti (2016), essas pessoas pensam que os surdos podem se tornar “preguiçosos” se se comunicarem por sinais e que não vão utilizar a leitura labial.

Essas práticas de correção, ou sua tentativa, tem proximidade com o que Foucault identificou como práticas de governamentalidade, tomada neste estudo como “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população [...]” (FOUCAULT, 2001, p.291). São práticas que induzem as instituições, a sociedade e os indivíduos a assumirem certas prerrogativas como naturais e necessárias e, portanto, passam a dirigir as condutas segundo os discursos dessas prerrogativas, como é o discurso da inclusão.

Aproximamos a noção de governamentalidade também aos que preconizam as políticas que visam a obrigar os surdos a estarem nas classes comuns. Nesse contexto, em nome da vida e da segurança de todos, (leia-se também a inclusão), uns passam a conduzir as condutas dos outros, de modo que essas práticas vão sendo naturalizadas e não questionadas.

Conduzir a conduta dos sujeitos, dentre eles os surdos, nessa lógica - inclusiva - perpassa pela necessidade de se entender a inclusão escolar como uma "diretriz constitucional" que trabalha para que todos se tornem sujeitos cientes e comprometidos com suas responsabilidades e atribuições perante uma política econômica produtiva. (KRAEMER; THOMA, 2011, p.91)

Nesse sentido, é pertinente compreender essas práticas à luz do que Michel Foucault (2001) denominou de biopolítica, no que se refere às políticas que visam a gerir a vida das massas. Biopolítica para ele seria o exercício de poder que se modificou, no final do século XIX e início do século XX, quando o alvo passou a ser o conjunto dos indivíduos, a população, e não apenas o indivíduo isolado como anteriormente.

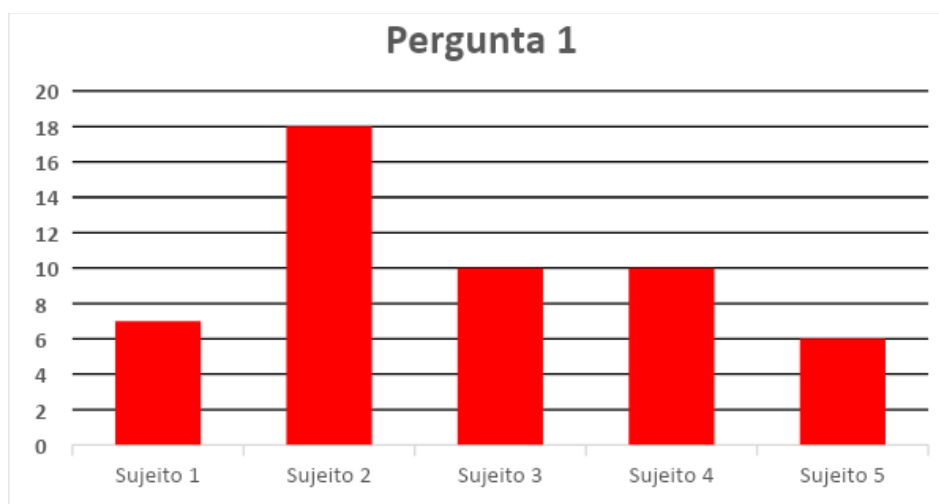
Compreendemos a política de inclusão relacionada a essa noção. Nesse sentido, governamentalidade não está restrita às práticas de um órgão governamental, mas, sim, entre os próprios sujeitos e instituições. Aliamos essa noção às relações de poder que historicamente colocaram os sujeitos surdos em constante tensionamento,

por práticas que não consideravam, e por vezes ainda não consideram, as especificidades desses indivíduos. Além disso, há uma negação da educação bilíngue, que muito ocorre, e ainda a não consideração da variação linguística da Libras.

### 5. A variação linguística da Libras: sinais presentes no contexto pesquisado

O percurso metodológico do presente estudo seguiu a abordagem qualitativa e a investigação do tipo exploratória e descritiva. A coleta se deu por meio de entrevistas semiestruturadas no formato virtual, por conta do momento atual de pandemia. Foram cinco (5) participantes, com idades entre 18 e 60 anos, que atuam como professoras de escolas de surdos da região metropolitana e litoral norte do Rio Grande do Sul. As entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeo, no caso da participante surda, para facilitar a posterior análise e tabulação dos dados.

O tratamento dos dados se iniciou com uma tabulação das ideias-chave das respostas de cada participante, em que foi possível identificar algumas aproximações e recorrências. As participantes são identificadas no texto como Sujeitos, seguido do número 1 ao 5. Ao serem questionadas sobre seu tempo de atuação com educação de surdos, obtivemos estes dados, mostrados no gráfico abaixo, no qual se pode perceber que todas as participantes atuam há bastante tempo na área, entre 6 e 18 anos, um dado importante, considerando a vivência na área um fator importante para as respostas que se seguem.



**Gráfico 1** – Pergunta 1 da entrevista (tempo de atuação em anos)

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Sobre a pergunta 2 – “quando um aluno surdo com aquisição tardia de língua chega à escola, quais são os primeiros sinais ensinados?” – pode-se considerar as respostas em vermelho como sendo sobre como ocorre o ensino do básico da Libras para os alunos surdos, enquanto as respostas em azul mostram a importância do ensino do sinal de nome para o aluno surdo, por conta da construção de sua identidade.



**Gráfico 2** – Pergunta 2 da entrevista  
Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Referente à pergunta 3 – “Quais os sinais que seriam interessantes ensinar para os colegas ouvintes?” – estão em vermelho as repostas que consideraram a importância dos sinais básicos da Libras, enquanto em azul, as que afirmaram não haver distinção entre surdos e ouvintes, que ambos vão aprender os mesmos sinais em um primeiro momento.



**Gráfico 3** – Pergunta 3 da entrevista  
Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Sobre a pergunta 4 – “Quais sinais poderiam ser ensinados para os professores ouvintes e funcionários para usar fora da sala de aula, mas dentro do espaço escolar?” – obteve-se unanimidade nas respostas em azul, que seriam sobre ensinar sinais do contexto desses funcionários, sinais específicos de cada setor. Apareceram quase em unanimidade também as respostas sobre o ensino de sinais básicos da Libras também para esses profissionais.



**Gráfico 4** – Pergunta 4 da entrevista  
Fonte: elaborado pelos autores (2020)

Por fim, na pergunta 5, foi deixado um espaço livre para o sujeito expor o que achasse necessário, trazer algo que considerasse importante. Obtivemos um retorno, em vermelho, de que as famílias não sabem Libras, e que isso muitas vezes atrapalha a relação com seus filhos, principalmente, quando estão em séries mais avançadas e os pais não conseguem auxiliá-los em casa. Outro ponto representado em azul foi a sugestão de separar, no aplicativo, grupos de palavras, pois ficaria mais fácil o seu manuseio pelos surdos e ouvintes, do que em ordem alfabética, por exemplo.



**Gráfico 5** – Pergunta 5 da entrevista  
Fonte: elaborado pelos autores (2020)

O próximo exercício foi organizar essas recorrências em tópicos, reunindo dados sobre o ensino de sinais básicos da Libras para surdos. Foi realizado esse eixo, levando em consideração as respostas obtidas nas entrevistas, bem como a inserção dos pesquisadores e o referencial teórico que embasou o exercício analítico.

## 6. Demandas identificadas: aplicativo para o ensino básico da Libras para surdos

Quando nos questionamos sobre aprender uma nova língua, sempre pensamos que devemos aprender o básico. Mas, o que seria esse básico? E a Libras, sendo uma modalidade diferente, visuoespacial, deve utilizar esse mesmo conceito? Quando questionadas durante uma entrevista *on-line*, cinco professoras afirmaram que, para se ensinar Libras, devemos partir do básico. Esse básico pode ser compreendido como sinais de comunicação, como o sinal de nome, de banheiro, oi e tchau. Mas a resposta de uma das entrevistadas resumiu por categorias, de forma bem simplificada:

Os primeiros sinais eu considero que são os sinais para ela conseguir transmitir o que ela, ou a pessoa surda, necessita. [...] Depois, ela vai ter que saber dizer o que está sentindo [...] E para conseguir formular algumas frases, tem que inserir os verbos. Então, estou nomeando cinco categorias: **cumprimentos, sentimentos, alimentos, higiene pessoal** ali e, me fugiu agora o último que eu falei... ah, **verbos**. (SUJEITO 3, 2020, grifos dos autores)

Pensando nessas cinco categorias propostas por Sujeito 3 (2020) (cumprimentos, sentimentos, alimentos, higiene pessoal e verbos), unindo uma palavra a outra, ele/ela poderia expressar bem o que sente ou que necessita, propiciando uma conversa bastante fluida entre dois ou mais interlocutores. Seria uma abordagem possível e coerente para um primeiro ensino da língua, tanto para surdos quanto para ouvintes.

Outro aspecto levantado foi sobre o sinal do nome, pois, diferente do português, em que o nome é apenas a junção de letras formando uma palavra, na Libras, além do nome escrito, o surdo possui um sinal próprio. Esse sinal, normalmente, é dado por outro surdo como se fosse um batismo e costuma apresentar características da pessoa, sejam elas físicas ou emocionais, servindo como uma identidade para esse surdo. Os surdos crianças, muitas vezes, ao chegarem à escola, ainda não possuem esse sinal, causando um constrangimento quando questionado pelos colegas qual o seu sinal. Sobre esse tipo de situação, um dos sujeitos relatou que se cria assim uma

necessidade de se ensinar sobre o sinal de nome e de estimular os colegas a batizarem o novo aluno:

[...] e a questão do sinal da pessoa mesmo já pra ela se identificar. Porque lá na escola vai bastante gente visitar, fazer pesquisa, enfim. E aí o pessoal pergunta: 'e o sinal? E o sinal?' aí, só tu não tem um sinal, dependendo do contexto tu fica meio triste assim, tu percebe, né, e entender quando que a pessoa tá te pedindo um sinal. Então, eu acho importante a criança já ter um sinal, claro que o sinal não é de um dia pro outro, às vezes é, às vezes não, depende, mas acho importante ele já dar o sinal e entender que é uma característica sim, e que a gente usa, não é uma coisa aleatória. (SUJEITO 1, 2020)

Foi ainda mencionado o ensino de sinais específicos da área para funcionários, como, por exemplo, ensinar para a merendeira os sinais de alimentos, utensílios da cozinha, “quero”, “não quero”, entre outros, e para a secretária, sinais como grampeador, xerox, papel. Esse ensino de sinais específicos da área viria juntamente com o ensino básico das cinco categorias explicado anteriormente, propiciando uma interação fluida entre os alunos surdos e funcionários da escola, principalmente, em momentos fora da sala de aula, como a hora do lanche e intervalo.

Partindo dessa análise, observa-se que o ensino da Libras deve fazer sentido para a pessoa que está aprendendo, é importante que essa pessoa sinta prazer em utilizá-la (SANTOS; CAMPOS, 2018, p.243). Torna-se importante que o sujeito a pratique frequentemente, por isso, é essencial a interação com a comunidade surda, para que o sujeito desenvolva a língua. Pensando numa escola inclusiva, é fundamental a interação dos colegas ouvintes e dos demais profissionais da escola com os alunos surdos, bem como a dos surdos entre si, pois muito se tem a desenvolver com essa troca de saberes, com essa troca de sinais e expressões.

Outro momento em que o ensino da Libras deve ser ofertado e intensificado é durante a seção de AEE, com profissional específico e com o apoio do TILS. Esse momento do AEE deve ser no formato bilíngue, utilizando o português brasileiro apenas em sua modalidade escrita. Em um primeiro momento, é importante realizar uma análise do nível de fluência em sua língua materna (ou primeira língua, L1) com o aluno, para dar continuidade no desenvolvimento dela antes de entrar no ensino de uma segunda língua (L2).

Dessa forma, produziu-se um aplicativo que funciona em celulares e computadores com conexão à internet, no qual os vídeos com os sinais estão hospedados na plataforma YouTube, que ficará à disposição em *link* criado através



de uma plataforma digital, podendo ser utilizado por estudantes da área, bem como pela comunidade em geral.

O aplicativo conta com mais de 50 verbetes, divididos em quatro categorias: sinais de comunicação, material escolar, ambientes escolares e diversos. Dentro de cada categoria, apresenta-se o sinal, escrito em português, juntamente com uma imagem em Libras. Há ainda uma ferramenta de busca no canto superior direito, com a qual se pode buscar o sinal que deseja, porém, com a escrita do sinal em português. Cada palavra apresenta em vídeo as variações linguísticas encontradas para determinado sinal, ou somente um sinal, caso não haja variações encontradas para aquele verbete.

## **7. Considerações finais**

As problematizações deste estudo mobilizaram a articulação dos conhecimentos prévios acerca da educação de surdos e os estudos teóricos e contextuais que envolvem a pesquisa que gerou o artigo. A partir da noção de anormal, na relação com o “indivíduo a ser corrigido”, problematizado por Foucault, foi possível compreender o contexto atual sobre essa relação, especialmente, por práticas que entendem o sujeito surdo como aquele que precisa ser corrigido, tendo o ouvinte como a referência para essa correção. Sendo assim, para muitos surdos, é negada a constituição da sua identidade como tal e até a utilização da Libras.

Coerente com o objetivo da pesquisa, a intenção foi identificar e desenvolver um material de ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), que contemple a variação linguística do Rio Grande do Sul, a partir da contribuição de usuários surdos e de professores de escolas de surdos.

Na discussão, ficou evidente que é preciso ensinar a partir do básico, começando com sinais mais simples, como os de comunicação, até sinais mais específicos, como os do contexto escolar, que vão ser bastante utilizados em um primeiro momento. As entrevistadas também trouxeram a problemática sobre a importância do sinal que identifica o aluno no grupo, pois muitos se sentem deslocados quando são questionados sobre seu próprio sinal se não o possuem.

Problematizou-se ainda que, apesar da garantia legal, por meio de regulamentos, o acesso à Libras não é efetivo, pois a lei a reconhece como idioma oficial do Brasil, porém, não se vê de fato a difusão e uso dessa língua. Observa-se

que, no quesito legal, ainda estamos em uma caminhada que necessita de muitas lutas e reivindicações.

### Referências bibliográficas

- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. 2017. Disponível em: <[http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)> Acesso em: 12 jun. 2019.
- BONATTI, Sandy Mary Azevedo. **Livro didático**: considerações para a escolha de um livro didático para o ensino de surdos. 2016. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Pedagogia, Osório, RS, 2016.
- BONATTI, Sandy Mary Azevedo. **O atendimento educacional especializado para surdos**: considerações sobre dicionários e aplicativos para utilização no AEE. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Atendimento Educacional Especializado) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil. Brasília. MEC, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil, 2009.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.
- CARDOSO, M. T. E. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão - uma longa caminhada. In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 15-26.
- CASTRO JÚNIOR, G. **Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira**: foco no léxico. UnB: Brasília, 2011.
- DICIONÁRIO INFORMAL. **Isomorfia significado**. Disponível em <<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/isomorfia/3612/>>. Acesso em: 01 out. 2020.

- FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. p.277-293.
- FOUCAULT, M. Aula de 22 de Janeiro de 1975. In: FOUCAULT, M. **Os anormais**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p.47-68.
- GALVÃO FILHO, T. A. et al. Conceituação e estudo de normas. In: BRASIL, **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39. Disponível em: <[http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva\\_CAT.pdf](http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2020.
- GOETTERT, N. As tecnologias como ferramentas auxiliares na comunicação em língua portuguesa para usuários de língua brasileira de sinais. In: CORRÊA, Y. CRUZ, C. R. **Língua Brasileira de Sinais e tecnologias digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KARNOFF, L. **Fonética e fonologia**. Apostila do curso de Letras-Libras licenciatura e bacharelado. Florianópolis: UFSC. Disponível em: <[https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/foneticaEFonologia/assets/359/FoneticaFonologia\\_TextoBase.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/foneticaEFonologia/assets/359/FoneticaFonologia_TextoBase.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2020.
- KLEIN, C. B. M.; PEREIRA, K. Á. Estudos sobre a variação linguística da Língua Brasileira de Sinais-Libras no Rio Grande do Sul. In: 6º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6.; 3º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 3., Canoas, 01 a 03 de jun. 2015. **Anais...** Canoas: Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), 2015. p.1-11.
- LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 165-183.
- SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. In: LACERDA, C. B. F. SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2018. p. 237-250.
- VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. São Paulo: UNICAMP/NIED, 1999.