



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

Jéssica Girlaine Guimarães Leal

**LÍNGUA E IDENTIDADE: UM ESTUDO ENUNCIATIVO ANTROPOLÓGICO
SOBRE SUJEITOS DOCENTES E SURDOS NO ENTREMEIO LINGUÍSTICO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Recife

2026

Jéssica Girlaine Guimarães Leal

**LÍNGUA E IDENTIDADE: UM ESTUDO ENUNCIATIVO ANTROPOLÓGICO
SOBRE SUJEITOS DOCENTES E SURDOS NO ENTREMEIO LINGUÍSTICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Escola de Educação e Humanidades, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Isabela Barbosa do Rêgo Barros.

Linha de Pesquisa: Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em suas Diversas Manifestações.

Universidade Católica de Pernambuco

2026

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Prof. Dr. Pe. Carlos Fritzen, S.J. (Reitor)

Prof. Dr. Pe. Delmar Araújo Cardoso, S.J. (Vice-Reitor)

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Juliano Mendonça Domingues (Pró-Reitor)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Profa. Dra. Flávia Tavares da Costa Ramos (Coordenadora Geral)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado (Coordenadora)

Profa. Dra. Isabela Barbosa do Rêgo Barros (Vice coordenadora)

Ficha Catalográfica

L435l Leal, Jéssica Girlaine Guimarães.
Língua e identidade: um estudo enunciativo antropológico
sobre sujeitos docentes e surdos no entremeio linguístico /
Jéssica Girlaine Guimarães Leal, 2026.
230 f.: il.

Orientador(a): Isabela Barbosa do Rêgo Barros.
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Doutorado em Ciências da Linguagem, 2026.

1. Língua portuguesa - Escrita. 2. Surdez.
3. Língua brasileira de sinais. 4. Enunciação, Teoria da.
5. Linguagem e línguas - Aspectos antropológicos. I. Título.

CDU 806.90

Luciana Vidal CRB-4/1338

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta tese, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Jéssica Girlaine Guimarães Leal

LÍNGUA E IDENTIDADE: UM ESTUDO ENUNCIATIVO ANTROPOLÓGICO SOBRE SUJEITOS DOCENTES E SURDOS NO ENTREMEIO LINGUÍSTICO

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora em Ciências da Linguagem. Foi aprovada em sua forma final indicada pela banca.

Recife, 06 de julho de 2026.

Documento assinado digitalmente



ROBERTA VARGINHA RAMOS CAIADO

Data: 15/09/2026 17:27:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado
Coordenadora do PPGCL

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente



ISABELA BARBOSA DO REGO BARROS

Data: 14/09/2026 20:51:20-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Isabela Barbosa do Rêgo Barros.
Orientadora - Universidade Católica de Pernambuco

Documento assinado digitalmente



VALDIR DO NASCIMENTO FLORES

Data: 15/09/2026 07:35:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Documento assinado digitalmente



WILMA PASTOR DE ANDRADE SOUSA

Data: 14/09/2026 10:15:17-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Wilma Pastor de Andrade Sousa
Universidade Federal de Pernambuco

Documento assinado digitalmente



WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI

Data: 14/09/2026 15:36:21-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco

Documento assinado digitalmente



MOAB DUARTE ACIOLI

Data: 15/09/2026 16:55:38-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Moab Duarte Acioli
Universidade Católica de Pernambuco

O presente trabalho foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código
de Financiamento 001.

Ao meu Deus por nutrir sonhos em meu coração e me conceder ânimo para persegui-los e realizá-los.
Às mulheres da minha vida: Jacirene Costa, Sônia Costa e Jacira Costa, por sonharem comigo.

À memória de Emília Costa, minha avó, e Elisa Costa, minha tia, que partiram muito cedo, antes de verem realizado o sonho maior de sua neta e sobrinha. Suas memórias permanecem vivas em mim. Eternas saudades!

Aos meus filhos, Emília Gabriela e Benjamin Gabriel, pelo incentivo e amor que partilhamos.

À todas as mulheres a quem a vida, por tantas injustiças e percalços, negou o direito ao saber: que esta vitória seja também um eco da voz e dos sonhos de cada uma de vocês.

À comunidade surda – em especial à paraibana –, cuja resiliência e luta histórica por uma sociedade justa e plenamente acessível conferem propósito a esta jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser meu alicerce, por me abençoar e conceder forças para realização desse sonho em minha vida. Sei que tudo o que tenho e o que sou vem de ti Senhor. Sem o Senhor eu jamais teria conseguido. Obrigada por tanto!

À minha Mãe Jacirene Costa Silva, que me ensinou que sonhos existem para serem vividos e desafios vencidos com garra e determinação.

À minha amada tia Sônia Costa Silva pelo amor, escuta, apoio e orações em momentos que tanto precisei. Você é muito especial para mim!

Agradeço a minha tia Jacira Costa Silva pelas orientações, freios e palavras de encorajamento que foram fundamentais para que eu pudesse enxergar minhas capacidades.

À minha avó Emília Costa Silva (*In memorian*) por seu amor e exemplo de mulher, sua história de vida me inspirou a trilhar esse caminho. Esteja onde estiver te carrego em meu peito, minha rainha. Sua neta é doutora!

À minha tia Elisa Costa Silva (*In memorian*) por cuidar de mim com tanto apreço, pelo aconchego de quem amou de uma forma visceral e genuína. Você estará sempre em meu coração.

Aos meus filhos, meus amores, Emília Gabriela Guimarães Portela Soares e a Benjamin Gabriel Guimarães Portela Soares por serem meu apoio e minha motivação diária, por sonharem junto comigo e pela companhia nos dias e noites na escrita deste trabalho. Que este trabalho sirva de inspiração para que vocês sempre acreditem e apostem na educação.

Ao meu esposo José Flávio Portela Soares por ser meu companheiro ao longo dessa estrada, por suportar os meus choros, angústias e epifanias, por compreender minha ausência e sonhar junto comigo.

Ao meu tio Orlando Amaro de Farias pelas maravilhosas memórias de infância rumo ao Beach.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Isabella Barbosa do Rêgo Barros, por ter me acolhido e acreditado no meu amadurecimento intelectual. Obrigada por segurar minha mão e trilhar comigo esta trajetória. Agradeço imensamente pelas orientações, pela paciência, pela escuta e pela leitura sempre atenta. Você é uma inspiração, tanto como profissional quanto como ser humano.

Aos professores da Banca Examinadora, Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores (UFRGS), Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti (UNICAP), Profa. Dra. Wilma Pastor de Andrade Sousa (UFPE) e Prof. Dr. Moab Duarte Acioli (UNICAP), expresso minha gratidão por terem aceitado gentilmente compor a banca de qualificação e defesa. A leitura atenta e as valiosas observações com as quais

contribuíram foram fundamentais para o aperfeiçoamento da versão final deste trabalho.

Aos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa, Josy e Augusto, cujo trabalho essencial se estendeu também à cuidadosa revisão das traduções do corpus, e cuja sensibilidade e talento tornaram minha defesa pública um momento mágico. Obrigada por acolherem este sonho e tornarem este dia inesquecível.

Aos amigos Maria Luciene Rodrigues Monteiro e Francisco Cavalcante Monteiro, pela amizade e apoio constante; por cuidarem dos meus filhos, permitindo que eu pudesse lutar por este sonho. Muito obrigada!

À Nataniele Rodrigues Monteiro, minha “Best”, pela parceria e compreensão. Nossa amizade me fortalece e muito me alegra. Obrigada por tudo!

À minha amiga Kelle Cristina Valentim Lopes, pela amizade e pelos momentos de distração, que foram fundamentais para tornar este processo mais leve.

À minha amiga Thais Martins, pela amizade, parceria e pelas orações nos momentos em que mais precisei.

Ao meu amigo Prof. Dr. Eldio Pinto da Silva, pelo incentivo, pela colaboração e pela generosa partilha de conhecimento. Minha profunda gratidão e admiração pelo profissional que és.

Ao meu amigo Prof. Dr. Bruno Coriolano, pelo incentivo, pela amizade e pela colaboração essencial na tradução do *abstract* deste trabalho.

À minha amiga Edilma Basílio da Silva, por nossa amizade durante todos estes anos, pelos conselhos e pelo incentivo constante. Eu te amo muito!

Ao meu amigo Elton Souza Pereira, por todo incentivo, pelas conversas e pelo apoio. Obrigada por compartilhar dos meus sonhos e por não medir esforços para que eu pudesse realizá-los.

Às minhas amigas Maria Adjunto Leite e Leiliany Cristine Bezerra Adjunto, por toda colaboração, apoio e incentivo. Leiliany, obrigada pela mediação junto à Gerência de Educação; sua ajuda foi fundamental na construção deste trabalho. Adjunto, obrigada pela mão amiga e pelo apoio nos momentos de dissabores em minha vida. Amo vocês!

A José de Anchieta Batista e, por extensão, a toda a sua família, pelo apoio, ajuda e incentivo em momentos adversos. Recebam meu abraço e minha gratidão!

À Fernanda Cristina da Silva e ao Cleyton, pela amizade, pelo companheirismo e pelo incentivo na realização deste sonho. Obrigada por darem suporte nas muitas aulas que precisei assistir na Católica; obrigada pelos cafés, pelos passeios e pelo amor com que tanto me acolheram. Gratidão!

A Evandro Pereira Gonçalo (*In memoriam*), por sua amizade, pelas risadas que ecoam em meu peito e por todo o incentivo que me deu quando esta pesquisa e o sonho de ser doutora eram ainda apenas uma ideia.

Ao técnico de informática Moacir Vieira da Silva, pelo incentivo e apoio para que eu pudesse chegar até aqui. Jamais esquecerei as orientações, os cafés com tapioca, as visitas à sala e os momentos de risadas que animavam as minhas tardes na Católica.

Aos secretários do programa PPGCL, em especial a Cleyton Rômulo Lopes da Silva e Sérgio de Araújo Wanderley, pela gentileza e colaboração nos momentos em que precisei de orientação e dos serviços da secretaria. Recebam todo o meu carinho!

Às escolas e aos informantes, que tão gentilmente se dispuseram a colaborar com a constituição do *corpus* desta pesquisa.

À comunidade surda, por partilhar comigo a Libras e permitir-me viver momentos tão especiais.

À Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), pela oportunidade de realização do doutorado. Sou eternamente grata a esta instituição por ter viabilizado tamanho privilégio.

A todos os professores do PPGCL, pela seriedade e presteza na formação de novos pesquisadores.

Aos colegas do programa, pelos momentos de reflexões linguísticas e de descontração. Cada instante compartilhado foi fundamental para o meu crescimento intelectual.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo à pesquisa no Brasil e pela concessão da bolsa de estudos, que foi fundamental para a integralização desta etapa tão importante em minha vida.

Aos meus orientadores de trajetória: à Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima, no ensino médio, por ter me aceito como orientanda de PIBIC-Jr e me apresentado ao universo acadêmico; à Profa. Dra. Maria da Luz Olegário, na graduação, por guiar-me nos primeiros passos e por todo o incentivo; e ao Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho, no mestrado, por apresentar-me à pesquisa e encorajar-me para que eu pudesse chegar até aqui. Muito obrigada por terem sido meu alicerce acadêmico.

Aos colegas de trabalho e à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pelo apoio constante, que contribuiu e facilitou a realização deste estudo.

Aos demais amigos, de perto ou de longe, que suportaram e compreenderam a minha ausência durante este percurso, agradeço a todos aqueles que me estenderam a mão e que, direta ou anonimamente, contribuíram de alguma maneira para o meu crescimento pessoal e profissional. Peço que Deus os abençoe abundantemente.



Landscape with Saint Jerome — **Joachim Patinir, 1516–1517.**

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
todo mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades.*

*Continuamente vemos novidades,
diferentes em tudo da esperança;
do mal ficam as mágoas na lembrança,
e do bem – se algum houve –, as saudades.*

*O tempo cobre o chão de verde manto,
que já coberto foi de neve fria,
e enfim converte em choro o doce canto.*

*E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
que não se muda já como soia.*

Luís Vaz de Camões (2011)

LEAL, Jéssica Girlaine Guimarães. **Língua e identidade:** Um estudo enunciativo antropológico sobre sujeitos docentes e surdos no entremeio linguístico. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Escola de Educação e Humanidades, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2026.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar, sob a ótica enunciativo-antropológica, o discurso de sujeitos surdos e de professores da educação básica acerca de suas relações com a Língua Portuguesa (LP) escrita e a Libras. A investigação focalizou o entremeio linguístico, as práticas de uso da escrita e a condição desses sujeitos enquanto falantes de uma língua minoritária de modalidade visual-espacial. Para tanto, analisou-se a relação estabelecida entre o sujeito surdo e a escrita da Língua Portuguesa, discutiu-se a constituição do sujeito no entremeio entre as línguas e refletiu-se sobre as contribuições da enunciação antropológica para o ensino na educação básica. Justifica-se a pesquisa pelo fato de que grande parte dos surdos enfrenta dificuldades na escrita da LP, visto que sua aquisição é frequentemente baseada em métodos voltados para ouvintes. Diante desse cenário, o estudo buscou responder: quais são as relações discursivas e subjetivas que sujeitos surdos e professores estabelecem com a escrita e a Libras, e como o viés enunciativo-antropológico pode reconfigurar esse ensino? A fundamentação teórica centrou-se nas visões enunciativas e antropológicas da linguagem, subsidiadas principalmente por Flores (2019). Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e objetivos exploratórios, desenvolvido em duas escolas no município de Patos, Paraíba. O *corpus* de análise foi constituído pelos testemunhos de dois alunos surdos e quatro professores, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas *in loco* e filmadas. Posteriormente, o material foi traduzido, submetido à análise por pares e avaliado de forma pormenorizada. Utilizamos como categorias de análise o Contorno de Sentido, a Metalinguística e a Noção de Comentário, as quais constituem os eixos centrais e funcionam como a lente teórica metodológica norteadora para a leitura e a interpretação do *corpus*. Os resultados revelaram uma desconexão no ato de ensinar que evidencia a Língua Portuguesa como um território de não pertencimento para os sujeitos surdos, reflexo de práticas pedagógicas tradicionais e homogêneas que desconsideram a singularidade linguística da surdez. Embora os discentes demonstrem distanciamento e desafeto com o português escrito, eles submetem-se ao seu aprendizado por reconhecê-lo como instrumento de ascensão social. Em contrapartida, a Libras consolida-se como o espaço de habitação subjetiva, constituição identitária e cidadania desses sujeitos. A pesquisa conclui que o alheamento docente e o despreparo institucional perpetuam a exclusão pela falta de reconhecimento mútuo das posições enunciativas, apontando para a urgência de reconfigurar o ensino de Língua Portuguesa sob o viés enunciativo-antropológico, que reconheça o professor como mediador de uma língua viva e o surdo na plenitude de sua condição de falante legítimo de uma língua de modalidade visual-espacial.

Palavras-chave: Surdez. Libras. Enunciação antropológica. Língua Portuguesa Escrita.

LEAL, Jéssica Girlaine Guimarães. **Language and identity:** An enunciative-anthropological study on teaching and deaf subjects in the linguistic in-between. Thesis (Doctorate in Language Sciences). School of Education and Humanities, Graduate Program in Language Sciences, Catholic University of Pernambuco. Recife, 2026.

ABSTRACT

This study aimed to investigate, from an enunciative-anthropological perspective, the discourse of deaf subjects and basic education teachers regarding their relationships with written Portuguese Language (PL) and Libras. The investigation focused on the linguistic in-between, writing use practices, and the condition of these subjects as speakers of a visual-spatial modality minority language. To this end, the relationship established between the deaf subject and written Portuguese was analyzed, the constitution of the subject in the in-between of languages was discussed, and the contributions of anthropological enunciation to teaching in basic education were reflected upon. The research is justified by the fact that most deaf people face difficulties in writing PL, as its acquisition is often based on methods aimed at hearing people. Given this scenario, the study sought to answer: what are the discursive and subjective relationships that deaf subjects and teachers establish with writing and Libras, and how can the enunciative-anthropological bias reconfigure this teaching? The theoretical framework focused on enunciative and anthropological views of language, supported mainly by Flores (2019). Methodologically, the research is characterized as a field study, of an applied nature, with a qualitative approach and exploratory objectives, developed in two schools in the city of Patos, Paraíba. The analysis *corpus* consisted of the testimonies of two deaf students and four teachers, obtained through semi-structured interviews. The interviews were conducted *in loco* and filmed. Subsequently, the material was translated, subjected to peer analysis, and evaluated in detail. Meaning Outline, Metalinguistics, and the Notion of Commentary were used as analysis categories, which constitute the central axes and function as the guiding theoretical-methodological lens for reading and interpreting the corpus. The results revealed a disconnection in the act of teaching that highlights the Portuguese Language as a territory of non-belonging for deaf subjects, reflecting traditional and homogeneous pedagogical practices that disregard the linguistic singularity of deafness. Although the students demonstrate distance and disaffection with written Portuguese, they submit to learning it because they recognize it as an instrument of social mobility. In contrast, Libras is consolidated as the space of subjective habitation, identity constitution, and citizenship for these subjects. The research concludes that teacher alienation and institutional unpreparedness perpetuate exclusion due to the lack of mutual recognition of enunciative positions, pointing to the urgency of reconfiguring the teaching of the Portuguese Language under the enunciative-anthropological bias, which recognizes the teacher as a mediator of a living language and the deaf person in the fullness of their condition as a legitimate speaker of a visual-spatial modality language.

Keywords: Deafness. Libras. Anthropological enunciation. Written Portuguese Language.

LEAL, Jéssica Girlaine Guimarães. **Língua e identidade**: Um estudo enunciativo antropológico sobre sujeitos docentes e surdos no entremeio linguístico. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Escola de Educação e Humanidades, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2026.

RESUMO EM LIBRAS



Ou acesse o link: <https://youtu.be/wZEMoBGNIG4>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Anatomia do Ouvido	39
Figura 2 - Mapa conceitual da Antropologia Enunciativa de Flores (2019)	57
Figura 3 - Mapa da localização e vista panorâmica da cidade de Patos - PB.....	62
Figura 4 - Caminho percorrido pela pesquisa: do contato institucional à análise dos dados	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Lista de teses e dissertações para o descritor "aquisição da escrita", "aprendizagem do português", "surdez"	44
Tabela 2 - Lista de trabalhos para o descritor "ensino-aprendizagem do português escrito" AND "educação básica" AND "surdo"	45
Tabela 3 - Lista de teses e dissertações para o descritor "ensino e aprendizagem do português escrito" AND "surdo"	46
Tabela 4 - Lista de periódicos para os descritores "aquisição da escrita" AND "surdez"	48
Tabela 5 - Lista de periódicos para os descritores "português escrito" AND "educação básica" AND "surdez"	49
Tabela 6 - Itens do cenário enunciativo	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro de entrevista docente.....	73
Quadro 2 - Roteiro de entrevista discente.....	73
Quadro 3 - Cenário Enunciativo	76
Quadro 4 - Matriz de Operacionalização do Processo Tradutório em Seis Etapas.....	77
Quadro 5 - Variáveis de Caracterização dos Grupos	80
Quadro 6 - Caracterização dos Sujeitos Enunciativos - Docente	81
Quadro 7 - Caracterização dos Sujeitos Enunciativos - Discente.....	82
Quadro 8 - Percepções dos participantes docentes sobre a Língua Portuguesa	86
Quadro 9 - Percepções dos docentes sobre o ensino de Língua Portuguesa escrita.	88
Quadro 10 - Percepções docentes sobre a articulação da língua portuguesa em sala de aula	91
Quadro 11 - Percepções dos docentes sobre as dificuldades percebidas no ensino de Língua Portuguesa para surdos.....	93
Quadro 12 - Percepções docentes sobre a produção textual por estudantes surdos.	97
Quadro 13 - O ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos na perspectiva docente	101
Quadro 14 - Perspectivas enunciativas docentes sobre a centralidade e o lugar da Libras em suas realidades intersubjetivas	104
Quadro 15 - Perspectivas enunciativas docentes acerca das tensões e conflitos linguísticos em sala de aula.....	108
Quadro 16 - A singularidade do dizer: instância de enunciação e recorte da materialidade discursiva do docente P2	109
Quadro 17 - A singularidade do dizer: instância de enunciação e recorte da materialidade discursiva do docente P3.....	109
Quadro 18 - Percepção dos participantes discentes sobre a Língua Portuguesa	112
Quadro 19 - Percepções dos discentes surdos sobre o ensino da Língua Portuguesa escrita	114
Quadro 20 - Percepções dos discentes sobre a articulação da Língua Portuguesa sala de aula	117
Quadro 21 - Percepções dos discentes surdos sobre as dificuldades percebidas no ensino da Língua Portuguesa.....	118
Quadro 22 - Percepções dos discentes surdos sobre a produção textual em Língua Portuguesa	121
Quadro 23 - Perspectivas enunciativas sobre a posição de línguas nas realidades intersubjetivas discentes	123
Quadro 24 - Perspectivas enunciativas discentes sobre a centralidade e o lugar da Libras em suas realidades intersubjetivas	126
Quadro 25 - Perspectivas enunciativas discentes acerca das tensões e conflitos linguísticos.....	127
Quadro 26 - Perspectivas enunciativas de docentes e discentes surdos acerca da Língua Portuguesa	130
Quadro 27 - Perspectivas enunciativas de docentes e discentes surdos acerca do ensino da Língua Portuguesa escrita.....	132
Quadro 28 - Posicionamentos discursivos de docentes e discentes surdos acerca do estatuto da Libras e do seu lugar de significância.....	133

Quadro 29 - Posicionamentos discursivos de discentes surdos acerca do estatuto da Libras e de seu lugar de significância.....	134
Quadro 30 - Perspectivas da enunciação docente e discente: tensões de fronteira e a coexistência entre duas línguas no espaço escolar	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AASI** – Aparelho de Amplificação Sonora Individual
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAAE** – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
- CID** – Classificação Internacional de Doenças
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNS** – Conselho Nacional de Saúde
- CONEP** – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CONSEPE** – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Católica de Pernambuco
- DA** – Deficiência Auditiva
- dB** – Decibéis
- DEPEBES** – Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- FAPESQ** – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba
- FENEIS** – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
- FUNAD** – Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência
- GRE** – Gerência Regional de Ensino
- HD** – Hard Disk (Disco Rígido)
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- L1** – Língua Materna
- L2** – Segunda Língua
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LP** – Língua Portuguesa
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação
- MS** – Ministério da Saúde
- OMS** – Organização Mundial de Saúde

PB – Português Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC/Jr – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica aos estudantes do ensino médio

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPGCL – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SBO – Sociedade Brasileira de Otologia

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SECNS – Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde

TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TILSP – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

LISTA DE TERMINOLOGIAS

Língua de Sinais – O termo língua de sinais se refere às línguas que usam a modalidade visual-espacial. Este termo é usado genericamente em alusão a qualquer língua de sinais.

Línguas orais – São formas de comunicação que utilizam a fala como meio principal de expressão.

Modalidade – Modo em que a língua é produzida. O modo visual-espacial se refere à produção e percepção das línguas de sinais. O modo oral-auditivo se refere à produção e percepção das línguas orais (línguas faladas).

Surdo – É como se identifica a pessoa que é surda, identificação considerada a mais apropriada entre os surdos que usam a língua de sinais.

Oral-auditiva – Se refere às línguas faladas. O português é uma língua oral-auditiva, produzida oralmente (o canal articulatorio é composto pelo aparelho fonador: pulmões, traqueia, laringe, lábios, dentes, alvéolos, palato duro, palato mole [véu palatino e úvula], língua e nariz) e ouvida (pelo aparelho auditivo) (Quadros, 2019, p. 26).

Ouvinte – Na cultura surda, ouvinte é um termo inerente ao senso comum que designa aquele que ouve, em contraste com o deficiente auditivo/surdo, que ouve pouco ou nada.

Visual-espacial/gestual-espacial – De acordo com Quadros (2019, p. 26) As línguas de sinais são visual-espaciais, pois são articuladas no espaço por meio do corpo (mãos, face e corpo) e acessadas visualmente, ou seja, pela visão (aparelho visual). Os sinais são produzidos corporalmente e vistos uns pelos outros (não utilizam sons e não são ouvidos). Também são nomeados de gestual-espaciais de forma análoga a visual-espaciais.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 A LÍNGUA PORTUGUESA E O ALUNO COM SURDEZ	31
2.1 DESCORTINANDO A SURDEZ E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	37
2.2 MAPEAMENTO EPISTEMOLÓGICO DOS ESTUDOS EM SURDEZ NO BRASIL: o estado da arte da produção acadêmica	43
3 VOZES EM CAMPO: POR UMA ANTROPOLOGIA DA ENUNCIÇÃO	50
3.1 ENUNCIÇÃO	51
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
4.1 TIPO DE PESQUISA	59
4.2 COMITÊ DE ÉTICA	60
4.3 SELEÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA	61
4.4 LÓCUS DA PESQUISA	62
4.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	63
4.6 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES	63
4.7 SUJEITOS DA PESQUISA	65
4.8 CRITÉRIO DE INCLUSÃO	66
4.9 CATEGORIAS DE ANÁLISE	67
4.10 COLETA DE DADOS	70
4.11 ENTREVISTAS	75
4.12 PROCEDIMENTO DE TRADUÇÃO E TRANSCRIÇÃO	77
4.13 ESTRATIFICAÇÃO DA AMOSTRA	80
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	83
5.1 CONTORNO DE SENTIDO NO DISCURSO DOS DOCENTES	85
5.2 CONTORNO DE SENTIDO NO DISCURSO DOS DISCENTES	111
5.3 ENTRE A PRÁTICA E A REFLEXÃO: A ATIVIDADE METALINGUÍSTICA COMO GESTO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR	129
5.4 PENSAR A LÍNGUA PELO DIZER: O GESTO DO COMENTÁRIO NAS NARRATIVAS DE DOCENTES E SURDOS	136
5.4.1 A estrutura da escrita vs. A experiência linguística do Surdo	138
5.4.2 O processo de aula: O esforço do professor vs. o impacto no aluno	140
5.4.3 A mediação e a invisibilidade da autonomia	141
5.5 CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA DA ENUNCIÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	145
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	154

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	167
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE.....	169
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO	172
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE.....	174
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTE	175
APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE VALIDAÇÃO E REVISÃO TÉCNICA TRADUTÓRIA	176
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES	177
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM DISCENTES SURDOS	213
ANEXO A – CARTA DE ACEITE / AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	221
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO DO CEP.....	224

1 INTRODUÇÃO

Vivi no silêncio porque não comunicava. Será isso o verdadeiro silêncio? A escuridão completa da incomunicabilidade? Para mim, toda a gente representava um negro silêncio, a não ser os meus pais, sobretudo a minha mãe. O silêncio tem, pois, um significado que a meu ver não é senão a ausência da comunicação. Embora eu nunca tenha vivido num completo silêncio. Tenho os meus próprios ruídos, inexplicáveis para quem ouve. Tenho a minha imaginação e ela tem os seus ruídos em imagens. Imagino sons a cores. O silêncio que eu vivo é a cores, nunca é a preto e branco
(Laborit, 1994, p. 14).

A pesquisa em questão discute as diversas situações nas quais o surdo adquire a Língua Portuguesa escrita. Parte significativa dos surdos defronta com um contexto linguístico que dificulta o acesso à aquisição da linguagem, visto que grande parte da população faz uso da língua portuguesa como língua primária. A língua portuguesa é a língua usada em diferentes espaços e mídias, sendo considerada a língua oficial utilizada nas escolas públicas brasileiras. A escola possui um impacto significativo na vida dos sujeitos surdos, pois eles têm aulas em uma língua que não utilizam em casa ou com os amigos. Vale ressaltar, que grande parte dos surdos são filhos de pais ouvintes que se comunicam em língua oral, que para os surdos ocupa um espaço secundário.

Sabe-se que fatores como quantidade e exposição às línguas, interação na língua e políticas linguísticas instauradas no país favorecem ou comprometem o desenvolvimento bilíngue dos indivíduos e por causa disso, os surdos apresentam certa resistência no trato com a Língua Portuguesa escrita. Conscientes dessa condição de observador (sujeito), as questões ao nosso redor nos atravessam/inquietam de tal modo que nos move a buscar respostas e compreender o meio ao qual estamos circunscritos. Como seres gregários que somos, é na e pela linguagem como afirma Benveniste (2020), que estabelecemos nossas relações sociais e culturais. Sendo pela língua que partilhamos conhecimento com uma comunidade linguística. Ao longo da história a língua mostrou-se como algo inquietante, relevante e factível. Por sua natureza buscou-se entender e descrever a lógica subjacente envolvida nesse sistema.

Fugindo da regularidade de uma língua em modalidade oral-auditiva, temos sujeitos dissonantes da forma de experienciar a vida, captando o mundo por meio de experiências visuo-gestuais. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é a língua compartilhada pelos surdos inseridos nos grandes centros urbanos brasileiros.

A Libras é uma língua de modalidade visuo-gestual, que possui todos os constituintes linguísticos reconhecida no âmbito nacional por meio do dispositivo legal nº. 10.436/2002 (Brasil, 2002). Pela diferença de modalidade presente nessa língua, compreendemos que possui características e peculiaridades próprias. Além da diferença de modalidade, observamos no cenário educacional em relação a Libras uma lacuna de política pública linguística bilíngue que favoreça o currículo da educação básica, atrelado a isso se tem o preconceito linguístico, onde a Libras é vista como língua de “gueto” pertencendo exclusivamente aos surdos e subjacentes, uma posição ideológica que estabelece a Língua Portuguesa como a única língua falada no país. Por causa disso, temos certa dificuldade em viabilizar o acesso a essa língua dentro da educação regular brasileira.

Consoante o dispositivo legal nº. 10.436/2002, a Libras é reconhecida como língua, mas que língua? Desde que nasce o surdo está imerso em uma sociedade que a língua escrita assume seu lugar de prestígio e serve como mecanismo para ascender socialmente (Brasil, 2002).

Para o surdo, a linguagem escrita em Língua Portuguesa é tida como segunda língua – doravante L2, pois, compreende-se que a língua materna¹ do surdo é a gestual, viso espacial, estabelecida através da Língua Brasileira de Sinais (Libras)² (Brasil, 2002). Decorrente disso há algum tempo vem sendo colocado como pauta, a problemática em torno dos textos escritos por discentes surdos, nos mais variados contextos de comunicação não direta, isto é, em contexto que não necessita do face a face.

No período de 2020 a 2024, vários trabalhos foram publicados e/ou defendidos sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por

¹A língua materna possui um papel determinante na constituição do sujeito. Longe de ser apenas o idioma materno falado no ambiente familiar, ela é a estrutura simbólica essencial que permite ao indivíduo constituir-se e reconhecer-se como sujeito (Serrani-Infanti, 1997, p. 68).

² É a sigla para referir a Língua Brasileira de Sinais. Esta sigla é difundida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). A Língua Brasileira de Sinais é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira (Quadros e Karnopp, 2004, p. 8; 17).

estudantes surdos, conforme dados coletados nas bases de dados Periódicos Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Desses, foram analisados 28 trabalhos, discutidos detalhadamente, em seção nesta tese.

Em síntese os trabalhos, majoritariamente, estão situados no campo da educação e versam sobre o ensino e aprendizagem, escrita de surdos, Língua Portuguesa para surdos em viés analítico, metodologia de ensino, reabilitação auditiva em contexto escolar, didático-pedagógico pontuando sobre as questões de uso de materiais didáticos e ferramentas tecnológicas, bem como análise linguística e comparativa. Mas como esses sujeitos surdos e professores se constituem em uma relação de entremeio³ linguístico, em que é exigido como um dos resultados pedagógicos a escrita? Embora muito debatido, o ensino de Língua Portuguesa ainda é assunto persistente, evidenciando muitas lacunas no processo de formação docente, isso se dá por problema formativo que vão desde a graduação dos professores bem como escassez de recursos palpáveis para viabilizar o ensino.

Este trabalho emerge a partir da experiência adquirida desde a adolescência, em 2008, quando tive meu primeiro contato com a Libras de modo sistemático ainda no ensino médio quando fui bolsista pelo Programa PIBIC/Jr. em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atuando no Projeto de extensão intitulado “Assessoria Pedagógica à Escola de Surdos de Aroeiras”. A partir de então a surdez atravessou a minha vida até a graduação quando realizei as pesquisas intituladas “A formação e atuação dos professores de Libras na cidade de Campina Grande-PB: como é, como se faz?” (Leal, 2015); “A importância da aquisição da Língua de Sinais para o processo de escolarização de crianças Surdas” (Leal, 2016a); e a “Interpretação Intermodal da Libras para a Língua Portuguesa na modalidade oral: entraves e avanços” (Leal, 2020a); Prosseguindo na Pós graduação lato sensu com a “Formação e atuação do professor de Libras na cidade de Campina Grande: breves considerações” (Leal, 2016b); e “A Legislação e a formação do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa para atuação no ensino superior” (Leal, 2018).

³**Entremeio:** Compreendemos o entremeio como o entrecruzamento de línguas. Para Dias (1999, p. 143), é como se estivéssemos apontando para algo situado entre o depois e o antes, ou entre o acima e o abaixo, mas nunca para algo no seu exato tempo ou no seu exato lugar. Nesse sentido, o conhecimento produzido nessa zona de fronteira constitui-se como um saber fora do lugar; um espaço marcado por tensões e pela articulação entre língua, sujeitos, ideologias e histórias.

Acompanhando essas discussões no mestrado pesquisei sobre a “Análise da variação lexical dos topônimos em Libras no Sertão Paraibano” (Leal, 2020b), e como um dos braços da pesquisa realizada se estrutura este estudo doutoral, que paralelamente dialoga com minha atividade laboral docente inserida no ensino superior no contato diário com alunos surdos onde partilho das dificuldades que enfrentam para produzirem os mais diversos tipos de textos escritos. A carência de respostas em torno dessa problemática despertou meu interesse em investigá-la, pois muitas vezes em sala quando solicitado a atividade a alunos surdos, muitos deles resistiam, não conseguiam desenvolver e muitos se negavam ao declarar não saber como fazer, inclusive, apelavam para realizar as atividades em Libras, e quando realizavam a atividade faziam-na com bastante dificuldade.

Desse modo, a presente pesquisa traz uma contribuição pessoal, social e acadêmica. A contribuição pessoal parte do interesse da pesquisadora e de sua relação com a comunidade surda investigada, em lançar luz sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa. Quanto à contribuição social, almejamos corroborar com a formação dos surdos no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, bem como, apoiar os professores da educação básica, às famílias dos surdos e a comunidade surda local. Por fim, pretendemos fomentar o aprofundamento dos estudos linguísticos surdos no âmbito acadêmico brasileiro, contribuindo assim, para as pesquisas acadêmicas que têm os surdos como foco.

Partindo dessa premissa, entendemos que ter acesso à língua constitui-se um direito de todos, entretanto observamos cotidianamente pessoas com surdez sendo privadas das palavras em suas múltiplas formas, sejam elas faladas, sinalizadas e escritas.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (Brasil, 2023), a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de habitantes, considerando pessoas com 2 anos de idade ou mais. Ainda de acordo com o último estudo do PNAD, a Paraíba tem 9,3% de sua população com algum tipo de deficiência, número maior que a média nacional, que é de 8,9% da população (Brasil, 2023). De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima-se que a Paraíba possua 4.145.040

habitantes, desses, 100.674 estão localizados na cidade de Patos (IBGE, 2023; 2022).

Os dados direcionam para uma crescente no número de pessoas surdas, bem como reforçam para uma carência e necessidade de investigação sobre esses sujeitos e a sua língua – a Libras. Esta que vem sendo pesquisada de forma muito tímida ainda no país. A sociedade exige práticas de escrita eficientes e o professor deve continuamente estar se atualizando, pois compreendemos que a formação não se finda após a conclusão da formação inicial.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de respostas de uma demanda que atinge grande parte da educação escolar, levando a uma insatisfação para com o ensino de Língua Portuguesa em todos os níveis de escolaridade, principalmente de pessoas com surdez na educação básica.

A barreira enfrentada por grande parte da comunidade surda no domínio da escrita em Língua Portuguesa evidencia uma lacuna metodológica persistente: o ensino ainda se ancora em práticas voltadas a indivíduos ouvintes, que já possuem a base fonológica da língua oral. É frequente a observação de processos de alfabetização de crianças surdas pautados no método silábico e em materiais didáticos genéricos, desconsiderando a especificidade visual da aprendizagem do surdo. Historicamente, as tentativas de superação desse cenário variaram entre a imposição de métodos artificiais de estruturação de linguagem e o uso do 'Português Sinalizado', uma transposição literal que ignora a sintaxe própria das línguas de sinais.

Assim, a principal relevância do estudo está na investigação, sob o viés enunciativo-antropológico de Flores (2016; 2019), do discurso de sujeitos surdos e professores da educação básica acerca de suas relações com a Língua Portuguesa escrita e a Libras. A análise privilegia o entremeio linguístico, partindo de relatos sobre os desafios enfrentados por docentes e discentes no trato com a modalidade escrita.

Considerando a importância e a complexidade do tema, o presente trabalho organiza suas reflexões a partir de questões norteadoras que se interconectam. Inicialmente, busca-se compreender como se estabelece a relação dos sujeitos surdos com a modalidade escrita da Língua Portuguesa, investigando o papel desempenhado por esta e pela Libras na constituição de sua subjetividade e os lugares que ambas ocupam nesse processo. Paralelamente, a pesquisa volta-se às

implicações práticas desse cenário, questionando quais as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem da escrita em contextos de surdez. Por fim, o estudo interroga de que maneira o viés enunciativo-antropológico pode oferecer contribuições teóricas para as reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação básica.

Nesse aspecto, temos como objetivo geral investigar, sob a ótica enunciativo-antropológica, o discurso de sujeitos surdos e de professores da educação básica acerca de suas relações com a Língua Portuguesa escrita e a Libras. A investigação focaliza o entremeio linguístico, as práticas de uso da escrita e a condição desses sujeitos enquanto falantes de uma língua minoritária de modalidade visual-espacial. Para o alcance desse propósito, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a relação estabelecida entre o sujeito surdo e a escrita da Língua Portuguesa;
- Discutir a constituição do sujeito surdo no entremeio entre a Libras e a Língua Portuguesa, considerando sua singularidade enquanto falante de uma língua minoritária;
- Refletir sobre as contribuições que o arcabouço da enunciação antropológica oferece para o ensino de Língua Portuguesa voltado a esses sujeitos no cenário da educação básica.

A fundamentação teórica desta tese orienta-se pela máxima de Werner Heisenberg (1987, p. 68): "O que nós observamos não é a natureza em si, mas a natureza exposta ao nosso método de questionamento". Nesse sentido, a investigação ancora-se em dois pilares complementares. O primeiro, de caráter conceitual e pedagógico, circunscreve a discussão sobre o bilinguismo ao voltar-se especificamente para o ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas, fundamentando-se nos aportes de Quadros (1997; 2004; 2006; 2017; 2019) para situar as condições reais e o status institucional de ambas as línguas no cenário educacional brasileiro. O segundo, de cunho reflexivo e analítico, adota a perspectiva enunciativo-antropológica proposta por Flores (2019). Esta abordagem, sob a luz da teoria de Émile Benveniste (2020; 2023), posiciona o sujeito como 'etnógrafo de si mesmo' ao enunciar sua própria condição de falante, configurando o aporte fundamental para a compreensão dos discursos investigados nesta área.

Nesta pesquisa buscaremos sustentar a tese de que a antropologia da enunciação cunhada por Flores (2019) possibilita a formulação de um novo discurso

teórico sobre o falante surdo e o vir a ser escrevente de e em L2, discurso este capaz de fomentar novas análises e instigar novas respostas ao modo como vem sendo empregado o ensino voltado para pessoas com surdez.

A hipótese deste estudo sustenta que as dificuldades na produção escrita do português por sujeitos surdos não decorrem apenas de fatores externos como o contato tardio com a Libras, as disparidades estruturais entre as línguas e lacunas pedagógicas, mas também de uma dimensão subjetiva e conflituosa. Propõe-se que a relação do sujeito com a língua escrita é perpassada por tensões identitárias: o domínio da norma culta pode ser percebido não apenas como uma conquista cognitiva, mas como uma estratégia de silenciamento de marcas de origem. Além disso, é possível que domínio da norma culta (ou de uma segunda língua) não seja percebido pelo sujeito surdo apenas como ganho intelectual, mas como uma estratégia de apagamento de marcas de origem para facilitar a inserção em grupos sociais de prestígio. Para o alcance dos objetivos propostos, a presente pesquisa encontra-se estruturada em seis partes principais, conforme descrito a seguir:

Partimos pelas “**Considerações Iniciais**”, onde delinea-se o objeto de estudo, apresentando-se a contextualização do tema, os objetivos gerais e específicos, bem como, a fundamentação teórica que sustenta a investigação.

Em seguida no **Capítulo I**, intitulado “*A Língua Portuguesa e o Aluno com Surdez*”, se examina de forma aprofundada as perspectivas históricas e contemporâneas que permeiam o ensino de língua portuguesa para estudantes surdos. O capítulo consolida, ainda, um rigoroso levantamento dos principais documentos norteadores da educação nacional, além de apresentar um panorama abrangente do estado da arte da literatura técnica e científica especializada sobre a temática.

O **Capítulo II**, “*Vozes em Campo: Por uma Antropologia da Enunciação*”, é dedicado à fundamentação teórica central. Explora-se o pensamento de Valdir do Nascimento Flores no âmbito da Antropologia da Enunciação, com base na teoria enunciativa de Émile Benveniste. A discussão foca na experiência do homem enquanto sujeito falante e detalha categorias de análise como contorno de sentido, noção de comentário e função metalinguística.

No **Capítulo III**, “*Procedimentos Metodológicos*”, descreve-se o percurso da pesquisa de forma detalhada, abrangendo desde a fase de preparação e execução até a definição dos pontos de inquérito para coleta de dados. O percurso

metodológico desdobra-se na especificação do tipo de pesquisa, nos trâmites do Comitê de Ética, nos critérios de seleção do lócus da pesquisa, bem como na apresentação específica do lócus, na contextualização e na caracterização detalhada das instituições envolvidas.

Ademais, o texto avança ao definir os sujeitos da pesquisa por meio de critérios de inclusão, detalhando os procedimentos de coleta de dados, as entrevistas, a definição das categorias de análise e a respectiva estratificação da amostra, caracterizando o lócus da pesquisa também em suas dimensões geográfica, econômica e social.

O **Capítulo IV**, intitulado “Resultados e Discussões”, é dedicado à apresentação do corpus empírico, constituído pelas entrevistas realizadas com docentes e discentes surdos, seguido das análises fundamentadas no referencial enunciativo-antropológico.

Por fim, as **Considerações Finais** sintetizam as principais reflexões emanadas da investigação, articulando os achados empíricos às discussões teóricas empreendidas. Para além de apresentar as conclusões sobre o entremeio linguístico do sujeito surdo, esta seção propõe o aprofundamento de estudos sob a ótica enunciativo-antropológica, reforçando a urgência de novas investigações que privilegiem a condição de falante e a singularidade da população surda no cenário educacional brasileiro.

2 A LÍNGUA PORTUGUESA E O ALUNO COM SURDEZ

As palavras nada têm a ver com as sensações,
palavras são pedras duras e as sensações
delicadíssimas, fugazes, extremas [...]. Se eu não
acho um modo de falar a mim mesmo a palavra
me sufoca a garganta atravessando-a como uma
pedra não deglutida. Eu quero ter acesso a mim
mesmo na hora em que eu quiser como quem
abre as portas e entra.
(Lispector, 2013, p. 55-56).

As palavras nos atravessam, assim como Clarice Lispector nos atravessa em seu conto, ao nos convidar a refletir sobre a dureza da linguagem como espaço do sujeito que reflete e externaliza o seu lugar, o seu eu. O anseio lispectoriano por uma linguagem que não sufoque o sujeito, permitindo-lhe habitar sua própria voz, ganha contornos complexos quando analisado sob a ótica do planejamento linguístico do Estado, onde o desejo por unidade frequentemente colide com a necessidade de sobrevivência das diferenças. Contextualizando essa dinâmica, observa-se que o Brasil compõe a liderança do bloco lusófono, possuindo o maior número de falantes de língua portuguesa; tal centralidade, contudo, não é pacífica, configurando-se como resultado de confrontos, alianças e de tensões com outras línguas. No cenário globalizado a língua portuguesa constitui-se a língua oficial do nosso país, sendo um forte ativo econômico no mundo contemporâneo, logo dispõe-se de um firme projeto político institucionalizado de preservação, difusão, ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, a fim de mobilizar prestígio e identidades. Sabe-se que por questões éticas as políticas linguísticas pautam a unidade linguística, bem como a diversidade.

No Brasil, de maneira geral, as políticas linguísticas ainda são relativamente parciais e não conseguem engendrar de maneira eficaz identidade de indivíduos aos direitos linguísticos. Como língua oficial do país, o ensino de língua portuguesa passa a ser direito linguístico reservado a todos os falantes de modo a garantir que tenham acesso à língua e suas diversas formas de uso articulando-se entre políticas educacionais e políticas linguísticas. Nessa direção, após um quadriênio marcado por intensos debates, consultas públicas e sucessivas reformulações textuais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil [Conselho Nacional de Educação], 2017), que instituiu oficialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo as

diretrizes para a sua efetiva implementação nas redes de ensino. Sobre a BNCC, é concebido como um documento normativo:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil [Ministério da Educação], 2018, p.7).

Consoante aos marcos legais a BNCC pode ser entendida como instrumento linguístico do processo de gramatização brasileira, logo, temos um instrumento que postula a construção de conhecimento sobre a língua pautado nessa relação de construção do Estado-Nação brasileiro abordando o reconhecimento formal da existência de direitos linguísticos. Ainda sobre isso, temos a Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 205:

reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Neste sentido, a BNCC aponta o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral como seus fundamentos pedagógicos, compreendendo “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil [Ministério da Educação], 2018. p. 14). Assim, a base visa o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo servindo de balizador da qualidade da educação desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica que são a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, principalmente, nas aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressar, promovendo igualdade,

diversidade e equidade. Ainda na BNCC a área de linguagens é concebida como atividades humanas:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou **visual-motora**, como **LIBRAS**, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (Brasil [Ministério da Educação], 2018, p. 63, grifos da autora).

Embora de forma velada, vemos aqui uma tensão entre políticas linguísticas e políticas educacionais estabelecidas no país. A tensão instaurada se debate entre os princípios da educação inclusiva permeada pela visão que quer garantir o acesso "individual" de todos à educação e a educação que os surdos querem pautada na visão de um grupo sócio-cultural-linguístico que conta com políticas linguísticas que reconhecem a Libras. Existem relações de poder instituídas entre as línguas que reforçam a dicotomia entre língua portuguesa e Libras.

Como já dito, a BNCC está estruturada de acordo com as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil; Ensino Fundamental; e Ensino Médio. A etapa da Educação Infantil, pautada por “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, se organiza em “campos de experiências” nos quais se organizam os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, por grupos de faixas etárias. A etapa do Ensino Fundamental está organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso. Já a etapa do Ensino Médio está organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A Língua Portuguesa aparece como componente curricular da área de Linguagens, no Ensino Fundamental, e de Linguagem e suas Tecnologias, no Ensino Médio.

Neste trabalho, focalizo minhas reflexões nas diretrizes da BNCC para a Língua Portuguesa. A língua portuguesa nesta base é organizada em torno de quatro práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. A base assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se

realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

Sendo assim, os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades dos discentes nas mais variadas esferas de atividades humanas.

Agora que já entendemos melhor a dinâmica de organização da língua portuguesa no currículo da educação básica, nos ocorre uma questão. Como tem sido pensado o ensino de língua portuguesa para surdos? Uma vez que esses são sujeitos que possuem uma peculiaridade linguística e encontram-se inseridos dentro das salas regulares de ensino.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa são as línguas que atravessam a educação de surdos constituída politicamente enquanto direito linguístico. Logo, é necessário refletir como vem configurando o cenário nacional diante da coexistência do par Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa e suas implicações na conjuntura educacional. A BNCC é uma grande expoente sobre a necessidade de valorização da diversidade linguístico cultural:

[...] estima-se que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira [...]. No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (Brasil [Ministério da Educação], 2018, p. 70).

O Português é a língua oficial do nosso país, e uma segunda língua para pessoas surdas, o que requer um processo formal para sua aprendizagem. Para o ensino de surdos o cenário educacional apresenta-se, atualmente, caótico, onde o ensino tem sido pensado apenas em uma perspectiva que beneficia a parcela majoritária de alunos, conforme pontua Quadros e Schmiedt (2006):

Atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 23).

Sabe-se que o português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que apresentam indivíduos surdos. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita.

Para Quadros e Schmiedt (2006), as formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso tem características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Elas se manifestam mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos.

Conforme a autora é através da aquisição dos conhecimentos mediados pela língua de sinais, que esta servirá de língua de instrução para a aquisição da leitura e escrita da Língua Portuguesa por sujeitos surdos. Tanto o ensino da Libras quanto do Português, conscientemente bem articulado, viabilizam a educação de surdos.

É sabido que grande parte das crianças surdas chegam à vida adulta e de certa maneira expressam suas insatisfações em relação à escrita, bem como apresenta dificuldade de transitar entre os variados gêneros textuais. Sob a relevância da escrita, coadunamos com Marcuschi (2009) para o qual:

A escrita, enquanto uma prática social tem uma história rica e multifacetada (não linear e cheia de contradições) ainda por ser esclarecida, como lembra Graff (1994). Numa sociedade como a nossa, a escrita é muito mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros ou zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência. Não por virtudes que lhe são iminentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou. Por isso, friso que ela se tornou indispensável (Marcuschi, 2009, p. 120).

Escrever é exteriorizar pensamentos permitindo transmitir conhecimentos. A escrita exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua, quanto a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem. Logo, podemos presumir que os grandes equívocos no processo de aprendizagem da escrita devam-se ao fato de atrelar a

escrita fonética, isto é, a reprodução da fala. Contudo, no caso dos surdos, verifica-se que, pelo fato de se comunicarem, na maioria das vezes, através de uma língua de modalidade visuo-gestual, apresentam dificuldades distintas àquelas apresentadas pelas crianças ouvintes.

Neste sentido, sabemos que a escrita assume um papel basilar nos contextos sociais da vida cotidiana, sendo um instrumento de massa, assume variadas ênfases e objetivos devendo ser pautado dentro de sala de modo a favorecer a compreensão e aprendizagem pelo discente.

Entre os surdos fluentes em Português, o uso da escrita faz parte do seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, em especial, destaca-se a comunicação através do celular, e-mails e entre outros. A escrita assume um lugar de desejo e prestígio social, sendo requeridos nos mais variados espaços, constituindo-se como objeto de desejo a todos os seres humanos. Socialmente a escrita assumiu um status de privilégio nos contextos das atividades cognitivas, servindo de aporte para galgar ascensão e mecanismo de acesso ao conhecimento assumindo valores intrínsecos.

Logo, intuímos que para que os surdos possam usufruir dos conhecimentos partilhados socialmente pela escrita, ele deve ser exposto desde cedo a práticas que o oportunize compreender e apropriar-se desse sistema/tecnologia. Sendo assim, alinhamo-nos com Pereira (2011) que afirma:

O objetivo do ensino da língua portuguesa escrita para os surdos deve ser promover a compreensão e a produção de textos e não de palavras e frases isoladas, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na língua brasileira de sinais (Pereira, 2011, p. 611).

No entanto, a apropriação da escrita acontece de forma diferente entre discentes surdos e ouvintes, devido aos impedimentos auditivos presentes nos surdos, tornando a aprendizagem da escrita mais complexa, uma vez que a língua de instrução possui estruturas gramaticais distintas.

Autores como Goldfeld (1997), Skliar (1998; 1999), Quadros (1997, 2006) e Karnopp (2005) expõem o quanto é fundamental a criança surda adquirir a L1 (primeira língua), alinhado a essa ideia assentimos que Libras deve ser a primeira língua (L1) da criança surda, e a Língua Portuguesa sua segunda língua (L2) por razões relacionadas ao processo de aquisição dessas línguas, dado que as pessoas

surdas possuem impedimento de ordem física. Logo, uma língua oral exigiria procedimentos sistemáticos e formais para que uma pessoa surda viesse a adquirir.

Muitos discursos preconceituosos e ultrapassados circundam os surdos e tentam relacionar a frequência das dificuldades de aprendizagem da escrita de LP a uma natureza patológica, enxergando a surdez em uma perspectiva patológica. No entanto, várias investigações já comprovaram que, embora o surdo possua uma limitação sensorial auditiva, esta não compromete necessariamente sua cognição, nem sua predisposição para a aquisição/aprendizagem de uma língua.

De acordo com Crain e Lillo-Martin (1999 *apud* Grolla, 2009, p. 3) toda criança normal adquire uma língua natural, sem nenhum treinamento especial e sem um *input* linguístico sequenciado, ou seja, sem nenhuma preocupação com a ordem em que as sentenças são faladas às crianças. O processo de aquisição de linguagem, além de ser universal, é também rápido, uma vez que, por volta dos 4 anos de idade, quase toda a complexidade de uma língua é aprendida.

De maneira análoga, observa-se que surdos e ouvintes passam por etapas diferentes no processo de interação com a escrita, construção de hipóteses e estabelecimento de relações de significação. O desenvolvimento desses conhecimentos ocorrerá com base em três níveis: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. Para isso, são necessárias: o acesso a uma primeira língua, o ambiente, o tipo de interação (input, output e feedback), a idade, as estratégias e estilos de aprendizagem, os fatores emocionais e sociais e a motivação do aluno. (Quadros, 1997).

Assim, verifica-se que a aprendizagem da escrita requer pensar novos caminhos e engloba diversos aspectos que carecem atenção e que poderão ofertar ou não a aprendizagem da Língua Portuguesa.

2.1 DESCORTINANDO A SURDEZ E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Consoante a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima-se que pelo menos 800 milhões de pessoas no mundo sofrem alguma perda auditiva. Entre os 20 e 40 anos, a surdez atinge 15% das pessoas. Já acima dos 70 anos, a prevalência pode chegar a 50%. Segundo a Sociedade Brasileira de Otologia (SBO), de cada mil crianças nascidas no Brasil, cerca de três a cinco já nascem com deficiência auditiva (CPO Saúde Auditiva & Otorrinolaringologia, 2026). Estima-se

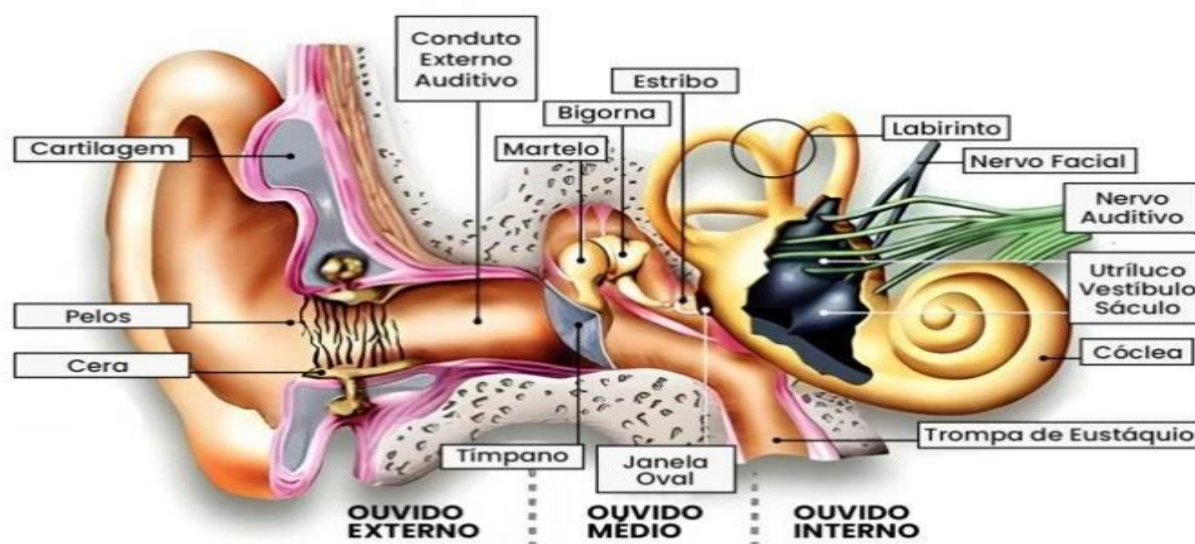
que, aproximadamente, 5,8 milhões de brasileiros tenham algum grau de surdez (Brasil [Ministério da Saúde], 2012).

A surdez pode ser visualizada sob dois pontos de vista: clínico-terapêutica e a socioantropológica. Na visão clínico-terapêutica, conforme postula Skliar (1998, p. 86), a surdez é vista como uma “deficiência” em relação à comunidade “ouvinte”, colocando os sujeitos surdos em desvantagem, se comparados à maioria da população. Nesta perspectiva circula o discurso da área médica que classifica a surdez pelo grau de desvio que aparenta, isto é, a surdez é classificada em cinco níveis de perda auditiva, são elas: Audição Normal: Limiares auditivos baixo de 25dB; Perda Auditiva Leve: Limiares acima de 25 abaixo de 40dB; Perda Auditiva Moderada: Limiares acima de 40 abaixo de 70dB; Perda Auditiva Severa: Limiares acima de 70 abaixo de 90dB; e Perda Auditiva Profunda: Limiares acima de 90dB (Moreira, 2026).

Consoante, Moreira (2026) traz que, enquanto os graus dividem as perdas auditivas segundo um critério quantitativo, a diferenciação dos tipos de surdez se refere à origem anatômica do problema auditivo. Assim, seguindo os achados da audiometria, podemos classificar a disacusia como condutiva, sensorineural ou mista.

Seguindo a Figura 1, a orelha é dividida em orelha externa, média e interna. Assim, podemos dizer que a surdez condutiva se origina de problemas que ocorrem na orelha externa ou média, a surdez sensorineural origina-se de problemas causados na orelha interna, e a surdez mista é uma soma das duas anteriores.

Figura 1 - Anatomia do Ouvido



Fonte: Castilho ([s.d.]).

De acordo com Lulkin (1998), nessa perspectiva clínico-terapêutica há uma intenção pela “normalização” do sujeito, isto é, que o sujeito se torne ouvinte, seja por treino sistemático da fala, da leitura labial, apelo para uso de próteses e/ou implantes, de cirurgias, audiometrias, de exercícios de respiratórios. Nesta perspectiva, temos um olhar homogeneizador do sujeito, ancorado em práticas oralistas os categorizando e sulbaternizando ao ouvinte como modelo de sujeito ideal.

Nessa direção, Skliar (1998, p.15) declara as práticas de ouvintismo como “[...] conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.” E é justamente nessa perspectiva que o surdo é visto sob a ótica da “deficiência”, da falta, o que justifica suas práticas de reabilitação da fala desvirtuando o papel da escola.

Em outra direção, temos a visão socioantropológica, que coloca a surdez como uma diferença cultural. Segundo Wrigley (1996 *apud* Sá, 2002, p. 49), “a distinção entre surdos e ouvintes envolve mais que uma questão de audiologia, é uma questão de significado: os conflitos e diferenças que surgem referem-se a formas de ser”. Desse modo, podemos compreender que os surdos não são diferentes unicamente porque não ouvem, mas porque também dispõem de potencialidades psicoculturais diferentes daquelas dos ouvintes, isto é, a surdez tida como uma diferença conforme postulado por Almeida (2000).

Assim, a palavra surdo quando grafada com “S” maiúsculo é usada para designar uma pessoa que luta pelos seus direitos cívicos, políticos e linguísticos (Felipe, 2005). O termo Surdo com “S” maiúsculo destaca a visão sócio-antropológica e o termo surdo com “s” minúsculo quando designa a pessoa portadora da condição médica de deficiência auditiva.

Se em 2003 os dados do MEC indicavam uma exclusão extrema, com apenas 3,6% de conclusão na educação básica (FENEIS⁴,2007), o cenário recente mostra avanços expressivos no acesso, superando as dezenas de milhares de matrículas. Contudo, estudos contemporâneos baseados nos dados do INEP (Rocha; Lacerda; Prieto, 2024) advertem que o desafio se deslocou do acesso para a permanência qualificada, em decorrência das barreiras linguísticas que ainda travam a conclusão dos estudos.

De acordo com o IBGE (2021), apenas 16,6% da população brasileira com deficiência tinha o ensino médio completo (ou superior incompleto), contra 37,2% das pessoas sem deficiência. Esses dados evidenciam uma triste realidade da educação enfrentada pelos surdos. Para os fins de esclarecimento, conforme Decreto nº. 5626/05 considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Brasil, 2005).

A Libras é uma língua natural surgida entre os surdos brasileiros com o propósito de atender às necessidades comunicativas de sua comunidade. No Brasil, como já dito, temos o português como língua oficial, bem como temos o reconhecimento da Libras enquanto língua pertencente aos povos Surdos do país por meio da legislação nº. 10.436/02. Sendo assim, a Libras deve ser entendida como a língua que favorece as especificidades linguísticas dos surdos devido aos seus impedimentos auditivos. Nessa direção, a Libras assume o lugar de língua materna, e a Língua Portuguesa sua segunda língua (Brasil, 2002).

Já há algum tempo vem-se debatendo sobre a educação de surdos no país, o movimento da educação bilíngue, cada vez mais forte, defende o ensino através da Libras e que o ensino desta deve ser através da Libras. Sabe-se que Língua

⁴ A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos “é uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, com finalidade sociocultural, assistencial e educacional, que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda, no Brasil e é filiada à Federação Mundial dos Surdos” (Siqueira, 2016, p. 48).

Portuguesa tem sido ensinada para surdos incluídos na escola comum, num olhar voltado para a prática do professor desta disciplina e normalmente numa perspectiva para o público majoritário.

A 24ª Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promovido pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) em Barcelona em 1996, enfatiza que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos (UNESCO, 1996, p. 4).

Na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em relação aos surdos, nos seguintes artigos:

Artigo 24: a. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; e b. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2009).

Artigo 30, § 4: As pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda (Brasil, 2009).

Como caminho para melhorar a educação de surdos, vários movimentos têm sido pautados na direção de educação bilíngue, pois acredita-se ser uma alternativa legítima de educação, garantindo o acesso precoce das pessoas surdas a uma língua de sinais plena, com ampla variedade lexical e gramatical. Isso se faz pelo ensino da Libras, pela pesquisa e pelo lugar efetivo que o uso da Libras adquire no quadro linguístico brasileiro. Apesar da legitimação ainda há tensões entre as políticas linguísticas da Libras que foram instauradas desde 2002 e as políticas educacionais que durante muito tempo estiveram arraigadas em propostas de inclusão.

Nos últimos anos, a educação de surdos no Brasil passou por transformações expressivas. Um marco histórico recente nesse processo foi a promulgação da Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino

autônoma, superando a visão puramente assistencialista da Educação Especial. Dentre as mudanças mais importantes, destaca-se a criação de um capítulo dedicado exclusivamente à modalidade (Art. 60-A e Art. 60-B). O texto define a Educação Bilíngue de Surdos como aquela em que a Libras é a primeira língua (L1) de instrução e o Português escrito a segunda (L2), estabelecendo como público-alvo alunos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, com altas habilidades/superdotação ou deficiências associadas. Além disso, determina que o atendimento deve iniciar na Educação Infantil (a partir do zero ano) e se estender ao longo de toda a vida escolar (Brasil, 2021).

No âmbito da gestão, a reestruturação do Ministério da Educação (MEC), via Decreto nº 11.342/2023, fez com que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) voltasse a contar com diretoria e coordenações específicas focadas na educação de surdos, como a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DEPEBES) (Brasil, 2023). Concomitantemente, ocorreu a criação da Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos, por meio da Portaria nº 933/2023, para assessorar a construção e a implementação das diretrizes dessa modalidade (Brasil [Ministério da Educação], 2023).

Outro avanço recente foi a atualização da regulação da profissão do Tradutor, Intérprete e Guia-Intérprete de Libras por meio da Lei nº 14.704/2023. A lei estabeleceu exigências de qualificação profissional, diretrizes de trabalho no espaço escolar e formalização das responsabilidades de suporte à acessibilidade linguística dentro do ambiente acadêmico, trazendo avanços cruciais no reconhecimento desse profissional e na garantia de melhores condições de trabalho (Brasil, 2023). Essa atuação qualificada reflete diretamente a necessidade de mediar uma dinâmica linguística complexa: a vivência do estudante surdo que tem na Libras sua primeira língua (L1) e matriz de pensamento, enquanto a Língua Portuguesa escrita se constitui como uma segunda língua (L2), exigindo abordagens pedagógicas específicas. Diante desse cenário complexo, na próxima seção realiza-se o estado da arte sobre os trabalhos que pautam a surdez, investigando especificamente como a literatura científica nacional tem discutido o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita.

2.2 MAPEAMENTO EPISTEMOLÓGICO DOS ESTUDOS EM SURDEZ NO BRASIL: o estado da arte da produção acadêmica

O estado da arte, consoante Brandão, Baeta e Rocha (1986), aponta que, para o aprofundamento da análise crítica e atualizada do conhecimento disponível em determinado campo do conhecimento é necessário revisar os estudos já realizados sobre um dado tema em uma determinada área. Desta feita, o aporte teórico possibilita tanto a atualização quanto o aprofundamento dos múltiplos contextos que envolvem a discussão sobre a Língua Portuguesa escrita, Libras e a surdez.

Nesse sentido, o mapeamento sistemático da produção acadêmica recente permite inventariar as posições epistemológicas, metodológicas e conceituais consolidadas nos últimos anos sobre o ensino da Língua Portuguesa e a presença da Libras no contexto da surdez. Ao rastrear as tendências e abordagens já exploradas pelos pesquisadores da área, torna-se viável identificar com precisão as lacunas teóricas e os aspectos ainda pouco tencionados pela literatura científica.

Em busca de estudos que versam sobre a mesma temática, realizamos um levantamento no banco de dados de catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), repositório de referência nacional congrega a produção acadêmica de pós-graduação *stricto sensu*. A de limitação do recorte temporal entre os anos de 2020 e 2024 justificou-se pela necessidade de identificar as contribuições recentes e os debates contemporâneos sobre o tema. Como descritores para viabilizar a busca foram utilizados “aquisição da escrita, aprendizagem do português escrito, surdez”; o segundo descritor apresenta “ensino-aprendizagem do português escrito, educação básica, surdo”, que discute o processo de ensino-aprendizagem; e por último o descritor “surdo ensino-aprendizagem do português escrito, surdo”. Foi selecionada a opção “no título” buscando refinar a busca pelos documentos, estratégia adotada para refinar os resultados e garantir a captação de trabalhos diretamente alinhados ao objeto central desta investigação, resultando na identificação de 19 trabalhos. A seguir, serão apresentados os quadros com os referidos descritores.

Para o descritor “aquisição da escrita, aprendizagem do português escrito, surdez”, foram encontrados oito resultados. Destes, dois se repetiam, logo, nosso universo de pesquisa foram seis trabalhos encontrados.

Tabela 1 - Lista de teses e dissertações para o descritor "aquisição da escrita", "aprendizagem do português", "surdez"

Filtro: "Aquisição da escrita, aprendizagem do português escrito, surdez"				
Trabalhos encontrados	Autores	Tipo de produção	Lócus	Objetivos da pesquisa
Crenças de professores surdos sobre o processo de ensino-aprendizagem de português escrito para surdos	Oliveira (2022)	Dissertação	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com surdez (CAS), Goiânia-GO.	Proporcionar ao surdo/a o desenvolvimento da linguagem escrita em português, como forma de contribuir e melhorar o desenvolvimento das aprendizagens, nessa que para eles é uma segunda língua, em virtude da grande dificuldade apresentada por eles ao escrever.
Entre espaços discursivo-biográficos: sobre as práticas de escrita de adultos surdos.	Oliveira (2021)	Dissertação	Faculdade de Letras, Artes e Comunicação (FAALC) – UFMT.	Desestabilizar os efeitos de evidência acerca da natureza híbrida das práticas de escrita de adultos surdos quando mobilizam a língua portuguesa e se fazem autores em espaços discursivos do cotidiano.
O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos em uma instituição especializada.	Alves (2022)	Tese	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às pessoas com Surdez (CAS) – região norte do estado do Paraná.	Analisar e descrever metodologias didáticas utilizadas no período de ensino e diretamente relacionadas à leitura, escrita e compreensão da LP, na modalidade escrita, aplicadas para os estudantes surdos participantes da pesquisa, inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola estadual especial para surdos com proposta bilíngue.
O ensino do corpo humano: sistema digestório para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental.	Coelho (2020)	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).	Analisar de que forma o aluno surdo consegue contextualizar os conhecimentos sobre o corpo humano - sistema digestório, mediados em sala de aula em LIBRAS e em Língua Portuguesa.
Processamento auditivo central: uma proposta de intervenção no contexto escolar	Plotegher (2020)	Dissertação	Processamento Auditivo Central – UNICAMP.	Propor um protocolo de reabilitação das habilidades auditivas e de linguagem aplicado a grupos escolares e analisar a eficácia pré e pós intervenção
A percepção da língua portuguesa como segunda língua pelo estudante surdo por meio do uso de aplicativos de comunicação digital	Cardoso (2023)	Dissertação	Universidade Federal de Goiás (UFG), no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)	Analisar atividades mediadas pelo aplicativo de comunicação digital para o ensino da Língua Portuguesa escrita para a população de surdos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O segundo descritor, “ensino-aprendizagem do português escrito, educação básica, surdo” resultou em 2 documentos, destes dois já foram encontrados na busca anterior, restando dois trabalhos para análise.

Tabela 2 - Lista de trabalhos para o descritor "ensino-aprendizagem do português escrito" AND "educação básica" AND "surdo"

Filtro: “Ensino-aprendizagem do português escrito” AND “educação básica” AND “surdo”				
Trabalhos encontrados	Autores	Tipo de produção	Lócus	Objetivos da pesquisa
Dicionários bilíngues português-Libras no ensino para surdos: usos e funções	Souza (2020)	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo - SP.	Investigar qual seria a contribuição que um dicionário poderia dar às demandas didático-pedagógicas e de aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna na educação básica de surdos.
Ensino de geografia para surdos: (re)pensando algumas práticas para a alfabetização cartográfica.	Nicácio (2021)	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).	Analisar o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos com base em um material didático sobre alfabetização cartográfica em perspectiva bilíngue (Língua de Sinais e português escrito). O estudo adotou a abordagem qualitativa com a pesquisa-ação

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para o terceiro descritor “ensino-aprendizagem do português escrito” AND “surdo”, a busca retornou um total de dezoito documentos. Durante a triagem inicial, identificou-se que dois deles correspondiam exatamente ao mesmo trabalho, o que exigiu o descarte da duplicata para garantir a precisão dos dados. Adicionalmente, verificou-se que outros quatro estudos já haviam sido utilizados e contabilizados nas pesquisas anteriores. Essa reincidência de produções evidência a sobreposição temática na literatura da área e valida a consistência dos descritores selecionados. A eliminação criteriosa dessas duplicatas garantiu a fidelidade do quantitativo final. Com isso, após a aplicação dos critérios de exclusão, restaram onze trabalhos efetivamente, os quais foram selecionados e sistematizados na Tabela 3.

Tabela 3 - Lista de teses e dissertações para o descritor “ensino e aprendizagem do português escrito” AND “surdo”

(continuação)

Filtro: “Ensino e aprendizagem do português escrito” AND “surdo”				
Trabalhos encontrados	Autores	Tipo de Produção	Lócus objetivo	Objetivos da pesquisa
A importância da interação em Libras e de uma didática visual nos processos de ensino-aprendizagem de surdos.	Viana (2023)	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).	Avaliar a (in)adequação da metodologia e didática utilizadas com alunos ouvintes e sua aplicação no ensino de surdos.
Português escrito como segunda língua para surdos: um estudo das práticas de letramentos no contexto da escola bilíngue.	Silva (2023)	Tese	Universidade Federal do Paraná (UFPA).	Investigar a relação entre concepções e práticas docentes de letramentos no contexto da escola bilíngue de surdos tendo uma abordagem qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola bilíngue de surdos da rede pública estadual de educação de uma capital brasileira.
Material didático bilíngue (Libras e Português) para o ensino do Sistema Solar a alunos surdos: caminhos para letramento em pedagogia visual.	Ximenes (2022)	Dissertação	Universidade Federal Fluminense (UFF).	Refletir sobre a realidade desse público-alvo em ambientes escolares regulares e bilíngues, trazendo uma proposta de materiais didáticos autênticos para alunos da referida série.
Ensino do conceito de globalização para surdos: uma proposta de material didático bilíngue de Geografia	Ferreira (2023)	Dissertação	Universidade Federal Fluminense (UFF).	Analisar dez livros didáticos de Geografia do segundo segmento do Ensino Fundamental, cuja análise revelou a inadequação dos materiais para esse público-alvo.
A representação mental do nome na Língua Portuguesa e em Libras	Carvalho (2022)	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).	Discutir a representação mental do nome na Língua Portuguesa e na LIBRAS, analisando se ambas compartilham de semelhanças ou diferenças em suas estruturas gramaticais.
Sequência didática sobre tecnologia assistiva: análise do uso do aplicativo L2 como apoio ao deficiente auditivo.	Santos (2022)	Dissertação	Universidade Estadual de Goiás (UEG).	Analisar a possibilidade do uso de Tecnologias Assistivas (TA's) junto ao processo de aprendizagem para a inclusão de alunos com necessidades especiais auditivas, matriculados na rede estadual de ensino.

Filtro: “Ensino e aprendizagem do português escrito” AND “surdo”				
Trabalhos encontrados	Autores	Tipo de Produção	Lócus objetivo	Objetivos da pesquisa
Realidade, necessidade e possibilidade dos materiais didáticos de português como segunda língua para surdos: visão crítica e multimodal.	Barbosa (2021)	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).	Investigar, a partir dos princípios da Multimodalidade (Kress, 1993; 1997; 2003; 2010; 2015; Kress; Van Leeuwen, 2006 [1996]; 2011; 2002;) e da ACD (Fairclough, 2001a; 2001b; 2003; 2012), quais são as especificidades linguísticas, visuais e culturais que os MD de PL2 para surdos devem ter, a fim de estarem adequados ao seu público-alvo e servirem de apoio ao seu processo de ensino/aprendizagem de L2.
Ensino de português para surdos através de flashcards: memórias e afeto.	Santiago (2020)	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe (UFS).	Promover a elaboração de atividades através de uma metodologia de ensino que possibilite aos alunos surdos um processo de aprendizado mais significativo, comprometido e emotivo que proporcione condições de instrução similares às dos alunos ouvintes.
Fotossíntese e seu ensino para alunos surdos por meio das TIC.	Lima (2020)	Dissertação	Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília (UnB).	Produzir e avaliar materiais multimídia que facilitem o processo ensino-aprendizagem desses alunos na apropriação dos conceitos relacionados à fotossíntese.
Ensino de língua portuguesa para estudantes surdos/surdas: sobre a possibilidade de português como língua de acolhimento.	Borges (2020)	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).	Investigar o modelo de ensino de língua portuguesa para surdos de uma escola bilíngue na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais percebendo a possibilidade da adoção da noção mais ampla de conceito de ensino de língua como o Português como língua de acolhimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ainda em busca de estudos que versam sobre a mesma temática, realizou-se um levantamento no portal de Periódicos da Capes via site <http://periodicos.capes.gov.br/>, que resultou em dezoito trabalhos publicados entre os anos de 2020 e 2024. A pesquisa foi realizada a partir dos seguintes filtros mostrados na Tabela 4.

Tabela 4 - Lista de periódicos para os descritores “aquisição da escrita” AND “surdez”

Filtro: “Aquisição da escrita” AND “surdez”		
Periódico	Autores	Título
Jornal Imagens da Educação	Oliveira et al. (2024).	Surdez e Deficiência Auditiva
Educação em Revista	Souza e Lacerda (2023)	Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos.
Revista Teias	Lima (2023).	Educação e surdez: a língua escrita como instrumento de exclusão social.
Revista Brasileira de Educação Especial	Raugust e Marcell (2023).	A Criança Surda como Sujeito do Olhar: Infância e surdez nas Pesquisas em Educação.
Revista Brasileira de Educação Especial	Dall'asen e Pieczkowski (2022)	A Aprendizagem da Língua de Sinais por Crianças Surdas.
Fórum Linguístico	Silva e Hübner (2021)	Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas.
Revista Educação Especial	Morais e Lacerda (2020).	Avaliação da compreensão de surdos através de fábula em Libras
Fonte: Elaborado pela autora (2024).		

Ainda em relação à Tabela 4, realizou-se a busca de teses e dissertações utilizando os descritores “aquisição da escrita” AND “surdez”. A consulta retornou dois trabalhos já identificados na etapa anterior, os quais foram excluídos para evitar a duplicidade de dados. Na sequência, efetuou-se a busca com os termos “aquisição da escrita português” AND “surdez”, resultando em três documentos que também haviam sido citados anteriormente e, portanto, foram removidos pelo mesmo critério.

Por fim, a aplicação dos descritores “português escrito” AND “educação básica” AND “surdez” retornou três pesquisas. Dessas pesquisas apontadas, identificou-se a intersecção temática entre os diferentes conjuntos de palavras-chaves utilizados nas etapas anteriores. Com efeito, a reincidência de pesquisas em múltiplos filtros confirma a eficácia dos descritores selecionados para mapear a literatura existente. Destes, um já havia sido localizado previamente e foi descartado para evitar a repetição de dados. O panorama final dessa triagem encontra-se sistematizado na Tabela 5:

Tabela 5 - Lista de periódicos para os descritores “português escrito” AND “educação básica” AND “surdez”

Filtro: “português escrito” AND “educação básica” AND “surdez”		
Periódico	Autores	Título
Pensares em Revista	Rocha e Nascimento (2022).	Retextualização da Libras para o português escrito com alunos surdos: uma proposta interdisciplinar e multimodal.
Revista Educação Especial	Santos, Horta e Grade (2020).	Desempenho em tarefas de leitura e escrita do 1o Ciclo do Ensino Básico ao nível do Português L2.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após esse diagnóstico, foi possível verificar a ausência de trabalhos que versem sobre como o sujeito surdo se enuncia na relação com a escrita que está aprendendo. Isto é, percebemos a escassez de estudos acerca de qual posição o surdo ocupa em relação à língua portuguesa escrita, sobretudo sob uma perspectiva enunciativa antropológica. É sobre isso que iremos tratar neste trabalho. Para tanto, precisamos de uma reflexão de linguagem que contemple a questão enunciativa, a qual passaremos a apresentar no capítulo a seguir.

3 VOZES EM CAMPO: POR UMA ANTROPOLOGIA DA ENUNCIÇÃO

O olhar do linguista deveria deixar de mirar a abstração das propriedades linguísticas para fixar os olhos no *Homo loquens*. Não mais a língua, mas o falante que fala sob o efeito de ser constituído pela língua.
(Flores, 2019, p. 257).

Ao deslocar o eixo da investigação linguística em direção ao *Homo loquens*, a provocação de Flores (2019) sintetiza o ponto de partida desta seção. Para adentrarmos nas discussões de linguagem propriamente dita cabe antes apresentar a referência que nos subsidiará na discussão que buscaremos travar. Recorremos aos estudos desenvolvidos pelo Professor Valdir do Nascimento Flores.

Flores é um renomado professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente titular em Linguística e Língua Portuguesa do Instituto de Letras da respectiva universidade. Possui Graduação em Letras, Mestrado em Letras (Língua Portuguesa) (1992) e Doutorado em Linguística (1997), todos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Sua formação internacional inclui estágios de Pós-doutorado financiados pelo CNPq na Université de Paris XII-Val-de-Marne (atual Université Paris-Est Créteil) e pela CAPES na Université de Paris X - Nanterre, onde desenvolveu investigações sob a direção da eminente teórica Claudine Normand.

Professor e orientador permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, Flores tem desempenhado um papel central na formação de novos pesquisadores e na difusão dos estudos linguísticos no país. Os temas de suas pesquisas circunscrevem-se principalmente a dois grandes campos interconectados: aspectos epistemológicos da Linguística Geral (com ênfase na obra de Ferdinand de Saussure, além de Roman Jakobson, Émile Benveniste, entre outros) e Linguística da Enunciação (Émile Benveniste, Henri Meschonnic, Antoine Culioli, entre outros). Nos últimos anos, suas investigações fomentadas pelo CNPq têm buscado desenvolver uma perspectiva antropológica de abordagem da enunciação ao qual buscaremos discutir adiante.

3.1 ENUNCIÇÃO

Nos estudos "A origem das espécies" realizado por Charles Darwin (1979), classificou-se o humano começando com *Homo habilis* e culminando (no momento) com o *Homo sapiens*. Essas designações partiram de uma perspectiva do desenvolvimento humano, isto é, o homem e sua relação primária com instrumentos de pedras e seu manuseio, bem como a descoberta do fogo entre outras coisas. No entanto, Flores (2019) destaca que o filósofo italiano Giorgio Agamben (2008) mostra que, dentro dessas classificações, há espaço para o *Homo sapiens loquendi*, isto é, homem que sabe e pode falar.

O pensamento de Agamben (2008) permite várias implicações e uma delas é conceber que a linguagem é intrínseca ao homem. Durante o período evolutivo, em um dado momento o homem desenvolveu práticas de linguagem e de transmissão de linguagem, isto é, *Homo loquens*, o homem que fala, além de falar, sabe como falar.

No livro "Problemas Gerais de Linguística" de 2019, já no título Flores faz uma referência textual as duas obras de Problemas de linguística geral, do linguista Émile Benveniste (1902-1976). Nesta obra o autor faz uma subversão ao propor que existem problemas, isto é, existem temas e assuntos controversos que carecem ainda serem problematizados saindo de uma esfera específica sendo considerados como transversais a toda e qualquer linguística. Enquanto a teoria de Émile Benveniste coloca o homem no centro da língua, a perspectiva de Valdir Flores inverte esse vetor, focalizando a língua no homem. Para que se possa sustentar uma compreensão da relação linguagem/línguas de modo que permita refletir sobre o lugar do *Homo loquens*.

Para tanto, ancorou-se na definição de Benveniste (2023) ao afirmar que enunciação é o ato de dizer e não o produto do ato. O ato individual pelo qual se utiliza a língua e introduz o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Conforme Benveniste (2023), antes da enunciação a língua é somente uma possibilidade de língua e é somente depois da enunciação que a língua é efetuada em uma instância do discurso.

A enunciação deriva de um locutor atingindo um ouvinte e suscitando outra enunciação de retorno, a enunciação é um ato de apropriação da língua: "O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio

de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (Benveniste, 2023, p. 83). Todas as línguas dispõem de um aparelho formal para serem enunciados e esse aparelho marca a presença do sujeito na estrutura da língua.

Segundo Flores (2005, p. 35), a língua é uma só, mas ao ser usada, o locutor inevitavelmente coloca sua marca nela, modificando-a individualmente a cada enunciação. Enunciação, então, se define como: “transformar individualmente a língua – mera virtualidade – em discurso”. Benveniste (2020) no texto “Da subjetividade na linguagem” contesta a noção de que a linguagem seja tomada como instrumento de comunicação e coloca que não existe homem separado da linguagem, pontuando que é a linguagem que ensina a própria definição de homem. Logo, considera que o pensamento por meio de “conceitos” como é o nosso, “seres de linguagem”, só é possível por meio desta. Desta forma, nos convém entender que tudo o que pensamos não é mais do que uma conceituação que fizemos do mundo e de nossas experiências através da linguagem, ou seja, um ‘constructo’ individual e não a realidade absoluta, isto é, a nossa percepção é modelada pela linguagem e recortamos a partir de nossa posição/compreensão como falante.

Para Barros (2011, p. 54) o sujeito da linguagem que mencionamos não é o senhor. É aquele que pensa ser o dono de, e, no entanto, encontra-se subjugado ao objeto. Usamos a expressão sujeito da linguagem no sentido de pertencer aos domínios da linguagem, porque é no lugar da linguagem que o sujeito se origina, se faz efeito. Fora da linguagem o sujeito se faz ausente, não é pensado, não é falado, tem comprometida a sua existência.

Em miúdos, à medida que vamos construindo nosso pensamento sobre algo (modelado pela linguagem) ao enunciar o sujeito evidencia a percepção que tem sobre as coisas que o cercam, sem necessariamente compromisso com a realidade absoluta (a verdade). Logo, podemos presumir a partir disso que não há discurso neutro, afinal de contas o sujeito exprime suas percepções pelo caráter simbólico da realidade. Desta forma, a linguagem constitui o homem, seu pensamento, sua realidade e experiência com o mundo.

Logo, tudo o que foi apresentado nos permite afirmar que a enunciação é uma categoria que permite a emergência do *Homo loquens* nas línguas. De acordo com Flores (2019, p. 75) a enunciação está na linguagem e se mostra nas línguas,

portanto, mostra nas línguas o lugar que nelas habita o homem. Sobre isso, Flores (2019) afirma:

A enunciação é um universal antropológico, no sentido de conhecimento geral do homem, na medida em que está inscrito na condição de todo e qualquer ser falante; na medida em que é imanente à fala de cada um e de todos. [...]. É a enunciação que, na configuração teórica que proponho, dá consistência à ideia de que a linguagem é uma propriedade humana, que se manifesta nas línguas porque, entre a linguagem e as línguas, há o falante que as implica. O homem na língua/na linguagem de Benveniste é, para mim, a própria enunciação e sua função é garantir a formação da sociedade (Flores, 2019, p. 75).

Neste sentido, a antropologia da enunciação estabelece a enunciação como uma função que caracteriza fundamentalmente o homem na sua condição de *homo loquens*, isto é, o estudo do saber do homem que advém da sua capacidade de enunciar. Logo, a antropologia da enunciação visa, saber sobre o homem que advém do fato de o homem falar, melhor dizendo, expressar-se verbalmente. Flores (2019) discute sobre o *homo loquens* estabelecendo interface com as ideias de Benveniste na relação entre língua, homem e linguagem. Sobre *homo loquens* é uma expressão que se refere à condição do ser humano como falante. Para elucidar, de forma resumida, o que é a antropologia da enunciação e a sua preocupação com a figura do falante, Flores (2019) pontua:

Em primeiro lugar, é preciso compreender que se trata de uma antropologia no sentido amplo de “conhecimento do homem” e não em algum sentido específico ou aplicado a um domínio qualquer. Além disso, trata-se de uma antropologia da enunciação, quer dizer, do dizer do homem acerca da presença da língua nele. Ou seja, o homem fala do fato de experienciar, em diferentes fenômenos, a presença da língua nele. Desse ponto de vista, a antropologia da enunciação estuda o fato de o falante tematizar a posição de falante ao tratar de fenômenos em que ele – ou qualquer outro falante – está implicado. É um retorno reflexivo que o falante produz ao falar sobre como opera a língua para aqueles que a falam. (Flores, 2019, p. 259)

A antropologia da enunciação caracteriza-se por situar a vivência do sujeito falante no cerne do debate, independentemente da validação científica ou factual daquilo que é dito. Sob essa perspectiva, Flores (2016) assinala que:

[...] o contorno de sentido é algo que o falante faz sobre uma unidade que é localizada pelo falante como tal. Não interessa se isso corresponderia, ou não, à verdade científica. O que está em questão é o saber que o falante articula. Em outras palavras: o falante pode produzir uma interpretação sobre um elemento X que, na verdade, em um exame acurado, não estaria implicado no que está sendo dito. O contorno de sentido situa o homem na sua condição de falante, interlocutiva em sua essência. (Flores, 2016, p. 93).

Desse modo, a antropologia da enunciação se materializa na investigação por meio de três postos de observação fundamentais, os quais funcionam como os pilares constitutivos dessa teoria. O primeiro desses eixos configura-se como o “Contorno de Sentido” que, conforme assinala Flores (2019, p. 262), define-se pelo comentário que o falante tece sobre a sua experiência linguística – ou a de outrem – no contexto de um fenômeno de linguagem qualquer.

Nesse processo, o comentador enfoca o conjunto dos meios expressivos utilizados e, sobre eles, produz um “contorno”, ou seja, uma interpretação e um saber articulado. Compreende-se esse movimento como um processo de ressignificação que o autor descreve, “[...] sob a aparência de um comentário ‘leigo’, como uma sofisticada operação, a saber: “[...] a de cada falante voltar reflexivamente sobre as possibilidades significativas particulares que cada fenômeno de língua opera” (Flores, 2019, p. 263). Flores (2016) postula ainda que:

O falante, ao contornar semanticamente a materialidade da língua, explicita um saber, o seu saber, acerca dela. Esse saber cumpre uma função quase etnográfica na economia - no arranjo ou modo de funcionar de diversos elementos de um conjunto maior - do uso da língua. Para ele, o falante, ao falar da materialidade da língua, é um etnógrafo da própria língua. Sendo essa etnografia, parte de sua inscrição na ordem simbólica que é a cultura. Essa inscrição, por sua vez, se apresenta na interpretação que faz da língua, através dos comentários que a tomam via significante (Flores, 2016, p. 91).

Sensatamente, o autor sublinha que essa etnografia estaria ligada a uma produção de saber nos contornos de sentido operados por um falante e não no sentido stricto que se possa pensar. Assim, a Etnografia então, pode ser entendida, conforme Angrosino (2009), como:

[...] uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo (Angrosino, 2009, p. 16).

Sobre isso, Geertz sumariza:

[...] fazer uma etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamentos modelado (Geertz, 2008, p. 7).

Logo, podemos entender que o falante ao usar a língua para falar sobre a língua, produz um contorno de sentido que o habilita a ser considerado um etnógrafo da própria língua. A antropologia da enunciação é uma outra linguística - talvez, aos olhos de alguns, menos científica - que supõe que o fato de a língua ser constitutiva do homem lhe dá a condição de especial ‘conhecedor’ dela (Flores, 2019, p. 263).

Para Flores (2016, p. 92) o falante, ao comentar a língua, em especial sobre a materialidade significativa dela –, constrói um saber sobre essa língua, um saber que simultaneamente coloca língua e falante - o intérprete - em destaque, isto é, o falante produz, percebe, interpreta estando envolvido no fenômeno. Logo, para que o falante possa discutir sobre língua carece fazer uso de uma metalinguagem. Para Benveniste (2023, p. 66-67) na linguagem existe uma “relação de interpretância”.

Em estreita relação com esse mecanismo, a segunda categoria constituinte dessa abordagem é a Metalinguística. Na proposição de Flores (2016, p. 91), ela se define pelo fato de o locutor poder falar da língua com a própria língua, o que lhe confere o estatuto singular de ser uma espécie de comentador tanto do que ouve quanto do que diz. Ao passo em que o falante fala sobre a face significativa da língua, produz uma interpretância, uma espécie de tradução.

Esse conceito dialoga diretamente com a acepção clássica de Roman Jakobson (1974, p. 126) sobre a função metalinguística do discurso, a qual se manifesta quando o remetente e ou o destinatário têm a necessidade de verificar se estão utilizando o mesmo código, fazendo com que o discurso focalize o próprio Código.

A antropologia da enunciação se completa na “Noção de Comentário”, o terceiro eixo deste arcabouço, o comentário pode ser entendido como o ato em si, isto é, a unidade enunciativa concreta, seja ela vocalizada ou gestualizada. Dessa forma, Flores (2019, p. 261) discorre que a categoria que dá acesso aos procedimentos analíticos que indicam (no sentido de um conjunto de “pistas”) a presença da língua no homem é o comentário, colocado por ele como um contorno de sentido. Sendo assim, o contorno sentido pode ser compreendido como uma operação natural do falante que visa à explicação e à compreensão das formas e da presença da língua nele.

Sobre contorno de sentido, Flores (2019, p. 261) discorre: O contorno de sentido é uma espécie de hermenêutica natural, na medida em que o falante fala para atribuir sentido à sua posição de falante, em função de um dado fenômeno

linguístico. O autor ainda pondera que o contorno de sentido pertence, portanto, à função metalinguística natural e produz uma hermenêutica natural (Flores, 2019, p. 262).

De maneira clara Flores (2016) expõe que o comentário, o contorno de sentido, é uma narrativa que o falante produz sobre sua história de falante, o que o alça à condição de um etnógrafo da própria língua. Sobre isso, Flores (2019, p. 262) postula que “o comentador enfoca o conjunto dos meios expressivos utilizados por ele mesmo ou pelo outro; sobre esse conjunto é produzido um contorno, ou seja, um saber que o falante articula, uma interpretação sobre um elemento qualquer de um dado fenômeno”. O autor ainda, se baseia nos pensamentos de Benveniste ao pontuar que “fazendo uso da natureza metalinguística da linguagem, o falante coloca em prática a capacidade de delimitar mecanismos necessários e suficientes para que a propriedade da linguagem de interpretar a si mesma (Flores, 2019, p. 262 cf. Benveniste, 1989).

Para Flores (2019), o contorno configura-se como categoria que permite o acesso a uma antropologia da enunciação que possibilita um saber sobre o homem e sua condição de falante. Este contorno, é natureza semântico-interpretativa, isto é, tangencia sobre a capacidade que a língua tem de conter mecanismos necessários que viabilizem a auto interpretação. Diante disso, o interesse na relação entre o *Homo loquens* e a língua – explicitada no contorno de sentido – assume a centralidade da antropologia da enunciação, uma vez que o comentário do falante elucida a manifestação da língua no homem.

Nesse horizonte, Flores (2019, p. 257, grifos do autor) projeta os desdobramentos dessa postura epistemológica: “Admitindo-se o *homo loquens* no âmago da linguística, pode-se chegar a uma linguística do homem falante, uma linguística que se interessa pelo que diz o homem **da** língua, **sobre** a língua, **a respeito** da língua, **com** a língua. Mas isso ainda está por ser feito”.

Em suma, compreender a *Antropologia Enunciativa* de Flores é como entender as engrenagens de um relógio: depende de ver como seus três pilares principais funcionam juntos. De um lado, a *Teoria da Enunciação* de Benveniste dá o ponto de partida prático para olhar a língua em movimento (*em actu*); de outro, a *Dimensão Antropológica* situa tudo isso dentro da cultura. No centro disso tudo está o *Sujeito*, o homem que fala, interage e constrói a sua vivência coletiva. Esses

este mapa funciona como uma bússola para o nosso trabalho, mostrando que olhar para o entremeio é o caminho para entender a linguagem como um fenômeno profundamente humano e cultural.

E justamente nessa direção, que direcionamos nosso trabalho na perspectiva de buscar entender o que os falantes docentes e discentes surdos pensam sobre sua condição de falante, porque o falante quando comenta sua experiência de falante ele está exercendo a função metalinguística.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Escrever é uma paixão angustiante, mas é a
única que tenho. Minha busca não é pela
verdade nua, mas pela paixão que a
pergunta carrega. Pesquiso porque estou
viva e, enquanto houver o enigma do outro,
haverá em mim a necessidade de decifrá-lo.
(Autor desconhecido)

Neste capítulo apresentaremos o delineamento, estratégia de pesquisa, universo e amostra, materiais, procedimentos e cuidados éticos que guiaram o desenvolvimento deste estudo.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Para o alcance dos objetivos propostos, a pesquisa é de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos classifica pela natureza exploratória, bibliográfica e de estudo de campo.

Sobre a pesquisa qualitativa Silva e Menezes (2005, p. 20) consideram haver uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave.

A pesquisa exploratória, de acordo com Gil (1991) visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Quanto ao ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa se propõe a ser de natureza bibliográfica, quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet. Ainda sobre a pesquisa bibliográfica fizemos uso de banco de dados como catálogo de teses e dissertações da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Periódicos da CAPES.

A base de dados, conforme as ideias expressas por Guinchat e Menou (1994, p. 295), “[...] é um conjunto organizado de referências bibliográficas de documentos que se encontram armazenados fisicamente em vários locais”. De acordo com esses autores, “Um usuário que busca uma informação em uma base de dados bibliográfica recupera uma referência [...]”. Já o banco de dados, segundo os mesmos autores, “[...] tratam das informações factuais, numéricas ou textuais diretamente utilizáveis”, possibilitando ao usuário o acesso direto à informação primária.

Essas publicações disponíveis nas bases de dados, devido à utilização de criteriosos processos de seleção, são confiáveis e apresentam a devida qualidade e originalidade. A pesquisa de campo possui maior profundidade das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis.

Para coleta de dados utilizamos a entrevista, que de acordo com Silva e Menezes (2005, p. 33) serve para a obtenção de informações de um entrevistado, sobre determinado assunto ou problema. Aplicamos a entrevista semiestruturada, com roteiro previamente estabelecido.

4.2 COMITÊ DE ÉTICA

Para realização da pesquisa, submetemos o projeto à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Pernambuco em 30 de outubro de 2024, sendo registrado sob o número CAAE: 84613324.1.0000.5206, a fim de assegurar a integridade do estudo, bem como resguardar o respeito e o compromisso com as questões éticas no desenvolvimento da pesquisa e com os colaboradores envolvidos.

O CEP UNICAP, respeitadas as normas estatutárias, tem por objeto orientar, analisar, revisar, autorizar, acompanhar e fiscalizar a realização das pesquisas que envolvem, direta ou indiretamente, seres humanos. Ele se baseia em princípios éticos, desempenhando papel consultivo e educativo na reflexão em torno da ética na Ciência. Os membros do CEP UNICAP, observadas as disposições da Resolução Nº 20/2015 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), responderão

pelos atos praticados no exercício de suas correspondentes funções, mantendo sob caráter confidencial as informações recebidas e discutidas em suas reuniões. Após cuidadosa análise pelo Comitê, a presente pesquisa foi aprovada (em anexo B) e, só então, foram iniciadas as atividades de campo.

Cabe ressaltar que, por ocasião da banca de qualificação, foi solicitada a revisão do título da pesquisa para que este apresentasse uma melhor adequação ao arcabouço teórico-metodológico adotado. Assim, o título originalmente submetido, *"Perspectivas enunciativas de surdos e professores sobre o ensino de Língua Portuguesa escrita: o que tem sido feito e o que é preciso fazer?"*, foi alterado para: *"Língua e identidade: um estudo enunciativo antropológico sobre sujeitos docentes e surdos no entremeio linguístico"*. Esclarece-se, contudo, que tal modificação não alterou o escopo, os objetivos ou os procedimentos metodológicos já aprovados pelo comitê.

4.3 SELEÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

A seleção do *lócus* da pesquisa pautou-se na relevância sócio-histórica, demográfica e política do município de Patos - PB, considerando sua centralidade econômica no sertão paraibano e a consolidada presença de associações da comunidade surda na região. Além do perfil demográfico favorável, a acessibilidade geográfica e a viabilidade logística para a coleta de dados foram fatores determinantes para assegurar a exequibilidade do cronograma de campo.

No que concerne ao ingresso nas instituições de ensino, o protocolo de recrutamento foi formalizado por meio de convites via ofício, em estrita observância às diretrizes éticas previstas pelo Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS de 03 de março de 2021. O acesso aos participantes ocorreu em duas frentes administrativas:

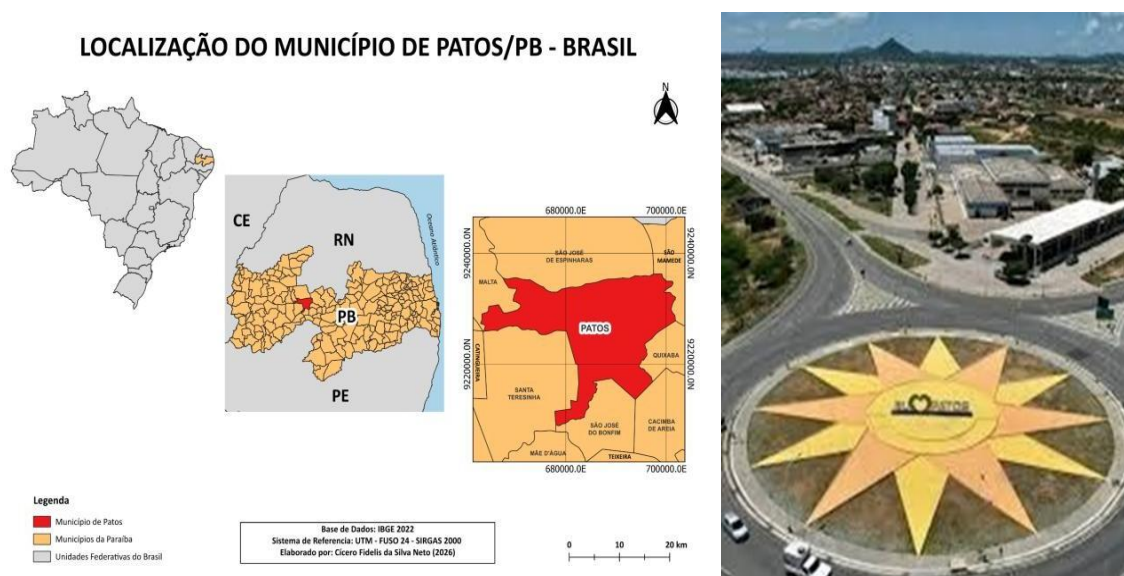
- **Rede Pública:** A articulação deu-se junto à 6ª Gerência Regional de Ensino (6ª GRE) da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, que forneceu o mapeamento das unidades escolares com matrículas ativas de estudantes surdos.
- **Rede Privada:** O contato direto com a direção do Colégio Privado B viabilizou a anuência institucional e o suporte necessário para a identificação dos sujeitos.

Em ambas as esferas, a colaboração institucional foi consolidada pela apresentação do projeto e pela garantia do cumprimento dos preceitos éticos que regem as pesquisas com seres humanos no Brasil.

4.4 LÓCUS DA PESQUISA

O lócus desta investigação é o município de Patos, localizado no semiárido da Paraíba Polo das Regiões Geográficas Intermediária e Imediata homônimas, a cidade possui uma população estimada em 103.165 habitantes (IBGE, 2022) e exerce forte centralidade socioeconômica, educacional e cultural no interior do estado, o que lhe rendeu as alcunhas de "Capital do Sertão" e "Morada do Sol".

Figura 3 - Mapa da localização e vista panorâmica da cidade de Patos - PB



Fonte: UFCG (2026) e Leitão (2023, s.p., publicado no site Patos Verdade).

Historicamente originada na antiga região de Itatiunga ("pedra branca"), a cidade consolidou-se em torno da antiga Lagoa dos Patos. Sua localização estratégica favorece a conectividade com a capital, João Pessoa, e com outros centros urbanos nordestinos. Esse papel de polo de convergência de serviços e fluxos migratórios justifica sua escolha como ponto de inquérito estratégico para a análise das dinâmicas linguísticas e sociais da região.

4.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

De início, selecionamos duas unidades de ensino localizadas no município de Patos-PB: uma da rede pública estadual e outra da rede particular. O critério primordial para a seleção foi a existência de alunos surdos ou com deficiência auditiva regularmente matriculados, visando a precisão na coleta de dados sobre a realidade educacional desse público.

Embora a pesquisa siga os preceitos éticos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (2016), optou-se pela preservação da identidade das instituições para resguardar a privacidade dos envolvidos, utilizando nomes fictícios para as análises contextuais:

Escola Pública (denominada como Escola Estadual A): O contato inicial foi realizado com a Gerência Regional de Educação local para mapear as unidades que atendiam ao critério de inclusão. Identificada a única unidade escolar com alunos surdos matriculados na rede estadual da região, procedeu-se com o envio de ofício à direção e o agendamento de visitas técnicas. Vale ressaltar que a unidade integra a rede estadual de ensino, responsável prioritariamente pelo Ensino Médio, conforme a legislação nacional.

Escola Privada (denominada como Colégio Privado B): Realizou-se um levantamento das instituições particulares do município que oferecem Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Após contato telefônico para confirmar a matrícula de alunos surdos, estabeleceu-se o diálogo com a gestão escolar. A participação foi formalizada por meio de carta de aceite e envio de ofício institucional.

4.6 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

A Escola Estadual A é uma instituição vinculada ao governo do estado da Paraíba. Atende do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Possui um histórico consolidado na região, tendo sido fundada na década de 1970 e passado por diferentes fases de organização pedagógica, incluindo a oferta histórica de cursos de formação docente.

A escola está passando por um processo de reforma estrutural e mudanças administrativas ocorridas recentemente. Atualmente, a escola dispõe de 48 funcionários e matriculados 331 alunos, distribuídos em quatro turmas do ensino

fundamental e sete do médio, no matutino e vespertino. Seu horário de funcionamento é das 07h às 17h30min.

A infraestrutura da escola dispõe de alimentação escolar para os alunos, saneamento básico, água potável e filtrada, energia elétrica e lixo destinado à coleta periódica. Nesta escola há dois alunos surdos inseridos no Ensino Médio. O Colégio Privado B é uma instituição de ensino particular situada na zona central do município de Patos - PB que atua nos níveis Fundamental e Médio, selecionada por sua disponibilidade em participar do estudo e pela presença confirmada de alunos com deficiência auditiva em seu corpo discente.

A unidade oferece serviços educacionais que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, operando nos turnos matutino e vespertino. Atualmente, a instituição conta com uma comunidade escolar de aproximadamente 880 alunos e um corpo docente composto por mais de 110 profissionais qualificados e devidamente habilitados, conforme as normas educacionais vigentes.

De acordo com seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a instituição possui uma trajetória histórica consolidada na região, tendo sido fundada na década de 1930. Sua gênese está vinculada a movimentos religiosos que buscavam expandir a oferta educacional na cidade, inicialmente com foco no público feminino, preenchendo uma lacuna no cenário escolar da época.

Em termos de infraestrutura, a escola funciona em dois turnos. Suas dimensões físicas e ambientes são organizados e periodicamente reestruturados para dar suporte à ação pedagógica, visando garantir o bem-estar e a funcionalidade para alunos e colaboradores.

A escola possui como missão promover a formação integral do cidadão, preparando-o para a vida a partir da formação acadêmica norteadas à luz do evangelho, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e solidária. Tendo como visão o reconhecimento em nível de Região Nordeste como uma instituição de excelência acadêmica que oferece uma formação humana evangelizadora.

4.7 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram deste estudo dois alunos surdos, cujos diagnósticos se enquadram nos critérios da Classificação Internacional de Doenças (CID-10 - H90)⁵. O recorte amostral contemplou a diversidade administrativa do ensino no município de Patos - PB, sendo um discente matriculado na rede pública e outro na rede privada. Complementarmente, a investigação contou com a colaboração de quatro professores que atuam diretamente com estudantes surdos. A seleção dos sujeitos da pesquisa seguiu os seguintes critérios:

- **Discentes:** estudantes surdos ou com deficiência auditiva devidamente matriculados na Educação Básica do município de Patos-PB, abrangendo tanto a rede pública quanto a privada de ensino.
- **Docentes:** profissionais vinculados à Escola Estadual A e ao Colégio Privado B que possuam experiência efetiva no ensino de alunos surdos.

Selecionamos os grupos de professores e alunos surdos ou com deficiência auditiva (DA)⁶ matriculados na rede pública e privada, pois são sujeitos que estão nesse universo da Língua Portuguesa escrita, porém cada um assumindo papéis e lugares diferentes, isto é, um na condição de docente ouvinte e o outro na condição de surdo discente.

Com o intuito de esclarecer os colaboradores sobre suas garantias éticas, encaminhamos aos entrevistados a *Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa* (Brasil [Ministério da Saúde], 2020), assegurando a devida orientação sobre a participação no estudo. O documento detalha as garantias de

⁵Embora a CID-11 tenha sido aprovada globalmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o Ministério da Saúde do Brasil, por meio da Nota Técnica nº 91/2024, estabeleceu um cronograma escalonado de transição nacional, definindo o dia 1º de janeiro de 2027 como o prazo para a obrigatoriedade e uso pleno da nova versão nos sistemas de informação em saúde. Portanto, este trabalho adota formalmente a nomenclatura e codificação da CID-10, padrão oficial vigente nos laudos e prontuários médicos brasileiros no momento da coleta de dados e desta defesa (julho de 2026).

⁶Para Sales et al. (2010, p. 6), “o indivíduo com incapacidade auditiva é aquele cuja percepção de sons não é funcional na vida comum. Aquele cuja percepção de sons ainda que comprometida, mas funcional com ou sem prótese auditiva é chamado de pessoa com deficiência auditiva. Já para Campos (2014, p. 48), Surdo é “aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social”.

confidencialidade e a proteção dos direitos fundamentais dos participantes, assegurando a integridade ética de todas as etapas da coleta de dados.

Esta cartilha constitui um importante instrumento de transparência metodológica, reunindo informações fulcrais acerca da proteção dos direitos de confidencialidade das pessoas que consentiram em participar da pesquisa. Ao respaldar o desenho amostral nas diretrizes oficiais do referido manual, o presente estudo assegura que o processo dialógico e a interação com os colaboradores ocorram sob a égide do respeito à dignidade humana, mitigando riscos e consolidando o compromisso inalienável da pesquisa científica com os preceitos éticos institucionais.

4.8 CRITÉRIO DE INCLUSÃO

Os critérios adotados para inclusão dos alunos surdos ou com deficiência auditiva (DA) participantes da pesquisa foram: estar matriculado e frequentando o ensino fundamental ou médio da rede pública ou privada do município de Patos - PB; sujeito com deficiência auditiva (DA) ou surdo/a; não possuir comorbidade associada à condição de surdez; utilizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e/ou a Língua Portuguesa oral, vivenciando um cenário de entremeio no uso dessas línguas.

Por sua vez, os critérios de inclusão estabelecidos para o grupo de docentes foram: (a) atuar diretamente no ensino de estudantes surdos; (b) integrar a escrita em suas atividades didáticas; e (c) utilizar a Libras e/ou a Língua Portuguesa como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que variáveis como o tempo de formação acadêmica e a disciplina ministrada não foram consideradas fatores limitadores para a seleção desses participantes.

O fato de ter alunos surdos matriculados regularmente implica em uma imersão das ações que estão didaticamente disponibilizadas aos referidos alunos e, ao mesmo tempo, dar visibilidade às ações preconizadas para haver um processo de ensino e aprendizagem qualificado. Não basta manter o estudante matriculado de modo regular sem de fato possibilitar condições para que seu aprendizado seja pleno e não camuflado em supostas condições inclusivas ou simplesmente adaptadas. A formalização da colaboração deu-se mediante a anuência ética e a assinatura dos seguintes instrumentos:

- **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, destinado aos participantes maiores de idade (Apêndice A);
- **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**, aplicado aos menores de idade (Apêndice B);
- **Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento** (Apêndice C).

Respeitando a especificidade linguística dos participantes surdos, o TCLE, o TALE e o Termo de Autorização de Uso de Imagem foram apresentados em Libras e em Língua Portuguesa. A assinatura e a aplicação rigorosa desses instrumentos resguardaram a dignidade, o anonimato e a autonomia dos sujeitos, alinhando esta pesquisa às diretrizes éticas que regem as investigações científicas com seres humanos. Uma vez assegurados os critérios de inclusão e as devidas salvaguardas legais e bioéticas, estabeleceram-se as condições necessárias para o ingresso seguro em campo. Desse modo, o cumprimento dessas etapas preliminares pavimentou o caminho para a fase operativa da pesquisa, cujos procedimentos, instrumentos e dinâmicas de imersão prática encontram-se detalhados no tópico a seguir, dedicado à coleta de dados da tese.

4.9 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Em alinhamento com a abordagem qualitativa, as categorias de análise surgiram da articulação entre o problema de pesquisa, os objetivos específicos e o aporte teórico adotado. A análise interpretativa dos dados buscou investigar, sob a ótica enunciativo-antropológica o discurso de sujeitos e de professores da educação básica acerca de suas relações com a Língua Portuguesa escrita e a Libras.

A sistematização dos dados obtidos nas entrevistas viabilizou a estruturação dos achados em categorias analíticas centrais. Desse modo, este tópico destina-se a explicitar o modo como esses eixos serão apresentados e submetidos à análise crítica sob a perspectiva da Antropologia Enunciativa de Flores (2019). Para além da mera descrição dos relatos, a delimitação das categorias busca orientar a investigação sobre como o sujeito se inscreve na linguagem e de que maneira os sentidos são mobilizados em contextos interativos específicos.

Para tanto, a discussão estrutura-se em três eixos centrais, fundamentados na perspectiva teórica de Flores (2016; 2019). Essa abordagem possibilita o acesso

a uma "antropologia da enunciação", cujos pontos de observação revelam um saber sobre o humano constituído no próprio ato de falar. Tais eixos configurados como o Contorno de Sentido, a Metalinguística e a Noção de Comentário funcionam como as categorias norteadoras para a leitura e análise do *corpus*. A análise deste estudo se estrutura em torno de três categorias principais, alinhadas aos objetivos específicos da pesquisa:

1 Contorno de Sentido no Discurso de Discentes e Docentes

Esta categoria está direcionada ao primeiro objetivo específico, esta categoria investiga a relação estabelecida entre o sujeito surdo e a escrita da Língua Portuguesa, analisando as posições enunciativas e as marcas de subjetivação que emergem dos discursos de alunos e professores no espaço escolar;

2 Entre a prática e a reflexão: A atividade metalinguística como gesto de avaliação escolar e o Pensar a língua pelo dizer: O gesto do comentário nas narrativas de docentes e surdos

Esta categoria está vinculada ao segundo objetivo específico, esta dimensão aborda a constituição do sujeito surdo no entremeio entre a Libras e a Língua Portuguesa, considerando sua singularidade enquanto falante de uma língua minoritária. Articulam-se aqui a reflexão metalinguística e os sentidos emergentes nos relatos e o gesto do comentário, investigando o choque entre as línguas, a experiência linguística e a busca por autonomia. A discussão organiza-se em dois grandes blocos analíticos, desdobrando-se no mapeamento das vivências de docentes e alunos surdos:

2.1 Entre a prática e a reflexão: A atividade metalinguística como gesto de avaliação escolar.

Neste ponto, examina-se a metalinguística não apenas como uma propriedade do sistema linguístico, mas como uma operação reflexiva dos sujeitos no ambiente acadêmico/escolar. Analisa-se como professores e alunos utilizam a própria língua para avaliar, questionar e ponderar suas dinâmicas de ensino e aprendizagem, transformando o ato de falar sobre a língua em um gesto crítico de avaliação escolar.

2.2 Pensar a língua pelo dizer: O gesto do comentário nas narrativas de docentes e surdos

Esta seção aprofunda a *noção de comentário*, investigando como os enunciadores tecem interpretações sobre sua experiência com a linguagem. Por meio das narrativas compartilhadas, compreende-se a linguagem em seu caráter dinâmico e encarnado nas trajetórias de professores e estudantes surdos, desdobrando-se nas seguintes subcategorias:

2.2.1 A estrutura da escrita vs A experiência linguística do Surdo

Análise do confronto entre os aspectos formais/sintáticos da modalidade escrita do Português e a vivência visual-espacial e linguística do sujeito surdo.

2.2.2 O processo de aula: o esforço do professor vs. o impacto no aluno

Reflexão sobre o duplo movimento da prática pedagógica — de um lado, as estratégias e o desgaste do docente; de outro, como essas ações reverberam e impactam a aprendizagem do estudante.

2.2.3 A mediação e a invisibilidade da autonomia

Exame do papel dos mediadores como os Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa (TILSP) e das barreiras que por vezes tornam invisível a autonomia intelectual e comunicativa do aluno surdo.

3 Contribuições da Antropologia da Enunciação para o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica

Esta categoria está dedicada exclusivamente ao terceiro objetivo específico, esta seção sintetiza e discute as contribuições teórico-metodológicas e as implicações pedagógicas da abordagem de Flores (2019) para o ensino de Língua Portuguesa voltada aos sujeitos surdos no cenário da educação básica.

O debate centra-se nas especificidades do ensino de Língua Portuguesa voltado aos sujeitos surdos na Educação Básica, destacando a necessidade de abordagens que contemplem o bilinguismo e o letramento visual. Dessa forma, analisam-se os aportes do referido autor sob a ótica da mediação pedagógica, evidenciando como tais diretrizes podem orientar intervenções docentes mais assertivas, equitativas e condizentes com a singularidade linguística do educando surdo.

4.10 COLETA DE DADOS

A coleta dos dados se deu entre dezembro de 2024 e fevereiro de 2025 nas entidades: Escola Estadual A e Colégio Privado B. As visitas foram previamente agendadas. Quanto à coleta de dados, deu-se mediante entrevistas por meio de gravações em vídeo com roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice D e E). Foram abordadas questões que fossem capazes de refletir sobre a posição de entremeio do sujeito e assim testemunhar sobre a sua relação com Língua Portuguesa escrita e a Libras. De acordo com Silva e Menezes (2005, p. 33) a entrevista pode ser caracterizada como a obtenção de informações de um entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

Destacamos como instrumentos de obtenção de dados a observação e entrevistas e como uso da análise dos procedimentos de campo, que se refere à pesquisa de natureza aplicada, utilizou os dados linguísticos das entrevistas compostas pelas falas dos sujeitos enunciativos docentes e surdos ao discorrerem sobre sua vivência sobre a Língua Portuguesa escrita e a Libras.

Alinhada a esse aparato técnico e procedimental, a trajetória do trabalho de campo foi sistematizada sob uma perspectiva cronológica e conceitual, a fim de mapear a dimensão operacional desta investigação e salvaguardar a transparência do percurso metodológico. Esse desenho foi estruturado para responder às exigências e objetivos de um estudo de cunho enunciativo-antropológico, voltado a compreender as complexas relações e identidades que emergem no entremeio linguístico do ambiente escolar aqui delineado.

O fluxo dessas atividades que articula desde as aproximações institucionais iniciais e as pactuações éticas via Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) até o encerramento das oitivas com os sujeitos docentes e surdos e a consequente transição para a fase analítica encontra-se detalhado no infográfico a seguir:

Figura 4 - Caminho percorrido pela pesquisa: do contato institucional à análise dos dados



Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nos dados de campo.

Para auxiliar na obtenção dos dados, utilizou-se o registro em vídeo por meio de um celular *Samsung* modelo *Galaxy S23 FE*. Os informantes professores responderam a entrevista em Língua Portuguesa e os discentes surdos, tiveram a possibilidade de escolher entre Libras e/ou Língua Portuguesa (oral). A captura permitiu a transcrição de forma pormenorizada pela pesquisadora, bem como a análise qualitativa dos dados e identificação da ocorrência do fenômeno linguístico. O registro das entrevistas individuais realizou-se por meio de gravação digital, com posterior transferência dos arquivos para um computador. Adotou-se a técnica de entrevista semiestruturada, garantindo a espontaneidade dos participantes.

Vale ressaltar que apesar da pessoa com deficiência auditiva conhecer e utilizar um pouco a Libras, o discente se sentiu mais seguro em participar da pesquisa com o auxílio de uma Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) para mediar a entrevista.

A Libras por ser uma língua de modalidade visuo-gestual, os vídeos configuram-se como principal ferramentas utilizadas por surdos para veiculação de informação. A imagem, segundo Bittencourt (1998, p. 198), pode “contribuir para a captura de aspectos visuais que transcendem a capacidade de representação da escrita”.

A fundamentação teórica deste trabalho articula-se a partir de diferentes aportes que dialogam com o objeto de estudo. Inicialmente, adota-se a perspectiva da antropologia enunciativa, conforme formulada por Flores (2019). No que tange às discussões sobre o bilinguismo e os estudos surdos, a investigação ancora-se nas contribuições de Quadros (1997; 2004; 2017) e Strobel (2008).

A concatenação desses referenciais teóricos exige um rigoroso exercício investigativo. Nesse sentido, mobiliza-se o desenvolvimento de capacidades fundamentais como a observação, a organização, a análise e o senso crítico diante da realidade social. Conforme adverte Gil (1991, p. 17), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”.

A constituição do *corpus* delineou-se a partir de um recorte metodológico específico, adotando como critério de seleção a livre adesão dos sujeitos à pesquisa. Com o intuito de resguardar os preceitos éticos que regem a pesquisa com seres humanos, utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse instrumento assegurou aos participantes o anonimato, a voluntariedade e o direito de retirada a qualquer momento, formalizando a anuência prévia e esclarecida de cada indivíduo envolvido

Utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada, aplicado aos segmentos docente e discente. O instrumento foi delineado para mediar o diálogo de forma flexível, contando com questões específicas para cada grupo de participantes, conforme detalhado nos quadros a seguir:

Quadro 1 - Roteiro de entrevista docente**Roteiro de entrevista docente**

1. Nome
2. Sexo:
3. Faixa etária:
4. Tempo Formação:
5. O que você entende por Língua Portuguesa?
6. Como você vê o ensino da Língua Portuguesa escrita para os alunos Surdos?
7. Suas aulas de Língua Portuguesa têm mais gramática, leitura, compreensão e interpretação de textos ou produção textual?
8. Quais as dificuldades você percebe no ensino de Língua Portuguesa para surdos?
9. Você percebe alguma confusão no texto escrito do aluno Surdo? Exemplifique e você tem alguma opinião sobre o porquê disso.
10. Como você acha que deveria ser o ensino de LP para surdos?
11. O que é a Libras? E qual o lugar que essa língua ocupa na sua vida?
12. Você já vivenciou alguma situação em que confundiu ou se questionou sobre o uso da Língua Portuguesa e da Libras? Como foi?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 2 - Roteiro de entrevista discente**Roteiro de entrevista discente**

1. Nome
2. Sexo:
3. Faixa etária:
4. Ano:
5. O que você entende pela Língua Portuguesa?
6. Como você vê o ensino da Língua Portuguesa escrita?
7. Como você acha que deveria ser o ensino de LP?
8. Quais as dificuldades você percebe no ensino de Língua Portuguesa para surdos?
9. Para que serve a Língua Portuguesa?
10. O que é a Libras? E qual o lugar que essa língua ocupa na sua vida?
11. Para você é mais importante a Libras ou língua portuguesa? Por quê?
12. Você já vivenciou alguma situação em que confundiu ou se questionou sobre o uso da Língua Portuguesa e da Libras? Como foi?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A etapa subsequente consistiu na caracterização minuciosa do contexto de produção da entrevista, etapa fundamental para a compreensão do cenário

enunciativo e das condições de geração de dados. Essa descrição abrangeu as variáveis logísticas e espaciais, incluindo o local de ocorrência, a data e o tempo total de duração da interação, além da classificação da natureza do intercâmbio verbal quanto ao seu grau de formalidade.

Para além dos dados factuais, procedeu-se à análise da postura subjetiva do entrevistado, observando-se seu engajamento e atitude responsiva perante o pesquisador. Foram catalogados estados afetivos e disposições como satisfação, motivação ou resistência, bem como nuances emocionais que variaram entre a emotividade e o rancor, elementos que compõem o *ethos* do sujeito.

Por fim, a análise dedicou especial atenção ao modo de enunciação do sujeito, identificando marcas específicas da performance discursiva. Nesse âmbito, destacaram-se traços de linguagem não verbal, como a recorrência de gestos e expressões faciais, e a dinâmica de uso das línguas em contato, observando como o sujeito se posiciona linguisticamente em ambas as línguas para a construção de seus sentidos conforme podemos ver tabela abaixo:

Tabela 6 - Itens do cenário enunciativo

CENÁRIO ENUNCIATIVO
Local de realização da entrevista
Dia de realização da entrevista
Tempo de duração da entrevista
Maneira como a entrevista foi conduzida
Postura do entrevistado ao ofertar a entrevista
Característica destacadas em relação ao modo como o sujeito se enuncia
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A fim de analisarmos os dados colhidos nas nossas entrevistas semiabertas, e assim atendermos aos nossos objetivos, o nosso roteiro de entrevistas semiestruturada foi dividido em duas partes: Caracterização do sujeito enunciativo; e apresentação dos fatos enunciativos (perguntas e respostas). Ao terminar as entrevistas, o material de vídeo foi imediatamente identificado e arquivado

tecnicamente em HD para evitar perdas e para dar acesso à realização do devido tratamento dos dados da pesquisa. O material linguístico coletado nos dois pontos de inquérito constitui, portanto, o *corpus* de análise.

4.11 ENTREVISTAS

Os vídeos foram nomeados como informantes de P1 a P4 e A1 e A2, de modo a preservar a privacidade dos entrevistados, posteriormente, foram divididos entre entrevistas docentes e discentes. A entrevista consistia em doze perguntas que permitiram relatos pessoais, bem como aferir a adequabilidade quanto ao perfil de informantes desejados.

As entrevistas foram integralmente gravadas, sendo algumas registradas em áudio e vídeo e outras apenas em áudio, contemplando sempre a totalidade dos turnos de fala da pesquisadora e dos participantes. Posteriormente, esse material foi transcrito para fins de análise. Nesse processo, visando salvaguardar o anonimato dos colaboradores e garantir a confidencialidade das informações, conforme os preceitos éticos da pesquisa científica, todos os antropônimos (nomes próprios) e menções a instituições foram omitidos ou substituídos por pseudônimos e códigos. Adotou-se o uso de colchetes para sinalizar essas inserções da pesquisadora, conforme ilustrado no seguinte exemplo de turno de fala: "[Pessoa 1] me disse que a [Instituição A] estava fechada". Por fim, a estrutura de análise foi organizada apresentando a pergunta realizada pela entrevistadora seguida, imediatamente, pela tabulação das respostas transcritas dos sujeitos da pesquisa, valendo ressaltar que as transcrições foram inseridas em sua integralidade nos Apêndices deste trabalho.

Após a caracterização inicial dos entrevistados, que permitiu uma compreensão mais aprofundada de seus perfis, procedeu-se à descrição do cenário enunciativo, na qual se sistematizam as condições de realização das entrevistas com datas, sujeitos envolvidos, duração dos depoimentos e ambiente de interação e os sentidos manifestados pelos participantes ao testemunharem sua relação com as duas línguas em foco: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa. A formalização desses parâmetros assegura o rigor e a transparência metodológica da pesquisa. O panorama estruturado desse cenário encontra-se sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Cenário Enunciativo

CENÁRIO ENUNCIATIVO							
Local de realização da entrevista	Casa do entrevistado	Escola					
Dia de realização da entrevista	Terça - feira 13/12/2024	Segunda - feira 14/04/2025	Terça - feira 26/11/2024	Quarta - feira 27/11/2024	Quinta - feira 28/11/2024	Sexta - feira 29/11/2024	
	(A2)	(A1)	(P1)	(P2)	(P3)	(P4)	
Tempo de duração da entrevista	00:08:55	00:16:14	00:09:07	00:10:26	00:10:25	00:17:08	
Maneira como a entrevista foi conduzida	Informal	Informal	Informal	Informal	Informal	Informal	
Postura do entrevistado ao ofertar a entrevista	Amigável, disposto, ansioso, tímido e com seriedade	Amigável, disposta, descontraindo e com seriedade	Amigável, disposta, reflexiva, e com seriedade	Amigável, disposta, reflexiva, e com seriedade	Amigável, disposto, reflexivo, e com seriedade	Amigável, disposta, pensativa, e com seriedade	
Características destacadas em relação ao modo como o sujeito se enuncia	Muito atento em testemunhar de maneira inteligente.	Animada e bastante reflexiva.	Reflexiva e bastante animada.	Atenta, pensativa e bastante animada.	Bastante enfático em suas reflexões sobre as questões pontuadas.	Postura segura e enfática em testemunhar .	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada, com caráter informal, sendo a primeira realizada no ambiente domiciliar de um dos participantes e as demais no espaço escolar. A coleta de dados ocorreu entre os meses de dezembro de 2024 e abril de 2025, com duração média de aproximadamente 10 minutos por entrevista. De modo geral, os participantes demonstraram receptividade frente às abordagens propostas, apresentando-se reflexivos, engajados e comprometidos com o processo. Observou-se, ainda, uma disposição genuína dos entrevistados em fornecer relatos pautados na veracidade, evidenciando interesse em contribuir de forma ética e transparente com a pesquisa.

Em suas performances enunciativas, os participantes surdos, além de buscarem expressar com veracidade seus sentimentos e percepções linguísticas acerca dos acontecimentos de seu cotidiano, evidenciaram um forte vínculo identitário e cultural com a Língua Brasileira de Sinais, revelando uma relação afetiva com a língua e a comunidade surda. Por outro lado, os docentes destacaram os desafios, anseios e obstáculos enfrentados no processo de ensino e

aprendizagem, sobretudo no que se refere à promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

4.12 PROCEDIMENTO DE TRADUÇÃO E TRANSCRIÇÃO

A fim de conferir máxima clareza, transparência e rigor metodológico ao desenvolvimento deste estudo, o fluxo de trabalho tradutório foi sistematicamente estruturado em seis etapas interligadas e complementares. Essa organização processual visou garantir que todas as fases da tradução, desde o aporte tecnológico e ético inicial até a verificação técnica final, seguissem critérios científicos consolidados esperados para uma tradução, conforme sintetizado no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Matriz de Operacionalização do Processo Tradutório em Seis Etapas

(continuação)

Etapas	Dimensão Metodológica	Procedimentos e Ações	Práticas Insumos/ Convenções
1	Aporte Tecnológico e Ética	Recepção, visualização e manipulação dos registros em vídeo. Aplicação dos preceitos de confidencialidade e preservação do sigilo dos colaboradores.	Hardware: Smartphone Galaxy S23 FE Codificação: P1–P4 (participantes) e A1–A2 (alunos)
2	Lócus de Autoria e Autoridade	Ancoragem das decisões tradutórias a partir do lugar de fala da pesquisadora, articulando a vivência acadêmica à prática profissional.	Perfil: Bacharel e licenciada em Letras-Libras. Especialista Tradução e Interpretação Libras/Português e Português/Libras.
3	Fundamentação Teórico-Conceitual	Delimitação da práxis tradutória, diferenciando formalmente o ato de tradução intermodal (diferentes modalidades de língua e diferido no tempo) do processo de interpretação (simultânea/consecutiva).	Aporte Teórico: Rodrigues & Santos; Leal
4	Procedimento Prático de Tradução	Execução do ciclo tradutório em três momentos complementares: 1. A apreensão holística (visualização global do sinalizado); 2. Busca por equivalência semântica (transferência de sentido); 3. Adequação estilística à norma-padrão da Língua Portuguesa escrita.	Fluxo: Leitura visual → Mediação de sentido → Redação final

(conclusão)			
Etapas	Dimensão Metodológica	Procedimentos e Ações	Práticas Insumos/ Convenções
5	Sistematização do <i>Corpus</i> e Normas	Organização e tratamento tipográfico dos dados traduzidos para garantir padronização analítica no corpo do texto e fácil consulta de volumes extensos.	Itálico: Turnos de fala do aluno e do docente Formatação comum: Análises e reflexões da pesquisadora Quadros: Grandes massas de dados Apêndices: Transcrições integrais
6	Validação por Pares e Revisão Técnica	Submissão do produto tradutório à auditoria externa para verificação de precisão terminológica, rigor coesivo e fidedignidade em relação ao sinalizado original.	

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Na sequência, cada uma das seis etapas constitutivas desse percurso é pormenorizada e fundamentada teoricamente. Etapa 1 - Suporte e Ética no Tratamento dos Dados: As entrevistas foram gravadas em suporte de vídeo utilizando um smartphone Samsung Galaxy S23 FE, garantindo a nitidez visual necessária para a captação precisa dos enunciados em Libras e dos aspectos não manuais da sinalização. Após o encerramento de cada sessão, os arquivos digitais foram transferidos para armazenamento seguro e codificados sob as siglas P1 a P4, referentes aos professores e profissionais, e A1 e A2, referentes aos alunos e acompanhantes. Essa sistemática de identificação visou assegurar o anonimato e a privacidade dos interlocutores, em estrita observância aos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.

Etapa 2 - Lócus de Enunciação e Autoria Tradutória: Cabe ressaltar que os procedimentos de transcrição e tradução das entrevistas em Libras foram integralmente executados pela própria autora desta pesquisa, não tendo sido delegados a terceiros. Tal escolha metodológica alicerça-se na formação específica da pesquisadora, graduada e licenciada plena em Letras-Libras, o que atesta sua qualificação técnica, teórica e prática para atuar com as línguas envolvidas. Essa bagagem acadêmica garante o domínio não apenas da língua de partida (Libras) e da língua de chegada (Língua Portuguesa), mas também dos aparatos linguísticos e tradutórios necessários para operar a passagem entre as modalidades visuo-espacial e oral-escrita com o rigor exigido para a confiabilidade do *corpus*,

assegurando um trânsito implicado e atento às nuances discursivas da cena enunciativa.

Etapa 3 - Fundamentação Teórico-Conceitual: Para fins de delimitação conceitual sobre o tratamento conferido aos dados em Libras, adota-se nesta pesquisa a distinção teórica entre tradução e interpretação:

[...] por tradução concebemos a manipulação de “textos escritos” (i.e. acabados e registrados em um dado suporte) e a interpretação a manipulação de “textos orais” (i.e. em processo de produção e, por sua vez, não registrados) (Rodrigues; Santos, 2018, p. 2 *apud* Leal, 2020b, p. 23).

Tendo em vista que as entrevistas foram gravadas em vídeo (constituindo um texto registrado e acabado), a passagem do discurso em Libras para a Língua Portuguesa escrita caracterizou-se propriamente como um procedimento de tradução intermodal.

Etapa 4 - Procedimento Prático de Tradução e Transcrição: Para a sua realização, adotou-se um método sistemático organizado em etapas:

Visualização Global: Procedeu-se à apreensão holística e à escuta/visualização atenta do registro audiovisual de cada entrevista para a compreensão geral do discurso na cena enunciativa;

Equivalência Semântico-Enunciativa: Realizou-se a tradução pautada na busca por equivalência e na fidelidade aos enunciados do sujeito, buscando a estrita correspondência entre o sentido sinalizado e o texto traduzido;

Adequação ao português escrito: Promoveram-se as adequações sintático-estruturais necessárias para a modalidade escrita da Língua Portuguesa, considerando as distinções gramaticais entre as línguas, especialmente no tocante ao uso de conectivos, artigos e preposições.

Etapa 5 - Sistematização do *Corpus* e Normas - Procedeu-se à organização e ao tratamento tipográfico dos dados traduzidos, assegurando a padronização analítica no corpo do texto e viabilizando a consulta fluida de volumes documentais extensos.

Etapa 6 - Validação por Pares e Revisão Técnica - Submissão do produto tradutório à auditoria externa para verificação de precisão terminológica, rigor coesivo e fidedignidade em relação ao sinalizado original conforme detalhado no Apêndice F.

Por fim, no que tange às entrevistas conduzidas diretamente em Língua Portuguesa na modalidade oral, o procedimento envolveu escutas atentas e consecutivas do material sonoro, seguidas da transcrição integral dos áudios. Buscou-se, com isso, preservar a autenticidade das manifestações discursivas e as escolhas lexicais dos informantes.

Concluída a delimitação do percurso prático de tradução, transcrição (Apêndice G e H) e tratamento dos dados, cumpre apresentar a composição dos colaboradores que integraram este estudo. A seção a seguir detalha a estratificação da amostra, explicitando os critérios de seleção e o perfil dos participantes que deram corpo ao *corpus* analítico desta pesquisa.

4.13 ESTRATIFICAÇÃO DA AMOSTRA

A coleta de dados pautou-se pelo princípio da acessibilidade comunicativa, respeitando as especificidades linguísticas de cada grupo. As entrevistas com o corpo docente foram conduzidas em Língua Portuguesa (modalidade oral). Já para os participantes surdos, foi assegurado o direito de escolha entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa.

No grupo de discentes, observou-se uma heterogeneidade comunicativa: um dos sujeitos optou pela realização da entrevista em Libras, enquanto o segundo, embora usuário da língua de sinais em contextos restritos, preferiu a Língua Portuguesa, justificando sua escolha por sua condição de sujeito oralizado. Para a caracterização dos colaboradores, foram aplicados questionários de perfil sociodemográfico e educacional, estruturados conforme as variáveis apresentadas no Quadro 5:

Quadro 5 - Variáveis de Caracterização dos Grupos

Categoria	Variáveis Coletadas
Docentes	Gênero, faixa etária, titulação acadêmica e tempo de experiência profissional.
Discentes	Gênero, faixa etária, nível de escolaridade (série), etiologia/tipo de perda auditiva, tempo de privação sensorial e autodeclaração de identidade (Surdo ou Deficiente Auditivo).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As entrevistas foram divididas entre o grupo docente e o discente. Na etapa com os professores, os sujeitos deveriam informar:

- Sexo;
- Faixa etária;
- Formação acadêmica; e
- Tempo de experiência profissional.

E os sujeitos discentes deveriam informar:

- Sexo;
- Faixa etária;
- Nível de escolaridade (série);
- Tipo de perda auditiva;
- Tempo de perda;
- Autoidentificação (se autodeclaram surdos ou deficientes auditivos).

Concluídas as etapas de coleta e análise, a estratificação dos participantes consolidou-se da seguinte forma:

Quadro 6 - Caracterização dos Sujeitos Enunciativos - Docente

Informantes	Sexo	Faixa etária	Formação acadêmica	Tempo de Experiência
P1	Feminino	31 anos	Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglês e Especialização em Língua Portuguesa.	6 anos
P2	Feminino	57 anos	Licenciatura em História e especialização em educação e em sociologia.	30 anos
P3	Masculino	36 anos	Licenciatura em Ciências biológicas e Mestrado em ensino de biologia.	17 anos
P4	Feminino	45 anos	Licenciatura em Letras.	26 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os docentes participantes da pesquisa são compostos por três mulheres e um homem, com idades variando entre 31 e 45 anos. Conforme apresentado no Quadro 6, esses profissionais possuem diferentes formações acadêmicas, todas com licenciatura: uma possui Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua

Portuguesa e Língua Inglesa, além de Especialização em Língua Portuguesa; outra é licenciada em História, com especializações em Educação e Sociologia; a terceira tem Licenciatura em Ciências Biológicas e Mestrado em Ensino de Biologia; por fim, a última possui Licenciatura em Letras. No que se refere à experiência profissional, os docentes apresentam tempo de atuação que varia de 6 a 30 anos na docência.

Quadro 7 - Caracterização dos Sujeitos Enunciativos - Discente

Informantes	Sexo	Faixa etária	Série	Tipo de Perda Auditiva	Tempo de perda	Autoidentificação
A1	Feminino	14 anos	9 Ano do Ensino Fundamental II	Severa - Bilateral Neurossensorial	Congênita	Surdo
A2	Masculino	18 anos	3 Ano Médio	Severa - Bilateral neurossensorial	Congênita	Deficiente auditivo

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No Quadro 7, encontram-se os dados referentes aos discentes surdos participantes, que incluem uma estudante do gênero feminino e um estudante do gênero masculino, com idades de 14 e 18 anos, respectivamente. A estudante cursa o nono ano do Ensino Fundamental II, enquanto o estudante está matriculado no terceiro ano do Ensino Médio.

Essa composição amostral possibilita uma análise diversificada, considerando tanto os diferentes níveis de formação e experiência dos docentes quanto às especificidades dos discentes surdos em diferentes etapas educacionais, favorecendo a compreensão das dinâmicas de ensino e aprendizagem no contexto investigado.

Avançamos agora para a etapa central desta pesquisa: a apresentação dos recortes linguísticos extraídos das entrevistas realizadas com os participantes. Esta análise inicial será ilustrada por meio de quadros ilustrativos que evidenciam aspectos relevantes das manifestações linguísticas dos sujeitos envolvidos. A partir desses blocos de enunciação, buscou-se mapear as recorrências e singularidades discursivas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Todo conhecimento é uma resposta a um problema” (Flores, p. 23, nota 8).

“Antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano. Quais são as funções? Tentemos enumerá-las? Elas são tão diversas e tão numerosas que enumerá-las levaria a citar todas as atividades de fala, de pensamento, de ação, todas as realizações individuais e coletivas que estão ligadas ao exercício do discurso; para resumi-las em uma palavra, eu diria que, bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver”
(Benveniste, 2023, p. 221)

A relação entre o homem e a língua não se resume ao uso de um instrumento de transmissão, mas define a própria condição humana. Afinal, é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito e se inscreve na cultura (Benveniste, 2020). Sob a ótica da antropologia enunciativa (Flores, 2019), a língua é o lugar da experiência humana por excelência, onde a singularidade do dizer se encontra com a generalidade do sistema. No entanto, no cenário educacional brasileiro, essa inscrição do sujeito no simbólico enfrenta entraves profundos quando analisamos a trajetória de pessoas surdas. Para esse sujeito, a escrita da língua portuguesa deixa de ser um espaço de livre enunciação para se tornar uma fronteira linguística complexa, tensionada pela hegemonia da oralidade e pelas distâncias identitárias que permeiam o processo de aquisição.

A língua de sinais, por sua natureza visual-espacial, não possui uma correspondência direta com a estrutura do português escrito. É importante sempre enfatizar que os surdos não são “ouvintes sem audição”, mas sujeitos de línguas visuais, com cultura e identidade linguística, o que exige uma abordagem diferenciada no ensino da escrita.

Originado do latim *colere*, o termo cultura abrange o vasto repertório de saberes, leis, artes e tradições absorvidos socialmente. Mais do que um conjunto de hábitos, ela reflete a identidade moldada pelo convívio comunitário. Nessa perspectiva, Lourenço, Meireles e Mendonça (2012) reforçam que a cultura não é um fenômeno estático, mas um mosaico multicultural resultante da interação social.

Assim, as produções coletivas evoluem entre gerações, adaptando-se a transformações tecnológicas e naturais em um processo de aperfeiçoamento contínuo e intrínseco à história de cada sociedade.

Reconhecer as pessoas surdas como um grupo cultural e linguístico permite compreender melhor suas particularidades e sua forma única de interagir com a sociedade. Portanto, o distanciamento linguístico, somado a práticas pedagógicas frequentemente despreparadas, contribui para uma trajetória escolar repleta de entraves. Não se trata apenas de acesso à informação, mas de acesso à linguagem e, por consequência, ao próprio direito de expressar-se plenamente. Para Flores (2019) o falante é um etnógrafo da própria língua. Essa etnografia é parte de sua inscrição na ordem simbólica que é a cultura. Essa inscrição, por sua vez, se apresenta na interpretação que faz da língua, através dos comentários que a tomam via significante. Logo, temos a noção de falante e de como ele, ao se apropriar da língua, constrói (ou participa de) interpretações sobre ela.

A etapa que aqui se inicia dedica-se à exposição e ao exame crítico dos resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas, sob a ótica da Antropologia Enunciativa. Para além de uma mera descrição dos relatos, a análise busca compreender como o sujeito se inscreve na língua e como os sentidos são mobilizados em contextos específicos de interação.

Para tanto, a discussão será estruturada em torno de três eixos basilares, fundamentados na perspectiva teórica de Valdir Flores (2019). Essa abordagem propõe o acesso a uma “antropologia da enunciação”, cujos postos de observação revelam um saber sobre o homem constituído pelo próprio ato de falar. O primeiro desses eixos configura-se como:

O Contorno de Sentido: Conforme assinala Flores (2019), define-se como o comentário que o falante tece sobre a sua experiência linguística (ou a de outrem) no contexto de um fenômeno linguístico qualquer. Nesse processo, o comentador enfoca o conjunto dos meios expressivos utilizados por ele mesmo ou pelo outro; sobre esse conjunto é produzido um contorno, ou seja, um saber que o falante articula, uma interpretação sobre um elemento qualquer de um dado fenômeno. Podemos compreender como um processo de ressignificação. Flores (2019, p. 263) o chama, “[...] sob a aparência de um comentário ‘leigo’” [...], de uma sofisticada operação: “[...] a de cada falante voltar reflexivamente sobre as possibilidades significativas particulares que cada fenômeno de língua opera”.

A Metalinguística: na proposição de Flores (2015, p. 91), define-se pelo fato de o locutor poder falar da língua com a própria língua, o que lhe confere um estatuto muito singular: o de ser uma espécie de comentador tanto do que ouve quanto do que diz. Segundo o linguista Roman Jakobson, diz respeito à função metalinguística do discurso: “[quando] o remetente e/ou o destinatário têm necessidade de verificar se estão usando o mesmo código, o discurso focaliza o Código; desempenha uma função metalinguística” (Jakobson, 1974, p. 126).

A Noção de Comentário: o comentário é o ato, a unidade enunciativa concreta seja ela vocalizada ou gestualizada. Para Flores (2019, p. 261), conjunto de pistas acerca de sua experiência de falante.

5.1 CONTORNO DE SENTIDO NO DISCURSO DOS DOCENTES

A relação entre o falante e a língua transcende a mera funcionalidade, situando-se no cerne da constituição identitária e subjetiva do sujeito. A linguagem não atua como um mero instrumento neutro de transmissão de informações, mas como um meio primário pelo qual os sujeitos significam a realidade, interpretam e posicionam-se no mundo. Como assevera Oliveira (2006), a língua desempenha um papel fulcral na definição de um povo, uma vez que a expressão humana é mediada pela linguagem. Dessa forma, desconsiderar essa dimensão constitutiva implica invisibilizar as próprias trajetórias sociais e históricas que os falantes carregam em suas práticas discursivas.

No entanto, quando essa discussão é transportada para a educação, a apreensão dessa dinâmica exige investigar criticamente as concepções teóricas e metodológicas de língua que balizam e orientam o trabalho docente no cotidiano escolar. Logo, compreender essas visões subjacentes é fundamental, pois elas determinam se o ensino de língua atua como fator de emancipação ou de apagamento e reprodução de preconceitos linguísticos. Nessa perspectiva, as escolhas pedagógicas cotidianas refletem diretamente o posicionamento do professor diante das demandas sociais, culturais e discursivas de seus estudantes.

O recorte a seguir expõe e problematiza as declarações de professores que, ao serem questionados sobre o ensino, revelam suas percepções e concepções subjacentes sobre o objeto linguístico conforme podemos ver a seguir:

Quadro 8 - Percepções dos participantes docentes sobre a Língua Portuguesa

Questão Norteadora 5 – O que você entende por Língua Portuguesa?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
P1	"Língua Portuguesa é a nossa língua pátria, e é fundamental não só para a questão da leitura em si e escrita em si mas para comunicação , ela é indispensável para comunicação ."	Modo monolíngue - Língua base - LP.	A entrevista foi realizada presencialmente em ambiente controlado. O sujeito foi posicionado de frente para a entrevistadora , o que favoreceu o fluxo comunicativo direto. O registro ocorreu via captura audiovisual de ângulo fixo, preservando integralmente os aspectos verbais e não verbais da interação
P2	"É o idioma que a gente fala e a importância da comunicação "	Modo monolíngue - Língua base - LP.	
P3	"É a nossa língua mãe , nós falamos a Língua Portuguesa, é essencial para comunicação, para desenvolvermos as nossas interações sociais. E já entrando na temática do trabalho, a gente vê que não é a única forma de se comunicar , mas que é essencial para as documentações, provas, avaliações do nosso contexto de vida ".	Modo monolíngue - Língua base - LP.	
P4	"Língua Portuguesa é a língua de prioridade por ser nosso próprio idioma para o conhecimento em regras e da própria opção linguística que o aluno tende a exercer ao longo da sua vida".	Modo monolíngue - Língua base - LP.	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em quase todos os relatos (P1, P2 e P3), a Língua Portuguesa é definida pela sua utilidade quando afirmam *"fundamental para comunicação"*, *"indispensável"*, *"essencial para as interações sociais"*.

Para a Antropologia Enunciativa, definir a língua apenas como "comunicação" é reduzi-la. Se a língua é apenas um meio para transmitir mensagens, o homem é visto como um usuário pré-existente que "pega" a língua para falar algo. Entretanto, Flores (2017) argumenta que o homem é na língua. Ao focar apenas na função comunicativa, os docentes ignoram a língua como o lugar de fundação do sujeito.

Em suas falas, a maioria dos docentes estranhamente posicionaram a Língua Portuguesa em um lugar de distanciamento mesmo estando dentro da língua, vejamos: *Língua Portuguesa é a nossa língua pátria*; *É o idioma que a gente fala e a importância da comunicação*; *Língua portuguesa é a língua de prioridade por ser nosso próprio idioma*.

Os termos "*língua pátria*" (P1) e "*nossa língua mãe*" (P3) sugerem uma visão de pertencimento quase biológico ou geográfico, o que Flores (2019) tensiona ao discutir que a língua é indissociável da história e da cultura porque ela se realiza unicamente através da enunciação. Logo, quando o docente diz "*nós falamos*" ou "*é a nossa língua*", ele cria um círculo de pertencimento. Se o português é a "*língua mãe*" por natureza, o surdo (cuja língua de experiência é a Libras) é visto como alguém que está "*fora*" de uma suposta normalidade antropológica. Contudo, cumpre notar que esse círculo de pertencimento demarcado pela fala do docente não opera como uma mera exclusão deliberada, mas traduz a própria relação constitutiva e afetiva que esse sujeito estabelece com a língua. Nas falas P3 e P4 trazem a língua para o campo da burocracia e da norma: "*essencial para documentações, provas*" e "*conhecimento em regras*". Por fim, o relato P4 é categórico: "*Língua Portuguesa é a língua de prioridade*".

Logo ao analisarmos os relatos sob a categoria de *contorno de sentido* de Flores (2019), observamos que os docentes delimitam a Língua Portuguesa dentro de uma moldura estritamente funcional e nacionalista. Para P1 e P3, o sentido da língua está contornado pela ideia de 'pátria' e 'utilidade comunicativa', o que projeta a língua para fora do sujeito, tornando-a um objeto de dever e não de habitação. Esse contorno de sentido é restritivo: ele define a língua pelo que ela 'faz' (comunica, documenta, prova) e não pelo que ela 'é' (o lugar onde o homem se constitui). Esta opção deixa claro que a língua já é um território alheio/estrangeiro pela própria condição de L2, mas que a postura da escola transforma essa distância em exclusão.

Para o aluno surdo, que vivencia a Língua Portuguesa como um território inerentemente alheio, a rigidez imposta pelos professores dificulta o processo de pertença. Em vez de transformá-la em um espaço de inscrição subjetiva, a prática docente explicitada em P4 reforça o distanciamento ao demarcar as fronteiras desse idioma pela hegemonia da oralidade e pela rigidez das regras. Esse cenário distancia-se frontalmente da perspectiva de Benveniste (2020, p. 282) quando declara que "a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou", sendo, portanto, a língua o instrumento de constituição e inserção social por excelência, um direito que acaba negado ao estudante quando o ensino se torna excludente.

Para Barthes (1984, p. 208 *apud* Flores, 2017, p. 17) "a linguagem não se distingue nunca de uma socialidade". Para Benveniste (2020, p. 282), "é na e pela

linguagem que o homem se constitui como sujeito”, sendo ela um fato humano. Dessa maneira, os docentes ao comentarem sobre a materialidade significativa da língua se colocam como intérpretes, pois ao passo que falam também estão envolvidos por ela. Logo, é possível perceber como a língua contorna suas experiências vividas. Vejamos a questão seguinte:

Quadro 9 - Percepções dos docentes sobre o ensino de Língua Portuguesa escrita

Questão Norteadora 6 - Como você vê o ensino da Língua Portuguesa escrita para os alunos Surdos?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
P1	“Eu acredito que ainda precisa melhorar, vamos dizer assim, porque o surdo, eu noto, que ele ainda tem uma certa dificuldade para a questão da escrita , muitas vezes ele passa muita coisa despercebida , ele escreve faltando palavras , às vezes até mesmo frases, eles ficam meio que desorientados , digamos assim.”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	A entrevista foi realizada presencialmente em ambiente controlado. O sujeito foi posicionado de frente para o entrevistado, o que favoreceu o fluxo comunicativo direto. O registro ocorreu via captura audiovisual de ângulo fixo, preservando integralmente os aspectos verbais e não verbais da interação.
P2	“Eu acho complicado [...] eles só fazem escrever . [...] a história tem termos que fica complicado para eles.”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	
P3	“Eu acho uma questão específica, mas ao mesmo tempo desafiadora do ponto de vista como professor que convive com alunos surdos. Eu acredito que eles tenham certa dificuldade em gramática, ortografia , e esses desafios vêm sendo superados com a ajuda dos intérpretes, do desenvolvimento da Libras. Então, são desafios, mas que podem ser superados.”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	
P4	“Na escola, vejo como a aplicação de forma adequada, como profissionais da língua, a nossa própria formação, ela tem a tríade que se divide em gramática, literatura e redação que é o meu nicho propriamente. Eu trabalho com a produção de textos e sei que o cabeamento de cada área de cada currículo, aliás, que é pra formação do próprio componente que é a dinâmica portuguesa que tem que é formar aluno para o seu crescimento pessoal e futuramente profissional. Vejo como prioridade também, porque apesar deles terem alguns desafios, digamos, assim nem enfrentam os desafios que é até de certa forma natural , mas hoje com auxílio de colaboradores como nós temos aqui no nosso setor de ensino e isso facilita, né pra o aluno, uma vez que mesmo professor, não tendo a formação em Libras, mas nós temos um tradutor, digamos que faz todo esse procedimento ser reconhecido e de forma digamos assim acentuado para que o aluno consiga construir todo o seu currículo com essa base na formação da Língua Portuguesa.”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os relatos de P1 e P2 evidenciam que o *contorno de sentido* da escrita do surdo é delimitado pela ausência. Quando P1 diz que o surdo deixa passar "*coisas despercebidas*" e escreve "*faltando palavras*" e P2 diz que eles "*só fazem escrever*" o *contorno de sentido* é traçado a partir da norma ouvinte. Ao que parece o sujeito surdo em sala está na posição de copista, isto é, realiza apenas a transcrição manual dos textos sem compreender o porquê de estarem fazendo isso. Esta afirmação nos deixa assombrada, ao saber que o professor tem a ciência dessa triste realidade manifesta aparente indiferença diante do cenário.

Consequente, temos a ideia de que os termos seriam de difícil apreensão pelos surdos, aqui reside a ideia de que eles poderiam ter algum problema cognitivo que os impedisse de compreender em profundidade os conceitos que circulam os termos nas diversas áreas. Supostamente o sentido da escrita para esses professores não é o que o surdo *diz*, mas o que *falta* para que ele se inscreva como um ouvinte. O *contorno de sentido* é visto de forma negativa: a língua escrita é vista como um objeto que o surdo não consegue capturar plenamente, deixando-o "*desnorteado*".

Essa ideia evoca uma concepção audista, na qual a surdez é percebida não como uma diferença cultural ou linguística, mas como uma falha orgânica que reverbera na cognição. O audismo⁷, aqui, manifesta-se na crença de que a excelência da escrita está intrinsecamente ligada à capacidade de ouvir a língua, relegando a produção do surdo ao status de uma cópia defeituosa do padrão ouvinte.

Já para P3, o *contorno de sentido* da língua escrita é reduzido à sua *estrutura formal*. O reducionismo do português à esfera da gramática e da ortografia, ideia ancorada em uma concepção normativa e excludente de língua, desloca o sujeito surdo para uma situação de inferioridade e inadequação. Embora o ensino da Língua Portuguesa pela sua condição de língua oficial do país seja obrigatório em todas as escolas brasileiras, é preciso considerar as diferenças de uso da língua para pensar em uma forma de ensiná-la.

Logo, a análise do discurso do sujeito revela a persistência de um sentimento nacionalista atrelado a uma ideia de coletividade, em que a língua é evocada como

⁷**Audismo:** Prática que consiste em conferir a pessoas surdas tratamento desigual (desfavorável ou exageradamente favorável), baseando-se na crença equivocada de que elas são menos aptas às tarefas da vida comum (Academia Brasileira de Letras, 2026).

um patrimônio da pátria e designada sob o signo de "língua materna". Comumente, o senso comum concebe a língua materna como aquela de uso cotidiano; entretanto, a literatura especializada oferece contornos mais complexos. Spinassé (2006) postula que a Língua Materna, ou Primeira Língua (L1), não se restringe necessariamente à língua da figura materna, nem se limita cronologicamente à primeira que se aprende.

Trata-se de um conceito multifacetado que abarca a língua do lar e da comunidade, mas que envolve, sobretudo, aspectos linguísticos e extralinguísticos de identidade. Na mesma linha, Grosjean (2015) define a L1 como a *home language*, a língua adquirida em primeira ordem e que fundamenta a subjetividade da criança. Para os surdos, lamentavelmente, nem sempre a língua portuguesa assume esse lugar em suas vidas.

Dessa forma, o docente contorna a experiência do aluno surdo dentro de categorias específicas: "*gramática*" e "*ortografia*" configurando-se como um "*desafio*" a ser superado por meio de técnicas ou auxiliares (TILSP). Logo, o contorno de sentido ignora a enunciação (o ato de se expressar) e foca no enunciado (o texto pronto). A língua não é contornada como morada do ser, mas como um *obstáculo técnico*. O sentido da "escrita surda" é limitado ao acerto ou erro gramatical.

P4 assinala o contorno de sentido mais rígido e institucionalizado delimitando o sentido da língua através da "tríade: *gramática, literatura e redação*". Ele vê o ensino como um "cabeamento" e a língua como um "componente" para o "crescimento profissional". O *contorno de sentido* aqui é *objetivante e funcional*. A língua não é um lugar onde o homem se torna humano (antropologia), mas uma peça de um currículo escolar. Ao dizer que os desafios do surdo são "*até de certa forma naturais*", P4 estabelece um *contorno de sentido* onde a língua portuguesa é uma "prioridade" externa à realidade do aluno, que deve ser "construída" por meio de terceiros (o tradutor). O sentido da língua está na instituição, não no sujeito.

Na ocasião, os participantes foram questionados sobre quais dimensões priorizavam no ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos: gramática, leitura, interpretação de texto ou produção textual. Essa reflexão busca identificar se as práticas pedagógicas adotadas acompanham as necessidades linguísticas específicas desse público. Sobre isso, os professores alegam:

Quadro 10 - Percepções docentes sobre a articulação da língua portuguesa em sala de aula

Questão Norteadora 7 - Suas aulas de Língua Portuguesa têm mais gramática, leitura, compreensão e interpretação de textos ou produção textual?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
P1	“[...] Nas aulas de Arte no Médio, eu costumo trabalhar muito a questão da leitura, gosto de trazer textos falando sobre os tipos de arte, arte contemporânea, arte moderna, esse tipo de coisa, e explorar a oralidade, gosto de perguntar : E aí? Quando eu exponho, quando eu pergunto, faço perguntas oralmente e depois uma compreensão do texto em si que foi trabalhado.”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	A entrevista foi realizada presencialmente em ambiente controlado. O sujeito foi posicionado de frente para a entrevistadora , o que favoreceu o fluxo comunicativo direto. O registro ocorreu via captura audiovisual de ângulo fixo, preservando integralmente os aspectos verbais e não verbais da interação.
P2	“Eu ensino história. Nas minhas aulas, priorizo muito leitura e interpretação , sempre nas minhas provas têm questões de interpretação até porque o Enem cobra isso.”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	
P3	“No ensino de Biologia, eu trabalho muito a vertente do ensino pela investigação. E aí no ensino por investigação eu preciso que eles transmitam a questão do conhecimento prévio , então a gente trabalha muito a oralidade, a gente também trabalha a escrita em questões problemas que são propostas antes das aulas explicativas, eles precisam escrever, eles precisam comunicar os resultados das atividades, então é essencial, ou seja, a gente não se livra de Português nem de Matemática nas aulas de Biologia, não tem como. ”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	
P4	“[...] o meu nicho é a produção de texto porque eu trabalho especificamente dentro da Língua Portuguesa com a redação. Nós temos essa divisão na nossa escola uma professora para gramática, para trabalhar as funções linguísticas, uma professora para a literatura e eu que fico na parte específica de produção de texto para facilitar até para o aluno, né? A condição dele é entender que na hora que ele vai ler, interpretar e em seguida, construir seu próprio texto”.	Modo monolíngue - Língua base - LP.	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao investigar os discursos docentes, observamos como cada professor estabelece um *contorno de sentido* específico para a linguagem e para o ato de ensinar, moldando o que é considerado "essencial" no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa: P1 costuma trabalhar muito a questão da leitura, trazendo textos falando sobre os tipos de arte, arte contemporânea, arte moderna, explorando

a oralidade. Percebemos que P1 desloca a arte da mera contemplação visual para o campo da discursividade. Priorizar a oralidade e a leitura de textos teóricos exige uma legitimação verbal, com isto, "*perguntar oralmente*" funciona como um dispositivo de enunciação que busca validar a compreensão do aluno, transformando o objeto artístico em um objeto de análise textual e interpretativa. Já P2 prioriza muito "*leitura e interpretação*" tendo contorno de sentido destes estritamente funcional e pragmático. O horizonte de sentido não é a formação do leitor crítico por si só, mas a adequação a uma demanda externa: o Enem. Dessa maneira, a interpretação é contornada como uma "habilidade técnica" necessária para o sucesso em exames.

P3 coloca que o ensino dele é pautado pela investigação, e que durante as aulas solicita que os alunos transmitam a questão do conhecimento prévio, trabalhando muito a oralidade, além disso, dedica-se na busca pela escrita em questões problemas que são propostas antes das aulas explicativas e é esse movimento interacional que se desenha o *contorno de sentido*, pois a medida que o professor tenciona o saber prévio dos estudantes por meio de questões-problema antes das aulas explicativas, abre espaço para a imprevisibilidade do dizer, permitindo que o sentido seja dinamicamente circunscrito e atualizado no encontro entre o *eu* e o *tu*.

Cabe mencionar também que esse contorno não é um dado apriorístico, calcado estritamente no repertório isolado do aluno, tampouco uma imposição do discurso docente, mas algo tecido na relação enunciativa. Ainda em sua fala P3 reconhece que a Biologia é feita de linguagem (Português) e de lógica (Matemática) ao pontuar o "*a gente não se livra*". Essa expressão denota que a linguagem é uma condição incontornável da existência e do ensino.

P4 opera dentro de um *contorno de sentido* marcado pela divisão do trabalho linguístico. A separação entre gramática, literatura e produção de texto revela uma concepção de língua como um objeto segmentado em "nichos". Na visão de P4, facilitar o entendimento do aluno significa isolar a redação das demais funções da linguagem. No entanto, sob a ótica de Flores (2016), pode limitar a compreensão da língua como uma totalidade enunciativa fluida, ou seja, como um acontecimento fluido, vivo e indissociável de seu contexto histórico e social. Nessa direção, foram indagados sobre *quais as dificuldades percebidas no ensino de Língua Portuguesa para surdos?* As repostas podem ser conferidas no Quadro 11:

Quadro 11 - Percepções dos docentes sobre as dificuldades percebidas no ensino de Língua Portuguesa para surdos

Questão Norteadora 8 - Quais as dificuldades você percebe no ensino de Língua Portuguesa para surdos?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
P1	“Eles têm dificuldade, principalmente, se tiverem uma ou duas perguntas em uma , como a gente costuma dizer. [...] às vezes eles só respondem a primeira, a segunda pergunta geralmente eles deixam. Isso eu me refiro se não tiver alguém auxiliando, mais se tiver, quando as meninas estão auxiliando ali, aí eles conseguem por causa do auxílio da intérprete, mas...não tem muita autonomia. ”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	A entrevista foi realizada presencialmente em ambiente controlado. O sujeito foi posicionado de frente para a entrevistadora, o que favoreceu o fluxo comunicativo direto. O registro ocorreu via captura audiovisual de ângulo fixo, preservando integralmente os aspectos verbais e não verbais da interação.
P2	“ A questão da leitura. Eu não sei se ele sabe ler, pode saber pode não saber. Porque veja só um aluno tem um intérprete, não sei se está lendo ”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	
P3	“As dificuldades estão na preparação dos professores em relação a abordagem com esses alunos, porque se limita muito a dependência do intérprete. Então, se fôssemos fluentes nas duas línguas, no português e na Língua de Sinais, eu acho que facilitaria não só o ensino de Língua Portuguesa, mas também o ensino de Biologia. Às vezes eu me sinto impotente frente a essa comunicação, porque a gente depende da interpretação de outro. Então, existe aí uma barreira, a comunicação se torna mais lenta, então, eu não tenho uma percepção real do que ele tá me dizendo, e eu não sei se o que eu estou dizendo a ele está chegando na forma como eu queria.”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	
P4	“A própria construção do texto, eu vejo, no caso eu trabalho apenas com uma aluna, né? Eu não tenho mais. Vamos dizer assim, porque eu não tenho outros alunos pra perceber essa diferença, mas eu vejo que tem mais essa dificuldade de conseguir construir todo o texto com base naquilo que foi repassado pra ela, eu sinto o ciclo que ela enfrenta esse desafio e chega pra gente também. Sabe, é muito difícil porque, por exemplo, acho que talvez pela própria formação do professor, seria mais fácil lidar se eu tivesse essa área de Libras. Eu penso que seria mais fácil também pra ela, embora nós tenhamos a pessoa, né? Mas possivelmente seria. [...]às vezes é a maior dificuldade, a própria socialização , dela perceber a desenvoltura dos alunos. A inquietação de questões de pergunta e às vezes pra ela mesma repassar, muitas vezes eu percebo que ela poderia fazer mais isso, né? E às vezes sempre fica ali mais na atenção voltar a dar atenção, de olhar para o professor e não fazê-la mesma a pergunta, eu consigo captar isso ao longo desses anos, porque como ela já foi minha aluna nesses 3 anos anteriores, esse é o quarto, eu percebo essa dificuldade que ela enfrenta porque quantas vezes a gente, nós mesmos fazendo uma pergunta, é muito diferente da gente repassar para alguém. Para a outra pessoa, né? E fica mais difícil pra ela muitas vezes. [...]às vezes a gente sente a dificuldade de chegar mais perto deles, de conversar, entendeu? Como a gente faz assim, você entendeu aqui nessa questão? Por exemplo, gente isso aqui presta atenção, anotem, registrem, então são situações muito minuciosas que acontecem, que quem é professor sabe e às vezes eu não sei se ela em determinadas e em todas as situações, ela conseguiu captar tudo isso, as minúcias de sala de aula desse encontro de professor e estudante. E isso fica mais no íntimo, entendeu que tudo a gente tem que repassar para terceira pessoa. Eu sinto essa dificuldade, é sempre será um desafio, com certeza.	Modo monolíngue - Língua base - LP.	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A análise dos dados revela que o contorno de sentido dado à "dificuldade" no ensino de Língua Portuguesa para surdos não é homogêneo, variando entre a percepção do déficit no aluno e a autocrítica sobre a mediação pedagógica.

Para P1, o sentido da dificuldade *está contornado* pela *ausência de autonomia* e pela dependência direta dos Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa (TILSP). A docente sinaliza uma fragmentação na interpretação das questões elaboradas, observando que, em enunciados compostos, o discente tende a responder apenas à primeira demanda. Nesse cenário, o sentido da aprendizagem é *contornado* como algo que só se completa mediante o auxílio externo, evidenciando uma lacuna na construção da independência linguística do aluno.

Em uma linha semelhante, P2 estabelece o *contorno* da dificuldade na *opacidade do ato de ler*. Para esta docente, a mediação do TILSP cria uma barreira que impede a percepção real da competência do discente: o sentido da leitura torna-se inacessível ao professor, que não consegue validar se o aluno está, de fato, processando o texto ou apenas acompanhando a sinalização do terceiro (TILSP). Para esse professor a LP assume posição basilar em sua prática e essa dificuldade de não saber se de veras o está lendo ou não o deixa frustrado.

Divergindo dessas perspectivas que localizam o problema estritamente no aluno ou na técnica, P3 opera um deslocamento no *contorno de sentido*, situando a dificuldade na *preparação docente*. P3 pontua que *as dificuldades estão na preparação dos professores em relação à abordagem com esses alunos, porque se limita muito a dependência do intérprete*. De forma bastante sensata, o docente assume a responsabilidade diante de suas limitações formativas, destacando, além disso, a relação tríade e interdependente entre professor, TILSP e aluno. Além do professor estabelecer uma relação de afinidade com a essa língua, ele compreende sua posição sujeito enquanto de fato facilitador do saber.

Ainda durante sua fala, o professor P3 considera: *se fôssemos fluentes nas duas línguas, no português e na Língua de Sinais, eu acho que facilitaria não só o ensino de Língua Portuguesa, mas também o ensino de Biologia*. De forma reflexiva, o professor assume a responsabilidade formativa, reconhecendo que a limitação na relação tríade (professor-TILSP-aluno) decorre da falta de fluência na língua de sinais por parte do regente.

P3 aprofunda esse pensamento ao fazer a seguinte consideração: *acho que talvez pela própria formação do professor, seria mais fácil lidar se eu tivesse essa área de Libras. Eu penso que seria mais fácil também pra ela, embora nós tenhamos a pessoa, né? Mas possivelmente seria.* Segundo o docente seria basilar se pudesse conduzir o conhecimento por meio da Libras, este julga ser uma forma eficiente de mobilizar o saber. Ao passo que evidencia a postura de distanciamento da Libras, reconhece a importância independente da presença de um profissional especializado para mediar a comunicação. Para P3, o sentido do ensino seria potencializado pela *fluência bimodal*, o que facilitaria a transposição didática tanto em Língua Portuguesa quanto em Biologia.

Além da dificuldade de mover conhecimento quanto à própria construção textual para o indivíduo surdo, os professores desabafam sobre suas frustrações: P3 exprime *“Às vezes eu me sinto impotente frente a essa comunicação, porque a gente depende da interpretação de outro. Então, existe aí uma barreira, a comunicação se torna mais lenta, então, eu não tenho uma percepção real do que ele tá me dizendo, e eu não sei se o que eu estou dizendo a ele está chegando na forma como eu queria”*.

P4 endossa esse pensamento e declara que *é a maior dificuldade, a própria socialização [...] às vezes a gente sente a dificuldade de chegar mais perto deles, de conversar, entendeu.* Essa percepção é ratificada por P4, que reforça a necessidade de uma formação na área de Libras para mitigar os desafios da construção textual. Os docentes convergem para o entendimento de que a condução do conhecimento diretamente em Libras seria o meio basilar e mais eficiente para mobilizar o saber.

Por fim, os dados revelam um desabafo sobre as frustrações subjetivas que emergem dessa barreira comunicativa. O contorno de sentido aqui atinge o nível da *identidade docente*: P3 exprime um sentimento de *impotência*, descrevendo a comunicação como uma "barreira lenta" que o priva de uma percepção real sobre a recepção do conhecimento. Já o P4 aprofunda essa questão ao contornar a dificuldade no campo da socialização e do afeto, relatando o desafio de *"chegar mais perto"* e estabelecer o vínculo necessário para o encontro pedagógico.

O que se depreende desses relatos, sob o prisma de Flores (2019), é que a arquitetura enunciativa do ensino para surdos é permanentemente deslocada pela *presença da terceira pessoa*. Nesse sentido, o estudante surdo encontra-se inserido em um fluxo de tradução interlingual contínua, Jakobson (1974, p. 64) define a

tradução interlingual ou tradução propriamente dita como interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua. Se pensarmos em um cenário de ensino-aprendizagem, o TILSP assume a posição de mais uma pessoa que contorna a(s) língua(s). Desse modo, a clássica relação pedagógica bilateral desfaz-se, dando lugar a uma triangulação de sujeitos que, a partir de seus lugares de fala, disputam e produzem sentido. Para Flores (2019, p. 234) a tradução é uma condição do homem na língua.

De acordo com Flores (2019, p. 237), a língua constitui o interpretante de si e de todos os demais sistemas semióticos. Essa perspectiva converge com o pensamento de Benveniste (2023, p. 63), ao postular que nenhum outro sistema dispõe de uma "língua" na qual possa se categorizar e se interpretar a partir de suas próprias distinções; a língua, em contrapartida, possui a capacidade latente de tudo categorizar e interpretar, inclusive a si mesma. Sob essa ótica, Flores (2015, p. 91) pontua que o falante, ao se voltar para a materialidade linguística, atua como um etnógrafo de sua própria língua. Tal prática etnográfica integra sua inscrição na ordem simbólica da cultura, manifestando-se na interpretação que o sujeito realiza por meio de comentários orientados pelo significante.

Diante dessa complexidade inerente à atividade linguística, Arrojo (2007, p. 78) ressalta que toda tradução, por mais concisa ou simples que pareça, exige do tradutor a habilidade de confrontar áreas específicas de duas línguas e culturas distintas. Trata-se de um embate invariavelmente único, cujas variáveis são essencialmente imprevisíveis. Nesse sentido, compreendemos que enquanto a comunicação não for direta, o sentido da prática pedagógica continuará sendo atravessado por incertezas, frustrações e pela sensação de que a "minúcia" do encontro entre professor e estudante permanece silenciada.

Ainda durante as entrevistas questionamos sobre a percepção de alguma confusão no texto escrito produzido por aluno Surdo. Essa indagação buscou analisar como os docentes interpretam as particularidades sintáticas e morfológicas presentes na escrita desses estudantes. Compreender a visão docente permite avaliar se suas práticas estão alinhadas numa perspectiva clínico terapêutica ou socioantropológica da surdez. Diante desse cenário, os informantes exprimiram a seguinte opinião:

Quadro 12 - Percepções docentes sobre a produção textual por estudantes surdos

(continuação)

Questão Norteadora 9 - Você percebe alguma confusão no texto escrito do aluno Surdo? Exemplifique se você tem alguma opinião sobre o porquê disso.			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
P1	“Eu não sei se é exatamente confusão, eles são assim [...] tem dois, tem um que é surdo e tem um que tem a deficiência auditiva, não perdeu por completo ainda a audição. O que é surdo, ele é assim, um aluno muito tímido, ele não costuma interagir muito, a menos que venha algum colega, fale com ele, tipo assim, mas ele é muito tímido, realmente, ele parece não gostar muito ou não tem muita desenvoltura para se expressar. Já o outro, o que é apenas deficiente auditivo, ele é bem solto, ele não tem dificuldade de se expressar, até na questão da escrita, ele consegue acompanhar direitinho mesmo sem auxílio, ele é bem mais desenvolvido. Pronto, a questão de adaptar um pouco, vamos dizer assim [...]. Tem que observar qual metodologia que ele se identifica mais, por exemplo, tem a dificuldade da escrita, então através de imagens realmente, se ele se identificar melhor com imagens, se ele gostar, através de desenhos em si, porque tem gente que gosta até mesmo não são surdo, mas que tem alguma deficiência, eles gostam de se expressar através de desenhos. Então, adaptar a metodologia à realidade dele, como aluno ele possa se expressar da mesma maneira.”	Modo monolíngue Língua base - LP.	A entrevista foi realizada presencialmente em ambiente controlado. O sujeito foi posicionado de frente para a entrevistadora, o que favoreceu o fluxo comunicativo direto. O registro ocorreu via captura audiovisual de ângulo fixo, preservando integralmente os aspectos verbais e não verbais da interação.
P2	“Sim. A metade da palavra, só escreve a metade da palavra. “	Modo monolíngue Língua base - LP.	
P3	“Sim. Essa semana me chamou muito a atenção a questão da escrita do único aluno surdo que eu tenho esse ano. E ele escreve muito bem, por ser um surdome surpreendi. Como a letra dele é bonita, eu até comparei, elogiei, disse que a letra dele parecia muito com a minha, então isso me chamou a atenção de forma positiva. Então, eu acredito que nesse caso específico tem dado um resultado bom. Eu acho que ele aprendeu bem essa parte de escrita. E já em outras experiências que eu tive, inclusive, já comentei aqui com as meninas que são intérpretes, como Geralda, como Laura, eu não tive essa sensibilidade de olhar se ela estava escrevendo correto, se ela respondia as perguntas. Eu achava que ela por ter as intérpretes era suficiente e interagiu menos. E depois quando eu participei de formação e na formação foi alertado sobre isso de assumir a responsabilidade da aprendizagem do aluno surdo, eu não tinha no início da minha profissão essa consciência.	Modo monolíngue Língua base - LP.	

(conclusão)

Questão Norteadora 9 - Você percebe alguma confusão no texto escrito do aluno Surdo? Exemplifique se você tem alguma opinião sobre o porquê disso.			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
P4	“Eu sim, na demanda da própria construção linguística, a dificuldade de trocas de letras, eu percebo muito isso na construção do texto, eu acho que o professor de gramática, ele pode perceber, mas eu vou perceber com mais intensidade porque eu não sei se na própria leitura dela é tanto que a condução da correção eu não faço igual, no sentido de não prejudicá-la, entendi, mas no sentido de conduzir ela a chegar no processo da escrita, porque ela confunde, por exemplo, alguns sinais ou algumas palavras abreviadas que usam no modo de falar, às vezes ela quer transcrever. E na própria produção de texto, às vezes a gente não pode permitir, digamos assim.	Modo monolíngue - Língua base – LP	A entrevista foi realizada presencialmente em ambiente controlado. O sujeito foi posicionado de frente para a entrevistadora, o que favoreceu o fluxo comunicativo direto. O registro ocorreu via captura audiovisual de ângulo fixo, preservando integralmente os aspectos verbais e não verbais da interação.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na perspectiva de Flores (2019), o sentido é construído na relação entre o "eu" e o "outro". Em P1 e P2, o contorno de sentido é delimitado pela patologização e pela comparação biológica. O impacto de determinados relatos durante as entrevistas evidenciou uma realidade latente: o quanto a sociedade ainda projeta e espera comportamentos ouvintes do sujeito surdo.

Segundo P1 ao acompanhar dois alunos, porém um deles nas falas da docente não tem muita *desenvoltura para se expressar* na Libras. Afinal qual seria a desenvoltura esperada de um surdo? Ainda durante a fala, a mesma docente ainda coloca que o outro aluno que ela acompanha por ser apenas deficiente auditivo, ele é bem solto, ele não tem dificuldade de se expressar. A docente estabelece uma oposição entre o "surdo" (tímido, sem desenvoltura) e o "deficiente auditivo" (bem mais desenvolto, solto). Aqui, o sentido da competência do aluno está ancorado no "restante" de audição. Na fala da docente três questões carecem um olhar atento: a primeira é a ideia de que o surdo não apresenta uma maneira correta para se expressar, talvez isso seja por a Libras ser uma língua de modalidade visuo-gestual. Consequente, temos a negação da surdez ao colocá-lo como deficiente auditivo. Por

fim, temos a ideia de que oralidade seja o modo correto de expressão e que colocaria o sujeito numa posição de conforto linguístico.

No discurso de P1, fica evidente a premissa de que o desenvolvimento e o rendimento escolar do aluno surdo estariam condicionados à sua capacidade de aproximar-se dos padrões ouvintes. A enunciação de P1 cria um *contorno de sentido* onde reconhece a surdez como uma diferença linguística, instituindo uma barreira de personalidade e de cognição. Com isso, o aluno que não performa a oralidade ou a escrita nos moldes esperados é precocemente categorizado como deficitário.

Ainda sobre as dificuldades P2 discorre que o surdo só escreve a metade da palavra. Dessa forma a enunciação foca estritamente na fragmentação. Ao dizer "*só escreve a metade da palavra*", o *contorno de sentido* fecha-se na incompletude. O aluno é definido pelo que *não* faz, apagando sua subjetividade. Logo, a língua não está completa, o sujeito não é um ser completo marcado pela quebra da marcação/ do registro da palavra.

Já o depoimento de P3 julgamos ser mais rico para o que nos propomos dentro da antropologia enunciativa, pois revela uma mudança na posição subjetiva do professor. O docente considera que o discente tem uma "*letra bonita*" e compara com a sua. A comunicação humana, longe de configurar um sistema linear de transmissão de dados, constitui um processo dinâmico, intersubjetivo e, por conseguinte, eivado de ambiguidades inerentes. Nessa direção, constata-se que o sentido de um enunciado não se encerra na linearidade das palavras que o compõem, tampouco na intenção primitiva do emissor. Sob essa ótica, um mesmo enunciado é passível de múltiplas atualizações interpretativas.

O fenômeno ocorre porque o sujeito recodifica a mensagem por meio de filtros interpretativos individuais. Logo, para alguns esses comentários "*letra bonita*" poderia ser tomado em sua literalidade ou como ato de ironia ou hostilidade velada. Nesta última o receptor poderia inferir que o docente, ao destacar a estética da caligrafia, opera uma crítica implícita à densidade ou à qualidade do conteúdo textual apresentado, mas sob minha ótica o sentido empregado pelo docente seria de ordem literal, isto é, a mensagem como um reconhecimento legítimo de seu esforço, inclusive, estabelece um espelhamento ao compará-la com a sua própria caligrafia.

O *contorno de sentido* deixa de ser a "deficiência" e passa a ser a humanidade partilhada que nesse caso seria a caligrafia. Percebemos também uma

ruptura de estigma quando declara que ele escreve muito bem, “me surpreendi” denuncia que o sentido prévio, isto é, dentro do interdiscurso ditava que surdos escrevessem “mal”.

Outro ponto relevante na fala de P3 é a evidência de sua responsabilidade enunciativa ao admitir: “*achava que ter as intérpretes era suficiente*”. Tal confissão revela que o docente, anteriormente, delegava a construção do sentido exclusivamente ao intérprete (TILSP). Contudo, após os momentos formativos, nota-se um deslocamento em sua postura enunciativa, permitindo que ele assumisse o aluno como seu interlocutor direto, sem a mediação totalizante da interpretação.

Em P4, o contorno de sentido habita a zona de fronteira entre a Libras e a Língua Portuguesa. A docente observa que a aluna tenta transcrever “*sinais ou palavras abreviadas*”, o que, sob a ótica da antropologia enunciativa, revela o esforço do sujeito em habitar a língua do outro a partir da lógica de sua própria língua. Nota-se, ainda, que P4 hesita entre o rigor da norma gramatical e a singularidade da aluna ao afirmar: “*não faço igual no sentido de não prejudicá-la*”. Tal postura evidencia uma tentativa de preservar a autoria do aluno e não silenciá-lo, mesmo diante da “*confusão*” linguística inerente ao processo de aquisição. No entanto, sob a justificativa de valorizar a condição linguística e as produções textuais dos surdos, muitos educadores e profissionais perpetuam o desconhecimento desses sujeitos quanto ao seu próprio nível de letramento, isto é, a/o discente necessita saber o que está dominando e o que ainda requer atenção. O docente assume uma posição como sujeito de preocupação e trata o ensino em uma perspectiva heterogênea, mas julgamos que se faz necessário o investimento no feedback a/o discente.

Acreditamos que as implicações na prática pedagógica devem ser bem ancoradas na compreensão de aprendizes de uma segunda língua e em como construir texto que permitam mobilizar sentidos e significados. Isso exige do educador uma postura mediadora, capaz de articular estratégias de ensino que valorizem as experiências dos alunos sem abrir mão do rigor necessário ao aprendizado. Nessa direção, provocamos a reflexão ao perguntarmos: *Como deveria ser o ensino de LP para surdos?* Os informantes, pontuaram da seguinte forma:

Quadro 13 - O ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos na perspectiva docente

Questão Norteadora 10 - Como você acha que deveria ser o ensino de LP para surdos?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
P1	“Olha, é bastante complexo porque, assim, na verdade, eu acredito que o caminho realmente seja ter sempre, o correto é ter intérprete para acompanhar e que os surdos também, eles sejam alfabetizados na Libras, porque infelizmente ainda tem bastante surdos que eles não são alfabetizados, eles apenas desenvolveram aquela linguagem de gestos em casa com os familiares, mas não é a Libras. Então, acredito que o caminho é a conscientização dos surdos em si, das famílias para que eles sejam alfabetizados em Libras e tenha realmente sempre um intérprete de Libras porque nós, enquanto professores, a gente não vai aqui enfeitar, a gente vê na faculdade apenas uma cadeira de Libras, então a gente aprende o básico, são apenas saudações, assim bem básicas, não é um preparo para gente ministrar aula realmente para um surdo. Então, ele precisa de alguém com especialidade para poder interpretar para ele aquilo que a gente está falando. Então, acredito que é isso, é uma questão de intérprete mesmo.”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	A entrevista foi realizada presencialmente em ambiente controlado. O sujeito foi posicionado o de frente para a entrevistadora, o que favoreceu o fluxo comunicativo direto. O registro ocorreu via captura audiovisual de ângulo fixo, preservando integralmente os aspectos verbais e não verbais da interação.
P2	“Deveria ser com imagens, não tem muita ideia, mas com acho com imagens!”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	
P3	“Olha, falar do ensino de Língua Portuguesa sendo eu professor de Biologia, acho um pouco complexo, por não ter a expertise do professor de língua portuguesa. Mas eu acredito que é importante estimular todas as habilidades que são estimuladas no aluno que é nativo da língua portuguesa e no aluno que utiliza a Libras. Então, essas habilidades precisam ser trabalhadas de acordo com as adaptações, adaptar as atividades para que eles tenham as mesmas oportunidades que alunos que falam, que oralizam.”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	
P4	“Eu acredito que o maior pontapé já foi dado porque tem um profissional dentro das escolas capaz de repassar, mas uma sugestão seria, no laboratório com mais atividades propícias, com mais até profissionais voltados para o currículo de Libras para que eles pudessem interagir em inúmeras situações, seria mais eficaz, digamos, o ensino pra eles, os alunos, os estudantes”.	Modo monolíngue - Língua base - LP.	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Para os informantes desta pesquisa, o ensino de Língua Portuguesa (LP) para estudantes surdos deve contemplar um conjunto específico de elementos que perpassam desde a mediação técnica até a adaptação metodológica. No discurso de P1, o *contorno de sentido* para o ensino de LP é construído em torno da exterioridade. O professor coloca o ensino como algo que depende intrinsecamente de um "terceiro", afirmando que *"deve-se ter intérprete para acompanhar e que os surdos também sejam alfabetizados na Libras"*. Logo, o discurso de P1 reforça a perspectiva *bilíngue*, pois não se cogita um ensino em que a Libras seja a língua de instrução. Isso significa que a LP não pode ser ensinada para o surdo da mesma forma que é ensinada para o ouvinte como língua materna/L1. Em relação à LP, isso significa que ela ocupa o lugar de uma língua que precisa de mediação cultural e linguística para ser acessada.

Este docente enuncia-se de um lugar de fala marcado pela fronteira nítida entre o saber docente e a competência linguística, mencionando que *"grande parte dos surdos que teve acesso possui aquela linguagem de gestos"*. Tal expressão revela uma percepção antropológica onde a "linguagem utilizada em casa" é distante da Libras formal, situando a língua de sinais como algo alheio ao seu domínio, ou seja, como a língua do outro. Para P1, o sentido de ensinar é reduzido a uma mediação técnica *"alguém interpretar o que eu falo"* e o caminho mais viável reside na *"conscientização dos surdos em si, das famílias para que eles sejam alfabetizados em Libras e tenha realmente sempre um intérprete"*.

Ainda sobre a fala de P1, algumas questões precisam ser pensadas, primeiramente a confusão da docente quanto a distinção da condição de língua/linguagem quando se diz: *"acesso possui aquela linguagem de gestos"*. O homem está na linguagem compreendendo este como um axioma maior dentro do qual está contido um axioma menor que é o homem na língua. Sabemos que a linguagem é uma propriedade humana e que na passagem da linguagem para a língua temos o falante.

Consequente, compreendemos que a linguagem se realiza nas línguas e que essa realização na(s) língua(s) só tem existência o falante. Dessa forma, o termo correto a se empregar deveria ser língua(s) de sinais, no que nosso caso, remeteria a Língua Brasileira de Sinais - Libras. O segundo ponto a ser refletido a partir da fala *"alguém interpretar o que eu falo"* diz respeito à interpretação como uma atividade tradutória e recriadora no processo de ensino. De acordo com Ottoni (2005, p. 45),

“a tradução pode ser vista como a materialidade de uma leitura: tradução é enunciação, traduzir é enunciar”. Nessa perspectiva, cabe evocar a provocação de Nunes (2011, p. 23) ao pontuar que traduzir implica “ler a enunciação” do texto, compreendendo sua arquitetura e o modo como o autor articula forma e sentido.

Diante do questionamento da autora sobre se uma tradução que privilegia a forma em detrimento do sentido (ou vice-versa) ainda seria considerada uma tradução, a própria Nunes (2011, p. 25) responde que a tradução, na perspectiva da Enunciação, é sempre (re)criação e uma (re)criação que parte do sentido. Dialogando com essa premissa, Sobral (2008, p. 7-8) também considera que “traduzir é um ato que sempre deixa uma marca do processo de alteração daquilo que é transportado”. Portanto, entende-se a tradução como um ato antropológico por meio do qual o sujeito viabiliza o acesso à voz de outrem e à cultura que envolve os discursos. Essa perspectiva alinha-se a Aubert (1993), para quem todo ato de comunicação constitui, em si, uma tradução.

Já para P2, o contorno de sentido é marcado por uma hesitação enunciativa que resulta no esvaziamento e reducionismo visual. O professor reconhece que o surdo possui *“um outro caminho distante da oralidade como forma de aprendizagem”*, defendendo que o ensino deveria ser realizado *“com imagens”*. Ao sugerir essa modalidade, P2 apaga a complexidade da LP como sistema simbólico, reduzindo-a a uma associação pictórica onde o aluno é apenas aquele que *“vê”*. Se por um lado parece que o docente tem uma estratégia pedagógica consciente, no entanto, quando fala dele *“não tenho muita ideia”* sugere mais um esvaziamento do que uma escolha metodológica.

Por outro lado, P3, embora se ancore em sua área de atuação ao declarar que *“como professor de Biologia, acha um pouco complexo por não ter a expertise do professor de Língua Portuguesa”*, ele evidencia sua posição na condição de professor, pois é como se a língua portuguesa estivesse restrita ao ensino ao professor do respectivo componente curricular, talvez essa posição esteja atrelada a uma incompreensão de sua posição de falante revelando uma visão instrumental e fragmentada da linguagem. Ele se coloca fora dela. Mesmo afirmando não ter uma alternativa resolutiva imediata, seu discurso foca na universalidade do sujeito.

Para ele, o caminho é *“adaptar as atividades para que eles [os surdos] tenham as mesmas oportunidades que os alunos que falam, que oralizam”*. Ao propor a adaptação, ele reconhece a alteridade do aluno surdo, mas sua busca por

"igualar" as oportunidades. Aqui, o ensino de LP assume uma finalidade ética e política, retirando o surdo do lugar da "falta" e colocando-o no lugar da "possibilidade".

Finalmente, P4 desloca o sentido do ensino para o campo da interação e do espaço. Ao sugerir *"utilizar o laboratório com mais atividades propícias"* e a *presença de "mais profissionais voltados para o currículo de Libras"* o docente aproxima o ensino de uma perspectiva viva e situada, em que a língua se realiza no acontecimento do diálogo. O foco de P4 está na língua em uso, propondo que os estudantes possam *"interagir em inúmeras situações"*. Contudo, P4 embora defenda a língua em uso, ainda deposita no profissional especializado a responsabilidade central de conduzir essa interação, mantendo o TILSP como o ponto central da dinâmica pedagógica.

Se a Língua de Sinais é o caminho para entender a posição de sujeito falante, buscando compreender qual a compreensão dos docentes e discentes sobre a posição das línguas LP e Libras interrogamos: *O que é a Libras? E qual o lugar que essa língua ocupa na sua vida?* Os docentes participantes disseram:

Quadro 14 - Perspectivas enunciativas docentes sobre a centralidade e o lugar da Libras em suas realidades intersubjetivas

(continuação)

Questão Norteadora 11 - O que é a Libras? E qual o lugar que essa língua ocupa na sua vida?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
P1	"É a Língua Brasileira de Sinais e a forma de comunicação dos surdos. Tanto entre eles como de um modo geral. Agora, existe uma grande dificuldade que a sociedade em sua maioria ainda não tem o conhecimento de Libras. É mais no contexto profissional, aqui assim com eles, eu já aprendi algumas coisas através das minhas colegas que são intérpretes já desenvolvi uma eletiva em parceria. Então assim, é mais no contexto profissional mesmo. No dia-dia, nem tanto por que na minha cidade, por exemplo, têm surdos, porém, como eu falei, eles não conhecem a Libras, eles comunicam através de gestos mesmo, mas eu particularmente, não entendo praticamente nada."	Modo monolíngue - Língua base - LP.	A entrevista foi realizada presencialmente em ambiente controlado. O sujeito foi posicionado de frente para a entrevistadora, o que favoreceu o fluxo comunicativo direto. O registro ocorreu via captura audiovisual de ângulo fixo, preservando integralmente os aspectos verbais e não verbais da interação.

(Conclusão)

Questão Norteadora 11 - O que é a Libras? E qual o lugar que essa língua ocupa na sua vida?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
P2	“Eu acho que a Libras é o caminho, é a luz no fim do túnel, se não fosse ficaria muito complicado! Só em sala de aula, eu não tô aqui para florear, só em sala de aula, eu nem sei nem tenho mais juízo para aprender! Eu confio inteiramente nas professoras e quando eu quero saber alguma coisa elas traduzem para mim e me responde quando eu quero uma resposta!	Modo monolíngue - Língua base - LP.	A entrevista foi realizada presencialmente em ambiente controlado. O sujeito foi posicionado de frente para a entrevistadora, o que favoreceu o fluxo comunicativo direto. O registro ocorreu via captura audiovisual de ângulo fixo, preservando integralmente os aspectos verbais e não verbais da interação.
P3	“A Língua Brasileira de Sinais, a principal forma de comunicação dos surdos, da comunidade surda e eu acho que deve ser ensinado a todos, deveria ser uma língua oficial também, assim como a Língua Portuguesa. Ordenar isso em posições é pouco complexo, porque não tenho dedicado tempo a estudar a Língua Brasileira de Sinais. Mas eu a considero muito importante e eu sempre digo que é uma das línguas que eu quero aprender, que é o Inglês e a Língua Brasileira de Sinais”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	
P4	“Libras é um conjunto dos sinais, eu entendo assim, onde as pessoas possam reproduzir, né de maneira eficaz para a pessoa que não tem a condição de ouvir e de falar, então Libras é essencial. Hoje contam esses sinais para que a gente possa nos comunicar com todas as pessoas que tem a dificuldade, digamos assim a deficiência propriamente. Libras é um conjunto de sinais capazes de levar a pessoa a entender e interpretar todos os tipos de linguagens. Hoje ela ocupa um lugar especial, porque eu nunca pensei em deparar, por exemplo, lógico, a gente sabe que vai passar por muitas situações em sala de aula, mas propriamente uma aluna, ela não é a primeira eu já tive outra, mas ela conseguia balbuciar muitas palavras de entendimento que era na escola anterior que eu trabalhei, mas no caso da minha aluna aqui [...] é menos o balbuciado, o interpretar são poucas palavras que eu consigo e é com certeza, eu diria que tá num lugar, num segundo lugar, um lugar especial porque sei que não só ela, mas outros alunos nós iremos enfrentar a todo instante pessoas no nosso próprio dia-a-dia que chegam até nós e eu tenho certeza que ninguém deixou de conviver, deixou de interagir. Vai sentir a dificuldade, né? Por não conhecer os sinais. Veja a importância do que você me perguntou, mas com certeza todo mundo já conviveu e já passou pra situação e já tentou ajudar alguém que estava tentando emitir uma comunicação, por exemplo, eu vejo assim.”	Modo monolíngue - Língua base - LP.	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

P1 ao dizer que é a *"forma de comunicação dos surdos"*, desenha um contorno de externalidade e distanciamento. A língua pertence ao "outro", neste caso ao Surdo. O sentido de Libras para P1 é restrito ao "contexto profissional", criando uma fronteira onde a língua não atravessa sua vida pessoal.

Já P2 retira-se da posição de sujeito que pode enunciar em Libras quando diz *"nem tenho mais juízo para aprender"*. O sentido da língua, para este professor, é o da mediação absoluta. Para esse docente a Libras configura-se como uma "coisa" necessária para o funcionamento da sala, da qual ele se mantém distante dependendo inteiramente do TILSP. Ao afirmar que *"confio inteiramente nas professoras"*, P2 entrega sua capacidade de ser sujeito naquela interação para o intérprete. Ele não quer ser o autor do seu dizer em Libras; ele prefere ser um espectador.

Sob a ótica dos docentes entrevistados, a Libras é enunciada não apenas como a Língua Brasileira de Sinais, mas como o contorno fundamental de sentido para a inclusão, sendo descrita metaforicamente por P2 como a *"luz no fim do túnel"*, isto é, a saída para os atores do processo de ensino (professor e aluno) para superar a escuridão do silenciamento institucional e viabilizar, finalmente, a construção conjunta do conhecimento. Trata-se de um comentário de natureza metalinguística que expõe a fratura da prática pedagógica: a "luz" surge para o docente ouvinte como a urgência de se deslocar de sua soberania linguística para alcançar e compreender a subjetividade do aluno surdo. Nessa perspectiva, a língua é percebida como o caminho que possibilita ao surdo interpretar e habitar as diversas linguagens que o cercam.

Ao analisar o discurso de P3, nota-se a construção de um *contorno de sentido* que reconhece a Libras como a língua legítima do sujeito. Trata-se do entendimento de uma língua plena, equiparada em complexidade a outras segundas línguas (L2), como o Português e o Inglês. Logo, observa-se um deslocamento discursivo fundamental: a Libras deixa de ser significada como uma mera "ajuda para surdos" e passa a ser legitimada como "patrimônio linguístico". Essa compreensão alinha-se ao disposto na Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como um sistema linguístico de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria. Conforme a legislação:

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

A legislação ratifica a Libras como um sistema capaz de exprimir pensamento e subjetividade. Ao analisarmos essa definição à luz de Sapir (1921 *apud* Jakobson, 1974, p. 24), coadunamos com a ideia de que a linguagem é a forma mais explícita de comportamento comunicativo. No entanto, para além da "transmissão de fatos", a fala dos professores sugere que a Libras opera como o dispositivo que permite ao aluno surdo emergir como sujeito no mundo, conferindo-lhe uma existência linguística e social.

Outro ponto importante é que o sentido da Libras para P3 situa-se em um status de devir, isto é, algo que ele manifesta o desejo de "*quer aprender*" por julgar a língua importante. Contudo, essa projeção futura evidencia que a Libras não integra a sua unidade enunciativa, cuja constituição é historicamente marcada por sua identidade como falante de Língua Portuguesa oralizada.

Sob a ótica enunciativa, a inserção em uma unidade linguística transcende a mera competência técnica ou a dedicação de tempo; ela requer uma identificação cultural e existencial com a comunidade que a professa. Assim, mesmo que venha a adquirir a fluência no idioma sinalizado, P3 enuncia e continuará enunciando a partir do lugar sócio-histórico e sensorial do ouvinte.

Em P4, o contorno de sentido é bastante técnico ao considerar "*conjunto de sinais*" para quem tem "*deficiência*". Sob a ótica de Flores (2019), P4 falha por não perceber a Libras como uma instância de enunciação onde o sujeito se constitui e a vê como um código substitutivo para quem não tem a "condição de ouvir e falar". Ao que parece o sujeito situa a Libras como se fosse uma prótese que só existe para reparar a falta biológica. Ainda durante a fala percebemos que o sentido de Libras se expande tanto que se torna vago, pois P4 mistura o conceito de língua enquanto sistema estruturado com "linguagem", isto é, qualquer forma de expressão.

Essa concepção apaga a singularidade da Libras como língua materna de um povo. Se ela serve para "tudo", ela acaba não sendo reconhecida na sua estrutura própria de interpelação do outro. Nesse trilho, questionamos se já *vivenciou alguma situação em que confundiu ou se questionou sobre o uso da língua portuguesa e da Libras? Como foi?* Obtivemos os seguintes retornos:

Quadro 15 - Perspectivas enunciativas docentes acerca das tensões e conflitos linguísticos em sala de aula

Questão Norteadora 12 - Você já vivenciou alguma situação em que confundiu ou se questionou sobre o uso da Língua Portuguesa e da Libras? Como foi?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
P1	"Não, não necessariamente, agora, eu percebi que a escrita da Libras, a escrita em si, se for em Libras, é bem diferente do Português. Eu achei a escrita da Libras mais difícil do que até mesmo no Português em si "	Modo monolíngue - Língua base - LP.	A entrevista foi realizada presencialmente em ambiente controlado. O sujeito foi posicionado de frente para a entrevistadora , o que favoreceu o fluxo comunicativo direto. O registro ocorreu via captura audiovisual de ângulo fixo, preservando integralmente os aspectos verbais e não verbais da interação.
P2	"É através da intérprete! Eu continuo a aula do mesmo jeito, porque a gente aprendeu a olhar para ele e falar, assim ele lê a leitura labial e eu falo mais devagar para que ele possa me entender. "	Modo monolíngue - Língua base - LP.	
P3	" Já! Essa questão é complexa, porque sabemos que a Língua Brasileira de Sinais tem suas especificidades em relação a gramática, você não espera do surdo que ele escreva igual a uma pessoa que oraliza a língua portuguesa. Então, quando você passa a entender isso, e entendi isso na graduação que não é a mesma forma ensinar português, ensinar Libras, não deve esperar a mesma coisa, o mesmo resultado em termos da gramática em si. Então, isso foi um choque, mas saber que eles entendem e conseguem se comunicar por essa língua, mesmo não tendo aquela... não é uma reprodução, mas é uma língua específica."	Modo monolíngue - Língua base - LP.	
P4	"Não, eu nunca me questionei assim para o sentido de uma dificuldade de uma barreira de jeito nenhum, pelo contrário, eu acredito que a Língua Portuguesa seja como é, de fato a nossa língua mãe e que seja o currículo mais prático pra ela. Ao meu ver, por exemplo, eu acho que é muito mais fácil a gente contar uma história e ela prender essa situação e tentar conversar com a gente do que determinados conteúdos curriculares que se tornam muito mais difíceis pra ela, eu acredito que tanto os sinais como a parte matemática, o código, porque é o conjunto de sinais que ela vai entender a partir da tradução que é gesticulada."	Modo monolíngue - Língua base - LP.	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As evidências empíricas suscitam uma reflexão densa sobre os efeitos da modalidade e as dinâmicas de projeção da língua escrita de alunos surdos. Ao ser

questionado sobre possíveis "confusões" linguísticas no espaço da aula, P1 nega tal ocorrência, mas sua enunciação revela uma percepção de distanciamento entre os sistemas:

Quadro 16 - A singularidade do dizer: instância de enunciação e recorte da materialidade discursiva do docente P2

Recorte da linguagem	
P1	<i>"[...] percebi que a escrita da Libras, a escrita em si, se for em Libras, é bem diferente do Português. Eu achei a escrita da Libras mais difícil do que até mesmo no Português em si."</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nesse depoimento, o contorno de sentido de P1 desloca a dificuldade da aprendizagem do aluno para a estrutura da própria língua, tratando-as como entidades isoladas. Em contrapartida, P2 circunscreve a questão ao campo da recepção e do ajuste pragmático ao afirmar: *"ele lê a leitura labial e eu falo mais devagar para que ele possa me entender"*. Aqui, o ensino é reduzido a uma compensação sensório-auditiva, onde o foco recai sobre a "captação" da fala, e não sobre a interação linguística. Em uma perspectiva divergente, P3 assume a existência de conflitos e reconhece a singularidade da produção escrita do surdo:

Quadro 17 - A singularidade do dizer: instância de enunciação e recorte da materialidade discursiva do docente P3

Recorte da linguagem	
P3	<i>"Já! [...] a Língua Brasileira de Sinais tem suas especificidades em relação a gramática, você não espera do surdo que ele escreva igual a uma pessoa que oraliza a Língua Portuguesa."</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nota-se que o informante P3 ancora as especificidades da Libras estritamente no domínio gramatical, negligenciando, por vezes, o estatuto do surdo enquanto utente de uma segunda língua (L2). Essa percepção pode estar vinculada a um imaginário social que pressupõe uma condição privilegiada do surdo no aprendizado do Português, pelo simples fato de compartilhar o mesmo espaço geográfico e social com falantes nativos. Entretanto, essa proximidade física não anula a distância linguística e subjetiva.

Quando P3 afirma *você não espera do surdo que ele escreva igual a uma pessoa que oraliza a Língua Portuguesa*". Logo, presume-se que não se pode esperar que o surdo escreva a Língua Portuguesa exatamente igual a um ouvinte porque, para o surdo, o Português é uma segunda língua (L2), aprendida em uma modalidade que não é a natural dele (a escrita/visual), e estruturada sobre uma base de pensamento que funciona de forma completamente diferente da nossa. Sobre esse hiato entre o contato social e a aquisição da L2, Quadros (1997) reflete:

Pensando na realidade dos surdos brasileiros, poder-se-ia supor que o ambiente fosse caracterizado como natural, pois quase todas as pessoas com quem eles convivem usam a língua portuguesa, isto é, os surdos estão "imersos" no ambiente em que a língua é "falada". No entanto, a condição física das pessoas surdas não lhes permite o acesso à língua portuguesa de forma natural. Na verdade, nestes casos não há "imersão", no sentido em que o termo é empregado nas propostas de aquisição de L2 com base no enfoque natural (programas de imersão). Portanto, o ambiente de aquisição/aprendizagem da L2 para os surdos não é natural. (Quadros, 1997, p. 15).

Ao confrontar-se com o estatuto do surdo enquanto utente de uma segunda língua, P3 manifesta um estranhamento que denuncia o impacto do contato com a alteridade: *"isso foi um choque, mas saber que eles entendem e conseguem se comunicar por essa língua, mesmo não tendo aquela [Língua Portuguesa]"*. Embora Libras e Português coexistam em zonas de fronteira, o "choque" relatado pelo docente subjaz ao imaginário de um país supostamente monolíngue. Essa posição ideológica, que estabelece a Língua Portuguesa como a única legítima, acaba por ratificar uma relação assimétrica e desigual entre as línguas em contato.

Em contrapartida, P4 nega a existência de conflitos, mas sua fala reitera o apagamento da diferença ao afirmar: *"eu acredito que a Língua Portuguesa seja, como é de fato, a nossa língua mãe e que seja o currículo mais prático para ela"*. Ao classificar o Português como "língua materna" universal, o informante ignora a especificidade linguística do surdo, operando sob uma lógica de assimilação. Para P4, o processo de ensino parece reduzir-se ao lúdico e à simplificação: *"acho que é muito mais fácil a gente contar uma história e ela prender essa situação [...] do que determinados conteúdos curriculares"*.

Depreende-se dessas falas uma incompreensão sobre a entrada do surdo na rede simbólica do discurso por meio da experiência visual. Essa modalidade visuo-gestual não é apenas um canal acessório, mas a condição que possibilita ao surdo

uma forma distinta de apreender o mundo. Consequentemente, a escrita do aluno surdo não deve ser lida sob a métrica do erro, mas como um processo de inferência e construção de sentidos que parte de uma matriz linguística de outra natureza.

5.2 CONTORNO DE SENTIDO NO DISCURSO DOS DISCENTES

Para Flores (2019) contorno de sentido está dentro de uma perspectiva semântico-interpretativa. Para ele, o sentido não está fixo no texto, mas é construído na relação entre o que está dito e o que está implícito, sugerido ou silenciado. O *contorno de sentido* é uma espécie de hermenêutica natural, na medida em que o falante fala para atribuir sentido à sua posição de falante, em função de um dado fenômeno linguístico.

Conforme diz Flores (2019, p. 263), o contorno de sentido, é, portanto, um conjunto de pistas acerca de sua experiência de falante e faz isso comentando o efeito que a vivência de linguagem tem nele. Entretanto, “esse pensamento, sob a aparência de um comentário ‘leigo’, esconde uma sofisticada operação, qual seja: a de cada falante voltar reflexivamente sobre as possibilidades significativas particulares que cada fenômeno de língua opera”.

O conjunto de pistas, pode ser compreendido como a categoria que dá acesso aos procedimentos analíticos, denominando-se de Comentário. Dessa forma, a antropologia da enunciação traz para o cerne da discussão o falante que tematiza sua posição de falante ao tratar de fenômenos em que ele, ou qualquer outro falante, pode estar implicado. Flores (2019, p. 259) considera como um retorno reflexivo que o falante produz ao falar sobre como opera a língua para aqueles que falam.

Por essa perspectiva, refletimos, dessa vez, no testemunho do falante em sua condição de falante no entremeio linguístico e cultural entre Libras e língua portuguesa. Sendo assim, nos pautamos no conjunto de pistas, produzidas através de comentários, entendido como contorno de sentido, ao qual os falantes surdos e docentes comentando suas experiências, sua posição de entremeio, com ocorrência de fenômenos entre-línguas, evidenciam, aqui, o *Homo loquens* a presença de si nas duas línguas em seus enunciados. Nesse cenário de subjetividade e bilinguismo, torna-se essencial confrontar o sujeito com a sua percepção sobre a

língua do outro e de si, partindo do questionamento central: *"O que você entende pela língua portuguesa?"*.

Quadro 18 - Percepção dos participantes discentes sobre a Língua Portuguesa

Questão Norteadoras 5 - O que você entende pela língua portuguesa?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
A1	Língua Portuguesa é igual aprender a falar o português oral de forma ordenada e contextualizada. É falar bem. É a comunicação mais utilizada com o ouvinte. Como por exemplo: Uso ordenado de palavras é o que a gente mais estuda."	Modo bilíngue - Língua base - Libras	A discente está sentada de frente para a entrevistadora.
A2	Eu não entendo. Serve para aprender, uso para ler.	Modo bilíngue - Língua base - LP.	O discente está sentado em um sofá em frente a entrevistadora junto com a TILSP.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na enunciação do sujeito discente surdo A1, depreende-se, *a priori*, um distanciamento abismal entre a Língua Portuguesa e sua realidade sociolinguística. Ao afirmar que a *"Língua Portuguesa é igual aprender a falar o português oral de forma ordenada e contextualizada. É falar bem"*, o aluno projeta a língua em uma dimensão de alteridade radical, pois a língua que ele está aprendendo não é apenas um código novo; é um sistema que pertence a um mundo diferente, com uma lógica própria que ele ainda não possui.

Nesse recorte, observa-se uma redução da Língua Portuguesa à fala oral "ordenada", isto é, entende-se como língua estritamente vinculada à articulação sonora e à norma padrão. Sob essa ótica, o sujeito parece internalizar a ideia de que há uma *única forma correta de falar*, que é a "ordenada", e que isso é o principal objetivo da fala, não levando em consideração a pluralidade de usos sociais da linguagem. Ainda sobre o *"uso ordenado de palavras"* reflete uma visão tradicional e gramaticista da língua. Esse pensamento talvez esteja atrelado ao fato de não a dominar, ser língua de uso meramente escolar, por não se identificar com ela, ou por sofrer exclusão linguística, o que apaga a pluralidade dos usos sociais da linguagem e a função dialógica da língua.

Deixando ainda mais contundente esse distanciamento da língua, o sujeito surdo A1 declarou: *“É a comunicação mais utilizada com o ouvinte”*. No comentário o falante evidencia não estar na língua. Ao que parece o discente atrela o português ao ouvinte, isto é, a língua do outro e não a dele.

No comentário de A2 é perceptível um sentimento de não pertencimento linguístico, bem como um afastamento afetivo e identitário da língua portuguesa, que provavelmente não é sua língua de identificação, essa parte da entrevista é importante em várias camadas, pois o falante coloca que não entende a Língua Portuguesa, muito embora esteja falando na própria língua; considera como algo que “serve para aprender, uso para ler”, mas não menciona usá-la para falar ou escrever. Estranhamente esse sujeito embora utilize majoritariamente a língua portuguesa não a compreende como parte de si.

Temos ainda como contorno de sentido, que o surdo não se vê como sujeito da língua portuguesa, mas apenas como alguém que usa a língua em contextos escolares ou formais. A língua portuguesa é vista como uma ferramenta instrumental, não como meio de expressão pessoal. Consequentemente, o português deixa de atuar como um meio de expressão cultural e identitária, falhando em se tornar um território onde o surdo possa imprimir sua subjetividade. Sem o reconhecimento de que a língua majoritária também pode ser um veículo para sua produção intelectual e criativa, o sujeito surdo permanece em uma posição de espectador da língua, e não de autor, o que reitera sua exclusão dos processos de construção de significados na sociedade ouvinte. A declaração também revela uma falha estrutural do sistema educacional em garantir o acesso pleno e igualitário à língua portuguesa como L2 para pessoas surdas.

Um falante que não se reconhece na língua que usa, sente-se inadequado ao usá-la ou excluído por não dominar a variedade considerada “legítima” ou “correta”, isso pode gerar insegurança linguística e desconexão com a própria língua nacional. Seguramente não se sentem falantes e usuários dessa língua. Os falantes se posicionam distante na língua, logo, não conseguem perceber a língua como caminho de expressão de pensamentos, ideias, sentimentos e emoções. Sob o olhar de Benveniste (2023, p. 93), esclarece que “a linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem”. Indo nessa direção Flores (2017) afirma que:

[...] o antropológico precisa ser entendido no sentido de um saber geral sobre o homem, sobre o humano, saber que é subjacente a todo e qualquer conhecimento acerca do homem, seja de sua natureza, seja de sua cultura. Esse homem que está na linguagem tem uma anterioridade lógica em relação ao próprio ato de falar. Poderíamos, inclusive, dizer que o homem na linguagem é a condição inscrita na condição de todo falante. Ela é uma condição imanente e constitutiva do homem, sem a qual não haveria homo loquens (Flores, 2017, p.13).

O excerto em análise apresenta uma reflexão de caráter antropológico acerca da linguagem, defendendo que a linguagem precede e funda o homem enquanto ser falante (*homo loquens*), sendo, portanto, uma estrutura imanente à sua constituição. Para Benveniste (2020, p. 282), ao destacar que “é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”, bem como de Martin Heidegger (2003), para quem a linguagem é “a morada do ser”. Dessa forma, manifesta-se a compreensão de que a linguagem não é um simples atributo humano, mas o próprio meio através do qual o humano se manifesta e adquire sentido.

No que concerne ao processo de ensino da língua portuguesa escrita, a análise das entrevistas revela a perspectiva dos discentes surdos sobre essa temática. A partir de seus relatos, emergem percepções que evidenciam as complexidades do aprendizado de uma segunda língua (L2), conforme se observa nos dados apresentados a seguir:

Quadro 19 - Percepções dos discentes surdos sobre o ensino da Língua Portuguesa escrita

Questão Norteadora 6 - Como você vê o ensino da língua portuguesa escrita?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
A1	Eu vejo como um pouco de defeito , por exemplo, a Libras é diferente a frase. Na frase eu vou para casa da minha mãe! Não preciso desse “para” na Libras uso EU IR CASA MÃE, é mais resumido. O português é diferente da Libras, há uma contradição.	Modo bilíngue - Língua base - Libras.	A discente está sentada de frente para a entrevistadora.
A2	Fala e escrita”.	Modo bilíngue - Língua base - LP.	O discente está sentado em um sofá em frente a entrevistadora junto com a TILSP.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No recorte da fala de A1, ao asseverar: *“Eu vejo como um pouco de defeito”*, emerge uma voz densa de significados que ecoa a subjetividade de muitos discentes surdos frente às limitações do ensino de Língua Portuguesa. Para a Antropologia Enunciativa, o uso do termo “defeito” não é aleatório; ele marca o *contorno de sentido* de uma experiência pedagógica percebida como lacunar.

Essa percepção de imperfeição é ratificada pela própria semântica do vocábulo. Segundo o Dicionário Online de Português (2025), “defeito” conceitua-se como uma imperfeição física ou moral, deformidade, mau funcionamento, ou ainda, a ausência de correção e perfeição. Ao transpor esse conceito para o cenário educacional, a fala do aluno denuncia que o ensino da LP não apenas falha em sua função técnica (mau funcionamento), mas é sentido como uma “deformidade” institucional que gera prejuízos à sua constituição enquanto sujeito. O “defeito”, portanto, não reside no aluno, mas na rede simbólica de um ensino que se apresenta avariado e incapaz de promover uma interação dialógica real.

Nesse sentido, observa-se que a interação entre o sujeito surdo e o ensino da Língua Portuguesa ocorre de maneira assimétrica e, frequentemente, impositiva, resultando em sentimentos de estranhamento, conflito ou inadequação. Tal percepção é materializada na fala do sujeito ao contrastar as estruturas: *“Eu vou para casa da minha mãe! Não preciso desse 'para', na Libras uso 'EU IR CASA MÃE’”*.

Essa exemplificação evidencia mais do que um formato linguístico sucinto; o falante pontua *“O português é diferente da Libras, há uma contradição”* revela a contradição viva entre a economia⁸ visual-espacial da Libras e a perlocução linear⁹ e preposicionada do Português. Ao questionar a necessidade do ‘para’, o sujeito denuncia o que percebe como uma ‘exuberância desnecessária’ da língua oral, expondo o descompasso entre sua forma natural de pensar o mundo e a exigência institucional da norma escrita.

⁸Diferente do português, onde precisamos falar uma palavra após a outra para construir o sentido, a Libras utiliza o espaço à frente do corpo. Em um único sinal, você pode transmitir o sujeito, o verbo, o advérbio e a intensidade (através de expressões faciais e da velocidade do movimento).

⁹O português é como uma linha do tempo. Você precisa dizer: “O livro está em cima da mesa”. Uma palavra vem depois da outra, obrigatoriamente. Preposicionada: Dependemos de conectivos (de, para, com, em) para dar sentido à frase. Na Libras, muitas vezes a “preposição” já está embutida na direção do movimento do sinal.

Essa contradição transcende a esfera gramatical, adentrando o campo da alteridade radical¹⁰: para o sujeito A2, o Português representa “*fala e à escrita*” não se configurando como uma extensão de sua expressão, mas como um objeto estranho e invasivo. O conflito identitário reside no fato de que a escola, ao exigir a norma padrão, muitas vezes ignora a legitimidade da lógica visual do surdo, forçando-o a habitar um espaço linguístico onde ele se sente permanentemente 'em falta', quando, na verdade, ele está apenas operando sob uma matriz cultural distinta.

Conforme Flores (2019, p. 261), o falante “vive dando pistas” sobre a experiência que a linguagem lhe proporciona, a qual, neste caso, tem se mostrado desfavorável. Nesse sentido, a contradição mencionada no texto anterior não é um erro de percurso, mas sim um sintoma ou uma “pista” de como o sujeito está operando mentalmente entre dois sistemas que não se encaixam perfeitamente. Sob essa perspectiva, compreende-se que a língua não apenas reflete, mas contribui para a constituição do pensamento e das formas de conceber o mundo, sendo anterior e constitutiva da própria humanidade.

Diante dessa complexa relação entre sujeito, língua e pensamento, as concepções de língua aqui ganham novos desdobramentos quando tensionadas no âmbito do ensino de Língua Portuguesa para surdos no espaço escolar. Nesse contexto, o aprofundamento das dinâmicas pedagógicas voltadas a esse público exige investigar como essas visões teóricas e discursivas se materializam nas práticas informadas pelos próprios sujeitos do processo educativo.

Assim, os dados obtidos nas entrevistas oferecem um panorama da realidade, das metodologias e desafios vivenciados no cotidiano desse ensino. Dando continuidade a esse percurso analítico, os testemunhos a seguir sistematizam as percepções dos participantes quando questionados sobre como se articula o ensino de Língua Portuguesa, reunindo elementos fundamentais para compreender os diferentes olhares sobre essa prática, conforme sintetizado no quadro a seguir:

¹⁰Não se trata apenas de “ser diferente”, mas de uma diferença que é impossível de ser totalmente compreendida, absorvida ou rotulada pelo “Eu” (Viveiros de Castro, 2002).

Quadro 20 - Percepções dos discentes sobre a articulação da Língua Portuguesa sala de aula

Questão Norteadora 7 - Como você acha que deveria ser o ensino de LP?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
A1	Por exemplo, quando o professor está utilizando o quadro, ele explora mais o visual apresentando os elementos , verbos entre outros da Língua Portuguesa no quadro, eu vou vendo. Já outros professores passam a aula apenas falando, é muito chato porque preciso ler os lábios simultaneamente tendo um atraso no acompanhamento.	Modo bilíngue - Língua base - Libras.	A discente está sentada de frente para a entrevistadora.
A2	“O professor senta e explica”.	Modo bilíngue - Língua base - LP.	O discente está sentado em um sofá em frente a entrevistadora junto com a TILSP.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Sob a ótica da Antropologia Enunciativa, a fala dos participantes revela que o aprendizado da Língua Portuguesa (L2) não se resume à codificação de sinais, mas à possibilidade de o sujeito surdo constituir-se nessa língua. O sujeito A1 enfatiza que *“explorar mais o visual apresentando os elementos, verbos entre outros da Língua Portuguesa”* no quadro funciona como um dispositivo de ancoragem enunciativa, tornando a língua visível e, portanto, passível de apropriação. Em diálogo com essa percepção, o sujeito A2 ressalta que o professor *“sentar e explicar”* de forma mais pormenorizada constitui o suporte necessário para que a compreensão se efetive.

Quando a testemunha A1 afirma: *“É muito chato porque preciso ler os lábios simultaneamente...”*, sua declaração denuncia uma ruptura na interação comunicativa. Tal situação revela que o sujeito surdo é frequentemente posicionado como espectador passivo ou submetido a um esforço comunicativo desproporcional, ao tentar acompanhar um fluxo oral que não foi concebido para sua experiência sensorial e linguística. A exigência de leitura labial como único recurso de compreensão inviabiliza a construção conjunta de sentidos, princípio central da linguagem concebida como prática interacional, conforme aponta Flores (2019).

Desse modo, ao privilegiar exclusivamente a oralidade, sem a utilização de recursos visuais ou mediação em Língua Brasileira de Sinais, o professor

compromete a efetivação de uma interação significativa, excluindo o estudante surdo do processo comunicativo e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem. Uma alternativa apontada à exclusão comunicativa é sugerida na fala: *“Quando o professor utiliza o quadro, explora mais o visual... eu vou vendo.”* Tal enunciado revela a importância da dimensão visual no processo educativo do aluno surdo, cuja experiência linguística se dá predominantemente no eixo visual-espacial. Professores que utilizam o quadro, esquemas e outros elementos visuais favorecem um ambiente de aprendizagem mais acessível e coerente com as necessidades específicas desse público.

Tais contribuições indicam que, quando o ensino é orientado pelas necessidades e pela cultura visual do aluno surdo, a aprendizagem da Língua Portuguesa se torna mais significativa e efetiva. Em contrapartida, a ausência desses recursos resulta em práticas pedagógicas excludentes. Nessa direção, foram indagados sobre quais as dificuldades percebidas no ensino de Língua Portuguesa para surdos? E responderam da seguinte maneira:

Quadro 21 - Percepções dos discentes surdos sobre as dificuldades percebidas no ensino da Língua Portuguesa

Questão Norteadora 8 - Quais as dificuldades você percebe no ensino de Língua Portuguesa para surdos?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
A1	“A maior dificuldade, por exemplo, é identificar os elementos da sentença, os verbos, os sujeitos e tudo isso em contexto certo! Não pode ser de todo jeito, é preciso ordenar bem certinho! E isso às vezes é um pouco complicado e atrapalha porque a Libras se apresenta de uma forma mais resumida, já o português é bem mais extenso. É preciso explicar o contexto certo.”	Modo bilíngue - Língua base - Libras.	A discente está sentada de frente para a entrevistadora.
A2	O professor ensinando e falando	Modo bilíngue - Língua base - LP.	O discente está sentado em um sofá em frente a entrevistadora junto com a TILSP.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nas falas dos alunos duas questões evidenciam-se como fator dificultador do ensino de LP. Para A1 seria a *“identificação dos elementos da sentença, os verbos, os sujeitos e tudo isso em contexto”*. A1 ainda complementa afirmando: *“É preciso explicar o contexto certo.”* Essa declaração evidencia uma crítica implícita à forma como o ensino da LP é feito: muitas vezes, a professora ou professor *não explica de forma contextualizada*, ou seja, sem considerar o que o aluno já sabe e como ele se comunica em sua língua de origem, que é a Libras. Nessa direção, temos como contorno de sentido a ideia de que a língua só ganha significação plena na relação entre o dizer e a situação enunciativa.

Outro ponto interessante é quando o sujeito A1 coloca que *“A Libras se apresenta de forma mais resumida, já o português é bem mais extenso”*. Aqui a discente expressa claramente a diferença estrutural entre as línguas. A Libras é uma língua visual-espacial, mais sintética, enquanto o português é linear, oral/escrito e gramaticalmente detalhado. Essa diferença impõe um desafio real para quem tem a Libras como L1 (língua materna) e aprende Português como L2 (segunda língua). Nesse sentido, A1 considera que ordenar as frases certinhas, isto é, sobre o surdo incide uma pressão normativa ao ter que lidar com o português.

No Brasil, grande parte dos surdos vivencia um cenário de diglossia, isto é, situação linguística em que duas línguas estão em relação de complementaridade, quando uma língua é usada em determinadas ocasiões em que a outra não é usada. De acordo com Felipe (1989), parece que a Língua Portuguesa é usada pelo surdo somente em situações que exige o contato com pessoas ouvintes e para leitura e escrita. Já a língua de sinais, por outro lado, é usada entre surdos preferencialmente em contexto de informalidade. Sobre isso, Felipe (1989) pontua:

Esse bilinguismo diglótico da comunidade surda é o fator principal de identificação e solidariedade enquanto grupo: os ouvintes são considerados pessoas de fora e são tratados com certo distanciamento até que eles, através do aprendizado da LSCB, se integrem a eles, tornando-se bilíngues e por isso não representando transtorno (Felipe, 1989, p.107).

Nessa direção, A1 deixa evidente sua posição de um falante de herança conforme citado por Benmamoun, Montrul e Polinsky (2013, p.132 *apud* Quadros, 2017, p. 9), no Brasil quaisquer línguas, além da Língua Portuguesa brasileira usada em diferentes comunidades, podem ser consideradas línguas de herança. Ainda para Quadros (2017), os falantes e/ou sinalizantes de língua de herança, portanto,

estão imersos em uma sociedade que usa uma língua diferente da língua utilizada em casa. Logo, podemos presumir uma condução de bilinguismo.

Para Flores (2016), o falante, ao comentar a (materialidade da) língua e nesse processo produzir um saber, torna-se um etnógrafo da própria língua, no sentido de que o falante produz, percebe e interpreta fenômenos da língua. Logo, à medida que os surdos vão se colocando a despeito da língua, vão evidenciando sua posição sujeito na linguagem e ela o atravessa.

Para A2 as dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa residem no *professor ensinando e falando*. Se para um aluno ouvinte a questão de ensinar meramente falando, já seria uma dificuldade, imagine para um surdo que carece muitas das vezes de outros recursos que corrobora para clarificar o ensino. Soma-se a isto também, a questão de escrever no quadro e falar, se o aluno carece da leitura labial como ele vai conseguir acompanhar o que o professor fala e escreve se o seu campo de captação de aprendizagem se dá mediante a experiência visual? Logo concluímos que essa pressão seja nociva e muitas vezes imposta sem mediação didática apropriada. Logo, o contorno de sentido aqui é de estranhamento e esforço adaptativo.

Em sua fala A1 traz a discussão um ponto importante que é a noção de pertencimento a uma cultura distinta ao qual ela chama de cultura surda. No livro *As imagens do outro sobre a cultura surda*, da pesquisadora surda, Strobel (2008), Cultura surda é definido da seguinte maneira:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (Strobel, 2008, p. 22).

Nesse sentido, compreendemos a cultura surda como o padrão de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com os seus semelhantes nos mais variados espaços e permitindo abertura para constituição de uma identidade surda cujo fio de ligação é a Língua de Sinais. Sabe-se que no Brasil falam-se mais de 270 línguas, e que todos precisam dar conta de estudar formalmente o Português que, às vezes, nem é o idioma falado na sua casa. Outro ponto importante a ser mencionado é que mesmo entre os brasileiros existe a

diferença empregada em seu cotidiano e aquela praticada na escola e registrada nos livros didáticos, atravessado por complexas variações de ordem diatópica (geográfica), diacrônica (histórica), diastrática (social) e diafásica (contextual), que nem sempre encontram ressonância nas práticas.

Logo, as formas de ensino em sala de aula devem pautar pelo respeito à língua de cada um, permitindo que o estudo da língua portuguesa e sua diversidade seja valorizada sem espaço para constrangimentos. São anos apontando a necessidade de uma mudança nas práticas de ensino e ao que parece ainda hoje é uma realidade bem presente no cenário escolar. Mais adiante, a fim de entender melhor a dinâmica de uso dessa língua no cenário educacional, *questionamos para que serve a Língua Portuguesa?* E os informantes surdos, exprimiram:

Quadro 22 - Percepções dos discentes surdos sobre a produção textual em Língua Portuguesa

Questão Norteadora 9 - Para que serve a Língua Portuguesa?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
A1	Para compreender melhor a escrita. Já tem outros surdos que não sabem escrever e eu quero aprender a escrever para melhorar a minha fala. Inclusive, nas questões de tradução do português para Libras. Eu uso para fazer redação, Whatsapp e jogos virtuais online como Roblox utilizando o chat do jogo.	Modo bilíngue - Língua base – Libras.	A discente está sentada de frente para a entrevistadora.
A2	Serve para aprender, uso para ler. [...]Língua portuguesa para falar, para leitura e para explicar.	Modo bilíngue - Língua base - LP.	O discente está sentado em um sofá em frente a entrevistadora junto com a TILSP.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na fala acima A1 temos uma compreensão restrita acerca da relevância da Língua Portuguesa. Para os entrevistados a Língua Portuguesa serve estritamente “*para compreender melhor a escrita, aprender a escrever para melhorar a minha fala*”. Nessa fala, percebemos uma restrição na compreensão da Língua Portuguesa escrita, ela é colocada como subsídio para aprendizagem da fala.

A percepção de A1 sobre a funcionalidade da Língua Portuguesa restringe-se a finalidades utilitárias e técnicas, como “*fazer redação, WhatsApp e jogos virtuais online como Roblox*”. Na mesma linha, A2 define a utilidade da língua como um meio “*para aprender, para ler, para falar*”. Em ambos os casos, observa-se que o contorno de sentido estabelecido pelos sujeitos em relação à LP é marcado pela exterioridade: a língua é vista como uma ferramenta de acesso a plataformas ou tarefas escolares, e não como um espaço de habitação subjetiva.

Ao se posicionarem como distantes do idioma, os alunos não o percebem como um fluxo para a expressão de pensamentos, sentimentos ou da própria identidade. Essa fragmentação do sentido evidencia que a LP, para esses sujeitos surdos, ainda não se constituiu como um lugar de enunciação plena. Conforme assevera Flores (2017), a relação entre o homem e a linguagem precede o uso instrumental:

[...] o antropológico precisa ser entendido no sentido de um saber geral sobre o homem, sobre o humano, saber que é subjacente a todo e qualquer conhecimento acerca do homem, seja de sua natureza, seja de sua cultura. Esse homem que está na linguagem tem uma anterioridade lógica em relação ao próprio ato de falar (Flores, 2017, p. 13).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a dificuldade dos alunos não é apenas gramatical, mas enunciativa. Se a ‘condição inscrita de todo falante’ é ser um *homo loquens*, o ensino que ignora o contorno de sentido do aluno surdo acaba por apresentar a língua como código vazio ao qual sujeito não se reconhece nela. É precisamente essa busca por reconhecimento e pertencimento que nos leva a investigar como esses sujeitos hierarquizam as línguas que habitam.

Afinal, a relação do sujeito surdo com a Libras e a Língua Portuguesa não é neutra, está intrinsecamente perpassada por marcas de ordem histórica, hegemônica e também de resistência cultural. Ao refletir sobre a relevância dessas duas línguas, o indivíduo projeta não apenas preferências comunicativas, mas também o modo como constrói sua identidade no espaço social e acadêmico. Trata-se de tensionamento constante entre a língua que lhe confere fluência e pertencimento comunitário e aquela exigida pela estrutura social dominante. Partindo dessa premissa e buscando entender o engendramento entre a Libras e a Língua Portuguesa, questionamos os participantes: “*Para você, qual língua é mais*

importante: a Libras ou a Portuguesa? Por quê?". As respostas configuraram-se da seguinte forma:

Quadro 23 - Perspectivas enunciativas sobre a posição de línguas nas realidades intersubjetivas discentes

Questão Norteadora 11 - Para você é mais importante a Libras ou Língua Portuguesa? Por quê?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
A1	Os dois. Porque com os surdos eu uso a Libras e com os ouvintes eu utilizo a Língua Portuguesa. Consigo transitar entre os dois. Eu oralizo sim, mas eu gosto mais da Libras do que o português oral. Porque a cultura que eu nasci é a cultura surda e é a língua que tenho mais familiaridade e me comunico melhor e mais rápido , porque quando estou comunicando com um ouvinte e ele falando, preciso que ele fale devagar para que eu possa realizar a leitura labial e isso é chato e atrapalha muito a comunicação. Já com o surdo não, a comunicação é direta! É a língua que me sinto mais confortável!	Modo bilíngue - Língua base - Libras.	A discente está sentada de frente para a entrevistadora.
A2	Os dois. Língua Portuguesa porque através da explicação compreendo e Libras porque me ajuda na comunicação.	Modo bilíngue - Língua base - LP.	O discente está sentado em um sofá em frente a entrevistadora junto com a TILSP.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Quando indagado sobre qual língua seria mais importante, Libras ou Língua Portuguesa, A1 responde que ambas possuem igual relevância, demonstrando clara competência comunicativa bilíngue. Assim, A1 ao afirmar: "*Eu oralizo sim, mas eu gosto mais da Libras do que do português oral*", percebe-se que o surdo situa claramente a Libras como sua língua de pertencimento cultural. Para ela, é mais do que uma ferramenta de comunicação, é a língua que faz sentido no seu mundo vivido.

De acordo com Flores (2019, p. 50), Humboldt declara que se o indivíduo singular fala uma língua dada, cada língua, por sua vez, é um indivíduo e, como tal, possui sua individualidade e seu caráter próprio. Muito embora, os colaboradores tenham sinalizado para importância das duas línguas em suas vidas, uma questão escapou às suas respostas e pode ser visualizada durante a entrevista.

A vivência cotidiana entre-línguas¹¹ e a condição de bilíngue. E nesse caso, o surdo se insere na cultura surda, em que a Libras é a primeira língua, a língua da identidade, da afetividade, da comunicação fluida. Para A2 também as duas línguas são muito importantes. No entanto, quando diz *“Língua Portuguesa porque através da explicação compreendo e Libras porque me ajuda na comunicação”* percebemos uma assimetria comunicativa nas interações com ouvintes.

Podemos perceber que os dois participantes possuem opiniões convergentes quando indagados sobre a importância da LP e da Libras. Para ambos as duas línguas servem-lhes de auxílio. A1 ressaltou que com *“os surdos eu uso a Libras e com os ouvintes eu utilizo a Língua Portuguesa”*, acresce também que consegue transitar entre os dois. Isso significa que há uma troca entre um mundo e outro. Porém resalta que a Libras assume o lugar de língua materna quando declara *“[...] a cultura que eu nasci é a cultura surda e é a língua que tenho mais familiaridade”*. Analogamente A2 acrescenta *“Língua Portuguesa porque através da explicação compreendo e Libras porque me ajuda na comunicação”*. No dia a dia é comum o surdo precisar adaptar-se, fazer um esforço extra, o que não é exigido dos ouvintes.

Essa assimetria demonstra como, muitas vezes, a comunicação não é pensada como via de mão dupla, mas como exigência unilateral. Nessa direção, convém citar Santos (2006):

Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é "algo natural", não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. [...]. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. [...] em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade. (Santos, 2006, p. 45).

Somando-se a essa ideia sobre cultura Strobel (2008), pontua:

A cultura não vem pronta, daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experimentado por suas gerações passadas. (Strobel, 2008, p.19).

Nesse sentido, compreendemos a cultura surda como o padrão de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com os

¹¹**Entre-línguas:** Está grafada com hífen para marcar o distanciamento e a ligação que une um termo ao outro, ao mesmo tempo em que demarca um lugar do sujeito que é efeito de uma língua, mas que está incorporado a outra, e unificado em um só indivíduo.

seus semelhantes nos mais variados espaços e permitindo abertura para constituição de uma identidade surda cujo fio de ligação é a Língua de Sinais. Sendo assim, quando A1 declara “*É a língua que me sinto mais confortável.*” Aqui reside a razão maior desse falante, pois essa frase expressa um sentimento de acolhimento e legitimidade, que o português oral, por exigir leitura labial e adaptação, não proporciona plenamente.

Para compreender a disparidade entre a experiência do ouvinte e a do surdo no campo linguístico, faz-se necessário analisar o conceito de comodidade. Em sentido denotativo, a palavra confortável pode ser compreendida como:

Que pode ser alvo de conforto; consolável. Em que há ou pode haver conforto físico; que oferece comodidade. **Que ocasiona satisfação, tranquilidade e segurança.** Sem preocupações; tranquilo. Que se apresenta como realizável ou possível. (Dicionário Online de Língua Portuguesa, 2026, grifo nosso).

Dessa forma, o "conforto" mencionado por A1 transcende a mera comodidade física e se configura como a ausência das tensões impostas por uma estrutura linguística hegemônica. Enquanto as definições denotativas de conforto apontam para um estado sem preocupações e de segurança, a realidade do sujeito surdo frente à língua oral revela-se como o seu oposto, marcada por um estado de vigilância constante e fadiga cognitiva.

Ao declarar que a Libras é o lugar onde se sente confortável, o participante aponta para o momento em que pode ser o "Outro" na relação comunicativa, exercendo sua alteridade sem a necessidade de mascarar sua identidade ou de se submeter a uma exigência unilateral de adaptação. Portanto, esse conforto é, em última análise, um ato político de resistência e um marco fundamental de sua subjetividade.

Para Flores (2016), o falante, ao comentar a materialidade da língua e nesse processo produzir um saber, torna-se um etnógrafo da própria língua, no sentido de que o falante produz, percebe e interpreta fenômenos da língua. Logo, à medida que os surdos vão se colocando a despeito da língua, vão evidenciando sua posição sujeito na linguagem e ela o atravessa.

Se a Língua de Sinais é o caminho para entender a posição de sujeito falante, buscando compreender qual a compreensão dos docentes e discentes sobre a

posição das línguas LP e Libras interrogamos: *O que é a Libras? E qual o lugar que essa língua ocupa na sua vida?* Os surdos declararam:

Quadro 24 - Perspectivas enunciativas discentes sobre a centralidade e o lugar da Libras em suas realidades intersubjetivas

Questão Norteadora 10 - O que é a Libras? E qual o lugar que essa língua ocupa na sua vida?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
A1	Libras é a própria cultura surda, o surdo utiliza muito a Libras é a comunicação do surdo. É diferente da língua do ouvinte que é a língua falada. É como se o surdo vivesse em outro país que é a Libras.	Modo bilíngue - Língua base – Libras.	A discente está sentada de frente para a entrevistadora.
A2	Libras é legal. É para se comunicar com os mudos. Eu não uso a Libras, mas acho ela importante.	Modo bilíngue - Língua base - LP.	O discente está sentado em um sofá em frente a entrevistadora junto com a TILSP.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A fala de A1 materializa com precisão o conceito de *Homo loquens* em Flores (2019), para quem a língua constitui a morada do ser. Ao pontuar o uso intensivo da Libras em seu cotidiano, o enunciador não a descreve como um instrumento, mas como um elemento orgânico de sua existência. Quando desabafa suas impressões: *“É como se o surdo vivesse em outro país que é a Libras”*. o contorno de sentido da Libras deixa de ser apenas linguístico e passa a ser geopolítico e existencial.

A testemunha ao dizer que a Libras é a *“própria cultura surda”*, A1 recusa a ideia de língua mero código, mas como um modo de vida. O contorno de sentido aqui é holístico, não sendo possível separação entre o sujeito surdo e a língua que ele sinaliza. Nota-se que A1 reconhece a alteridade do ouvinte para reforçar a sua própria identidade na Libras. Outra questão importante que podemos perceber é a Libras enquanto território onde o sujeito se reconhece como humano, mesmo compreendo a uma existência seccionada da sociedade majoritária, que por muitas das vezes o coloca como numa espécie de “gueto”¹² linguístico.

Em contrapartida, o enunciado de A2 revela uma fratura na posição de sujeito. Embora demonstre simpatia ao classificar a Libras como *“Legal”*, o

¹²**Gueto**: Uma situação em que um grupo de pessoas compartilha uma língua, dialeto ou gíria específica que os isola da comunicação com o restante da sociedade.

enunciador é contundente ao afirmar: “*Eu não uso a Libras, mas acho ela importante*”. Aqui percebemos incongruência de ideia, ao passo que o sujeito pontua que a Libras é algo bom, há um estranhamento e alheamento, pois afirma não utilizar e em falas anteriores havia dito servir de subsídio para comunicação com outros sujeitos. Podemos considerar que as informações dúbias se deem pelo fato de pouca fluência e uso da língua, podemos ainda considerar que não se enxergue enquanto falante da respectiva língua e uma terceira hipótese pode ser a pouca compreensão sobre oralmente seria uma posição de língua em sua vida, nessa última estaria ligado a falta de compreensão semântica que a questão os signos mobilizaram. Nesse trilho, questionamos se já *vivenciou alguma situação em que confundiu ou se questionou sobre o uso da língua portuguesa e da Libras? Como foi?* Obtivemos os seguintes retornos:

Quadro 25 - Perspectivas enunciativas discentes acerca das tensões e conflitos linguísticos

Questão Norteadora 12 - Você já vivenciou alguma situação em que confundiu ou se questionou sobre o uso da língua portuguesa e da Libras? Como foi?			
Recortes da Linguagem		Identificação dos Modos de Linguagem	Cenário
A1	Já sim! Como eu já tinha te falado, sou fluente na Libras , mas as palavras referente a determinado sinal eu não sei escrever. Por exemplo, palavras diferentes que utilizamos no dia-a-dia causam um certo conflito.	Modo bilíngue - Língua base – Libras.	A discente está sentada de frente para a entrevistadora.
A2	Dificuldade na leitura oralizada. Às vezes não consigo expressar o que sinto e o que tenho vontade.	Modo bilíngue - Língua base - LP.	O discente está sentado em um sofá em frente a entrevistadora junto com a TILSP.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Tanto A1 quanto A2 afirmam já terem vivenciado situações conflituosas quanto ao uso do português. Para A1 sua maior dificuldade “*reside nas palavras referentes a determinado sinal*”, fato que justifica dizendo “*não sei escrever. Por exemplo, palavras diferentes que utilizamos no dia-a-dia causam certo conflito*”. Na Libras, um único sinal pode conter o verbo e o advérbio. Ao tentar escrever em

Português, o surdo precisa "desmembrar" esse conceito visual em várias palavras, o que gera insegurança. Um exemplo claro disso, seria o sinal de [IR] é feito com um movimento rápido, brusco, acompanhado de uma expressão facial de "esforço" ou "velocidade" (olhos mais abertos ou sobrancelhas franzidas). Então ao passar para o Português, o surdo precisa decidir sobre algumas possíveis alternativas: a) "Ele foi rápido?"; b) Ou "Ele partiu apressadamente?"; C) Ou "Ele saiu voando?". Como a percepção do surdo estrutura-se em um conceito visual unificado, a tentativa de fragmentá-lo em palavras isoladas no português pode parecer insuficiente ou imprecisa.

Já para A2 o problema parece ser mais acentuado; o falante destaca que a sua maior barreira está “[...] *na leitura oralizada. Às vezes não consigo expressar o que sinto e o que tenho vontade*”. Ao mencionar a "leitura oralizada", A2 refere-se à leitura labial ou orofacial. Esta técnica consiste em decodificar a fala por meio da observação dos movimentos dos lábios, língua e dentes, bem como das expressões faciais do interlocutor, sendo um processo complexo de interpretação visual da mensagem oral. Temos aqui um problema importante a ser analisado, o discente possui surdez profunda, aparelho auditivo (AASI) que lhe permitia aproveitar seus resíduos auditivos o que o torna dependente exclusivamente da percepção visual.

Entretanto, surge um conflito metodológico em sala de aula: a prática comum da leitura em voz alta. Para um aluno que necessita da leitura orofacial para compreender a mensagem, o ato de ouvir colegas ou professores lerem textos sem o devido suporte visual ou sinalizado torna o conteúdo inacessível devido ao seu impedimento auditivo. Além disso, a falta de compreensão sobre as nuances desse impedimento auditivo e ao se tentar ler alto achando que o surdo vai ouvir muitas das vezes leva a um constrangimento do sujeito naquele contexto e a constrição de aprendizagem.

Como consequência direta dessa barreira comunicativa, o sujeito não se sente confiante para emitir opiniões ou participar ativamente das discussões. A ausência da prótese auditiva, somada à insistência em métodos puramente orais, maximiza os entraves educacionais e silencia a subjetividade do aluno, limitando sua capacidade de expressão e interação social.

Por fim, a disparidade entre o esforço exigido pelo português e o acolhimento proporcionado pela Libras revela que o desafio não é meramente pedagógico, mas ético e político. Enquanto a sociedade mantiver expectativas irreais que

desconsideram a singularidade do sujeito surdo, o ensino da língua majoritária continuará a ser percebido como uma imposição unilateral em vez de uma ferramenta de acesso. Para compreender como essas percepções sobre o funcionamento das línguas se estruturam no discurso dos participantes, torna-se fundamental analisar a capacidade de reflexão que eles possuem sobre o próprio dizer. Diante disso, a próxima seção avança diretamente para a apresentação e análise dos resultados desta tese, sob o título "Entre a Prática e a Reflexão: A Atividade Metalinguística como Gesto de Avaliação Escolar", discutindo os dados empíricos à luz da categoria de metalinguagem de Flores (2019) na Antropologia Enunciativa para examinar a condição essencial do falante de falar sobre a sua própria língua.

5.3 ENTRE A PRÁTICA E A REFLEXÃO: A ATIVIDADE METALINGUÍSTICA COMO GESTO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR

A reflexão sobre o cotidiano escolar e a presença do aluno surdo na sala de aula regular exige compreender que a linguagem não é apenas um instrumento de transmissão, mas um espaço de avaliação, tensionamento e tomada de consciência. Segundo Flores (2016, p. 92), o falante, ao comentar a língua e, muito especialmente, a sua materialidade significante, constrói um saber sobre ela; um saber que, simultaneamente, coloca a língua e o falante (o intérprete de si e do outro) em destaque. Essa capacidade reflexiva decorre do fato de que o locutor possui o estatuto singular de "falar da língua com a língua", transformando-se em uma espécie de "comentador do que ouve e mesmo do que diz" (Flores, 2016, p. 91).

No ambiente escolar, essa atividade metalinguística ganha contornos práticos e políticos, pois o comentário do sujeito revela como ele avalia a sua própria realidade linguística e a do outro na dinâmica das aulas. Partindo dessa premissa, buscou-se mapear qual é a representação e a ideia geral que os sujeitos desta pesquisa possuem sobre a Língua Portuguesa no contexto da educação de surdos. As respostas obtidas funcionaram como autênticos gestos de avaliação e comentários enunciativos sobre essa realidade. Elas revelam a distância entre o que se espera e o que se vivencia na prática. Para fins de cruzamento e análise, essas informações foram compiladas e organizadas no quadro a seguir:

Quadro 26 - Perspectivas enunciativas de docentes e discentes surdos acerca da Língua Portuguesa

Sujeito	Questão Norteadora 5: O que você entende por língua portuguesa?
	Comentário
P1	"nossa língua pátria"
P2	"idioma que a gente fala"
P3	"Língua Portuguesa é a nossa língua mãe"
P4	"[...] língua de prioridade"
A1	"Língua Portuguesa é igual aprender a falar o português oral de forma ordenada e contextualizada"
A2	"Eu não entendo"

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os sujeitos P1, ao declararem "*Nossa língua pátria*", e P3, ao anunciarem "*Nossa língua mãe*", mobilizam uma metalinguagem afetiva e ideológica. Ao utilizarem os adjetivos "pátria" e "mãe", o professor opera um sentimento de filiação: a língua é vista como uma herança, algo que gera pertencimento. Acerca disso, Steiner (2005, p. 18) assevera que "cada uma das línguas humanas traça do mundo um mapa diferente". Do mesmo modo, pontua Humboldt (2000 *apud* Flores, 2019, p. 204), a língua carrega consigo a visão de mundo do sujeito. Para Flores (2019), cada língua teria uma maneira de organizar o mundo, de apreendê-lo, de representá-lo, o que configura, nela própria, um mundo específico. Portanto, quando a docente considera a sua "*língua mãe*", é a linguagem que a faz sair da condição de *infans* para a de falante, isto é, é a língua que posiciona a sua forma de ser e estar no mundo, recortando-o e reconstruindo-o.

Em contrapartida, P2, ao pontuar "*Idioma que a gente fala*": Há uma tentativa de aproximação, pois o uso "a gente" é um entremeio enunciativo que tenta apagar o distanciamento. Por sua vez, o comentário de P4 "*[...] língua de prioridade*" desvela a hierarquização. Ao definir uma "prioridade", o docente estabelece um valor político para a língua. Os dados revelam um evidente descompasso enunciativo. De um lado, os docentes projetam uma visão idealizada da língua, de outro, temos os

discentes que situam algo que está fora do próprio sujeito, percebendo-a como uma 'ordem' rígida ou incompreensível. Nesse sentido, o comentário de A2 (*'Eu não entendo'*) atesta uma falha na atividade metalinguageira escolar: ela não consegue instaurar o 'entremeio' necessário para que o aluno se reconheça como sujeito de seu próprio dizer.

De modo instigante, a fala do sujeito A2 nos convida a refletir sobre o seu posicionamento nas línguas que o atravessam: como usuário básico da Libras, ele não manifesta um sentimento de pertencimento a ela; ao mesmo tempo, como falante da Língua Portuguesa, posiciona-a como um sistema que não compreende totalmente. Diante disso, duas hipóteses nos ocorrem: a primeira é a de que talvez o sujeito não tenha constituído uma base sólida em nenhum desses códigos; a segunda indica a possibilidade de que ele utilize a modalidade oral de forma precária, equilibrando-se, permanentemente, na corda bamba da enunciação.

Comungamos com a perspectiva de Flores (2019, p. 208) quando o autor assevera que 'a língua tem o poder de constranger o falante para que ele possa, na condição de falante, ascender às infinitas possibilidades que são os universos das línguas'. No entanto, quando esse constrangimento estruturante falha, ou se dá de maneira precária, emerge um cenário de distanciamento linguístico. Essa instabilidade subjetiva reverbera de forma direta na maneira como os sujeitos significam o processo de ensino no dia a dia.

Com efeito, a ausência de uma ancoragem linguística sólida impede que o participante se aproprie plenamente dos espaços de interlocução pedagógica transformando a sala de aula em um território de constantes ruídos e fraturas comunicacionais. A reflexão sobre esses percalços permite compreender os limites impostos pela falta de letramento efetivo e os desafios de constituição do sujeito na relação com a alteridade. Assim, analisar essa experiência revela não apenas as lacunas no aprendizado, mas os desdobramentos efetivos e cognitivos decorrentes da exclusão linguística. Desse modo, quando provocados a enunciar suas vivências em sala de aula, docentes e discentes manifestaram as seguintes percepções:

Quadro 27 - Perspectivas enunciativas de docentes e discentes surdos acerca do ensino da Língua Portuguesa escrita

Sujeito	Questão Norteadora 6: Como você vê o ensino da língua portuguesa escrita
	Comentário
P1	"[...] precisa melhorar"
P2	"Eu acho complicado"
P3	"Eu acho uma questão específica, mas ao mesmo tempo desafiadora"
P4	"Vejo como prioridade"
A1	"O português é diferente da Libras"
A2	"Fala e escrita".

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nos comentários dos professores, a língua escrita é vista como um objeto que exige um esforço de mediação, mas que parece sempre estar em "falta" ou sob tensão conforme afirma P1 "*Precisa melhorar*" e P2 "*Eu acho complicado*" colocando-se como um nó a ser desatado para que o ensino aconteça.

Já para P3 temos o ato de reflexividade no qual o docente reconhece a singularidade da língua escrita e a coloca no lugar do "desafio", convocando que o sujeito aja e se posicione. Em P4 ao declarar "*Vejo como prioridade*" percebemos um gesto político de interpretação, bem como uma valoração desta língua e do ensino diante de outras.

Enquanto os professores focam na "dificuldade de ensinar", os alunos focam na distância entre as línguas. A1 diz "*O português é diferente da Libras*", este é um comentário metalinguístico fundamental. O aluno não está falando de gramática, mas de fronteiras. Sob a ótica de Flores (2019), o aluno se coloca como um intérprete que percebe o "hiato" entre dois sistemas significantes. Ele identifica de maneira contundente as diferenças do português em relação à sua experiência visual. Já para A2 ao declarar "*Fala e escrita*", embora transpareça um comentário sintético, porém é bastante revelador. Ele aponta para a dualidade da materialidade da língua e o confronto de duas formas de existência da língua que nem sempre se alinham à sua experiência de surdo.

Diante desse cenário de tensões e fronteiras, torna-se imperativo deslocar o olhar do objeto 'Português' para o sujeito que o interpreta. Se o Português é sentido

como essa alteridade desafiadora, *o que é, afinal, a Libras para esses sujeitos? E qual o lugar que essa língua ocupa em sua constituição identitária?* Para responder a essas inquietações e mapear os diferentes posicionamentos discursivos, as respostas dos participantes foram sistematizadas e categorizadas no quadro a seguir:

Quadro 28 - Posicionamentos discursivos de docentes e discentes surdos acerca do estatuto da Libras e do seu lugar de significância

Sujeito	Questões Norteadoras 10 e 11: O que é a Libras? E qual o lugar que essa língua ocupa na sua vida?	
	Comentário	Posição da língua
P1	É a Língua Brasileira de Sinais e a forma de comunicação dos surdos. Tanto entre eles como de um modo geral.	Apenas no trabalho.
P2	Eu acho que a Libras é o caminho, é a luz no fim do túnel [...].	Língua que está na sala de aula. Não lugar
P3	A Língua Brasileira de Sinais, a principal forma de comunicação dos surdos, da comunidade surda e eu acho que deve ser ensinado a todos, deveria ser uma língua oficial também, assim como a Língua Portuguesa.	Língua de interesse
P4	Libras é um conjunto dos sinais, eu entendo assim, onde as pessoas possam reproduzir, né de maneira eficaz para a pessoa que não tem a condição de ouvir e de falar, então Libras é essencial. Libras é um conjunto de sinais capazes de levar a pessoa a entender e interpretar todos os tipos de linguagens.	Língua especial
A1	Libras é a própria cultura surda, o surdo utiliza muito a Libras é a comunicação do surdo. É diferente da língua do ouvinte que é a língua falada. É como se o surdo vivesse em outro país que é a Libras.	Língua de herança/ língua usual
A2	Libras é legal. É para se comunicar com os mudos.	Língua situacional

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Ao investigarmos o lugar que a Libras ocupa na vida desses sujeitos, as respostas denunciam uma clivagem entre o instrumental e o identitário. Nas falas de P1 e P4 a Libras é despojada de sua subjetividade, e tratada como um "conjunto de sinais" (P4) ou uma ferramenta para o ambiente laboral, isto é, um objeto que se "usa", mas que não "habita". P2 considera "*Luz no fim do túnel*", língua vista por sua função de "resgate" estando na sala de aula, mas "não lugar", sugerindo que ela ainda não ocupa um espaço afetivo ou identitário legítimo para esta docente.

Para P3, a língua está numa posição de interesse tendo um discurso de reconhecimento político. O sujeito busca dar à Libras um estatuto de instituição, comparando-a à Língua Portuguesa. Em contrapartida, o discurso discente, especialmente em A1, opera um deslocamento profundo, a Libras deixa de ser ferramenta para tornar-se 'país', 'cultura' e 'herança'. Ao afirmar que o surdo “*vive na Libras*”, o aluno materializa a teoria da enunciação, onde a língua é o lugar de morada do sujeito. Para o aluno, a Libras não é apenas uma forma de comunicação, mas a própria condição de sua existência e subjetividade.

Nesse sentido, torna-se imperativo investigar como o sujeito surdo gerencia a importância atribuída a Libras e a Língua Portuguesa, bem como as motivações que sustentam essa hierarquia em seu dizer. A partir desse questionamento, obtivemos os seguintes enunciados:

Quadro 29 - Posicionamentos discursivos de discentes surdos acerca do estatuto da Libras e de seu lugar de significância

Sujeito	Questão Norteadora 11: Para você é mais importante a Libras ou a Língua Portuguesa? Por quê?
	Comentário
A1	Os dois. Porque com os surdos eu uso a Libras e com os ouvintes eu utilizo a Língua Portuguesa. [...] eu gosto mais da Libras do que o português. É a língua que me sinto mais confortável!
A2	Os dois. Língua Portuguesa porque através da explicação compreendo e Libras porque me ajuda na comunicação.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas de A1 e A2 revelam que, para o sujeito surdo, a importância atribuída às línguas não se estabelece em uma hierarquia de exclusão, mas em uma dinâmica de complementaridade. Em A1, observa-se que, embora o aluno reconheça a utilidade do Português para o trânsito social entre ouvintes, ele confessa um maior "conforto" na Libras. À luz da antropologia enunciativa, esse conforto denuncia que a Libras é o espaço onde a subjetividade não encontra resistência e o dizer acontece de forma plena.

De acordo com Benveniste (2023), a língua é o interpretante da sociedade e a contém em si mesma. Nessa configuração, como assevera Flores (2019, p. 117), a língua possui as condições necessárias e suficientes para comportar as relações possíveis entre os homens. Desse modo, quando o sujeito A1 situa a Libras como o

seu lugar de conforto, compreende-se que é nessa língua que ele consegue ser, estar e realizar-se. Ao fazê-lo, o falante fornece um conjunto de pistas acerca de sua experiência e comenta os efeitos que essa vivência de linguagem produz em sua subjetividade. Conforme assinala Flores (2019), o sujeito produz a sua história de falante, uma atividade reflexiva que, em última análise, o alça à condição de um "etnógrafo da própria língua" (Flores, 2015, p. 91).

Já no discurso de A2, o Português é legitimado como a língua da "compreensão" e da "explicação". Isso sugere que o aluno percebe a modalidade escrita e oral como veículos de acesso ao saber sistematizado, enquanto a Libras permanece como o alicerce fundamental da interação interpessoal. Essa coexistência de funções reflete o que propõe Flores (2015, p. 91), ao afirmar que a língua é o interpretante de si e de todos os demais sistemas semióticos. Ao categorizarem seus usos, os alunos confirmam a tese de Benveniste (2023, p. 63): a língua possui um estatuto único, pois, enquanto nenhum outro sistema consegue interpretar a língua, ela pode, em princípio, "tudo categorizar e interpretar, inclusive ela mesma". Assim, ao comentarem suas práticas, A1 e A2 utilizam a língua para delimitar o papel de cada sistema em suas vidas, exercendo a metalinguagem como um gesto de autocompreensão e de localização no mundo.

Na avaliação escolar tradicional, o erro costuma ser visto apenas como uma penalidade que diminui a nota do aluno. No entanto, quando o professor decide usar a metalinguagem no processo avaliativo, a dinâmica muda completamente: o estudante é convidado a olhar para o próprio texto e explicar os motivos que o levaram a escolher determinada palavra ou estrutura. Com isso, a escola deixa de cobrar apenas regras decoradas, como identificar o sujeito ou o predicado de uma frase, e passa a testar se o aluno realmente compreende o sentido que as suas escolhas geram na comunicação.

Esse movimento é indispensável para uma autoavaliação verdadeira, pois, para conseguir julgar o próprio desempenho, o estudante precisa dar um passo atrás, saindo do papel de quem apenas escreve para assumir a postura de um analista do seu próprio discurso. Para esses sujeitos, o bilinguismo é uma forma de existir em dois mundos: o Português é a ponte para se comunicar com o outro, e a Libras é o refúgio onde eles se reconhecem. Esse movimento reflexivo de tomar a palavra para avaliar a própria experiência linguística não é neutro; ele constitui o que a Antropologia Enunciativa define como um ato de teorização viva. É por meio desse

exercício em que o sujeito pensa a língua pelo seu próprio dizer que emerge a noção de "comentário", um conceito-chave que passa a guiar a análise das narrativas a seguir.

5.4 PENSAR A LÍNGUA PELO DIZER: O GESTO DO COMENTÁRIO NAS NARRATIVAS DE DOCENTES E SURDOS

Ao adentrarmos a materialidade das narrativas de docentes e discentes surdos, deparamo-nos com sujeitos que não apenas utilizam a língua para comunicar, mas que se debruçam sobre ela para nela habitar. Na esteira dos estudos de Flores (2019), essa atividade reflexiva ganha o estatuto de gesto de comentário.

Para a Enunciação antropológica, o comentário é a instância na qual o falante produz sua história de falante. Desse modo, a sala de aula na educação de surdos está longe de ser um espaço neutro onde conteúdos simplesmente circulam; ela se desenha, na verdade, como um território de fronteira vivo, por vezes tenso, atravessado pelo choque e pela convivência diária entre duas realidades linguísticas que operam em canais radicalmente distintos: a Língua Portuguesa e a Libras.

Desse encontro, que raramente é pacífico, emergem arenas discursivas onde professores e alunos tentam, a todo tempo, cavar um lugar de pertencimento e fazer valer a sua própria voz. Para dar corpo e visibilidade a esse cenário de linhas tão complexas, organizei as análises e os dados tabulados desta seção em três movimentos analíticos que se entrelaçam: primeiro, coloco em xeque o distanciamento entre *a estrutura da escrita e a experiência linguística do surdo*; em um segundo momento, mergulho na dinâmica do processo de aula para tensionar o *esforço sobremaneira do professor em contrapartida ao impacto real disso no aluno*; e, por fim, fecho o circuito problematizando *a mediação e o risco de invisibilidade da autonomia* desse sujeito que aprende. É sob a luz desse desenho que os dados passam, agora, a falar.

No campo da surdez, o contato entre duas línguas não é apenas um encontro geográfico, mas sim o cruzamento de duas modalidades radicalmente diferentes: a Língua de Sinais (visual-espacial) e a Língua Oral (oral-auditiva). No cotidiano, essa relação oscila entre o choque da incompreensão mútua, frustração e a busca por uma convivência conforme poderemos ver a seguir.

Quadro 30 - Perspectivas da enunciação docente e discente: tensões de fronteira e a coexistência entre duas línguas no espaço escolar

(continuação)

Sujeitos	Categoria temática	Recorte do comentário
P1	Estranhamento e dificuldade com a estrutura; Vivência o choque na prática ao perceber que a estrutura escrita da Libras distorce a lógica do português. Sentimento de estranheza e acha a estrutura da Libras mais difícil.	“Muitas vezes ele passa muita coisa despercebida. Ele escreve faltando palavras, às vezes até mesmo frases, eles ficam meio que desorientados, digamos assim.”
		“Agora eu percebi que a escrita da Libras, a escrita em si se for em Libras é bem diferente da do, do português. [Isso causa estranheza pra você?] Sim. [...] Eu achei a, a escrita da Libras mais difícil do que, até mesmo, do português em si.”
P2	Angústia pedagógica profunda no processo de ensino - aprendizagem. Escrita do surdo deficitária e reduzida.	É a questão da Leitura, eu não sei se ele sabe ler, pode saber, pode não saber. Porque, ô, veja só, um aluno tem um intérprete não sei se ele tá lendo ou se é o intérprete que tá lendo e tá fazendo pra ele.
		Tem aluno que escreve a metade da palavra.
		[...] é sucinto. Ele dá em cima do que é pedido, mas só com uma palavra.
P3	Constrangimento por não saber usar a Libras; Falta de percepção real de aprendizagem do aluno; Sentimento de estranheza e percepção de estrutura gramaticais distintas nas línguas no contexto de sala de aula.	Eu não tenho uma percepção real do que ele tá me dizendo e eu não sei se o que eu estou dizendo a ele está chegando da forma como eu queria.
		Essa semana me chamou muita atenção a questão da escrita do único aluno surdo que eu tenho esse ano. E ele escreve muito bem.
		[...]a gente passa certos constrangimentos.
		[...]a Língua Brasileira de Sinais ela tem as suas especificidades em relação à, à gramática. [...] não é a mesma forma ensinar português, ensinar Libras, não deve esperar a mesma coisa, o mesmo resultado em termos da, da gramática em si. Então, isso foi um choque, né? Mas saber que eles entendem e eles conseguem se comunicar por essa língua, mesmo não sendo, não tendo aquela, eh, não é uma reprodução, mas é uma língua específica, né? Não é uma reprodução.
P4	Dificuldades de socialização de saberes e aproximação com alunado; Percepção de escrita e repertório limitado.	[...]a maior dificuldade é a própria socialização. [...] a gente sente a dificuldade de chegar mais perto deles, de, de conversar.
		[...] A própria construção do texto. [...] dificuldade de conseguir construir todo o texto com base naquilo que foi repassado para ela. [...] trocas às vezes de letras, eu percebo muito isso na construção do texto.[...]ela confunde, por exemplo, alguns sinais que eles usam de forma ou algumas palavras a, eh, abreviadas que eles usam.
		[...]Porque também tem a questão do, da Libras e tem a questão do próprio falante, né? Porque, assim, cada um de nós temos uma maneira de, de interpretar, de conversar. Tem pessoas que são mais, eh, reduzidas na fala, pessoas que falam muito, entendeu? Então, tem que ampliar o repertório linguístico.

(conclusão)

Sujeitos	Categoria temática	Recorte do comentário
A1	Aula pautada na língua oral; Choque ao perceber que a estrutura escrita do português diverge da Libras; Falta de reconhecimento vocabular; Sensação de estrangeirismo.	[...] professores passam a aula apenas falando, é muito chato por que preciso ler os lábios simultaneamente tendo um atraso no acompanhamento.
		[...] identificar os elementos da sentença, os verbos, os sujeitos e tudo isso em contexto [...]. [...] é um pouco complicado e atrapalha porque a Libras se apresenta de forma mais resumida, já o português é bem mais extenso. [...] palavras referentes a determinado sinal eu não sei escrever. Por exemplo, palavras diferentes que utilizamos no dia-a-dia causam um certo conflito.
		[...] É como o surdo vivesse em outro país que é a Libras.
A2	Aula pautada na vocalização.	(Dificuldade) O professor ensinando e falando.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

5.4.1 A estrutura da escrita vs. A experiência linguística do Surdo

Ao analisar os relatos sob a ótica da Antropologia da Enunciação de Flores (2016; 2019), percebe-se que as falas dos docentes e discentes configuram-se como legítimos comentários enunciativos. Para Flores (2019), o comentário é um 'contorno de sentido', um saber que o falante articula ao interpretar sua própria experiência linguística. Esse mecanismo fica evidente quando P1 e P4 manifestam seu 'estranhamento' e 'choque' diante da escrita do aluno surdo, classificando-a como 'desnorteada'. P4 aponta que a aluna confunde sinais/palavras e faz construções "abreviadas" ou "reduzidas", bem como apresenta insuficiência no repertório vocabular.

Essa concepção sobre as produções dos surdos não nos é estranha, pois como bem colocou Gesser (2006), tanto o português escrito como o oral de que o surdo faz uso são estigmatizados, já que não atingem as ideias de língua impostos por uma maioria de ouvintes. Momento algum percebemos os olhares voltarem-se para questões de aquisição da língua como primeira ou segunda língua, os contextos familiares e aprendizagem desses sujeitos, o fato de ser ou não participante de uma comunidade linguística, isto é, as expectativas partem de um lugar homogeneizador sem realizar a análise multifatorial desses indivíduos.

A aquisição da escrita por Surdos envolve processos distintos dos experienciados pelo ouvinte, isto porque a forma de captação se faz pela visão. Surdos que crescem em ambiente onde a Libras é a natural, podem utilizá-la como subsídio para aprendizagem da escrita. Vale salientar, que para a transição da Língua de Sinais para a escrita é necessário a compreensão de como os conceitos e estruturas se traduzem para a língua escrita. Com a exposição e a prática de linguagem escrita, bem como uso adequado de metodologias e recursos é possível que os Surdos alcancem níveis elevados de proficiência na escrita.

Será por meio da Libras que o surdo aprenderá que palavras, frases, sentenças e os parágrafos significam algo e que as palavras são organizadas em torno de um contexto. Para isso, a leitura deve despertar o interesse e a motivação no aluno, ultrapassando o âmbito de sala de aula apresentando suas funções, contexto de aplicação favorecendo assim que a criança trace inferências significativas.

Esses comentários dos professores ancoram-se na lógica da estrutura do Português. Todavia, quando cruzamos imediatamente esse dado com o comentário de A1, o aluno atua como etnógrafo de sua própria língua ao justificar que *“a Libras se apresenta de uma forma mais resumida, já o Português é bem mais extenso”*. Enquanto para o professor os aspectos percebidos soam como anomalia textual, o discente contorna semanticamente como especificidade de sua língua materna.

De acordo com Nunes (1991 *apud* Quadros, 1997, p. 98), a escrita apresenta três níveis: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. Todavia, observa-se que os professores realizam uma simplificação dessas etapas, restringindo-as ao produto final. Como consequência, temos o aluno que resume a escrita a uma atividade burocrática para entregar ao professor, sem significado social, e o docente sintetizando o processo a uma nota. Entendemos que a escrita deve ultrapassar o âmbito da sala de aula e ganhar contornos de uso para a vida.

Na fala dos professores, P3, percebe-se uma angústia pedagógica profunda: *“Eu não tenho uma percepção real do que ele tá me dizendo e eu não sei se o que eu estou dizendo a ele está chegando da forma como eu queria”*. Existe o reconhecimento de que a comunicação falada/sinalizada é um território de incertezas. P4 aponta a dificuldade de *“chegar mais perto deles, de conversar”*. Quando confrontamos com a fala dos alunos, para A1, *“A Libras se apresenta de uma forma mais resumida, já o português é bem mais extenso”*. O que o professor lê

como um texto "incompleto" ou "sucinto", como também dito por P2, o aluno entende como a natureza sintática da sua própria língua. A1 resume perfeitamente a barreira cultural: *“É como se o surdo vivesse em outro país que é a Libras”*. Sobre a centralidade da língua de sinais para a constituição desses sujeitos, Sacks (1989 apud Quadros, 2017, p. 38) resgata o valor histórico dessa língua ao citar a clássica definição de J. Schuyler Long¹³:

[A língua de sinais] é, nas mãos de seus mestres, uma das línguas mais bonitas e expressivas que existem, pela qual, em seu interdiscurso com cada um, é significadora fácil e rapidamente e é captada pelas mentes dos surdos; nem a natureza e nem mesmo a arte têm dado a eles uma substituição satisfatória. [...]. É impossível para os que não a entenderam compreender suas possibilidades, sua poderosa influência na felicidade moral e social dos surdos na fase da terra e eles tiverem juntos, haverá sinais sendo usados. (Sacks, 1989 apud Quadros, 2017, p. 38).

O contraste entre a potência linguística da língua de sinais e a realidade escolar mapeada em Patos explicita o alheamento docente discutido anteriormente. Somando a isso, os alunos A1 e A2 evidenciam onde a engrenagem falha na prática diária. A1 relata o esgotamento físico e cognitivo: *“Professores passam a aula apenas falando, é muito chato porque preciso ler os lábios simultaneamente tendo um atraso no acompanhamento”*. De modo curto e cirúrgico, A2 valida esse cenário ao sintetizar que sua maior dificuldade reside justamente no “professor ensinando e falando”. Esse cansaço expõe a Língua Portuguesa como um território de não pertencimento, no qual o ato de ensinar ignora a singularidade visual do surdo. Nessa direção, convém confrontar como vêm ocorrendo as tensões no processo de aula, os esforços imbuídos na prática docente e o impacto disso na vida do discente.

5.4.2 O processo de aula: O esforço do professor vs. o impacto no aluno

Nos comentários dos professores, o sujeito P3 assume uma angústia pedagógica profunda ao enunciar que não tem uma percepção real do que o aluno surdo está dizendo, bem como não sabe se aquilo que fala chega até ele da forma como queria. Esse desabafo expõe a fragilidade das relações quando o outro habita uma modalidade de língua diferente, transformando a comunicação em um território

¹³ De acordo com Quadros (2017), J. Schuyler Long, é apresentado na obra de Sacks (1989) como sendo diretor da Escola de Surdos de Iowa, nos Estados Unidos, tendo sido entrevistado por Sacks para sua obra de 1989.

de incertezas, algo que o professor P4 também confirma ao apontar a dificuldade de chegar mais perto deles e conversar. Segundo Benveniste (2020), o homem se constitui na e pela língua na relação com o outro, mas quando esse canal de alteridade está obstruído, a constituição dos sujeitos entra em crise. É por isso que, ao mesmo tempo em que os professores expõem suas fragilidades, os alunos evidenciam as falhas dessa dinâmica diária.

Os sujeitos A1 e A2 comungam de um esgotamento físico e cognitivo severo ao pontuar que os professores passam a aula inteira apenas falando, o que torna o processo exaustivo e chato, já que eles precisam tentar ler os lábios enquanto lidam com um atraso inevitável no acompanhamento do conteúdo. Essa fala denuncia as práticas de ouvintismo que majoritariamente parte dos surdos enfrentam, isto é, relação de poder em que o ouvinte estabelece dominação e predomina a hegemonia nas suas formas mais variadas. Esse desencontro entre professores e alunos não é apenas um problema de organização ou uma falha boba de comunicação, isso configura-se como um mal estar enunciativo. Para Flores (2019), a língua deveria ser um espaço seguro, onde as pessoas conseguem se firmar e se fazer entender pelo outro.

Quando os professores e os alunos dão esses depoimentos, eles estão agindo como pesquisadores da própria língua. Isso significa que eles não estão apenas reclamando da rotina da escola; eles estão explicando, a partir de suas próprias vivências, a dor de não conseguirem se comunicar direito. Eles usam o ato de comentar para mostrar que, sem uma língua comum que permita um encontro verdadeiro, as pessoas se sentem isoladas e sem voz. É justamente na tentativa de resolver esse problema e criar uma ponte entre esses dois mundos que a figura do mediador entra na sala de aula, um movimento que traz novos desafios e que passamos a discutir agora.

5.4.3 A mediação e a invisibilidade da autonomia

Em seu testemunho P2 externa uma desconfiança comum que permeia o ensino regular e que muitas das vezes alguns docentes silenciam, ao declarar: *“Eu não sei se ele sabe ler... porque um aluno tem um intérprete, não sei se ele tá lendo ou se é o intérprete que tá lendo e tá fazendo pra ele”*, o docente de forma sutil evidencia um preconceito ao subestimar ou duvidar da capacidade cognitiva/leitora

do aluno devido à presença do intérprete em sala de aula. Confrontando essa ideia A1 demonstra que o problema não é a falta de capacidade, mas sim o conflito léxico-semântico entre duas línguas de modalidades diferentes, uma de perspectiva visuo-espacial e a outra oral-auditiva.

Dessa forma, o comentário de A1 contorna o sentido de P2 ao demonstrar uma sofisticada faculdade metalinguística ao comentar sobre a dificuldade de *“identificar os elementos da sentença, os verbos, os sujeitos e tudo isso em contexto”*, embora reconheçam que *“palavras diferentes que utilizamos no dia-a-dia causam um certo conflito”*, ele se instaura na língua como um sujeito pleno, consciente dos conflitos que permeiam os sistemas semióticos. A desconfiança que recai sobre o sujeito surdo e, simultaneamente, sobre a figura do intérprete é um sentimento compartilhado por muitos membros da comunidade surda. Esse fenômeno acontece porque a sociedade ouvinte, por desconhecer a Língua de Sinais, tende a duvidar tanto da autonomia do surdo quanto da fidedignidade da tradução. Sobre isso, Pereira (2008) pontua:

Estes conflitos são maximizados por estereótipos dos quais é difícil nos livrarmos, tais como o velho e sussurrado “traduttori, traditton”, que coloca a minha profissão sob permanente desconfiança, pois, se algo vai mal no ato de linguagem, o primeiro a ser apontado como culpado é o intérprete (Pereira, 2008, p. 26).

Nesse sentido, o intérprete vê-se frequentemente desafiado a provar sua competência ética, enquanto o surdo precisa a todo momento validar sua própria capacidade de compreensão e expressão diante de um ambiente que o subestima. Dessa forma, a posição adotada pelo docente diante da linguagem determina diretamente a qualidade das interações em sala de aula, pois, se o professor assume uma postura rígida, enxergando a língua como um bloco homogêneo e imutável, qualquer desvio da norma-padrão passa a ser visto com suspeita. Essa visão engessada e a evidente desconfiança presente no comentário do professor evidenciam a necessidade de uma autorreflexão sobre sua prática; afinal, em vez de atuar como mediador do conhecimento, ele assume o papel de vigilante de um código que considera absoluto, ao passo que deveria intervir de forma estratégica para acolher o repertório do sujeito, colocando a língua a serviço do diálogo e da emancipação do estudante.

Sob a ótica de Wolbers (2012 *apud* Antonio, Kelman e Mota, 2020), a concomitância do processo tradutório altera a natureza da atuação do TILSP, que assume corresponsabilidade pela apreensão do conteúdo por parte do educando surdo. Diante disso, sobressai a urgência de inculcar nos docentes a premissa de que a inclusão evita a invisibilidade do estudante e impede que a responsabilidade pedagógica seja transferida totalmente ao profissional tradutor interprete de Libras.

Quando A1 declara que “*palavras diferentes que utilizamos no dia a dia causam um certo conflito*”, evidencia-se que a relação desse sujeito com a língua é de estranhamento e de vivência do conflito linguístico. Nesse sentido, remetemo-nos a Jakobson (1974, p. 64), o qual considera que o significado de uma palavra “[...] não pode ser inferido de um conhecimento não linguístico [...]”; portanto, o significado é sempre um “fato linguístico”, conforme pontua Flores (2019, p. 216). Dito isto, Flores (2019) complementa que é preciso fazer uso da língua para se compreender o sentido de uma palavra, assumindo, pois, a tradução um papel essencial, já que coloca a língua a serviço da própria língua. Para tanto, faz-se necessário considerar, de acordo com Flores (2019, p. 216), as seguintes observações:

- a) A equivalência da percepção do linguista à do falante comum em relação ao significado de um signo: ambos estão colocados no polo de quem busca conhecer o significado;
- b) A ideia de que o significado de um signo é a tradução em outro signo: isso implica admitir que o significado somente pode ser circundado por expansão;
- c) Finalmente, o entendimento, decorrente da ideia anterior, de que a tradução é uma condição geral e permanente do significado.

Dessa forma, Jakobson (1974) relaciona a tradução a uma atividade metalinguística. Sobre isso, o autor afirma que:

[...] a faculdade de falar determinada língua implica a faculdade de falar acerca dessa língua. Tal gênero de operação ‘metalinguística’ permite revisar e redefinir o vocabulário empregado. Ele ainda complementa, na mesma página, afirmando que “toda experiência cognitiva pode ser traduzida e classificada em qualquer língua existente (Jakobson, 1974, p. 67).

Diante dessa concepção, a tradução é intrínseca a qualquer atividade linguística e basilar para a aquisição de um novo idioma. Compreende-se, fundamentalmente por essa razão, o fato de a prática tradutória se consolidar como

uma das atividades mais remotas da história humana. Sobre a operação tradutória intralingual Steiner (2005) aponta que mesmo quando nos limitamos a uma única língua, estamos em um universo altamente complexo e em constante mutação, portanto:

Não há duas épocas históricas, duas classes sociais, duas localidades que usem as palavras e a sintaxe para expressar as mesmas coisas [...]. Nem dois seres humanos. Cada uma das pessoas se serve, deliberadamente ou por costume espontâneo, de duas fontes de suprimento linguístico: a língua corrente que corresponde a seu grau de letramento e um tesouro privado. [...] A língua de uma comunidade, por mais uniformes que sejam seus contornos sociais, é um agregado inesgotavelmente múltiplo de átomos de fala, de significados pessoais em último caso irredutíveis (Steiner, 2005, p. 70-1).

Por isso, comunicar-se é um ato de tradução constante, pois quando conversamos, tentamos traduzir o nosso ‘tesouro privado’ para a ‘língua corrente’ para que o outro tente decodificá-lo a partir do *seu próprio* tesouro privado. Jakobson (1985, p. 117) explica que “cada vez que o emissor e/ou o receptor necessitam verificar se utilizam o mesmo código, o discurso se centra no código e efetua assim uma função metalinguística (ou glosadora)”. Sobre isso, define: “a interpretação de um signo linguístico por meio de outros signos da mesma língua, sob certos aspectos homogêneos, é uma operação metalinguística (Jakobson, 1974, p. 47). Ainda para ele essa atividade sempre é possível, porque mesmo que falte algum mecanismo gramatical em uma dada língua, o nível cognitivo da linguagem aceita a interpretação, quer dizer, tradução, pois a definição da experiência é complementar à operação metalinguística, ou seja, de se poder falar dela por outros meios.

Portanto, no cenário de ensino-aprendizagem de uma língua, a incompreensão de determinados vocábulos por parte do estudante dificulta seu processo de aprendizagem. Diante disso, faz-se necessária a intervenção do docente, a fim de mitigar essa barreira e potencializar o desenvolvimento linguístico do aluno.

Em linhas gerais, os resultados reiteram a centralidade de uma língua que subsidie a prática pedagógica voltada para surdos. A Libras manifesta-se como condição de possibilidade para a constituição desses sujeitos, o que evidencia a urgência na formação docente, na reestruturação de metodologias de ensino e na necessidade imperativa de se reconhecer formalmente a Libras e a identidade do

sujeito surdo. Ademais, a relação com a língua materna modula as experiências do estudante no processo de aprendizagem e a sua atribuição de sentido às atividades escolares. Sob essa ótica, a escrita exerce função basilar na formação do aluno; no entanto, sua inserção na língua portuguesa escrita ocorre invariavelmente sob a perspectiva de segunda língua (L2), perpassada pela condição da surdez e dissociada de visões fonocêntricas.

5.5 CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA DA ENUNCIÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sob essa lente teórica enunciativa antropológica de Flores, o ato de enunciar constitui-se como um direito inalienável do sujeito. Essa premissa evoca o pioneiro debate sobre os direitos linguísticos proposto por Gomes de Matos (1984 *apud* Brito, 1993, p. 79-81), o qual elenca um rol de prerrogativas que buscam assegurar o desenvolvimento integral, social, cognitivo e educacional do sujeito surdo, partindo do princípio basilar do (1) *Direito à igualdade linguística*, segundo o qual a pessoa com surdez deve ser tratada com o mesmo respeito e a mesma equidade de que os falantes de línguas orais usufruem.

Nessa perspectiva, o autor destaca o (2) *Direito a aquisição da linguagem*, garantindo que o surdo tenha a prerrogativa inalienável de adquirir sua língua de sinais como língua materna, ainda que esta não seja a língua de seus pais. Complementarmente, assegura-se o (3) *Direito a aprendizagem da língua materna*, garantindo alfabetização em tempo hábil de modo a desenvolver-se linguisticamente, pautada em uma educação permanente. O (4) *Direito ao uso da língua materna*, pontua que o surdo tem direito de usar em caráter permanente a sua língua materna em todas as esferas de sua vida, assim como o (5) *Direito a fazer opções linguísticas*, pelo qual lhe é permitido optar pelo uso de uma língua oral ou de sinais conforme suas necessidades de comunicação.

No âmbito sociocultural, reserva-se o (6) *Direito à preservação e à defesa da língua materna* reconhecendo-se os surdos enquanto minoria linguística, corolário a isso, o (7) *Direito ao enriquecimento e a valorização da língua materna*, conferindo ao surdo a oportunidade de contribuir com o acervo lexical da língua materna e de valorizá-la como instrumento de comunicação no âmbito municipal, estadual, regional, nacional e internacional. Ademais, consolida-se o (8) *Direito a aquisição/a*

aprendizagem de uma segunda língua viabilizando-se escolarização inicial em língua de sinais, de modo que o surdo possa usufruir de condições para aprender uma ou mais línguas adicionais.

Outro ponto importante é que tangencia a efetividade das trocas comunicativas é o (9) *Direito à compreensão e à produção plenas*, o qual faculta ao surdo o direito de usar a língua que mais lhe convier, oral ou de sinais, a fim de compreender seu interlocutor e de se fazer entender por ele, sendo-lhe permitido dentro da modalidade da língua oral ou sinalizado cometer lapsos, autocorrigir-se, empenhar-se a fim de ser claro, preciso e relevante sem sofrer estigmatizações. Do mesmo modo, garante-se o (10) *Direito de receber tratamento especializado para distúrbios da comunicação* permitindo reivindicar e de receber tratamento especializado para aquisição de uma língua oral, se assim for do seu desejo.

Na dimensão familiar e no desenvolvimento infantil, postula-se o (11) *Direito linguístico da criança surda* de ser compreendida pelos pais e de receber insumos linguísticos necessários para seu desenvolvimento linguístico inicial, assim devendo aos pais ouvintes, ao descobrirem a surdez do filho aprender a língua de sinais. Em consonância, estabelece-se o (12) *Direito linguístico dos pais de crianças surdas* a aprenderem e usarem a língua de sinais sem opressão, garantindo o canal natural de comunicação e interação com o seu o filho surdo desde a infância.

No contexto escolar e acadêmico, vigora o (13) *Direito linguístico do surdo aprendiz da língua oral* de errar oralmente ou por escrito sem que seja punido ou humilhado, sendo sensibilizado contra os preconceitos e discriminações de natureza linguística. Paralelamente, resguarda-se o (14) *Direito do professor surdo e de surdos* receber formação sobre a estrutura, natureza, usos e ensino na língua de sinais.

Por fim, no plano social e comunitário, consagra-se o (15) *Direito linguístico do surdo como indivíduo bilíngue* de alternar de uma língua para outra conforme a situação que se lhe apresente, bem como é resguardado o (16) *Direito linguístico do surdo como conferencista* para proferir palestras na língua de sinais contando com os suportes de intérpretes ouvintes qualificados, e o (17) *Direito linguístico do surdo de se comunicar com outros surdos* utilizando a língua de sinais para se integrar com os seus pares ou surdos constituindo-se como primeiro passo para uma integração na sociedade de forma integral.

Desse modo, as propostas de respeito aos direitos humanos linguísticos dos surdos convergem para a consolidação de políticas linguísticas norteadas pela centralidade da língua de sinais e por sua modalidade gesto-visual, bem como a garantias dos direitos a aquisição da Libras como língua materna (L1) e ao uso pleno de uma segunda língua L2 reafirma a necessidade de reconfigurar o lugar da língua no espaço escolar.

Portanto, a contribuição central da Teoria Enunciativa de Flores para esta tese reside na reconfiguração epistemológica de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Ao deslocar a língua da condição de código abstrato para a de acontecimento e espaço de constituição do sujeito, a perspectiva enunciativa oferece as bases para superar práticas tradicionais e fonocêntricas. Sob essa ótica, o ensino de português como L2 para surdos passa ser compreendido não como mero treino formal, mas como garantia do direito de dizer, de significar e de participar ativamente das práticas discursivas escolares. A partir desse reenquadramento teórico, a tese consolida suas contribuições para o ensino de língua Portuguesa na Educação básica estruturadas em três eixos:

Contribuição metodológica: Romper com esse modelo fonocêntrico situando a apropriação do português em uma dimensão que perpassa a subjetividade e o contexto sociocultural do aprendiz reconhecendo as especificidades linguísticas que atravessam o sujeito surdo.

Contribuição didática: Propõe-se um fazer pedagógico ancorado no letramento visual e na circulação de gêneros discursivos reais, permitindo que o estudante apreenda a estrutura da L2 por meio do contexto social. Além disso, o bilinguismo curricular materializa-se na adoção do contraste linguístico como estratégia didática, oportunizando ao educando compreender as divergências sintáticas e estruturais entre a Libras e o português.

Contribuição formativa: Repensar o ensino evoca a destituição da terceirização pedagógica. O docente deve reassumir o protagonismo da mediação didática, enquanto o TILSP atua estritamente na (co)construção da acessibilidade linguística, entendendo qual a função do Tradutor Intérprete nesse processo e a sua responsabilidade e passe a confiar no TILSP como parceiro educacional retirando os preconceitos sobre o TILSP e passando a ter uma confiança na capacidade cognitiva, criadora e autônoma do surdo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (Benveniste, 2020, p. 282)

A partir das análises empreendidas, observa-se como o sistema educacional atravessa a trajetória dos estudantes e de que maneira a língua de instrução corrobora a ascensão de seus utentes, sejam eles surdos ou ouvintes. Sob a ótica da antropologia da enunciação, que coloca o falante no cerne do debate, compreende-se que o sujeito, ao narrar suas vivências na língua em contexto educacional, produz saber sobre si e externaliza sua condição de falante. No intuito de revelar a realidade em que surdos e professores estão imersos, adotou-se como recorte as perspectivas sobre a língua manifestada pelos próprios entrevistados.

A formulação desta tese partiu da constatação de uma dupla lacuna. No campo dos estudos enunciativos, a primeira delas se traduz na escassez de uma teorização sobre a condição de falante de uma segunda língua que situe a pessoa com surdez a partir do arcabouço de Flores (2019). A segunda lacuna, de ordem prática, emerge da premência de respostas a uma demanda estrutural da educação escolar: a insatisfação em torno do ensino de Língua Portuguesa para o alunado surdo em todos os níveis de escolaridade, com especial urgência na educação básica.

Em busca de uma abordagem que respondesse a esses desafios, a presente pesquisa intitulada *“Língua e identidade: um estudo enunciativo antropológico sobre sujeitos docentes e surdos no entremeio linguístico”* empreendeu um percurso argumentativo orientado por um objetivo geral e três objetivos específicos.

O objetivo geral deste estudo consistiu em investigar, sob a ótica enunciativo-antropológica, o discurso de sujeitos surdos e de professores da educação básica acerca de suas relações com a Língua Portuguesa escrita e a Libras. A investigação focalizou o entremeio linguístico, as práticas de uso da escrita e a condição desses sujeitos enquanto falantes de uma língua minoritária de modalidade visual-espacial. Para operacionalizar essa meta ampla, definiram-se como objetivos específicos:

analisar a relação estabelecida entre o sujeito surdo e a escrita da Língua Portuguesa; discutir a constituição do sujeito surdo no entremeio entre a Libras e a Língua Portuguesa, considerando sua singularidade enquanto falante de uma língua minoritária; e refletir sobre as contribuições que o arcabouço da enunciação antropológica oferece para o ensino de Língua Portuguesa voltado a esses sujeitos no cenário da educação básica.

A fim de cumprir tais objetivos, definiram-se coordenadas teóricas e metodológicas que delimitaram o objeto de estudo sob a ótica enunciativa. As etapas percorridas, desde a circunscrição do foco da pesquisa até o estabelecimento de critérios rigorosos para a seleção do lócus e dos colaboradores foram basilares para a constituição deste trabalho. Nesse sentido, a pesquisa contou com a participação de quatro docentes de alunos surdos e dois estudantes surdos, vinculados às redes pública (Escola Estadual A) e privada (Colégio Privado B) do município de Patos - PB. Tal delimitação do *corpus* permitiu o adensamento analítico necessário para o alcance dos objetivos propostos, garantindo a profundidade exigida pelo viés enunciativo-antropológico.

O percurso investigativo apresentou desafios inerentes à complexidade da pesquisa de campo, desde o mapeamento das instituições de ensino com estudantes surdos até os trâmites burocráticos para obtenção de autorizações e agendamentos. A seleção dos participantes ocorreu de forma criteriosa, exigindo um esforço sistemático para assegurar que o perfil dos colaboradores atendesse aos requisitos teóricos estabelecidos. As etapas subsequentes, especialmente a transcrição e a organização dos dados, demandaram rigorosa acuidade visual e auditiva, dada a natureza bilíngue e bimodal do *corpus*. Apesar da complexidade desses processos, a colaboração das instituições parceiras foi fundamental para o êxito da coleta. Por fim, compreende-se que a trajetória foi profícua, permitindo delinear, com clareza, a figura do falante de L2 que emerge neste entremeio linguístico.

O percurso investigativo consolidou-se por meio de um denso levantamento bibliográfico que, ao descortinar o cenário histórico-social dos sujeitos surdos, forneceu o aporte teórico necessário para articular a realidade observada às categorias de análise enunciativas. Com o intuito de conferir densidade à investigação dos fenômenos de linguagem e das relações do sujeito com a língua, a tese organiza-se em seis unidades: as considerações iniciais; dois capítulos de

fundamentação teórica; a seção dedicada ao percurso metodológico; o capítulo de análise dos resultados e, por fim, as considerações finais. Partimos dos pressupostos da antropologia da enunciação para compreender a relação entre o falante e a língua, pois é nesse ínterim que o sujeito se situa como etnógrafo de sua *experiência loquens*. Nesse sentido, Flores (2019, p. 319) afirma que “o comentário que o falante faz acerca de sua experiência de falante no interior de algum fenômeno de língua produz um contorno de sentido, o que é próprio à auto interpretação da língua”.

Nesta pesquisa buscamos sustentar a tese de que a antropologia da enunciação cunhada por Flores (2016; 2019) possibilita a formulação de um novo discurso teórico sobre o falante surdo e o vir a ser escrevente de e em L2, discurso este capaz de fomentar novas análises e instigar novas respostas ao modo como vem sendo empregado o ensino voltado para pessoas com surdez.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por seis colaboradores: quatro docentes e dois discentes surdos. A coleta de dados fundamentou-se em um roteiro de doze questões, elaboradas para investigar os processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em contextos de surdez, bem como a constituição desses sujeitos em sua condição de falantes.

Os dados obtidos permitem inferir que ocorre um profundo distanciamento na forma como a Língua Portuguesa é significada no espaço escolar. Observa-se que o ensino desse idioma na educação básica se processa de maneira apartada do usuário; a Língua Portuguesa é percebida majoritariamente como um objeto externo e abstrato, e não como um espaço de pertencimento ou de expressão identitária. Esse distanciamento se manifesta de forma crônica na própria postura do corpo docente: ao não se reconhecer ativamente na posição de falante e coinventor da língua, o professor replica um modelo pedagógico que coisifica o idioma. Sob a ótica da enunciação antropológica de Flores (2019), a língua deveria ser compreendida a partir de seu “contorno de sentido” e da experiência viva de quem a usa. Todavia, ao destituir a Língua Portuguesa de sua dimensão antropológica e humana dentro da sala de aula, o ensino assume um caráter segregador, que nega ao estudante surdo a possibilidade de nela habitar e se constituir como sujeito.

Como reflexo direto dessa concepção fragmentada, materializam-se na realidade escolar os entraves práticos observados nesta investigação. Por um lado, os estudantes surdos enfrentam barreiras acentuadas no processo de aquisição da

escrita em Língua Portuguesa, uma vez que lhes é cobrado o domínio de uma estrutura sem que haja o agenciamento de seus sentidos. Por outro lado, a pesquisa evidencia as dificuldades docentes em mobilizar práticas de ensino individualizadas, revelando um persistente alheamento de muitos profissionais em relação à Libras e à sua efetiva inserção no cotidiano da sala de aula, um cenário que perpetua a exclusão ao ignorar a realidade bilíngue e visual-espacial na qual esses sujeitos se constituem.

Desta forma, mediante o esforço de teorização que fundamentou este aparato conceitual, considera-se que a tese aqui sustentada, bem como os objetivos geral e específicos, foram plenamente atingidos. Como demonstrado, na subjetividade que constitui o ser falante entre-línguas e entre-culturas, percebem-se sujeitos marcados por lacunas e incertezas, atravessados por uma língua com a qual não possuem familiaridade nem sentimento de pertença. Sob a ótica de Flores (2019), a análise da língua pelo viés enunciativo-antropológico permite refletir sobre os efeitos da enunciação para o próprio falante. Nesta investigação, os fenômenos do 'entre-línguas' revelaram-se na sobreposição entre a Língua Portuguesa e a Libras nos enunciados dos colaboradores, desvelando a dualidade de viver em um espaço linguístico onde o sujeito se sente estrangeiro em seu próprio país.

Paralelamente, identificou-se entre os docentes uma desconexão no entremeio que separa o ato de ensinar e o aluno surdo, lançando luz sobre o verdadeiro lugar que a língua ocupa para esses sujeitos. Essa problemática ultrapassa a dimensão puramente metodológica ou técnica das práticas de ensino; ela radica, fundamentalmente, na falta de reconhecimento mútuo das posições enunciativas. Isto é, de um lado, implica a necessidade de o professor se reconhecer como falante de uma Língua Portuguesa viva para saber como nela introduzir outrem; de outro, exige a compreensão do estudante surdo a partir de sua condição de falante legítimo da Libras que, nessa alteridade, se apropria do português.

Em seus enunciados, professores e discentes evidenciam o quanto o ensino da e na Língua Portuguesa ainda se pauta em práticas homogêneas, revelando as dificuldades dos surdos em compreenderem a finalidade das atividades exigidas. Os tensionamentos advindos da dualidade linguística parecem, ainda, inviabilizados e invisibilizados no cotidiano escolar. Embora os surdos testemunhem uma relação de distanciamento e, por vezes, de desafeto com a Língua Portuguesa, seus relatos demonstram que reconhecem na Libras o seu lugar de cidadania no mundo.

Paralelamente, submetem-se ao sistema da escrita por compreenderem que a Língua Portuguesa representa um instrumento necessário de inserção e ascensão social.

Dessa maneira, esta pesquisa oferece uma contribuição relevante ao campo da antropologia enunciativa e da educação, domínio ainda pouco explorado no cenário acadêmico nacional, ao propor uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua a partir da posição de falante na qual o sujeito surdo se percebe entre dois sistemas linguísticos distintos. A originalidade deste trabalho reside no diálogo estabelecido entre a antropologia enunciativa de Flores e os processos de ensino e aprendizagem para pessoas com surdez. Ao investigar as realidades das redes pública e privada, a tese desvela que o bilinguismo transcende a técnica pedagógica, pois alcança a dimensão da subjetividade e do pertencimento.

Reconhecemos, entretanto, que esta pesquisa possui limitações decorrentes de seu próprio recorte e contexto. A investigação concentrou-se no município de Patos - PB, abrangendo quatro docentes e dois discentes surdos de duas instituições, o que circunscreve a análise a uma realidade regionalizada, somada à escassa literatura nacional dedicada a articular a antropologia da enunciação de Flores (2019) ao campo da surdez. Tais escolhas e contornos, embora necessários para garantir a densidade analítica aqui apresentada, não comprometem a validade dos resultados; pelo contrário, reitera-se a importância de dar continuidade ao estudo e abrir novos caminhos de investigação.

Compreendendo que o tema não se esgota nesta investigação, sugerem-se caminhos para o futuro que possam ampliar o adensamento dos estudos enunciativo-antropológicos voltados à Libras:

- Ampliar o escopo amostral para outras regiões, visando mapear as variações linguísticas e as tensões identitárias em diferentes contextos socioeconômicos e culturais.
- Realizar estudo com turmas ou estudantes surdos ao longo de toda a Educação Básica, acompanhando o desenvolvimento contínuo da escrita em língua portuguesa como segunda língua (L2).
- Investigar como o estudante surdo se apropria da modalidade escrita/visual ao longo de sua trajetória escolar, analisando o processo do "vir a ser escrevente" e a consolidação de sua autoria.

- Desenvolver pesquisas-ação e abordagens participativas na formação inicial e continuada de professores, com foco no enfrentamento das lacunas metodológicas reais no ensino de alunos surdos.
- Criar, implementar e validar recursos e materiais didáticos pautados estritamente na especificidade visual, superando abordagens fonocêntricas e oferecendo respostas práticas para o cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto, que reconhecer o professor e o estudante surdo como etnógrafos de suas próprias experiências de falantes constitui o passo fundamental para uma práxis educacional que supere a mera instrução linguística. Por se tratar de um segmento com pesquisas ainda incipientes no país, este trabalho almeja ter oferecido uma contribuição profícua para o adensamento dos estudos enunciativo-antropológicos voltados à Libras, validando o sujeito surdo em sua singularidade bilíngue, em sua autoria e em sua plenitude cidadã.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Audismo**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, [s. d.]. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/audismo>. Acesso em: 23 ago. 2026.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi. **Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados**. 2000. 174 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação na Faculdade de Educação da UNICAMP, 2000.

ALVES, Roberto Antônio. **O ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos em uma instituição especializada**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31488>. Acesso em: 22 ago. 2026.

ANDRADE, Guilherme. Veja imagens que guardam a história de Patos nos seus 120 anos de elevação à categoria de cidade. **Patosverdade**, Patos, 24 out. 2023. Disponível em: <https://sl1nk.com/pvliFZa>. Acesso em: 30 ago. 2026.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p. (Coleção Pesquisa qualitativa/coordenada por Uwe Flick).

ANTONIO, Luiz Carlos de Oliveira; KELMAN, Celeste Azulay; MOTA, Paola Rodrigues. Convergências e divergências do perfil do TILSP na educação básica e superior. **Linhas Críticas**, v. 26, e23809, p. 1-21, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.26434

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução: A teoria na prática**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

AUBERT, Francis Henrik. **As (in)fidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. **Realidade, necessidade e possibilidade dos materiais didáticos de português como segunda língua para surdos: visão crítica e multimodal**. 2021. 337 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/8ecf396c-1c79-40ee-bb93-0a5d81490ed7>. Acesso em: 22 ago. 2026.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo. **Da linguagem e sua relação com o autismo: um estudo linguístico saussureano e benvenistianiano sobre a posição do autista na linguagem**. 2011. 73 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da

Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6187>. Acesso em: 09 out. 2025.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas: Pontes, 2020.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2023.

BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Moreira. (Orgs.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papirus, 1998. p. 197-212.

BORGES, Rúbia Araújo. **Ensino de língua portuguesa para estudantes surdos/surdas: sobre a possibilidade de português como língua de acolhimento**. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/13039>. Acesso em: 22 ago. 2026.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Decreto n. 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. **Diário Oficial da União**, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002, p. 23. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14704.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79631-rcne-cp002-17-pdf/file>. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 933, de 11 de maio de 2023**. Institui a Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-933-de-11-de-maio-de-2023-482810057>. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. **10/11 Dia Nacional de Prevenção e Combate à surdez**. 2012. Disponível em: <https://bvsm.sau.de.gov.br/10-11-dia-nacional-de-prevencao-e-combate-a-surdez-3/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS: orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 3

mar. 2021. Disponível em:

https://portal.unicap.br/documents/475032/3720359/Carta+Circular+CNS-MS+N%C2%BA+01_de_03-03-2021.pdf. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa: versão 1.0.**

Brasília, DF: CONEP/CNS/MS, 2020. 19 p. Disponível em:

https://portal.unicap.br/documents/475032/3720455/Cartilha+dos+Direitos+dos+Participantes+de+Pesquisa_2020.pdf. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em:

https://portal.unicap.br/documents/475032/3720646/Resolu%C3%A7%C3%A3o+CN+S-MS+N%C2%BA+510_de+07-04-2016.pdf/. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Pela primeira vez, PNAD Contínua reúne e disponibiliza dados sobre pessoas com deficiência.** Brasília, DF:

SECOM, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/secom/pt-](https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/07/pela-primeira-vez-pnad-continua-reune-e-disponibiliza-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia)

[br/assuntos/noticias/2023/07/pela-primeira-vez-pnad-continua-reune-e-disponibiliza-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia](https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/07/pela-primeira-vez-pnad-continua-reune-e-disponibiliza-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia). Acesso em: 3 jun. 2025.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação do surdo.** Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Sonetos de Camões.** 5. ed. comentada e anotada por Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos.** São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 37-61.

CARDOSO, Aliffer Vanduir. **A percepção da Língua Portuguesa como segunda língua pelo estudante surdo por meio do uso de aplicativos de comunicação digital.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/10b54a3b-229c-4e13-9abe-73a709abe6c9>. Acesso em: 22 ago. 2026.

CARVALHO, Jéssica Ferreira de. **A representação mental do nome na Língua Portuguesa e em Libras.** 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/19569>. Acesso em: 22 ago. 2026.

CASTILHO, Rubens. **Audição: o que é, órgãos e suas funções.** Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/audicao/>. Acesso em: 12 ago. 2026.

COELHO, Luiz André Brito. **O ensino do corpo humano: sistema digestório para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://portaldeinformacao.utfpr.edu.br/Record/riut-1-24633>. Acesso em: 22 ago. 2026.

[COLÉGIO PRIVADO B]. **Projeto Político-Pedagógico**. [S. l.: s. n.], 2025. Documento interno de circulação restrita.

CONFORTÁVEL. In: **Dicio**: dicionário online de português. Porto: 7Graus, 2026. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/confortavel/>. Acesso em: 10 jun. 2026.

CPO SAÚDE AUDITIVA & OTORRINOLARINGOLOGIA. **Cuidados com a saúde auditiva no Dia Mundial da Audição**. 18 ago. 2026. Disponível em: <https://cposaudeauditiva.com.br/blog/cuidados-com-a-saude-auditiva-no-dia-mundial-da-audicao>. Acesso em: 27 ago. 2026.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, e0153, p. 579–596, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0153.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Tradução de Eduardo Fonseca. Rio de Janeiro: Hemus, 1979.

DEFEITO. In: DICIO: dicionário online de português. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/defeito/>. Acesso em: 2 mar. 2025.

DIAS, Luiz Francisco. O fato linguístico e a constituição de um saber de entremeio. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 23, p. 143-148, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/7603>. Acesso em: 12 mar. 2026.

[ESCOLA ESTADUAL A]. **Projeto Político-Pedagógico**. [S. l.: s. n.], 2024. Documento interno de circulação restrita.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **Relatório anual de atividades**. Rio de Janeiro: FENEIS, 2007.

FELIPE, Tânia A. Bilinguismo e surdez. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 14, pp.101-112, jul./dez.,1989. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639105>. Acesso em: 24 mar. 2026.

FELIPE, Tânia A. **Libras em Contexto: curso básico, livro do estudante**. 6. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 188 p.

FERREIRA, Bárbara Nielsen Brum. **Ensino do conceito de globalização para surdos: uma proposta de material didático bilíngue de Geografia**. 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/29944>. Acesso em: 24 ago. 2026.

FLORES, Valdir do Nascimento. A linguística comporta a enunciação: Émile Benveniste. In: FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 29-44.

FLORES, Valdir do Nascimento. Atualidade de Benveniste no Brasil: os aspectos antropológicos de uma teoria da enunciação. **Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 9-18, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5335/rdes.v13i1.6828>.

FLORES, Valdir do Nascimento. O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 50, n. 5, p. s90-s95, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2015.s.23143>.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Problemas gerais de linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução de *The interpretation of cultures*. 1. ed., 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p. Disponível em: https://monoskop.org/images/3/39/Geertz_Clifford_A_interpretacao_das_culturas.pdf. Acesso em: 1 abr. 2025.

GESSER, Audrei. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/364373>. Acesso em: 17 ago. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GUINCHAT, Claire; MENOU, Michel. **Introdução geral às ciências e técnicas da informação e documentação**. Tradução de Miriam Vieira da Cunha. Brasília, DF: IBICT, 1994.

GROLLA, Elaine. **Aquisição da linguagem: texto-base**. Florianópolis: CCE/UFSC, 2006. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguagem/assets/541/Texto-base_Aqus._Ling.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

GROSJEAN, François. Bicultural bilinguals. **International Journal of Bilingualism**, v. 19, n. 5, p. 572-586, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1367006914526297>.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária

São Francisco, 2003. Disponível em:
<https://archive.org/download/teologiaefilosofiaarchive/HEIDEGGER%2C%20Martin.%20A%20Caminho%20da%20Linguagem.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2026.

HEISENBERG, W. **Física e filosofia**. Tradução: Jorge Leal Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987. 143 p.

INSTITUO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:
https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/POP_2022_Brasil_e_UFs.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Patos (PB)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/patos.html>. Acesso em: 18 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Paraíba: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama>. Acesso em: 18 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa nacional de saúde: 2019: ciclos de vida**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. 139 p.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1974. p. 118-162.

JAKOBSON, Roman. Metalanguage as a linguistic problem. In: JAKOBSON, Roman. **Contributions to comparative mythology: studies in linguistics and philology**. Berlin: Mouton, 1985. p. 113-121.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 65-79.

LABORIT, Emmanuelle. **O grito da gaivota**. 2. ed. Tradução de Ângela Sarmiento. Lisboa: Editorial Caminho, 2000. 148p. Disponível em: <https://toaz.info/doc-view-4>. Acesso em: 13 jun. 2026.

LEAL, Jéssica Girlaine Guimarães. **A formação e atuação dos professores de LIBRAS na cidade de Campina Grande-PB: como é, como se faz**. 2015. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Libras) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2015. Datilografado.

LEAL, Jéssica Girlaine Guimarães. **A importância da aquisição da Língua de Sinais para o processo de escolarização de crianças Surdas**. 2016a. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Paulista (UNIP), São Paulo, 2016a. Datilografado.

LEAL, Jéssica Girlaine Guimarães. **A Legislação e a formação do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa para atuação no ensino superior**. 2018. Monografia (Especialização em Tradução e Interpretação Libras/Português e Português/Libras) – Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP/PB), João Pessoa, 2018. Datilografado.

LEAL, Jéssica Girlaine Guimarães. **Análise da variação lexical dos topônimos em Libras no sertão Paraibano**. 2020a. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020b.

LEAL, Jéssica Girlaine Guimarães. **Formação e atuação do professor de Libras na cidade de Campina Grande: breves considerações**. 2016b. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS) – Sociedade Educacional de Santa Catarina (SOCIESC), Joinville, 2016b. Datilografado.

LEAL, Jéssica Girlaine Guimarães. **Interpretação intermodal da Libras para a Língua Portuguesa na modalidade oral: entraves e avanços**. 2020b. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/220068/jessica.girlaine.guimar%c3%a3es.leal-Tcc.2020.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2026.

LIMA, Ezer Wellington Gomes. Educação e surdez: a língua escrita como instrumento de exclusão social. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 148–159, 2023. DOI: 10.12957/teias.2024.74259.

LIMA, Rejane Batista Campos. **Fotossíntese e seu ensino para alunos surdos por meio das TIC**. 2020. 91 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/40115>. Acesso em: 22 ago. 2026.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida: pulsações**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013. 192 p.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad; MEIRELES, Antônio Ralf Alves Di Carli; MENDONÇA, Suelene Regina Donola. Identidade, Cultura e Língua de Sinais: O Mundo do Surdo. In: **Libras – Língua Brasileira de Sinais**. Taubaté: UNITAU, 2012. Unidade 02, p. 25-46.

LULKIN, Sergio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 33-50

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, n. 1, p. 119-146, 2009. DOI: 10.5216/sig.v9i1.7396.

MORAIS, Mariana Peres de; LACERDA, Cristina Broglia de Feitosa. Avaliação da compreensão de surdos através de fábula em Libras. **Revista Educação**

Especial, Santa Maria, v. 33, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X43044>

MOREIRA, Luciano. Os tipos e os graus de surdez. **Portal Otorrino**, 1 jun. 2026. Disponível em: <https://portalotorrino.com.br/tipos-graus-de-surdez/>. Acesso em: 13 jun. 2026.

NICACIO, Giulia Gonçalves Arigoni. **Ensino de geografia para surdos: (re)pensando algumas práticas para a alfabetização cartográfica**. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13796>. Acesso em: 22 ago. 2026.

NUNES, Paula Ávila. Do bilíngue ao tradutor, do enunciado à enunciação: notas sobre uma perspectiva enunciativa do tradutor e da tradução. **Tradterm**, São Paulo, v. 18, p. 9-27, 2011. DOI: 10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2011.36752.

OLIVEIRA, Adalgisa Aparecida de. **Entre espaços discursivo-biográficos: sobre a escrita de adultos surdos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/server/api/core/bitstreams/b4e8e08d-dcfd-4f45-8da7-63a5b092a035/content>. Acesso em: 22 ago. 2026.

OLIVEIRA, Lucília Vernaschi de; OLIVEIRA, Elaine Tótolí de; CEZÁRIO, Emanuelle Tótolí de Oliveira; BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo. Surdez e deficiência auditiva: diferenças na compreensão da educação bilíngue de surdos. **Imagens da Educação, Maringá**, v. 14, n. 1, p. 95-118, jan./mar. 2024. DOI: 10.4025/imagenseduc.v14i1.64935.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Caminhos da identidade. Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Unesp, 2006. 256 p.

OLIVEIRA, Waléria Corcino. **Crenças de professores surdos sobre o processo ensino-aprendizagem de português escrito para surdos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/13bded00-b499-4929-b025-850d5c872339/content>. Acesso em: 22 ago. 2026

OTTONI, Paulo. **Tradução manifesta e double bind: a escritura de Jacques Derrida e suas traduções**. São Paulo: EDUSP, 2005. 200 p.

PATINIR, Joaquim. **Landscape with Saint Jerome**. 1516-1517. 1516-1517. 1 painel, óleo sobre madeira, 74 × 91 cm. Museo Nacional del Prado, Madrid, n. de inventário P001614. Disponível em: <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/landscape-with-saint-jerome/116e5d91-b895-48cf-9cf1-3bd5bf17f983>. Acesso em: 14 jun. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 1., 2011, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 610-617. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_066.pdf. Acesso em: 27 ago. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. **Testes de Proficiência Linguísticas em Língua de Sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2566>. Acesso em: 15 jul. 2018.

PLOTEGHER, Samantha Dayane Camargo Brito. **Processamento auditivo central: uma proposta de intervenção no contexto escolar**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=453632>. Acesso em: 22 ago. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 126 p.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019. 190 p

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017. 264 p.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 224p.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 13 jun. 2026.

RAUGUST, Mayara Bataglin; MARCELLO, Fabiana de Amorim. A criança surda como sujeito do olhar: infância e surdez nas pesquisas em educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 29, e0154, p. 261–276, 2023. DOI: 10.1590/1980-54702023v29e0154.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Um retrato das matrículas de estudantes da Educação Especial e da educação de surdos, surdocegos e deficiência auditiva: da Educação Básica à Educação Superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22596, p. 1-25, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.22596.022>.

ROCHA, Rossana Alves; NASCIMENTO, Camila Lopes. Retextualização da Libras para o português escrito com alunos surdos: uma proposta interdisciplinar e

multimodal. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 25, p. 12–33, 2022. DOI: 10.12957/pr.2022.66990.

ROSA, Maiara Scherer Machado da. **Língua portuguesa para surdos do ensino médio: uma proposta de sequência didática bilíngue com o gênero textual “charge”**. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6741>. Acesso em: 22 ago. 2026.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002. 388 p.

SALES, A. M.; SANTOS, L. F.; ALBRES, N. A.; JORDÃO, U. V. **Deficiência auditiva e surdez - L: visão clínica e educacional**. São Paulo: UFSCar, 2010. p. 6-20.

SANTIAGO, Mônica Valerya Barbosa Santana. **Ensino de português para surdos através de flashcards: memórias e afeto**. 2020. 55f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Campus Universitário de Itabaiana, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/15635>. Acesso em: 22 ago. 2026.

SANTOS, Andréia Rodrigues. **Sequência didática sobre tecnologia assistiva: análise do uso do aplicativo L2 como apoio ao deficiente auditivo**. 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Câmpus Central, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ueg.br/handle/tede/1359>. Acesso em: 22 ago. 2026.

SANTOS, João Paulo Saraiva; HORTA, Fernanda; GRADE, Amanda. Desempenho em tarefas de leitura e escrita de alunos surdos do 1º Ciclo do Ensino Básico ao nível do Português L2. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e75, p. 1-20, 2020. DOI: 10.5902/1984686X34664.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, 110). 96 p.

SERRANI-INFANTI, Silvana. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **Revista D. E. L. T. A.**, São Paulo: EDUC, v. 13, n. 1, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501997000100004>

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p.

SILVA, Maria Clara Corsini da; HÜBNER, Lilian Cristine. Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas. **Fórum Linguístico, Florianópolis**, v. 18, n. 2, p. 6154–6166, abr./jun. 2021. DOI: 10.5007/1984-8412.2021.e73120.

SILVA, Wellington Jhonner Divino Barbosa da. **Português escrito como segunda língua para surdos: um estudo das práticas de letramentos no contexto da**

escola bilíngue. 2023. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/1884/85053>. Acesso em: 24 ago. 2026.

SIQUEIRA, Raquel Massot. **O trabalhador surdo nas indústrias de pelotas: uma reflexão sobre a inclusão escolar na educação de jovens e adultos**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/3627/Raquel_Massot_Siqueira_Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 jun. 2026.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 1999. v. 1.

SOBRAL, Adail. **Dizer o "mesmo" a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008. 143 p.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e24992, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469824992>.

SOUZA, Joyce Cristina. **Dicionários bilíngues português-Libras no ensino para surdos: usos e funções**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. 307 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/5369532f-c006-48e6-af0e-265f184525a0>. Acesso em: 22 ago. 2026.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, p. 1-10, nov. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 13 jun. 2026.

STEINER, George. **Depois de Babel: questões de linguagem e tradução**. Tradução de Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Editora UFPR, 2005. 533 p.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. 118 p.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: <http://ipol.org.br/publicacoes/legislacao/>. Acesso em: 18 set. 2025.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº 20/2015**. Dispõe sobre o regimento ou normas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNICAP). Recife: UNICAP, 2015. Disponível em: <https://portal.unicap.br/institucional/cep>. Acesso em: 13 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Laboratório de Cartografia, Análise Regional e Geografia (LACARGEO/CFP). **Localização do município de Patos/PB - Brasil**. Escala 1:400.000. Cajazeiras: UFCG/CFP, 2026.

VIANA, Isaías Caldeira. **A importância da interação em Libras e de uma didática visual nos processos de ensino/aprendizagem de surdos**. 2023. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/321df685-a285-4d21-9608-075fe2f4253f>. Acesso em: 22 ago. 2026.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2002. 552 p.

XIMENES, Ana Paula Matos. **Material didático bilíngue (Libras e Português) para o ensino do Sistema Solar a alunos surdos: caminhos para letramento em pedagogia visual**. 2022. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/29294>. Acesso em: 24 ago. 2026.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **LÍNGUA E IDENTIDADE: UM ESTUDO ENUNCIATIVO ANTROPOLÓGICO SOBRE SUJEITOS DOCENTES E SURDOS NO ENTREMEIO LINGUÍSTICO**

Você foi selecionado para participar pesquisa por meio de entrevista e sua participação não é obrigatória.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição (detalhar, se pertinente).

Os objetivos deste estudo são: Investigar, sob a ótica enunciativo-antropológica, o discurso de sujeitos surdos e de professores da educação básica acerca de suas relações com a Língua Portuguesa escrita e a Libras. A investigação focaliza o entremeio linguístico, as práticas de uso da escrita e a condição desses sujeitos enquanto falantes de uma língua minoritária de modalidade visual-espacial.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em fornecer entrevista.

Os riscos relacionados com sua participação são a possibilidade de estresse ou constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado ou vergonha em participar da atividade.

Os benefícios relacionados com a sua participação permitirão contribuir para compreender como se encontra o cenário educacional da educação de Surdos, corroborando para uma análise crítica, reflexiva buscando minimizar os problemas aqui investigados.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (informar, de acordo com o método utilizado na pesquisa, como o pesquisador protegerá e assegurará a privacidade).

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Jéssica Girlaine Guimarães Leal

Assinatura

Rua Estrada do Encanamento, 1752, apto 1101, Monteiro, Recife – PE, CEP 52061-145.

Telefone: (081) 98840-6912

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - segunda a sexta-feira.

Recife, _____ de _____ de 20__

Assinatura do PARTICIPANTE DA PESQUISA – (quando o participante da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL – (além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)).

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP
SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte
CEP: 70719-000 - Brasília-DF

**APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) para CRIANÇA E
ADOLESCENTE**

(maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **LÍNGUA E IDENTIDADE: UM ESTUDO ENUNCIATIVO ANTROPOLÓGICO SOBRE SUJEITOS DOCENTES E SURDOS NO ENTREMEIO LINGUÍSTICO**. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos investigar, sob a ótica enunciativo-antropológica, o discurso de sujeitos surdos e de professores da educação básica acerca de suas relações com a Língua Portuguesa escrita e a Libras. A investigação focaliza o entremeio linguístico, as práticas de uso da escrita e a condição desses sujeitos enquanto falantes de uma língua minoritária de modalidade visual-espacial.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 10 a 17 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita nas escolas, onde as crianças surdas estão regularmente matriculadas, faremos uso de pesquisa com abordagem qualitativa, ao qual utilizaremos como método de coleta de dados a entrevista. Para isso, será usado celular e laptop para gravação dos dados. O uso do material é considerado seguro, mas é possível ocorrer estresse ou constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado ou vergonha em participar da atividade. Caso aconteça algo errado, você pode nos

procurar pelos telefones (083 - 982121512) da pesquisadora Jéssica Gírlaine Guimarães Leal.

Mas há coisas boas que podem acontecer como contribuição para compreender como se encontra o cenário educacional da educação de Surdos, corroborando para uma análise crítica, reflexiva buscando minimizar os problemas aqui investigados.

Se você morar longe do município de Patos - PB, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa permitiremos aos colaboradores o acesso aos resultados da pesquisa, através de convite para participar da defesa pública do trabalho, bem como realizaremos curso de formação com os professores do município ao qual discutiremos sobre ensino de português como segunda língua. Procuraremos minimizar desconfortos, garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras).

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **LÍNGUA E IDENTIDADE: UM ESTUDO ENUNCIATIVO ANTROPOLÓGICO SOBRE SUJEITOS DOCENTES E SURDOS NO ENTREMEIO LINGUÍSTICO.**

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Recife/PE, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do menor (*)(**)

Assinatura da pesquisadora

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Rua Do Príncipe, 526 – Boa Vista – Bloco G4 – 6º Andar, Sala 609

CEP 50050-900 – Recife/PE – BRASIL

Telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376

Endereço Eletrônico: cep@unicap.br

Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h de segunda a sexta-feira

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte

CEP: 70719-000 - Brasília-DF

OBSERVAÇÕES:

Incluir informação sobre patrocinador (se pertinente);

Incluir informação sobre destino e guarda de materiais (se pertinente);

Incluir informação sobre estudo multicêntrico (se pertinente);

Utilizar linguagem compreensível para população alvo.

No caso de pesquisas relacionadas com ações terapêuticas ou diagnósticas, explicitar os métodos alternativos, os riscos e benefícios de não os utilizar.

(*) Quando o participante da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal

(**), além de apresentar o **TALE (Termo de Assentimento Livre Esclarecido)**.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Jéssica Girlaine Guimarães Leal do projeto de pesquisa intitulado **LÍNGUA E IDENTIDADE: UM ESTUDO ENUNCIATIVO ANTROPOLÓGICO SOBRE SUJEITOS DOCENTES E SURDOS NO ENTREMEIO LINGUÍSTICO** a realizar as fotos/filmagem que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004).

Local, ____/____/____.

Assinatura do Entrevistado

Nome do Responsável Legal (Caso o entrevistado seja menor – incapaz)	CPF	RG
---	------------	-----------

Assinatura do Responsável Legal do menor – incapaz

Assinatura da Pesquisadora Responsável pela Entrevista

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE

Roteiro de entrevista docente

1. Nome:
2. Sexo:
3. Faixa etária:
4. Tempo Formação:
5. O que você entende por Língua Portuguesa?
6. Como você vê o ensino da Língua Portuguesa escrita para os alunos Surdos?
7. Suas aulas de Língua Portuguesa têm mais gramática, leitura, compreensão e interpretação de textos ou produção textual?
8. Quais as dificuldades você percebe no ensino de Língua Portuguesa para surdos?
9. Você percebe alguma confusão no texto escrito do aluno Surdo? Exemplifique e você tem alguma opinião sobre o porquê disso.
10. Como você acha que deveria ser o ensino de LP para surdos?
11. O que é a Libras? E qual o lugar que essa língua ocupa na sua vida?
12. Você já vivenciou alguma situação em que confundiu ou se questionou sobre o uso da Língua Portuguesa e da Libras? Como foi?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTE

Roteiro de entrevista discente

1. Nome:
2. Sexo:
3. Faixa etária:
4. Ano:
5. O que você entende pela Língua Portuguesa?
6. Como você vê o ensino da Língua Portuguesa escrita?
7. Como você acha que deveria ser o ensino de LP?
8. Quais as dificuldades você percebe no ensino de Língua Portuguesa para surdos?
9. Para que serve a Língua Portuguesa?
10. O que é a Libras? E qual o lugar que essa língua ocupa na sua vida?
11. Para você é mais importante a Libras ou língua portuguesa? Por quê?
12. Você já vivenciou alguma situação em que confundiu ou se questionou sobre o uso da Língua Portuguesa e da Libras? Como foi?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE VALIDAÇÃO E REVISÃO TÉCNICA TRADUTÓRIA



DECLARAÇÃO DE VALIDAÇÃO E REVISÃO TÉCNICA TRADUTÓRIA

Eu, **José Augusto Soares Ferreira**, Pedagogo e Especialista em Libras/ Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa, inscrito sob o CPF nº 064.783.204-64, declaro para os devidos fins acadêmicos que realizei a validação por pares e conferência técnica do corpus traduzido integrante do trabalho de pesquisa intitulado "**Língua e Identidade: Um estudo enunciativo antropológico sobre sujeitos docentes e surdos no entremeio linguístico**", de autoria de **Jéssica Girlaine Guimarães Leal**.

A referida revisão consistiu no confronto analítico entre os registros audiovisuais das entrevistas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o texto traduzido para a Língua Portuguesa escrita, atestando que:

1. A tradução intermodal realizada cumpre os critérios de equivalência semântico-pragmática e fidelidade aos enunciados originais;
2. As adequações sintático-estruturais adotadas para a modalidade escrita da Língua Portuguesa preservam as escolhas discursivas e o sentido sinalizado pelos colaboradores;
3. O material traduzido apresenta consistência terminológica e rigor técnico adequado para fins de análise científica.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

João Pessoa - PB, 14 de agosto de 2026.

Documento assinado digitalmente
JOSE AUGUSTO SOARES FERREIRA
Data: 17/08/2026 12:53:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

José Augusto Soares Ferreira

Tradutor e Intérprete de Libras / Língua Portuguesa

E-mail: augustosoareshp@hotmail.com

Fone: (83) 9 98252884

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (P1)

Interlocutores: Pesquisadora e Professor 1 (P1).
Natureza da interação: Entrevista semiestruturada
Local/Plataforma: Presencial
Suporte do registro: Arquivo audiovisual (áudio e vídeo).
Data de realização da entrevista: 26/11/2024
Tempo de duração: 00:09:07
Fonte/Disponibilidade: Acervo da pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota de Transcrição: Visando salvaguardar o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações, todos os antropônimos (nomes próprios) e menções a instituições foram omitidos ou substituídos por pseudônimos e códigos no texto transcrito. Adotou-se o uso de colchetes [] para sinalizar essas inserções da pesquisadora, conforme ilustrado no exemplo abaixo: “[Pessoa 1] me disse que a [Instituição A] estava fechada.”

Transcrição da Entrevista com P1

Jéssica Leal: 00:00:01 - 00:00:08 Bom dia, professora. Eu gostaria de agradecer a senhora pela colaboração, participar, né, dessa pesquisa. Sou muito grata, né, por tudo.

Jéssica Leal: 00:00:12 - 00:00:28 Eh, como a senhora já deve saber, né, eh, esse se trata de uma pesquisa de doutorado que a gente; eh, tá buscando investigar como tá se dando o ensino da Língua Portuguesa para surdos, né? Então, a gente vai investigar aqui a escola, gostaria de saber um pouquinho do seu cotidiano, a gente vai em um tom de conversa e você vai me falando, tá bom?

Jéssica Leal: 00:00:29 - 00:00:33 Eh, eu queria saber, eh, eh, quantos anos a senhora tá na docência? Qual a sua formação?

P1: 00:00:35 - 00:00:44 Eh, minha formação é de letras, Língua Portuguesa e língua inglesa. E estou a, deixa eu só fazer uma continha, é 2018 para cá, acredito que há 6 anos.

Jéssica Leal: 00:00:46 - 00:00:49 Entendi. Aí, me diga uma coisa, ã, qual o componente que a senhora ministra aqui?

00:00:50 - 00:00:52 Aqui na escola, arte.

Jéssica Leal: 00:00:52 - 00:00:56 Entendi. O que a senhora entende por Língua Portuguesa?

P1: 00:00:57 - 00:01:00 Língua português é a nossa língua, né?

P1: 00:01:01 - 00:01:13 Eh, pátria. E, é fundamental pra, pra, não só a questão da leitura em si, escrita em si, mas para a comunicação. Ela é indispensável para a comunicação.

Jéssica Leal: 00:01:14 - 00:01:19: Isso. Ah, como você vê o ensino da língua, da Língua Portuguesa escrita pra surdos?

P1: 00:01:21 Escrita?

Jéssica Leal: 00:01:22 Sim.

P1: 00:01:23 - 00:01:33. Eu acredito que ainda precisa melhorar, vamos dizer assim, porque o, o surdo, eu noto ainda que ele tem uma certa dificuldade para acompanhar, questionar (corte).

P1: 00:01:34 - 00:01:46 Muitas vezes ele passa muita coisa despercebida. Ele escreve faltando palavras, às vezes até mesmo frases, eles ficam meio que desnorteados, digamos assim.

Jéssica Leal: 00:01:46 - 00:01:47 Entendendo como é.

Jéssica Leal: 00:01: 48 - 00:01:57 Nas suas aulas, a senhora busca enfocar o que assim? Mais a compreensão, leitura, interpretação, qual é o aspecto assim da Língua Portuguesa que a senhora trabalha mais?

P1: 00:01:58 - 00:02:22 Pronto. Na, nas aulas de arte no médio, eu costumo trabalhar muito a questão da leitura. Eu gosto de trazer textos falando sobre os tipos de arte, arte contemporânea, arte moderna, esse tipo de coisa e explorar a oralidade, gosto de de perguntar “e aí?”. Quando eu exponho, quando eu pergunto, faço as perguntas oralmente e depois a compreensão ali do, do texto em si que foi trabalhado.

Jéssica Leal: 00:02:23 - 00:02:25: Aí, a senhora cobra assim escrita deles.

P1: 00:02:25 Sim, sim, sim.

Jéssica Leal: 00:02:26 - 00:02:34 Aí, por exemplo, a senhora percebeu alguma dificuldade, assim, neles em relação à Língua Portuguesa? Os alunos, eles se, eles sempre se expressam nos textos que a senhora passou?

P1: 00:02:34 - 00:02:43 Eles têm dificuldade, principalmente se tiverem: tem uma pergunta, duas perguntas em uma, como a gente costuma dizer.

P1: 00:02:44 - 00:03:00 Aí, às vezes eles só respondem a primeira, a segunda pergunta geralmente eles deixam. Isso eu me refiro se não tiver alguém auxiliando, mas se tiver, quando as meninas estão auxiliando ali, aí eles conseguem por causa do, do auxílio da intérprete, mas...

Jéssica Leal: 00:03:00 - 00:03:03 Tô entendendo. Ele sozinho não tem essa autonomia para responder, né assim não?

P1: 00:03:03 - 00:03:04 Não, não tem muita autonomia.

Jéssica Leal: 00:03:04 - 00:03:06 Tô entendendo como é. Ah....

00:03:09 - 00:03:18 Pronto. Você já me respondeu, mas se for possível. As dificuldades que você percebe na escrita do português é eles se expressarem, eles colocarem no papel suas ideias, é?

P1: 00:03:17 - 00:03:18: Isso, isso.

Jéssica Leal: 00:03:19 - 00:03:33 Tô entendendo. Eh, você, como você, eh, você percebe alguma confusão no, nos textos escritos dos surdos? Assim, alguma confusão sobre aquilo que foi pedido, que foi respondido, alguma coisa assim, citar algum exemplo de alguma situação vivenciada por você em sala, alguma coisa assim?

P1: 00:03:35 - 00:03:55 Eu não sei se exatamente confusão. Eles são... Assim, eles são muito, eu noto que, eles não, na verdade tem dois. Tem um que é surdo e tem um que ele tem a deficiência auditiva, ele não perdeu por completo ainda a audição. O que é deficiente... (correção) o que é surdo, ele é um aluno assim muito tímido.

P1: 00:03:57 - 00:04:14 É, ele não, não costuma interagir muito, a menos que tenha algum colega, falando com ele, esse tipo de coisa, mas ele é muito, muito tímido, realmente, e ele parece não gostar muito, não ter, ou não ter muita desenvoltura assim pra se expressar.

P1: 00:04:15 - 00:04:36 Já o outro, o que é apenas deficiente auditivo, ele, ele é bem solto, sabe? ele não tem dificuldade de, de se expressar, até mesmo questão da escrita, ele, ele consegue acompanhar direitinho mesmo sem auxílio, sabe? Ele é bem, bem mais desenvolvido.

Jéssica Leal: 00:04:36 - 00:04:37 Autônomo, né?

00:04:37 Bem mais autônomo.

Jéssica Leal: 00:04:38 Tô entendendo.

Jéssica Leal: 00:04:39 - 00:04:42 Você, como que você acha que deveria ser o

ensino de Língua Portuguesa para eles?

P1: 00:04:44 - 00:05:59 Olha... é bastante complexo, porque assim, na verdade, eu acredito que o caminho realmente seja ter sempre, o correto é ter intérprete para acompanhar e que os surdos também eles sejam alfabetizados na Libras, né? Porque infelizmente ainda tem bastante surdos que eles não são alfabetizados, eles apenas desenvolveram aquela linguagem... de gestos. em casa com os familiares, né? Mas não é a, a Libras. Então, acredito que o caminho é: a conscientização dos surdos em si, do, das famílias para que eles sejam alfabetizados em Libras e que tenha, realmente, sempre o intérprete de Libras, porque nós, enquanto professores, a gente não vai, o que, enfeitar, a gente vê, eh, na, na faculdade apenas uma cadeira de Libras, então a gente aprende o básico... É apenas, são apenas saudações, coisas assim, bem básicas, não é um preparo pra gente ministrar a aula realmente para um surdo, então ele precisa ter alguém, uma especialidade para poder interpretar para ele aquilo que a gente está falando. Então acredito que é isso, é a questão de intérprete só mesmo...

Jéssica Leal: 00:05:59 - 00:06:03 O intérprete. Mas assim, você diz assim, só uma per... uma, uma curiosidade pra ti...

00:06:05 - 00:06:09 No caso, o ensino de Língua Portuguesa, você acha que é necessário apenas um intérprete, mas assim...

00:06:09 - 00:06:10 Não, aí...

00:06:10 - 00:06:15 ...em relação ao próprio ensino da, do, do, do português, como você acha que deveria ser, pra eles assim?

P1: 00:06:15 - 00:06:18 Pronto. A questão de adaptar um pouco, vamos dizer assim.

P1: 00:06:19 - 00:06:22 Eh, inclusive eu tava vendo aqui, como a colega falou,

P1: 00:06:23 - 00:06:59 Eh, tem que observar qual metodologia que ele se identifica mais. Por exemplo, tem a dificuldade da escrita, então, a, através de, de imagens, realmente, se ele se identificar melhor com imagens, se ele gostar talvez de, de de através de desenhos em si, porque tem gente que gosta, né, até mesmo que não

são surdos, mas que tem alguma deficiência, eles gostam de se expressar através de desenhos. Então, adaptar a metodologia à realidade dele, de como o aluno ele possa se expressar da melhor maneira.

Jéssica Leal: 00:07:00 - 00:07:01 Tô entendendo, tô entendendo

Jéssica Leal: 00:07:04 - 00:07:08 Tá, ähn, eh, o que é Libras? Pra, o que é que você entende por Libras?

P1: 00:07:09 - 00:07:22 É a Língua Brasileira de Sinais e é a forma de comunicação dos surdos, né? Tanto entre eles como de um modo geral, né? Agora, existe a grande dificuldade que a sociedade, em sua maioria, ainda, não tem o conhecimento de Libras, né?

Jéssica Leal: 00:07:23 - 00:07:25: Qual o lugar que essa língua ocupa na sua vida?

P1: 00:07:27- 00:07:28 É mais no contexto profissional.

P1: 00:07:30 - 00:07:42 Aqui, assim com eles. Eu já, já aprendi algumas coisas através das minhas colegas aqui que são intérpretes, já desenvolviam um eletivo em parceria. Então assim, é mais no contexto profissional mesmo.

P1: 00:07:44 - 00:07:56 No dia a dia, nem tanto, porque na minha cidade, por exemplo, tem surdos, porém eles, como eu falei, eles não conhecem a Libras, eles comunicam só através de, de gestos mesmo. Aí, eu particularmente não entendo praticamente nada.

Jéssica Leal: 00:07:57 - Tô entendendo.

Jéssica Leal: 00:07:58 - 00:08:10 Eh, você já vivenciou alguma situação que você se confundiu ou se questionou sobre o uso da Língua Portuguesa e da Libras? Em sala de aula, assim, sobre essas duas línguas, a variação dessas línguas, o uso delas, assim, em sala de aula?

P1: 00:08:12 - 00:08:21 Não, não necessariamente. Agora eu percebi que a escrita da Libras, a escrita em si se for em Libras é bem diferente da do, do português.

Jéssica Leal: 00:08:21 - 00:08:23 Isso causa estranheza pra você?

P1: 00:08:23 Sim.

Jéssica Leal: 00:08:24 - 00:08:26 Causa? Por quê? O que que você pensa a respeito disso?

P1: 00:08:28 - 00:08:34 Eu achei a, a escrita da Libras mais difícil do que, até mesmo, do português em si.

Jéssica Leal: 00:08:35 - 00:08:36 Tô entendendo, tô entendendo.

Jéssica Leal: 00:08:37 - 00:09:03 Então, ah...gostaria de agradecer, professora, pelas respostas, eh, pra gente entender um pouquinho do seu cenário, do seu dia a dia, porque às vezes a gente pensa, né, embora a senhora seja da área do componente de arte, mas a, a Língua Portuguesa atravessa essa disciplina, né? os componentes todos aí que são envolvidos pela língua, pela Língua Portuguesa. Então assim, muito interessante a gente entender como vocês organizam e pensam esse ensino pra surdos. Então eu agradeço demais pela colaboração, viu? Brigada.

P1: 00:09:04 Por nada.

Jéssica Leal: 00:09:05 Valeu.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (P2)

Interlocutores: Pesquisadora e Professor 2 (P2).
Natureza da interação: Entrevista semiestruturada
Local/Plataforma: Presencial
Suporte do registro: Arquivo audiovisual (áudio e vídeo).
Data de realização da entrevista: 27/11/2024
Tempo de duração: 00:10:26
Fonte/Disponibilidade: Acervo da pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota de Transcrição: Visando salvaguardar o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações, todos os antropônimos (nomes próprios) e menções a instituições foram omitidos ou substituídos por pseudônimos e códigos no texto transcrito. Adotou-se o uso de colchetes [] para sinalizar essas inserções da pesquisadora, conforme ilustrado no exemplo abaixo: “[Pessoa 1] me disse que a [Instituição A] estava fechada.”

Jéssica Leal: 00:00:06 - 00:00:08 Bom dia, professora [Pessoa 2].

Jéssica Leal: 00:00:09 - 00:00:17 Primeiramente, gostaria de agradecer a senhora pela disponibilidade de colaborar nessa pesquisa. Eu fico muito grata, viu, pela, pela prontidão em ajudar.

Jéssica Leal: 00:00:18 - 00:00:26 Eh, como a senhora já sabe, né, se trata de uma pesquisa de doutorado, que eu tô tentando averiguar como é que anda o ensino da Língua Portuguesa, aqui, pra surdos.

Jéssica Leal: 00:00:27 - 00:00:30 Não apenas aqui, mas na cidade de Patos como é que anda, né?

Jéssica Leal: 00:00:32 - 00:00:35 Eu vou fazer umas perguntas a senhora em tom de conversa mesmo, gente conversando e a senhora vai respondendo, tá?

Jéssica Leal: 00:00:36 - 00:00:42 Eu queria saber, eh, quantos anos, a, a senhora, eh, está docência e qual sua formação.

P2: 00:00:43 - 00:00:51 30 anos. Sou formada em História e em, só especialização, em Educação e em Sociologia.

Jéssica Leal: 00:00:51 - 00:00:54 Entendi. Aí, a, aqui na escola a senhora ministra, quais são os componentes que a senhora ministra?

P2: 00:00:55 - 00:00:57 História e Ensino Religioso.

Jéssica Leal: 00:00:57 Tendi.

Jéssica Leal: 00:00:58 - 00:01:01 Aí me fala uma coisa: o quê que a senhora entende por Língua Portuguesa?

Jéssica Leal: 00:01:03 - 00:01:04 Sua concepção.

P2: 00:01:04 - 00:01:06 Entendo por Língua Portuguesa?

Jéssica Leal: 00:01:06 Sim.

P2: 00:01:07 - 00:01:14 Eu não sei, que é a, é a, o idioma que a gente fala e a importância da comunicação.

Jéssica Leal: 00:01:15 Certo.

Jéssica Leal: 00:01:16 - 00:01:20 Como você ver o ensino da, da Língua Portuguesa escrita pra alunos surdos?

P2: 00:01:23 - 00:02:13 Eu, eu acho complicado porque, veja só, eu sempre, sempre me vem essa, esse fato que aconteceu comigo, não foi na escola, foi na minha casa. Uma menina do sítio de, de Cacimba de areia, ela disse que tinha uma sobrinha surda e sabia lê, não, disse assim: “Minha sobrinha é surda e os cadernos dela, o caderno dela é impecável, ela escreve a coisa mais linda”. Aí, eu falei assim: “E é,

ela sabe ler?”. Aí, ela disse se sabe ninguém sabe porque ela não se comunica, ela só escreve. Então, em determinados locais, ele só faz escrever.

P2: 00:02:15 - 00:02:39 E no entanto, eu tenho a experiência de um aluno, [Eduardo], que era excelente aluno dessa escola. Faz muito tempo. E ele era excelente em tudo e ele era surdo, era acompanhado. Aí, a, a professora falou assim: “[Pessoa 2], ele...”, era no sexto ano, “ele não gosta de História...”

P2: 00:02:41 - 00:02:48 Tal tal tal... Porque também, História tem tempos que fica complicado pra eles.

Jéssica Leal: 00:02:49 00:03:03 Tô entendendo. Nas suas aulas, né,eh, a senhora aborda, eh, prioriza o que mais, assim, o que mais, a senhora prioriza na, na, na, nas suas aulas? Interpretação textual, compreensão, leitura...

P2: 00:03:03 Mas eu...

Jéssica Leal: 00:03:03 ... gramática.

P2: 00:03:04 - 00:03:05 ...eu ensino história, né.

Jéssica Leal: 00:03:05 Entendi.

P2: 00:03:06 - 00:03:20 Eu, nas minhas aulas eu priorizo muito leitura e interpretação. Sempre, sempre nas minhas provas têm questões de interpretação até porque o Enem cobra isso, né, interpretação.

Jéssica Leal: 00:03:21 Tô entendendo.

Jéssica Leal: 00:03:22 - 00:03:29 Quais são as dificuldades que você percebe na, no ensino da Língua Portuguesa pra surdos? Na sua realidade, o que, quais são as dificuldades que senhora vê?

P2: 00:03:32 - 00:03:38 É a questão da Leitura, eu não sei se ele sabe ler, pode saber, pode não saber.

Jéssica Leal: 00:03:39 - 00:03:40 Tô entendendo.

P2: 00:03:40 - 00:03:47 Porque, ô, veja só, um aluno tem um intérprete não sei se ele tá lendo ou se é o intérprete que tá lendo e tá fazendo pra ele.

Jéssica Leal: 00:03:48-49 Tô entendendo como é.

Jéssica Leal: 00:03:49 - 00:03:56 Como vo... eh, eh, você percebe alguma confusão na escrita dos alunos surdos?

P2: 00:03:56 Sim.

Jéssica Leal: 00:03:57 - 00:03:59 Então me explique aí alguma coisa assim...

P2: 00:03:59 A metade...

Jéssica Leal: 00:03:59 ... Alguma situação.

P2: 00:04:00 - 00:04:06 A metade da palavra, metade. Tem aluno que escreve a metade da palavra.

Jéssica Leal: 00:04:07 - 00:04:11 Ele, ele, eles produzem textos corridos assim? Você sente que ele...

P2: 00:04:11 Não.

Jéssica Leal: 00:04:11 - 00:04:12 ...consegue expressar suas ideias?

P2: 00:04:13 Não.

Jéssica Leal: 00:04:13 Não?

P2: 00:04:14 - 00:04:26 Eles expressam um único (?). Vamos dizer que eles façam uma crítica, eh, do texto, ele não gostou ele bota só assim “Não gostei”.

Jéssica Leal: 00:04:28 - 00:04:30 A, e é? Eles são bem simplórios assim nas respostas...

P2: 00:04:30 Não.

Jéssica Leal: 00:04:31 ...sucintos?

P2: 00:04:34 Não é simplório, é, é, é sucinto.

Jéssica Leal: 00:04:34 Sucinto, né?

P2: 00:04:35 - 00:04:39 Ele dá em cima do que é pedido mas só com uma palavra.

Jéssica Leal: 00:04:40 - 00:04:41 Sem muito detalhe, né?

P2: 00:04:41 Sem muito detalhe.

Jéssica Leal: 00:04:42 Tô entendendo.

P2: 00:04:43 - 00:04:46 Vamos dizer ele não concorda, não gostou e ele só bota discordo.

Jéssica Leal: 00:04:47 Certo.

Jéssica Leal: 00:04:48 - 00:04:57 Como a senhora acha que deveria ser o ensino, eh, da Língua Portuguesa voltada pra surdos, na sua concepção assim, o que você acha que poderia, deveria ser né?

P2: 00:05:00 Com imagens.

Jéssica Leal: 00:05:01 - 00:05:02 Com imagens.

P2: 00:05:02 É.

P2: 00:05:04 - 00:05:05 Eu não acho assim... não tem muita...

Jéssica Leal: 00:05:07 - 00:05:09 Não, é sua ideia, aquilo você acredita, né?

P2: 00:05:10 Eu acho que com imagens.

Jéssica Leal: 00:05:12 - 00:05:17 A Libras, o que é que você entende pela Libras, assim? Qual importância dela, você acha?

P2: 00:05:17 - 00:05:28 Demais, eu acho que a, a Libras é, é, é, é o caminho é a luz no fim do se não fosse ficaria muito complicado.

Jéssica Leal: 00:05:28 Certo.

Jéssica Leal: 00:05:29 - 00:05:33 Me diga uma coisa. Qual o lugar que a Libras ocupa na sua vida hoje assim? O que que cê acha, assim, na sua vida?

P2: 00:05:34 - 00:05:38 Só em sala de aula. Eu, eu nem tô aqui pra folhear.

Jéssica Leal: 00:05:39 Certo.

P2: 00:05:40 Só em sala de aula.

Jéssica Leal: 00:05:40 Tô entendendo.

P2: 00:05:41 - 00:05:44 Eu nem sei e nem tem mais juízo para aprender.

P2: 00:05:46 E é porque tá sendo filmado.

Jéssica Leal: 00:05:47 - 00:05:49 Não, eu gosto assim, tem que ser sincero.

P2: 00:05:49 Viu.

Jéssica Leal: 00:05:50 Pode ficar à vontade.

P2: 00:05:51 - 00:06:14 Assim, é em sala de aula. Ocupa o meu, meu em sala de aula porque eu confio inteiramente nas professoras e quando eu quero saber alguma coisa, elas traduzem para mim e, e me respondem quando eu quero uma resposta dele e ele... quero saber que ele entendeu a pergunta e a menina...

Jéssica Leal: 00:06:15 - 00:06:16 Com intérprete, né? Tô entendendo.

Jéssica Leal: 00:06:17 - 00:06:23 Você já vivenciou alguma situação em que confundiu ou se questionou sobre o uso da língua portuguesa e da Libras?

P2: 00:06:24 Não.

Jéssica Leal: 00:06:27 - 00:06:31 Por exemplo: alguma situação em sala que você quis se comunicar com o surdo...

P2: 00:06:31 Não.

Jéssica Leal: 00:06:32 - 00:06:33 ...quando você precisa se comunicar com o surdo, sempre você...

P2: 00:06:33 - 00:06:35 É através da intérprete. É.

Jéssica Leal: 00:06:36 - 00:06:42 Se por exemplo houver alguma, assim, alguma questão, assim: faltar, algo pro profissional faltar. O que que você faz, assim?

P2: 00:06:43 Nada.

Jéssica Leal: 00:06:44 Nada?

P2: 00:06:45 - 00:07:00 Eu continuo a aula do mesmo jeito porque a gente aprendeu a olhar para ele, falar, falar para ele assim, que ele lê a leitura labial e eu falo mais devagar pra que ele possa me entender.

Jéssica Leal: 00:07:01 Tô entendendo.

P2: 00:07:02 - 00:07:05 É isso não é nada não porque nada é zero, né? Mas eu acho que o que...

Jéssica Leal: 00:07:05 Cê...

P2: 00:07:06 ...eu faço é isso.

Jéssica Leal: 00:07:06 - 00:07:09 ...cê tenta facilitar de modo que ele, pra quem é D.A. consiga ver, né?

P2: 00:07:10 É.

Jéssica Leal: 00:07:10 - 00:07:17 No caso do, tem outro aluno que ele é totalmente surdo, né? Eh, você acha que ele consegue acompanhar a aula assim?

P2: 00:07:17 - 00:07:19 É mais devagar.

Jéssica Leal: 00:07:20 - 00:07:21 Tô entendendo.

P2: 00:07:21 - 00:07:29 Mas, mas ele consegue. Eles consegue aprender porque quando a gente faz a prova, quando a gente faz a prova...

00:07:30 - 00:07:34 Como é o nome da prova? adequada? não, adaptada.

00:07:35 - 00:07:39 Quando a gente faz a prova com imagens, eles indentifica bem direitin.

Jéssica Leal: 00:07:40 - 00:07:41 Tô entendendo como é que é.

Jéssica Leal: 00:07:42 Em sala de aula, assim, você nunca, assim, questionou, assim, em sala de aula, a Libras e a Língua Portuguesa? Você tá lidando com essas duas línguas no seu dia a dia, isso te causa algum incômodo assim?

P2: 00:07:52 Não, não.

Jéssica Leal: 00:07:52 - 00:07:54 Alguma dinâmica assim na sua vida? Nada...

P2: 00:07:54 Não.

Jéssica Leal: 00:07:54 ...assim?

Jéssica Leal: 00:07:56 Não, né?

P2: 00:07:56 - 00:08:04 Na, na, na sala quando a gente faz um um seminário uma coisa eles não querem participar.

Jéssica Leal: 00:08:05 - 00:08:06 Eles não participam das atividades?

P2: 00:08:07 Não.

Jéssica Leal: 00:08:08 E é?

P2: 00:08:08 - 00:08:11 Seminário para ele se expor, ele não quer.

Jéssica Leal: 00:08:11 E é?

P2: 00:08:12 Eles têm vergonha.

Jéssica Leal: 00:08:13 - 00:08:15 E assim os outros colegas são receptivos a eles?

P2: 00:08:13 - 00:08:57 São, graças a Deus são. Eu fiz um seminário, aí eu pedi pra eles, pra equipe especial, né, que tem, dois, tem um total e tem um que é parcial,

ainda dá pra escutar. Aí, eu falei assim pras meninas “Olha façam uma atividade assim nos slides só de imagens”, que era da Europa sabe. Aí, eles escolheram Reino Unido. Aí, eu: “Passa as imagens do Reino Unido que dá pra...” Aí, eles fizeram, mas eles não quiseram participar. Inclusive o que é total, ele ficou tão ansioso que ele não veio, não veio pra escola.

00:08:58 - 00:09:06 Aí, os outros meninos apresentaram mas esse que ficou muito ansioso, que é o de [Ruth], que é [João], ele não veio.

Jéssica Leal: 00:09:06 Tô entendendo.

P2: 00:09:07 - 00:09:12 eu fiquei até assim, né, pensei assim “Ai Meu Deus, se eu soubesse eu não tinha feito”

Jéssica Leal: 00:09:14 - 00:09:15 Mas, de toda maneira, ele tem que se expor, né...

P2: 00:09:15 É.

Jéssica Leal: 00:09:16...tá ali participando...

P2: 00:09:16 Ele...

Jéssica Leal: 00:09:17...né?

P2: 00:09:17 - 00:09:18 ...ele não quer, ele não quer se expor. Nenhum deles.

00:09:19 - 00:09:19 Mas só que, assim os dois surdo, né, tem um que é [José], né [Pessoa 1]? Mas ele, ele escuta alguma coisa.

Jéssica Leal: 00:09:33 - 00:09:36 Ele acompanha bem? A senhora cobra a escrita, assim deles, eles conseguem...

P2: 00:09:36 Acompanha.

Jéssica Leal: 00:09:37....se expressar bem?

P2: 00:09:37 - 00:09:39 [José] acompanha. Ele faz terceiro ano.

Jéssica Leal: 00:09:40 - 00:09:41 Ele consegue se expressar bem?

P2: 00:09:42 Consegue.

Jéssica Leal: 00:09:42 - 00:09:45 E quando a senhora pede alguma atividade...

P2: 00:09:45 - 00:09:48 Ele faz. [José] é normal, tem comportamento normal.

P2: 00:09:49 - 00:10:00 Ele não tem, assim, não apresenta dificuldade nenhuma. Ele apresenta, ele. Tem aluno, tem aluno que é normal, né, sem nenhuma dificuldade e é mais fraco do que ele.

Jéssica Leal: 00:10:01 Tô entendendo.

Jéssica Leal: 00:10:02 Pois eu gostaria muito de agradecer, professora, pela sinceridade, porque é muito bom. A gente vai ter uma uma pesquisa que é fidedigna na realidade do que o professor vivencia, sem maquiagem, né. É isso que a gente busca mesmo.

P2: 00:10:13 - 00:10:15 Aqui é totalmente sem maquiagem.

Jéssica Leal: 00:10:17 - 00:10:19 Então muito obrigada. Eu sou grata pela...

P2: 00:10:19 Prazer.

Jéssica Leal: 00:10:20 ...colaboração

P2: 00:10:20 - 00:10:21 Parabéns pelo seu doutorado

Jéssica Leal: 00:10:22 - 00:10:23 Brigada, viu, Brigada!

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (P3)

Interlocutores: Pesquisadora e Professor 3 (P3).
Natureza da interação: Entrevista semiestruturada
Local/Plataforma: Presencial
Suporte do registro: Arquivo audiovisual (áudio e vídeo).
Data de realização da entrevista: 28/11/2024
Tempo de duração: 00:10:25
Fonte/Disponibilidade: Acervo da pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota de Transcrição: Visando salvaguardar o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações, todos os antropônimos (nomes próprios) e menções a instituições foram omitidos ou substituídos por pseudônimos e códigos no texto transcrito. Adotou-se o uso de colchetes [] para sinalizar essas inserções da pesquisadora, conforme ilustrado no exemplo abaixo: “[Pessoa 1] me disse que a [Instituição A] estava fechada.”

Jéssica Leal: 00:00:04 - 00:00:05 Bom dia, professor.

P3: 00:00:06 Bom dia.

Jéssica Leal: 00:00:07 - 00:00:08 Eh, Eu me chamo Jéssica.

Jéssica Leal: 00:00:10 - 00:00:24 Eh, gostaria de antemão de agradecer ao senhor pela colaboração nessa pesquisa. É muito, é muito gratificante, né, ser acolhido na escola e saber que a gente pode contar com colegas, né, pra gente entender um pouquinho da dinâmica, né, das escolas públicas, o que é que acontece na verdade, entendeu?

P3: 00:00:24 Isso

Jéssica Leal: 00:00:25 - 00:00:26 Eu sou grata por, pela colaboração.

Jéssica Leal: 00:00:27 - 00:00:33 Então, eu gostaria de saber qual a formação do senhor? e quanto tempo o senhor tá, eh na, na educação e qual componente o senhor ministra?

P3: 00:00:34 - 00:00:49 Eu sou formado em ciências biológicas, estou na educação há 17 anos, eh, concursado há 11, e eu ensino biologia, eh, no ensino médio e ciência de ensino fundamental.

Jéssica Leal: 00:00:49 - 00:00:49 Certo. OK.

Jéssica Leal: 00:00:51 - 00:00:56 Eh, professor, o que que o senhor entende, na sua visão assim, o que que cê entende por Língua Portuguesa?

P3: 00:00:58 - 00:01:10 É a nossa língua mãe, né? Nós falamos a Língua Portuguesa, é essencial pra comunicação, pra desenvolvermos a, a, as nossas interações sociais.

P3: 00:01:11 - 00:01:25 E... já entrando na temática do trabalho, a gente vê que não é a única forma de se comunicar, mas que é essencial pras, pra documentações, provas, avaliações do nosso contexto, né?

Jéssica Leal: 00:01:26 Certo.

Jéssica Leal: 00:01:27 - 00:01:30 Então, como você vê o ensino da língua, da Língua Portuguesa voltado para surdos?

P3: 00:01:33 - 00:01:45 Eh, eu acho uma questão pouco específica, mas ao mesmo tempo desafiadora do ponto de vista como professor que convive com alunos surdos.

P3: 00:01:47 - 00:02:07 Eu acredito que eles tenham certa dificuldade em gramática, ortografia e, eh, esses desafios vêm sendo superado com a ajuda dos intérpretes, né, do desenvolvimento da, da Libras. Então são desafios, mas que podem ser superados.

Jéssica Leal: 00:02:07 - 00:02:08 Certo. OK.

Jéssica Leal: 00:02:08 - 00:02:20 Nas suas aulas, assim, embora sendo biologia, né? Eh, qual o aspecto da Língua Portuguesa você cobra? assim, a leitura, a interpretação, a produção textual....

P3: 00:02:20 Isso.

Jéssica Leal: 00:02:20 ...qual é a questão que o senhor cobra mais nas aulas?

P3: 00:02:21 - 00:03:03 - Na, no ensino de biologia, eu trabalho muito a vertente do ensino por investigação. E aí, no ensino por investigação, eu preciso que eles transmitam, transmitam a questão do conhecimento prévio. Então a gente trabalha muito a oralidade, a gente também trabalha a escrita em questões, eh, problemas que são propostas antes das aulas explicativas. Então, eles precisam escrever, eles precisam comunicar os resultados das atividades. Então, é essencial. Ou seja, a gente não se livra de português, nem de matemática nas aulas de biologia. Não tem como.

Jéssica Leal: 00:03:03 Verdade.

Jessica Leal: 00:03:04 - 00:03:07Quais as dificuldades que você percebe no ensino da Língua Portuguesa para os surdos que o senhor acompanha?

P3: 00:03:09 - 00:03:55 As dificuldades está na preparação dos professores em relação a abordagem com esses alunos, porque se limita muito a, a dependência do intérprete. Então, se fôssemos fluentes nas duas línguas, no português, na língua de sinais, eu acho que facilitaria não só o ensino de Língua Portuguesa, mas também o ensino de biologia. Às vezes eu me sinto impotente frente a, a essa comunicação, porque a gente depende da interpretação de outro, né? Então é um, existe aí um, um, uma barreira nessa, a comunicação se torna mais lenta. Então, seria...

Jéssica Leal: 00:03:55 - 00:03:57 Você sente que há um embargo um pouco no seu trabalho, assim...

P3: 00:03:57 É.

Jéssica Leal: 00:03:58 ...na dinâmica, né?

P3: 00:03:58 - 00:04:07 Eu não tenho uma percepção real do que ele tá me dizendo e eu não sei se o que eu estou dizendo a ele está chegando da forma como eu queria.

Jéssica Leal: 00:04:08 Tô entendendo como é.

Jéssica Leal: 00:04:09 - 00:04:16 Eh, você percebe, eh, alguma, ou já aconteceu alguma confusão na, na produção escrita dos alunos surdos?

P3: 00:04:19 - 00:04:26 Essa semana me chamou muita atenção a questão da escrita do único aluno surdo que eu tenho esse ano.

Jéssica Leal: 00:04:26 Hmrum.

P3: 00:04:27 - 00:04:29 E ele escreve muito bem.

P3: 00:04:30 - 00:04:41 Por ser surdo, eu me surpreendi como a letra dele é bonita, eu até comparei, elogiei, eu disse que a letra dele parecia muito com a minha, então isso me chamou a, a atenção de forma positiva.

P3: 00:04:43 - 00:04:50 Então eu acredito que nesse caso específico tem dado um, um resultado bom. Eu acho que ele aprendeu bem essa parte de escrita.

P3: 00:04:51 - 00:05:33 E..., já em outras experiências que eu tive, eu já comentei aqui com as meninas que são intérpretes, como [Francisca], como [Ruth], eh, eu não tive essa sensibilidade, de olhar. Se ela estava escrevendo correto, se ela respondia as perguntas. Então eu achava que por ela ter a intérprete ali era o suficiente. Então eu interagia menos, e depois, quando eu participei de uma formação, e na formação eu fui alertado sobre isso, eh, de assumir também a responsabilidade da aprendizagem do aluno surdo. Eu não tinha no início da minha profissão essa consciência.

Jéssica Leal: 00:05:34 Tô entendendo.

Jéssica Leal: 00:05:35 - 00:05:44 Ah, como que você acha que deveria ser o ensino de Língua Portuguesa voltada pra surdos? Na sua visão assim, o que que você acha que deveria, como deveria ser?

P3: 00:05:48 - 00:06:18 Olha, falar sobre o ensino de Língua Portuguesa, sendo eu professor de biologia, eu acho um pouco complexo, porque eu não tenho a expertise do professor de Língua Portuguesa, mas eu acredito que é importante estimular todas as habilidades que são estimuladas no, no aluno que é nativo da Língua Portuguesa, no aluno que utiliza a Língua Brasileira de Sinais.

P3: 00:06:18 - 00:06:31 Então, essas habilidades, elas precisam ser trabalhadas de acordo com as adaptações. Adaptar as habilidades para que eles tenham as mesmas oportunidades que os alunos que falam, né, oralizam.

Jéssica Leal: 00:06:32 Tô entendendo

Jéssica Leal: 00:06:34-35 OK. Ân, pra o...

Jéssica Leal: 00:06:36 - 00:06:38 Pra você, que que você entende por Libras?

P3: 00:06:40 - 00:06:44 A língua de sinais é a principal...

Jéssica Leal: 00:06:52 - 00:06:55 O que, o que é a Libras pra você, a Libras pra você?

P3: 00:06:55 A Língua Brasileira de Sinais, né? É a principal forma de comunicação dos alunos (correção) dos surdos, da comunidade surda.

P3: 00:07:03 - 00:07:12 E eu acho que deveria ser ensinado a todos, né? Acho que deveria ser uma língua oficial também, assim como a Língua Portuguesa.

Jéssica Leal: 00:07:12 - 00:07:15 Qual o lugar que essa língua, que essa língua ocupa na sua vida?

P3: 00:07:16 - 00:07:19 O lugar que ela ocupa na minha vida hoje?

P3: 00:07:23 - 00:07:29 Ordenar isso em posições é um pouco complexo.

P3: 00:07:30 - 00:07:34 Porque eu não tenho dedicado tempo a estudar a Língua Brasileira de Sinais.

Jéssica Leal: 00:07:34-37 Mas você pode dizer o que que ela ocupa? Se...

P3: 00:07:36 - 00:07:47 É, mas eu a, eu a considero muito importante e eu sempre digo que é uma das línguas que eu quero aprender, é o Inglês e a Língua Brasileira de Sinais.

00:07:47 - 00:08:01 Seria, você poderia dizer assim, você acha que daria certo assim, ela ocupa só apenas um, em sala de aula apenas em um espaço profissional ou ela extrapola os muros da escola na sua vida assim, te atravessa de alguma maneira, embora você não sendo fluente?

P3: 00:08:01 É...

P3: 00:08:03 Na escola, é primordial.

P3: 00:08:05 - 00:08:24 Eh, eu não tenho convivência com pessoas surdas fora da escola, pelo menos não com frequência. Já no comércio já me deparei com pessoas surdas em supermercado, em lojas e até descobrir que a pessoa é surda, a gente passa certos constrangimentos.

P3: 00:08:26 - 00:08:41 E, se eu soubesse a língua de sinais, eu não passaria tanta vergonha nessas situações. Então, por mais que a gente não tenha familiares surdos, é uma realidade que a gente vai se deparar.

P3: 00:08:42 - 00:08:42 Então, é muito comum, então acho que é essencial. Então, acho que tá entre as prioridades.

Jéssica Leal: 00:08:50 OK.

Jéssica Leal: 00:08:51 - 00:08:53 Você já viveu alguma situação? Você me falou, mas aí era só pra gente finalizar.

Jéssica Leal: 00:08:54 - 00:08:59 Você já viu alguma situação que você confundiu ou se questionou sobre o uso da Língua Portuguesa e da Libras?

P3: 00:09:00 Já.

Jéssica Leal: 00:09:01 Como foi?

P3: 00:09:02 - 00:09:19 Essa questão, ela é complexa porque sabemos que a Língua Brasileira de Sinais ela tem as suas especificidades em relação à, à gramática. Você não espera do surdo que ele escreva igual a uma pessoa que, que oraliza a Língua Portuguesa.

P3: 00:09:21 - 00:09:36 Então, quando você passa a entender isso, eu comecei a entender isso na graduação de que não é a mesma forma ensinar português, ensinar Libras, não deve esperar a mesma coisa, o mesmo resultado em termos da, da gramática em si.

P3: 00:09:37 - 00:09:54 Então, isso foi um choque, né? Mas saber que eles entendem e eles conseguem se comunicar por essa língua, mesmo não sendo, não tendo aquela, eh, não é uma reprodução, mas é uma língua específica, né? Não é uma reprodução.

Jéssica Leal: 00:09:54 - 00:10:01 Então, professor, muitíssimo obrigada pelas respostas. Acredito que deu para dar uma visualizada bem da forma como, como senhor coloca, né?

00:10:02 - 00:10:09 É bem ainda em termos assim, de conhecimento muito mínimo mesmo.

Jéssica Leal: 00:10:10 Mas é real.

P3: 00:10:11 É.

Jéssica Leal: 00:10:11 - 00:10:12 É real aquilo que acontece, né?

P3: 00:10:13 Isso.

Jéssica Leal: 00:10:13 - 00:10:15 A gente não tá aqui maquiando nada, a gente tá dizendo aquilo que a gente vivencia.

P3: 00:10:16 Que é fiel.

Jéssica Leal: 00:10:16 - 00:10:18 Que é fiel à realidade da escola pública, né? Então, eu...

P3: 00:10:19 Isso.

Jéssica Leal: 00:10:19 - 00:10:21 ...agradeço. Brigada. Foi muito bom. Muito obrigada.

P3: 00:10:21 - 00:10:23 Ei. Boa sorte na pesquisa!

Jéssica Leal: 00:10:24 - Brigada!

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (P4)

Interlocutores: Pesquisadora e Professor 1 (P4).
Natureza da interação: Entrevista semiestruturada
Local/Plataforma: Presencial
Suporte do registro: Arquivo audiovisual (áudio e vídeo).
Data de realização da entrevista: 29/11/2024
Tempo de duração: 00:17:08
Fonte/Disponibilidade: Acervo da pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota de Transcrição: Visando salvaguardar o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações, todos os antropônimos (nomes próprios) e menções a instituições foram omitidos ou substituídos por pseudônimos e códigos no texto transcrito. Adotou-se o uso de colchetes [] para sinalizar essas inserções da pesquisadora, conforme ilustrado no exemplo abaixo: “[Pessoa 1] me disse que a [Instituição A] estava fechada.”

Transcrição da Entrevista com P4

Jéssica Leal: 00:00 - Olá, bom dia. Tô aqui com a professora [Pessoa 4] do [Colégio Privado B]. Eh, antes da gente iniciar, professora [Pessoa 4], a senhora consente a gravação desse áudio?

P4: Sim.

Jéssica Leal: Pronto. Eh, a opção por gravação de áudio foi a critério da depoente, em virtude de não querer, eh, o, gravar a sua imagem, com ressalvas a questão do uso de, de imagens, tá? Vamos começar com, com as questões.

Jéssica Leal: 00:32 - Ähn. Professora, a senhora pode me dizer a, qual a sua, eh, faixa etária?

P4: Eu trabalho com alunos dos anos finais, fundamental anos finais. A faixa etária, a faixa etária deles vai de 11 a 13 anos de idade, em sua maioria.

Jéssica Leal: Eh, professora, o que a senhora entende, eh, pelo o, o ensino de língua portuguesa?

P4: 00:58 - O ensino da língua portuguesa é de prioridade pelo nosso próprio idioma para o conhecimento de regras e da própria função linguística que o aluno tende a exercer ao longo de sua vida.

P4: Certo.

Jéssica Leal: Eh, professora, como a senhora vê, eh, o ensino da língua portuguesa, eh, aqui na escola, né, no, na sua vida, de uma maneira geral?

P4: 01:22 - Na escola, eh, vejo como a aplicação de forma adequada, nós como profissionais da língua, a nossa própria formação tem a tríade, se divide entre gramática, literatura e redação, que é o meu eixo (correção) meu nicho, propriamente. Eu trabalho com a produção de textos. E sei que o encadeamento de cada área, de cada currículo, aliás, desse, é para a formação do próprio componente, que é a da língua portuguesa que tende a levar o aluno ao seu crescimento pessoal e futuramente profissional.

Jéssica Leal: Eh, como a senhora vê o ensino da língua portuguesa voltada para alunos surdos?

P4: Vejo como prioridade também, porque apesar de eles terem alguns desafios, digamos assim, enfrentam os desafios que é até, de certa forma, natural, mas hoje, com o auxílio de... colaboradores, como nós temos aqui no nosso setor de ensino, isso facilita para o aluno, uma vez que, mesmo o professor não tendo, eh, a formação em Libras, mas nós temos um tradutor, digamos, que faz todo esse procedimento ser, eh, reconhecida e de forma, digamos assim, acentuada para que o aluno, eh, consiga construir todo o seu currículo com essa base na formação da língua portuguesa.

Jéssica Leal: Certo.

Jéssica Leal: Suas aulas de língua portuguesa, a senhora explora mais o que? A gramática, leitura, compreensão, interpretação, produção textual? Como é que a senhora...

P4: Como eu falei anteriormente na questão citada, eh, o meu nicho é a produção de texto. Eu trabalho especificamente dentro da língua portuguesa com a redação. Nós temos essa divisão na nossa escola, um professor para a gramática, para trabalhar as funções linguísticas, uma professora para a literatura e eu que fico na parte específica de produção de texto. Para facilitar até pelo, pelo aluno a condição dele entender que na hora que ele vai ler, interpretar em seguida, construir o seu próprio texto.

Jéssica Leal: Tô entendendo.

Jéssica Leal: No caso dessa aluna com surdez, a senhora percebeu alguma dificuldade? A senhora acompanhou alguma surdez? A senhora percebeu alguma dificuldade?

P4: Sim, às vezes, eh, a maior dificuldade é a própria socialização. Dela perceber a desenvoltura dos alunos, a inquietação de questões, de pergunta e, às vezes, para ela mesma repassar, muitas vezes eu percebo que ela poderia fazer mais isso, né, e às vezes sempre fica ali mais na atenção, voltada a atenção de olhar para o professor e não fazer ela mesma a pergunta. Eu, eu consigo captar isso ao longo desses anos, porque como ela já foi minha aluna nos três anos anteriores, este é o quarto, ela está no nono, eu percebo essa dificuldade que ela enfrenta. Porque quantas vezes nós mesmos fazendo uma pergunta é muito diferente da gente repassar para alguém, para a outra pessoa, né, e fica mais difícil para ela muitas vezes.

Jéssica Leal: Certo.

Jéssica Leal: Eh, uma outra questão seria quais as dificuldades que a senhora percebe, a senhora falou em relação à produção textual e tudo mais, mas no ensino para assuntos, qual a dificuldade que a senhora percebe especificamente na sua disciplina?

P4: A própria construção do texto.

P4: 04:58 - Eu vejo, no caso, eu trabalho apenas com uma aluna. Eu não tenho mais, vamos dizer assim, outros alunos para perceber essa diferença. Mas eu vejo que tem mais essa dificuldade de conseguir construir todo o texto com base naquilo que foi repassado para ela. Sinto que é um, que ela enfrenta esse desafio e chega pra a gente também, sabe? É muito difícil, porque, por exemplo, acho que talvez para a própria formação do professor.

P4: 05:26 - Seria mais fácil lidar se eu tivesse parte de Libras. Eu penso que seria mais fácil também para ela. Embora nós tenhamos a pessoa, né? Mas possivelmente seria.

Jéssica Leal: Ok.

Jéssica Leal: Eh, você já percebeu alguma confusão no texto escrito pelo aluno surdo?

P4: Sim.

Jéssica Leal: A senhora poderia me citar alguma situação assim que ocorreu?

P4: Sim. Na demanda da própria construção linguística. A dificuldade, trocas às vezes de letras, eu percebo muito isso na construção do texto. Eu acho que o professor de gramática, eh, ele pode perceber, mas eu vou perceber com mais intensidade. Porque eu não sei se na própria leitura dela, é tanto que a condução da correção, eu não faço igual. No sentido de não prejudicá-la. Entende? Mas no sentido de conduzir ela a chegar no processo da escrita. Porque ela confunde, por exemplo, alguns sinais que eles usam de forma ou algumas palavras a, eh,

abreviadas que eles usam. Seria no modo de falar, às vezes ela quer transcrever e na própria, própria produção de texto, às vezes a gente não pode permitir, digamos assim.

Jéssica Leal: Tô entendendo.

Jéssica Leal: A, como a senhora acha que deveria ser o ensino voltado de Língua Portuguesa para surdos?

P4: Eu acredito que o maior pontapé já foi dado, que é ter um profissional, né, eh, dentro das escolas, capazes de repassar, mas uma sugestão seria mais um laboratório, com mais atividades propícias, com mais até profissionais voltados pra, pra o currículo de Libras, pra que eles pudessem interagir em inúmeras situações.

Jéssica Leal: Tô entendendo.

P4: Seria mais, eh, eficaz, digamos assim, o ensino pra eles, né, pra os alunos, os estudantes.

Jéssica Leal: A senhora se sente desafiada em sala ou não? Assim? A senhora...

P4: Não muito, porque são desafios comuns que a gente passa. Às vezes a gente sente a dificuldade de chegar mais perto deles, de, de conversar. Como a gente faz assim, você entendeu essa questão? Por exemplo, a gente, gente, isso aqui, preste atenção, eh, anotem, registrem. Então, são situações muito minuciosas que acontecem, quem é professor sabe. E, às vezes, eu não sei se ela, em determinadas, em todas as situações, ela conseguiu captar tudo isso. As minúcias de sala de aula, desse encontro de professor e estudante. Isso fica mais no íntimo, entendeu? De tudo, a gente tem que repassar pra a terceira pessoa. Eu sinto essa dificuldade. Eh, sempre será um desafio, com certeza.

Jéssica Leal: Verdade.

Jéssica Leal: Eh, como é, aí perai. O que é a Libras para a senhora? O que a senhora entende por Libras?

P4: Libras é um conjunto de sinais, eu entendo assim, onde as pessoas possam reproduzir, né, de maneira eficaz para a pessoa que não tem a condição de ouvir e de falar. Então, Libras é essencial hoje, o código de sinais, para que a gente possa, eh, nos comunicar com todas as pessoas que têm, que tem a, pelo menos, digamos assim, a dificuldade, pela qual a gente chama a deficiência propriamente mais em frente. Então, Libras é um conjunto de sinais capaz de levar a pessoa a entender e interpretar todos os tipos de linguagens.

Jéssica Leal: Certo.

Jéssica Leal: Que lugar essa língua ocupa na sua vida hoje?

P4: Hoje ela ocupa um, um lugar especial.

P4: Porque eu nunca pensei em me deparar, por exemplo, lógico, a gente sabe que vai passar por muitas situações em sala de aula, mas propriamente uma aluna, ela não é a primeira, eu já tive, mas ela conseguia, eh, balbuciar muitas palavras de entendimento, que era na escola anterior que eu trabalhei, mas no caso da minha aluna aqui, no **[Colégio Privado B]**, eh, é menos, tipo, noviciado, interpretar, são poucas palavras que eu consigo. E, com certeza, eu diria que está num lugar, num segundo lugar, num lugar especial. Porque eu sei que não só ela, mas outros alunos nós iremos enfrentar, a todo instante, pessoas no nosso próprio, eh, dia a dia, né, que chegam até nós, e todo mundo, eu tenho certeza que ninguém, eh, deixou de conviver, deixou de interagir, vai sentir a dificuldade, né? Por não conhecer talvez os sinais ali, a importância do que você me perguntou. Mas, com certeza, todo mundo já, já conviveu, já passou por situações, já tentou ajudar alguém que estava tentando emitir uma comunicação, por exemplo. Eu vejo assim.

Jéssica Leal: No cenário de sala de aula, ela interage?

P4: Ela interage. É pouco, depende também, assim...da aula, do currículo, depende. Tem, tem conteúdos, por exemplo, que eu pergunto ao tradutor que faz, que ela consegue. Quando é algo que é mais do interesse dela, a interação, com certeza, é muito maior. Quando é um conteúdo, talvez, que ela tenha até mais dificuldade, ela vai ficar mais o quê? Retida no espaço dela, vai fazer poucas perguntas para ele, questionar.

Jéssica Leal: **Você percebe assim que os alunos interagem com ela?**

P4: Sim, e, e ela é muito querida.

Jéssica Leal: **Owwnn.**

P4: 10:42 - Nós temos assim, eh, essa base que é formadora, especificamente do **[Colégio Privado B]**. Então, seja na condição de, de, uma deficiente, eh, fala, seja na condição de um deficiente visual que eu já trabalhei, que foi muito mais desafiador do que esse, muito mais. E a nossa escola, ela tem, os nossos alunos, é ao contrário, eles são muito acolhedores. Eles têm, assim, uma reserva de carinho para cuidar, entendeu? Assim veja se fulano conseguiu captar isso, se ficou tudo explicado, aí eu acho isso, eh, sensacional.

Jéssica Leal: **Certo, professora, muito obrigada. Agora, uma, uma outra pergunta. Você já vivenciou alguma situação em que confundiu ou se questionou sobre o uso da língua portuguesa e da Libras?**

P4: Não, eu não, nunca me questionei, assim, pra um sentido de uma dificuldade, de uma barreira, você pergunta?

Jéssica Leal: **Isso, isso.**

P4: Não. De jeito nenhum. Pelo contrário, eu acredito que a língua portuguesa seja, eh, como é de fato a nossa língua mãe, seja o currículo mais próprio, mais prático para ela. Eu, eu, a meu ver, por exemplo, eu consigo entender que é muito mais fácil a gente contar uma história e ela aprender essa situação e tentar conversar com a

gente do que demais currículos, por exemplo, determinados conteúdos curriculares que se tornam muito mais difíceis para ela. Eu acredito que tanto a, a, a, os sinais, como a parte matemática, o código, porque é o conjunto de sinais, que ela vai entender a partir da tradução gesticulada.

Jéssica Leal: Tô entendendo. Pronto. Só para finalizar, eu queria que a senhora me dissesse assim, avalia-se de uma maneira geral, como tem sido acompanhar essa aluna? Como a senhora se sente diante disso?

P4: Pronto, justamente. É bem interessante a sua pergunta aí, porque no primeiro ano que eu tive contato, eh, eu tentava fazer de maneira igualitária. Então, assim, eu achei mais punitiva o que eu estava fazendo. Porque foi justamente através do tradutor dela, que disse, “[Pessoa 4], algumas expressões, ela, ela, ela junta isso”. Porque também tem a questão do, da Libras e tem a questão do próprio falante, né? Porque, assim, cada um de nós temos uma maneira de, de interpretar, de conversar. Tem pessoas que são mais, eh, reduzidas na fala, pessoas que falam muito, entendeu? Então, tem que ampliar o repertório linguístico. E foi aí que, quando chegou, eu corrigia, via e, digamos, colocava a diminuição de... e as observações. Ele “não, [Pessoa 4], ela faz isso porque ela compreende dessa forma”. Aí foi que eu comecei, a importância de ter alguém com conhecimento, né, eh, que eu comecei a foi, “ah, então eu vou rever esses pontos” e a gente sabe que hoje, por exemplo, ele, ele é formado na área, eh, quando ela estiver ingressando, por exemplo, para a universidade, faculdade, quando ela fizer o próprio Enem, ela vai ter essa chance de eles corrigirem diferente. Então, ela jamais pode ser punida, eh, eu terminar, determinar porque ela não fez uma concordância verbal, eh, numa frase, puni-la, porque ela via daquela forma. Então, isso é muito importante, que o professor esteja conectado com o tradutor, independente dele conhecer a Libras, a gente conhece alguns sinais mais práticos de convivência, né, mas é muito importante que a gente esteja a par de tudo que é repassado no setor e que o professor consiga isso, pra trabalhar e levar o conhecimento de maneira eficaz, sem deixar esse aluno de forma excluída, ou seja, ele está aqui para ser incluído. Então, como que eu vou puni-lo numa atividade de determinadas situações? Por exemplo, um trabalho oral. Pronto, desafio. Eu acho que você vinha com essa pergunta, eu já vou antecipando aqui. Como que ela vai numa maneira de apresentar um seminário, por exemplo? Ela

apresentou um trabalho, no sétimo ano, quando ela estava, e foi um dos trabalhos mais brilhantes. E ele disse que ela selecionou todas as imagens e o que, de fato, ela queria explorar das falas. Eu achei sensacional.

Jéssica Leal: Muito bom, professora. Eu gostaria de antecipadamente agradecer à senhora por tudo, pelo aceite em participar da pesquisa...

P4: Imagina.

Jéssica Leal: ...por colaborar pra a gente...

P4: É um prazer.

Jéssica Leal: ...compreender o cenário da educação dos estudos, como acontece, porque eu sinto que, eh, na realidade, é no chão da sala de aula que a gente descobre, a gente sabe o que acontece. A gente pode, na academia, às vezes, muito teorizar, mas é na sala de aula que o saber e o conhecimento acontece.

P4: Olha, eu ainda jovem, mas eu comecei na sala de aula com 19 anos de idade. Hoje eu somo 26 anos de sala de aula e digo a você, é muito diferente a prática. Vocês, quem, quem quer ser de fato professor, ele é professor, ele sabe disso. Todos os dias eu aprendo. Todos os dias é uma situação nova. Então, assim, o que eu vivi no ano passado foi pouco. Esse ano tem mais. O próximo, mais e mais. Então, com o nosso cenário, tantas crianças com determinadas dificuldades especiais, nós vamos lidar. O cenário é esse. Quem quiser enfrentar, eh, eh, quem gosta, quem ama o que faz, vai saber que vai lidar com as diversidades e são elas que multiplicam o aprendizado do professor. Digo e antecipo aqui. O professor que queria estar em sala de aula, saiba ele, queira lidar e abrace. Porque é um mundo, de certa forma, que nós passamos a ver com outros olhos. Não é mais aquele professor que vai cobrar só aquela, aquele itinerário, vai cobrar aquilo que ele aprendeu em faculdade. Não, ele aprendeu a teoria, ótimo. Ele cuida ainda mais dessa teoria, fora sim, fora a faculdade, se ele quiser, e ele vai para a prática. E ele

vai ver no universo o que é o mundo apaixonante de escola, que eu amo desde criança. Eu acho que eu nasci professora.

Jéssica Leal: Que lindo...

P4: É.

Jéssica Leal: ...muito lindo. Professora, muitíssimo obrigada.

P4: Imagina.

Jéssica Leal: Me sinto honrada. Foi uma aula aqui hoje. Obrigada.

P4: Eu fico feliz em ter...Então, gerei, como antecipo, devido aos cuidados hoje que a gente tem, foram repassados para a gente, mas foi um prazer receber. Muito obrigada pelo que isso que fica em anexo para mim, este ano, eu recebi uma entrevista a uma doutoranda. Fico feliz. Peço que você intensifique ainda mais sua pesquisa e nos ajude no contexto de sala de aula. Isso é enriquecedor.

Jéssica Leal: Eu quem agradeço.

P4: Muito obrigada.

Jéssica Leal: Obrigada, professora. Eu sou grata.

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM DISCENTES SURDOS

Transcrição de Entrevistas com A1

Interlocutores: Pesquisadora e Aluna 1 (A1).

Natureza da interação: Entrevista semiestruturada

Local/Plataforma: Presencial

Suporte do registro: Arquivo audiovisual (áudio e vídeo).

Data de realização da entrevista: 14/04/2025

Tempo de duração: 00:16:13

Fonte/Disponibilidade: Acervo da pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota de Transcrição: Visando salvaguardar o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações, todos os antropônimos (nomes próprios) e menções a instituições foram omitidos ou substituídos por pseudônimos e códigos no texto transcrito. Adotou-se o uso de colchetes [] para sinalizar essas inserções da pesquisadora, conforme ilustrado no exemplo abaixo: “[Pessoa 1] me disse que a [Instituição A] estava fechada.”

Jéssica Leal: Bom dia! Primeiramente, gostaria de agradecer tanto a você como também a sua mãe pelo aceite para participar desta pesquisa. Antecipadamente e para fins de registro nesse vídeo, você aceite participar da pesquisa e gravação desse vídeo.

A1 - Aceito sim.

Jéssica Leal: Qual seu nome?

A1 - Me chamo [Aluno 1].

Jéssica Leal: Quantos anos você estuda nessa instituição?

A1 - Hoje estou no 9 ano e ao total faz 12 anos.

Jéssica Leal: Você gosta daqui?

A1 - Gosto sim.

Jéssica Leal: Tem amigos para interagir?

A1 - Tenho amigos, mas nossa comunicação é pouca por causa da barreira da comunicação.

Jéssica Leal: Você se comunica em Libras ou em Língua Portuguesa?

A1 - Eu me comunico com elas em Língua Portuguesa oral.

Jéssica Leal: Qual sua idade?

A1 - 14 anos

Jéssica Leal: O que você entende pela Língua Portuguesa?

A1 - Língua portuguesa é igual aprender a falar o português oral de forma ordenada e contextualizada. É falar bem. É a comunicação mais utilizada com o ouvinte. Como por exemplo: Uso ordenado de palavras é o que a gente mais estuda.

Jéssica Leal: No dia a dia você utiliza a Língua portuguesa?

A1 - Eu utilizo estudando mais... eu utilizo a Libras, eu sei utilizar a Libras e os sinais, mas existem algumas palavras que não sei o nome aplicado para aquele sinal! Por isso, preciso estudar mais para aprender mais e conseguir fazer o ENEM no futuro!

Jéssica Leal: Como você vê o ensino da Língua Portuguesa escrita?

A1 - Eu vejo como um pouco de defeito, por exemplo, a Libras é diferente a frase. Na frase eu vou para casa da minha mãe! Não preciso desse “para” na Libras uso

EU IR CASA MÃE, é mais resumido. O português é diferente da Libras, há uma contradição.

Jéssica Leal: Como você acha que deveria ser o ensino de LP?

A1 - Por exemplo, quando o professor está utilizando o quadro, ele explora mais o visual apresentando os elementos, verbos entre outros da Língua Portuguesa no quadro, eu vou vendo. Já outros professores passam a aula apenas falando, é muito chato porque preciso ler os lábios simultaneamente tendo um atraso no acompanhamento.

Jéssica Leal: Quais as dificuldades vocês percebem no ensino de Língua Portuguesa para surdos?

A1 - A maior dificuldade, por exemplo, é identificar os elementos da sentença, os verbos, os sujeitos e tudo isso em contexto certo! Não pode ser de todo jeito, é preciso ordenar bem certinho! E isso às vezes é um pouco complicado e atrapalha porque a Libras se apresenta de uma forma mais resumida, já o português é bem mais extenso. É preciso explicar o contexto certo.

Jéssica Leal: Para que serve a Língua Portuguesa?

A1 - Para compreender melhor a escrita. Já tem outros surdos que não sabem escrever e eu quero aprender a escrever para melhorar a minha fala. Inclusive, nas questões de tradução do português para Libras.

Jéssica Leal: No dia-a-dia você usa Língua Portuguesa para que? Por exemplo, para mandar uma carta para o namoro ou alguma mensagem?

A1 - Eu uso para fazer redação, Whatsapp e jogos virtuais online como Roblox utilizando o chat do jogo.

Jéssica Leal: Para você o que é mais importante a Libras ou Língua Portuguesa?

A1 - Os dois. Porque com os surdos eu uso a Libras e com os ouvintes eu utilizo a Língua Portuguesa. Consigo transitar entre os dois.

Jéssica Leal: Você oraliza?

A1 - Eu oralizo sim, mas eu gosto mais da Libras do que o português oral. Porque a cultura que eu nasci é a cultura surda e é a língua que tenho mais familiaridade e me comunico melhor e mais rápido, porque quando estou comunicando com um ouvinte e ele falando, preciso que ele fale devagar para que eu possa realizar a leitura labial e isso é chato e atrapalha muito a comunicação. Já com o surdo não, a comunicação é direta! É a língua que me sinto mais confortável!

Jéssica Leal: O que é a Libras? E qual o lugar que essa língua ocupa na sua vida?

A1 - Libras é a própria cultura surda, o surdo utiliza muito a Libras é a comunicação do surdo. É diferente da língua do ouvinte que é a língua falada. É como o surdo vivesse em outro país que é a Libras.

Jéssica Leal: Você já vivenciou alguma situação em que confundiu ou se questionou sobre o uso da Língua Portuguesa e da Libras? Como foi?

A1 - Já sim! Como eu já tinha te falado, sou fluente na Libras, mas as palavras referente a determinado sinal eu não sei escrever. Por exemplo, palavras diferentes que utilizamos no dia-a-dia causam um certo conflito.

Jéssica Leal: Isso acontece sempre?

A1 - Sim

Jéssica Leal: O conflito no uso da palavra do Português, é isso?

A1 - Isso mesmo.

Jéssica Leal: Entendi!

Jéssica Leal: No dia-a-dia, sua vivência é mais com surdos ou com ouvintes?

A1 - Convívio mais ouvinte, mas prefiro mais a Libras!

Jéssica Leal: Você participa da comunidade surda?

A1 - Muito pouco, porque os surdos daqui de Patos, a mentalidade e grau de estudo é muito pouco. Em João Pessoa, tem muitos surdos que convive na FUNAD, aqui em Patos como é pequeno, como João Pessoa é a capital, é muito grande e diferente as coisas por lá.

Jéssica Leal: Gostaria de agradecer a você por todas as informações oferecidas, serão muito úteis para a minha pesquisa e também pela oportunidade de conhecer um pouquinho do seu mundo e do dia-a-dia de suas vivências.

A1 - De nada.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (A2)

Interlocutores: Pesquisadora e Aluno 2 (A2).

Natureza da interação: Entrevista semiestruturada

Local/Plataforma: Presencial

Suporte do registro: Arquivo audiovisual (áudio e vídeo).

Data de realização da entrevista: 13/12/2024

Tempo de duração: 00:08:54

Fonte/Disponibilidade: Acervo da pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota de Transcrição: Visando salvaguardar o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações, todos os antropônimos (nomes próprios) e menções a instituições foram omitidos ou substituídos por pseudônimos e códigos no texto transcrito. Adotou-se o uso de colchetes [] para sinalizar essas inserções da pesquisadora, conforme ilustrado no exemplo abaixo: “[*Pessoa 1*] me disse que a [*Instituição A*] estava fechada.”

Jéssica Leal: Olá boa noite! Estamos aqui na residência do discente [**Aluno 2**] e a gente vai conduzir a entrevista que tem como foco uma pesquisa doutoral a fim de entender um pouco da dinâmica de ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Além de está com o investigado, também estou com a mãe dele e com a intérprete da escola que vai estar me auxiliando pra poder fazer a entrevista com o aluno, por que ele é deficiente auditivo e precisa desse apoio para fazer a mediação. Como dito, o aluno não utiliza a Libras e portanto a entrevista será em Língua portuguesa falada. Qual a sua idade?

A2 - tenho 18 anos.

Jéssica Leal: Qual a série que estuda?

A2 - 3 Ano médio

Jéssica Leal: O que você entende pela Língua Portuguesa?

A2 - Eu não entendo. Serve para aprender, uso para ler.

Jéssica Leal: Como você vê o ensino da Língua Portuguesa escrita?

A2 - Fala e escrita.

Jéssica Leal: Como você acha que deveria ser o ensino de LP?

A2 - O professor senta e explica.

Jéssica Leal: Quais as dificuldades vocês percebem no ensino de Língua Portuguesa para surdos? Para que serve a Língua Portuguesa?

A2 - O professor ensinando e falando. Língua portuguesa para falar, para leitura e para explicar

Jéssica Leal: Para você é mais importante a Libras ou Língua Portuguesa? Por que?

A2 - Os dois. Língua portuguesa porque através da explicação compreendo e Libras porque me ajuda na comunicação.

Jéssica Leal: O que é a Libras? E qual o lugar que essa língua ocupa na sua vida?

A2 - Libras é legal. É para se comunicar com os mudos. Eu não uso a Libras, mas acho ela importante.

Jéssica Leal: Você já vivenciou alguma situação em que confundiu ou se questionou sobre o uso da Língua Portuguesa e da Libras? Como foi?

A2 - Dificuldade na leitura oralizada. Às vezes não consigo expressar o que sinto e o que tenho vontade.

Jéssica Leal: Muito obrigada por me ajudar. Eu sou muito grata a você por me ajudar a entender um pouco do seu mundo, por que muitas pessoas não entendem a dificuldade que o surdo vivência e, inclusive, eu estar aqui com você, eu me sinto desafiada, me sinto triste em pensar o quão difícil tem sido pra você, por que eu estou sentindo. Embora eu trabalhe com surdos há muitos anos, mas grande parte dos surdos que trabalho usa a Libras, ou quando oralizados também utiliza a Libras e com você foi diferente, você não utilizou a Libras. E está tudo certo, não tem problema, é o seu jeito de ser, é o jeito que você vive com sua família. E o surdo fica na agonia de como vai exprimir as suas ideias, tem muito surdo que é taxado de louco e as pessoas não entendem que eles tem vontade de se comunicar. Então, é muito importante para mim entender, inclusive, esse trabalho conta com apoio da Capes, pensar melhorias para os surdos e as pesquisas vão colaborando para a melhoria do ensino para surdos, porque a gente sabe que é difícil o ensino nas escolas. Muito obrigada!

ANEXO A – CARTA DE ACEITE / AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Nota: Documento digitalizado e editado com tarjas pretas para a omissão de nomes, logotipos e assinaturas, garantindo o compromisso de confidencialidade e anonimato firmado com a instituição participante.

[IMAGEM DA CARTA DE ACEITE COM AS TARJAS PRETAS COBRINDO OS DADOS SENSÍVEIS]



Ofício 339/2024/6ª GRE/Patos – PB

Patos, 17 de maio de 2024

Ao Senhor Diretor

[Redacted]

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa de doutorado

Senhor Diretor;

Ao cumprimentá-lo, venho informar a discente **Jéssica Girlaine Guimarães Leal**, do Programa de Pós-graduação em Ciência das Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, está **autorizada** a realizar pesquisa na escola para coleta de informações com gestores, professores e alunos, bem como tenha acesso aos documentos com dados informacionais da escola, dos professores, discentes e corpo técnico, bem como acesso PPP, Projetos Pedagógicos e Projetos de leitura existentes nas escolas alvo de investigação. Com intuito de investigar o discurso de sujeitos surdos e professores da educação básica sobre a relação com a língua portuguesa escrita e a Libras, enfocando na vivência entre línguas, no uso da LP escrita e na condição falante de uma língua minoritária e de modalidade distinta.

Nestes termos, expressamos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,


Genivaldo Moura de Araújo
Mestrado em Educação
Gerente Regional de Educação
[Redacted]
Gerente Regional de Educação

CARTA DE ACEITE

Universidade Católica de Pernambuco
 Rua Manoel de Aguiar, 161 - Jd. São José
 Recife - PE 50.700-000

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar os professores da instituição [REDACTED] abaixo relacionados, para o desenvolvimento da Pesquisa, intitulada: **PERSPECTIVAS ENUNCIATIVAS DE SURDOS E PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA: O QUE TEM SIDO FEITO E O QUE É PRECISO FAZER?**, sob a Coordenação da Professora Orientadora ISABELA BARBOSA DO RÊGO BARROS e Pesquisadora JÉSSICA GIRLAINE GUIMARÃES LEAL do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM da Universidade Católica de Pernambuco, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Pesquisadores participantes (indicar nome e CPF)

NOMES DOS PROFESSORES	CPF
[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]

[REDACTED]
 Responsável pelo setor (INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA)

Assinatura e Carimbo
 [REDACTED]
 Diretora - AUT: Nº 9.200

[REDACTED]
 Telefone (081) 30700-2000

[REDACTED]

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO DO CEP

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO (UNICAP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERSPECTIVAS ENUNCIATIVAS DE SURDOS E PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA: O QUE TEM SIDO FEITO E O QUE É PRECISO FAZER?

Pesquisador: ISABELA BARBOSA DO RÊGO BARROS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84613324.1.0000.5206

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PERNABUCO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.227.517

Apresentação do Projeto:

Resumo:

O objetivo deste estudo será investigar o discurso de sujeitos surdos e professores da educação básica sobre a relação com a Língua Portuguesa (LP) escrita e a LIBRAS, enfocando na vivência entre línguas, no uso da LP escrita e na condição falante de uma língua minoritária e de modalidade visuo gestual. Para isso, iremos apontar a relação entre o falante surdo e a escrita de Língua Portuguesa; identificar quais os principais entraves vivenciados pelos surdos no trato com a escrita na Língua Portuguesa nas escolas públicas de Patos - PB; discutir sobre a constituição do sujeito surdo no entremeio da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa; e avaliar a contribuição da teoria enunciativa para o ensino de sujeitos surdos. Grande parte dos surdos enfrenta dificuldades na escrita da Língua Portuguesa, pois a aquisição do português escrito por pessoas surdas é baseada no ensino voltado para ouvintes, que aprendem o português falado naturalmente. Diversas tentativas de alfabetização já foram realizadas, desde métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado, mas ainda é evidente a necessidade de abordagens mais

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO (UNICAP)



Continuação do Parecer: 7.227.517

eficazes. A busca pela proficiência na escrita do português é um desafio e para aprofundar essa questão, desenvolvemos o presente estudo no intuito de identificar quais as dificuldades enfrentadas por professores e discentes surdos no trato do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa escrita? Partiremos da discussão sobre a condição mono/bílingue vivenciada pelos surdos, percorremos as visões enunciativas antropológicas dos falantes subsidiados em Flores (2019) a partir das leituras que a pesquisadora realizou das obras de Émile Benveniste (2020, 2023). Para isso, realizaremos um estudo qualitativo, exploratório e de campo. A respectiva pesquisa será desenvolvida em duas escolas do município de Patos no interior da Paraíba. Teremos como critério de inclusão, a Carta de Aceite das Instituições envolvidas; Seleção de 4 surdos e 4 professores, os surdos devem ser alunos matriculados nas escolas selecionadas e os 4 Professores servidores das escolas selecionadas e que, atualmente, ensinam alunos surdos. Como corpus de análise utilizaremos o testemunho de quatro surdos e quatro professores brasileiros, pelos quais buscaremos compreender a realidade do ensino de Língua Portuguesa voltado para surdos. Utilizaremos como técnica de coleta de dados entrevista semiestruturada com 10 questões para compreender a interface estabelecida entre LP escrita e a LIBRAS e o lugar desse sujeito no entremeio dessas línguas. As entrevistas serão realizadas in loco e filmadas por dispositivo de celular, em seguida, traduzidas para Língua Portuguesa e posteriormente analisada de forma pormenorizada. Por ora, acreditamos que surdos apresentam dificuldades na escrita do português devido ao contato tardio com a LIBRAS, baixo estímulo à produção escrita e práticas de ensino ineficazes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o discurso de sujeitos surdos e professores da educação básica sobre a relação com a Língua Portuguesa escrita e a LIBRAS, enfocando na vivência entre línguas, no uso da LP escrita e na condição falante de uma língua minoritária e de modalidade distinta.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO (UNICAP)



Continuação do Parecer: 7.227.517

¿ Apontar a relação entre o falante surdo e a escrita de Língua Portuguesa; ¿ Identificar quais os principais entraves dos surdos no trato com a escrita na Língua Portuguesa nas escolas públicas do município de Patos - PB; ¿ Discutir sobre a constituição do sujeito surdo no entremeio da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa; ¿ Avaliar a contribuição da teoria enunciativa para o ensino de sujeitos surdos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O presente trabalho busca alinhar suas práticas com a Resolução CNS nº 510 de 7 de abril de 2016, que trata sobre a Ética em pesquisa com seres humanos, a fim de assegurar a eticidade da pesquisa.

Temos como risco científico para a execução da pesquisa a recusa de todos os colaboradores em participar e a impossibilidade de substituição.

Ao colaborador estará facultado o direito de participar ou não da presente pesquisa. O presente estudo apresenta como risco ao colaborador a possibilidade de estresse ou constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado ou vergonha em participar da atividade.

Para mitigar os riscos, informaremos o objetivo da pesquisa, buscando deixar o colaborador ciente e tranquilo quanto aos procedimentos e etapas que irão suceder. Além disso, deixaremos uma cópia do TCLE, onde constará de maneira clara os procedimentos que ele vai estar sujeito durante a pesquisa. Se ainda assim, algo acontecer, suspenderemos imediatamente a coleta dos dados do colaborador e o acompanharemos ao serviço social e psicológico da unidade escolar, se assim ele desejar.

Benefícios:

Como benefício científico o presente estudo permitirá compreender como se encontra o cenário educacional da educação de Surdos, corroborando para uma análise crítica, reflexiva buscando minimizar os problemas aqui investigados.

A pesquisa trará como benefício aos colaboradores a possibilidade de oferecer um espaço de escuta sobre a perspectiva do ensino de Língua

portuguesa para os principais personagens que estão no cerne da questão: alunos Surdos e professores.

Além disso, visamos garantir aos colaboradores o acesso aos resultados da pesquisa, através

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO (UNICAP)



Continuação do Parecer: 7.227.517

de convite para participar da defesa pública do trabalho, bem como realizaremos curso de formação com os professores do município ao qual discutiremos sobre ensino de português como segunda língua. Procuraremos minimizar desconfortos, garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante do ponto de vista social e científico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos adequadamente apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

A coordenação do CEP acompanha o parecer do relator. O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO (UNICAP)



Continuação do Parecer: 7.227.517

inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo. Favor consultar o Manual de Usuário PESQUISADOR, disponível na Plataforma Brasil <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf> que orienta sobre a emissão dos referidos relatórios, entre outros assuntos.
- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, “cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento”.
- O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2438656.pdf	08/11/2024 16:52:21		Aceito
Outros	Documento_de_qualificacao_do_projeto_tese_PPGCL_UNICAP.pdf	08/11/2024 16:49:26	JESSICA GIRLAINE GUIMARAES LEAL	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_DOCENTE E DISCENTE.pdf	07/11/2024 14:01:24	JESSICA GIRLAINE GUIMARAES LEAL	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_6GRE.pdf	07/11/2024 13:46:08	JESSICA GIRLAINE GUIMARAES LEAL	Aceito
Outros	AUTOTIZACAO_ARISTIDES.pdf	07/11/2024 13:45:09	JESSICA GIRLAINE GUIMARAES LEAL	Aceito
Orçamento	Orcamento_detalhado.pdf	07/11/2024 13:30:42	JESSICA GIRLAINE GUIMARAES LEAL	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_CONFIDENCIALIDADE_ANEXOD.pdf	04/11/2024 09:49:28	JESSICA GIRLAINE GUIMARAES LEAL	Aceito
Outros	TCLE_ANEXOB.pdf	04/11/2024 09:48:52	JESSICA GIRLAINE GUIMARAES LEAL	Aceito
Outros	Lattes_Isabela_Barbosa_do_Rego_Barral.pdf	30/10/2024 20:23:12	JESSICA GIRLAINE GUIMARAES LEAL	Aceito
Outros	Lattes_JESSICAGGLEAL.pdf	30/10/2024 20:21:54	JESSICA GIRLAINE GUIMARAES LEAL	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PROJETO_DE_TESE_JESSICAGGLEAL.pdf	30/10/2024 20:13:09	JESSICA GIRLAINE GUIMARAES LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_AUTORIZACAO_USO_DE_IMAGEM_E_DEPOIMENTO_ANEXOC.docx	30/10/2024 20:07:10	JESSICA GIRLAINE GUIMARAES LEAL	Aceito
TCLE / Termos de	TermodeAssentimento_ANEXO_A.	30/10/2024	JESSICA GIRLAINE	Aceito

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO (UNICAP)



Continuação do Parecer: 7.227.517

Assentimento / Justificativa de Ausência	docx	20:01:04	GUIMARAES LEAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetese_JessicaGLeal.pdf	30/10/2024 19:11:53	JESSICA GIRLAINE GUIMARAES LEAL	Aceito
Folha de Rosto	img20241028_17505367.pdf	30/10/2024 18:09:28	JESSICA GIRLAINE GUIMARAES LEAL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 14 de Novembro de 2024

Assinado por:

Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.050-480

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cep@unicap.br