

**Reflexões sobre o ensino de português como L2 para alunos surdos do curso de Letras-Libras: a construção dos sentidos das palavras**

**Teaching Portuguese as a second language to Brazilian Sign Language undergraduates: reflections on the construction of the meaning of words**

Giselli Mara da Silva<sup>1</sup>, Thiago Loyola Franco<sup>2</sup>, Eva dos Reis Araújo Barbosa<sup>3</sup>

*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil*

**RESUMO**

Neste artigo, apresentamos uma experiência de ensino de português como segunda língua (PL2) para estudantes surdos do curso de Letras-Libras da UFMG. A experiência partiu de um projeto de produção de materiais didáticos e se desenvolveu por meio da aplicação desses materiais por um mestrando, que ministrou a disciplina de PL2 e construiu notas de campo sobre a experiência. Para a concepção da disciplina e a análise dos dados, exploramos contribuições oriundas dos Estudos do Letramento, dos Estudos Surdos, entre outros. Foram analisados três eventos de ensino e aprendizagem de vocabulário e se constataram: (i) a importância da Libras como língua de interação na sala de aula; (ii) a construção coletiva dos sentidos de palavras e expressões em português; (iii) a complexidade que envolve o trânsito entre as línguas na sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Português como segunda língua. Surdos. Libras. Letramentos. Vocabulário.

**ABSTRACT**

This paper reports on an experience of teaching Portuguese as a second language (PL2) to deaf undergraduate students in a Brazilian Sign Language (Libras) programme at the Federal University of Minas Gerais. A master's student used resources created as part of a learning resource design project to teach PL2 and produced field notes reporting on their experience. The course development and data analysis draw on contributions from Literacy Studies, Deaf Studies, and other subjects. Key findings of the analysis of three vocabulary teaching-learning sessions include: (i) the importance of Libras as a language of classroom interactions; (ii) the collective construction of meaning of Portuguese-language words and phrases; (iii) the challenges of shifting between the two languages in class.

**KEYWORDS:**

Portuguese as a second language. Deaf. Libras. Literacies. Vocabulary.

*Recebido em: 28/02/2024*

*Aceito em: 20/10/2024*

<sup>1</sup> E-mail: [gisellims@yahoo.com.br](mailto:gisellims@yahoo.com.br) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1946-4644>

<sup>2</sup> E-mail: [thiagoloyola@yahoo.com.br](mailto:thiagoloyola@yahoo.com.br) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8729-590X>

<sup>3</sup> E-mail: [evalibras@gmail.com](mailto:evalibras@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2586-6575>

## 1. Introdução

Neste artigo, apresentamos uma experiência de ensino de português como segunda língua (PL2) para estudantes surdos do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), focando em eventos que envolvem o ensino e a aprendizagem de vocabulário. A experiência aqui apresentada partiu de um projeto de ensino, voltado para a produção de materiais didáticos de PL2<sup>4</sup>, e se desenvolveu por meio da aplicação desses materiais por um estudante de mestrado em seu estágio docência<sup>5</sup>, articulando, assim, questões voltadas ao ensino de PL2 para surdos e práticas de letramento.

Nos últimos anos, por meio de políticas linguísticas e educacionais, tem aumentado o número de estudantes surdos, sinalizantes da Libras (Língua Brasileira de Sinais), com acesso ao ensino superior (Coura, 2021; Rocha, 2021), especialmente nos cursos de Letras-Libras criados em várias universidades públicas brasileiras. No caso da UFMG, a seleção para o curso de Letras-Libras é realizada por meio de vestibular específico, com provas videossinalizadas que contemplam diferentes disciplinas curriculares (Matemática, História etc.) e por meio de uma prova escrita de Língua Portuguesa, sendo que os surdos realizam a prova de PL2, diferentemente dos candidatos ouvintes. A forma de seleção do curso, por respeitar a singularidade linguística dos surdos, tem potencializado o acesso desse grupo à Universidade. Com isso, no momento, temos 49 estudantes surdos matriculados nas cinco turmas em andamento.

A matriz curricular do curso de Letras-Libras contempla disciplinas da área de Linguística, Literatura, Estudos Surdos e Formação Pedagógica, além das disciplinas de línguas, como as seis disciplinas de Libras, as três disciplinas de PL2 e uma disciplina de Inglês Instrumental. As disciplinas de PL2, intituladas Português como Segunda Língua I, Português como Segunda Língua II e Português para Fins Acadêmicos, são oferecidas nos três primeiros períodos do curso e têm como objetivo principal oportunizar aos estudantes o acesso a práticas de letramento diversas, por meio do desenvolvimento de atividades de leitura e escrita em português de diferentes gêneros textuais.

Desde a implantação do curso, a oferta dessas disciplinas tem proporcionado, aos estudantes e professores, experiências significativas e desafiadoras de ensino e de aprendizagem

---

<sup>4</sup> O projeto é financiado pelo Programa de Apoio a Inclusão e Promoção à Acessibilidade do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de Minas Gerais (NAI-UFMG).

<sup>5</sup> O estudante recebe bolsa de mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e complementação de bolsa por seu estágio docência pela Fundação de Apoio da UFMG (Fundep).

de PL2, como relatamos anteriormente (Silva e Barbosa, 2022). Um dos desafios para os professores dessa disciplina é a carência de materiais didáticos de PL2 para surdos e a escassa bibliografia na área sobre letramentos acadêmicos de surdos e sobre experiências de ensino nesse contexto. Considerando essa carência de materiais didáticos, iniciamos, em 2021, um projeto de ensino voltado especificamente para a produção de materiais a serem utilizados com estudantes surdos no ensino superior<sup>6</sup>. Temos buscado, ao longo do desenvolvimento do projeto, aplicar os materiais elaborados nas turmas do curso de Letras-Libras para, posteriormente, passarem por revisão e, finalmente, serem diagramados para compor um livro que será publicado em breve.

No 2º semestre de 2023, um dos autores deste artigo, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), realizou seu estágio-docência em uma turma da disciplina de Português como Segunda Língua I, aplicando parte do material produzido e registrando sua experiência de ensino em notas de campo. Este artigo, então, tem o objetivo de apresentar as experiências vivenciadas nessa turma de surdos por um professor em formação no mestrado, especificamente em relação à construção dos sentidos de palavras em português. A partir disso, refletimos sobre questões importantes que cercam o ensino de PL2 para surdos, tais como a educação bilíngue de surdos, as práticas de letramento em escolas de surdos e a questão do ensino de vocabulário, o que detalharemos nas seções seguintes.

## 2. Letramentos e surdez

A concepção do material didático e da disciplina de Português como Segunda Língua I explora contribuições oriundas de diferentes campos, tais como os Estudos Surdos, os estudos do Letramento, entre outros. A seguir, vamos apresentar sinteticamente a discussão sobre alguns conceitos e reflexões que mobilizamos não somente na elaboração do material e da disciplina, como também na análise dos eventos ocorridos em sala de aula que apresentaremos neste artigo.

### 2.1 Letramentos e educação bilíngue de surdos

---

<sup>6</sup> O projeto de ensino intitulado “Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Português para Surdos no Curso de Letras-Libras” é desenvolvido sob a coordenação das duas professoras autoras deste artigo, que produzem o conteúdo do material, e conta também com três bolsistas de graduação, que atuam na diagramação do material em PDF, produção e edição de vídeos etc. O material final será composto por um livro em PDF com atividades em português, contendo também *links* para vídeos em Libras com explicações sobre diferentes atividades do material. Esses materiais serão disponibilizados gratuitamente no site da Faculdade de Letras da UFMG.

Neste trabalho, os surdos são vistos sob uma perspectiva socioantropológica da surdez (Skliar, 1997), a partir da qual se compreende a comunidade surda como um grupo minoritarizado, que constrói, ao longo de suas interações, diferentes formas de ser, agir e pensar, ou seja, constroem culturas surdas. Essa visão sobre os surdos e suas culturas nos permite conceber também suas práticas de letramento por outra perspectiva: se antes as práticas de leitura e escrita dos surdos eram vistas por uma perspectiva normalizadora, na qual sua forma de ler e escrever deveria ser corrigida para se aproximar de um modelo ouvinte de leitura e escrita; atualmente buscamos compreender essas práticas na visão dos próprios surdos, observando como, em contextos diversos, eles constroem diferentes práticas de letramento e quais significados dão a essas práticas.

Uma importante questão que perpassa as práticas de letramento de pessoas surdas sinalizantes da Libras é a sua própria condição bi/ multilíngue. As comunidades surdas ao redor do mundo, em geral, usam a língua de sinais (LS) da comunidade surda local e a língua majoritária ou oficial<sup>7</sup>. Assim, pode-se dizer que grande parte dos surdos sinalizantes no Brasil usam cotidianamente a Libras e o português, construindo diferentes práticas de leitura e escrita em português, que envolvem também o uso da Libras de diferentes formas: seja em práticas cotidianas, como quando um surdo lê uma postagem numa rede social e comenta com um amigo numa conversa informal em LS; seja numa situação formal de ensino, em que a Libras é a língua de instrução e de interação em sala de aula e é usada para mediar os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

A condição bilíngue dos surdos foi reconhecida muito recentemente, nos anos 1970, em decorrência do reconhecimento das línguas de sinais na Linguística (Silva, 2022) e, mais recentemente, tem-se levantado propostas que buscam abrir novas possibilidades de compreensão dos usos das línguas pelos surdos, mostrando a complexidade das práticas linguísticas desses sujeitos bi/ multilíngues. Alguns estudos partem de uma visão heteroglósica do bilinguismo (García e Woodley, 2015), em que se compreende que as línguas não são entidades separáveis, e que os bilíngues se envolvem em práticas complexas de linguagem, utilizando recursos de diferentes línguas na construção dos sentidos (Swanwick, 2017). O trabalho de Peluso e Lodi (2023), por exemplo, traz à tona uma discussão a respeito da importância do rompimento

---

<sup>7</sup> Cabe esclarecer que o uso da LS local e da língua oficial do país onde vivem, apesar de ser o tipo de bilinguismo mais comum nas comunidades surdas, não é o único tipo vivenciado pelas pessoas surdas. Os surdos podem adquirir outras línguas, inclusive outras LS, ou mesmo podem viver em situações de multilinguismo mais complexas. Ver, por exemplo: (i) o caso relatado por Morales-López e colaboradores (2002), que analisam a situação de multilinguismo de surdos que vivem em Barcelona; (ii) e o levantamento de diferentes LS usadas no Brasil, feito por Silva e Quadros (2019).

com uma visão monolíngue na educação de pessoas surdas para se construir uma visão pluri/translíngue. Esses autores criticam como, mesmo numa perspectiva da educação bilíngue, ainda se mantém uma visão de língua como estruturas homogêneas que devem se manter separadas, visão essa que se traduz, por exemplo, numa perspectiva normalizadora em relação à escrita da pessoa surda, que deve seguir os padrões gramaticais do português. Para eles, é necessário olhar numa perspectiva trans/ plurilíngue, observando como os surdos estão “entre línguas”, que se complementam e completam, e como eles mobilizam recursos de forma criativa e crítica para se comunicar. Na visão de Peluso e Lodi (2023), adotar essa perspectiva na educação de surdos supõe: considerar o repertório atual da comunidade surda; aceitar o papel das gravações em vídeo das línguas de sinais nas culturas multiletradas; e abandonar a imposição de um padrão das línguas orais (rompendo com a ideologia de um purismo linguístico) e aceitar as práticas pluri/translíngues nos contextos educacionais.

Essa visão é particularmente interessante para compreendermos, no caso do presente trabalho, a forma como alunos surdos e professor ouvinte, usam a Libras em sala de aula na mediação de atividades diversas de leitura, produção de textos e reflexão sobre recursos lexicogramaticais da língua. Diferentemente do que pode acontecer no ensino de línguas adicionais a ouvintes, no qual as interações podem acontecer na própria língua adicional na maior parte do tempo; no caso dos surdos sinalizantes, o ensino do português se dá mediado pela LS, ou seja, professores e alunos usam a Libras como língua de instrução e interação, e isso faz com que diferentes práticas trans/ multilíngues transcorram em sala de aula de forma bastante explícita. Como veremos adiante, nas atividades de leitura e, particularmente, em interações sobre os significados de palavras do português, alunos e professor se engajam em interações em Libras, usando recursos dessa língua para construir sentidos.

## **2.2 O trabalho com o vocabulário**

A necessidade de aprender palavras novas é uma questão colocada por professores de surdos e uma demanda constante dos próprios alunos (por ex., Silva, 2010), inclusive na turma na qual desenvolvemos o presente estudo. Como relataremos mais à frente, ao analisar as notas de campo geradas nesta pesquisa, identificamos que a discussão sobre os significados das palavras era uma atividade recorrente nesse grupo. Outros estudos sobre inclusão de surdos no ensino superior também apontam a questão do vocabulário como um ponto-chave para compreender as

práticas de letramento desses estudantes.

Bisol e colaboradores (2010, p. 166), por exemplo, apresentam o seguinte relato de um dos participantes de sua pesquisa: “[...] já tentei ler um livro, eu até consigo compreender, tentei chegar até o fim, mas, por exemplo, algumas palavras eu não conheço, não domino o vocabulário. Então às vezes parece que não consigo ir até o fim”. Para essas autoras, a questão do vocabulário está relacionada à forma como os surdos aprendem as palavras novas por meio de estratégias visuais, sem poder contar com a memória auditiva. Rocha (2021), ao analisar um evento ocorrido numa disciplina de um curso de Letras na qual estavam matriculados estudantes surdos, afirma que a polissemia das palavras do português pode ser um desafio para os estudantes surdos no momento da leitura no contexto acadêmico.

Além dessas questões apontadas, também consideramos importante refletir aqui sobre a própria história da educação de surdos e as práticas de letramento escolar às quais muitos estudantes estão expostos. Não raras vezes, o ensino de português para surdos, pensado numa perspectiva estruturalista, acaba por reproduzir práticas de ensino de palavras descontextualizadas e recorrer à estratégia de tradução da palavra por um único sinal, fazendo parecer que existe uma relação biunívoca entre as línguas (Botelho, 1998, 2002; Lodi, Harrison e Campos, 2002; Silva, 2010 entre outros). No momento em que os estudantes surdos ingressam no ensino superior, trazem consigo suas experiências em outros contextos e as práticas de letramento que construíram, ao longo de sua trajetória escolar, que podem ter marcado negativamente a relação dos surdos com o português. Um dos participantes da pesquisa de Lodi, Harrison e Campos (2002, p. 45), realizada com surdos do ensino básico, afirma em relação a sua tentativa de leitura: “PALAVRA, PALAVRA POUCO. PALAVRA, PALAVRA NÃO-SABER MUITO. POUCO SABER, MUITO NÃO-SABER...”<sup>8</sup>. Na visão dos autores, isso aponta para as práticas educacionais às quais os surdos foram submetidos e para a desvalorização da Libras como língua por meio da qual os surdos podem refletir e aprender. Os autores apontam que:

Esses fatos ilustram bem a maneira pela qual os surdos (em sua maioria) têm lidado com o português escrito, refletindo as práticas educacionais a que foram submetidos e que desconsideram qualquer aproximação dialógica dos sujeitos com o texto a partir dos conhecimentos construídos na e pela língua de sinais. Dessa maneira, a relação que o surdo pode estabelecer com a língua escrita não é a da interação, a da construção de sentidos, mas sim a corretiva e representativa de uma língua que é superior à sua (Lodi, Harrison e Campos, 2002, p. 43-44).

---

<sup>8</sup> Aqui foram usadas glosas para transcrever a sinalização do surdo, sendo que cada palavra em português representa um sinal da Libras, cujo significado se aproxima do significado da palavra.

Como discutimos anteriormente (Silva e Barbosa, 2022), acreditamos que as disciplinas de PL2 do curso de Letras-Libras podem ser uma oportunidade para os estudantes construírem novos significados para as práticas de leitura e escrita. A turma composta somente de alunos surdos e um professor fluente em Libras, além da perspectiva com a qual trabalhamos, pode favorecer uma aproximação mais dialógica com as palavras (e com os textos), como discutiremos nas seções seguintes e na análise de eventos ocorridos em sala de aula.

### **2.3 A construção coletiva de sentidos como um exercício crítico de significação**

No caso da educação de surdos, muitas vezes, a realidade é diferente da que aqui relatamos: raras são as ocasiões em que uma turma é composta exclusivamente por surdos, com interação direta em LS entre professor e alunos. No entanto, acreditamos que a interação em línguas de sinais pode resultar em um processo coletivo de produção de sentidos em outras línguas, compreendendo significados construídos pelas diferentes experiências dos atores da interação, e não apenas um significado dicionarizado (Faria, 2006; Lodi, 2006). Entendemos que, com uma construção coletiva de sentidos, no caso na Libras e no português, amplia-se a possibilidade de uma compreensão mais plural da língua e, por consequência, da realidade; se, como aponta Freire (1989), antes de lermos a palavra, lemos o mundo, e cada forma de ver o mundo é condicionante às experiências do sujeito, a justaposição de diferentes leituras de mundo pode enriquecer a forma como lemos e, portanto, usamos a palavra. Partindo do pressuposto bahktiniano de que a linguagem não exerce um papel exclusivamente referencial, e sim de ação real (Bahktin, 2016; Volóchinov, 2021), podemos entender também que esse exercício é capaz de transformar a forma não apenas de como lemos o mundo, mas de como agimos, na e pela linguagem, sobre ele: podemos entender que lemos o mundo e agimos nele de forma distinta da que leríamos e agiríamos se não fossem outros pontos de vista que não aqueles aos quais fomos condicionados.

Dessa maneira, compreendemos que essa troca de conhecimentos na significação de uma palavra ou de um texto representa um passo no processo de construção de uma educação linguística, que, diferentemente da noção de ensino de língua, engloba uma série de vivências dentro e fora da educação formal que oportunizam ao indivíduo a construção do conhecimento sobre a(s) língua(s) e o seu uso consciente (Bagno e Rangel, 2005). Freitas (2021, p. 6), reconhecendo a influência de múltiplas experiências nesse processo, entende a educação

linguística na escola – e percebemos também na academia – como um exercício de ampliação de dois aspectos:

- (i) competência linguístico-discursiva do estudante por meio da produção de sentidos, de textos e de reflexões sobre a língua e sobre a linguagem; (ii) do pensamento crítico sobre questões socialmente relevantes que se materializam em textos verbais, imagéticos e verbo-visuais.

Assim, acreditamos que, no exercício de construção coletiva dos significados, acontece um movimento de ampliação desses dois aspectos apresentados por Freitas (2021), uma vez que o pensamento crítico se estabelece na tentativa de romper com as condições de leitura e significação das coisas em que estamos circunscritos, o que se torna possível com a consideração de outros pontos de vista, outros condicionamentos que, se abertos ao pensamento crítico, se rompem reciprocamente.

Janks (2018, p. 18) indica que “nossas escolhas estão circunscritas pelos modos de pensar, crer e valorizar inscritos nos discursos que habitamos”, de modo que a criticidade, na educação linguística, mostra-se como uma possibilidade de interrupção desses discursos. Entendemos, portanto, que, quando colocamos diferentes perspectivas para a construção do sentido de um texto, ou até mesmo unicamente de uma palavra, realizamos um movimento de abertura dos horizontes para outros significados das coisas mundo, trata-se de um exercício de letramento crítico (Janks, 2018), dentro do processo de educação linguística; ousamos, ainda, pensar na reflexão crítica na educação como uma prática de liberdade (Freire, 2022).

Street (2014, p. 17), ao discorrer sobre letramento, esclarece que “as condições sociais e materiais afetam (se é que não condicionam) a significação de uma dada forma de comunicação [...]”. Argumentamos que essas condições afetam também a significação das coisas e, por consequência, a aprendizagem de uma outra língua, o que nos leva a entender que diferentes condições sociais e materiais (e podemos acrescentar, aqui, condições culturais e, portanto, linguísticas) são capazes de gerar outras significações, isto é, uma outra experiência de mundo pressupõe uma outra leitura da palavra (Freire, 1989). Dessa maneira, assimilando a ideia de que a construção coletiva de sentidos se dá pela apresentação de diferentes pontos de vista, consideramos que esse exercício se constitui como uma abertura para a pluralidade na significação das coisas, uma abertura para uma educação linguística no sentido da ampliação e libertação dos nossos condicionamentos, em termos de epistemologia.

Por se tratar de sujeitos que, além das vivências particulares, fazem uso de uma língua

minoritarizada, como comunidade cultural e linguística em uma sociedade hegemonicamente ouvinte, esse processo de construção coletiva de sentidos, quando feita entre pares, envolve pontos de vista comuns. No que se refere ao ensino de uma segunda língua, como é o caso, a construção de significados parte das experiências vividas na Libras, a primeira língua, tanto no que se refere às bases linguísticas, em termos formais da materialidade linguística, quanto na dimensão sociocultural e epistemológica, na forma de se conhecer e entender o mundo. Isso implica na compreensão de que o indivíduo que aprende uma nova língua o faz a partir do seu lugar no mundo, como um sujeito real, permeado por traços culturais e identitários que lhe constituem, o que é essencial para a construção de um letramento pela perspectiva crítica; como aponta Freire (2022, p. 98), “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo [...]”.

O sujeito surdo só se constitui na leitura porque antes se constitui no mundo, no caso, como membros de uma comunidade linguística própria, vivenciando experiências bilíngues com a língua majoritária. Dessa forma, acreditamos que a interação entre sujeitos surdos apresenta dois movimentos que são igualmente enriquecedores para a construção de sentidos em uma segunda língua: (i) a do distanciamento, por haver diversidade nos pontos de vista, uma vez que são distintas as experiências dos sujeitos em suas práticas cotidianas, o que possibilita uma perspectiva crítica dentro do próprio grupo, que, no caso aqui apresentado, é bastante diverso (composto por homens, mulheres, pessoas mais velhas ou mais jovens, pessoas religiosas, pessoas da comunidade LGBTQ+, graduados em diferentes áreas, trabalhadores de diferentes profissões etc.); e (ii) da aproximação de perspectivas, por serem membros de uma comunidade linguística e cultural, que tem marcada a relação visual com o mundo e o uso de uma língua de sinais como um estatuto da diferença (Gonçalves, 2020), o que se constitui, diante da hegemonia ouvinte, como uma forma de resistência.

### **3. A experiência com os alunos surdos do curso de Letras-Libras**

Nesta seção, apresentamos os dados referentes à experiência de ensino vivenciada na turma de alunos surdos do curso de Letras-Libras da UFMG, especificamente em dois dias de aula. Organizamos em subseções, de modo que: (i) descrevemos primeiramente as atividades propostas nesses dias; (ii) apresentamos a turma e a forma de registro das experiências pelo professor-

pesquisador; (iii) relatamos as aulas e analisamos os eventos envolvendo o processo de ensino de vocabulário na turma; e, (iv) finalmente, analisamos algumas considerações dos alunos a respeito das experiências na disciplina.

### 3.1 Apresentação das atividades

As duas aulas que serão apresentadas e cujos relatos de experiência serão analisados neste artigo partiram de duas atividades propostas no material didático citado na introdução. Essas atividades (nº 3 e 4) fazem parte da primeira unidade do material, a qual trata das novas experiências vividas pelos estudantes no ensino superior. Mais especificamente, tais atividades estão na primeira seção da unidade, que aborda, entre outras temáticas, o gênero textual apresentação pessoal e os diferentes níveis de formalidade dos textos.

A abertura da Atividade 3 propõe uma reflexão a respeito dos diferentes contextos sociais que influenciam na forma como utilizamos a língua, apresentando um texto sobre linguagem formal e linguagem informal. A primeira parte da Atividade 3 propõe uma discussão em Libras sobre os textos formais e informais que são mais lidos e escritos em português pelos estudantes, bem como sobre as características que tornam as mensagens de apresentações pessoais em fóruns de disciplinas *on-line* mais formais ou informais. Essa atividade é dividida em duas questões: letras a e b, como mostramos no Quadro 1.

Quadro 1 - Trecho do material didático: Unidade 1, Seção 1, Atividade 3, Parte I

**ATIVIDADE 3 - I)** Em diversas situações do cotidiano, usamos o português em diferentes níveis de formalidade. Por exemplo: podemos escrever um trabalho acadêmico de um modo bem formal ou podemos escrever um e-mail formal para um cliente no trabalho; mas também podemos escrever um e-mail menos formal para um colega de trabalho com quem temos mais proximidade ou ainda escrever uma mensagem muito informal para um amigo no WhatsApp. Converse com seus/ suas colegas sobre as perguntas abaixo.

- a) No cotidiano, quais textos mais formais você lê ou escreve? E quais textos mais informais?
- b) As mensagens de apresentações em fóruns de disciplinas são mensagens mais formais ou informais? Explique sua resposta, indicando características desses textos e analisando possíveis contextos de uso.

Fonte: Material do projeto de desenvolvimento de materiais didáticos (Silva e Barbosa, 2024).

A segunda parte da Atividade 3 propõe a leitura de dois textos de apresentações de

peças surdas: a personagem Kitana Dreams, do maquiador e influenciador digital Leonardo Braconnot (Texto 1), e o cineasta surdo, Germano Dutra Júnior (Texto 2). A seguir, reproduzimos o Texto 1 que será retomado na análise dos eventos, na seção 3.3 deste artigo.

#### Quadro 2 - Trecho do material didático: Unidade 1, Seção 1, Atividade 3, Parte II

##### Texto 1

Hello, sou Kitana Dreams. Sou uma drag queen muito carismática e alegre. Sou uma *digital influencer* e faço tutoriais de maquiagem no meu canal YouTube.

Carioca e escorpiana, moro no Rio de Janeiro com meu marido Luis, meu filho poodle Luke, minha mãe e minha vovó, que são meus fãs e grandes incentivadores do meu trabalho.

Sou surda de nascença e sempre fui uma criança linda, muito curiosa, engraçada e líder.

Texto adaptado de: BRACCONNOT, L. *Sobre mim* (apresentação no blog do artista), s/d. Disponível em: <<https://www.kitanadreams.com/p/sobre-mim.html>>. Acesso em: 16 maio de 2023.

Fonte: Material do projeto de desenvolvimento de materiais didáticos (Silva e Barbosa, 2024).

Após a leitura, na terceira parte da Atividade 3, são propostas questões que trabalham as marcas de informalidade dos textos, além de uma comparação com outros dois textos de apresentações pessoais de surdos da atividade anterior, com o intuito de analisar os diferentes níveis de formalidade.

Na Atividade 4, há uma proposta de escrita de uma apresentação pessoal, na qual os estudantes devem se apresentar para a turma. No Quadro 3, a seguir, apresentamos as instruções da produção de texto. A atividade propõe que os textos produzidos pelos alunos sejam entregues ao professor, para serem redistribuídos entre os alunos, de modo que cada estudante leia o texto de um colega e o apresente em Libras para a turma.

#### Quadro 3 - Trecho do material didático: Unidade 1, Seção 1, Atividade 4

**ATIVIDADE 4** - Escreva um texto se apresentando a seus/ suas colegas e professor(a). O texto precisa condensar informações importantes sobre você, por exemplo:

- sua trajetória de estudos e trabalho antes de ingressar na graduação;
- o motivo de ter escolhido o seu curso de graduação.

*Observação:* se você quiser, pode também falar sobre pontos relativos a sua história de vida como pessoa surda.

- Depois de prontos, você e seus/ suas colegas entregarão os textos ao(à) professor(a), e ele(a) redistribuirá os textos na turma. Assim, você vai ler o texto de um colega e apresentar o colega para a turma em Libras.

Fonte: Material do projeto de desenvolvimento de materiais didáticos (Silva e Barbosa, 2024).

### 3.2 A turma e o registro das experiências em sala de aula

A turma com a qual foi trabalhado o material apresentado era composta por 12 discentes, todos surdos, sendo 5 homens e 7 mulheres, em uma faixa etária compreendida, na época da realização das atividades, entre 22 e 43 anos de idade. Como mencionado, trata-se de um grupo bastante diverso em diferentes dimensões: composta por homens, mulheres, pessoas mais velhas ou mais jovens, pessoas religiosas que professam diferentes credos, pessoas da comunidade LGBTQ+, graduados em diferentes áreas, surdos oralizados e não oralizados, com diferentes graus de surdez, trabalhadores de diferentes profissões etc. No entanto, em meio à diversidade de perfis, o traço linguístico se constitui como elemento comum a todos os alunos: não obstante os diferentes níveis de proficiência, todos eram usuários da Libras e se comunicavam, prioritariamente, quase que exclusivamente, por ela em sala de aula.

A disciplina se desenvolveu em 15 dias de aula, transcorridos ao longo do 2º semestre de 2023, sendo cada dia composto por 4 horas-aula, no turno noturno. Ao longo da disciplina, foi trabalhado um material que desenvolvemos para fins de ensino de PL2 no ensino superior, no Projeto “Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Português para Surdos no Curso de Letras-Libras”, como apresentado na introdução deste artigo. Ao final do semestre letivo, o professor promoveu um momento de discussão sobre a disciplina com os alunos, a fim de que tivéssemos um *feedback* sobre o material didático e a sua aplicação, de modo a contribuir tanto com o processo de feitura do material quanto com a produção de dados para o desenvolvimento de análises sobre as interações e fenômenos ocorridos em sala de aula.

As aulas aqui apresentadas aconteceram na realização de estágio docência por um mestrando, um dos autores deste trabalho, em uma disciplina de Português como Segunda Língua, no 1º período do curso de Letras-Libras. A princípio, o registro dos dados seria feito por meio da gravação das aulas em vídeo, a fim de que se realizasse a microanálise das interações entre os participantes da sala de aula. No entanto, ao apresentarmos a proposta da gravação de vídeo para o desenvolvimento da investigação, apesar do esclarecimento de que a pesquisa não representaria nenhum risco a eles e da garantia do anonimato na sua divulgação, dois alunos da turma se sentiram receosos em disponibilizar a sua imagem para o estudo. Além disso, ao longo do semestre, outros alunos, mesmo tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), manifestaram preocupação com a filmagem das atividades avaliativas. Tendo em vista esse

receio dos alunos e a fim de não prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, optamos por não realizar as gravações de vídeo, de maneira que os dados aqui apresentados foram registrados por meio de notas de campo gravadas em áudio pelo professor e, posteriormente, transcritas e expandidas.

Os eventos que analisaremos aconteceram nas 4ª e 5ª aulas da disciplina, cujas datas foram, respectivamente, os dias 29/09/2023 e 06/10/2023. A escolha desses eventos se justifica pela recorrência do exercício de construção coletiva de sentidos e conhecimentos de vocabulário em uma segunda língua (PL2) com a mediação da Libras e de recursos visuais, como, no caso, a escrita de palavras no quadro.

### **3.3 Análise dos eventos**

Nesta subseção, vamos refletir sobre eventos que envolveram o processo de ensino e de aprendizagem de vocabulário em dois dias de aula. Os primeiros dois eventos ocorreram na aula do dia 29/09, cujo objetivo era construir uma reflexão sobre diferentes níveis de formalidade de gêneros textuais variados. Na aula anterior, o professor pediu que os alunos fizessem a leitura da Atividade 3. Alunos e professor discutiram sobre os itens (a) e (b) (ver Quadro 1) para observar e refletir sobre textos formais e informais que usam no cotidiano. O professor deu alguns exemplos de gêneros textuais formais e informais e, ao falar do artigo científico, os alunos demonstraram dúvidas sobre o gênero e a palavra “artigo”, o que ocasionou uma discussão em torno dos significados dessa palavra. Em seguida, apresenta-se o relato desse evento (Quadro 4).

#### **Quadro 4 - Evento sobre a palavra “artigo”**

Como discutíamos sobre grau de formalidade de um texto, conversei com os alunos sobre os contextos em que geralmente se usa a linguagem formal ou a informal, utilizando exemplos de gêneros textuais (orais/ sinalizados e escritos): como exemplo de textos informais, mencionei mensagens de WhatsApp, postagens em redes sociais como Instagram e Facebook, bilhetes, bate papo com amigos; como exemplo de textos formais, mencionei legislação, manuais, palestras, artigo, monografia, dissertação, tese... Como mencionei o gênero artigo, Daniel<sup>9</sup>, que já cursou uma graduação antes do curso de Letras-Libras, retirou um artigo científico impresso da bolsa e perguntou se um artigo seria como aquele texto, e eu respondi que sim. Escrevi a palavra “artigo” no quadro e comecei a explicar sobre o artigo científico. Alguns alunos levantaram a mão para perguntar o que seria um artigo, afirmando que nunca tinham “ouvido” falar. Nesse momento, Rodrigo sinalizou que achava que estava confundindo com outro gênero textual: “Ah, o artigo, eu confundo com artigo de Código Penal [em datilologia], por exemplo”. Eu expliquei que existe o artigo do Código Penal e de outros dispositivos legais e que existe o artigo gênero acadêmico, afirmando que ele não estava errado em pensar que existe o artigo no sentido legal. Depois esclareci que o artigo a que eu estava me referindo era o artigo científico. Expliquei, brevemente, sobre a finalidade de divulgação científica do artigo científico e que ele tem uma estrutura própria, que geralmente funciona na esfera acadêmica.

Fonte: Produzido pelos autores.

Esse evento em torno da palavra “artigo” se inicia com a indicação do artigo científico como um gênero mais formal. Em seguida, vemos a indicação de um exemplo concreto do gênero pelo aluno Daniel: ao retirar seu artigo impresso da bolsa, ele mostra para a turma que conhece o gênero textual e que inclusive usa esse gênero. O professor, então, escreve a palavra no quadro e, em seguida, Rodrigo manifesta seu conhecimento sobre a palavra, relacionando-a ao Código Penal. O professor aproveita para validar a participação de Rodrigo, explicando que ele não estava errado, mas que ali ele se referia a outro tipo de artigo. O objetivo era mostrar a existência dos dois tipos de artigo: o artigo científico e o artigo como parte de um texto legal.

É importante lembrarmos que as interações em sala de aula se dão prioritariamente em Libras, isto é, no momento em que o professor exemplifica gêneros que tendem a ser formais ou informais, ele está utilizando os sinais dos gêneros, e não palavras em português. Quando Daniel retira um artigo científico da sua bolsa, o professor usa o quadro para escrever a palavra “artigo”, como forma de materializar a palavra em português visualmente, uma vez que ele, até então, estava se valendo apenas da LS para a explicação. Aparentemente, foi a escrita da palavra no quadro que possibilitou a Rodrigo a identificação da palavra e, por consequência, gerou a discussão em questão.

Percebemos que, como já mencionado, a construção do significado da palavra “artigo”, como uma demanda do próprio aluno, deu-se por meio de recursos visuais, em uma relação entre as duas línguas envolvidas: o português escrito no quadro e a Libras como língua de interação entre os atores de sala de aula. Interessa-nos pensar que essa interação, feita a partir da

---

<sup>9</sup> Trocamos os nomes reais por nomes fictícios, a fim de preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos.

apresentação do artigo impresso por Daniel e com a manifestação da dúvida de Rodrigo, foi capaz de enriquecer a construção dos sentidos da palavra.

Como já comentado e constatado por Rocha (2021), a polissemia se apresenta como um desafio recorrente nos processos que envolvem a língua escrita por parte de surdos; nesse caso, ao expor que Rodrigo não está errado, mas que existe, para além daquele já conhecido, outro sentido para a palavra “artigo” – como uma justaposição de outro modo de conhecer e significar as coisas, no caso, a palavra “artigo” –, o professor possibilita a elaboração da ideia de que uma palavra por vezes tem mais de um sentido, o que pode contribuir tanto com a compreensão da própria palavra “artigo”, especificamente, quanto com o entendimento da polissemia em outros possíveis contextos de leitura ou escrita. Algo aparentemente simples – a polissemia de uma palavra – pode ser bastante desafiador no processo de aprendizagem de uma L2 pelas pessoas surdas, especialmente tendo em conta as práticas de letramento às quais esses alunos geralmente são expostos, em que se estabelece uma relação biunívoca entre os sinais e as palavras, desestimulando a reflexão sobre os sentidos dos textos e discursos (Lodi, Harrison e Campos, 2002; Botelho, 1998, 2002; Silva, 2010).

É interessante perceber que, como comentamos, bebendo de ideias de Freire (1989; 2022), Janks (2018) e Street (2014), a forma como um sujeito constrói o significado das coisas do mundo, dos textos e das palavras, diz respeito a sua experiência de vida. Notamos, por exemplo, que, quando o professor menciona o artigo, Daniel, que já cursou outra graduação antes da Letras-Libras, apresenta o gênero como já conhecido, uma vez que teve contato anteriormente, diferentemente de Rodrigo, que cursa sua primeira graduação e apresenta um conhecimento distinto do de Daniel. Essa troca, como um exercício crítico, dada a justaposição de diferentes concepções da palavra “artigo”, mostra-se como enriquecedora tanto para Rodrigo quanto para Daniel e para os demais participantes da turma.

Nessa mesma aula, logo depois da discussão sobre a palavra “artigo”, os alunos iniciaram uma atividade sobre os textos de apresentação da Kitana Dreams e do Germano Dutra, buscando marcas de formalidade e informalidade nos textos. No texto da Kitana Dreams, há o uso de palavras em inglês, e uma aluna identificou o uso de “hello” como uma marca de informalidade. Então, o professor explicou que, no caso de outros termos em inglês do texto (*digital influencer* e *Drag Queen*), esses poderiam não ser marcas de informalidade, mas, sim, empréstimos que progressivamente se incorporam ao português e poderiam ser usados em contextos formais. Uma aluna perguntou sobre o significado de “*Drag Queen*” e outra aluna traduziu como travesti, o que

desencadeou uma interação a respeito do significado dessa expressão.

#### Quadro 5 - Evento sobre a expressão “*Drag Queen*”

Houve um momento na aula, quando conversávamos sobre a expressão *Drag Queen*, em que Andréa perguntou o significado de “*Drag Queen*”, e Luana respondeu fazendo o sinal de travesti (com os indicadores em movimento alternado no peito) e perguntou aos colegas se era de fato isso. Respondi a ela, dizendo que esse sinal é de travesti, e não de *Drag Queen*. Ela perguntou se havia diferença, e Arthur respondeu que são conceitos diferentes: ele explicou que a *Drag Queen* é uma personagem, que a pessoa (no caso da Kitana, um homem) se maquia, usa perucas e roupas da própria personagem, e que uma travesti não é uma personagem, mas trata-se do gênero da própria pessoa, uma situação de transexualidade.

Fonte: Produzido pelos autores.

No segundo evento, mais uma vez se faz evidente o enriquecimento da construção de sentidos coletiva, compreendendo a interação envolvendo o professor, Andréa, Luana e Arthur, também como um exemplo do movimento de distanciamento de perspectivas anteriormente comentado. Ao se deparar com a discussão que se desenvolvia em sala em torno da expressão “*Drag Queen*” apresentada no texto do material didático, Andréa manifesta uma dúvida em relação ao significado do termo; Luana, tendo uma noção básica de que se tratava de um conceito que se refere a algum trânsito entre os gêneros masculino e feminino, sinaliza “travesti”. Outros pontos de vista são apresentados na resposta do professor, que esclarece que “travesti” e “*Drag Queen*” são conceitos distintos, e na explicação de Arthur, que esclarece a diferença entre as duas expressões. Outra vez, em um exercício crítico, igualmente pelo rompimento de condicionamentos de significação das palavras, o sentido dos termos é construído de forma coletiva, a partir da compreensão e das experiências de cada sujeito envolvido na interação, e não determinada por um único agente.

Em relação especificamente à construção do material didático usado na turma, as escolhas de textos a serem usados tem sido uma importante ferramenta para trazermos diferentes discursos e perspectivas para a sala de aula. Nesta unidade, por exemplo, os alunos tiveram contato com textos de apresentação usados em fóruns de disciplinas no contexto acadêmico, como também com apresentações de uma *Drag Queen* surda e de um cineasta surdo. Isso possibilitou, nesse evento específico, que a aluna Luana e toda a turma tivessem contato com sinais/ palavras de diferentes grupos que compõem a comunidade LGBTQIA+. Além de expandir seus recursos lexicais em português e em Libras, isso pode potencialmente ajudar na divulgação de informações sobre essa comunidade.

Ao final da aula do dia 29/09, o professor pediu que os alunos produzissem suas próprias apresentações (ver Quadro 3) para trazerem na aula seguinte, dia 06/10. Passemos à análise do último evento, que ocorreu nesta aula, cujo objetivo foi o compartilhamento dos textos produzidos pelos alunos, de modo a vivenciarem uma experiência mais significativa de produção e leitura de textos. Foi feita uma dinâmica na qual um aluno lia/ sinalizava o texto de outro aluno, apresentando o colega para a turma. Daniel produziu um texto bem detalhado, no qual afirma que, após concluir a sua primeira graduação, distribuiu vários currículos, mas não conseguiu emprego e que, por isso, teria que trabalhar como “pião”. O colega que lia o texto desse aluno, ao ler a palavra “pião”, fez um sinal que remete a escravo/ escravizado. O aluno então disse que não havia escrito isso em seu texto e, então, a turma iniciou uma interação sobre os significados da palavra, o que é relatado a seguir.

#### Quadro 6 - Evento sobre a palavra “peão/ pião”<sup>10</sup>

No seu texto, Daniel comenta que, após concluir a sua primeira graduação, ele distribuiu vários currículos, mas não conseguiu emprego: “Então infelizmente já tentei entregar currículos chefes, RH e vários. Não me chamou e não interessou, achei que o caso Pcd não aceitam. Não gostei. Enfim. Então vou trabalhar pião. E agora? Ne.”. Na ocasião, a palavra “pião” chamou a atenção de Paulo, que tinha sorteado o texto de Daniel para sinalizar, de modo que, na sinalização do texto do colega, Paulo usou o sinal que remete a escravo/ escravizado para se referir a “pião”. Daniel, ao ver a sinalização, afirmou que não tinha escrito nada relativo a escravo/ escravizado em seu texto e perguntou o que seria aquilo, ao passo que Paulo fez a datilologia de “pião”. Alguns colegas corrigiram, dizendo que não era “pião”, e sim “peão”. Escrevi no quadro “pião/peão” e perguntei o que significava essa palavra no contexto. Um aluno perguntou se seria “tipo trabalho”, e eu escrevi “trabalho braçal” no quadro. Daniel perguntou: “eu poderia pensar que seria como trabalho pesado?”. Escrevi, no quadro, “trabalho pesado” e falei para pensarmos se seria aquilo mesmo. Após eu escrever “trabalho pesado” no quadro, o próprio Daniel disse: “Isso significaria que outros trabalhos que não sejam braçais sejam leves?”. Eu sinalizei algo no sentido de: “Muito bem. O que vocês acham? Por exemplo, um professor que trabalha de manhã até a noite, vocês acham que o trabalho dele é leve?”; eles responderam “não”. Pensei na possibilidade de iniciar uma discussão sobre uma palavra trazer ideologias, no entanto, em função do tempo e do período (1º período), optei por não abordar a temática. Expliquei aos alunos que esse termo é muito utilizado para se referir a pessoas que se dedicam a trabalhos que demandam demasiado esforço físico, que é uma realidade de muitas pessoas que não tiveram oportunidade de estudos. As sinalizações dos textos seguiram.

Fonte: Produzido pelos autores.

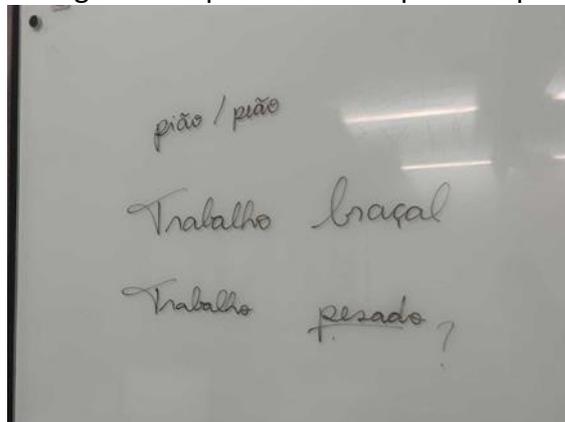
Mais uma vez, estamos diante de um movimento de construção coletiva de significados de uma palavra a partir do texto. No entanto, além pensarmos na perspectiva do questionamento de

<sup>10</sup> O evento parte de um texto que apresenta uma problemática muito relevante: as limitações impostas a sujeitos surdos em sua inserção no mercado de trabalho, o que envolve uma série de questões ideológicas e históricas, como a crença de que o desenvolvimento cognitivo do surdo, sobretudo o sinalizante, é inferior ao do ouvinte. No entanto, em nossa análise, considerando o fato de que essa questão não foi amplamente debatida no evento em questão, não nos debruçamos sobre essa discussão de maneira aprofundada, apesar de julgá-la como relevante.

concepções já edificadas e no rompimento de uma lógica de significação condicionada às vivências dos sujeitos, como já comentamos, chama-nos a atenção o fato de parte dos alunos, ao ver a datilologia da palavra “pião”, corrigirem a palavra, dizendo que se escreve “peão”. A discussão dos sentidos fica em segundo plano e a correção da ortografia da palavra ganha foco inicial na interação, o que reflete, em alguma medida, a educação a que esses alunos tiveram acesso ao longo de sua escolarização, uma educação historicamente voltada para a correção da escrita do surdo – e aqui se insere também a ortografia – como forma aproximá-la de um suposto padrão de escrita.

Além disso, assim como no caso do evento em que se discutiu sobre a palavra “artigo”, o professor usa a escrita no quadro como recurso visual para a promoção das interações em sala de aula, registrando ambas as grafias: “pião”, como Daniel escreveu no texto e Paulo fez a datilologia, e “peão”, como alguns colegas comentaram que se deveria escrever. Além disso, o professor escreve “trabalho braçal” e “trabalho pesado”, como possíveis significados de “pião” naquele contexto, manifestados pelos próprios alunos, de maneira a se fazer possível a visualização das palavras no português e o exercício reflexivo sobre os sentidos (Figura 1).

Figura 1 - Registro no quadro sobre a palavra “pião/ peão”



Fonte: Arquivos pessoais.

Interessa-nos o fato de que o primeiro questionamento sobre o entendimento de trabalho pesado como trabalho necessariamente braçal não parte do professor, e sim do próprio aluno Daniel, diante da justaposição das expressões “trabalho braçal” e “trabalho pesado”. O questionamento feito pelo professor é oriundo de um ponto levantado pelo aluno a partir do recurso visual da escrita da palavra em português e da interação em Libras, o que nos mostra a importância da utilização de recursos e estratégias que se valem da visualidade no ensino de surdos.

Esse evento é particularmente interessante, porque envolve a leitura de um texto escrito por um colega da turma que, por sua vez, pode se manifestar a respeito da interpretação sobre seu texto. Uma das atividades que buscamos explorar bastante nas aulas de PL2 são essas atividades de leitura/ tradução de textos, em que os alunos precisam explicar em Libras o conteúdo dos textos lidos de forma mais sintética ou mesmo traduzir mais detalhadamente os textos. Sabemos que essa é uma atividade extremamente complexa, que envolve o trânsito entre as línguas e, ao mesmo tempo, muito interessante, já que possibilita que o professor acesse, em alguma medida, a interpretação do texto pelo aluno (ver, por exemplo, Andrews e Rusher, 2010; Silva, 2010, 2018, entre outros). Num primeiro momento, a palavra “pião/ peão” é associada a um sinal que remete a escravo/ escravizado (Figura 2); mas o próprio autor do texto discorda da interpretação.



Figura 2 - Imagem do sinal<sup>11</sup>  
Fonte: Arquivos pessoais.

O professor vai explorando o quadro para registrar os termos e expressões-chave para a compreensão do significado, como vemos na Figura 1. Ao escrever no quadro a expressão “trabalho braçal”, um dos alunos a associa a trabalho pesado, ou seja, esse aluno faz uma possível tradução dessa expressão para a Libras. Porém, o professor busca diferenciar as duas expressões do português – “trabalho braçal” *versus* “trabalho pesado” – o que leva a uma discussão dos sentidos. Ele então dá o exemplo de um professor, que não faz um trabalho braçal, mas que pode ter uma rotina de trabalho bem pesada, buscando diferenciar os significados das duas expressões.

Como discutimos anteriormente neste artigo, o fato de os surdos usarem a Libras nas interações em sala de aula oportuniza vários momentos de reflexão sobre os usos e significados de palavras e expressões nas duas línguas. É importante ressaltar que atribuir um sinal equivalente a

---

<sup>11</sup> Agradecemos ao prof. Charley Soares por aceitar fotografar, filmar e ceder a imagem do sinal usado pelo aluno no evento.

uma palavra pode ser um exercício simples em alguns casos: identificamos facilmente um sinal para a palavra “mãe” ou a palavra “surdo”, por exemplo. Porém, quando se quer discutir questões mais pragmáticas e discursivas, traduzir ou explicar em Libras pode ser altamente desafiador para professor e alunos, como mostra esse evento. No caso, o sinal produzido pelo aluno que lia o texto foi interpretado pelo autor do texto e pelo professor como tendo um significado – escravo ou escravizado. Assim, iniciou-se a discussão sobre o significado da palavra “peão”. Porém, esse sinal, usado pelo leitor do texto, pode ter outros sentidos a depender dos contextos de uso; inclusive é usado pelos surdos quando estão falando que alguém trabalhou demais ou até foi explorado. Nesse sentido, naquele momento da aula, a tradução realizada pelo leitor do texto com o uso desse sinal não estava de todo equivocada; ao contrário, essa poderia ser uma possibilidade de tradução da palavra. Porém, Daniel e o professor não concordaram com esse uso por associarem a um único significado ou a uma única palavra do português.

Interessante pensar, nesse ponto, questões que envolvem o uso da Libras e do português pelos participantes da sala de aula: os surdos como aprendizes/ usuários de PL2 e o professor como aprendiz/ usuário da Libras como L2, naquele momento, não puderam perceber essas nuances de significado do sinal e acabaram não validando o uso do sinal pelo leitor do texto. Em outras ocasiões (Silva, 2010, 2018 etc.), temos discutido essa questão do uso da Libras no processo de ensino-aprendizagem de PL2 e, certamente, ao analisar eventos da sala de aula fica muito clara a complexidade desse processo. O professor de PL2 para surdos, além de lidar com as inúmeras demandas naturais de uma sala de aula, também precisa lidar com essa reflexão sobre as línguas e as nuances de significado envolvidas no processo de “traduzir” ou de estar nesse “entre línguas”, de modo a promover o acesso dos surdos ao português, o que não é uma tarefa trivial.

### **3.4 Avaliação da disciplina pelos alunos**

Como relatado anteriormente, na última aula da disciplina, o professor fez uma roda de conversa com os alunos para que eles apontassem pontos positivos e negativos da experiência na disciplina e dessem sugestões. Várias considerações foram levantadas pelos alunos, e algumas delas se relacionam diretamente com as discussões que trazemos neste artigo, a saber: (i) a importância da Libras como língua de instrução na disciplina; (ii) as vantagens de uma turma composta somente por alunos surdos; (iii) a contribuição da disciplina no processo de adaptação ao ensino superior; e (iv) a avaliação do ensino de vocabulário.

---

Especificamente em relação a esse último aspecto, os alunos reconheceram que a disciplina contribuiu para expandir o vocabulário em português, mas, ao mesmo tempo, sugeriram que o professor se voltasse mais para o ensino de palavras e que, nas atividades de leitura, usasse o português sinalizado<sup>12</sup> para garantir que todas as palavras fossem sinalizadas. Tal demanda confirma que, para esses alunos, conhecer as palavras dos textos e conseguir relacioná-las a um sinal da Libras é uma necessidade premente na leitura de textos. Como discutimos anteriormente, as práticas de letramento anteriores influenciam a forma como muitos dos alunos surdos leem textos e significam essas práticas, sendo que conhecer a palavra e conseguir traduzi-la se torna uma condição para a compreensão do texto (Lodi, Harrison e Campos, 2002; Silva, 2010).

Por outro lado, alguns alunos relataram que, em uma das atividades de leitura em que precisavam de apresentar em Libras o conteúdo de um texto lido previamente, eles perceberam que não precisavam ficar “travados” em palavras desconhecidas. Ao que parece, essa experiência na disciplina contribuiu, de alguma forma, para a habilidade de construir a compreensão global dos textos sem a necessidade de conhecer todas as palavras. Muito provavelmente, para muitos desses alunos, a experiência de apresentar em Libras um texto lido e discutir com colegas surdos e professor sinalizante da Libras é algo novo<sup>13</sup>, que pode ter contribuído para ressignificar, de alguma forma, a prática da leitura, como temos constatado com outras turmas da disciplina.

### **Considerações finais**

Os eventos que aqui apresentamos e analisamos aconteceram em uma disciplina de PL2 para surdos ministrada por um mestrando ouvinte e fluente em Libras, como estágio docência, a uma turma de primeiro período da graduação em Letras-Libras, composta exclusivamente por alunos surdos. Nesse contexto, as práticas de leitura e de escrita em português se deram pela mediação da Libras, considerando que essa foi a língua de instrução em aula, e envolveram recursos visuais que contribuíram na construção de significados no sentido da ampliação do vocabulário dos agentes em sala de aula.

Considerando, portanto, o trabalho com o vocabulário em sala de aula e partindo de interações proporcionadas pelo material didático e pela dinâmica das aulas, analisamos três

---

<sup>12</sup> No português sinalizado, é feita uma tradução literal do português para a Libras, na qual para cada palavra é atribuído um sinal.

<sup>13</sup> Em geral, os alunos surdos do Letras-Libras não tiveram experiências em escolas de ensino básico que assumem uma perspectiva de educação bilíngue. A maioria foi incluída em escolas comuns com a mediação do intérprete educacional de Libras-português e frequentou aulas de português como língua materna.

eventos registrados em notas de campo pelo professor em que o foco das interações esteve na compreensão dos sentidos dos vocábulos “artigo”, “*Drag Queen*” e “pião/ peão”. Para nos debruçarmos sobre os eventos e entendê-los por uma perspectiva teórica devidamente orientada, ancoramo-nos em pressupostos dos Estudos do Letramento, dos Estudos Surdos, entre outros, compreendendo uma perspectiva socioantropológica da surdez, a noção de práticas de letramento, o bi/ multilinguismo de surdos por uma visão heteroglóssica, a importância de recursos visuais para a construção de sentidos, a questão do vocabulário no ensino de surdos, as discussões sobre educação linguística e letramento crítico, entre outros aspectos relevantes à temática do artigo.

Constatamos, portanto, como pontos comuns entre os eventos analisados, a importância da Libras como língua de interação no contexto de sala de aula, a construção coletiva dos sentidos de palavras e expressões em português, como um exercício crítico de letramento, e a complexidade que envolve o trânsito entre as línguas na sala de aula. Assim, entendemos que as discussões aqui apresentadas podem contribuir com as reflexões acerca das práticas de ensino-aprendizagem de português como L2 para surdos no ensino superior, sobretudo no que diz respeito às questões da construção de sentidos e da ampliação de vocabulário no contexto da educação bi /multilíngue, envolvendo a Libras e o português. Além disso, os dados apontam a importância de outros estudos que abordem as práticas de letramento de estudantes surdos no ensino superior, especialmente a leitura e a mediação da Libras.

## Referências

ANDREWS, J. F.; RUSHER, M. Codeswitching Techniques: evidence-based instructional practices for the ASL/English Bilingual classroom. *American Annals of the Deaf*. v.155, n.4, p. 407-424, 2010.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*: organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BISOL, C. A., VALENTINI, C. B., SIMIONI, J. L., & ZANCHIN, J. Estudantes Surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (139), p. 147-172. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/>>. Acesso: 8 fev. 2024.

BOTELHO, P. Leitura e Surdez. In: CEALE/ *Anais do I Seminário sobre linguagem, leitura e escrita de surdos*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1998. p.136-145.

BOTELHO, P. *Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COURA, F. de A. *Um Olhar Surdo sobre Políticas Linguísticas na Universidade Federal do Tocantins*. 2021. 154f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/1932D.pdf>>. Acesso: 8 fev. 2024.

FARIA, S. P. de. Ao Pé da Letra, Não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, R. M. de (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, Cap. 8, 2006, p. 252-283.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, L. M. A. Educação Linguística. *Revista Sede de Ler*, v. 9, n. 1, jan./jul., 2021, p.5-8. Disponível em: <<https://www.scielo.br/i/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcng8DcW5p/?lang=pt>>. Acesso: 8 fev. 2024.

GARCÍA, O.; WOODLEY, H. H. Bilingual education. In: BIGELOW, M.; ENNSER KANNANEN, J. (ed.). *The Routledge handbook of educational linguistics*. New York: Routledge, 2015. p. 132-144.

GONÇALVES, Arlete Marinho. *Educação de surdos: desafios, representações sociais e projetos de vida no ensino superior*. Curitiba: CRV, 2020.

JANKS, H. A importância do letramento crítico; tradução por Mila Soares Souza. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 34/1, jan./jun. 2018. p. 15-27. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961/22428>>. Acesso em: 28 fev. 2024.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L., TESKE, O. (orgs). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 35-46.

LODI, A. C. B. A Leitura em Segunda Língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, maio/ago. 2006, p. 185-204. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w6S3d9rzQQPkNTBXKpCz54R/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MEGALE, A.; KADRI, M. *Escola bilíngue* [livro eletrônico]: (trans)formando saberes na educação de professores. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MORALES-LÓPEZ, E.; ALIAGA-EMETRIO, D.; ALONSO-RODRÍGUEZ, J. A.; BOLDÚ-MENASANCH, R. M.; GARRUSTA-RIBES, J.; GRASS-FERRER, V. Deaf People in Bilingual Speaking Communities: The Case

of Deaf People in Barcelona. In: LUCAS, C. (ed.) *Turn-Taking, Fingerspelling, and Contact in Signed Languages*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2002. p. 107-155.

PELUSO, L.; LODI, A. C. B. *Educación de los sordos: desde la normalización al plurilingüismo*. Revista Linguagem & Ensino. Pelotas, v. 26, n. 1, jan./ abr. 2023, p. 36-51.

ROCHA, T. *Libras e Língua Portuguesa em Sala de Aula: da democratização do acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos*. 2021. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

SILVA, D. S.; QUADROS, R. M. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127, out. 2019.

SILVA, G. M. da. *Lendo e Sinalizando Textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos*. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2010. Disponível em:<<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8CLNV9>>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, G. M. Transitando entre a Libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. *REVISTA X*, v.13, p.206 - 229, 2018. Disponível em:<<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51140>>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, G. M da. *O bilinguismo dos surdos: perfis linguísticos e usos da Libras e do português*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022.

SILVA, G. M.; BARBOSA, E. R. A. Uma experiência de ensino de português para surdos: ressignificando a aprendizagem de português na universidade. In: KUHN, T. Z.; SCHOFFEN, J. R.; PERNA, C. B. L.; ANTUNES, A. J.; CARILLO, M. S. (Orgs.). *Português Língua Pluricêntrica: das Políticas às Práticas*. Campinas: Pontes, 2022, p. 132-166. Disponível em:<[https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2\\_trashed/ebook/portugues-lingua-pluricentrica-das-politicas-as-praticas/](https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2_trashed/ebook/portugues-lingua-pluricentrica-das-politicas-as-praticas/)>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, G. M.; BARBOSA, E. R. A. *Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Português para Surdos no Curso de Letras-Libras*. Projeto de Ensino executado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. *et al.* (org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 75-110.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWANWICK, R. Translanguaging, learning and teaching in deaf education. *International Journal of Multilingualism*, vol. 14, n. 3, 2017, p. 233-249. Disponível em:<<https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315808>>. Acesso em: 28 fev. 2024.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método*

sociológico na ciência da linguagem. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

---