



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

MARCIA APARECIDA RODRIGUES MATEUS

**COMUNICAÇÃO DE UMA INDÍGENA SURDA NO ENSINO
SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO**

**DOURADOS MS
2021**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

MARCIA APARECIDA RODRIGUES MATEUS

**COMUNICAÇÃO DE UMA INDÍGENA SURDA NO ENSINO
SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD, área de concentração: Linguística e Transculturalidade, em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Andrébio Márcio Silva Martins
Coorientadora: Profa. Dra. Mariana Dezinho.

DOURADOS MS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M425c Mateus, Marcia Aparecida Rodrigues
COMUNICAÇÃO DE UMA INDÍGENA SURDA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO [recurso eletrônico] / Marcia Aparecida Rodrigues Mateus. – 2021.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Anderson Marcio Silva Martins.
Coorientadora: Mariana Datinho.
Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal de Grande Dourados, 2021.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<http://portal.ufgd.edu.br/sicr/biblioteca/repositorio>

1. Linguística. 2. Língua de Sinais. 3. Indígenas. 4. Surdos. 5. Ensino Superior. I. Martins, Anderson Marcio Silva. II. Datinho, Mariana. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(s) autor(s).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

MARCIA APARECIDA RODRIGUES MATEUS

COMUNICAÇÃO DE UMA INDÍGENA SURDA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD, área de concentração: Linguística e Transculturalidade, em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre.

Dourados, 01 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Andrébio Márcio Silva Martins (UFGD) – Membro Titular (Orientador)

Professora Dra. Grazielly Vilhalva Silva do Nascimento EaD/UFGD– Membro Titular

Professora Dra. Cristina Martins Fargetti (UNESP) – Membro Titular

Professora Dra. Denise Silva (UFGD) – Membro Titular

Professora Dra. Juliana Maria da Silva Lima EaD/UFGD– Membro Suplente

Dedico à minha família, por estarem ao meu lado, minha mãe e meu pai(in memorian). Dedico também aos meus professores, por todo conhecimento repassado. A todos meu afeto e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Santíssima Trindade: o Pai, o Filho e o Espírito Santo, por ter me proporcionado a vida com saúde e força para chegar até aqui; a Maria Santíssima, por toda intercessão, inspiração e sabedoria.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Andrébio Márcio Silva Martins, pelas orientações, incentivo, pela dedicação do seu escasso tempo, e por nunca ter deixado de me orientar e sanar dúvidas.

Àquela que me conduziu com competência, seriedade, profissionalismo, responsabilidade e dedicação durante a realização deste trabalho, minha coorientadora, Dra. Mariana Dezinho.

À minha mãe, pelas orações para que tudo desse certo. Te amo.

À professora Maria Aparecida Frediani Prado e ao professor Glaysson Rhener Rocha, meus primeiros professores de Libras e incentivadores para o estudo.

Aos colegas e amigos que fiz durante o mestrado, que ouviram meus desabafos, deram-me conselhos, incentivo. Vocês são demais!!!!

Aos professores e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD, pela atenção dedicada a mim.

Aos surdos, que de uma forma ou de outra, foram o motivo principal para seguir pesquisando e estudando.

E por fim, agradeço aos membros da banca, a professora Cristina, a professora Grazielly e a professora Denise, pela disponibilidade em participar no momento da qualificação e também na defesa, e pelas valorosas contribuições acerca do trabalho.

A todos, meu muito obrigada!

RESUMO

Uma língua constitui um sistema organizado com signos e regras gramaticais, podendo ser representada por meio de sinais gráficos, sons ou gestos, tendo como um dos objetivos promover comunicação, um elemento primordial para a vida do ser humano, considerado princípios básicos das relações sociais. O trabalho trata de uma investigação sobre o uso de sinais por uma indígena surda da etnia Terena, que vive na aldeia Jaguapiru, da Reserva Indígena de Dourados, acadêmica do curso de Artes Cênicas da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Esta pesquisa tem o objetivo geral de investigar a natureza da linguagem utilizada pela informante. Os objetivos específicos são: a) Conhecer a trajetória pessoal e acadêmica da informante; b) Documentar e analisar seus sinais a partir dos parâmetros fonológicos determinados para as línguas de sinais, descrevendo a lógica de funcionamento do sistema de comunicação, e sistematizar as regras observadas, sobre os padrões identificados na constiuição dos sinais gerados, c) Discutir os impactos e efeitos da aquisição tardia de uma língua na trajetória acadêmica. Como referencial teórico são utilizados autores como: Quadros e Karnopp (2004), Ferreira Brito (1995, 2010), Gesser (2009), Skliar (1997), Vilhalva (2009), Strobel (2008), Xavier (2010, 2011, 2014), entre outros. Quanto à natureza do trabalho, é baseado na pesquisa transdisciplinar com característica descritiva e pesquisa de campo, que utiliza, como técnica de registros, vídeos, entrevista e diário de campo. Compuseram o universo da pesquisa, oito colaboradores (informante, mãe, intérpretes, assistente social, docentes). Após análise do material chegou-se à conclusão de que a dificuldade que a informante apresenta no ensino superior decorre das dificuldades em sua trajetória escolar e social, pois adquiriu tardiamente a Língua de Sinais, assim como o conhecimento básico dessa língua. Espera-se que esta pesquisa possa colaborar com o registro e descrição da estrutura linguística dessa língua, considerando forma e significado.

Palavras-chave: Linguística. Língua de Sinais. Indígenas. Surdez. Ensino Superior.

ABSTRACT

A language is a structured system with signs and grammatical rules, and it can be understood through graphic signals, sounds or gestures, whose objective is to promote communication, a primordial element for the life of the human being, also considered the basic principle of social relations. This paper approaches an investigation on the use of signs by a deaf indigenous from an ethnic group called *Terena*, who lives in *Jaguapiru* village, in Dourados Indigenous Reserve, a student from the *Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, do curso de Artes Cênicas (FACALE)* of the *Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)*. The general aims of this study is to investigate the nature of the language used by the informant. The specific aims are: a) Knowing the personal and academic trajectory of the informant; b) Documenting and analyzing her signs based on the phonological parameters determined by the sign languages, describing its functioning logic from the communication system, and to systematize the observed rules on the identified patterns in the composition of the generated signals, c) Discussing the impacts and effects on the late language acquisition of the academic trajectory. Authors such as Quadros and Karnopp (2004), Ferreira Brito (1995, 2010), Gesser (2009), Skliar (1997), Vilhalva (2009), Strobel (2008), Xavier (2010, 2011, 2014), among others were used as theoretical references. As for the nature of the paper, it is based on transdisciplinary research with descriptive characteristic and field research, which uses as technique records such as: videos, interviews and field diaries. Eight collaborators (informant, mother, interpreters, social assistant, and teachers) comprised the universe of research. After analyzing the material, it was concluded that the informant problems, in higher education, stem from the difficulties in her school and social trajectory, because she had a late acquisition of sign language and a basic knowledge of it. It is expected that this research can collaborate with the registration and description of the linguistic structure of this language, considering form and meaning.

Keywords: Linguistics. Sign Language. Indigenous. Deafness. Higher education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

APAE/CEDEN: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/Centro de Educação Especial Naviraiense

APM/CEADA: Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação

ASL: American Sign Language

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCE/UFSC: Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina

CCS: Centro de Seleção

CEU: Casa do Estudante Universitário

CL/DI: Classificador/Descrição Imagética

CM: Configuração de Mão

COVID: Corona Virus Disease – Doença do Coronavírus

CUA: Comissão Universidade para Índios

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENM: Expressão Não-Manual

EX. F/C: Expressão Facial/Corporal

FACALE: Faculdade de Comunicação, Artes e Letras

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

FURB: Universidade Regional de Blumenau

GAIn: Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES: Instituição de Educação Superior

L: Locação

LBI: Lei Brasileira de Inclusão

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

M: Movimento

MS: Mato Grosso do Sul

NM: Não-Manual

NUMIAC: Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade

OR: Orientação

PA: Ponto de Articulação

PNE: Plano Nacional de Educação

PROLIBRAS: Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras

PSV: Processo Seletivo Vestibular

REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades

RID: Reserva Indígena de Dourados

SECID: Subsecretaria Especial de Cidadania

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

SESI: Secretaria Especial de Saúde Indígena

SISU: Sistema de Seleção Unificada

SOV: Sujeito-Objeto-Verbo

SP: São Paulo

SPI: Serviço de Proteção ao Índio

SPS: Sinais Paiter Suruí

SVO: Sujeito-Verbo-objeto

TI: Terra Indígena

UEM: Universidade Estadual de Maringá

UEMS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFAM: Universidade Federal do Amazonas

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

UFG: Universidade Federal de Goiás

UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados

UFMA: Universidade Federal do Maranhão

UFMS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UNB: Universidade de Brasília

UNESP: Universidade Estadual Paulista

UNIASSELVI: Associação educacional Leonardo da Vinci

UNILASALLE: Centro Universitário La Salle

UNIMEP: Universidade Metodista de Piracicaba

UNIR: Universidade Federal de Rondônia

UNIVALI: Universidade do Vale do Itajaí

UNOCHAPECÓ: Universidade Comunitária da Região de Chapecó

UPR: Universidade de Passo Fundo

USP: Universidade de São Paulo

VOS: Verbo-Objeto-Sujeito

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descritores da Pesquisa.....	21
Quadro 2: Trabalhos selecionados com os descritores: Surdos Indígenas e Língua de Sinais Indígenas.....	22
Quadro 3: Trabalhos selecionados com o descritor: Surdos no Ensino Superior.....	29
Quadro 4: Trabalhos selecionados com o descritor: Indígena no Ensino Superior	34
Quadro 5: Categorias do movimento.....	57
Quadro 6: Classificação dos sinais de acordo com os parâmetros	58
Quadro 7: Expressões não-manuais da Língua de Sinais Brasileira	62
Quadro 8: Etapas da coleta de dados.....	66
Quadro 9: Questões norteadoras para a entrevista.....	69
Quadro 10: Legislações.....	73
Quadro 11: Trajetória familiar e escolar da informante.....	81
Quadro 12: Categoria ANIMAIS	83
Quadro 13: Análise dos sinais da categoria ANIMAIS	90
Quadro 14: Categoria CASA/UTENSÍLIOS	93
Quadro 15: Análise dos sinais da categoria CASAS/UTENSÍLIOS	97
Quadro 16: Categoria CORES	99
Quadro 17: Análise dos sinais da categoria CORES	104
Quadro 18: Categoria ESCOLAR.....	106
Quadro 19: Análise dos sinais da categoria ESCOLAR.....	108
Quadro 20: Categoria FENÔMENOS DA NATUREZA.....	110
Quadro 21: Análise dos sinais da categoria FENÔMENOS DA NATUREZA.....	113
Quadro 22: Categoria FRUTAS	114
Quadro 23: Análise dos sinais da categoria FRUTAS.....	121
Quadro 24: Categoria VERDURAS/LEGUMES/OUTROS.....	122
Quadro 25: Análise dos sinais da categoria VERDURAS/LEGUMES/OUTROS	130
Quadro 26: Análise total dos sinais	131
Quadro 27: Poesia A minha Mãe, em português	134
Quadro 28: GLOSA da poesia sinalizada pela autora e da sinalização pela informante da pesquisa	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resultado de solicitação de Atendimento diferenciado.....	43
Figura 2: Resultado da classificação de acesso por cotas.....	43
Figura 3: Configurações das Mãos da Língua Brasileira de Sinais.....	53
Figura 4: Configurações de Mãos.....	54
Figura 5: Sinais de DESCULPAR, DOMINGO e VERDE.....	55
Figura 6: Sinais de DESCULPAR, DOMINGO e VERDE.....	55
Figura 7: Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação dos sinais.....	56
Figura 8: Sinais de DESCULPAR, DOMINGO e VERDE	56
Figura 9: Sinais de SÁBADO e APRENDER.....	59
Figura 10: Sinais de CONGRESSO e SEMINÁRIO.....	59
Figura 11: Sinais de TRABALHAR e TELEVISÃO	60
Figura 12: Orientação das mãos: PARA CIMA E PARA BAIXO	60
Figura 13: Orientação das mãos: PARA DENTRO E PARA FORA.....	61
Figura 14: Orientação das mãos: PARA O LADO (CONTRALATERAL) E PARA O LADO (IPSILATERAL).....	61
Figura 15: Sinais de PIMENTA; FRIO	62
Figura 16: Sinais de: CANSAR; FESTEJAR; MATAR.....	63
Figura 17: Alfabeto Manual da Libras.....	64
Figura 18: Datilologia dos nomes: MARCIA; JOYCE; JADY; PAULO.....	65
Figura 19: Sinais de: AZUL; NUNCA.....	65
Figura 20: Gráfico correspondente aos sinais equivalente e distintos da categoria ANIMAIS.....	91
Figura 21: Gráfico correspondente aos sinais equivalentes e distintos da categoria CASA/UTENSÍLIOS	98
Figura 22: Gráfico referente aos sinais equivalentes e distintos da categoria CORES	104
Figura 23: Gráfico referente aos sinais equivalentes e distintos da categoria ESCOLAR.....	109
Figura 24: Gráfico referente aos sinais semelhantes e distintos da categoria FENÔMENOS DA NATUREZA.....	113
Figura 25: Gráfico referente aos sinais semelhantes e distintos da categoria FRUTAS	122
Figura 26: Gráfico referente aos sinais semelhantes e distintos da categoria VERDURAS/LEGUMES/OUTROS.....	131
Figura 27: gráfico referente à análise total dos sinais	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: INDÍGENAS E SURDOS: CAMINHOS DOS ESTUDOS TEÓRICOS	20
1.1 O estado da arte dos estudos linguísticos sobre a comunicação de indígenas surdos no Brasil.....	20
1.2 Indígenas Surdos e Línguas de Sinais Indígenas.....	22
1.3 Surdos no Ensino Superior	29
1.4 Indígenas no Ensino Superior.....	34
1.5 O Indígena Surdo no Ensino Superior: Contextualização da entrada e permanência da informante da pesquisa	42
CAPÍTULO II: LÍNGUAS DE SINAIS: DA ESTRUTURAÇÃO LINGUÍSTICA AO RECONHECIMENTO	48
2.1 Estudos descritivos das Línguas de Sinais: a contribuição de Stokoe.....	48
2.2 Língua Brasileira de Sinais: estudos fonológicos.....	53
CAPÍTULO III: COLETA E ANÁLISE DE DADOS	66
3.1 Elaboração do processo para coleta de dados.....	66
3.2 Entrevista e análise do contexto educacional da informante.....	68
3.3 Coleta de dados dos sinais da informante.....	82
3.3.1 Coleta e análise dos sinais por categorias semânticas	83
3.3.2 Categoria ANIMAIS.....	83
3.3.3 Categoria CASA/UTENSÍLIOS	93
3.3.4 Categoria CORES	99
3.3.5 Categoria ESCOLAR.....	105
3.3.6 Categoria FENÔMENOS DA NATUREZA	109
3.3.7 Categoria FRUTAS	114
3.3.8 Categoria VERDURAS/LEGUMES/OUTROS	122
3.3.9 Coleta de dados da Poesia recontada	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	141
ANEXO	149

INTRODUÇÃO

Dentre tantas discussões no contexto educacional, em especial, no ensino superior, o tema diversidade tem ganhado cada vez mais espaço. Medidas e ações¹ foram criadas para o acesso ao ensino superior, voltadas a um público que enfrenta a desigualdade, a discriminação e a exclusão dentro da sociedade.

Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), especificamente no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras - FACALE, na área de Linguística e Transculturalidade, linha de Linguística Aplicada e Estudos de Fronteira. O objetivo é investigar a natureza da linguagem utilizada por uma indígena surda pertencente à etnia Terena. Essa participante da pesquisa nasceu em 1981, mora na aldeia Jaguapiru, da Reserva Indígena de Dourados (RID), e é estudante do curso de Artes Cênicas da FACALE/UFGD. Esta pesquisa estabelece uma correlação com minha² trajetória como pesquisadora e profissional da educação de surdos.

Ingressei no ensino Superior em 2007, no curso de Letras/Inglês, pois me interessei por fazer um curso de Libras e, para atuar na área, precisei iniciar a graduação. Antes mesmo de concluí-la, em 2008, prestei o vestibular para o curso de Letras Libras, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo como polo a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Fui aprovada e iniciei o curso; logo depois, em 2009, iniciei o curso de Pedagogia. Desde então, fui complementando meus estudos com algumas especializações: Educação Especial (2011); Educação Infantil (2012); Neuropedagogia (2013); e Libras (2016).

Trabalhei como docente, durante três anos, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/Centro de Educação Especial Naviraiense (APAE/CEDEN), e oito anos em escolas Estaduais, como intérprete de Libras no contexto educacional com alunos surdos e como professora itinerante com alunos com deficiência física. No ano de 2010, fui aprovada no Prolibras - Exame Nacional de Certificação de Proficiência no Uso e Ensino de Libras e, em 2015, no Exame Nacional de Certificação na Tradução e Interpretação da Libras - Língua Portuguesa.

Em 2014, fui aprovada em concurso público para atuar como intérprete de Libras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Naviraí, onde trabalhei até o

¹ Lei de cotas racial e pessoa com deficiência e baixa renda no Ensino Superior: lei 12.711/12 e lei 13.409/16. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm)

² Emprega-se, nesta parte da Introdução do trabalho, a primeira pessoa do verbo, considerando-se a subjetividade que reveste a narrativa da autora.

ano de 2017. Como atividade complementar na universidade, coordenei, a cada ano, do Projeto de Extensão Curso Básico de Língua Brasileira de Sinais e atuei como professora voluntária na disciplina curricular de Libras, nos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais da mesma instituição.

Em 2017, fui aprovada no concurso para docente do Curso de Letras-Libras da Universidade Federal da Grande Dourados, o qual assumi em 2018, iniciando, assim, minha carreira como docente no nível superior. Por ser moradora na cidade de Naviraí e trabalhar na cidade de Dourados, foi-me oferecida uma vaga de transferência para atuar como docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Naviraí, no qual sou docente, atualmente.

Quando ainda atuava na UFGD, concluí uma disciplina como aluna especial do mestrado no Programa da FACAPE, quando participei de várias discussões na área de línguas. No final do ano de 2018, concorri na seleção para uma vaga no mestrado e fui selecionada, dando início às disciplinas do curso em 2019.

O projeto idealizado e apresentado à banca de seleção para o mestrado tinha como objetivo descrever aspectos da morfologia da Língua Brasileira de Sinais. Porém, em uma das discussões sobre Língua de Sinais, na aula de mestrado, uma das profissionais intérpretes de Libras expôs uma situação, relatando que estava trabalhando com uma acadêmica indígena surda, em um dos cursos da instituição, mas estava encontrando dificuldades na comunicação e interação com essa acadêmica.

Uma das dificuldades da profissional consistia em não conseguir explicar, entender se a forma de comunicação que aquela indígena usava seria a Língua Brasileira de Sinais³ - Libras, ou uma língua ou linguagem⁴ que ela própria havia desenvolvido para se comunicar. Assim, surgiu o interesse de investigar e descrever a forma de interação usada pela acadêmica.

Nesse contexto, havendo uma acadêmica indígena surda no curso de Artes Cênicas da UFGD, sem domínio e sem fluência em Libras⁵, buscamos compreender, em primeiro lugar,

³ Empregam-se as iniciais em letras maiúsculas seguindo a Lei 10.436/2002.

⁴ Segundo Saussure (2000, p. 17), “Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica [...]”.

⁵ A estudante teve seu contato com a Libras tardiamente, ou seja, já com 17/18 anos de idade, quando fazia o 1º Ano do Ensino Fundamental, não tendo contato com surdos fluentes. Pelas informações obtidas na entrevista, a família da etnia Terena é usuária da língua portuguesa e não se comunicam através da língua Terena e nem da Libras.

que linguagem sinalizada ela desenvolveu, ao longo de sua vida, para se expressar. Nossa hipótese girou em torno de uma possível Língua de Sinais emergente⁶, por parte da informante, com organização e lógica adequada ao ambiente de uso, basicamente familiar. Como a informante frequenta o ambiente universitário, possui intérprete de Libras para as aulas do curso e necessita interagir com os demais surdos da universidade, docentes e discentes, identificamos que essa situação interacional constituiria um tema oportuno para um estudo de caso, sobretudo porque o processo de ensino-aprendizagem estava sendo intermediado por uma intérprete que não compreendia totalmente os sinais utilizados pela acadêmica e vice-versa.

Em se tratando⁷ de populações indígenas, vale ressaltar que o Brasil é um país que possui uma população significativa desses povos; são cerca de 305 etnias e 274 línguas indígenas, de acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010)⁸. Ainda de acordo com informações do IBGE (2010), a região Norte do país é a que possui maior número de indígenas, com 342.836. O Nordeste possui cerca de 232.739 e o Centro Oeste, 143.432. O Sudeste tem o menor número, concentrando cerca de 99.137, e a região Sul tem 78.773 indígenas.

Atualmente, o senso comum de boa parte da população é de que os indígenas ainda são associados aos costumes e vivências do período da colonização. Todavia, com o avanço da civilização e da exploração, grande parte desses povos viram-se obrigados a migrar para áreas urbanas em busca de melhores condições de vida.

No decorrer da história dos povos indígenas, eles teriam sofrido influência urbana, decorrente do seu grande contato com o não indígena, contudo, mantiveram a identidade indígena preservada, configurando, ainda hoje, uma diversidade étnica significativa, mesmo com as reduções populacionais ocorridas a partir do início do período de colonização. Segundo Silva, D. (2013, p. 19), “tais mudanças podem ser vistas no trabalho e na relação com a terra e seus produtos, nas construções das casas, nas vestimentas, nos alimentos, entre outros hábitos”.

⁶ De acordo com Vilhalva (2009, p. 9), a língua emergente se encontra no rumo do desenvolvimento e seus sinais são criados conforme a necessidade individual. Esses sinais também são chamados de gestos caseiros ou práticas linguísticas.

⁷ Volta-se, aqui, a empregar a terceira pessoa do verbo.

⁸ “O Censo Demográfico 2010 contabilizou a população indígena com base nas pessoas que se declararam indígenas no quesito cor ou raça e para os residentes em Terras Indígenas que não se declararam, mas se consideraram indígenas. O Censo 2010 revelou que, das 896 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas, 572 mil ou 63,8 %, viviam na área rural e 517 mil, ou 57,5 %, moravam em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas”. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>. Cabe ressaltar que o número de línguas apresentado pelo IBGE é superestimado. Uma estimativa mais real e aceitável entre os linguistas brasileiros é que o quantitativo de línguas pode variar entre 180 e 200 línguas (MARTINS, 2021, em comunicação pessoal).

Cabe ressaltar que no Brasil ainda existem povos isolados⁹, concentrados no norte do país. Há povos, considerados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de recente contato, que não estão isolados, mas sob o controle de isolamento. Também existem aqueles que vivem em aldeias afastadas das áreas urbanas, o que torna esporádica a relação com os não indígenas; há povos que vivem em aldeias mais próximas das cidades, portanto, o contato é mais frequente; e há povos que vivem em aldeias urbanas. Desse modo, os povos indígenas, além de representarem uma diversidade étnica e cultural, têm realidades distintas também com relação ao grau de contato com os não indígenas.

Notadamente, algumas das mudanças foram radicais, como as culturais e linguísticas, o que impactou o modo de vida desses povos. Apesar disso, os povos indígenas brasileiros preservam aspectos culturais próprios, grande parte deles falam a língua também própria, realizam rituais tradicionais, cada qual com suas características distintas, mas lutando para manter sua cultura viva, apesar das influências da cultura do não índio. Cabe ressaltar que, na Constituição Federal de 1988, os índios brasileiros são reconhecidos como cidadãos, a cultura deles é reconhecida, bem como seus direitos sobre a terra, a sua organização social, seus costumes, suas línguas e tradições, conforme se vê no capítulo VIII, art. 231:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

Como já referido, no que tange à língua, e de acordo com os dados do Censo do IBGE (2010), já mencionados também, o significativo número de línguas e etnias representa uma grande riqueza linguística, passíveis de serem estudadas. Fargetti (2013, p. 116) observa que “as línguas indígenas brasileiras começam a ter maiores estudos, mas muitas sequer foram estudadas”. Mato Grosso do Sul (MS) é um dos estados de maior população indígena do Brasil, de acordo com informações do Censo Demográfico (2010).

Pelos dados do Censo, o estado de MS teria, em 2010, a segunda maior população indígena do Brasil, com 77.025 de indígenas. Nesse caso, Mato Grosso do Sul ficaria atrás apenas do estado do Amazonas, cuja população desses povos é de 138.314. No Brasil, segundo os dados apontados nesse mesmo documento, a população indígena correspondem a 896.917

⁹ A denominação "povos indígenas isolados" se refere especificamente a grupos indígenas com ausência de relações permanentes com as sociedades nacionais ou com pouca frequência de interação, seja com não-índios, seja com outros povos indígenas. (<http://www.funai.gov.br>).

peessoas pertencentes a esses povos.

Ainda segundo informações do Censo 2010, a segunda etnia indígena mais numerosa do País é a dos Guarani-kaiowá, em Mato Grosso do Sul (MS). Os povos indígenas do estado estão localizados em 29 municípios: Aquidauana, Anastácio, Aral Moreira, Amambai, Antonio João, Bela Vista, Brasilândia, Caarapó, Campo Grande (área urbana), Coronel Sapucaia, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Douradina, Dourados, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Miranda, Nioaque, Paranhos, Ponta Porã, Porto Murtinho, Rochedo, Sidrolândia, Sete Quedas, Tacuru. São oito, as etnias identificadas: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató.

O município de Dourados, local da pesquisa, fica na região sul do estado. A Reserva Indígena está localizada entre os municípios de Dourados e Itaporã. Os indígenas habitantes da reserva, em sua maioria, são pertencentes às etnias Guarani, Kaiowá e Terena, havendo alguns, em minoria, Kaingang, Kadiwéu e Boróro.

Segundo Pereira (2013), a Reserva Indígena de Dourados (RID) foi criada pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), por meio do Decreto Estadual 401 de 1917, nesse mesmo ano, com uma extensão de 3.600 ha. Formada pelas aldeias Bororó e Jaguapirú, a Reserva localiza-se a norte da cidade e é habitada por 13.000 pessoas, entre Guarani, Kaiowa e Terena, tendo seus limites territoriais junto ao perímetro urbano do município.

Com uma realidade não muito diferente da dos indígenas, encontram-se os surdos, que, por serem também um grupo minoritário, conviveram e ainda convivem com a exclusão, preconceito, lutando em defesa da sua cultura e identidade, assim como pelos direitos linguísticos. Segundo Gesser (2009, p. 53), “[...] tem de mudar as visões usuais para reconhecerem a existência de várias culturas, de compreenderem os diferentes espaços culturais obtidos pelos povos diferentes.” Strobel (2008) explicita que o respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e à cultura própria, e define cultura surda da seguinte maneira:

[...] é o jeito de o sujeito 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. 30).

Os surdos sempre lutaram e continuam lutando por seu direito linguístico e educacional, na busca pelo reconhecimento legítimo de sua cultura e da identidade, o respeito às questões da diferença linguística, almejando uma inclusão que realmente se concretize com a valorização

dos sujeitos e suas habilidades, potencialidades e capacidades.

O reconhecimento linguístico e identitário dos surdos nas legislações e na academia é genuíno, no entanto, de forma geral, dentro da sociedade, isso ainda não aconteceu efetivamente, uma vez que, para a maioria, a Libras não é uma língua, é apenas pantomima¹⁰, ou sinais soltos sem nenhuma significação. Mas a luta é constante; todavia, as barreiras, diferenças linguísticas e étnicas estão expostas e deverão ser enfrentadas.

Nesse sentido, Karnopp e Quadros (2001, p.10) afirmam que, em "um lugar no qual não existe nem sua língua nem sua cultura, e onde possivelmente nem eles são bem aceitos, ou seja, um lugar onde sua identidade social se vê questionada e sufocada", não há possibilidades para o crescimento e desenvolvimento das relações sociais e culturais entre indivíduos na sociedade.

Quadros (2001, p. 60) acrescenta que "a cultura surda é multifacetada, é própria do surdo, se apresenta de forma visual onde o pensamento e a linguagem são de ordem visual e, por isso, é tão difícil de ser compreendida pela cultura ouvinte". Ainda destaca que a Língua de Sinais se apresenta tão complexa e expressiva quanto a língua oral, e que a Língua de Sinais, como todas as outras, estabelece características próprias.

Segundo Hall (2003, p. 83), "todos nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais". O surdo tem o direito ao uso de sua língua, que pode ser a Libras; a sociedade tem, como língua majoritária, uma língua oral, porém, boa parte dessa sociedade não respeita outras formas de comunicação, como a Libras, considerada inferior quando comparada às línguas orais.

O surdo, por pertencer a uma minoria linguística¹¹, convive, na maior parte do tempo, com a comunidade ouvinte, longe do contato com outros surdos. A identidade do surdo se dá com a interação dele nessa comunidade, pois ela o aceita como uma pessoa capaz, que apenas apresenta uma diferença linguística. A maior discriminação relacionada ao sujeito surdo é devido à sua maneira de se comunicar, ou seja, a língua.

Diante dessa discussão, considera-se que a língua faz parte da cultura de um povo e é a expressão dessa cultura. Concebe-se também que língua, cultura e identidade são conceitos interligados, uma vez que é por meio da língua que experiências sociais e culturais são constituídas e difundidas.

¹⁰ Arte de demonstrar, através dos gestos e/ou expressões faciais, os sentimentos, pensamentos, ideias, sem utilizar palavras; mímica. Ação de representar uma história utilizando somente gestos e/ou expressões faciais, geralmente, no teatro ou na dança. Representação teatral em que a palavra é substituída por gestos e atitudes. Arte dos gestos e das atitudes.[Figurado] Informal. Mentira bem elaborada; logro. (<https://www.dicio.com.br/pantomima/>)

¹¹ "Segundo Skliar (1997, p. 132) 95% são filhas de pais ouvintes, os quais, em geral, desconhecem ou rejeitam a Língua de Sinais".

No âmbito das descrições de línguas de indígenas surdos, este estudo se soma aos já existentes, que não são muitos, mas revelam a capacidade humana de desenvolvimento da linguagem para a sobrevivência de indivíduos surdos inseridos em comunidades indígenas com pouco ou nenhum contato com outros indígenas (surdos e ouvintes) usuários de Língua de Sinais, seja pela real ausência ou pelo desconhecimento, distância, etc. É possível que esta pesquisa dê início à identificação de mais uma Língua de Sinais emergente, considerando os critérios formulados para esse tipo de classificação.

Como se trata de uma pesquisa de caráter descritiva, baseada em estudo de caso, foram utilizadas as informações provenientes dos vídeos e diário de campo. Para facilitar a compreensão do trabalho aqui proposto, o estudo foi organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo - Indígenas e Surdos: caminhos dos estudos teóricos – apresenta-se o Estado da Arte, que corresponde ao processo de seleção de dissertações e teses, análise daqueles que foram selecionados e que, efetivamente, serviram de base a discussões. Também, no mesmo capítulo, inicia-se a abordagem sobre o indígena surdo, e os aspectos de relevo para a pesquisa, como a Língua de Sinais, a presença desses sujeitos no âmbito do ensino superior. Nesse sentido, incluem-se, no capítulo, relatos das profissionais intérpretes de Libras que atuaram juntamente com a informante desta pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Línguas de sinais: da estruturação linguística ao reconhecimento”, desenvolve-se uma discussão sobre os status linguísticos da Língua de Sinais, apresentação de sua estrutura, especialmente os aspectos fonológicos, uma vez que esses conhecimentos foram utilizados para uma análise da forma de comunicação da informante da pesquisa..

No terceiro capítulo, “Coleta e análises de dados”, descreve-se o processo de coleta de dados que serviram de análise comparativa com os parâmetros fonológicos da Libras. Os resultados da análise constam, efetivamente, ao longo do capítulo. Em seguida, apresentamos as considerações finais deste estudo, as referências bibliográficas e o anexo.

CAPÍTULO I

INDÍGENAS E SURDOS: CAMINHOS DOS ESTUDOS TEÓRICOS

“Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”

Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 75).

Neste capítulo, apresenta-se o processo de seleção das produções acadêmicas identificadas no banco de dados da CAPES e da BDTD, que serviu de embasamento teórico deste trabalho. Os descritores utilizados foram: Surdos indígenas, Língua de Sinais Indígenas, Surdos no Ensino Superior e Indígenas dentro das universidades, uma vez que indivíduos pertencentes à sociedade surda e indígenas, por meio das políticas afirmativas e de inclusão, têm tido acesso a todos os níveis de escolaridade, inclusive ao ensino superior, âmbito referente ao estudo de caso que é apresentado nesta dissertação. Também são trazidos relatos das duas profissionais intérpretes de Libras que atuaram juntamente com a informante da pesquisa.

1.1 O estado da arte dos estudos linguísticos sobre a comunicação de indígenas surdos no Brasil

O ato de pesquisar é de suma importância, uma vez que corrobora com a formação e construção do conhecimento e desenvolvimento do pesquisador. De acordo com Bagno (2005, p.17), “o termo pesquisa, do latim *perquiro*, significa procurar, buscar com cuidado, procurar por toda parte, informar-se, inquirir, perguntar, indagar bem, aprofundar-se na busca de algo”.

Vivemos um tempo no qual a tecnologia faz parte de nosso cotidiano; faz-se pesquisa a todo tempo e em todo lugar, pelo celular, pela internet, nos bate papos, ou seja, a todo tempo investigam-se novos temas e procuram-se novas respostas. Segundo Kalinke (1999, p. 15), “os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão à nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada”.

A tecnologia tem sido uma aliada fundamental no processo de pesquisa, especialmente a bibliográfica, pois, a partir dos bancos de dados, é possível acessar os trabalhos que trazem visões diferentes sobre todo tipo de assunto, além de diferentes pontos de vista. Conforme Lakatos e Marconi (2001, p. 183), “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Para se iniciarem apontamentos pertinentes ao tema deste estudo, como primeiro etapa,

fez-se um mapeamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A CAPES e a BDTD possuem um portal de periódicos com fontes seguras de divulgação de trabalhos e produções científicas, servindo de base para pesquisadores em várias áreas do conhecimento, sobretudo no que diz respeito a teses e dissertações.

Como recorte temporal, definiu-se o período entre o ano de 2002 a 2019. O ano de 2002 foi marcado pela aprovação da Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como língua e meio de comunicação e expressão do surdo; 2019 é o ano que marca o início desta pesquisa.

Para seleção dos trabalhos, usaram-se quatro descritores que serviram para a busca e identificação de pesquisas já realizadas, que pudessem contribuir para a discussão e direcionamento desta pesquisa. O Quadro 1 registra os fatores considerados nessa busca.

Quadro 1: Descritores da Pesquisa

Descritores	Banco de Dados	Quantidade total de trabalhos por descritor ¹²	Quantidade de trabalhos selecionados para pesquisa
Indígenas Surdos*	CAPES	8.274	Mestrado: 9
	BDTD	21	
Língua de Sinais Indígenas*	CAPES	1.011.928	Doutorado: 1
	BDTD	29	
Surdos no Ensino Superior	CAPES	883.563	Mestrado: 6 Doutorado: 1
	BDTD	260	
Indígenas no Ensino Superior	CAPES	892.209	Mestrado: 9 Doutorado: 2
	BDTD	20	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações fornecidas pelo programa da CAPES e BDTD (2020)

*Os descritores foram acoplados, pois apresentaram muitos trabalhos semelhantes.

Depois de feita a pesquisa por meio dos descritores mencionados, o resultado foi refinado levando-se em conta as grandes áreas do conhecimento, o ano de 2000 em diante, área de

¹² Para esses trabalhos descritos no quadro não se utilizou filtro, razão por que a quantidade registrada de trabalhos, por descritor, é bastante expressiva.

concentração, nomes dos programas, entre outros filtros. Concluída essa etapa, selecionaram-se, então, os trabalhos que mais se aproximavam do tema desta pesquisa e que, portanto, serviriam de base às discussões que aqui se propõem.

1.2 Indígenas Surdos e Línguas de Sinais Indígenas

Com relação aos descritores “Indígenas Surdos e Língua de Sinais Indígenas”, foram selecionados nove trabalhos de Mestrado e um de Doutorado, por trazerem discussões pertinentes ao tema deste estudo, a exemplo destes: descobertas de novas línguas de sinais indígenas, pesquisas desenvolvidas no estado de Mato Grosso do Sul (MS); aquisição de língua por criança indígena surda em meio à família e à escola, que contribuíram para este estudo, conforme se pode conferir no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Trabalhos selecionados com os descritores: Surdos Indígenas e Língua de Sinais Indígenas

NÍVEL	TÍTULO	INST/ANO	AUTOR
Mestrado	Cultura surda e educação escolar Kaingang	UFSC/2008	Marisa Fátima Padilha Giroletti
Mestrado	Mapeamento das línguas de sinais emergentes: Um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul	UFSC /2009	Shirley Vilhalva
Mestrado	A Constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola	UFGD/2011	Luciana Lopes Coelho
Mestrado	A Criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola	UFGD/2013	Juliana Maria da Silva Lima
Mestrado	Sinalizando com os TERENA: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos	UNESP/2014	Priscilla Alyne Sumaio
Mestrado	A situação de comunicação dos AKWĒ-XERENTE Surdos	UFG/2016	Euder Arrais Barretos

Mestrado	Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo PAITER SURUÍ no contexto familiar.	UNIR/2017	Miriã Gil de Lima Costa
Mestrado	Mapeando os sinais PAITER SURUÍ no contexto da comunidade.	UNIR/2017	Luciana Coladine Bernardo Gregianini
Mestrado	Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos PAITER SURUÍ	UNIR/2017	Rosiane Ribas de Souza Eler
Doutorado	LÍNGUA TERENA DE SINAIS: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terenas da Terra Indígena Cachoeirinha	UNESP/2018	Priscilla Alyne Sumaio Soares

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações fornecidas pelo programa da CAPES e BDTD (2020)

A pesquisa intitulada “Cultura surda e educação escolar Kaingang”, de Giroletti (2008), apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Processos Inclusivos, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), teve como objetivo apresentar o registro, pelos surdos, dos sinais Kaingang, na escola, na família e na aldeia. A escola localiza-se na Aldeia Sede, município de Ipuçu, Santa Catarina. De acordo com a autora, os Kaingang formam um povo indígena do Brasil meridional, cuja língua nativa pertence à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê; esse povo espalhou-se nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A pesquisa focalizou o estudo dos sinais gestuais de comunicação entre os surdos, voltado à questão da cultura, sem entrar na discussão referente à análise linguística dos sinais. Assim, a pesquisa buscou focalizar o uso frequente do sinal linguístico Kaingang no contexto em que foi criado, analisando a relação com a Libras. Realizou-se o registro através de fotos e de desenhos, para comprovar se esses sinais se repetiam de modo a serem considerados um sistema estabelecido de comunicação. Os sinais registrados trouxeram a possibilidade de discutir e analisar a influência cultural, além de entrar em contato com sinais que têm e os que não têm ligação com a Libras.

No trabalho intitulado “Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE/UFSC), Vilhalva (2009) mapeou e registrou como as Línguas de Sinais estão surgindo e como vêm sendo usadas no contexto familiar indígena, no âmbito plurilíngue. A pesquisa foi realizada nas aldeias Jaguapiru e Bororó das comunidades indígenas

do município de Dourados (MS). A pesquisadora, surda e usuária da Libras, coletou depoimentos espontâneos de familiares, elaborou um diário, fez fotos e vídeos dentro da escola indígena, sempre acompanhada da equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), da intérprete de Libras e do líder indígena do local, nas residências dos indígenas surdos, quando lhe era permitido.

Essa pesquisa trouxe novas hipóteses para outros estudos sobre Línguas de Sinais e sinais emergentes, assim como contribuições à linguística, às políticas linguísticas e à educação de indígenas surdos. Através do trabalho realizado, a pesquisadora mostrou como os sinais emergentes estão presentes no contexto plurilíngue das comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul. Em sua conclusão, a autora considerou que o mapeamento apresentado precisará ser planejado pelos órgãos responsáveis pela educação, e sugeriu que os órgãos da administração pública federal vejam a necessidade de incluírem, nos orçamentos anuais, ações destinadas a viabilizar tal objetivo, conforme prevê o Decreto 5.626/2005.

Coelho (2011), em seu trabalho intitulado “A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), investigou a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá. O objetivo foi compreender os processos de interação e comunicação na família e na escola. Para coleta de dados, foram analisados documentos, legislação e normativas da oferta da educação diferenciada indígena no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul, assim como os que tratam da educação de surdos no Brasil.

Essa pesquisadora observou alguns participantes nos contextos familiares e escolares de diferentes escolas indígenas dos municípios de Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia, assim como a comunicação espontânea com indígenas surdos e seus familiares. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas, tanto individuais como em grupos de professores, coordenadores pedagógicos e gestores, registros em áudio, fotografias e diário de campo. Foram identificadas as possibilidades e as necessidades específicas e de comunicação no ambiente familiar e escolar. Os sujeitos Guarani-Kaiowá se comunicam por sinais caseiros¹³ e icônicos com a família,

¹³ “[...] sinais caseiros correspondem aos gestos ou construção simbólica inventadas no âmbito familiar, é comum a constituição de um sistema convencional de comunicação entre mãe-ouvinte e criança-surda, a família acaba lançando mão desse recurso apesar de muitas vezes não aceitar a Língua de Sinais e por pensar que esta atrapalhará a aprendizagem da fala do seu filho” (ALBRES, 2009 *apud* VILHALVA, 2009, p. 96).

colegas e professores. A autora apresenta a definição de sinais caseiros e icônicos¹⁴ como gestos isolados, feitos pelos sujeitos surdos, que reproduzem a “forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 32). Esse tipo de comunicação é utilizado para tornar os sinais mais transparentes e compreensíveis aos ouvintes.

Coelho (2011) conclui que as práticas educativas aplicadas não contemplam a diferença linguística do surdo, que os gestores da educação especial nos municípios não conhecem as dificuldades dos professores na sala de aula e esses professores não conseguem identificar as deficiências ou necessidades dos alunos, e não recebem apoio para a elaboração de estratégias e orientações para o ensino dos indígenas e surdos, enfrentando, também, a falta de recursos e materiais pedagógicos para uso diário na escola. Em relação aos alunos indígenas surdos, a autora concluiu que, apesar da língua guarani (língua materna) ser reconhecida e utilizada em sala de aula, não substitui a língua portuguesa, levando a que o aluno surdo precise ter domínio de uma Língua de Sinais para a comunicação entre si e a sua comunidade, ou seja, ter domínio de duas línguas para compreensão de conteúdos e melhor desenvolvimento no ensino.

O trabalho de Lima (2013), “A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), teve como objetivo geral investigar as formas de comunicação e inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar das aldeias Jaguapiru e Bororó, do município de Dourados (MS). Participaram do estudo cinco crianças surdas, dois pais, duas irmãs e, por fim, quatro professores indígenas que já haviam atendido ou atendiam crianças surdas. Foram feitos registros de diário de campo, fotos da comunicação entre crianças e seus familiares, entrevistas semiestruturadas e conversas com os professores indígenas e os familiares das crianças indígenas surdas.

As imagens fotográficas foram descritas e traduzidas para a escrita de sinais. Os resultados revelaram que a criança surda interage e se comunica na família por meio de sinais icônicos, participa das brincadeiras com os irmãos e pares na escola. Os pais relataram dificuldades na comunicação com seus filhos surdos, e os professores indígenas apontaram a presença do intérprete de Libras como facilitador entre a comunicação. Ressaltaram a falta de

¹⁴ Os sinais icônicos, para Jeremias (2018, p. 39), têm sido tradicionalmente apresentados como “um tipo de convencionalização entre os sinais e os significados que eles representam”.

Para Brito (1998, p. 19-20 *apud* PINHEIRO, 2010, p. 65), os sinais icônicos são “formas linguísticas que tentam copiar o referente real e suas características visuais”, ou seja, apresentam semelhanças físicas e geográficas com os seres e objetos representados.

formação específica para a educação dos surdos e o uso de estratégias e a atuação dos irmãos, que se comunicavam de maneira mais efetiva, utilizando senhas e alguns sinais simples da Libras, assumindo a responsabilidade de mediar a comunicação e a inclusão da criança surda na família e na escola.

Lima (2013) constatou que a criança indígena surda ainda é invisível, na cultura Guarani-Kaiowá, pela impossibilidade da fala, da aquisição de conhecimento e assimilação da cultura tradicional, fatores determinantes na constituição das identidades culturais e linguísticas. Enfim, os resultados mostraram que a criança surda interage com a família por meio de sinais icônicos e que, na escola, a comunicação com professores é facilitada por meio do profissional intérprete de Libras.

Barretos (2016), com seu trabalho intitulado “A situação de comunicação dos Akwe-Xerente surdos”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), investigou a situação de comunicação dos Akwẽ-Xerente surdos, no dia a dia e nas festas culturais, com a família e com a comunidade. Para tanto, considerou os relatos dos colaboradores da pesquisa em relação às interações comunicativas entre surdo-surdo e surdo-ouvinte. Segundo dados do estudo, a população Xerente está situada no estado do Tocantins, à margem direita do rio Tocantins, município de Tocantínia, e sua língua pertence à família linguística Jê.

Foram realizadas pesquisas bibliográficas e estudo de campo para a geração de dados, observação e conversas pessoais durante o Curso de Especialização Intercultural e Transdisciplinar oferecida pela UFG, bem como nos momentos de trabalho de campo da pesquisadora nas aldeias Akwẽ. A pesquisa incluiu entrevistas semiestruturadas com professores Akwẽ que frequentavam o referido curso. Os resultados evidenciaram a existência de sinais Akwẽ, ou seja, uma Língua de Sinais Akwẽ-Xerente.

No ano de 2017, três dissertações foram defendidas no Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), e tiveram, como objetivo principal, realizar um mapeamento de sinais produzidos por indígenas surdos, da etnia Paiter Suruí (SPS). Esses participantes residiam na aldeia indígena Gapgir, Linha 14, Terra Indígena Sete de Setembro, município de Cacoal, estado de Rondônia.

Costa (2017) escreveu a dissertação intitulada “Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo PAITER SURUÍ no contexto familiar”; o mapeamento incluía os sinais usados na comunicação e expressão, além de estratégias empregadas no contexto familiar para a comunicação com o filho surdo. Segundo a autora, os Paiter Suruí estão localizados na Amazônia, são falantes da língua Tupi-Mondé, pertencente à família linguística Mondé, tronco

Tupí, mas também utilizam a Língua Portuguesa como segunda língua, quando há necessidade de comunicação com os não indígenas. Os dados foram coletados por meio de imagens de sinais selecionadas e registrados, representando as categorias de bacias semânticas¹⁵ compostas por um léxico previamente definido.

O estudo conclui que os surdos Paiter Suruí apresentam sinais próprios diferentes dos sinais da Libras, e que esses sinais apresentam características próprias da cultura e da identidade do Povo Paiter Suruí.

Gregianini (2017), no trabalho intitulado “Mapeando os sinais PAITER SURUÍ no contexto da comunidade”, teve como objetivo mapear os Sinais Paiter Suruí (SPS) presentes na comunicação e expressão dos indígenas surdos, no contexto de comunidade. Foram apresentadas imagens que representavam as palavras da bacia semântica relacionadas ao contexto comunitário a cinco indígenas surdos. Os resultados demonstraram uma diversidade linguística e cultural do povo surdo; os sinais utilizados servem como um canal de comunicação e expressão, mas principalmente revelaram as percepções visuais e relações com a cultura e identidade Paiter Suruí. A autora também observou que os surdos dessa etnia apresentam sinais próprios, característicos da cultura e da identidade daquele povo, diferentes da Libras.

Eler (2017), por sua vez, em sua pesquisa intitulada “Mapeamento de Sinais da Educação Escolar Indígena dos Surdos PAITER SURUÍ”, teve como objetivo mapear os Sinais Paiter Suruí utilizados por alunos indígenas surdos, assim como identificar a identidade cultural desse povo e como eles se relacionam com os ouvintes, na escola indígena da aldeia Gapgir, município de Cacoal (RO). Participaram cinco jovens e duas crianças indígenas surdas que se comunicam e se expressam entre si por meio de sinais próprios. Observou-se que os indígenas surdos se relacionam normalmente no ambiente escolar. Os registros dos sinais foram organizados por categorias de palavras, no caso, 103 palavras, que foram filmados, desenhados e registrados. Concluiu-se que esses indígenas surdos criaram sinais próprios para comunicação na escola e observou-se a necessidade de unificar os Sinais Paiter Suruí (SPS), a fim de um único sinal seja usado para uma única coisa, pois, nesse aspecto, os sinais são muito variados.

Ao final da pesquisa a autora verificou que o significado semântico da língua oral indígena não influencia na construção dos SPS, e que estes servem para aproximar os ícones

¹⁵ “Bacia semântica é o conjunto de ideias e significados de uma dada sociedade, de modos de ver o mundo, o meio em que vive; de onde as pessoas retiram informações, faz parte da bacia semântica, os significados e sentidos atribuídos ao mundo, criar e construir novos significados, ela é sempre alimentada por imagens”. (DURAND *apud* GUARNIERI, 2014, s/p).

das palavras que representam ou das ações que as incorporam. Concluiu também que, diferente da Libras, nos SPS não aparecem letras do alfabeto datilológico, comprovando a não influência da língua oral e escrita nos SPS. Eler (2017) observou que algumas pessoas da aldeia mantinham certo distanciamento desses indivíduos surdos, como os pais, professores. Pela falta de conhecimento sobre a pessoa surda, sua identidade e diferença, não querem chamá-los de surdos e sim de deficientes auditivos ou pessoas que não ouvem.

Sumaio (2014), em seu trabalho intitulado “Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos”, apresentado ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras (Unesp/Araraquara - SP), teve por objetivo abordar e avaliar a estrutura, a morfologia dos sinais utilizados por uma comunidade indígena denominada Comunidade Indígena de Cachoeirinha, da etnia Terena, próximo ao município de Miranda (MS), cuja maioria dos colaboradores era de surdos jovens.

Segundo as informações colhidas pela autora, os Terenas vivem em várias comunidades indígenas nos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo, são falantes da língua oral Terena, da família linguística Aruák, sendo a etnia Terena a quinta com maior número de indígenas no Brasil.

A pesquisadora relata que os surdos não conhecem a Libras, alguns nunca frequentaram a escola ou tiveram contato com outros surdos usuários da Língua de Sinais. As famílias dos surdos são ouvintes e falantes da língua portuguesa e terena, e as pessoas do convívio diário conhecem os sinais terena. Alguns jovens estudam na cidade e estão se desenvolvendo no uso e aprendizado da Libras, porém, também utilizam outros sinais, na aldeia, que eles desenvolveram com seus familiares ouvintes, amigos e outros surdos que não sabem Libras.

No ano de 2012, essa autora coletou sinais terena por meio de fotografia e vídeo, que foram analisados quanto à estrutura e à morfologia, no intuito de verificar a existência efetiva de uma língua. Sumaio (2014) revela que esse estudo não foi concluído por falta de tempo e recursos, e que terá continuidade no doutorado; porém, a autora observou que alguns desses sinais devam ser uma variedade da Libras, necessitando de um trabalho mais detalhado para confirmar os dados.

Sumaio deu continuidade à pesquisa, no doutorado, dessa feita com o sobrenome Soares. Em 2018 defendeu a tese intitulada “Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da Língua de Sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha”, apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras (Unesp/Araraquara – SP). O estudo teve como objetivo descobrir se os sinais usados

pelos surdos Terena e alguns ouvintes seriam sinais caseiros ou uma língua, e se essa língua seria autônoma ou uma variedade da Libras.

Como já mencionado, em relação ao estudo que essa autora fizera anteriormente, ela teria verificado que parte dessas pessoas não conheciam a Libras, alguns nunca frequentaram a escola ou tiveram contato com surdos usuários de Libras, que os familiares dos surdos eram ouvintes e falantes do português e terena, e os mais próximos conheciam o que a pesquisadora chamou de sinais terena.

Foram coletados mais dados através de fotos e vídeos para a conclusão da pesquisa. A autora avaliou a fonologia, o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica desse sistema usado pelos colaboradores, e concluiu que esse sistema de comunicação não era uma variedade da Libras e nem um sistema de sinais caseiros, mas uma língua autônoma, com gramática que determina o uso desses e de outros sinais nativos. Relatou que, a partir daquele momento, não seria mais necessário chamar essa língua de “Sinais Terena”, e sim de “Língua Terena de Sinais”, língua específica falada na TI¹⁶ Cachoeirinha, pois é possível que outros terenas surdos de outras regiões ou aldeias falem uma língua diferente.

1.3 Surdos no Ensino Superior

Com o descritor denominado “Surdos no Ensino Superior”, foram selecionadas seis pesquisas de mestrado e uma de doutorado. A partir da leitura de cada trabalho, foi possível verificar discussões acerca dos desafios e avanços encontrados pelos surdos dentro da comunidade acadêmica, assim como as garantias de acesso e permanência na universidade, além de questões de acessibilidade e inclusão e alguns apontamentos das trajetórias escolares destes acadêmicos, o que contribuiu sobremaneira para as reflexões realizadas neste estudo. Confirmam-se esses trabalhos com os elementos que compõem o Quadro 3.

Quadro 3: Trabalhos selecionados com o descritor: Surdos no Ensino Superior

NÍVEL	TÍTULO	INST/ANO	AUTOR
Mestrado	A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no Ensino Superior	UFPR/2009	Noemi Nascimento Ansay

¹⁶ Terra Indígena (TI)

Mestrado	Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária	UNIMEP/2011	Samantha Camargo Daroque
Mestrado	A modelação de uma política Cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior	UFES/2015	Euluze Rodrigues da Costa Junior
Mestrado	Percursos de escolarização e permanência de acadêmicos surdos no ensino superior	UNOCHAPECÓ/ 2015	Jaqueline Reni Loss
Mestrado	Acessibilidade a estudantes surdos na Educação Superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico.	UNESP/2017	Natália Gavaldão
Mestrado	Trajetórias escolares de estudantes surdos e seus efeitos nos processos inclusivos no Ensino Superior.	UFSM/2018	Laisa de Castro Almeida
Doutorado	Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios	UPF/2017	Roseleia Schneider

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações fornecidas pelo programa da CAPES e BDTD (2020)

Na pesquisa intitulada “A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no Ensino Superior”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Ansay (2009), por meio dos depoimentos de alunos surdos, identificou os elementos que teriam contribuído para o avanço acadêmico desses sujeitos e quais os desafios e possibilidades encontrados por eles no Ensino Superior.

Foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas com sujeitos surdos que frequentavam as universidades de Curitiba no ano de 2007. As entrevistas foram realizadas em Libras, para aqueles alunos que a utilizavam como primeira língua e, para os demais, utilizaram a comunicação oral na Língua Portuguesa.

Como resultado da pesquisa, foram encontrados diferentes aspectos relacionados ao avanço escolar dos acadêmicos surdos, tais como mudanças na legislação, participação dos surdos em pesquisas e movimentos políticos-pedagógicos, participação da família, mudanças atitudinais nas relações interpessoais relacionadas aos professores e colegas, além do uso de recursos visuais adequados nas práticas pedagógicas.

O estudo ressaltou que são as ações conjuntas e integradas que trazem novas possibilidades de enfrentamento aos obstáculos que se apresentam ao longo da trajetória dos alunos surdos até a universidade. O que a autora observou, nesse sentido, é que o sujeito surdo, mesmo com muitas dificuldades, deseja ingressar e permanecer no Ensino Superior e que, para isso, não bastam leis e atitudes individuais, mas um trabalho de todos, dos surdos, das instâncias administrativas, das instituições de ensino, das associações de surdos, dos pesquisadores, dos professores, da comunidade universitária, das famílias e da comunidade civil.

“Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária” é um trabalho de Daroque (2011), desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Teve como objetivo analisar o que dizem os alunos surdos e seus professores universitários a respeito dos obstáculos e das possibilidades que o surdo encontra no seu cotidiano de estudo. Com os alunos, foram realizadas entrevistas presenciais gravadas em vídeo e traduzidas para o português; com os professores as entrevistas aconteceram por meio da internet, utilizando e-mail e o *Messenger* com videoconferência.

Os resultados mostraram que não existem apenas barreiras de comunicação e a insatisfação com questões didáticas, mas também o grande obstáculo enfrentado pelos alunos surdos é a dificuldade na leitura e na escrita, devido à baixa qualidade da escolarização anterior, o que prejudica o desenvolvimento na área dos estudos. Os professores destacaram essas dificuldades com a língua como um obstáculo para o domínio de conteúdos e o pensamento lógico, e muitos demonstraram desconhecer as peculiaridades da condição bilíngue dos alunos.

O estudo de Costa Junior (2015), cujo título é “A modelação de uma Política Cooperativa na formação de estudantes surdos no ensino superior” foi apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e teve como objetivo analisar a rede de interdependência na qual uma estudante surda encontrava-se envolvida no processo de formação no nível superior, assim como de que forma os estudantes ouvintes poderiam ajudar na formação dessa estudante surda.

O autor buscou compreender o processo de constituição das universidades brasileiras, bem como a ampliação do acesso e garantia da permanência dos estudantes no ensino superior nas últimas décadas dos séculos XX até o início do século XXI, e, especificamente, analisar a participação de uma estudante surda, sua trajetória e situação socioeconômica, inserida em uma turma de Pedagogia (2014/2) da UFES.

Foram observadas mudanças no comportamento dos estudantes ouvintes, que manifestaram o desejo de se comunicar com a estudante surda, ou seja, passaram a valorizar as formas de relacionamento e de comunicação. O autor verificou que as atitudes e os

comportamentos dos professores e dos intérpretes de Libras contribuía para essa organização da política cooperativa daquela rede de interdependência, afinal todo processo é um trabalho em grupo, em um curto tempo, na formação de estudantes em nível superior.

A dissertação de mestrado de Loss (2015), intitulada: “Percurso de escolarização e permanência de acadêmicos surdos no ensino superior”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) teve como objetivo conhecer como fora o processo de ensino nas diferentes etapas escolares de universitários surdos e quais as condições de acesso e permanência no Ensino Superior. A pesquisadora realizou uma revisão do que já havia sido estudado, com o objetivo de conhecer discursos e o que já existia sobre educação de estudantes surdos no Ensino Superior, além de conhecer as políticas de acessibilidade do acesso a este nível de ensino.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com acadêmicos surdos em Libras, considerando variados níveis de surdez. Coletaram-se dados que iam desde o diagnóstico da surdez até os momentos ligados aos níveis de ensino pelos quais passaram e os limites e possibilidades de comunicação e aprendizagem no âmbito da escolarização. Tais questões indicaram a necessidade de políticas institucionais que não estejam voltadas apenas ao acesso das pessoas surdas ao ensino superior, mas à permanência delas na instituição. Nesse sentido, seriam atitudes preocupadas com as relações entre ouvintes e surdos, ações político-metodológicas para atender e superar as dificuldades de acessibilidade e formação de qualidade dos acadêmicos surdos.

A autora relatou que as relações estabelecidas na família dos universitários surdos foram importantes para o processo de escolarização futura, pois, para um dos sujeitos entrevistados, na idade adequada, a comunicação diretamente ligada a Libras contribuiu para o processo de escolarização. Os demais que não tiveram uma boa relação de comunicação direta com a família através da Libras e nos anos iniciais da educação básica tiveram uma entrada tardia no ensino regular e, posteriormente, no Ensino Superior. As relações entre colegas e professores no ensino superior não foram agradáveis. De acordo com a autora, foram marcadas por distanciamentos, por práticas de segregação por parte dos ouvintes, pelo fato de não terem conhecimento da Língua de Sinais, o que limitou a comunicação. A autora concluiu que há necessidade de os ouvintes se apropriarem de conhecimentos ligados à surdez, bem como conhecer mais a Língua de Sinais.

O trabalho de Gravalhão (2017), intitulado “Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico”, apresentado ao

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP) teve como objetivo investigar o que dizem os professores sobre as condições de acessibilidade do contexto pedagógico destinadas a uma estudante surda de uma Instituição de Ensino Superior (IES), assim como a permanência e estratégias linguísticas usadas com a estudante.

Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas junto aos professores para descobrir como ocorria o processo de formação daquela acadêmica surda. Os resultados mostraram que existem muitas dificuldades e prejuízo na formação e permanência da estudante surda na IES. Por meio dos resultados evidencia-se, ainda, falta de orientações para os docentes sobre as diferenças políticas, pedagógicas, linguísticas e culturais, além de omissão da própria instituição.

A pesquisa de Almeida (2018), “Trajetórias escolares de estudantes surdos e seus efeitos nos processos inclusivos no Ensino Superior”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), teve por objetivo compreender quais os efeitos das trajetórias escolares de estudantes surdos no contexto do Ensino Superior, especificamente na UFSM. A pesquisadora buscou identificar de que forma foram adquiridas as experiências escolares dos acadêmicos surdos, desde a educação básica até a superior, a fim de compreender os resultados dessas experiências na constituição dos estudantes surdos no Ensino Superior.

Alguns fatores marcaram a vida dos sujeitos surdos, por exemplo: (a) o sentimento de superproteção, ou seja, a tutela e o assistencialismo nos processos de escolarização na educação básica, dando a sensação aos mesmos de não estarem sendo contemplados nas suas especificidades, e por não perceberem essa proteção no contexto do Ensino Superior; (b) os processos de oralização e não reconhecimento da sua condição linguística da Libras; e (c) a participação dos estudantes surdos nos espaços específicos para educação de surdos. Todas essas experiências vivenciadas nesses contextos em que a Libras ocupa a centralidade nos processos educativos terão resultados quando os alunos surdos ingressam no Ensino Superior e lhes dão as condições de inclusão nesse contexto.

O trabalho de Schneider (2017), intitulado “Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), teve como objetivo analisar as concepções e práticas que predominam no processo de inclusão do aluno com surdez, no ensino superior, investigando a cultura que prevalece nesse ambiente, em relação ao surdo, as marcas dessa cultura e como a mesma se reproduz.

Foram realizadas entrevistas com professores universitários, alunos surdos e intérpretes,

como também questionários e observações. Com o estudo, a autora observou que a inclusão do aluno surdo no ensino superior significa mais do que lhe oferecer vaga e aceitá-lo nos cursos de graduação. Esse processo requer compromisso da instituição com uma cultura de inclusão e com a presença de docentes preparados e humanizados para ensinar, independente das diferenças de seus alunos. Os resultados apontaram para o despreparo dos professores, que ainda atuam na cultura ouvintista, e para a falta de intérpretes, o que compromete o processo de inclusão do aluno surdo no ensino superior e gera conflitos, haja vista que ele se sente isolado e não reconhecido em sua cultura pelos alunos ouvintes e pelos próprios professores.

1.4 Indígenas no Ensino Superior

Dentro do descritor “Indígenas no Ensino Superior” foram selecionados nove trabalhos de mestrado e dois de doutorado. Os trabalhos trouxeram discussões acerca de políticas de ação afirmativa, cotas, inserção, egressos, entre outros, como se pode conferir no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4: Trabalhos selecionados com o descritor: Indígena no Ensino Superior

NÍVEL	TÍTULO	INST/ANO	AUTOR
Mestrado	Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses.	UEM/2007	Maria Simone Jacomini Novak
Mestrado	A Universidade Federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios da construção de uma política institucional	UFAM/2008	Rita Floramar dos Santos Melo
Mestrado	As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas	UFAM/2011	Marcos André Ferreira Estácio
Mestrado	Acesso e permanência do estudante indígena ao ensino superior: uma reflexão pautada em Paulo Freire.	FURB/2013	Mara Jeanny Ferreira da Silva

Mestrado	O discurso de acadêmicos indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) face às cotas e o acesso ao ensino superior	UEMS/2014	Simone dos Santos França
Mestrado	Os estudantes indígenas em cena: a memória coletiva sobre a inclusão na Universidade	UNILASALLE/2014	Rosane Caminski Ferreira
Mestrado	INDÍGENA-MULHER-MÃE-UNIVERSITÁRIA o estando estudante na UFRGS	UFRGS/2016	Patrícia Oliveira Brito
Mestrado	Trajetórias e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul	UFGD/2018	Maurício José dos Santos Silva
Mestrado	“Ocupar a Universidade, mas manter o coração na comunidade”: caminhos de estudantes Laklãõ/Xokleng na UFSC	UFSC/2019	Gabriela Solange Sagaz
Doutorado	“A Caneta é nossa Borduna”: um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas Tenetehara/Guajajara no ensino superior no Maranhão	USP/2018	Ana Caroline Amorim Oliveira
Doutorado	Indígenas no ensino superior: uma análise sobre a formação dos estudantes Kaingang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS/2019	Valesca Daiana Both Ames

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações fornecidas pelo programa da CAPES e BDTD (2020)

Novak (2007), em “Política de Ação Afirmativa: A Inserção dos Indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses”, apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), procurou analisar a política de vagas suplementares para indígenas nas Universidades Públicas do Estado do Paraná, conforme regulamentadas pela Lei nº 13.134, de 18 de abril de 2001, por meio da qual os indígenas do estado teriam direito a três vagas em cada

uma das universidades públicas. As etnias Guarani e Kaingang buscavam as vagas pelo vestibular próprio para os povos indígenas do Paraná, que era organizado pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA).

A autora usou, como fonte de pesquisa, a documentação que normatiza a presença dos indígenas nas universidades, e, como instrumentos para coleta de dados, questionários socioeducacionais preenchidos pelos candidatos, além de entrevistas que foram feitas com esses alunos. O trabalho abordou as dificuldades que esses alunos enfrentaram, mas destacou os pontos positivos da política de vagas suplementares para indígenas, quais sejam: mais visibilidade por parte da sociedade; os acadêmicos voltam às suas comunidades e realizam trabalhos lá; e as universidades passaram a pensar na presença desses sujeitos nas instituições.

No trabalho intitulado “A Universidade Federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios da construção de uma política institucional”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Melo (2008) fez a leitura e a análise de documentos referentes às iniciativas da UFAM, a fim de construir uma memória institucional das respostas que foram levantadas pela IES diante das novas necessidades educacionais dos povos indígenas; desse modo, o objetivo foi identificar os principais desafios a fim de consolidar uma política institucional. A autora concluiu que há ausência de registros e avaliação das experiências realizadas e também há a necessidade de uma alfabetização intercultural, e de uma inclusão que transforme as estruturas universitárias.

O trabalho de Estácio (2011), “As quotas para indígenas na universidade do estado do Amazonas”, também apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), visava compreender e analisar a política de ação afirmativa do tipo cotas, desenvolvida pela UFAM, com base na compreensão dos alunos indígenas aprovados para os cursos da Escola Normal Superior, os quais ingressaram na universidade através das vagas destinadas, exclusivamente, a indígenas.

A pesquisa foi bibliográfica, documental e de campo, com entrevistas semiestruturadas. De acordo com o autor da pesquisa, as ações afirmativas do tipo cotas podem não ser a melhor alternativa para evitar a exclusão social e cultural dos indígenas, mas é o que vem trazendo resultados positivos. Contudo ressaltou que não basta criarem-se vagas para esse público, mas é necessário que se criem mecanismos, ou seja, políticas e propostas, juntamente com as organizações e os estudantes indígenas, que os façam permanecer na universidade.

Em seu trabalho intitulado “Acesso e permanência do estudante indígena ao ensino superior: uma reflexão pautada em Paulo Freire”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau

(FURB), Silva, M. J. F. (2013) trouxe a discussão de que o conceito de acesso a uma instituição vai além das ofertas de vagas, e que as instituições de ensino superior precisam ser provedoras da interação intercultural, por meio da proposta de Paulo Freire, que pressupõe a educação como prática de liberdade. O objetivo foi investigar “Como se dá a dinâmica de acesso e permanência no ensino superior de pessoas integrantes de comunidades originárias, que tenham cultura e cosmovisão diferentes da proposta social e civilizatória hegemônica que caracteriza a cultura e cosmovisão universitária” (SILVA, M. J. F., 2013, p. 9).

Foram feitas análises em dados coletados junto a algumas universidades, verificando como acontece o acesso e a permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação, assim como também foram realizadas entrevistas com indígenas que já tiveram acesso ao ensino superior na FURB, na Universidade de Brasília (UNB), na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e na Associação Educacional Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Em relação ao acesso dos indígenas à educação diferenciada, bilíngue e intercultural, a autora relata que este é garantido por lei e não se limita apenas a cursos de licenciatura intercultural. Contudo, a autora aponta que, na maioria das universidades, esse modelo de educação não existe ou é muito limitado. Quanto à permanência, a autora observa que “o acesso está intrinsecamente ligado à permanência”, e explicita que “a palavra acesso não tem sentido de acessibilidade, quando se refere somente à entrada e não à permanência do estudante” (SILVA, M. J. F., 2013, p. 77). A conclusão do estudo é que as universidades ainda não estão preparadas para receber o diferente, o novo, e que para que isso aconteça, terá de sair da sua zona de conforto, e isso traz muitas preocupações.

França (2014), na pesquisa intitulada “O discurso de acadêmicos indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) face às cotas e o acesso ao ensino superior”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande, teve como objetivo analisar os discursos de acadêmicos indígenas cotistas da UEMS sobre as cotas, a fim de saber como esse sistema funciona na constituição da identidade dos Terena e que representações os acadêmicos cotistas Terena têm de si e do outro.

Os dados foram coletados através de relatos escritos de 10 (dez) acadêmicos indígenas cotistas dos cursos de licenciatura Letras Espanhol/Inglês, Geografia e Pedagogia daquela Unidade Universitária, todos da etnia Terena, provenientes das aldeias Córrego do Meio, Água Azul, Recanto, Lagoinha, Barreirinha, Olho D'Água, Oliveira, Tereré e Buriti - na Terra Indígena Buriti, entre os municípios de Sidrolândia e Dois irmãos do Buriti -, e da aldeia Lagoinha, situada no distrito de Taunay, município de Aquidauana. Os resultados da análise

dos relatos indígenas levaram à compreensão de que, apesar de as cotas raciais para entrada em universidades públicas provocarem várias discussões, elas possibilitam a representação do indígena dentro da universidade. Os resultados também apontam para a importância de, por meio do curso superior, os indígenas conhecerem a cultura do não indígena e adquirir conhecimento para poder atuar em sua comunidade.

O trabalho de Ferreira (2014), intitulado “Os estudantes indígenas em cena: a memória coletiva sobre a inclusão na universidade”, apresentado no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), teve como objetivo geral desvelar a memória coletiva dos estudantes indígenas no processo de inclusão no ensino superior, no que se refere ao acesso e à permanência deles na Casa do Estudante Universitário (CEU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no período de 2008 a 2013, para intervir na realidade acadêmica.

A autora coletou vídeos produzidos por seis (6) participantes indígenas, estudantes da UFRGS, relatando como foi o processo de inclusão na universidade, os limites e possibilidades no dia a dia, a permanência deles na universidade e discussões sobre esse acesso e permanência. Os estudantes, em sua maioria, pertenciam aos povos Kaingang, Guarani e Quéchua, inseridos em diferentes cursos na UFRGS. A autora apresentou algumas considerações, no final do trabalho, para os responsáveis por todo processo de inclusão na universidade, como: a reflexão sobre em que condições o estudante chega à universidade; a atenção às dificuldades no que diz respeito às disciplinas, conteúdos, à língua portuguesa, ao inglês, aos materiais escolares, como livros, calculadoras, estetoscópio, entre outros. Destaca a importância das ações de acompanhamento nas áreas da pedagogia, psicologia e social.

A pesquisa de Brito (2016) tem como título “INDÍGENA-MULHER-MÃE-UNIVERSITÁRIA o estar-sendo estudante na UFRGS” e foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Teve o objetivo de compreender a presença das mulheres indígenas – especialmente às pertencentes aos povos Kaingang e Guarani – que foram aprovadas em processo seletivo específico e diferenciado na UFRGS a partir de 2008.

A coleta de dados se efetivou através de narrativas feitas pelas mulheres indígenas, considerando a convivência delas nos espaços acadêmicos, formais e informais, assim como na aldeia. O trabalho fez uma abordagem sobre o processo de cotas para indígenas no contexto brasileiro, verificando como ocorre a permanência dessas estudantes, indígenas e mães, aprofundando-se na realidade da UFRGS. A autora fez a escolha de mulheres indígenas pelo fato de a presença delas no ensino superior estar crescendo consideravelmente. Ao finalizar o

trabalho, notaram-se importantes avanços no acesso e permanência indígena em salas de aula e outros espaços acadêmicos, mas a universidade ainda não acompanha a demanda de estudantes que chegam até ela.

Silva (2018) pesquisou sobre “Trajetórias e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul”, um estudo inserido no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O objetivo foi investigar de que forma a educação superior impacta a identidade dos indígenas egressos da educação superior no MS.

Foram realizadas pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Como instrumentos, foi aplicado questionário on-line e realizada entrevista semiestruturada com oito acadêmicos indígenas egressos de cursos presenciais de cinco diferentes IES. O autor concluiu que os povos indígenas têm se fortalecido, no que diz respeito à identidade étnica; o acesso que têm tido ao espaço acadêmico não os tem afastado da vivência em seu ambiente original, a manutenção de sua cultura e tradições, o que tem favorecido esses povos, no Brasil.

A pesquisa de Sagaz (2019), intitulada “Ocupar a Universidade, mas manter o coração na comunidade: caminhos de estudantes Laklãñ/Xokleng na UFSC”, submetida ao Programa de Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), objetivou apresentar a importância da presença indígena no ensino superior, especificamente para os Laklãñ/Xokleng, e o significado da existência de uma política pública que os insere na UFSC. A escolha da autora pelo povo Laklãñ/Xokleng¹⁷ deveu-se ao alto número de inscritos para vagas suplementares na universidade. O método foi o etnográfico, com entrevistas realizadas em ocasiões de eleições para caciques, greve e oficinas.

O estudo aponta dados disponíveis no site Povos Indígenas no Brasil¹⁸, e descreve que os Laklãñ/Xokleng, a partir de 1914, receberam várias denominações, assim como: "Bugres", "Botocudos", "Aweikoma", "Xokleng", "Xokrén", "Kaingang de Santa Catarina" e "Aweikoma-Kaingang", e a língua é constituída do ramo meridional da família Jê. Ao finalizar o trabalho, a autora observa que esses estudantes indígenas têm prestígio dentro da comunidade, uma vez que esta deposita esperanças de um futuro melhor por meio desses que, dentro da

¹⁷ De acordo com Santos (1987, p. 30), “Em Santa Catarina, entre os municípios de Dr. Pedrinho, Itaiópolis, José Boiteux e Vitor Meireles, e às margens do Rio Hercílio (Itajaí – Braço Norte), encontra-se a Terra Indígena Laklãñ/Ibirama, localizada aproximadamente a 14km da cidade de José Boiteux, uma população majoritária da Terra Indígena Ibirama é a dos Laklãñ/Xokleng, os mesmos já foram reconhecidos pelos zuk (brancos) como ‘Botocudos’ e denominados na literatura como ‘Aweikoma’, ‘Xokrén’ e até mesmo ‘Kaingang’”.

¹⁹ Publicado em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xokleng>.

universidade, são representantes da comunidade indígena.

No trabalho intitulado: “A Caneta é nossa Borduna: um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas Tenetehara/Guajajara no ensino superior no Maranhão”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), Oliveira (2018) traz algumas inquietações relacionadas à entrada e presença, no ensino superior, dos estudantes indígenas Tenetehara/Guajajara, povo Tupi Guarani da Amazônia Oriental, no estado do Maranhão. O trabalho foi desenvolvido em dois locais, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em um curso de Licenciatura Intercultural para professores indígenas da universidade.

Realizaram-se observações, conversas, entrevistas, leituras de documentos, portarias resoluções e leis que são direcionadas ao ensino superior para indígenas. A autora justifica a expressão inicial do título do trabalho “A Caneta é nossa Borduna” - uma frase dita pelo cacique Magno Guajajara, que, em uma conversa, expressou-se assim para mostrar o que, para o seu povo, significava fazer universidade. De acordo com Oliveira (2018, p. 19), o povo Tenetehara, mais conhecido como Guajajara, é um povo conhecido por sua resistência e força, guerreiro, falante de uma língua da família Tupí-Guaraní e do português.

A autora mencionou que, de acordo com a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESI-2014), a população Tenetehara/Guajajara é estimada em 27.616 pessoas, localizadas no estado do Maranhão. Relatou, no final do trabalho, que “os conteúdos das disciplinas do curso de licenciatura foram sendo apropriados pelos Tenetehara a partir das suas próprias questões vivenciadas em suas respectivas comunidades”(OLIVEIRA, 2018, p. 223), e que eles mesmos conquistaram seus êxitos de maneiras distintas, diante da generalização dos docentes.

A tese de Ames (2019), intitulada “Índigenas no ensino superior: uma análise sobre a formação dos estudantes Kaingang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), teve como objetivo analisar as experiências formativas dos estudantes pertencentes à etnia Kaingang na UFRGS, procurando entender como os estudantes acompanham os conteúdos das disciplinas de seus cursos e como eles se relacionam com os seus colegas não indígenas, assim como também com docentes, orientadores e monitores.

A autora pretendeu, também, analisar o papel dos docentes na formação dos acadêmicos indígenas, quais suas percepções e relações acerca desses estudantes. Desse modo, realizou entrevistas semiestruturadas com alunos indígenas Kaingang matriculados na UFRGS e com docentes que haviam ministrado aulas para um ou mais alunos indígenas. Também, durante um ano, foram feitas observações no Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas (GAI) da

UFRGS e nos seminários “O que é ser índio?”, desenvolvidos pelo grupo.

Com os dados coletados foram apontadas dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas em suas relações de amizade, apoio e colaboração, preconceito e discriminação vivenciadas dentro da universidade. Em relação aos docentes, a autora menciona que estes não participaram de discussões, definições da parte da instituição em relação à presença de acadêmicos indígenas, tampouco receberam instruções sobre como lidar com esse grupo de estudantes. Não houve eficácia no que diz respeito ao desenvolvimento e acompanhamento dos acadêmicos, nem foram abertos espaços para que pudessem demonstrar seus conhecimentos e de suas comunidades.

Depois de analisar, por meio de descritores, os trabalhos selecionados, observou-se que a maioria deles levanta questões intrigantes e importantes a serem discutidas. Esses estudos esclareceram sobre a realidade de indígenas surdos, o uso de libras, sua própria Língua de Sinais ou línguas emergentes, suporte linguístico criado por alguns grupos para a comunicação, tanto no contexto escolar como familiar e/ou de grupos.

Ao longo dessa etapa de levantamento das produções científicas em bancos de dados, encontraram-se, também, estudos que discutem sobre o contexto de estudantes surdos no ensino superior, seu ingresso, nível de conhecimento tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa, suas dificuldades linguísticas em sala de aula, o processo de inclusão, segregação, a falta de experiências e de preparo dos docentes em relação ao ensino bilíngue para esses surdos, além de abordagens sobre o relacionamento de alunos ouvintes com os surdos. Incluiu-se, nessa análise referente às pesquisas selecionadas, a questão dos indígenas no ensino superior, que, a despeito de tantas políticas e ações afirmativas de acesso e permanência nas universidades, ainda são percebidas dificuldades que esses povos enfrentam, linguística e culturalmente.

Esse levantamento permitiu que se alcançasse uma compreensão mais ampla da realidade do indígena e do surdo no ensino superior. Além disso, foi possível observarem-se procedimentos metodológicos adotados em cada pesquisa, o que propiciou que se avaliassem métodos mais adequados de coleta e análise dos dados, a serem utilizadas nesta pesquisa.

A seguir, aborda-se sobre o contexto de acesso e permanência da informante deste estudo e seus respectivos percursos.

1.5 O Indígena Surdo no Ensino Superior: Contextualização da entrada e permanência da informante da pesquisa

Diversos conceitos apresentados em estudos e produções científicas identificados no estado da arte mostraram-se relacionados com este estudo, entretanto, nenhum deles discutiu, especificamente, sobre acadêmico “indígena surdo” no Ensino Superior, o seu desenvolvimento e uso de sinais, como também sua relação com a Libras, sua interação dentro da sala de aula com docentes, discentes e profissionais intérpretes, além do contexto familiar; desse modo, justifica-se a pesquisa que aqui se descreve.

A indígena surda informante é matriculada no curso de Artes Cênicas e, como tantos outros surdos, enfrenta dificuldades, nesse contexto educacional, referentes à comunicação, à interação e ao uso da Língua de Sinais.

A Universidade Federal da Grande Dourados teve seu curso de Artes Cênicas implantado no ano de 2009; no estado, apenas duas instituições ofereciam cursos nessa área. Com ênfase na Artes e Música, o curso foi criado na UFGD, aberto com 60 vagas para os graus acadêmicos de Licenciatura e Bacharelado, na modalidade presencial; as aulas acontecem de segunda a sexta-feira, no período noturno e, aos sábados, nos períodos matutino e vespertino.

O Projeto Pedagógico do Curso de Artes Cênicas (Licenciatura e Bacharelado) foi elaborado juntamente com o Projeto de Expansão (REUNI), legalizado conforme a Lei Federal nº 9.394/96 e pela Resolução nº 112/13/2008, tendo sido homologado pela Resolução nº 107/2008 e reconhecido pelas Portarias nº 408 de 30 de agosto de 2013 e nº 618 de 21 de novembro de 2013.

Para o ingresso no curso, o estudante pode optar pelo Processo Seletivo Vestibular (PSV), pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), por transferência de outras instituições de Ensino Superior (IES) nacionais, mobilidade interna, Transferência Compulsória e Portadores de Diploma de Curso Superior de Graduação, e/ou outros meios adotados pela UFGD.

A informante participou do vestibular oferecido através do edital de abertura CCS nº 11, de 3 de agosto de 2018, Processo Seletivo Vestibular UFGD 2019 (PSV-2019/UFGD), para concorrer a uma vaga no curso de Artes Cênicas, na modalidade presencial. Por ser surda, solicitou uma intérprete de Libras para a realização da prova; o pedido foi deferido e divulgado no Edital CCS nº 125, de 8 de novembro de 2018 e, posteriormente, divulgada a homologação do pedido de Atendimento diferenciado através da análise no Edital CCS nº 41, de 13 de novembro de 2018, solicitações de Atendimento diferenciado deferidas homologadas – PSV 2019. Veja-se, na Figura 1, o status que confirma esses dados no site da universidade.

Figura 1: Resultado de solicitação de Atendimento diferenciado.

Inscrição	Candidato	Curso	Solicitação	Situação	Parecer
[REDAZIDA]	[REDAZIDA]	Artes Cênicas	Intérprete de Libras	PAGANTE	DEFERIDO

Fonte: https://cs.ufgd.edu.br/download/edital_homologacao_CCS_41_inscricoes_PSV2019.pdf

O resultado da inscrição, bem como a homologação do processo seletivo foi divulgado através do Edital CCS nº 04, de 15 de janeiro de 2019. Ainda no site da instituição, foi possível conferir esse resultado (Figura 2).

Figura 2: Resultado da classificação de acesso por cotas.

Administração					
Classificação AC	Classificação Reserva	Inscrição	Nome	Sistema de Ingresso	Score Total
32	1	[REDAZIDA]	[REDAZIDA]	Acesso por cotas/ Renda <= 1,5 s.m./ Indígena, Preto ou Pardo/PCD	[REDAZIDA]

Fonte:

https://cs.ufgd.edu.br/download/Edital_Homologacao_CCS_04_classificacao_final_psv2019.pdf

Tendo em vista que a acadêmica é indígena e considerada uma pessoa com deficiência, pelo fato de ser surda, entrou no curso através do sistema de cotas. As cotas são ações afirmativas que envolvem o processo de ingresso no ensino superior no Brasil, que garantem oportunidades de acesso ao ensino público superior para candidatos de grupos como indígenas, negros ou de baixa renda.

A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012, p. 1).

Para se conhecer um pouco mais sobre a trajetória acadêmica da informante, foi realizada uma entrevista com as profissionais que atuaram com ela como intérpretes de Língua de Sinais, no ano de 2019 e início de 2020. Para manter sigilo dos nomes dessas profissionais, elas aparecem, neste estudo, identificadas como profissional A e profissional B.

A profissional A atuou no primeiro semestre do ano de 2019, e no início do segundo semestre desse mesmo ano, uma vez que a informante faltou às primeiras semanas; em seguida, a profissional foi transferida para outro setor. A profissional B trabalhou como intérprete de Libras com a acadêmica durante o restante do segundo semestre de 2019 e início de 2020.

Quanto à assiduidade da informante, a profissional A relatou que a acadêmica era interessada, não faltava às aulas da graduação e se mostrava muito satisfeita por haver ingressado no ensino superior. Contudo, logo começaram a aparecer alguns impasses decorrentes das responsabilidades e atividades acadêmicas, tendo em vista as dificuldades que se apresentavam em relação à comunicação com a intérprete e com os demais. A profissional B relatou que seu trabalho teve início com a informante no mês de outubro do ano de 2019, e que foi possível perceber um grande número de ausências da informante às aulas, por problemas com o transporte, o que interferia no desenvolvimento e acompanhamento acadêmico.

Quanto à relação da informante com a Libras, a intérprete A relatou que havia pouco desenvolvimento na compreensão dessa língua, pouca evolução. Teve bom desenvolvimento nas aulas de expressão corporal, apresentando um trabalho admirável, porque era expressiva e, ao longo do curso, foi adquirindo mais palavras do vocabulário da Libras; porém, a maior dificuldade estava no domínio da língua, ou seja, a acadêmica conhecia alguns sinais soltos, que muitas vezes não conseguia usar, não conseguia contextualizar e, ao mesmo tempo, não dominava a língua portuguesa. Em outras palavras, a informante não lia e não escrevia, não realizava as atividades propostas sozinha, nem cumpria todas elas.

A intérprete B ratificou a percepção da colega intérprete A, de que a informante não tinha fluência na Libras, era como se não houvesse “palavras” (sinais) suficientes para que ela se comunicasse. Na ausência desses sinais, ela fazia a tentativa do uso da língua oral, sem muito êxito. É importante ressaltar que a informante não desenvolveu a fala, portanto, nessa tentativa de uso da língua oral saem apenas sons incompreensíveis. Em muitos momentos é como se iniciasse com a Libras, misturando o uso de gestos, apontamentos, expressões e tentativa de oralidade.

No que se refere à relação da informante com os docentes, pelo relato da intérprete A, a acadêmica aceitava bem aqueles que ministravam as aulas práticas, devido ao seu entendimento visual; porém, em relação às aulas mais teóricas, ela apresentava certa resistência, em decorrência de não compreender a interpretação, pela falta do conhecimento mais aprofundado da Libras e letramento temático.

No segundo semestre, tiveram início as aulas de corpo, mas, conforme relatado pela intérprete A, a acadêmica informante faltou, por um bom tempo, às aulas, pois houvera problemas relacionados ao transporte para chegar à universidade. A intérprete B relatou que os docentes mantinham boa relação com a informante, que, por sua vez, mostrava-se sempre preocupada em realizar as atividades, e os docentes, em entender as reais condições dela. Durante as aulas teóricas não havia “*feedback*” ou questionamentos da parte da informante, o

que dificultava saber o que, ou se de fato, a mensagem estava sendo compreendida.

No que concerne à relação dos colegas discentes com a informante, a intérprete A relata que eles foram bem receptivos, muito amáveis, e que ambas as partes gostavam de estar juntas. Entretanto, diante das situações em que a compreensão se tornava difícil, a acadêmica retraía, por não conseguir se comunicar, ainda que os colegas perguntassem como fazer os sinais, às vezes, arriscando alguns, ela não entendia.

Algumas vezes os colegas pensavam que ela teria entendido, haja vista que sinalizava afirmativamente com o movimento da cabeça; a profissional explicava, exemplificava, mas ela não havia entendido. A percepção é de que isso acontecia porque a informante queria ficar livre da situação, como se dissesse: “ah, tá bom, entendi”, conquanto, na verdade, ela não houvesse entendido.

Em relação aos trabalhos em grupos, geralmente todos os colegas decidiam, ela só confirmava e, às vezes, solicitavam que ela trouxesse algum material, porque alguns trabalhos eram práticos e precisavam de materiais que fossem trazidos de casa. A intérprete fazia anotações no caderno, a informante mostrava para a mãe e trazia o que estava sendo pedido.

Um dos fatos que a intérprete A considerou interessante foi a realização de um seminário. Os colegas usaram o *PowerPoint* e algumas imagens com pouca escrita. Segundo o comentário da intérprete, a acadêmica “foi formidável”, pois fora treinada e “decorou a fala” para a apresentação. Apesar da abstração de muitos conteúdos e da dificuldade que sentira, a informante ficou feliz.

A intérprete B, no que concerne aos colegas, percebeu que são acolhedores e que a informante mantinha um contato interessante e amistoso com eles, pois ela é expressiva e sensível, o que, certamente, facilita a aproximação com os colegas. Nos trabalhos em grupo de ordem prática, havia mais facilidade, ao contrário do que acontecia com os trabalhos de ordem teórica, nos quais a acadêmica apresentava dificuldades para desenvolver.

Para a realização das atividades dadas pelos docentes, a intérprete A relata que enviava para a informante vídeos sinalizados sobre o conteúdo da disciplina; a realização das atividades era filmada e entregues para o docente na hora da aula, momento em que fazia a transcrição escrita da Libras para o português. A intérprete menciona que esse era um dos momentos em que a informante não se sentia confortável.

A acadêmica teve pouca frequência nas aulas oferecidas no contraturno; não tinha ajuda nem acompanhamento da família, pois não são usuários da Libras, apenas conhecem alguns sinais e, na maioria das vezes, a comunicação era por gestos e apontamentos. A intérprete disse que no início produzia material escrito, fazendo resumos com uso de imagens, e explicando

cada conceito, mas como a informante faltava muito, o conteúdo foi-se acumulando e, desse modo, ela não daria conta dele, razão por que começou a filmar.

Pelos relatos da mesma intérprete A, a informante não possuía autonomia para organizar as atividades e os estudos para as provas. Mesmo deixando tudo bem marcado, escrito, explicado, anotado, para que ela conseguisse se organizar, ainda assim, não conseguia. Foi oferecido atendimento, à acadêmica informante, no contraturno, primeiramente três vezes na semana, depois, apenas duas vezes, devido à necessidade de a intérprete precisar atender também no mestrado. A informação é de que a informante frequentou apenas cinquenta por cento (50%) dessas aulas oferecidas.

Em casa, a família também apresentava dificuldades para conseguir auxiliá-la, por conta da própria língua. A intérprete B explica que a universidade não apresenta Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contraturno; o que havia eram atendimentos feitos pela intérprete que acompanhava a informante na tentativa de auxiliá-la na compreensão do conteúdo. Algumas vezes ela foi até a universidade, a intérprete fez atendimentos acerca dos conteúdos trabalhados, geralmente próximo às semanas de provas ou no momento em que havia trabalhos a serem apresentados.

A intérprete A relatou que as estagiárias que trabalhavam no Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NUMIAC) começaram a produzir todo o material que os professores enviavam. Procuravam imagens correspondentes, a profissional ia grifando, imprimia para que a informante levasse para casa. Mesmo assim, não obtiveram sucesso. Então, começou a fazer alguns pequenos vídeos informais, com a explicação resumida.

Essa mesma intérprete conta que foram usadas várias estratégias, contudo, a que mais funcionou foi fazer esses resumos em Libras, os quais, embora poucas vezes a informante tenha conseguido entender, ela conseguia reproduzir, ou seja, copiar o que havia sido passado por meio dos sinais e decorar. Na hora da prova, a informante era filmada em seus sinais, a intérprete fazia a tradução para o/a docente e escrevia na prova.

O tempo da prova era escasso, com várias questões. Houve situações em que os docentes diminuía a quantidade de questões para a informante. A intérprete B relatou que, com respeito aos conteúdos teóricos, havia, da parte dos docentes, bastante atenção para saber se a informante estaria compreendendo ou não; porém, a falta do *feedback* por parte dela tornara esse processo difícil.

Em relação aos materiais adaptados, as estagiárias do núcleo faziam adaptações, selecionavam algumas imagens, de acordo com o material enviado pelos docentes, e faziam a interpretação para a Libras; os docentes utilizavam recursos visuais para as aulas, quase que em

sua maioria. A intérprete B seguiu dizendo que o curso que a informante frequenta apresenta disciplinas com vários conteúdos práticos, o que demanda um esforço maior da parte da informante e dos docentes, para a realização das atividades.

Diante da situação, a intérprete B, juntamente com outros parceiros, criaram um projeto com o objetivo de trabalhar o ensino de Libras como L1¹⁹, visando à valorização do uso da língua e promoção da autonomia da informante, por meio da qual ela possa desenvolver as competências necessárias para uma melhor comunicação/compreensão das atividades acadêmicas e diárias, e, também, com o objetivo de criar um suporte necessário para que ela permaneça na universidade. Porém, o projeto ainda não pôde ser iniciado, devido a toda a situação provocada pela Covid 19²⁰.

Por esses relatos, é possível verificar que a dificuldade da informante indígena surda e de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é devido à ausência de um sistema de comunicação em comum. Nota-se um grande esforço das intérpretes e uma compreensão do estado de dificuldades apresentados pela informante por parte dos docentes, tornando-se necessário encontrar uma forma de incluir, de fato, a acadêmica informante deste estudo no curso de Artes Cênicas. Para isso, esta pesquisa teve a intenção de identificar se a indígena surda possui uma língua própria de sinais que precisa ser registrada, analisada e descrita, a fim de ser compreendida, ou se ela não teve oportunidade de desenvolver ou adquirir uma Língua de Sinais, tendo a necessidade de aprender o mais rápido possível a Libras, como meio de interação no meio acadêmico e na relação com outros surdos. Tendo-se apresentado esses argumentos e relatos, apresentam-se, nos próximos capítulos, os critérios utilizados para a análise dos dados linguísticos coletados da informante surda, bem como a análise propriamente dita.

¹⁹ Primeira Língua

²⁰ Desde o início de fevereiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a chamar oficialmente a doença causada pelo novo coronavírus de Covid-19. COVID significa COrona VIRUS Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Na prevenção ao coronavírus, a Funai suspende autorizações de entrada em terras indígenas por meio da Portaria nº 419, de 17 de março de 2020. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Boletim%20de%20Servicos/2020/Boletim%20Edicao%20Extra%20de%2017.03.2020.pdf>

CAPÍTULO II

LÍNGUAS DE SINAIS: DA ESTRUTURAÇÃO LINGUÍSTICA AO RECONHECIMENTO

“As Línguas de Sinais existiram desde que existiram a língua oral humana, e sempre que existirem surdos reunidos por mais de duas gerações em comunidades”. Oliver Sacks (1990, p. 90).

Neste capítulo são apresentadas discussões sobre os estudos descritivos das Línguas de Sinais e os caminhos percorridos para seu reconhecimento como língua, realizado especialmente por Stokoe (1960), além de apresentar a estrutura e gramática básica da Libras, sobretudo no que diz respeito à produção de sinais a partir de parâmetros fonológicos, com base nos estudos de Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), Ferreira (2010), Felipe (2007), Gesser (2009).

2.1 Estudos descritivos das línguas de sinais: a contribuição de Stokoe

Até o ano de 1960, as línguas de sinais eram consideradas apenas linguagem, gestos e/ou mímicas, com vocabulário limitado, pois ainda não se tinha comprovado a existência de estruturas gramaticais das mesmas. Um dos primeiros estudiosos a desenvolver pesquisas acerca das línguas de sinais e a comprovar seu status linguístico foi William Stokoe.

De acordo com Armstrong²¹ (2000), Willian C. Stokoe Jr., mais conhecido como Stokoe, morreu aos 80 anos, no dia 4 de abril (1919-2000), foi professor da Universidade Gallaudet²², reconhecido no mundo todo como o criador do estudo linguístico das línguas de sinais. Stokoe nasceu em Lancaster, New Hampshire e passou a maior parte de sua infância na zona rural do estado de Nova York, perto de Rochester.

Formado em inglês pela Cornell University na década de 1940, ensinou inglês no Wells College, em Aurora, Nova York, antes de se mudar para Washington, em 1955, para ensinar inglês a alunos surdos na Gallaudet University. Alguns programas educacionais para alunos surdos eram a favor da instrução em articulação e da leitura labial; sendo assim, Stokoe

²¹ David F. Armstrong é o autor de “Sinais originais: gestos, signos e as fontes da linguagem” e é editor da revista trimestral Sign Language Studies do Dr. Stokoe.

²² A Gallaudet University é uma universidade para a educação dos surdos, localizada em Washington (EUA). Foi a primeira escola voltada para a educação avançada dos surdos, e ainda é a única universidade do mundo em que todos os cursos e serviços são projetados para atender especificamente os surdos e deficientes auditivos. (<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=19589>, acesso em 13 de maio de 2020).

propôs que:

O ASL era, de fato, uma linguagem humana totalmente formada no mesmo sentido que as línguas faladas como o inglês. Ele começou a conceber um sistema descritivo para o idioma que pudesse ser usado para demonstrar esse ponto a outros linguistas e ao público em geral. Este trabalho culminou no primeiro tratamento linguístico moderno de uma língua de sinais, uma monografia intitulada *Estrutura da Linguagem de Sinais*, publicada em 1960 (ARMSTRONG, 2000, p. 1).

Em 1965, Stokoe, juntamente com dois colegas surdos da Gallaudet, Carl Croneberg e Dorothy Casterline, criaram o primeiro dicionário de ASL, um dicionário de linguagem de sinais americana sobre princípios linguísticos e, em 1971, Stokoe estabeleceu o laboratório de pesquisa linguística em Gallaudet.

Armstrong (2000, p.1) destaca que “em 1972, Stokoe fundou a revista *Sign Language Studies* como um veículo para a publicação de trabalhos acadêmicos sobre ASL e outras línguas sinalizadas”. Esse trabalho foi editado até 1996. Stokoe casou-se com Ruth Palmeter, em 1942. Em sua companhia, durante muitos anos operou uma pequena editora, a Linstok Press. Essa editora publicou uma variedade de livros e artigos relacionados às línguas sinalizadas dos surdos e sobre a origem e evolução da linguagem em geral. Sobre essa perspectiva, Armstrong (2000, p. 1) relata que:

Esses e outros trabalhos publicados de Stokoe ganharam ampla aceitação na comunidade linguística e, finalmente, entre os educadores de surdos, de modo que o ASL agora é amplamente reconhecido como uma linguagem apropriada de instrução para alunos surdos e até como uma segunda língua apropriada para ouvir alunos de escolas secundárias e universidades nos Estados Unidos.

De acordo com esse autor, “Stokoe também foi um incansável defensor pessoal dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas, muitas vezes diante do ceticismo ou mesmo da hostilidade total” (ARMSTRONG, 2000, p.1). Stokoe vivenciou contradições e discussões com administradores e outros colegas da Gallaudet, que não foram amigáveis. Em 1984 ele se aposentou, e sua criação, o Laboratório de Pesquisa Linguística, foi encerrada. Esse movimento linguístico gerado por Stokoe foi ganhando força, e os surdos conquistaram direitos educacionais e civis.

De acordo com Veloso e Maia Filho (2009), Stokoe iniciou uma pesquisa, em meados de 1960, sobre a vida dos surdos e seu cotidiano. Sua pesquisa teve foco em duas situações, um filho surdo de pais ouvintes e o outro filho surdo de pais surdos. No fim da pesquisa, concluiu que os grupos de crianças que não tinham convivência com outros surdos em casa (seus familiares comunicavam-se oralmente por desconhecerem os sinais, e na escola era proibida tal comunicação) não usavam a Língua de Sinais. Já o grupo de crianças que se comunicavam

através de sinais em casa, conviviam com outros surdos, mesmo que na escola ainda fosse proibido, tinha oportunidade de crescer e se desenvolver através da Língua de Sinais. Após anos de dedicação à comunidade surda, Armstrong (2000, p.1) relata que:

Stokoe foi nomeado professor emérito e recebeu um doutorado honorário pela Universidade de Gallaudet em 1988. Ele também recebeu doutorados honorários da Universidade de Copenhague e da Universidade Madonna, em Michigan. Era também membro da Academia Americana de Artes e Ciências.

Armstrong informa que Stokoe traz junto consigo um legado de estudiosos:

Além de seu trabalho na ASL, Stokoe fazia parte de um grupo de estudiosos, incluindo Charles Hockett, Gordon Hewes, Roger Wescott, Stevan Harnad, Horst Steklis e Jane Lancaster, que lideraram um renascimento do interesse científico na origem e evolução da capacidade humana de linguagem (ARMSTRONG 2000, p. 1).

Segundo o autor, Stokoe foi especialmente conhecido, “por sua contribuição à teoria de que a linguagem humana começou como gesto visível e que os padrões sintáticos das línguas modernas podem ter sido derivados da estrutura gramaticalmente inerente dos gestos manuais icônicos”. Demonstrou que as línguas de sinais possuíam regras e estruturas gramaticais, assim como as línguas orais, que permitiam a expressão de qualquer conceito, até mesmo os abstratos, ou seja, que eram capazes de desempenhar qualquer função própria das línguas naturais.

Com Hewes e Wescott como co-editores, Stokoe e Linstok Press publicaram o volume *Language Origins* em 1974. Mais tarde, em 1995, Stokoe foi co-autor de outro livro sobre origens linguísticas, *Gesture and the Nature of Language*, com David F. Armstrong e Sherman E. Wilcox. Ele estava escrevendo e publicando ativamente até as últimas semanas de sua vida, e entre seus últimos trabalhos está o manuscrito de um livro, *Language in Hand*, que será publicado ainda este ano pela Gallaudet University Press (ARMSTRONG, 2000, p. 1).

Antes de Stokoe, havia muitas discussões sobre a Língua de Sinais ser, de fato, uma língua. Somente as línguas orais tinham os requisitos considerados, pela linguística, necessários para que se constituíssem como língua. Segundo Maher (1996, p. 12), “a sinalização vinha sendo vista, até aquele tempo, como um tipo de pantomima ou Inglês deformado nas mãos, algo sem uma estrutura interna, ou coerência, ou regras, algo bem distante do nível de língua”.

Contudo:

Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos e complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

O trabalho de Stokoe influenciou novas pesquisas no mundo todo. Aos poucos foram surgindo outros trabalhos e pesquisas, investigações acerca das línguas de sinais. Após o trabalho dele, linguistas de diferentes países começaram a investigar outras línguas de sinais. Nos Estados Unidos tem-se, por exemplo, Ted Supalla; no Brasil, destacam-se Carol Padden (surda),

Lucinda Ferreira Brito, Ana Regina e Souza Campello (surda), Ronice Quadros, Audrei Gesser, Karnopp, Tanya Amara Felipe, entre outros.

Sabe-se que a Língua de Sinais é parte integrante da cultura surda; para se conhecer a cultura, é preciso conhecer a língua. Há controversas advindas do senso comum sobre o reconhecimento da Língua de Sinais, haja vista que, de modo geral, ela é vista apenas como uma forma de linguagem, uso de gestos aleatórios. Quadros, Pizzio e Rezende (2009, p. 12), sobre isso dizem:

Observamos nos discursos das pessoas que não conhecem os surdos e as línguas de sinais que há uma série de crenças que não correspondem à realidade. As pessoas pensam essas coisas sobre as línguas de sinais, porque por muitos anos houve ideias a respeito que foram disseminadas por questões filosóficas, religiosas, políticas e econômicas.

No entanto, as pesquisas foram avançando, trazendo novas abordagens de ensino e aprendizagem das línguas de sinais, provando que tais julgamentos eram inadequados. A primeira abordagem de ensino para surdo foi o Oralismo, defendido por Alexander Graham Bell (1874-1922), considerado a maneira mais eficaz de ensinar o surdo, ou seja, seu aprendizado se daria por meio da língua oral²³. De acordo com Goldfeld (2002, p. 34), a finalidade do “oralismo é fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade”, induzindo-a a integrar-se na comunidade ouvinte.

Conforme Santana (2007, p.121), o objetivo do oralismo: “é auxiliar as crianças a usar sua audição residual e a crescer, aprendendo a ouvir e a falar de forma que aumentem seus conhecimentos e suas experiências de vida para se tornarem pessoas integradas e participantes da sociedade em geral”. Segundo a autora, esse método buscava aproveitar o máximo do resíduo auditivo por meio de aparelhos de amplificação sonora e rejeitar qualquer forma de gestualização.

Os resultados alcançados com o oralismo não foram satisfatórios. Por conta disso, era necessário criar uma nova abordagem; foi nesse contexto que surgiu a Comunicação Total, que defendia o uso de sinais, fala, gestos, entre outros, simultaneamente, que facilitasse a comunicação com o surdo. A Comunicação Total defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a Língua de Sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas.

De acordo com Marchesi (1995, p. 59), a “Comunicação Total apresenta-se como um

²³ Surdos que foram educados através deste método de ensino são considerados surdos oralizados.

sistema de comunicação complementar”, no entanto, alguns estudiosos criticaram esse método, pois alegaram não ser possível usar duas línguas ao mesmo tempo, quanto mais por serem línguas de estruturas diferentes.

Conforme Goldfeld (2002, p. 41), “a Língua de Sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o português, pois não temos capacidade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes.” Ainda a esse respeito, a autora relata que “a Comunicação Total valoriza a comunicação e a interação entre os surdos e ouvintes, mas não as características históricas e culturais das Línguas de Sinais que estão presentes de forma subliminar em todas as situações de comunicação em que os falantes participam” (GOLDFELD, 2002, p. 103).

Apesar da iniciativa de possibilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, muitas discussões surgiram, pois o método ainda não era eficaz para o desenvolvimento linguístico do mesmo. Pelo fato de o surdo necessitar de duas línguas, a oral e a de sinais, ao mesmo tempo, e ambas possuírem estrutura própria, observou-se prejuízo na aquisição de conhecimento pelos indivíduos surdos, uma vez que não era possível utilizar as duas com o mesmo nível de equidade.

Nesse contexto, surgiu o Bilinguismo, que se compromete com a defesa da aquisição das duas línguas – Língua de Sinais e língua oficial do país, porém, sendo a Língua de Sinais adquirida como primeira língua, e a língua oficial do país como segunda língua na modalidade escrita. No Brasil, através do bilinguismo, o movimento surdo ganhou força e alcançou o reconhecimento da Libras como língua no ano de 2002.

De acordo com Ferreira (2010, p. 16), “[...] o bilinguismo fica sendo a mais adequada abordagem educacional para os surdos”. Esse método visa alcançar o direito do surdo de ser ensinado em Língua de Sinais, que é a língua natural do surdo, adquirida de forma espontânea.

2.2 Língua Brasileira de Sinais: estudos fonológicos

Assim como a língua oral, a Língua de Sinais possui unidades mínimas de significação. De acordo com Ferreira (2010, p. 35-36), as principais diferenças entre as línguas de sinais e as linguagens orais estão “em certas características da organização fonológica das duas modalidades: a linearidade, mais explorada nas línguas orais; e a simultaneidade, que é característica básica das Línguas de Sinais”. Quadros e Karnopp (2004) consideram que as duas áreas, tanto a da língua oral e da Língua de Sinais se relacionam, já que possuem o mesmo objeto de estudo, porém há pontos de vista diferentes.

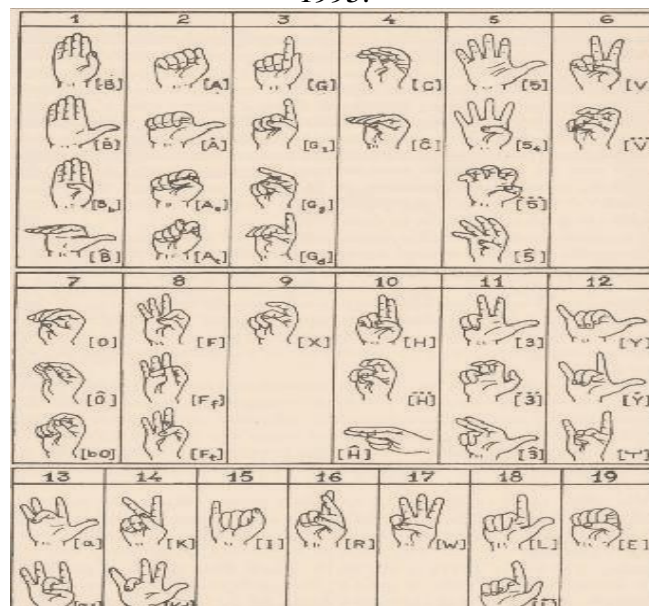
A principal preocupação da fonética é descrever as unidades mínimas dos sinais. A fonética descreve as propriedades físicas, articulatórias e perceptivas de configuração e orientação de mão, movimento locação, expressão corporal e facial. [...] A fonologia estuda as diferenças percebidas e produzidas relacionadas com as diferenças de significado (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 81-82).

No que tange ao termo fonologia, Quadros e Karnopp (2004, p. 48) relatam que, “apesar da diferença existente entre línguas de sinais e línguas orais, no que concerne à modalidade de percepção e produção, o termo ‘fonologia’ tem sido usado para referir-se também ao estudo dos elementos básicos das línguas de sinais”. Para evitar a diferença entre esses dois tipos de sistemas linguísticos, o linguista americano Stokoe nomeou de “quirema” o segmento mínimo sinalizado, que corresponde ao fonema da fala. Segundo ele, cada morfema, unidade mínima de significação, seria composto por três quiremas, também conhecidos como parâmetros linguísticos, que seriam: a. Configuração de mão (CM) b. Locação da mão (L) c. Movimento da mão (M).

De acordo com a autora, houve algumas discussões em relação à nomenclatura que se referia aos níveis linguísticos, no caso a fonologia nas Línguas de Sinais, porém, conservou-se o termo, que já estaria pré-estabelecido em outras línguas orais. Os parâmetros primários, de acordo com Ferreira (2010, p. 36) e conforme referido por Quadros e Karnopp (2004, p. 53) são:

a) Configurações das Mãos (CM): as mãos tomam diversas formas para a realização de sinais. Nem todas as Línguas de Sinais partilham das mesmas CM. No Brasil, Ferreira Brito (1995) identificou 46 configurações de mão. Vejam-se, na Figura 3, algumas configurações existentes na Libras, segundo a autora:

Figura 3: Configurações das Mãos da Língua Brasileira de Sinais segundo Britto e Langevin, 1995.



Fonte: Ferreira-Brito (1995) *apud* Quadros e Karnopp (2004)

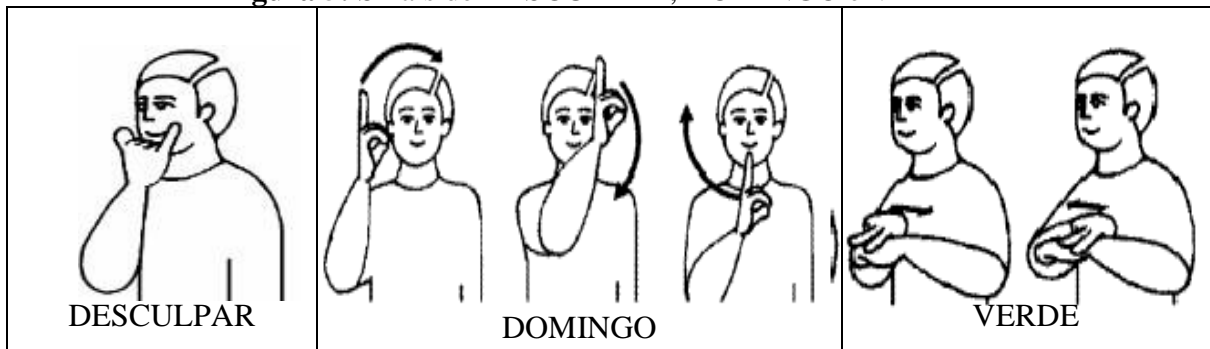
Os primeiros estudos da pesquisadora Felipe (2007) registraram 64 CM. Faria-Nascimento (2009) propõe o registro de 76 CM; trabalhos recentes já identificaram 79 CM, como se pode conferir na Figura 4:

Figura 4: Configurações de Mãos



Fonte: Apostila CEADA (2015).

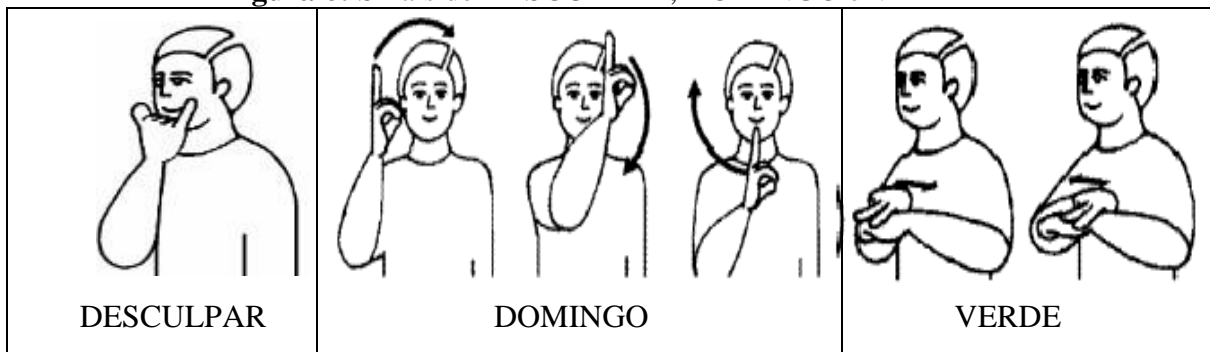
De acordo com o esquema linguístico para análise da formação dos sinais, conforme descrito por Stokoe, as CM, se analisadas separadamente, em partes menores, não fazem sentido; linguisticamente são chamadas de fonemas. Vejam-se, na Figura 5, exemplos de sinais cujas CM são em Y, D e V:

Figura 5: Sinais de DESCULPAR, DOMINGO e VERDE

Fonte: Sinais extraídos pela autora do dicionário Capovilla e Raphael (2001)

No exemplo acima, identificam-se as CM nos sinais, da seguinte forma: DESCULPAR é constituído da CM em Y; DOMINGO, da CM em D; VERDE, da CM em V, que são letras correspondentes do alfabeto manual. As CM podem ser apresentadas pelo alfabeto manual, assim como os números ou, ainda, por outras formas para realizar o sinal.

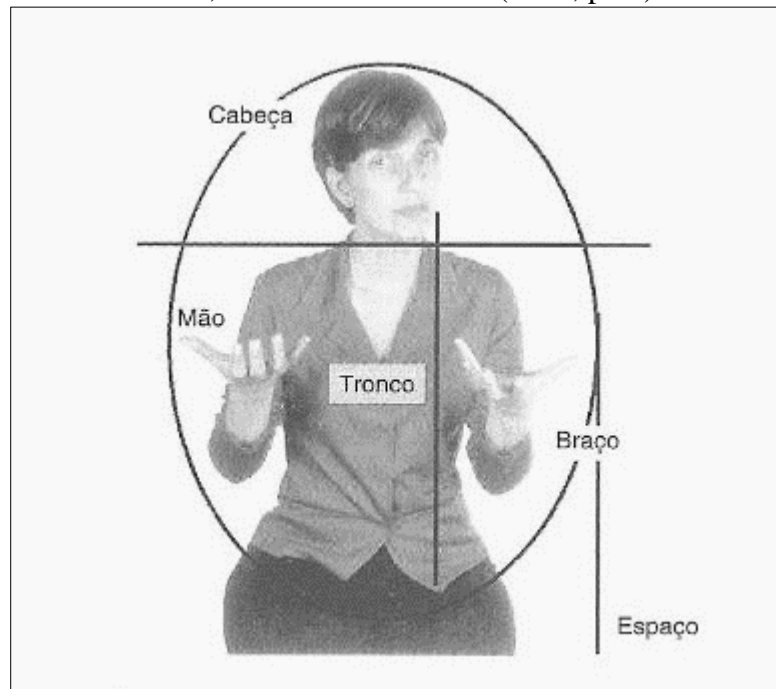
b) Ponto de Articulação (PA): é a região ou o espaço à frente do corpo, onde serão realizados os sinais. A mão predominante pode estar tocando uma determinada área do corpo, como a cabeça, a cintura e os ombros, ou estar no espaço para realização dos sinais. Na Figura 6, ilustram-se os mesmos elementos da ilustração anterior, porém com destaques somente dos PA de cada sinal:

Figura 6: Sinais de DESCULPAR, DOMINGO e VERDE

Fonte: Sinais extraídos pela autora do dicionário Capovilla e Raphael (2001)

Por meio dessas imagens é possível entender os diferentes PA usados nos sinais. O sinal de DESCULPAR tem como PA o queixo; DOMINGO é realizado no espaço neutro, em frente ao rosto; VERDE é produzido no dorso da mão não dominante. Na Libras, definiu-se um espaço específico do corpo para a realização dos sinais, conforme se pode visualizar na Figura 7, a seguir:

Figura 7: Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação dos sinais, baseado em Battison (1978, p.49).



Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

c) **Movimento (M):** é um “parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço, até conjuntos de movimentos no mesmo sinal” (BRITO, 1995, p. 38). Os sinais podem ter ou não movimentos. Vejam-se os exemplos na Figura 8:

Figura 8: Sinais de DESCULPAR, DOMINGO, VERDE



Fonte: Sinais extraídos pela autora do dicionário Capovilla e Raphael (2001)

Essas imagens ilustram os seguintes movimentos para os mesmos elementos anteriores: o sinal de DESCULPAR não possui movimento; para DOMINGO o M é circular e para VERDE, é retilíneo. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 54), “para que haja movimento, é preciso haver objeto e espaço. Nas línguas de sinais, a(s) mão(s) do enunciador representa(m) o objeto, enquanto o espaço em que o movimento se realiza (o espaço da

enunciação) é a área em torno do corpo do enunciador”. Ainda com relação ao parâmetro movimento, Quadros e Karnopp (2004, p. 56) o dividem em quatro categorias – tipo de movimento, direcionalidade, maneira e frequência, conforme descritas no Quadro 5.

Quadro 5: Categorias do movimento


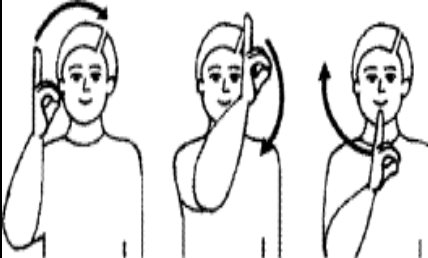
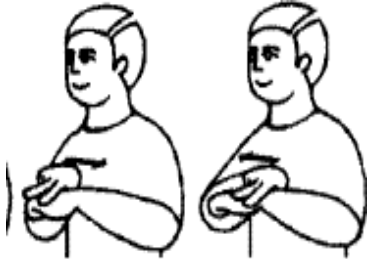
TIPOS DE MOVIMENTO	
- Contorno ou forma geométrica	- retilíneo, helicoidal, semicircular, sinuoso, angular, pontual;
- Interação	- alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado
- Contato	- de ligação, de agarrar, de deslizar, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar
- Torcedura de pulso	- rotação, com refreamento; dobramento de pulso: para cima, para baixo
- Interno das mãos	- abertura fechamento, curvamento e dobramento(simultâneo/gradativo)
DIRECIONALIDADE	
- Unidirecional	- para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para lateral superior direita, para lateral superior esquerda, para específico ponto referencial
- Bidirecional	- para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para as laterais opostas - superior direita e inferior esquerda;
-Não-direcional	
MANEIRA	
- Qualidade, tensão e velocidade	- contínuo - de retenção - de refreado
FREQUÊNCIA	

- Repetição	- simples - repetido
--------------------	-------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os estudos de Quadros e Karnopp (2004)

De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 51), “a Língua de Sinais Brasileira, assim como as outras Línguas de Sinais, é basicamente produzida pelas mãos, embora movimentos do corpo e da face também desempenhem funções”. Para se entender melhor como é formado o sinal através dos três principais parâmetros CM, PA e M, o Quadro 6 apresenta uma síntese da classificação completa dos três sinais já trabalhados.

Quadro 6: Classificação dos sinais de acordo com os parâmetros

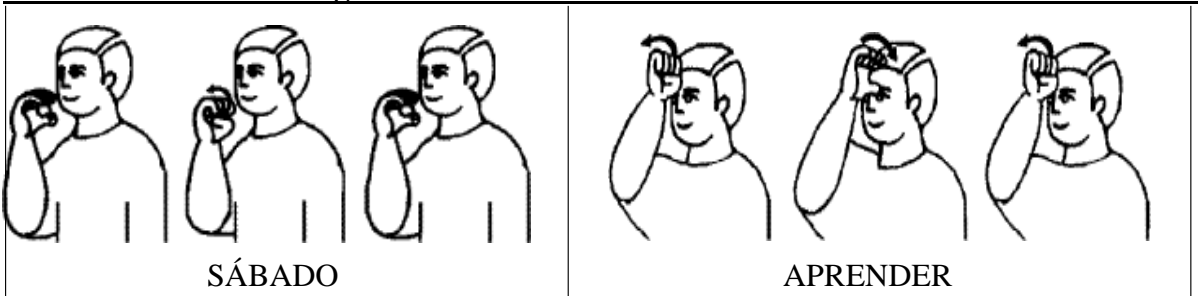
PALAVRA	IMAGEM/SINAL	PARÂMETROS	DESCRIÇÃO
DESCULPAR		CM: Y PA: queixo M: retilíneo	Configuração de Mão em Y, Ponto de Articulação no queixo, Movimento retilíneo.
DOMINGO		CM: D PA: Em frente ao rosto, e espaço neutro M: Circular	Configuração de mão em D, palma para a esquerda, na frente ao rosto, movimento circular
VERDE		CM: em V PA: dorso da mão esquerda M: reto	Mão esquerda Configuração em V, palma para baixo; Mão direita em S, palma para baixo, movimento reto em cima do dorso da mão esquerda.

Fonte: Sinais extraídos pela autora do dicionário Capovilla e Raphael (2001)

Quadros, Pizzio e Rezende (2009, p. 23) explicam que “na Língua de Sinais podemos

listar pares mínimos²⁹ em relação às configurações de mão, ou à locação, ou ao movimento em que apenas a mudança de um destes elementos em contraste com os demais idênticos vai identificar o seu valor distintivo na língua”. Havendo qualquer mudança em qualquer um desses parâmetros, pode-se mudar o significado de um sinal. Veja-se um exemplo na Figura 9.

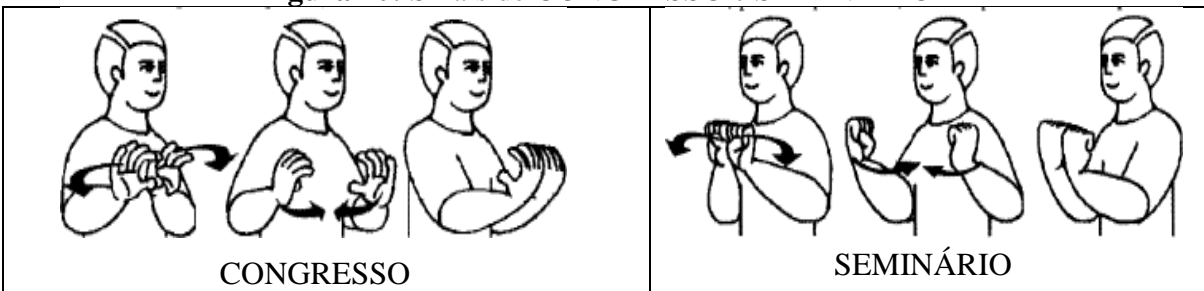
Figura 9: Sinais de SÁBADO e APRENDER



Fonte: Sinais extraídos pela autora do dicionário Capovilla e Raphael (2001)

Percebe-se que para o sinal de SÁBADO são usadas as CM em C e S, o PA é o espaço em frente a boca. Para o sinal de APRENDER usa-se a mesma CM, mas o PA é diferente, ou seja, as CM são em C e S, mas o PA é à frente da testa. Assim, a CM e o M são idênticos, porém mudou-se o PA; nesse caso, muda-se o significado. Veja-se, na Figura 10, outro exemplo com o sinal de CONGRESSO e SEMINÁRIO, em que o PA e o M são idênticos, apenas as CM são diferentes, mudando o significado do sinal.

Figura 10: Sinais de CONGRESSO e SEMINÁRIO



Fonte: Sinais extraídos pela autora do dicionário Capovilla e Raphael (2001)

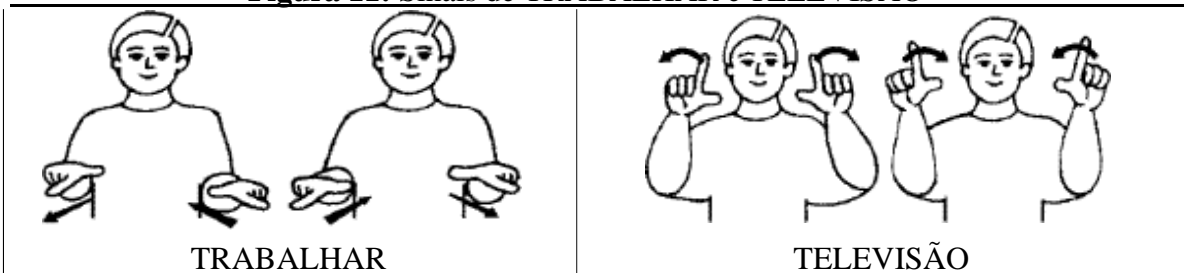
Em 1974, Battison acrescentou dois parâmetros ao esquema, quais sejam a orientação da palma da mão (Or) e os aspectos não-manuais (NM), que se referem às expressões faciais e corporais. Esses parâmetros foram adicionados aos estudos da fonologia de sinais (QUADROS;

²⁹ Pares mínimos: As formas fonológicas das palavras são idênticas em tudo, exceto em uma característica específica. Por exemplo, em português BALA, PALA. Os sons iniciais de cada uma destas palavras são distintivos, pois mudam o significado da palavra. Assim, /b/ e /p/ são fonemas do português que se diferenciam somente pela sonoridade. (QUADROS, PIZZIO e REZENDE, 2009, p. 23)

KARNOPP, 2004, p. 49).

a) **Orientação (Or):** “é a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 59), podendo a palma ser voltada para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para esquerda ou para a direita. Vejam-se as imagens na Figura 11.

Figura 11: Sinais de TRABALHAR e TELEVISÃO



Fonte: Sinais extraídos pela autora do dicionário Capovilla e Raphael (2001)

Como demonstrado nesses sinais, a Or da palma, em TRABALHAR, é para baixo; em TELEVISÃO, a palma é de frente. Vejam-se, nas Figura 12, 13 e 14, os seis tipos de orientações da palma da mão na Libras, descritos por Ferreira Brito, conforme referenciado por Quadros e Karnopp (2004, p. 59):

Figura 12: Orientação das mãos: PARA CIMA E PARA BAIXO



Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

Figura 13: Orientação das mãos: PARA DENTRO E PARA FORA



Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

Figura 14: Orientação das mãos: PARA O LADO (CONTRALATERAL) E PARA O LADO (IPSILATERAL)

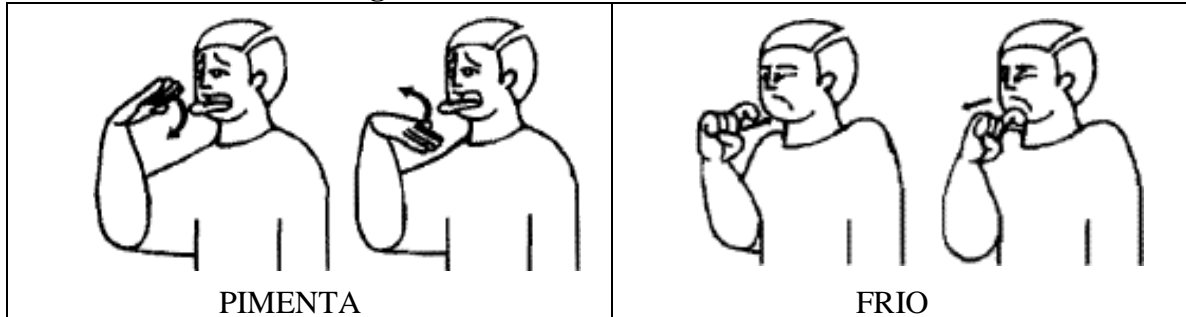


Fonte: Quadros e Karnopp (2004).

Como já mencionado, a mudança de apenas um parâmetro interfere no significado do sinal, o que também acontece com a Or. Ao se observarem os sinais de TRABALHAR e TELEVISÃO, percebe-se, em ambos, a mesma configuração das mãos. Contudo, a simples mudança de Or de cada um deles muda-lhes o significado.

b) Expressões Não-manuais (ENM): “constituem-se em movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco, prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e de sinais específicos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 60). Observe a Figura 15.

Figura 15: Sinais de PIMENTA; FRIO.



Fonte: Sinais extraídos pela autora do dicionário Capovilla e Raphael (2001)

Quadros e Karnopp (2004, p. 60) defendem as ENM como elemento relevante, que se prestam a dois papéis na Língua de Sinais: “marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. As expressões não manuais que têm função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco”.

O Quadro 7, a seguir, contém a descrição dos movimentos correspondentes às Expressões não-manuais.

Quadro 7: Expressões não-manuais da Língua de Sinais Brasileira

ROSTO	
PARTE SUPERIOR	Sobrancelhas franzidas; Olhos arregalados; Lance de olhos; Sobrancelhas levantadas;
PARTE INFERIOR	Bochechas infladas; Bochechas contraídas; Lábios contraídos e projetados e sobrancelhas franzidas; Correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha; Apenas a bochecha direita inflada; Contração do lábio inferior; Franzir do nariz;
CABEÇA	
Balançamento para a frente e para trás (sim); Balançamento para os lados (não); Inclinação para frente; Inclinação para o lado; Inclinação para trás;	
ROSTO E CABEÇA	

Cabeça projetada para frente, olhos levemente cerrados, sobrancelhas franzidas, (ex.: o quê?, quando?, como?, quando?, por quê?);
 Cabeça projetada para trás, e olhos arregalados, (ex.:quem?);

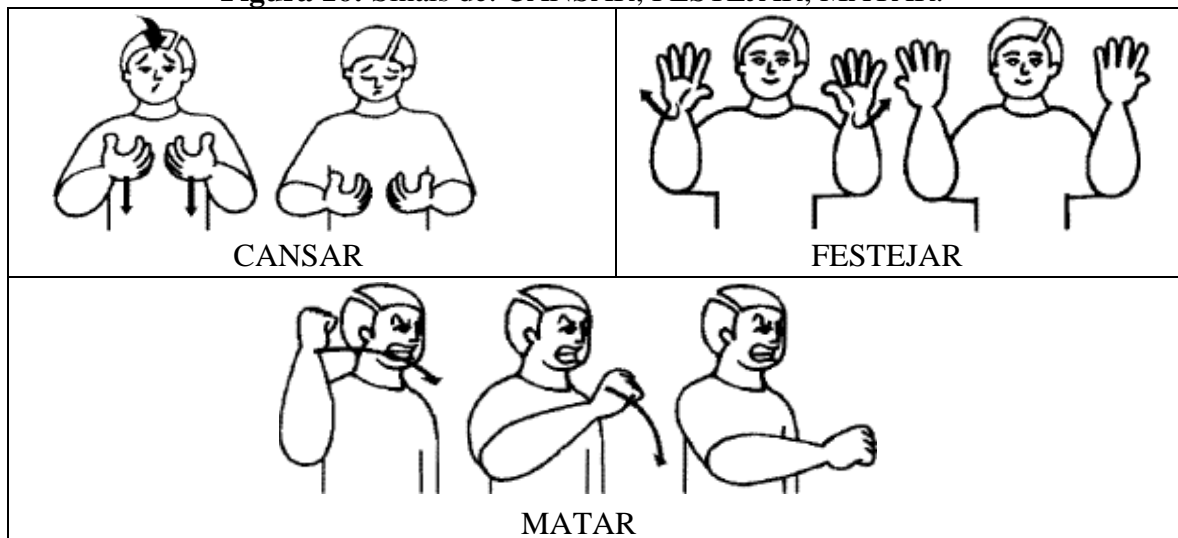
TRONCO

Para frente; Para trás;
 Balanceamento alternado dos ombros;
 Balanceamento simultâneo dos ombros;
 Balanceamento de um único ombro;

Fonte: Ferreira-Brito e Langevin, (1995) *apud* Quadros e Karnopp (2004)

Percebe-se que os sinais representados na Figura 16 são constituídos dos cinco parâmetros fonológicos das Línguas de Sinais; são eles: CANSAR, FESTEJAR e MATAR.

Figura 16: Sinais de: CANSAR; FESTEJAR; MATAR.

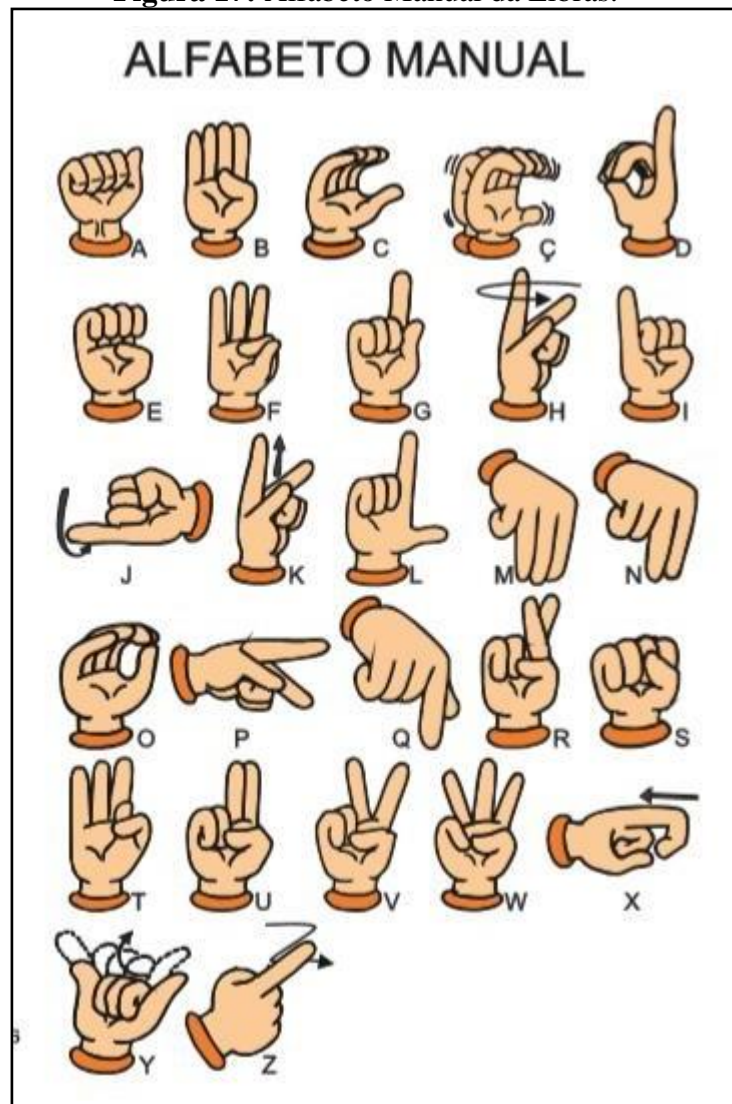


Fonte: Sinais extraídos pela autora do dicionário Capovilla e Raphael (2001)

Além dos parâmetros fonológicos, as Línguas de Sinais também se constituem do alfabeto manual ou datilologia, como é conhecido no ramo da linguística dessas línguas. A datilologia representa o alfabeto gráfico das línguas orais, e, assim como a Língua de Sinais, cada país possui sua própria tabela de alfabeto manual. Conforme Nascimento (2010, p. 27), a datilologia:

Pode ser comparada à soletração em línguas orais. Faz-se a correspondência de uma letra da grafia de uma língua oral com uma configuração de mão (CM) de uma língua de sinais, às vezes acrescida de movimento, como ocorre na Libras com as CMs Ç, H, J, K, X, Y e Z.

Figura 17: Alfabeto Manual da Libras.

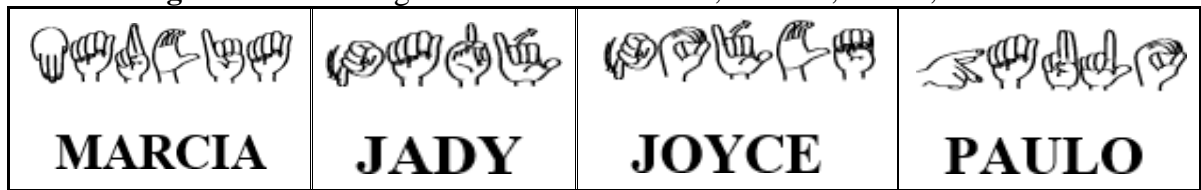


Fonte: Apostila CEADA (2015).

O alfabeto manual é um recurso utilizado quando não existe ou se desconhece um sinal na Língua de Sinais, assim como também para nomes próprios, nomes de ruas ou bairros, números, para explicar o significado de um sinal para qualquer indivíduo que o conheça. Gesser (2009), ao discorrer acerca das crenças da Libras, esclarece sobre o fato de o alfabeto manual não ser a Língua de Sinais, mas um recurso dela:

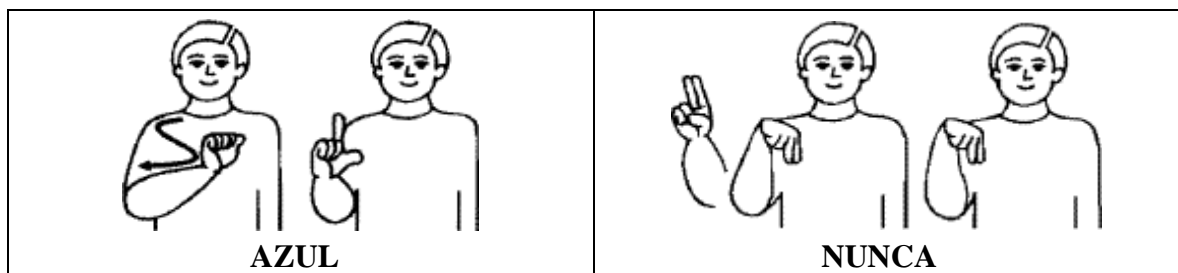
O alfabeto manual, utilizado para soletrar manualmente as palavras (também referido como *soletramento digital ou datilologia*) é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Não é uma língua, e sim um código de representação das letras alfabéticas (GESSER, 2009, p. 28).

Vejam-se, na Figura 18, exemplos de datilologia de alguns nomes:

Figura 18: Datilologia dos nomes MARCIA; JOYCE; JADY; PAULO

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Para Ferreira (2010, p. 29), “A datilologia é um recurso do qual se servem os usuários das línguas de sinais para os casos de empréstimos vindos das línguas orais, constituindo-se de um alfabeto manual criado a partir de algumas configurações de mão(s)”. Nesse caso, as CM em A-L (sinal de AZUL) e as CM em U-N (sinal de NUNCA) são constituintes dos verdadeiros sinais, ou seja, perderam seu caráter específico de soletração por estarem incorporadas à estrutura dos sinais. Vejam-se os exemplos nos sinais de AZUL e NUNCA, na Figura 19, a seguir.

Figura 19: Sinais de: AZUL; NUNCA

Fonte: Sinais extraídos pela autora do dicionário Capovilla e Raphael (2001)

Esses são os parâmetros da Libras pesquisados até o momento, que serviram como base na análise dos sinais realizados pela informante da pesquisa. Cabe ressaltar que até este ponto do estudo, não houve uma descrição gramatical da Libras, apenas a demonstração de como se formam os sinais que carregam significado, ou seja, o estudo da formação dos sinais por meio dos parâmetros fonológicos já estabelecidos.

No capítulo a seguir, descrevem-se e discutem-se os dados coletados por meio dos instrumentos utilizados nesta pesquisa de campo, quais sejam, entrevista, questionários, a observação e os registros no diário de campo.

CAPÍTULO III

COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. Permita-se “ouvir” estas mãos, somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita (QUADROS, 1997, p. 119).

Neste capítulo, descreve-se o processo de coleta de dados e a criação de categorias de análise proposta pelo estudo. A pesquisa adota a estratégia do estudo de caso, apoiada pela pesquisa descritiva. Como procedimentos de coleta foram combinados os seguintes elementos: entrevistas, questionários, observações, filmagens, tendo cada uma delas sua relevância para a consecução dos objetivos previamente traçados para este trabalho. Na sequência do texto encontram-se as etapas utilizadas para a coleta de dados, as questões semiestruturadas para a entrevista realizada com a mãe da informante e as respostas, na íntegra. Por fim, descrevem-se as categorias definidas para a análise dos sinais.

3.1 Elaboração do processo para coleta de dados

O processo de coleta de dados dentro de uma pesquisa é de suma importância, pois o pesquisador tem a oportunidade de conhecer e selecionar técnicas que estejam de acordo com seu objeto de estudo, podendo ser elas: a entrevista, o questionário, a observação e a pesquisa documental, entre outras. Para Lakatos e Marconi (2001): “As técnicas de coleta de dados são um conjunto de regras ou processos utilizados por uma ciência, ou seja, corresponde à parte prática da coleta de dados”. Veja-se, no Quadro 8, a seguir, a sequência das etapas relacionadas ao processo de pesquisa de campo deste trabalho.

Quadro 8: Etapas da coleta de dados

Etapas	Atividade	Objetivo	Data
1ª Etapa	Contato com a coordenação do Curso de Artes Cênicas	Manifestar o interesse sobre o projeto de pesquisa	setembro/2019

2ª Etapa	Contato com a informante	Apresentar a pesquisa e convidar para ser o sujeito de pesquisa	outubro/2019
3ª Etapa	Contato com a mãe da informante	Expor a pesquisa e convidar para participar como colaboradora	outubro/2019
4ª Etapa	Contato com os professores do curso de Artes Cênicas	Solicitar autorização para frequentar as aulas	outubro/2019
5ª Etapa	Observação das aulas	Participar das aulas, observando a interação da informante com os docentes e discentes.	dezembro/2019
6ª Etapa	Visita à Aldeia	Conversa informal e entrevista com a mãe da informante.	janeiro/2020
7ª Etapa	Filmagens	Coleta de dados dos sinais	janeiro/2020

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

1ª Etapa: o início do trabalho se deu a partir do contato com a coordenação do curso de Artes Cênicas da UFGD, para explicar sobre o interesse em realizar o trabalho com a informante e apresentar a pesquisa. A coordenadora prontamente aceitou apoiar a proposta apresentada, bem como disponibilizou os endereços eletrônicos dos professores que atuavam com a informante.

2ª Etapa: o primeiro contato com a informante aconteceu na universidade, juntamente com a intérprete, antes do horário de início da aula. Foram realizadas as devidas apresentações e, em seguida, a exposição do objetivo da presença. Feito o convite, a informante aceitou participar.

3ª Etapa: foi realizado o contato com a mãe da informante via telefone, com o objetivo de propor um encontro para explicar todo o trabalho que seria desenvolvido com a filha e verificar sua disponibilidade para responder a alguns questionamentos. Após ela ter aceitado participar, marcou-se o encontro, que aconteceu na feira²⁵ do Parque dos Ipês, na qual trabalhava vendendo alguns produtos produzidos na aldeia. Nessa conversa explicou-se a pesquisa e os detalhes sobre o que seria feito: observações em sala de aula, na aldeia onde a informante reside, entrevista com a mãe para saber todo processo de aquisição e aprendizagem

²⁵ É de costume da região ir à feira, e os indígenas trazem produtos cultivados por eles mesmo para vender.

de comunicação da filha, seu dia a dia e elementos sobre a convivência familiar. A mãe se dispôs a colaborar com as informações necessárias para a pesquisa, assinando um termo de consentimento²⁶.

4ª Etapa: posteriormente, foi enviado um e-mail a cada docente, solicitando autorização para observação das aulas que eram frequentadas pelas informante. Alguns docentes responderam de imediato, outros o fizeram em conversas pessoais, na Universidade, antes do início das aulas, a fim de verificar se aceitavam a proposta de participação na pesquisa. Apenas um professor ressaltou que não teria como observar as aulas, tendo em vista que a aluna não estaria frequentando a sua disciplina, apesar de estar matriculada.

5ª Etapa: foram feitas observações da informante na sala de aula, que permitiram estar em contato direto com o processo de aprendizagem da mesma, assim como a sua interação e comunicação com a intérprete, com os docentes e discentes.

6ª Etapa: a visita à aldeia foi realizada com o acompanhamento da intérprete de Libras e com a Assistente Social²⁷, ambas servidoras da Universidade Federal da Grande Dourados. Essa visita aconteceu no período da manhã. Fomos recebidas pela informante, que logo chamou sua mãe. Houve um início de conversa com a mãe, de modo informal, sobre a família, a convivência da filha no contexto familiar e a forma de comunicação com ela. Foi exposto novamente, à mãe, sobre a pesquisa, sobre o projeto de atendimento à informante na universidade, ao longo do seu período de estudo. Em seguida, foi solicitada a permissão para gravar o áudio da entrevista semiestruturada, que seria realizada para obtenção de dados para o trabalho que seria realizado. A mãe aceitou e respondeu aos questionamentos.

7ª Etapa: os encontros para a coleta dos sinais foram realizados no contraturno da informante, na sala do NUMIAC (Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade da UFGD). Os vídeos foram feitos com a informante sentada em frente à câmera do *notebook*, por meio do qual o material foi apresentado na forma de slides, no *PowerPoint*. Foi explicado anteriormente à informante que, para cada imagem apresentada, ela articularia o sinal correspondente. A acadêmica fazia a passagem dos slides, visualizava as imagens e fazia os sinais.

3.2 Entrevista e análise do contexto educacional e familiar da informante

²⁶ Termo de Consentimento Livre esclarecido (Anexo).

²⁷ A Assistente Social estava presente no dia em que foi combinado o dia e hora da visita, e apresentou o interesse em nos acompanhar.

A entrevista é uma técnica muito utilizada em trabalhos científicos, neste estudo ela teve suma importância pelo fato de envolver pessoas inseridas em sua própria cultura, com seus comportamentos, costumes e língua, entre outros aspectos. Vergara (2009, p. 3) define entrevista como “[...] uma interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimento sobre algo”.

A entrevista realizada com a mãe da acadêmica foi organizada para servir de base à análise dos contextos vivenciados por ela. Para isso, elaboraram-se algumas questões semiestruturadas, conforme registradas no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9: Questões norteadoras para a entrevista

CATEGORIAS DAS QUESTÕES	QUESTÕES DIRIGIDAS À MÃE
Família	<ul style="list-style-type: none"> - Quantos fazem parte da família? - Alguém da família conhece Libras? Se sim, como tiveram acesso? - Que sinais você já aprendeu com ela (com a filha)? - Com os sinais que já aprendeu, você consegue formar enunciados compreensíveis? - Quem da família consegue conversar com ela usando sinais com naturalidade? - Os sinais foram todos elaborados por ela ou teve sinais que as pessoas com quem ela se comunica criaram/usavam? - Como era a comunicação na infância e o comportamento de sua filha? - Hoje, com o uso das tecnologias, existe alguma mudança no comportamento/interação dos membros da família com a filha? - Diante de uma situação em que foi necessário avisar, orientar, conversar sobre qualquer assunto, quais estratégias foram usadas? - Quais as expectativas para o futuro da sua filha?
Surdez	<ul style="list-style-type: none"> - Como soube da surdez da sua filha? Como percebeu que ela era surda? - Quando sua filha teve contato com a Libras? - Existem mais surdos na aldeia? Tem contato com eles? Com que frequência? - Por meio de sinais o quê ela consegue dizer? - Na falta de sinais, como ela se comunica? - Os sinais vêm acompanhados com expressões faciais e corporais? Isso ajuda ou atrapalha a compreensão do que ela tem a dizer? - Ela repete sinais para informar coisas diferentes? - Ela consegue contar uma história usando sinais?

Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Com que idade sua filha começou a frequentar a escola? - Tinha intérprete? - Como era a interação dela dentro da sala de aula com os professores e colegas de sala?
--------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Depois de um tempo de diálogo informal com a mãe da informante, iniciou-se a entrevista com uma primeira questão sobre a quantidade de pessoas que residem na casa. A resposta foi que havia “*Sete pessoas*”.

De acordo com a mãe, a surdez da filha foi descoberta com sete meses de idade: “*Eu descobri quando ela tinha sete meses. Coloquei ela sentadinha no bercinho, aí eu comecei chamar ela, sem ela tá olhando. Chamei, chamei, chamei, nada, silêncio, nem olhou, aí a minha cunhada falou: acho que sua filha não escuta. Eu falei: mas será? Ela não escuta, quer vê? Aí nós fomos onde ela estava vendo, conversamos com ela, ela respondeu, olhou, deu risada e tudo, aí a gente foi ficar escondido dela e chamar. Aí no começo foi difícil pra mim, eu não queria aceitar, né, que ela não ouvia, não queria aceitar de jeito nenhum*”.

Detectada a surdez, a mãe preocupou-se especialmente com questões relacionadas à aceitação, conforme relatou. Mas, e agora? Como lidar com isso? Como lidar com a situação de ter uma criança surda em casa e não ter nenhuma informação sobre o tema? Pesquisas apontam que as famílias que recebem um diagnóstico de um filho com surdez, no primeiro momento, o sentimento gerado é de luto, como se o filho idealizado tivesse morrido. Sobre essa perspectiva, Carvalho (2000) relata que:

Não é difícil pressupor que o fato de alguém da família ser identificado por critérios objetivos, médicos ou educacionais, como surdo, constitui-se numa experiência que marca tanto a criança como a família, e que pode alterar o funcionamento intersubjetivo de todos, na medida em que tal diferença impõe, de forma imprevista e definitiva, a perda para sempre da ilusão do filho perfeito (CARVALHO, 2000, p. 69).

No caso de receber um diagnóstico de um filho ou uma pessoa da família com surdez, surgem questionamentos diversos, como: a culpa é minha? E agora, meu filho não vai falar? Toda aquela expectativa que se tinha antes da chegada da criança parece transformar-se em uma mistura de sentimentos: medo, revolta, incapacidade, frustração, entre outras.

De acordo com Evangelista e Gomes (2003, p. 203), “a família é o primeiro e principal contexto de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos, como a escola e o trabalho”. É no ambiente familiar que se promovem os primeiros momentos de interação da criança, por meio dos quais ele desenvolve necessidades básicas. É o ambiente responsável por transmitir valores, crenças, sendo de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e social da

criança. Um ambiente que deve ser saudável, onde ela desenvolve suas potencialidades; um espaço em que a família produz a mediação entre criança e sociedade.

A grande maioria dos surdos nascem em famílias de pais ouvintes, expostos somente à língua oral. Desse modo, o desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, social e acadêmico das pessoas surdas é afetado devido ao atraso na aquisição da linguagem. A família da criança surda precisa estar atenta sobre os fatores trazidos com a surdez, pois os primeiros contatos com a linguagem acontece dentro da família, e depois na escola, onde se aprendem conceitos e valores. Para Goldefeld (2002):

Os profissionais e pais das crianças surdas devem ter consciência das conseqüências que a surdez provoca, ou seja, dificuldade comunicativa e de desenvolvimento das funções mentais como a abstração, memória, generalização, atenção, dedução, entre outras. Assim, devem estar sempre atentos para a necessidade de conversar e informar a criança surda. Aquilo que a criança ouvinte pode aprender informalmente, ouvindo os pais conversando, assistindo à televisão ou por intermédio de outros informantes, a criança surda deve aprender pelo diálogo direto ou observando outras pessoas conversando em Libras (GOLDEFELD, 2002, p. 166).

Na maioria dos casos, os pais não recebem ou não procuram orientação de profissionais sobre a importância da Libras no desenvolvimento do filho(a) surdo(a); assim, não obtêm informações e conhecimentos sobre as possibilidades de comunicação que a Libras oferece, a fim de tornar os surdos iguais aos ouvintes.

A entrevista prosseguiu com novos elementos. Aquela mãe, passada a fase inicial, foi alertada sobre a necessidade de estabelecer uma comunicação com a criança: *“até quando ela ficou da idade dessa minha netinha (mostrando a neta) uns 3 anos, ainda não ensinava nada a ela, sinal, nada. Aí o meu irmão mais velho começou a falar pra mim: você tem que ensinar a menina, já o sinal pra ela, como ela vai pedir uma água, uma comida, dormir, aí esse meu irmão começou a ensinar os caseiros pra ela, como que ia comunicar. Muitas coisas ele ensinou pra ela.*

Para melhorar a relação e a interação com a filha, a família começou o trabalho de combinar alguns sinais, ou seja, ensinar alguns sinais caseiros, para que tanto a família como a criança conseguissem se comunicar. Quando questionada de como seriam esses sinais, ou o que ensinavam para a criança, a mãe respondeu: *“Mostrava. Mostrava a água, como que ela ia pedir, a comida, mostrava a cama, como pra ela falar que ela queria dormir, né. Acordado, tudinho isso aí.*

Essa fase teria se iniciado em meados de 1984, quando a informante tinha por volta de três (3) anos de idade. A família não era usuária da Libras, então, a informante não teve contato com nenhuma língua, até essa idade. Após esse período, devido à necessidade, começou a estabelecer uma comunicação com sinais combinados, *“sinais inventados ou sinais caseiros”*,

como relatou a mãe. Sobre essa questão, Goldefeld (2002) relata:

Ao colocar o aprendizado da língua oral como o objetivo principal na educação dos surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado. Apenas profissionais que igualam o conceito de linguagem oral com o conceito de linguagem podem acreditar que os anos em que a criança surda sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação (o que é inevitável quando lhe oferecem apenas a linguagem oral como recurso comunicativo) não prejudicam o seu desenvolvimento. Se, ao contrário, utilizarmos um conceito mais amplo de linguagem e se analisarmos sua importância na constituição do indivíduo, como ferramenta do pensamento e como a forma mais eficaz de transmitir informações e cultura, perceberemos que somente aprender a falar (oralizar) por meio de um processo que leva tantos anos é muito pouco em relação às necessidades que a criança surda, como qualquer outra criança, tem (GOLDEFELD, 2000, p. 104).

A falta de conhecimento por parte da família e da sociedade, em geral, sobre as consequências da aquisição tardia da Libras, para o indivíduo surdo, faz com que considerem que os surdos tenham um atraso no desenvolvimento e sejam tratados como se tivessem problemas cognitivos; entretanto, trata-se apenas de uma questão de atraso na aquisição da língua.

Após ensinar alguns sinais caseiros que facilitassem a comunicação, a mãe sentiu uma melhora na interação com a filha, percebeu que ela estava menos nervosa, pois conseguia se expressar, mesmo que minimamente. A esse respeito Nunes (2004) afirma que:

A família, quando estável e coesa, é o espaço mais próprio para descobrir e viver o amor; é o ambiente privilegiado para se realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir dos dados recolhidos nas múltiplas vivências (NUNES, 2004, p. 33).

Diante da dificuldade de a família não conhecer e, conseqüentemente, não ser usuária da Libras, e, ainda, de a filha surda não ter contato ainda com nenhuma Língua de Sinais, percebeu-se a urgência de criar um meio que estabelecesse comunicação entre ela e a família. Esses sinais criados para que haja comunicação imediata são também conhecidos como sinais emergentes.

Sobre esse aspecto, Vilhalva (2009, p.14) defende que “os sinais emergentes, também conhecidos como sinais caseiros, são essenciais quando vistos como comunicação natural usada em um espaço familiar ou social”. Para Gediél (2010, p.102), sinais caseiros “são constituídos quando as famílias com filhos surdos não têm conhecimento sobre a LS, não participam da comunidade surda e o ambiente escolar não tem regulamentado o uso da LS [...]”. Assim sendo, os sinais caseiros ou emergentes são utilizados na falta de uma língua adquirida pelo indivíduo, no momento de necessidade da comunicação com os pais ou com qualquer pessoa.

De acordo com Quadros e Cruz (2011, p. 34), “[...] a aquisição da primeira língua de

forma consistente em um período considerado normal oferece uma base linguística consolidada para a aquisição de uma segunda língua, assim como observado em outros contextos bilíngues”. As pesquisas das autoras demonstram que quanto mais cedo se integra a criança surda com a Língua de Sinais, melhor será seu repertório linguístico. Ainda segundo as autoras, o tempo mais favorável de uma criança adquirir a linguagem é dos dois anos até à puberdade: “caso a criança não adquira a linguagem nesse período, seu desenvolvimento linguístico será prejudicado” (QUADROS; PIZZIO, 2001, p. 46). A aquisição tardia de uma língua acarretará prejuízos linguísticos e de comunicação com a família e a sociedade.

No que se refere à vida escolar da filha, a entrevistada conta que ela não foi para a escola quando criança. Frequentou uma escola pela primeira vez com quatorze anos de idade, provavelmente no ano de 1994: *“com, acho 14 anos, é 14 anos ela tinha. Eu acho que ela tinha 14 anos, ela ficou um ano no Menodora, eh, com a professora lá. Só que a professora não era Libras, ela ia mostrando as coisas e ensinando escrever, aí um ano eu consegui leva ela, aí depois não consegui mais. Aí ela queria estudar né, falava pra mim que queria estudar.*

Nascimento (2018, p. 39) considera o seguinte: “podemos afirmar que a educação e a inclusão social das pessoas surdas ainda vivenciam uma disputa linguística situada entre o discurso da inclusão e acessibilidade e falta de uma cultura inclusiva, do respeito e atendimento às diferenças linguísticas dos surdos”. Sabe-se que é obrigação da família e do Estado que toda criança e adolescente frequente e permaneça na escola. Confirma-se, nesse sentido, no Quadro 10, os principais dispositivos legais de apoio a essa abordagem.

Quadro 10: Legislações que dão sustentação ao direito à educação da criança

Legislação	O que dizem sobre educação
Constituição Federal (1988)	Art. 205: Define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a <i>“igualdade de condições de acesso e permanência na escola”</i> como um princípio.
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990	Capítulo IV, Art. 53 “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, e assegura: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

	<p>II - direito de ser respeitado por seus educadores;</p> <p>III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;</p> <p>IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;</p> <p>V - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.</p>
<p>Declaração de Salamanca (1994)</p>	<p>O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes e nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.</p>
<p>LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (atualizada até março 2017)</p>	<p>Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p>
<p>PNE – Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001</p>	<p>1- Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um</p>

	ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.
--	--

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.	<p>Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:</p> <p>I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;</p> <p>[...] IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:</p> <p>[...] d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas legislações acima referidas (2021)

Observa-se, no entanto, que o que vem disposto nesses documentos não se cumpriu na vida escolar da informante. Independentemente de sua condição, a educação é um direito de todos. Vale ressaltar que, nesse ponto de questionamento da entrevista, não se obteve a informação do motivo real de a informante não ter frequentado a escola na idade apropriada, levando à inferência de que não houvesse escola perto da aldeia, ou, ainda, que, em razão da surdez, a família quisesse protegê-la. O que se pôde evidenciar é que a informante teria o direito de frequentar uma escola e não a frequentou.

Para que a filha finalmente, aos 14 anos, pudesse receber educação escolar, a mãe foi

até a escola indígena, perto de casa, para matriculá-la: *“Aí fui matricular ela ali (mostrando o local da escola indígena), foi difícil viu, ali foi, ali teve professora que injeitou até, não queria dá aula porque ela não sabia, porque não tinha intérprete, aí ela não queria”*.

Conforme pesquisa de Platero (2009, p. 7), “em 1941, existiam duas escolas na reserva de Dourados, ambas na aldeia Jaguapirú. Uma era a “escola do Posto”, e a outra era a “Escola da Missão”, como é chamada pelos habitantes da reserva de Dourados até a atualidade”.

Martins et al. (2019, p. 164) relatam que “embora a Reserva de Dourados possua duas aldeias (Jaguapiru e Bororó), somente na década de 1950 que uma escola foi implantada em Bororó, na região conhecida como Farinha Seca”. A pesquisa de mestrado de Melo (2009, p. 23) apontou o seguinte:

Em 1991, a Prefeitura Municipal de Dourados assumiu a educação escolar indígena referente ao ensino fundamental na reserva. Construiu em uma grande área com refeitório, salas de aula, ginásio e salas administrativas. Esta construção foi denominada Escola Municipal Tengatuí Marangatú – Pólo e Extensões (em português – local de ensino eterno), que localiza-se na área da Aldeia Jaguapirú, criada em 1992. Embora esta escola, legalmente, seja uma escola municipal, é considerada uma escola indígena por estar dentro da reserva indígena e atender alunos na sua maioria indígena.

No que tange ao relato da mãe sobre a rejeição da filha por parte de um docente, sabe-se que a escola é um espaço onde se pratica o respeito ao indivíduo, a valorização às particularidades, potencialidades, especificidades de cada um, e, ainda, a responsabilidade de acesso à construção do conhecimento; não deve ser um espaço de exclusão, de negação ao direito à educação. Freire (2000, p. 60) observa: “afinal, minha presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”.

Para Gadotti (2003, p. 3),

A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade, sem solidariedade. Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade.

A falta de preparo das escolas para receber alunos com deficiência, desde a gestão, docentes, discentes e funcionários, ainda é notável. O professor necessita buscar meios, através de qualificações, para desenvolver a potencialidade de cada aluno dentro da escola. Não há receitas para isso, cada realidade é uma, cada aluno é diferente. Nessa perspectiva, Figueira (2011, p. 35-36) destaca alguns pontos:

Nenhum professor está preparado para trabalhar com a Inclusão Escolar até o momento em que chegue a sua turma um aluno a ser incluído, ou seja, ninguém em nenhuma situação está preparado para resolver algo que nunca vivenciou [...]. Mas o verdadeiro professor consciente de seu compromisso e desafio ético de educar a todos que pertencem ao seu alunado [...], o bom educador reconhece que sua formação é

permanente, contínua e flexível [...]. O bom educador preocupa-se com o seu processo de autoconhecimento, com a descoberta de conhecimento e interesses próprios, com suas motivações pessoais.

Por isso, a importância da relação tríade entre gestão, professores e pais na promoção da inclusão de todos os alunos, resgatando seus limites e criando estratégias que atendam às diferenças individuais de cada aluno.

A informante retorna à vida escolar por volta dos dezesseis anos de idade. Dessa vez, para fazer o curso Educação de Jovens e Adultos - EJA, no período noturno, juntamente com a mãe: *“eu não me lembro se ela tinha 16 anos, eu acho que ela tinha uns 16 anos. Ela foi pra 1ª série. Ela começou a estudar comigo a noite, nós fomos fazer o EJA né, à noite, eu tava fazendo o fundamental. Mas aí ela passou muito nervoso, ela não sabia, aí parou.*

Observou-se que aos 16 anos de idade, ano de 1997, a informante ainda não trazia uma comunicação significativa, ou seja, não tinha se apropriado de uma maneira eficaz de nenhuma língua (oral-auditiva ou visuo-espacial). Mesmo com a existência de Políticas Educacionais e o direito à educação garantido em lei, ela continuava sem frequentar a escola, o que demonstra um distanciamento entre o discurso e a prática.

A mãe, então, transferiu a filha, ainda com 16 anos de idade, para o período da manhã, no qual passaria a ter aula juntamente com as crianças, na primeira série, mas sem nenhum profissional intérprete de Libras para a mediação na comunicação: *“Aí ela começou ir de dia com as crianças, aí ela foi né, acho que estudou um ano ou dois sem intérprete, aí começou, não me lembro o ano que começou.”*

A aluna seguiu sem um profissional intérprete de Libras²⁸. Apenas um ou dois anos depois passou a receber esse acompanhamento, provavelmente com 17/18 anos de idade (1998/1999). Para Haddad (1998, p. 116): *“não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de, mais uma vez, culpar os próprios alunos pelos seus fracassos”*. Sobre o intérprete de Libras, Lacerda (2010) afirma que:

A figura do TILS não é nova nas experiências das comunidades surdas, contudo aparece pela primeira vez em documentos oficiais no Brasil apenas no final da década de 1990, como profissional responsável pela acessibilidade de sujeitos surdos aos conteúdos tratados em espaços públicos e educacionais. Mas, é somente em 2005, com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro, que esta figura profissional é descrita com

²⁸ A Libras foi reconhecida como língua gestual e meio de comunicação, no estado do Mato Grosso do Sul em 1996, através da Lei Nº 1.693, de 12 de setembro de 1996, e no país em 2002, por isso era comum os estudantes surdos não serem assistidos com professores intérpretes de Libras e nem professores bilíngues, o que acentuava os prejuízos linguísticos e escolares.

maior detalhamento de suas atribuições e atenção para exigências de sua formação, especialmente para sua atuação nos espaços educacionais (LACERDA, 2010, p. 135).

O profissional intérprete é um apoio indispensável para se alcançar uma comunicação satisfatória do discente surdo com os docentes e colegas. Partindo do pressuposto de que a informante com dezesseis (16) anos de idade, sem conhecimento de Libras, sem domínio de oralização, sem contato com outros surdos e sem o intérprete dentro da sala, como lhe estaria sendo oferecido o processo de desenvolvimento e aprendizagem, seus direitos e necessidades? Evidencia-se, nesse caso, que a informante estava integrada na sala de aula, mas não incluída. A verdadeira inclusão não se dá apenas pela presença física do sujeito na sala de aula; há que se oportunizar a interação dele com colegas e docentes, além de se criarem estratégias, métodos e materiais que, efetivamente, promoverão a aprendizagem.

A partir da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, e do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou essa lei, ocorreu um avanço na educação dos surdos, o reconhecimento e difusão de sua língua materna²⁹, que abriram novos caminhos. Os surdos passaram a ter seus direitos garantidos, a serem incluídos em escolas regulares e a receberem o apoio de um profissional Intérprete de Libras, a fim de promover a comunicação entre surdos e ouvintes.

A Lei 10.436/2002, em seu artigo primeiro, afirma que “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. E ainda define, no parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Com o Decreto 5626/2005, a comunidade surda passou a ter direito e acesso à Língua de Sinais como primeira língua, ou seja, a Libras tornou-se um recurso necessário para um efetivo atendimento escolar, e a Língua Portuguesa passou a ser considerada segunda língua, como língua de instrução, apenas na sua modalidade escrita. De acordo com o previsto no Art. 14:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005, p. 4).

²³ Behares e Peluso (1997) *apud* (SILVA, 2008) definem Língua materna como a primeira língua que atravessa o sujeito. Sendo assim, a língua materna para o surdo filho de pais surdos é a língua de sinais e para o surdo filhos de pais ouvintes é a língua oral.

Também no Art. 22, inciso II, essa Lei preconiza a garantia de presença do intérprete de Libras no processo de escolarização, desde a educação básica:

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 8).

De acordo com a mãe da acadêmica informante da pesquisa que aqui se descreve, na aldeia residem poucos surdos, alguns que sabem Libras, outros não. A filha, às vezes, se encontra com esses sujeitos para um bate papo e tereré: *“Sabe. Tem um que vem, eu não conheço muito, mas ela sabe, mas ele não sabe acho Libras, acho que o sinal dele é..., os pais de certo ensinou né, veio aqui um dia mas ela não tem muito amizade com ele não. E tem outro rapazinho também, não sei o nome dele, ele vem também, amigo dela. Tem uns 2, 3 que ela sempre encontra. E tem a menina ali, (apontando) é amiga dela também”*.

O processo de interação entre os surdos se dá através da comunicação em Libras. Entretanto, o que se constatou, por meio dos dados coletados na entrevista, é que havia falta de mediação da informante com a família, escola e com os colegas, já que ninguém, nesses grupos estabelecia comunicação efetiva com ela através da Libras. O problema, de fato, não é a surdez, mas a falta de comunicação e os obstáculos que o indivíduo enfrenta em relação a ela, fator que, sem dúvida, promove a exclusão social. Sobre essa questão, Santana (2007) expõe o seguinte:

Por não terem pessoas proficientes com quem se comunicar, os surdos deixam de vivenciar todos os usos efetivos da linguagem. Muitos pais acabam por utilizar sinais para informar, e não para comentar, explicar, contar histórias, contar piadas. Isso pode ter implicações significativas, como atraso na aquisição da língua de sinais e, conseqüentemente, atraso cognitivo (considerando-se a inter-relação entre linguagem e cognição), impossibilitando de se constituir-se um sujeito falante e exclusão social do surdo (SANTANA, 2002, p. 117).

No que tange à comunicação entre a mãe e a filha, questionou-se acerca da efetivação de conversas, uma com a outra: *“de vez em quando eu consigo, porque ela, ela me explica. Quando eu não entendo, ela fala mais, aí ela vai, ela procura alguma coisa e vem traz pra mim, ela é muito esforçada pra me ensinar, porque é só nós duas mesmo né, então... (risos)”*.

As relações mãe e filhos são importantes para o desenvolvimento e criação do sujeito. Para Sacks (2010, p. 34), “[...] o primeiro uso de linguagem, a primeira comunicação, geralmente se dá entre mãe e filho, e a língua é adquirida, emerge, entre eles dois”. A maioria dos surdos passam por dificuldades no que diz respeito a esse desenvolvimento devido à falta dessas relações comunicativas dentro de casa.

Quanto ao uso das expressões faciais e corporais, a mãe informou que “*sim, ela usa, ajuda, ajuda bastante (risadas, olhando para a filha). Aí quando eu não estou entendendo, eu falo pra ela, mas eu não estou entendendo, ou então eu falo: eu esqueci, ela vem*”. A respeito dessa questão, Quadros (2011) relata que:

A grande maioria das crianças surdas e filhas de pais ouvintes normalmente não conhecem a língua de sinais e muitas vezes nunca viram surdos. Esse fator interfere diretamente no processo de aquisição da linguagem dessas crianças, uma vez que, até os pais tomarem conhecimento da língua de sinais e admitirem o seu uso, as crianças ficam praticamente sem input linguístico. Essas crianças, quando ingressam na clínica ou na escola, descobrem a língua de sinais e a partir daí iniciam o seu processo de aquisição da linguagem, embora tardio (QUADROS, 2011, p. 25).

A mãe da acadêmica informante revelou que já havia aprendido alguns sinais ensinados pela filha, tentava usá-los no dia a dia e demonstrou alguns: “*É, tem vários. DESCULPA, OBRIGADO. Tem mais, tem bastante que ela me ensinou já. MAMÃE, aqui o sinal. (risos). IRMÃO é aqui né (demonstra o sinal). Ah também SINAL né (demonstra) também. (risos) (a aluna sinaliza: MELANCIA, MILHO, MERCADO) CARTÃO, esse né (demonstra), aqui é BANCO né, (demonstra) sei que vamo indo, ela vai ensinando.*”

Quanto à comunicação com a família, a mãe informa que todos tentam uma comunicação com ela: “*As irmãs dela quase todas, essa que mora aqui comigo, a outra mora ali (aponta), a outra que é professora, aprendeu um pouco já de Libras com ela, essa minha neta ali também (aponta) ela sabe muito, ela foi criada aqui, essa eu criei, agora ela casou, mora ali com a mãe dela. Eu quero que ela aprende Libras também. Eu falo pra eles. Vocês tem que aprender né*”.

Por meio do relato da mãe, observa-se o esforço da família em tentar se comunicar e a disponibilidade para aprender e ensinar sinais, favorecendo o convívio com a informante surda. A mãe ainda ressalta a importância de aprender a Libras, relatando que na aldeia não tem um profissional intérprete para atender os surdos nos postos de saúde: “*Aqui, por exemplo, não tem né, nos postinho de saúde não tem intérprete, precisa né*”.

Quanto ao tratamento médico dado à filha, a mãe conta que ela não escuta nada, que foi difícil ir atrás de exames, aparelhos auditivos, mas conseguiu o aparelho. No entanto, a informante não se adaptou: “*Nada. E aí ela não se adaptou com aparelho. Conseguimos o aparelho pra ela, aí ela não conseguiu não. Diz que o primeiro era só um baruião que faz, aí ela não quis, aí eu fui lá e devolvi de novo, falei ela não se adaptou, vim trazer de volta, porque asveis alguma pessoa vai precisar*”.

A mãe relatou que percebeu uma mudança no humor da filha, depois de iniciado o aprendizado da Libras: “*Antes ela era bem nervosa, bem nervosa. Depois que ela aprendeu*

Libras ela ficou bem". Oliveira et al. (2004, p. 189) enfatizam que “as famílias apontam que barreiras na comunicação com seus filhos acabam acarretando outros problemas, tais como dificuldade de compreender as necessidades e os problemas na socialização da criança, além do aparecimento de comportamento agressivos por parte do filho”.

Ao falar acerca da entrada da informante na universidade, se ela sente-se satisfeita; questionada sobre o que ela espera para o futuro da filha, respondeu: “*Ahh, eu, espero que ela consegue né, terminar essa faculdade dela, que ela fique preparada para o futuro dela, se no caso, que eu já falei né, um dia que eu não tiver mais com ela, ela seguir em frente né, e saber se defender, os perigos que tem. Eu espero muito e peço muito a Deus também, que dá sabedoria pra ela né, sabedoria que vem do nosso Pai. Que Ele dá sabedoria pra ela, nos estudos. (risos)*”.

Com base nos dados obtidos até esse ponto da entrevista com a mãe, organizaram-se as informações relevantes da trajetória familiar e escolar da informante, de modo a apresentá-las no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11: Trajetória familiar e escolar da informante

Idade	Ano	Etapas de escolaridade	Instituição Escolar	Meios de Comunicação	Acessibilidade
3 anos	1984	-----	Contexto Familiar	Introdução aos sinais caseiros/emergentes	Nenhuma
14 anos	1995	1º ano do Fundamental 1	Escola Menodora	Permaneceu um ano	Nenhuma
15 anos	1996	1º ano do Fundamental	Escola Indígena	Oral/Não permaneceu	Nenhuma
16 anos	1997	EJA	Escola Indígena	Oral/Não permaneceu	Nenhuma
17/18 anos	1998/1999	1º ano do Fundamental	Escola Indígena	Libras	Intérprete de Libras
19 a 38 anos	2000 à 2018	Não obteve-se informações			
39 anos	2019	Ensino Superior	UFGD	Libras	Intérprete de Libras

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Evidenciou-se, através do relato da mãe e, aqui, dos registros no quadro, que a informante encontrou inúmeras barreiras em relação ao acesso à escola e à comunicação, principalmente nos quesitos inclusão, direitos e acessibilidade.

Vale ressaltar que o sujeito surdo inicia sua relação com o mundo desenvolvendo suas potencialidades, interagindo com a sociedade, relacionando-se com familiares, quando lhe é apresentado a Língua de Sinais. Para Strobel (2008):

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL, 2008, p. 44).

Por muito tempo os surdos foram privados de seus direitos básicos como: educação, cultura, trabalho e lazer. Consideravam-se os sujeitos surdos incapazes, avaliados e rotulados tão somente pela condição fisiológica auditiva, e não como sujeitos integrantes de uma comunidade linguística minoritária, com características próprias. A luta sempre foi e será constante pelo reconhecimento da diferença linguística e cultural, para que venham a se sentir empoderados, autônomos e com seus direitos garantidos. Nesse sentido, Gesser (2009) afirma que:

Através da língua nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamos com nossos semelhantes, construímos nossas identidades e subjetividades, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca [...] (GESSER, 2009, p. 77).

É através da Libras que o surdo desenvolve todas as suas potencialidades, que se estabelece entendimento entre surdos e ouvintes, entre surdos e surdos, e, desse modo, promove-se uma verdadeira inclusão social. Por isso, é imprescindível que os pais de crianças surdas adotem a Libras para seus filhos, como modalidade de comunicação, o mais cedo possível, enxergando a surdez de seus filhos como diferença e não como deficiência. Para Fernandes (2000, p. 49), “[...] a comunicação é, sem dúvida, o eixo da vida do indivíduo, em todas as suas manifestações como ser social”. Pelo relato da mãe da informante, foi possível verificar que houve um início tardio de aprendizado da Libras; no ambiente familiar, durante a infância e parte da juventude, sinais caseiros/emergentes foram utilizados, a fim de atender necessidades básicas de comunicação, que se restringiam a dar e receber informações.

3.3 Coleta de dados dos sinais da informante

Essa etapa de coleta de dados³⁰ com a informante foi dividida em dois momentos: coleta dos sinais por categorias, e aplicação e análise da poesia recontada. A primeira estratégia

³⁰ Os materiais foram coletados durante os meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020, no período diurno na sala do NUMIAC com a presença da intérprete de Libras da Faculdade e a acadêmica indígena surda.

de coleta por categorias teve como princípio verificar se a informante conhecia alguns sinais³¹ em Libras ou se ela fazia uso de outros sinais. Para esta etapa foram definidas sete categorias: animais (18), casa/utensílios (11), cores (11), escola (8), fenômenos da natureza (8), frutas (15), verduras/legumes/outros (17); além dessas categorias, trabalhou-se com uma poesia recontada. Cada uma das categorias e a poesia foram filmadas separadamente. A poesia recontada tinha o objetivo de apresentar um vídeo sinalizado e averiguar se a informante compreendia a sequencialidade e o contexto da narrativa.

3.3.1 Coleta e análise de sinais por categorias semânticas

Nessa etapa, para cada categoria foi criada uma apresentação de *PowerPoint* com as imagens correspondentes ao sinal que a informante deveria realizar. Como parâmetro de análise dos sinais, utilizamos o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, volume I e II de A à Z, organizado por Fernando César Capovilla e Walkiria Duarte Raphael (2001); atualmente esse dicionário é considerado, no Brasil, como o de maior relevância e prestígio entre a comunidade surda. Conforme já referido, anteriormente, os estudos de Stokoe (1960) mostraram que, inicialmente, para compor um sinal, era necessário combinar os parâmetros configuração de mão, locação e movimento. Liddel (1985), entretanto, acrescentou outros parâmetros como fundantes das línguas de sinais, quais sejam os parâmetros movimento e expressões não manuais. Sobre a composição dos sinais, Ferreira (2010, p. 36) explica que:

Todos os sinais que se incorporem ao léxico utilizam os parâmetros considerados gramaticais e aceitos dentro dessa língua. Isso constitui um dos aspectos que confirmam que a LIBRAS é um sistema linguístico que constrói a partir de regras, distanciando-a dos gestos naturais e das mímicas que não possuem restrições para a articulação.




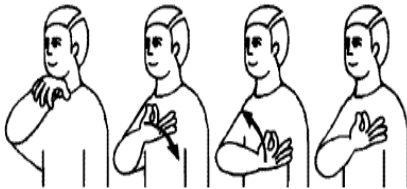
Para cada grupo de categorias organizou-se um quadro com três colunas. Na primeira coluna à esquerda, consta o nome e a imagem utilizada; na segunda coluna, o sinal dicionarizado por Capovilla e Raphael (2001) e seus respectivos parâmetros; e na terceira coluna à direita, o sinal realizado pela informante. Vale ressaltar que a apresentação das imagens na primeira coluna pode ter influenciado na realização do sinal pela informante, por isso o trouxemos para que fosse levado em consideração no momento da análise.








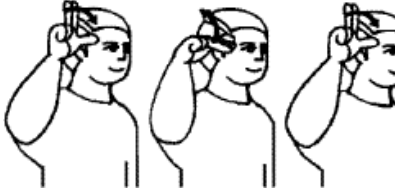
³¹ Os sinais selecionados pertencem ao cotidiano da informante, uma vez que, sua família trabalha na produção e venda de produtos na feira

3.3.1.1 Categoria animais


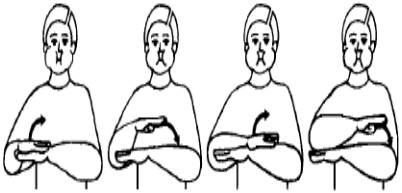




Apresenta-se, nesta seção, os quadros referentes aos dados: primeiramente o da categoria animais (Quadro 12), seguido da respectiva análise (Quadro 13), considerando-se os sinais realizados pela informante.




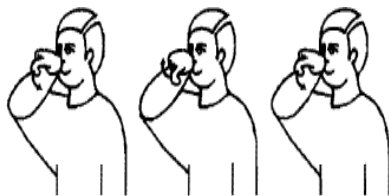


Quadro 12: Categoria ANIMAIS


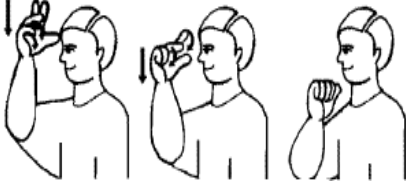




ANIMAIS		
Nome/Imagem	Parâmetros/Dicionário	Parâmetros/ Informante
<p>GATO</p> 	 <p>CM: mão direita vertical fechada, dedos: indicador e polegar distendidos e unidos. Abrir em L. PA: lado da boca M: reto OR: palma para a esquerda EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita vertical fechada, dedos: indicador e polegar distendidos e unidos. Abrir em L. PA: lado da boca M: reto OR: palma para a esquerda EX.F/C: não tem</p>
<p>ONÇA</p> 	 <p>CM: fazer o sinal de FELINO(a), em seguida, mão direita horizontal aberta, dedo polegar e indicador unidos pelas pontas. PA: tocar a mão em várias partes do corpo M: não tem OR: palma para dentro EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita horizontal aberta, dedo polegar e indicador unidos pelas pontas. PA: tocar a mão em várias partes do corpo M: não tem OR: palma para dentro EX.F/C: não tem</p> <p>Obs. Omitiu o sinal de <u>FELINO</u>;</p>


<p>CACHORRO</p> 	 <p>CM: mão direita vertical, dedos separados e curvados. PA: diante da boca M: reto, para frente e para trás. OR: palma para dentro EX.F/C: testa franzida, bravo</p>	<p>CM: mão direita vertical, dedos separados e curvados. PA: diante da boca M: reto, para frente e para trás. OR: palma para dentro EX.F/C: <u>sem expressão</u></p>
<p>COELHO</p> 	 <p>CM: as duas mãos em U, PA: tocando lado da cabeça M: balançar os dedos duas vezes OR: palma para trás. EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: uma mão em U, PA: tocando lado da cabeça M: balançar os dedos duas vezes OR: palma para trás. EX.F/C: não tem</p>
<p>PORCO</p> 	 <p>CM: mão em I, PA: ponta do nariz M: girar ligeiramente o pulso para baixo OR: palma para esquerda EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão em I, PA: ponta do nariz M: girar ligeiramente o pulso para baixo OR: palma para esquerda EX.F/C: não tem</p>
<p>CAVALO</p> 	 <p>CM: mão em U, PA: polegar tocando lado da cabeça M: flexionar os dedos indicador e médio, duas vezes. OR: palma para frente EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão em U, PA: polegar tocando lado da cabeça M: flexionar os dedos indicador e médio, duas vezes. OR: palma para frente EX.F/C: não tem</p>

<p>TARTARUGA</p> 	 <p>CM: mão direita em A horizontal, mão esquerda aberta horizontal, dedos curvados apoiada sobre a mão direita</p> <p>PA: espaço neutro</p> <p>M: mover a mão direita, lentamente, para a esquerda, mover o polegar para cima e para baixo</p> <p>OR: mão direita palma para dentro, mão esquerda palma para baixo.</p> <p>EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita em A horizontal, mão esquerda aberta horizontal, dedos curvados apoiada sobre a mão direita</p> <p>PA: espaço neutro</p> <p>M: mover a mão direita, lentamente, para a esquerda, mover o polegar para cima e para baixo</p> <p>OR: mão direita palma para dentro, mão esquerda palma para baixo.</p> <p>EX.F/C: não tem</p>
<p>TUCANO</p> 	 <p>CM: mão em L, mover e unir os dedos indicador e polegar</p> <p>PA: diante do nariz</p> <p>M: mover em arco para frente e para baixo</p> <p>OR: palma para esquerda,</p> <p>EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão em L, mover e unir os dedos indicador e polegar</p> <p>PA: diante do nariz</p> <p>M: mover em arco para frente e para baixo</p> <p>OR: palma para esquerda,</p> <p>EX.F/C: não tem</p>

<p>SAPO</p> 	 <p>CM: braço esquerdo horizontal dobrado em frente ao corpo, mão aberta. Mão direita horizontal, dedos para a esquerda tocando o dorso da mão esquerda.</p> <p>PA: espaço neutro</p> <p>M: mover em pequenos arcos para cima e para a esquerda.</p> <p>OR: palma esquerda para baixo, horizontal apontando para direita. palma esquerda para baixo horizontal</p> <p>EX.F/C: bochechas infladas</p>	<p>CM: braço esquerdo horizontal dobrado em frente ao corpo, mão aberta. Mão direita horizontal, dedos para a esquerda tocando o dorso da mão esquerda.</p> <p>PA: espaço neutro</p> <p>M: mover em pequenos arcos para cima e para a esquerda.</p> <p>OR: palma esquerda para baixo, horizontal apontando para direita. palma esquerda para baixo horizontal</p> <p>EX.F/C: <u>sem expressão</u></p>
<p>VACA</p> 	 <p>CM: mão em Y.</p> <p>PA: polegar tocando a fonte</p> <p>M: semicircular, para trás</p> <p>OR: palma para baixo</p> <p>EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão em Y.</p> <p>PA: polegar tocando a fonte</p> <p>M: semicircular, para trás</p> <p>OR: palma para baixo</p> <p>EX.F/C: não tem</p>
<p>PEIXE</p> 	 <p>CM: mão em X vertical,</p> <p>PA: lado da bochecha</p> <p>M: reto, para trás</p> <p>OR: palma para trás</p> <p>EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão em X vertical,</p> <p>PA: lado da bochecha</p> <p>M: reto, para trás</p> <p>OR: palma para trás</p> <p>EX.F/C: não tem</p>

<p>PATO</p> 	 <p>CM: mão vertical fechada, polegar, indicador e médio unidos pelas pontas PA: em frente à boca M: separar e unir os três dedos OR: palma para frente EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: <u>mão vertical fechada, todos os dedos unidos pelas pontas</u> PA: em frente a boca M: separar e unir os dedos OR: palma para frente EX.F/C: não tem</p>
<p>PAPAGAIO</p> 	 <p>CM: Mão em X, PA: ponta do nariz M: girar o pulso para baixo, duas vezes OR: palma para baixo EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: <u>polegar e indicador,</u> PA: ponta do nariz M: abrir e fechar o indicador e polegar OR: palma para baixo EX.F/C: não tem</p>
<p>RATO</p> 	 <p>CM: mão vertical fechada, dedos indicador e polegar unidos pelas pontas. PA: do lado bochecha M: reto, duas vezes OR: palma para esquerda EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: <u>mão vertical fechada, dedos indicador e polegar unidos pelas pontas.</u> PA: do lado bochecha M: reto, duas vezes OR: palma para esquerda EX.F/C: <u>contraíndo e soltando os lábios</u></p>

<p>GALINHA</p> 	 <p>CM: mão vertical aberta, PA: testa M: baixar a mão fechando os dedos, iniciando pelo mínimo. OR: palma para esquerda EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão vertical aberta, PA: testa M: baixar a mão fechando os dedos, iniciando pelo mínimo. OR: palma para esquerda EX.F/C: não tem</p>
<p>MACACO</p> 	 <p>CM: Mão esquerda aberta, dedos separados e curvados; mão direita aberta, dedos separados e curvados, PA: mão esquerda tocando o lado esquerdo da cintura; mão direita tocando a cabeça M: Aproximar e afastar as pontas dos dedos das mãos OR: mão esquerda palma para trás, mão direita palma para baixo, EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: Mão esquerda aberta, dedos separados e curvados; mão direita aberta, dedos separados e curvados, PA: mão esquerda tocando o lado esquerdo da cintura; mão direita tocando a cabeça M: Aproximar e afastar as pontas dos dedos das mãos OR: mão esquerda palma para trás, mão direita palma para baixo, EX.F/C: não tem</p>
<p>COBRA</p> 	 <p>CM: mão em U PA: diante da boca M: círculos horizontais OR: palma para baixo EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão em (5) PA: diante da boca M: círculos horizontais OR: palma para baixo EX.F/C: não tem</p>

<p>TATU</p> 	 <p>CM: Mão esquerda aberta, mão direita em 1 ou D. PA: espaço neutro M: mão direita com movimento espiral para trás; OR: palmas para baixo EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: as duas mãos em (5) PA: espaço neutro M: mãos direita e esquerda com movimento espiral para trás; OR: palmas para baixo EX.F/C: não tem</p>
---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com imagens extraídas do google e sinais extraídos do Capovilla e Raphael (2001) e da coleta de dados da informante (2019)

Os trechos que estão sublinhados foram destacados para identificar o que a informante sinalizou diferente, podendo ser omissão ou acréscimo de algum parâmetro, comparando-os aos parâmetros estabelecidos por Capovilla e Raphael (2001). As diferenças encontradas podem ser consideradas variações linguísticas que ocorrem dentro da língua, o que não compromete o significado do sinal. Sobre variação linguística dentro da Libras, Strobel e Fernandes (1988) conceituam:

VARIAÇÃO REGIONAL: representa as variações de sinais de uma região para outra, no mesmo país.

VARIAÇÃO SOCIAL: refere-se a variações na configuração das mãos e/ou no movimento, não modificando o sentido do sinal.

MUDANÇAS HISTÓRICAS: com o passar do tempo, um sinal pode sofrer alterações decorrentes dos costumes da geração que o utiliza (STROBEL; FERNANDES, 1988, p. 2-3).

Em seguida, no Quadro 13, registram-se os resultados da análise dos sinais correspondente a essa categoria.

Quadro 13: Análise dos sinais da categoria ANIMAIS

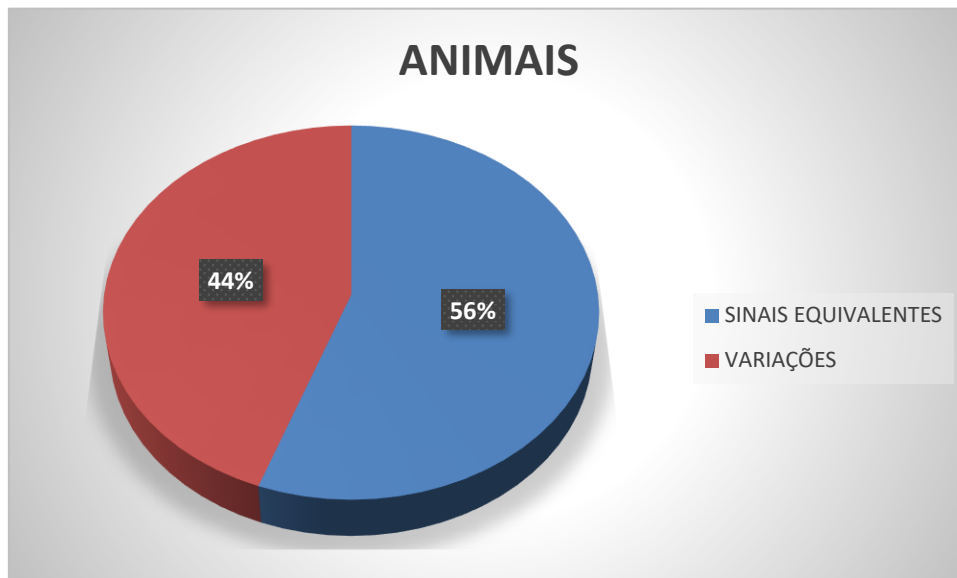
Sinal	Parâmetros equivalentes	Parâmetros distintos	Observação	Conclusão
GATO	4	0	Nenhuma	Libras
ONÇA	4	1	Omitiu o sinal de FELINO	Libras
CACHORRO	4	1	Variação Social	Libras
COELHO	4	1	Variação Social	Libras
PORCO	4	0	Nenhuma	Libras
CAVALO	4	0	Nenhuma	Libras
TARTARUGA	4	0	Nenhuma	Libras
TUCANO	4	0	Nenhuma	Libras

SAPO	5	1	Varição Social	Libras
VACA	4	0	Nenhuma	Libras
PEIXE	4	0	Nenhuma	Libras
PATO	4	1	Varição social	Libras
PAPAGAIO	4	1	Varição social	Libras
RATO	4	1	Varição Social	Libras
GALINHA	4	0	Nenhuma	Libras
MACACO	4	0	Nenhuma	Libras
COBRA	4	1	Varição regional	Libras
TATU	4	1	Varição social	Libras

Fonte: Criado pela autora (2021)

Após tabelarem-se os dados e analisar essa primeira categoria “ANIMAIS”, observou-se que 56% dos sinais realizados pela informante estão em conformidade com os que constam no dicionário; os outros 44% apresentaram apenas um parâmetro de distinção, como se pode visualizar na Figura 20:

Figura 20: Gráfico correspondente aos sinais equivalente e distintos da categoria ANIMAIS



Fonte: Criado pela autora (2021)

Dentre as ocorrências, identificaram-se quatro elementos que se mostraram diferentes dos parâmetros da categoria: omissão de parte do sinal, acréscimo ou falta de expressão facial e corporal, uso de apenas uma mão para a realização do sinal. No que tange à omissão, esta aconteceu com a palavra ONÇA, pois a informante deixou de realizar o sinal de FELINO, antes de alocar os sinais de manchas sobre o peito, entretanto essa ausência não dificulta a compreensão do sinal.

Já no que se refere à falta do uso de expressão facial e corporal, dois sinais se enquadram nessa vertente: SAPO e CACHORRO. A informante deixou de inflar as bochechas no sinal de SAPO e não franziu a testa na realização do sinal de CACHORRO. Todavia, observa-se que o parâmetro expressão facial e corporal é um elemento a mais na compreensão do sinal. Sobre expressões faciais, Quadros, Pizzio e Rezende (2008, p. 2) relatam que:

As expressões faciais também fazem parte da comunicação humana. Através delas, podemos revelar emoções, sentimentos, intenções para nosso interlocutor. Elas são utilizadas em todas as línguas. No caso das línguas de sinais, as expressões faciais desempenham um papel fundamental e devem ser estudadas detalhadamente. Podemos separar as expressões faciais em dois grandes grupos: as expressões afetivas e as expressões gramaticais. As primeiras são utilizadas para expressar sentimentos (alegria, tristeza, raiva, angústia, entre outros) e podem ou não ocorrer simultaneamente com um ou mais itens lexicais. Já as expressões gramaticais, estão relacionadas a certas estruturas específicas, tanto no nível da morfologia quando no nível da sintaxe e são obrigatórias nas línguas de sinais em contextos determinados. QUADRO; PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 2,3).

Quanto aos sinal para COELHO, a informante utilizou uma mão para a realização do sinal, diferente do sinal apresentado no dicionário, no qual é demonstrado com a realizaçãodas duas mãos. Para Xavier (2014),

Apesar da potencial contrastividade do parâmetro arranjo de mãos, Xavier (2011) e Xavier e Barbosa (2013) reportam casos de variação (ou neutralização) envolvendo esse parâmetro. Especificamente, os autores apontam, com base em dados coletados de observações de sinalizações espontâneas, que alguns sinais, tipicamente feitos com uma mão, podem ser realizados com duas (e vice-versa), sem que isso tenha qualquer impacto no seu significado (XAVIER, 2014, p. 31).

Três sinais entraram na categoria de variação social: o sinal de PATO, PAPAGAIO e TATU, por terem apresentado pequenas diferenças em relação à CM, mantendo-se, no entanto, o mesmo PA e o mesmo M. De acordo com as definições de variações defendidas por Strobel e Fernandes (1988), a informante usou uma variação social, não havendo mudança no significado do sinal.

Para o sinal de COBRA a informante usou a mão direita em formato do numeral 5, justificando que esse sinal para COBRA é usado aqui em MS, sendo configurado como uma variação regional. De acordo com Strobel e Fernandes (1998, p. 3), “a Libras apresenta dialetos regionais, salientando assim, uma vez mais, o seu caráter de língua natural”; portanto, essas pequenas variações também são chamadas de dialetos regionais.


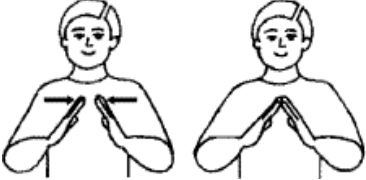


A essas variações também se atribuem outras nomenclaturas como: variação diatópica, que é o mesmo que a variação regional; a variação diastrástica, que é a variação social e, por último, a variação diafásica, que ocorre dependendo do uso mais formal ou informal da língua. De acordo com Vilhalva (2009, p. 36), a “variação diatópica representa as variações de sinais


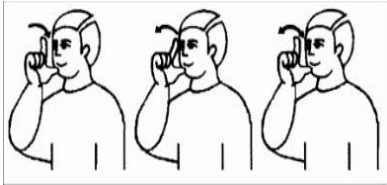


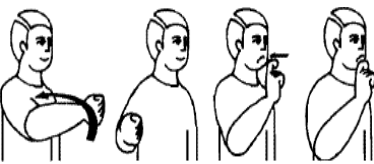
de uma região para outra, no mesmo país. A variação diatópica pode ocorrer, com sinais diferentes. Quando isso acontece, diz-se que ocorreu uma variação diatópica fonética, já que fonética significa “aquilo que diz respeito a configuração de mãos (CM) da Língua de Sinais”.



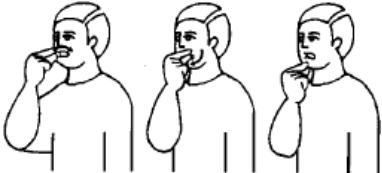


3.3.1.2 Categoria casa/utensílios

Seguem-se, agora, os quadros correspondentes aos dados coletados (Quadros 14 e 15), referentes à categoria CASA/UTENSÍLIOS e à análise objetiva dos sinais coletados.


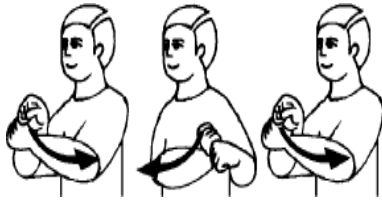

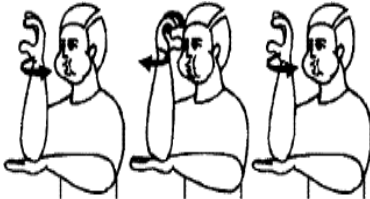
Quadro 14: Categoria CASA/UTENSÍLIOS

CASA/UTENSÍLIOS		
Nome/Imagem	Parâmetros/Dicionário	Parâmetros/Informante
<p>CASA</p> 	 <p>CM: mãos verticais abertas, dedos inclinados uns para os outros PA: espaço neutro M: reto, tocar as mãos pelas pontas dos dedos. OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mãos verticais abertas, dedos inclinados uns para os outros PA: espaço neutro M: reto, tocar as mãos pelas pontas dos dedos. OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>
<p>FACA</p> 	 <p>CM: mãos em U, horizontal, tocar a lateral do indicador esquerdo. PA: espaço neutro M: reto, para frente e para trás OR: palmas para dentro EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mãos em U, horizontal, tocar a lateral do indicador esquerdo. PA: espaço neutro M: reto, para frente e para trás OR: palmas para dentro EX.F/C: não tem</p>

<p>ÁGUA</p> 	 <p>CM: mão direita em L, PA: queixo M: reto, balançando o indicador para a esquerda duas vezes. OR: palma para esquerda EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita em L, PA: queixo M: reto, balançando o indicador para a esquerda duas vezes. OR: palma para esquerda EX.F/C: não tem <u>Acrescentou o sinal de COPO.</u></p>
<p>CAMA</p> 	 <p>Primeiro realizar o sinal de DORMIR: CM: Mão direita em C, fechar a mão lentamente; M: Fechar a mão lentamente, inclinando a cabeça para a direita; PA: ao lado do olho direito; OR: mão direita palma para frente; EX.F/C: fechando os olhos</p> <p>Depois realizar o sinal de CAMA: CM: as duas mãos verticais fechadas, dedos indicadores e mínimos distendidos, apontando para baixo; PA: espaço neutro OR: palma a palma para baixo M: não tem movimento EX.F/C: não tem</p>	<p>Realizou o sinal de CAMA: CM: as duas mãos verticais fechadas, dedos indicadores e mínimos distendidos, apontando para baixo; PA: espaço neutro OR: palma a palma para baixo M: não tem movimento EX.F/C: não tem</p> <p>Realizou o sinal de DORMIR: CM: Mão direita em C, fechar a mão lentamente; M: Fechar a mão lentamente, inclinando a cabeça para a direita; PA: ao lado do olho direito; OR: mão direita palma para frente; EX.F/C: fechando os olhos</p> <p><u>Apenas alterou a ordem dos dois sinais, sinalizou CAMA em seguida DORMIR</u></p>
<p>GELADEIRA</p>	 <p>CM: mão direita horizontal fechada, em seguida sinal de FRIO.</p>	<p>CM: mão direita horizontal fechada, em seguida sinal de FRIO. PA: em frente ao corpo. M: semicírculo para</p>

	<p>FRIO. PA: em frente ao corpo. M: semicírculo para esquerda e para trás. OR: palma para a esquerda EX.F/C: não tem</p> <p>GELAR, GELADO (FRIO): CM: Mão em X vertical, palma para a esquerda, em frente aos lábios. PA: região entre o lábio inferior e o queixo M: Batendo a lateral do indicador, duas vezes. OR: palma para esquerda EXP.F/C: lábios inclinados para baixo</p>	<p>esquerda e para trás. OR: palma para a esquerda EX.F/C: não tem</p> <p>GELAR, GELADO (FRIO): CM: Mão em X vertical, palma para a esquerda, em frente aos lábios. PA: região entre o lábio inferior e o queixo M: Batendo a lateral do indicador, duas vezes. OR: palma para esquerda EXP.F/C: lábios inclinados para baixo</p>
<p>BATON</p> 	 <p>CM: mão direita vertical fechada, dedo indicador e polegar unidos nas pontas PA: boca M: semicírculo OR: palma para dentro EX.F/C: biquinho</p>	<p>CM: mão direita vertical fechada, dedo indicador e polegar unidos nas pontas PA: boca M: semicírculo OR: palma para dentro EX.F/C: biquinho</p>
<p>CADEIRA</p> 	 <p>CM: mãos em U horizontais, dedos curvados, PA: espaço neutro M: reto, duas vezes OR: palma para baixo EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mãos em U horizontais,dedos curvados, PA: espaço neutro M: reto, duas vezes OR: palma para baixo EX.F/C: não tem</p>

<p>FLOR</p> 	 <p>CM: mão direita em F, passando a lateral do indicador na ponta do nariz várias vezes. PA: próximo ao nariz M: arco para cima e para frente OR: palma para a esquerda EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita em F, passando a lateral do indicador na ponta do nariz várias vezes. PA: próximo ao nariz M: arco para cima e para frente OR: palma para a esquerda EX.F/C: não tem</p>
<p>SOFÁ</p> 	 <p>CM: mãos em C horizontal. Em seguida fazer sinal de SENTAR PA: espaço neutro M: reto, movendo para os lados opostos. OR: palmas para baixo EX.F/C: não tem</p> <p>SENTAR: CM: mão esquerda em U, mão direita em U dedos curvados PA: espaço neutro, tocando dedos direitos nos dedos esquerdos M: não tem OR: palmas para baixo EXP.F/C: não tem</p>	<p>Primeiramente fez o sinal de SENTAR: CM: mão esquerda em U, mão direita em U dedos curvados PA: espaço neutro, tocando dedos direitos nos dedos esquerdos M: não tem OR: palmas para baixo EXP.F/C: não tem</p> <p>Em seguida: <u>Em seguida mostra o apoio dos braços no sofá,</u> <u>movimentando os braços em lado opostos</u></p>

<p>VASSOURA</p> 	 <p>CM: mãos em S horizontal, mão direita sobre a esquerda, PA: lado direito do corpo M: arco para baixo e para a esquerda OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mãos em S horizontal, mão direita sobre a esquerda, PA: lado direito do corpo M: arco para baixo e para a esquerda OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>
<p>VENTILADOR</p> 	 <p>CM: mão esquerda palma aberta, mão direita em C PA: espaço neutro M: girar a mão direita pelo pulso para trás, várias vezes OR: mão esquerda palma para baixo; mão direita palma para frente. EX.F/C: bochechas infladas.</p>	<p>Fez sinal de CALOR.</p>

Fonte: Criado pela autora com imagens extraídas do google e sinais extraídos do Capovilla e Raphael (2001) e da coleta de dados da informante (2019)

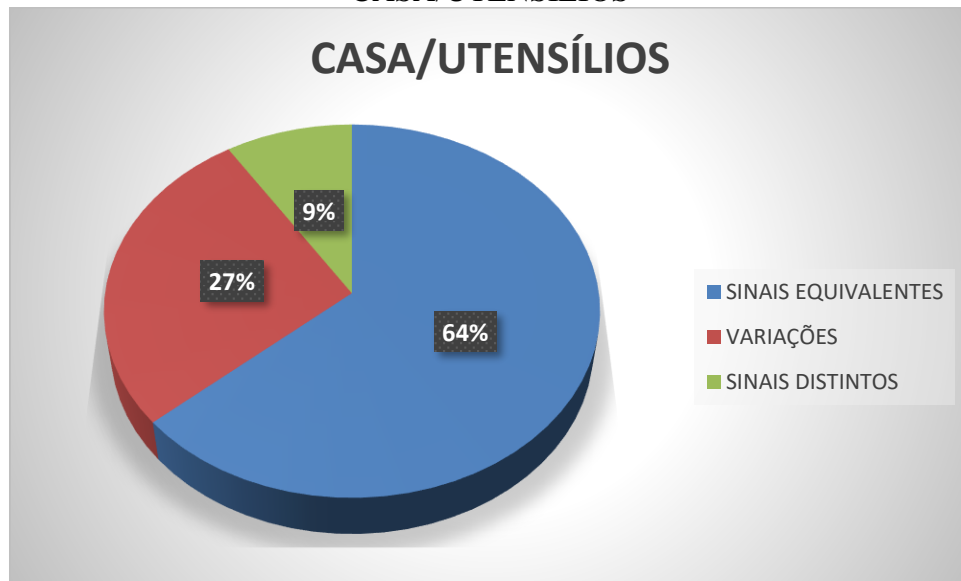
Quadro 15: Análise dos sinais da categoria CASA/UTENSÍLIOS

Sinal	Parâmetros equivalentes	Parâmetros distintos	Observação	Conclusão
CASA	4	0	Nenhuma	Libras
FACA	4	0	Nenhuma	Libras
ÁGUA	4	1	Variação Social	Libras
CAMA	5	0	Variação Social	Libras
GELADEIRA	5	0	Nenhuma	Libras
BATON	5	0	Nenhuma	Libras
CADEIRA	4	0	Nenhuma	Libras
FLOR	4	0	Nenhuma	Libras
SOFÁ	4	1	Variação Social	Libras
VASSOURA	4	0	Nenhuma	Libras
VENTILADOR	5	5	Realizou outro sinal	Libras

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Com relação às onze imagens da categoria CASA/UTENSÍLIOS apresentadas à informante, mediante a tabulação e análise dos dados, observou-se que 64% dos sinais realizados por ela são exatamente iguais aos apresentados no dicionário, e os outros 27% possuem variações, e 9% são sinais distintos, como se pode conferir por meio do gráfico da Figura 21.

Figura 21: Gráfico correspondente aos sinais equivalentes e distintos da categoria CASA/UTENSÍLIOS



Fonte: Criado pela autora (2021)

Nessa categoria, também foi possível identificar o acréscimo e omissão de partes de sinais, bem como a alteração na ordem no momento da sinalização e, ainda, a realização de um sinal distinto com a descrição imagética relacionada ao sinal VENTILADOR. Na imagem apresentada com o objetivo de demonstrar ÁGUA, a informante acrescentou o sinal de COPO, visto que a imagem apresentada foi de um copo com água.

No sinal de CAMA, conforme verificado, o dicionário Capovilla e Raphael (2001) traz, como sequência, primeiramente o sinal de DORMIR e, em seguida, o sinal de CAMA. Já a informante alterou a ordem dos sinais, ou seja, realizou primeiramente o sinal de CAMA e, em seguida, o sinal de DORMIR. A ordem em que a informante realizou o sinal não interferiu no significado do mesmo. De acordo com Xavier (2010, p. 58),

A discussão sobre a variação linguística em LSB³² não pode se resumir a apenas utilizar uma comparação dos processos de variação linguística que promove uma

³² Língua de Sinais Brasileira.

diversidade linguística e o enriquecimento do vocabulário. A organização de estudos da variação linguística em LSB está relacionada à percepção do mundo e à construção de significados.

A informante alterou a ordem sem alterar o significado, o que consiste, de fato, em uma variação caracterizada como uma variação social. A inversão de ordem faz sentido, a imagem que apareceu é cama, portanto a informante tratou de apresentar o objeto e depois a sua função.

No sinal de SOFÁ, a informante omitiu o primeiro sinal com a CM em C. A mesma realizou o sinal de SENTAR, e acrescentou um classificador/descrição imagética - CL/DI, relacionando ao sentido de sentar confortavelmente. Para Pimenta e Quadros, (2006, p.71) “os classificadores permitem tornar mais claro e compreensível o significado do que se quer enunciar”. Já as autoras Pizzio, Campello e Quadros (2006, p.15) definem que:

o classificador é um tipo de morfema³³, utilizado através das configurações de mãos que podem ser afixado a um morfema lexical (sinal) para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente se comporta na ação verbal (semântico).

Às vezes, o CL refere-se ao objeto ou ser como um todo, outras refere-se apenas a uma parte ou característica do ser. Portanto, a informante, ao sinalizar, fez uso do classificador/descrição imagética para identificar o sinal de SOFÁ.


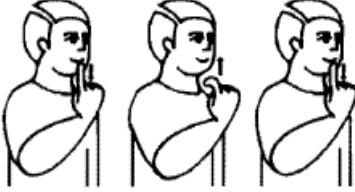

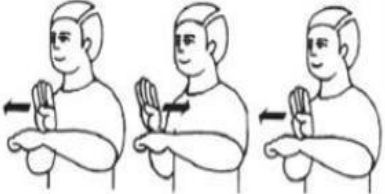


No sinal de VENTILADOR ela substituiu pelo sinal de CALOR. Aqui pôde-se observar que a informante não realizou o sinal convencionado à imagem do VENTILADOR, porém, ela fez uma relação/associação da imagem do objeto apresentado com a sua função de uso. Não foi encontrada nenhuma variação do uso desse sinal de CALOR referenciando a VENTILADOR, podendo ser analisado como uma forma caseira de designar o sinal para VENTILADOR. Apesar de haver a presença de uma associação entre a imagem e o sinal apresentado pela informante, percebe-se que são sinais contrastivos no significado.


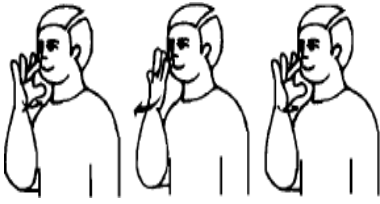



3.3.1.3 Categoria cores


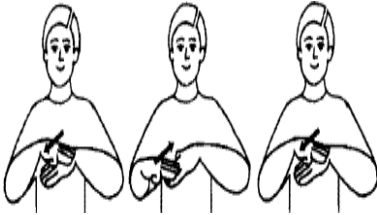
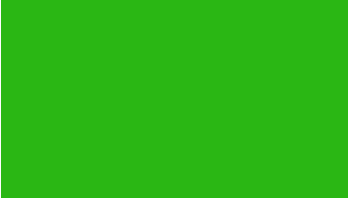
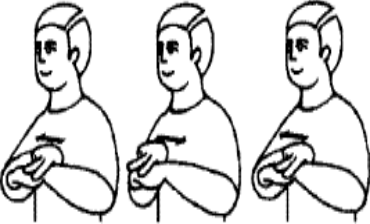

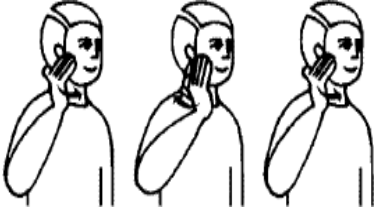
Seguem-se os dados coletados para a categoria CORES (Quadro 16) e, em seguida, a proposta de análise objetiva com base nos sinais realizados pela informante (Quadro 17).

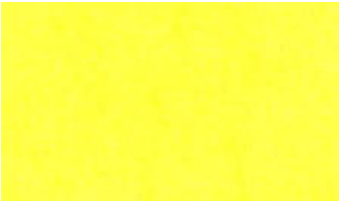
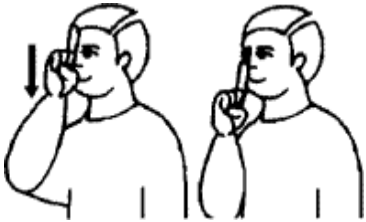

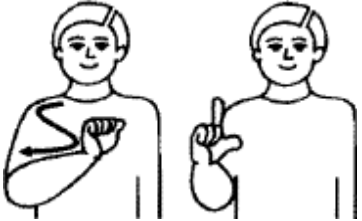

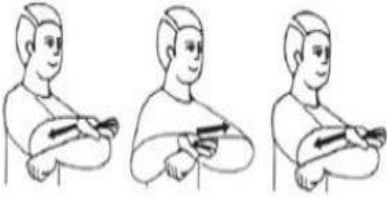
³³ Morfema – do grego ‘forma’ – como a unidade mínima de significado da morfologia (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.86)

Quadro 16: Categoria CORES

CORES		
Nome/Imagem	Parâmetros/Dicionário	Parâmetros/Informante
VERMELHO 	 <p> CM: mão direita em 1, PA: em frente a boca M: reto, tocar a ponta do dedo indicador abaixo do lábio inferior OR: palma para dentro EX.F/C: não tem </p>	<p> CM: mão direita em 1, PA: em frente a boca M: reto, tocar a ponta do dedo indicador abaixo do lábio inferior OR: palma para dentro EX.F/C: não tem </p>
BEGE 	 <p> CM: mão esquerda em S e mão direita em B, PA: espaço neutro M: reto para a esquerda e para a direita OR: palma para frente EX.F/C: não tem </p>	<p> CM: mão esquerda horizontal fechada; mão direita aberta PA: espaço neutro M: circular, tocando as pontas dos dedos no dorso da mão esquerda OR: mão esquerda palma para baixo; mão direita palma para baixo EX.F/C: dúvida </p>
ROXO 	 <p> CM: mão esquerda horizontal fechada, apontando para a direita; mão direita em R horizontal PA: espaço neutro M: reto para a esquerda e para a direita OR: mão esquerda palma para baixo; EX.F/C: não tem </p>	<p> CM: mão esquerda horizontal fechada, apontando para a direita; mão direita em R horizontal PA: espaço neutro M: reto para a esquerda e para a direita OR: mão esquerda palma para baixo; EX.F/C: não tem </p>

<p>DOURADO</p> 	 <p>CM: mão direita vertical aberta, dedo médio tocar lábio superior esquerdo PA: lado da boca M: para frente, tremer a mão OR: palma para a esquerda EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita vertical aberta, dedo médio tocar lábio superior esquerdo PA: lado da boca M: para frente, tremer a mão OR: palma para a esquerda EX.F/C: não tem</p>
<p>PRETO</p> 	<p>(pessoa)</p>  <p>(No dicionário Capovilla esse sinal é usado para PESSOA NEGRA). CM: mão direita em A, PA: frente direita M: semicircular OR: palma para frente EX.F/C: não tem</p> <hr/> <p>(cor)</p>  <p>(No dicionário Capovilla esse sinal é usado para PRETO (cor). CM: mão esquerda em S horizontal; mão direita horizontal dedos médio e polegar unidos PA: espaço neutro M: reto, mão direita para esquerda e para direita OR: mão esquerda palma para baixo; EXP.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita em A, PA: frente direita M: semicircular OR: palma para frente EX.F/C: não tem</p>

<p>MARROM</p> 	 <p>CM: mão esquerda horizontal aberta; mão direita em M horizontal PA: espaço neutro M: reto, para a direita e para a esquerda no dorso da mão esquerda, duas vezes. OR: mão esquerda palma para baixo; mão direita palma para baixo EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão esquerda horizontal aberta; mão direita em M horizontal PA: espaço neutro M: reto, para a direita e para a esquerda no dorso da mão esquerda, duas vezes. OR: mão esquerda palma para baixo; mão direita palma para baixo EX.F/C: não tem</p>
<p>VERDE</p> 	 <p>CM: mão esquerda em S; mão direita em V. PA: espaço neutro M: reto, para esquerda e para direita, no dorso da mão esquerda. OR: mão esquerda palma para baixo; EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão esquerda em S; mão direita em V. PA: espaço neutro M: reto, para esquerda e para direita, no dorso da mão esquerda. OR: mão esquerda palma para baixo EX.F/C: não tem</p>
<p>ROSA</p> 	 <p>CM: mão direita vertical aberta, dedos ligeiramente flexionados PA: bochecha M: toque, balançando a mão para frente e para trás OR: palma para esquerda EX.F/C: não tem</p>	<p><u>Desconhece o sinal</u></p>

<p>AMARELO</p> 	 <p>CM: em D PA: Indicador na testa M: reto para baixo OR: palma para a esquerda EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita em D, PA: Indicador na testa M: reto para baixo OR: palma para a esquerda EX.F/C: não tem</p>
<p>AZUL</p> 	 <p>CM: mão direita em A, depois Z, e termina em L PA: espaço neutro M: sinuoso, para baixo OR: palma para frente EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita em A, depois Z, e termina em L PA: espaço neutro M: sinuoso, para baixo OR: palma para frente EX.F/C: não tem</p>
<p>BRANCO</p> 	 <p>CM: mão esquerda horizontal fechada; mão direita horizontal aberta PA: espaço neutro M: reto, do cotovelo em direção ao pulso OR: mão esquerda palma para baixo; mão direita palma para cima EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão esquerda horizontal fechada; mão direita horizontal aberta PA: espaço neutro, <u>do ombro em direção ao pulso</u> M: reto OR: mão esquerda palma para baixo; <u>mão direita palma para dentro em direção ao corpo</u> EX.F/C: não tem</p>

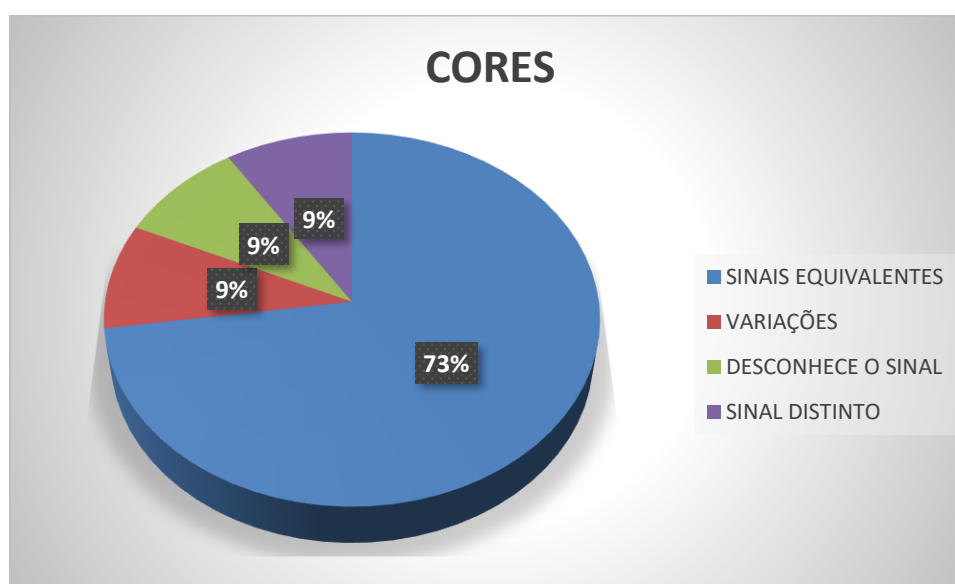
Fonte: Elaborado pela autora com imagens extraídas do google e sinais extraídos do Capovilla e Raphael (2001) e da coleta de dados da informante (2019)

Quadro 17: Análise dos sinais da categoria CORES

Sinal	Parâmetros equivalentes	Parâmetros distintos	Observação	Conclusão
VERMELHO	4	0	Nenhuma	Libras
BEGE	4	4	Realizou outro sinal	Libras
ROXO	4	0	Nenhuma	Libras
DOURADO	4	0	Nenhuma	Libras
PRETO	4	0	Nenhuma	Libras
MARROM	4	0	Nenhuma	Libras
VERDE	4	0	Nenhuma	Libras
ROSA	4	4	Desconhece o sinal	-
AMARELO	4	0	Nenhuma	Libras
AZUL	4	0	Nenhuma	Libras
BRANCO	4	1	Variação Social	Libras

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Das onze (11) imagens apresentadas à informante, referentes à categoria “CORES”, com base na tabulação e análise dos dados, observou-se que 73% dos sinais realizados pela informante são exatamente como aparecem no dicionário, outros 18% possuem distinção e 9% ela não soube realizar o sinal proposto, como se pode visualizar no gráfico constante na Figura 22.

Figura 22: Gráfico representativo dos sinais equivalentes e distintos da categoria CORES

Fonte: Criado pela autora (2021)

Na imagem apresentada da cor BEGE, a informante fez o sinal esfregando a mão

direita no dorso da mão esquerda, como em referência à cor da pele, ou seja, ela fez a relação/associação da cor da pele com a cor apresentada na imagem. O sinal foi considerado Libras pelo fato de no estado de MS este sinal na Libras teria o significado de CONVERSAR. Contudo, na estrutura de todas as línguas, tanto orais como as de sinais, é notável a interferência do mundo externo. Alguns trabalhos nomeiam esse processo de corporificação. Nunes (2013) explicita esse fenômeno:

[...] nas línguas de sinais, muitos sinais são produzidos com uma forte influência da linguagem corporificada. As mãos humanas, em línguas visuais, são usadas com propósitos linguísticos, como apontar e representar objetos. É econômico, para as línguas de sinais, fazer o uso eficiente das mãos na criação de signos. O corpo do locutor está sempre presente na situação de fala da língua gestual. É econômico também aproveitar essa presença para expressar significados que estão relacionados com as partes do corpo. Na Libras, notamos sinais que retratam como nossas experiências corporais estão ligadas à língua [...] (NUNES, 2013, p. 247).

No sinal para BRANCO, a informante apenas iniciou o sinal em um PA diferente do exemplo do Capovilla e Raphael, realizando-o no ombro e descendo para a mão, podendo ser identificado como uma variação social com a diferença em apenas um parâmetro, não interferindo no significado do sinal. Para Gesser (2009):


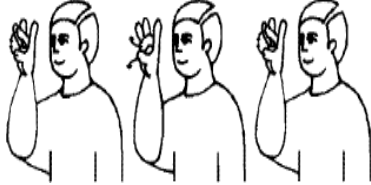

A língua de sinais, ao passar, literalmente, “de mão em mão”, adquire novos “sotaques”, empresta e incorpora novos sinais, mescla-se com outras línguas em contato, adquire novas roupagens. O fenômeno da variação e da diversidade está presente em todas as línguas vivas, em movimento. É justamente nas práticas sociais de uso da linguagem entre surdo/surdo e surdo/ouvinte que é possível enxergar o multilinguismo, as marcas da heterogeneidade [...] ou seja, as várias línguas em Libras (GESSER, 2009, p.40).




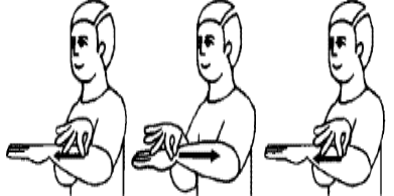

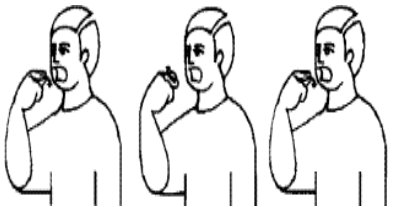
O sinal para a cor ROSA, a informante não soube realizar, o que demonstra um desconhecimento desse sinal em Libras e a não existência de um sinal caseiro para indicar essa cor.




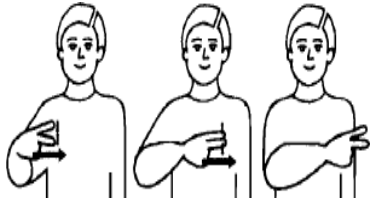
3.3.1.4 Categoria escolar

O Quadro 18, representativo dos dados verificados na categoria ESCOLAR e o Quadro 19, correspondente à análise objetiva dos sinais realizados pela informante são apresentados a seguir.

Quadro 18: Categoria ESCOLAR

ESCOLAR		
Nome/Imagem	Parâmetros/Dicionário	Parâmetros/ Informante
COLA 	 <p> CM: mão direita vertical aberta; dedo <u>indicador</u> e polegar tocando as pontas PA: espaço neutro M: reto, as pontas dos dedos tocando OR: palma para frente EX.F/C: não tem </p>	<p> CM: mão direita vertical aberta; dedo <u>indicador</u> e polegar tocando as pontas PA: espaço neutro M: reto, as pontas dos dedos <u>tocando a palma da mão esquerda</u> OR: palma para frente EX.F/C: não tem </p>
GIZ 	 <p> CM: mão direita vertical fechada, dedos indicador e polegar unidos pelas pontas PA: espaço neutro M: sinuoso, da esquerda para direita OR: palma para frente EX.F/C: não tem </p>	<p> CM: mão direita vertical fechada, dedos indicador e polegar unidos pelas pontas PA: espaço neutro M: sinuoso, da esquerda para direita OR: palma para frente EX.F/C: não tem <u>Acrescentou em seguida sinal de PROFESSOR</u> </p>
LIVRO 	 <p> CM: mãos abertas PA: espaço neutro M: movimento curto OR: mão esquerda palma para cima; mão direita aberta, palma para a esquerda. EX.F/C: não tem </p>	<p> CM: Mãos abertas PA: espaço neutro M: movimento curto OR: mão esquerda palma para cima; mão direita aberta, palma para a esquerda. EX.F/C: não tem </p>

<p>BORRACHA</p> 	 <p>CM: mão esquerda horizontal aberta; mão direita horizontal em A, esfregando a palma da mão esquerda PA: espaço neutro M: reto, para direita e para esquerda OR: mão esquerda palma para cima; mão direita palma para baixo EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão esquerda horizontal aberta; mão direita horizontal em A, esfregando a palma da mão esquerda PA: espaço neutro M: reto, para direita e para esquerda OR: mão esquerda palma para cima; mão direita palma para baixo EX.F/C: não tem</p>
<p>RÉGUA</p> 	 <p>CM: Mão esquerda aberta; mão direita dedos polegar e indicador unidos pelas pontas. Passar as pontas dos dedos unidos, sobre o antebraço esquerdo dobrado PA: antebraço esquerdo M: reto do cotovelo em direção ao pulso. OR: palma para baixo, EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: <u>Mão esquerda fechada</u>; mão direita dedos polegar e indicador unidos pelas pontas. Passar as pontas dos dedos unidos, sobre o antebraço esquerdo dobrado PA: antebraço esquerdo M: reto do cotovelo em direção ao pulso. OR: palma para baixo, EX.F/C: não tem</p>
<p>LÁPIS</p> 	 <p>CM: mão direita horizontal fechada, dedos, polegar e indicador distendidos e unidos pelas pontas PA: em frente a boca aberta M: esfregar pontas dos dedos OR: palma para dentro EX.F/C: boca aberta</p>	<p>CM: mão direita horizontal fechada, dedos, polegar e indicador distendidos e unidos pelas pontas PA: <u>ao lado da boca</u> M: esfregar pontas dos dedos OR: palma para o dentro EX.F/C: <u>sem expressão</u></p>

<p>CANETA</p> 	 <p>CM: em Y PA: espaço neutro M: reto, dobre a ponta do polegar OR: palma para dentro EX.F/C: não tem</p>	<p><u>Fez sinal de LÁPIS</u></p>
<p>TESOURA</p> 	 <p>CM: mão direita horizontal em V PA: espaço neutro, lado direito do corpo M: reto, abrindo e fechando os dedos indicador e médio OR: palma para dentro EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita horizontal em V PA: espaço neutro, lado direito do corpo M: reto, abrindo e fechando os dedos indicador e médio OR: palma para dentro EX.F/C: não tem</p>

Fonte: Elaborado pela autora com imagens extraídas do google e sinais extraídos do Capovilla e Raphael (2001) e da coleta de dados da informante (2019)

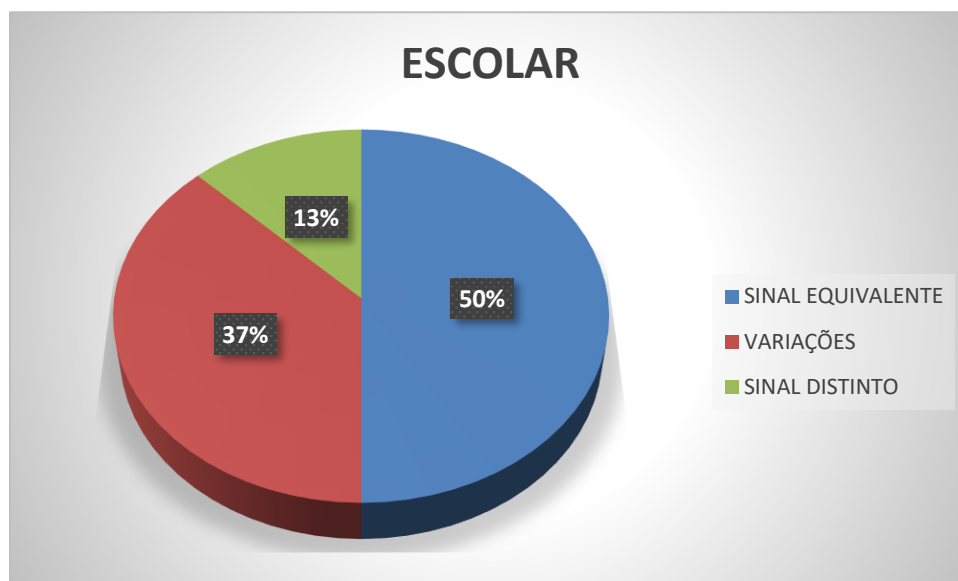
Quadro 19: Análise dos sinais da categoria ESCOLAR

Sinal	Parâmetros equivalentes	Parâmetros distintos	Observação	Conclusão
COLA	4	2	Variação Social	Libras
GIZ	4	0	Nenhuma	Libras
LIVRO	4	0	Nenhuma	Libras
BORRACHA	4	0	Nenhuma	Libras
RÉGUA	4	1	Variação Social	Libras
LÁPIS	4	1	Variação Social	Libras
CANETA	4	5	Realizou outro sinal	Libras
TESOURA	4	0	Nenhuma	Libras

Fonte: Criado pela autora (2021).

Nessa categoria ESCOLA, das oito imagens apresentadas, observou-se que a informante sinalizou 50% dos sinais em concordância com o dicionário do Capovilla e Raphael (ANO), 37% com alguma alteração na CM ou acréscimo de expressão e/ou sinal, e 13% apresentaram sinais distintos, como se pode verificar por meio do gráfico constante na Figura 23.

Figura 23: Gráfico representativo dos sinais equivalentes e distintos da categoria ESCOLAR



Fonte: Criado pela autora (2021)

A análise revelou que o sinal de COLA teve como variante a CM, pois a informante usou o dedo indicador, ao invés do dedo médio, e usou a mão esquerda (mão passiva) como apoio, fazendo o movimento com o indicador e polegar da mão direita, uma variação social, que, entretanto, não interferiu no significado do sinal.

O sinal de GIZ ela sinalizou de acordo com o que consta no dicionário, e, em seguida, acrescentou o sinal de PROFESSOR, fazendo uma referência do objeto ao contexto de uso.


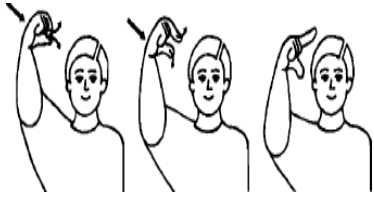

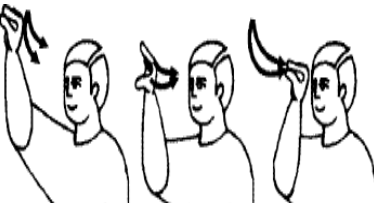
Para o sinal de RÉGUA, a informante usou a mão esquerda, que seria a mão passiva, aberta, em discordância com o dicionário, o que não interfere no significado do sinal. Para Xavier (2014), “designa-se como ativa a mão que apresenta movimento e passiva a que fica estacionada, servindo de localização (ponto de articulação) para a ativa”.


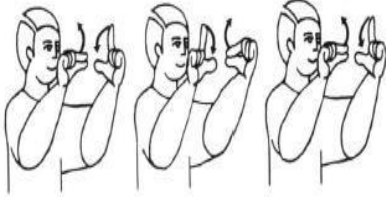

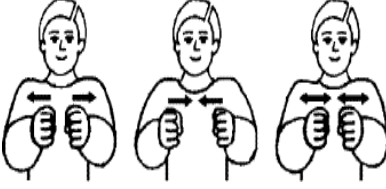


Por fim, para o sinal de CANETA a informante sinalizou o sinal de LÁPIS. Ela não fez distinção entre lápis e caneta, generalizando, desse modo, a utilidade de ambos. Infere-se que para ela, a designação desses objetos não se prende ao material ou ao *design*, mas, sim, à finalidade de uso.


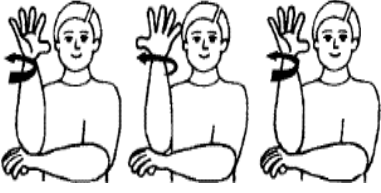




3.3.1.5 Categoria fenômenos da natureza

Nesta seção, descrevem-se, por meio dos Quadros 20 e 21, os dados da categoria FENÔMENOS DA NATUREZA e a análise objetiva correspondentes ao desempenho da informante, considerando os sinais realizados por ela.

Quadro 20: Categoria FENÔMENOS DA NATUREZA

FENÔMENOS DA NATUREZA		
Nome/Imagem	Parâmetros/Dicionário	Parâmetros/ Informante
SOL 	 <p> CM: mão direita vertical fechada, movê-la em direção da cabeça e abrir dedos indicador e polegar PA: acima à direita da cabeça M: reto, de cima para baixo OR: palma para esquerda EX.F/C: não tem </p>	<p> CM: mão direita vertical fechada, movê-la em direção da cabeça e abrir dedos indicador e polegar PA: acima à direita da cabeça M: reto, de cima para baixo OR: palma para esquerda EX.F/C: não tem </p>
LUA 	 <p> CM: mão direita vertical fechada, dedos indicador e polegar unidos pelas pontas, separando e unindo os dedos novamente PA: acima lado direito da cabeça M: arco para baixo e para a direita OR: palma para frente EX.F/C: não tem </p>	<p> CM: mão direita vertical fechada, dedos indicador e polegar unidos pelas pontas, separando e unindo os dedos novamente PA: acima lado direito da cabeça M: arco para baixo e para a direita OR: palma para frente EX.F/C: não tem </p>

<p>ESTRELA</p> 	 <p>CM: mãos em L, PA: acima da cabeça M: unir e distender os dedos polegares e indicadores alternadamente OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mãos em L, PA: acima da cabeça M: unir e distender os dedos polegares e indicadores alternadamente OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>
<p>FRIO</p> 	 <p>CM: mãos em S, próxima uma da outra PA: espaço neutro M: reto, para os lados OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mãos em S, cruzando uma a outra, em seguida <u>mão direita em X tocando o queixo</u> PA: espaço neutro M: reto, para os lados OR: palma a palma EX.F/C: <u>se contraindo</u></p>
<p>CALOR</p> 	 <p>CM: mãos verticais abertas PA: em frente aos ombros M: reto, balançar para frente e para trás OR: palma para dentro EX.F/C: desconforto</p>	<p>CM: mãos verticais abertas PA: em frente aos ombros M: reto, balançar para frente e para trás OR: palma para dentro EX.F/C: desconforto</p>

<p>ÁRVORE</p> 	 <p>CM: braço direito vertical; mão esquerda aberta, cotovelo direito apoiado no dorso da mão esquerda</p> <p>PA: espaço neutro,</p> <p>M: semicírculo, girar palma direita para trás, duas vezes</p> <p>OR: mão direita palma para trás; mão esquerda palma para baixo</p> <p>EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: braço direito vertical; mão esquerda aberta, cotovelo direito apoiado no dorso da mão esquerda</p> <p>PA: espaço neutro,</p> <p>M: semicírculo, girar palma direita para trás, duas vezes</p> <p>OR: mão direita palma para trás; mão esquerda palma para baixo</p> <p>EX.F/C: não tem</p>
<p>RAIO</p> 	 <p>CM: mão direita em 1 horizontal</p> <p>PA: lado do corpo, acima da cabeça</p> <p>M: ziguezague (angular ou elétrico)</p> <p>OR: palma para baixo</p> <p>EX.F/C: bochechas infladas</p>	<p>CM: mão direita em 1 horizontal</p> <p>PA: lado do corpo, acima da cabeça</p> <p>M: ziguezague (angular ou elétrico)</p> <p>OR: palma para baixo</p> <p>EX.F/C: <u>assustada, medo</u></p>
<p>ARCO-ÍRIS</p> 	 <p>CM: mão direita em 4,</p> <p>PA: lado esquerdo do corpo</p> <p>M: semicírculo</p> <p>OR: palma para dentro</p> <p>EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: <u>mão direita em D</u></p> <p>PA: lado esquerdo do corpo</p> <p>M: semicírculo</p> <p>OR: palma para dentro</p> <p>EX.F/C: não tem</p>

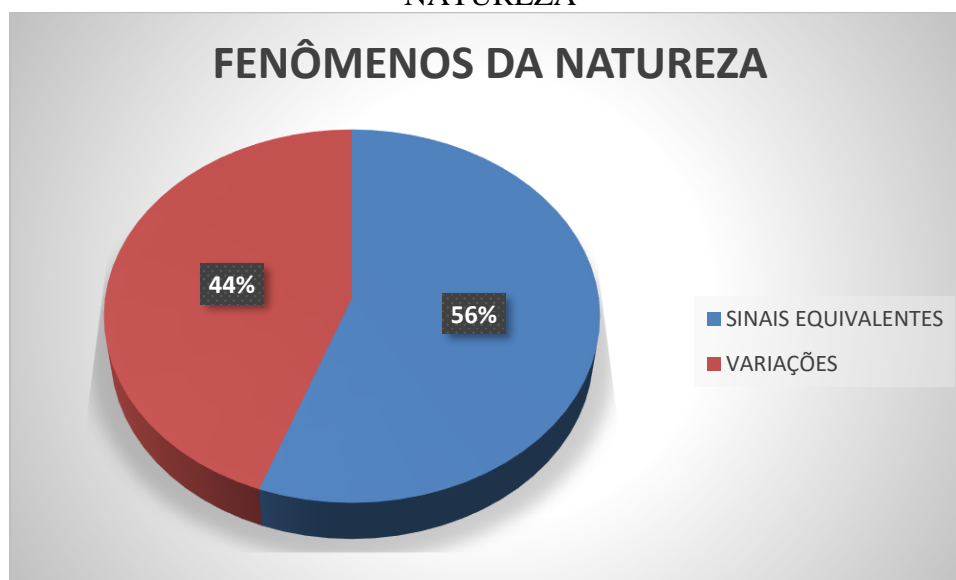
Fonte: Elaborado pela autora com imagens extraídas do google e sinais extraídos do Capovilla e Raphael (2001) e da coleta de dados da informante (2019)

Quadro 21: Análise dos sinais da categoria FENÔMENOS DA NATUREZA

Sinal	Parâmetros equivalentes	Parâmetros distintos	Observação	Conclusão
SOL	4	0	Nenhuma	Libras
LUA	4	0	Nenhuma	Libras
ESTRELA	4	0	Nenhuma	Libras
FRIO	4	5	Variação Regional	Libras
CALOR	5	0	Nenhuma	Libras
ÁRVORE	5	0	Nenhuma	Libras
RAIO	5	5	Variação Social	Libras
ARCO-ÍRIS	4	1	Variação Social	Libras

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Para esa categoria FENÔMENOS DA NATUREZA, foram apresentadas sete imagens, cuja análise mostrou que 56% dos sinais foram realizados conforme aparecem no dicionário, e em 44% foram observadas algumas variações. Veja-se o gráfico a seguir, constante na Figura 24.

Figura 24: Gráfico representativo dos sinais semelhantes e distintos da categoria FENÔMENOS DA NATUREZA

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Com relação ao sinal de FRIO, a informante acrescentou o sinal com a CM em X no queixo, sinal usado aqui em MS, podendo ser considerado, portanto, uma variante regional.

Para o sinal de RAIO, ela acrescentou uma expressão de MEDO, possivelmente tentou expressar seus sentimentos em relação a esse fenômeno da natureza e temporais, mas realizou o primeiro sinal de acordo com o dicionário.

Para o sinal de ARCO-IRIS, a informante usou a CM em D, identificando, assim, uma variação social. De acordo com Felipe (1990, p.81),


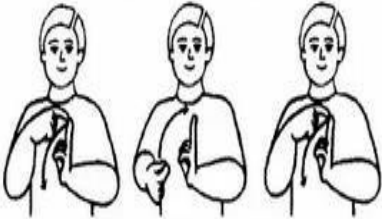
Como toda língua, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta a mudanças culturais e tecnológicas. As línguas de sinais não são universais, cada língua tem sua própria estrutura gramatical. Assim como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas por toda parte do mundo, que estão inseridos em “culturas surdas”, possuem suas próprias línguas.






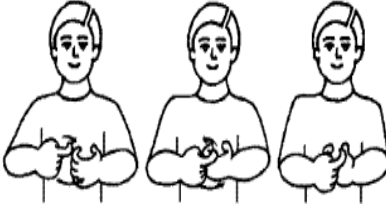
Constatou-se, portanto, que esses acréscimos dos parâmetros e dos sinais não interferiram na identificação dos sinais, podendo ser considerados sinais da Libras.




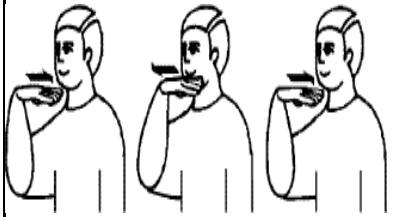

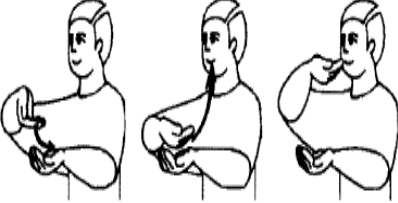
3.3.1.6 Categoria frutas





Seguem-se os quadros (22 e 23) com a apresentação dos dados referentes à categoria FRUTAS e a respectiva análise dos sinais realizados pela informante.




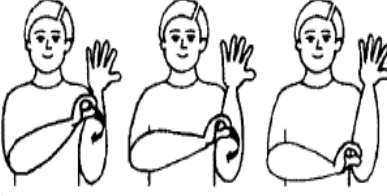
Quadro 22: Categoria FRUTAS




FRUTAS		
Nome/Imagem	Parâmetros/Dicionário	Parâmetros/ Informante
BANANA 	 CM: mão esquerda em D; mão direita horizontal fechada, dedos indicador e polegar unidos pelas pontas, tocando a ponta do indicador esquerdo PA: espaço neutro M: reto de cima para baixo OR: mão esquerda palma para direita; mão direita palma para baixo EX.F/C: não tem	CM: mão esquerda em D; mão direita horizontal fechada, dedos indicador e polegar unidos pelas pontas, tocando a ponta do indicador esquerdo PA: espaço neutro M: reto de cima para baixo OR: mão esquerda palma para direita; mão direita palma para baixo EX.F/C: não tem



<p>ABACAXI</p> 	 <p>CM: mão esquerda e mão direita aberta PA: lado direito do corpo M: não tem OR: mão direita palma para cima; mão esquerda palma para baixo EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: <u>braço esquerdo vertical flexionada, mão fechada. Mão esquerda aberta esfregando o braço esquerdo</u> PA: lado direito do corpo M: <u>reto, de cima para baixo</u> OR: <u>mão esquerda Palma para cima, mão direita palma para dentro</u> EX.F/C: <u>não tem</u></p>
<p>MAÇÃ</p> 	 <p>CM: mão direita em C horizontal, PA: diante da boca M: semicírculo, girar pulso para cima OR: palma para dentro EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita em C horizontal, PA: diante da boca M: semicírculo, girar pulso para cima OR: palma para dentro EX.F/C: não tem</p> <p><u>Acrescentou o sinal de VÁRIOS</u></p>
<p>GOIABA</p> 	 <p>CM: mão esquerda em C horizontal; mão direita em 1 horizontal, mover a mão direita ao redor da esquerda PA: espaço neutro M: curvar o indicador, várias vezes OR: mão esquerda palma para direita; mão direita palma para trás EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: <u>mão esquerda em O horizontal; mão direita em 1 horizontal, batendo a ponta do indicador ao redor da mão esquerda</u> PA: espaço neutro M: indicador batendo várias vezes OR: mão esquerda palma para direita; mão direita palma para trás EX.F/C: não tem</p>

<p>ORANGO</p> 	 <p>CM: mão aberta, PA: ponta do nariz M: tocar OR: palma para trás EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão aberta, PA: <u>na bochecha</u> M: tocar OR: palma para trás EX.F/C: não tem</p>
<p>MANGA</p> 	 <p>CM: mão direita em B horizontal PA: queixo M: reto, duas vezes OR: palma para baixo, EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita em B horizontal PA: queixo M: reto, duas vezes OR: palma para baixo, EX.F/C: não tem</p>
<p>ABACATE</p> 	 <p>CM: mão esquerda horizontal aberta, dedos curvados; mão direita vertical aberta apontando para baixo, mover em direção a boca PA: espaço neutro M: mão direita em arco OR: mão esquerda palma para cima; mão direita palma para a esquerda EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão esquerda horizontal aberta, dedos curvados; mão direita vertical aberta apontando para baixo, mover em direção a boca PA: espaço neutro M: mão direita em arco OR: mão esquerda palma para cima; mão direita palma para a esquerda EX.F/C: não tem</p>

<p>UVA</p> 	 <p>CM: mão esquerda vertical aberta, indicador e polegar unidos pelas pontas; mão direita vertical aberta, indicador e polegar flexionados e paralelos, próximo ao polegar esquerdo, unir as pontas do indicador e polegar direito, virar a palma direita para dentro e tocar as pontas dos dedos direitos nos lábios semiabertos</p> <p>PA: ao lado do rosto</p> <p>M: arco, movendo em direção a boca</p> <p>OR: mão esquerda palma para frente; mão direita palma para esquerda</p> <p>EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão esquerda vertical <u>fechada</u>, indicador e polegar unidos pelas pontas; mão direita vertical fechada, indicador e polegar unidos pelas pontas.</p> <p>PA: mão esquerda ao lado do rosto, mão direita espaço neutro.</p> <p>M: mão direita fazendo movimento de arco, movendo em direção a boca</p> <p>OR: mão esquerda palma para a direita; mão direita palma para esquerda</p> <p>EX.F/C: não tem</p>
<p>PÊRA</p> 	 <p>CM: mãos horizontais abertas, dedos separados e ligeiramente curvados; mover a mão direita para cima unindo as pontas dos dedos</p> <p>PA: espaço neutro</p> <p>M: reto, para cima</p> <p>OR: mão esquerda palma para cima; mão direita palma para baixo</p> <p>EX.F/C: não tem</p>	<p><u>Desconhece o sinal</u></p>

<p>LIMÃO</p> 	 <p>CM: Mão em 1 ou D, tocar a ponta da língua. Em seguida, mão em A, palma para baixo indicador destacado.</p> <p>PA: boca</p> <p>M: ponta do polegar tocando os lábios e após fazer um semicírculo, girar pulso para a esquerda</p> <p>OR: palma para trás e em seguida palma para baixo</p> <p>EX.F/C: sugando a bochecha</p>	<p>Fez o sinal de LARANJA, com expressão de azedo</p> <p>EX.F/C: testa franzida</p>
<p>JABUTICABA</p> 	 <p>CM: braço esquerdo vertical dobrado, mão aberta; mão direita em O horizontal</p> <p>PA: espaço neutro</p> <p>M: toques no braço esquerdo</p> <p>OR: mão esquerda palma para trás; mão direita palma para baixo</p> <p>EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: braço esquerdo vertical dobrado, mão aberta; mão direita em O horizontal</p> <p>PA: espaço neutro</p> <p>M: toques no braço esquerdo</p> <p>OR: mão esquerda palma para trás; mão direita palma para baixo</p> <p>EX.F/C: não tem</p>

<p>MAMÃO</p> 	 <p>Inicia o sinal de AMARELO, em seguida: CM: mão esquerda em C horizontal, mão direita horizontal aberta PA: espaço neutro M: mover a mão direita para a direita inclinando ligeiramente os dedos para cima. OR: mão esquerda palma para a direita, mão direita palma atrás EX.F/C: não tem</p>	<p>Fez o sinal de ABACATE e em seguida o sinal de AMARELO</p>
<p>COCO</p> 	 <p>CM: mãos em C vertical PA: lado esquerdo da cabeça M: reto, para cima e para baixo OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mãos em C vertical PA: lado esquerdo da cabeça M: reto, para cima e para baixo OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>
<p>LARANJA</p> 	 <p>CM: mão em S vertical PA: diante da boca M: abrir e fechar a mão ligeiramente OR: palma para esquerda EX.F/C: suga a bochecha</p>	<p>CM: mão em S vertical PA: diante da boca M: abrir e fechar a mão ligeiramente OR: palma para esquerda EX.F/C: suga a bochecha</p>

<p>MARACUJÁ</p> 	 <p>Fazer este sinal DORMIR: CM: Mão em C PA: ao lado do olho; M: Fechar a mão lentamente, inclinando a cabeça para a direita e fechando os olhos. OR: primeiramente palma para frente; EX.F/C: fechar os olhos</p> <p>Em seguida, mão esquerda aberta, dedos unidos e curvados, palma para cima; mão direita aberta, dedos unidos e curvados, PA: espaço neutro M: Mover a mão direita em direção à esquerda e elevá-la em direção à boca.) OR: palma para cima, à direita e acima da mão esquerda. EX.F/C: não tem</p>	<p>Fez este sinal DORMIR: CM: Mão em C PA: ao lado do olho; M: Fechar a mão lentamente, inclinando a cabeça para a direita e fechando os olhos. OR: primeiramente palma para frente; EX.F/C: fechar os olhos</p> <p>Em seguida, mão esquerda aberta, dedos unidos e curvados, palma para cima; mão direita aberta, dedos unidos e curvados, PA: espaço neutro M: Mover a mão direita em direção à esquerda e elevá-la em direção à boca.) OR: palma para cima, à direita e acima da mão esquerda. EX.F/C: não tem</p>
---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com imagens extraídas do google e sinais extraídos do Capovilla e Raphael (2001) e da coleta de dados da informante (2019)

Foi possível observar que para o sinal de MAÇÃ a informante acrescentou o sinal de VÁRIOS. Nesse caso, apesar de ela ter realizado o sinal de MAÇÃ, ao acrescentar o sinal de VÁRIOS, houve interferência no significado, haja vista que esse sinal, em algumas regiões, é usado para sinalizar FRUTAS (MAÇÃ+VÁRIOS).

Para o sinal de GOIABA, a informante usou a mão esquerda em O e a mão direita em D, quicando o indicador da mão direita na mão esquerda, razão por que terá apresentado uma variação de M na mão direita e de CM na mão esquerda, o que sugere uma variação social.

Para o sinal de UVA, a informante fez uma mudança na CM: usou mão fechada, polegar e indicador como pinça, o que, entretanto, não interferiu no significado dos sinais.

Para o sinal de MORANGO, ela mudou o PA, sinalizando na bochecha. Sendo assim, ela fez mudança de apenas o parâmetro fonológico PA, não interferindo no significado. Conforme Xavier (2010, p. 58),

Podemos dizer que, na LSB, encontramos uma condição linguística de grande

complexidade, em decorrência dos processos de aquisição de língua, dos aspectos culturais e do impacto político e social desses aspectos na vida dos Surdos. E esses fatores dependem ainda de outras variáveis: usos da língua, interlocutores proficientes, possibilidade de adquirir uma segunda língua, métodos formais ou informais de aprendizagem de segunda língua e a relação de cada sujeito com a LSB e a Língua Portuguesa.

A informante usou, para o sinal de LIMÃO, o sinal de LARANJA e acrescentou a expressão de AZEDO, apresentando interferência no significado da palavra, porém, fazendo associações entre uma fruta e outra, como o formato e a textura. Acredita-se que no seu convívio diário ela utilize essa forma para diferenciar laranja de limão.

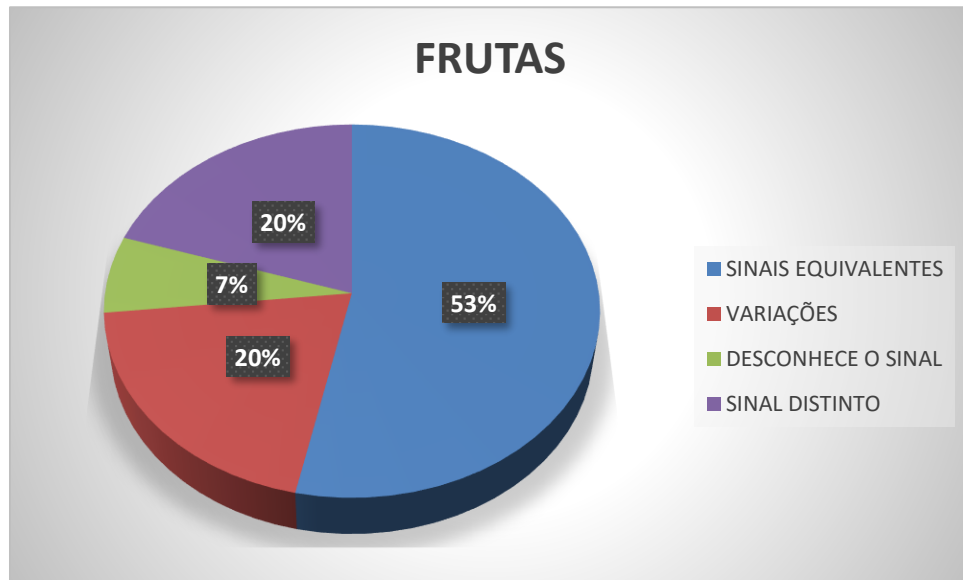
Para o sinal de MAMÃO, a informante, aparentemente, teria usado a criatividade linguística de apresentar o sinal de ABACATE+AMARELO, associando o formato da fruta abacate com a fruta mamão, levando à interferência de que teria sido uma forma usual no contexto familiar de adaptar para diferenciar mamão de abacate. Contudo, houve modificação no significado da palavra.

Quadro 23: Análise dos sinais da categoria FRUTAS

Sinal	Parâmetros equivalentes	Parâmetros distintos	Observação	Conclusão
BANANA	4	0	Nenhuma	Libras
ABACAXI	3	2	Variação Social	Libras
MAÇÃ	4	4	Sinal distinto	Libras
GOIABA	4	1	Variação Social	Libras
MORANGO	4	0	Nenhuma	Libras
MANGA	4	0	Nenhuma	Libras
ABACATE	4	0	Nenhuma	Libras
UVA	4	1	Variação Social	Libras
PERA	4	4	Desconhece o sinal	-
LIMÃO	5	4	Sinal distinto	Libras
JABUTICABA	4	0	Nenhuma	Libras
MAMÃO	4	4	Sinal distinto	Libras
COCO	4	0	Nenhuma	Libras
LARANJA	5	0	Nenhuma	Libras
MARACUJÁ	5	0	Nenhuma	Libras

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O gráfico da Figura 25 permite que se visualize a análise do Quadro 23 por meio dos percentuais correspondentes.


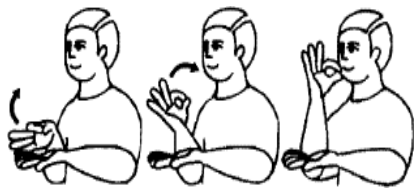
Figura 25: Gráfico representativo dos sinais semelhantes e distintos da categoria FRUTAS


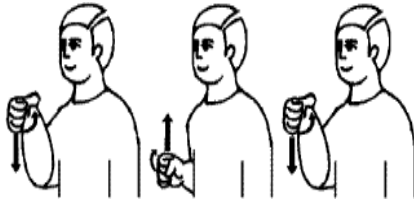


Fonte: Criado pela autora (2021)


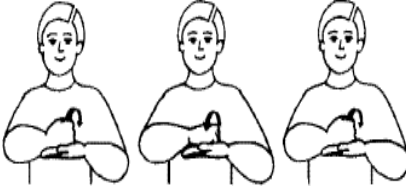



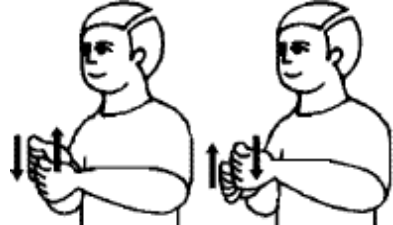
3.3.1.7 Categoria verduras/legumes/outros


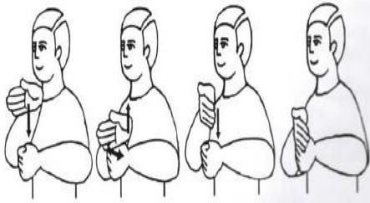
A seguir, apresentam-se os dados correspondentes à categoria VERDURAS/LEGUMES/OUTROS, seguidos da análise objetiva referente aos sinais realizados pela informante. Confirmam-se os Quadros 24 e 25.


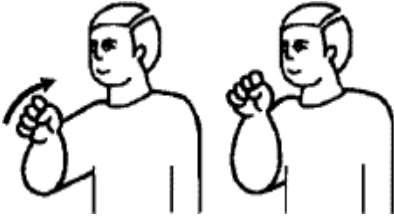


Quadro 24: Categoria VERDURAS/LEGUMES/OUTROS




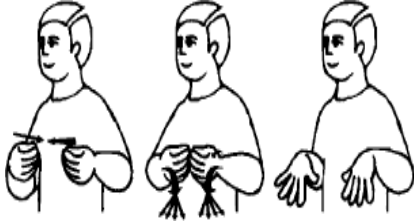
VERDURAS, LEGUMES/OUTROS		
Nome/Imagem	Parâmetros/Dicionário	Parâmetros/ Informante
CAFÉ 	 CM: mão direita horizontal aberta, dedos indicador e polegar unidos pelas pontas, PA: próximo a boca M: mover para a boca OR: palma para esquerda EX.F/C: não tem	CM: mão direita horizontal aberta, dedos indicador e polegar unidos pelas pontas, PA: próximo a boca M: mover para a boca OR: palma para esquerda EX.F/C: não tem


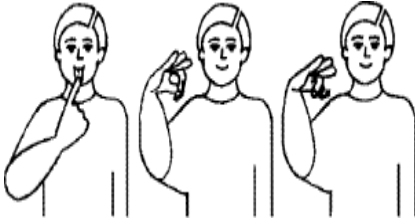
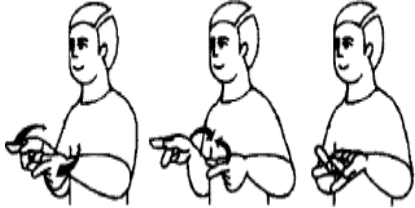

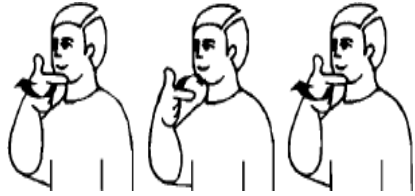
<p>LEITE</p> 	 <p>CM: mão direita em S horizontal PA: espaço neutro M: abrir e fechar a mão, reto para cima e para baixo OR: palma para dentro EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita em S horizontal PA: espaço neutro M: abrir e fechar a mão, reto para cima e para baixo OR: palma para dentro EX.F/C: não tem</p>
<p>BOLO</p> 	 <p>CM: mão esquerda horizontal aberta, mão direita horizontal aberta. em cima da mão esquerda PA: espaço neutro M: inclinar os dedos para a frente e para a esquerda OR: mão esquerda palma para cima, mão direita palma para esquerda EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão esquerda horizontal aberta, mão direita horizontal aberta. em cima da mão esquerda PA: espaço neutro M: inclinar os dedos para a frente e para a esquerda OR: mão esquerda palma para cima, mão direita palma para esquerda EX.F/C: não tem</p>


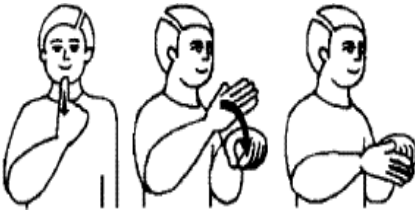

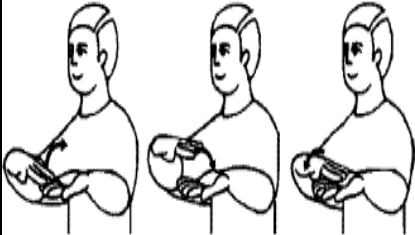
<p>ALHO</p> 	 <p>CM: mão esquerda horizontal aberta, dedos para a direita; mão direita em S horizontal, tocando a palma esquerda. PA: espaço neutro M: pressionar a mão esquerda com a mão direita OR: mão esquerda palma para cima; mão direita palma para dentro EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão esquerda horizontal aberta, dedos para a direita; mão direita em S horizontal, tocando a palma esquerda. PA: espaço neutro M: pressionar a mão esquerda com a mão direita OR: mão esquerda palma para cima; mão direita palma para dentro EX.F/C: <u>algo com paladar ruim</u></p>
<p>ALFACE</p> 	 <p>CM: mãos verticais abertas e próximas, inclinadas para cima, dedos curvados PA: espaço neutro M: não tem OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mãos verticais abertas e próximas, inclinadas para cima, dedos curvados PA: espaço neutro M: não tem OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>
<p>ARROZ</p> 	 <p>CM: mãos em A horizontal, tocando-se PA: espaço neutro M: reto, alternado para cima e para baixo OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mãos em A horizontal, tocando-se PA: espaço neutro M: reto, alternado para cima e para baixo OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>

<p>FEIJÃO</p> 	 <p>CM: mão esquerda em I horizontal; mão direita vertical, dedos unidos pelas pontas, tocando a ponta do dedo mínimo esquerdo PA: espaço neutro M: girar a mão direita para baixo, duas vezes OR: mão esquerda para dentro, mão direita para esquerda EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão esquerda em I horizontal; mão direita vertical, dedos unidos pelas pontas, tocando a ponta do dedo mínimo esquerdo PA: espaço neutro M: girar a mão direita para baixo, duas vezes OR: mão esquerda para dentro, mão direita para esquerda EX.F/C: não tem</p>
<p>BATATA</p> 	 <p>CM: mão esquerda em S horizontal; mão direita horizontal aberta, acima da mão direita. flexionando e distendendo os dedos PA: espaço neutro M: bater a mão direita na mão esquerda, várias vezes, OR: mão esquerda palma para direita; mão direita palma para esquerda EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão esquerda em S horizontal; mão direita horizontal aberta, acima da mão direita. Flexionando e distendendo os dedos PA: espaço neutro M: bater a mão direita na mão esquerda, várias vezes, OR: mão esquerda palma para direita; mão direita palma para esquerda EX.F/C: não tem</p>

<p>CENOURA</p> 	 <p>CM: Mão em S PA: espaço neutro M: reto, mover a mão em direção à boca OR: palma para a esquerda. EX.F/C: batendo os dentes</p>	<p>CM: fez sinal de COELHO, em seguida: CM: Mão em S PA: espaço neutro M: reto, mover a mão em direção à boca OR: palma para a esquerda. EX.F/C: batendo os dentes</p>
<p>CEBOLA</p> 	 <p>CM: Mão esquerda em O; mão direita aberta PA: espaço neutro M: Passar a palma direita para baixo sobre a lateral da mão esquerda. OR: palma para baixo, palma para a esquerda, dedos para frente, acima da mão esquerda EX.F/C: Não tem Em seguida fazer sinal de CHORAR: CM: mão em 1 ou D PA: no rosto OR: palma para trás, ponta do indicador tocando abaixo do olho M: Mover a mão para baixo descendo no rosto com movimentos sinuosos. EX.F/C: tristeza</p>	<p>Fez somente o sinal de CHORAR.</p>

<p>CARNE</p> 	 <p>CM: mão esquerda horizontal; mão direita vertical aberta. Com indicador e polegar direito, apertar a região compreendida entre o indicador e o polegar esquerdo PA: espaço neutro M: não tem OR: mão esquerda palma para baixo; EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão esquerda horizontal; mão direita vertical aberta. Com indicador e polegar direito, apertar a região compreendida entre o indicador e o polegar esquerdo PA: espaço neutro M: não tem OR: mão esquerda palma para baixo; EX.F/C: não tem</p>
<p>OVO</p> 	 <p>CM: mãos em O horizontal. Aproximar as mãos até que se toquem e então girá-las pelos pulsos para baixo, abrindo os dedos PA: espaço neutro M: reto para tocar as mãos; girar os pulsos para baixo OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mãos em O horizontal. Aproximar as mãos até que se toquem e então girá-las pelos pulsos para baixo, abrindo os dedos PA: espaço neutro M: reto para tocar as mãos; girar os pulsos para baixo OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>

<p>SAL</p> 	 <p>CM: mão direita em 1, tocar a ponta da língua com a ponta do indicador e então, mão direita horizontal aberta, dedos indicador e polegar unidos pelas pontas. PA: boca M: esfregar as pontas do indicador e polegar. OR: palma para dentro; em seguida palma para baixo EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita em 1, tocar a ponta da língua com a ponta do indicador e então, mão direita horizontal aberta, dedos indicador e polegar unidos pelas pontas. PA: boca M: esfregar as pontas do indicador e polegar. OR: palma para dentro; em seguida palma para baixo EX.F/C: azedo</p>
<p>PIZZA</p> 	 <p>CM: mãos em P horizontal, dedos médios tocando-se pelas pontas PA: espaço neutro M: semicírculo, arco para os lados e para trás OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mãos em P horizontal, dedos médios tocando-se pelas pontas PA: espaço neutro M: semicírculo, arco para os lados e para trás OR: palma a palma EX.F/C: não tem</p>
<p>QUEIJO</p> 	 <p>CM: mão direita em L horizontal, indicador apontando para esquerda PA: queijo M: arco para dentro e para baixo OR: palma para dentro EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão direita em L horizontal, indicador apontando para esquerda PA: queijo M: arco para dentro e para baixo OR: palma para dentro EX.F/C: não tem</p>

<p>TOMATE</p> 	 <p>CM: fazer sinal de VERMELHO. Em seguida, mãos horizontais fechadas, dedos indicadores e polegares curvados, tocando-se pelas pontas</p> <p>PA: espaço neutro</p> <p>M: não tem</p> <p>OR: palma a palma</p> <p>EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: fazer sinal de VERMELHO. Em seguida, mãos horizontais fechadas,dedos indicadores e polegares curvados,tocando-se pelas pontas</p> <p>PA: espaço neutro</p> <p>M: não tem</p> <p>OR: palma a palma</p> <p>EX.F/C: não tem</p>
<p>PASTEL</p> 	 <p>CM: mão esquerda horizontal aberta, dedos para frente. Mão direita em 3 dedos apontando para esquerda. Tocar as pontas dos dedos direitos na palma esquerda, em vários lugares,em direção a base da palma</p> <p>PA: espaço neutro</p> <p>M: leve arco ao tocar a palma</p> <p>OR: mão esquerda palma para cima; mão direita palma para baixo</p> <p>EX.F/C: não tem</p>	<p>CM: mão esquerda horizontal aberta, dedos para frente. Mão direita em 3 dedos apontando para esquerda. Tocar as pontas dos dedos direitos na palma esquerda, em vários lugares,em direção a base da palma</p> <p>PA: espaço neutro</p> <p>M: leve arco ao tocar a palma</p> <p>OR: mão esquerda palma para cima; mão direita palma para baixo</p> <p>EX.F/C: não tem</p>

Fonte: Elaborado pela autora com imagens extraídas do google e sinais extraídos do Capovilla e Raphael (2001) e da coleta de dados da informante (2019)

Uma análise objetiva desses dados revela que, na categoria VERDURAS/LEGUMES/OUTROS, dentre as dezessete (17) imagens, têm-se os seguintes resultados sobre o desempenho da informante, conforme se conferem no Quadro 25.

Quadro 25: Análise dos sinais da categoria VERDURAS/LEGUMES/OUTROS

Sinal	Parâmetros equivalentes	Parâmetros distintos	Observação	
CAFÉ	4	0	Nenhuma	Libras
LEITE	4	0	Nenhuma	Libras
BOLO	4	0	Nenhuma	Libras
ALHO	4	1	Variação Social	Libras
ALFACE	4	0	Nenhuma	Libras
ARROZ	4	0	Nenhuma	Libras
FEIJÃO	4	0	Nenhuma	Libras
BATATA	4	0	Nenhuma	Libras
CENOURA	5	0	Nenhuma	Libras
CEBOLA	5	5	Realizou outro sinal	Libras
CARNE	4	0	Nenhuma	Libras
OVO	4	0	Nenhuma	Libras
SAL	4	1	Variação Social	Libras
PIZZA	4	0	Nenhuma	Libras
QUEIJO	4	0	Nenhuma	Libras
TOMATE	4	0	Nenhuma	Libras
PASTEL	4	0	Nenhuma	Libras

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Para o sinal de ALHO, a informante acrescentou a expressão facial, associando o paladar do alho a algo de gosto forte. Ao sinal de SAL também acrescentou uma expressão, de algo azedo. Xavier (2011) considera que:

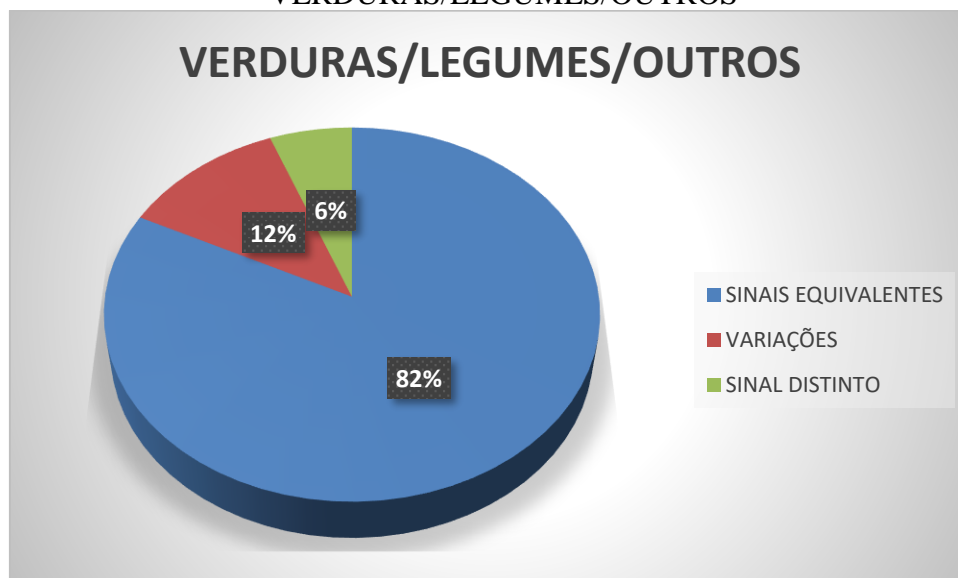
A variação na pronúncia dos sinais pode decorrer das diferentes manifestações que a configuração de mão e/ou a localização e/ou o movimento e/ou a orientação e/ou o número de mãos e/ou as marcações não-manuais de um dado sinal pode(m) apresentar, sem que isso altere o seu significado (XAVIER, 2011, p. 127).

Para o autor, essas variações de CM, PA, M e OR podem ser consideradas também como variação de pronúncia dos sinais. Xavier usou a expressão “pronúncias dos sinais na Libras” em referência às formas distintas que os sinais podem assumir nas produções de diferentes sinalizadores ou de um mesmo sinalizador, sem que isso represente qualquer alteração em seu significado.

O sinal de CEBOLA é composto de dois sinais: CORTAR+CHORAR. Apresentada a imagem à informante, esta omitiu o sinal de CORTAR e realizou apenas o sinal de CHORAR. Conquanto a informante realizara, em parte, o sinal que consta no dicionário, considera-se que houve interferência no significado da palavra.

Esses dados, organizados, tabulados e analisados são representados, agora, nos percentuais correspondentes a eles, por meio do gráfico constante na Figura 26.

Figura 26: Gráfico representativo dos sinais semelhantes e distintos da categoria VERDURAS/LEGUMES/OUTROS



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Descritos os dados e resultados correspondentes à etapa da pesquisa realizada com a informante, feitas as análises em relação a eles, apresenta-se, agora, o resultado total desses dados, por meio do Quadro 26.

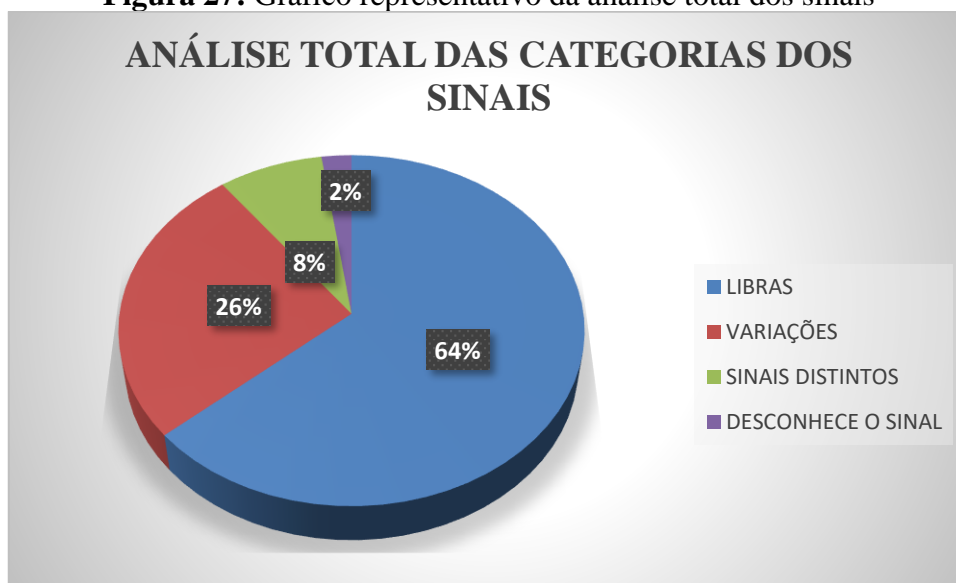
Quadro 26: Análise total dos sinais

ANÁLISE TOTAL DOS SINAIS								
	ANIMAIS	CASA/ UTENSÍLIOS	CORES	ESCOLAR	FENÔMENOS DA NATUREZA	FRUTAS	VERDURAS/ LEGUMES/ OUTROS	TOTAL
Sinal Equivalente	10	07	08	04	05	08	14	56
Varição	08	03	01	03	03	03	02	23
Sinal Distinto	-	01	01	01	-	03	01	01
Desconhece o sinal	-	-	01	-	-	01	-	02
Total de sinais de cada categoria	18	11	11	08	08	15	17	80

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Através da análise total dos sinais, observou-se que tanto os sinais equivalentes ao dicionário como os sinais considerados como variação possuem uma pequena diferença que, no entanto, não prejudica a compreensão do significado. Podem, portanto, ser considerados Libras, como se vê pelo total desses dois fatores, que é de 90%, conforme se confere no gráfico apresentado na Figura 27.

Figura 27: Gráfico representativo da análise total dos sinais



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com os resultados, considera-se que a informante apresenta um domínio básico da Libras, com variações linguísticas de nível social para alguns sinais, mas que não é suficiente para levar à conclusão de que ela tenha desenvolvido uma Língua de Sinais com base em sinais caseiros. Pelo contrário, a forma como ela se comportou na pesquisa é de uma usuária da Libras em processo de aprendizagem, dado ao fato do contato tardio com a Libras.

Uma observação importante é que, na pesquisa, os sinais foram apresentados fora de contextos, estimulados por meio de imagens. Nesse sentido, a informante teve tempo de buscar da sua memória o conhecimento adquirido de Libras para realizar os sinais. Observe-se, ainda, que alguns sinais foram realizados com alguma diferença, não por ela desconhecer o objeto ou nunca ter tido a oportunidade de referenciá-lo, mas porque transferiu sinais que fazem referência a um significado convencionalizado em Libras para outros significados, como ocorreu em CANETA e LIMÃO. No primeiro, fez uso do sinal de LÁPIS; no segundo, fez uso do sinal de LARANJA, acrescentando o sinal para azedo.

Esse mesmo raciocínio foi utilizado para distinguir ABACATE de MAMÃO. De todo modo, percebe-se que a informante possui um conhecimento da Libras, o qual precisaria ser ampliado a partir da interação com outros surdos que dominam a Libras, bem como o reforço desse conhecimento por meio de aulas, em espaços formais de aprendizagem.

A seguir, apresenta-se e discute-se a desenvoltura da informante no que diz respeito ao uso da Libras em um contexto determinado, de forma a que se compreenda o grau de conhecimento da língua, quando as informações solicitadas vão além de termos isolados e descontextualizados. Essa experiência auxiliou a compreender o domínio de aspectos gramaticais que a informante possui em relação à Libras, e não apenas o seu repertório para alguns campos lexicais, como demonstrado até aqui.

3.4 Coleta de dados da poesia recontada

Nessa fase da coleta de dados, a acadêmica assistiu a um pequeno vídeo em Libras, sinalizado por Carolina Hessel³⁴, apresentada no *notebook*. Trata-se de uma poesia do livro de Anthony Browne e traduzida para a Libras. A escolha desse texto se deve ao contexto da poesia, tendo em vista se aproximar da relação que a informante mantém com sua mãe, ainda que ele contenha vocabulários aos quais a informante não tem muito acesso.

O nome da poesia é: A minha mãe. Foi pedido para que a acadêmica assistisse ao vídeo e depois o recontasse como teria entendido. O objetivo de apresentar esse vídeo à acadêmica era verificar o grau de domínio que ela teria sobre a Libras, no que diz respeito à compreensão de sinais, seguido da (re)produção deles, ao recontar a poesia.

Com esse teste, haveria condições de avaliar se o conhecimento básico de Libras da informante também se revela na constituição de enunciados para além de sinais descontextualizados, a fim de perceber o domínio dos aspectos gramaticais inerentes a essa língua. Foi também uma oportunidade propícia para verificar indícios de uma possível Língua de Sinais Emergentes, com sinais e gramática própria.

³⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora nesta mesma instituição. É uma referência em produção de histórias surdas. Desde criança, Carolina adorava livros infantis, desenhos e produções culturais. Blog: Mãos Aventureiras. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCkmtx_wNCYEGpWnV54LMSIA

Quadro 27: Poesia A minha Mãe, em português**A MINHA MÃE**

A minha mãe é ótima.
 A minha mãe é uma cozinheira fantástica e uma malabarista brilhante.
 É uma grande pintora e a mulher mais forte do mundo. É mesmo ótima a minha mãe.
 A minha mãe é uma jardineira mágica.
 Consegue fazer crescer tudo.
 E é uma fada boa.
 Quando estou triste, ela consegue pôr-me feliz. É capaz de cantar como um anjo.
 E de rugir como um leão.
 É mesmo, mesmo ótima, a minha mãe.
 A minha mãe é tão linda como uma borboleta. E tão confortável como uma poltrona, e tão rija como um rinoceronte.
 É mesmo, mesmo, mesmo ótima a minha mãe. A minha mãe podia ser bailarina ou astronauta.
 Podia ser uma estrela de cinema ou uma grande empresária. Mas, é a minha mãe.
 É uma supermãe!
 E faz-me rir. Muito. Eu adoro minha mãe. E sabem que mais?
 A minha mãe adora-me. (E vai adorar-me sempre).

Fonte: Anthony Browne (2018)

Quadro 28: GLOSA da poesia sinalizada feita pela autora e da sinalização feita pela informante da pesquisa

Vídeo Sinalizado pela autora	Sinalização da Informante
- ME@ MAMÃE ÓTIMA. - MAMÃE COZINHAR TOP _{pegar ponta orelha} . - MALABARISTA TOP _{pegar ponta orelha} . - PINTAR. - MULHER MAIS FORTE MUNDO. - ME@ MAMÃE FAZENDA MÁGICA. - CONSEGUIR NASCER-PLANTAÇÃO, - FADA BO@ - QUANDO EU TRISTE, EL@ _{apontamento} CONSEGUIR DAR-EU FELIZ. - CANTAR _{repetidamente} PARECER ANJO. GRITAR _{repetidamente} , PARECER LEÃO. - ME@ MAMÃE BONIT@ _{muito} PARECER BORBOLETA. - MAMÃE É FOFA PARECER CADEIRA(poltrona). - FOFURA _{muito} PARECER GAT@.	- MAMÃE ME@COZINHAR DELÍCIA ADORAR BOLO NOVO. - MAMÃE LER-LIVRO, LER JOIA TOP _{pegar ponta orelha} ADORAR. - BOLO COZINHAR AJUDAR, EU MAMÃE AMAR. - CONVIDAR EL@ _{apontamento} MAMÃE ENTENDER-NÃO PRONTO. - CAPAZ JOIA CAPAZ. - MAMÃE BOLO VENDER, PÃO MAMÃE AMAR. - COZINHAR VENDER BOLO LINDO TOP _{pegar ponta orelha} . - PRECISA PORQUE JUNTO NÓS-DUAS. - PERGUNTAR AMASSAR-PÃO

<p>- DUR@ PARECER RINOCERONTE. - ME@ MAMÃE CAPAZ BAILARINA OU ASTRONAUTA. - CAPAZ ARTISTA CINEMA OU EMPRESA-ECONOMIA, MAS, É ME@ MAMÃE. - É SUPER-MAMÃE. EL@apontamento DAR-EU GARGALHADA. - EU-AMAR ME@ MAMÃE. - SABER MAIS O-QUÊ? - MAMÃE AMAR-EU. - V-A-I AMAR SEMPRE-EU.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=tu2GudfDcQ8</p>	<p>JUNTO CARINHO ADORAR. - CILINDRAR-PÃO, ORGANIZAR. JOIA BOM.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no vídeo de Carolina Hessel (2020)

No que tange à análise da sinalização da informante na poesia recontada, percebeu-se que, após assistir ao vídeo, ela conseguiu reconhecer alguns sinais básicos de seu uso diário, principalmente os usados em interação com a mãe. Algumas palavras a informante demonstrou desconhecer, ao invés de recontar, ela criou sua própria narrativa, ou seja, a informante não seguiu o contexto que lhe foi apresentado, mas usou sua experiência de vida, haja vista que tem um convívio diário com a mãe, ajuda nos afazeres da casa, inclusive, cozinha, faz bolos, pães para vender. Ela assimilou a poesia com a própria vivência, com sinais básicos que ela já conhecia, e apresentou sua realidade, sua vida diária, sua experiência de mundo, fez uso das ideias principais apresentadas na poesia. Skliar (1999) explica que:

Ao definir a surdez como experiência ‘visual’, que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural etc. (SKLIAR, 1999, p. 11).

Diante dos sinais já dicionarizados por Capovilla e Raphael (2001), e sob o ponto de vista do que já foi descrito para a Libras, em termos de criação dos sinais; considerando-se os dados da pesquisa referentes aos sinais realizados pela informante, pôde-se perceber que a língua usada pela informante indígena surda, nesse momento, não demonstrou ser uma língua emergente, mesmo que a tenha em seu convívio familiar. Observa-se, portanto, não se tratar de uma Língua de Sinais Indígenas e sim a Libras.

Da mesma forma, com base nos trabalhos de Sumaio (2014) e Soares (2018) sobre a Língua de Sinais Terena, na Terra Indígena Cachoeirinha (Corumbá, MS), verificou-se que os sinais realizados pela informante não demonstram tratar-se de uma variação da Língua Terena

de Sinais demonstrados nessas respectivas pesquisas; a língua que se apresenta nos dados coletados sobre essa informante é a Libras, com variações linguísticas evidentes a partir da análise dos parâmetros fonológicos.

Ao estudarmos as línguas de sinais, estamos tratando também das relações entre linguagem e sociedade. A linguística, ao estudar qualquer comunidade que usa uma língua, constata, de imediato, a existência de diversidade ou de variação, ou seja, a comunidade linguística (no caso aqui investigado, a comunidade de surdos) se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de usar a língua de sinais. A essas diferentes maneiras de fazer sinais, utiliza-se a denominação de “variedades linguísticas” (KARNOPP, 2008, p. 6).

Dentro da discussão desenvolvida neste estudo, que envolve variações linguísticas da Libras, observaram-se vários aspectos, como processos de aquisição de língua, cultura, aspecto social, regional, bem como em qualquer língua, seja oral ou sinalizada. Ainda explicitando as experiências visuais dos surdos, Skliar e Quadros (2000) argumentam que:

O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as histórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias...). Como consequência, é possível dizer que a cultura é visual. As produções linguísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais (SKLIAR e QUADROS, 2000, p. 50).

Aqui, em destaque, pôde-se perceber uma maior variação social, visto que a informante teve uma aquisição tardia da Libras, não convive com interlocutores proficientes, convive em uma aldeia com maioria ouvinte, ou seja, longe de interação e contato com outros usuários da Libras, um contexto por meio do qual poderia aprimorar seus conhecimentos e apresentar um conhecimento básico dessa língua.

É importante ressaltar que, ao realizar sinais isolados, a informante demonstra conhecimento e domínio básico na Libras, entretanto, ao realizar os sinais dentro de um contexto, ela apresentou dificuldades na compreensão e organização das orações. Para Felipe (2006, p. 205), há “itens lexicais com formas que são diferenciadas somente a partir da sua função no contexto linguístico onde está inserida”.

No que diz respeito aos constituintes da Libras, as autoras Quadros e Karnopp (2004, p. 139) relatam que os trabalhos de Felipe (1989) e Ferreira-Brito (1995) “indicam que essa língua tem possibilidades diferentes para a ordenação das palavras na sentença, mas mesmo com esta flexibilidade, parece existir a ordem básica SVO” (sujeito-verbo-objeto).

Ferreira (2010) observa que:

Ao examinar a ordem dos sinais nas frases em ASL, Fisher (1975) concluiu que a ordem básica seria SVO, mas que outras ordens seriam permitidas nos três seguintes casos: a) quando um dos elementos da frase fosse topicalizado, b) quando o sujeito e o objeto não fossem invertidos, c) quando o locutor usasse o espaço para indicar mecanismos gramaticais (FERREIRA, 2010, pg. 60,61).

Na poesia sinalizada pela informante, a proposta era analisar se ela, apesar de apresentar dificuldade de domínio de entendimento na sinalização da poesia, demonstraria desempenho no uso da gramática, ou seja, da ordem básica da Libras que seria SVO e OSV, sem nos aprofundarmos.

Considerando a sinalização da informante, como por exemplo na oração: MAMÃE ME@ COZINHAR DELÍCIA, ADORAR BOLO NOVO³⁵, a ordem dos enunciados parece evidenciar a estrutura da Libras, pois a informante emprega SVO na maioria das orações. Percebe-se também que, em algumas orações, o sujeito foi omitido, porque assim como no português, o sujeito na Libras também pode ficar oculto, como na oração: PERGUNTAR AMASSAR-PÃO JUNTO CARINHO ADORAR³⁶. Assim, ainda que o sujeito não esteja explícito, apenas o verbo e o objeto, sabe-se que a ordem é SVO. Segundo Quadros (2000, p. 1),

todas as sentenças SVO são gramaticais sem informações adicionais; [...] OSV e SOV são ordens derivadas somente mediante alguma marca especial (presença de traços), tais como as marcações não manuais que coocorrem com as palavras; [...] as demais combinações VSO, OVS e VOS – não são derivadas na LIBRAS, mesmo com a presença de alguma marca especial.

Diante de tudo quanto foi considerado e analisado, percebe-se que a informante está em fase de aprendizagem de uma língua, por conseguir formular as ideias seguindo as regras básicas conhecidas da língua a ser aprendida. Ou seja, ela está na fase inicial de aprendizagem de uma gramática.

³⁵ Tradução: Minha mãe cozinha muito bem, adora fazer bolo todos os dias.

³⁶ Tradução: Eu pergunto para mamãe se posso fazer pão junto com ela, eu adoro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados obtidos a partir do levantamento bibliográfico realizado, é possível afirmar que ainda existe um número reduzido de pesquisas sobre surdos no ensino superior. Quando se restringiu o tema para o indígena surdo no ensino superior, não foram encontrados trabalhos que servissem de referência. É possível que esse ainda seja um contexto raro ou recente na realidade brasileira. Nesse sentido, compreende-se que a pesquisa descrita aqui revela uma particularidade do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. Este estudo, portanto, deu visibilidade a essa questão.

O trabalho se propôs investigar a natureza da linguagem utilizada pela indígena surda que, através dos resultados das análises, permite concluir que a indígena surda faz uso da Libras para se comunicar, porém, de forma básica, rudimentar.

No primeiro capítulo, tomaram-se como base pesquisas que focalizaram a formação de estudantes surdos e surdos indígenas no Ensino Superior, bem como seu processo de escolarização, trazendo elementos que levaram à compreensão da relação da comunidade surda, dos povos indígenas e do surdo indígena com a educação escolar, além de trazer à tona o poder representativo desses grupos dentro das universidades, pois parte da população como um todo desconhece todas as questões de surdez e indígenas, e/ou ainda indígena surdo, e conseqüentemente, de direitos linguísticos, culturais e identitários.

No segundo capítulo, abordou-se o contexto histórico do reconhecimento da Língua de Sinais como língua, através dos estudos de Stokoe, bem como os aspectos estruturais da gramática da Libras, descrição do nível fonológico, que caracteriza a formação de sinais.

Os dados e resultados obtidos por meio dos recursos da pesquisa são apresentados no terceiro capítulo, no qual foram analisados e discutidos à luz da teoria de base ao estudo e, sobretudo, com base nos instrumentos de coleta desses dados: a entrevista com profissionais e com a mãe da informante, por meio das quais conheceu-se a trajetória escolar, que não foi fácil em se tratando de direitos linguísticos, culturais e identitários; os vídeos sinalizados pela informante e a análise dos dados apresentados por ela. A partir do estudo analítico, verificou-se que, apesar da existência de algumas variações regionais e sociais nos sinais, a informante apresentou conhecimento básico da Libras.

A informante percorreu um caminho conturbado na sua infância, pelo fato do contato tardio com a língua, em específico, a Libras. Apesar de todo esse embate, a informante pôde demonstrar que possui um domínio parcial da Libras, demonstrando domínio dos parâmetros

fonológicos e de regras básicas. Ela consegue dar conta de uma comunicação, mesmo que básica, contudo, em uma interlocução, ainda tem dificuldades de entender quando outra pessoa sinaliza, provavelmente pela falta de interação, de experiência com a Libras.

Com o fato de a informante estar na universidade e vir demonstrando não ter domínio proficiente da língua, que não possui competências de compreensão dos termos usados no meio acadêmico, ainda que lhe seja oferecido o trabalho da intérprete de Libras, foi possível verificar que ela se vê perdida em um amontoado de sinais que não entende, dentro de um contexto acadêmico onde são usados conceitos que não consegue compreender, por não fazer parte do vocabulário usado por ela, pela falta de contato com a língua ou com falantes que dela fazem uso e por não ter a proficiência necessária, haja vista que seu conhecimento ainda é muito rudimentar para um desenvolvimento acadêmico eficaz.

Cabe salientar que, através dos dados coletados, não há evidência de uma língua emergente, pois os sinais que a informante produziu são claramente pertencentes à Libras, com variações de nível social e geográfico, em alguns casos. Apesar de a informante demonstrar que é usuária da Libras, como já mencionado, não se descarta a hipótese de haver uma língua emergente ou uma comunicação com gestos caseiros, dentro do convívio familiar, haja vista cenário enfrentado pela pandemia, e a não observação do dia a dia da informante na aldeia.

A informante demonstrou precisar de mais tempo de interação com a Libras, considerando-se que não basta apenas ter domínio de sinais individuais, ou formar constituintes básicos para a compreensão, mas é crucial que ela consiga compreender e ser compreendida dentro da sala de aula e na sociedade em geral.

Ressalta-se a impotência do aprendizado da Libras na fase ideal de aquisição. Vários estudos têm se debruçado em demonstrar evidências de que, assim como o sujeito ouvinte, o surdo também possui o período adequado ao aprendizado de uma Língua de Sinais. Não significa, entretanto, dizer que não possa haver aquisição em outros períodos da vida, mas é comprovado que se, por alguma razão, o sujeito foi privado de acesso à linguagem, ele certamente terá dificuldades em relação ao desenvolvimento linguístico e social.

A sociedade, em geral, demonstra ainda não ter conhecimento das especificidades do sujeito surdo, da dificuldade que este apresenta em adquirir a língua oral, razão por que não propicia que esse sujeito tenha acesso à Libras desde a tenra idade, tampouco facilita o contato direto com surdos fluentes, e, desse modo, não oferece suportes necessários e mais fáceis para que os surdos desenvolvam sua aquisição de linguagem.

Por meio da coleta de dados, evidenciou-se a dificuldade do acesso e permanência da informante no ambiente escolar. Considerando-se o ambiente em que vive, distante do contato

diário com falantes de Libras, considerando-se que a família não é usuária da Libras, somados ao pouco conhecimento dos docentes em relação ao acadêmico surdo, à falta de acessibilidade e o fato de ter adquirido, tardia e rudimentarmente, conhecimento da Libras, são fatores que podem justificar a dificuldade apresentada pela informante no contexto acadêmico, pela falta de conhecimento de um léxico mais apropriado para o ensino superior.

Considera-se que este trabalho tenha relevância e sirva de alerta para as políticas afirmativas de inclusão, as quais precisam levar em conta, também, políticas de permanência, o que foi evidenciado no caso da informante, que precisa muito mais do que apenas uma intérprete nas aulas, mas necessita que lhe seja oportunizado o aprendizado efetivo da Libras, por meio de ensino formal. Verificou-se uma grande necessidade de interação com outros surdos que dominem Libras, algo que lhe foi negado praticamente em boa parte da sua vida, mas que se torna fundamental para a inclusão da informante no mundo dos surdos, a fim de que possa se sentir inserida em uma comunidade.

Este tema e trabalho não se esgota aqui, haja vista que muito ainda se tem para pesquisar/investigar/atualizar. Nesse sentido, apresenta-se, como sugestão, repensar a necessidade de reconstrução das ações no contexto educacional da surdez, inclusive para saber como a universidade poderá proceder em relação ao caso estudado, como proceder para que a informante permaneça no curso, considerando que ela precisa melhorar o seu instrumento de comunicação para prosseguir com os estudos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laisa de Castro. **Trajetórias escolares de estudantes surdos e seus efeitos nos processos inclusivos no ensino superior**. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação - programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, RS: Santa Maria, 2018.

AMES, Valesca Daiana Both. **Indígenas no ensino superior: uma análise sobre a formação dos estudantes kaingang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2019. 250f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

ANSAY, Noemi Nascimento. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com inclusão no ensino superior**. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ARMSTRONG, David F. **William C. Stokoe Jr., Fundador da Lingüística de Sinais 1919- 2000**. Universidade Gallaudet, Washington DC, 4 de maio de 2000. Disponível em: <http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2005.

BARRETOS, Euder Arrais. **A situação de comunicação dos Akwẽ-Xerente surdos**. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BDTD. Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 21 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18.ed. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei no10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília. DF, 2005.

BRASIL **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras e dá outras providências. Brasília. DF, 2002.

BRITO, Patrícia Oliveira. **Indígena-Mulher-Mãe-Universitária o estar-sendo estudante na UFRGS**. Dissertação. 127 f. Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BROWNE, Anthony. **A Minha Mãe**. Edição: Editorial Caminho, abril de 2018. ISBN:

9789722119757.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte (Ed). **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. 2. ed. Ilustrações de Silvana Marques. São Paulo: USP/Imprensa Oficial do Estado, 2001.v. I: sinais de A a L e v. 1: sinais de M a Z.

CARVALHO, Josefina Martins. **O ideal de completude narcísica e o adolescente surdo: um estudo clínico**. 2000. 136 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

COELHO, Luciana Lopes. **A Constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

COSTA JUNIOR, Eulze Rodrigues da. **A MODELAÇÃO de uma Política Cooperativa na Formação de Estudantes Surdos no Ensino Superior**. 2015. 149f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. 2015.

COSTA, Miriã Gil de Lima. **Mapeamento dos sinais da comunidade surda do povo Paíter Suruí no contexto familiar**. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2017.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2011. 92f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Metodista, Piracicaba, SP., 2011.

ELER, Rosiane Ribas de Souza. **Mapeamento de Sinais da Educação Escolar Indígena dos Surdos PAITER SURUÍ**. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2017.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **As quotas para indígenas na universidade do estado do Amazonas**. 2011. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

EVANGELISTA, Francisco; GOMES, Paulo de Tarso. (orgs) **Educação para o pensar**. Campinas: Alínes, 2003.

FARGETTI, Cristina Martins. Pesquisa de línguas indígenas – questões de método, in DEL RÉ, A. et al (orga.) **Estudos linguísticos contemporâneos: diferentes olhares**. Série Trilhas Linguísticas – 23, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 115-130.

FELIPE, Tanya Amara. **Políticas públicas para a inserção da Libras na educação dos surdos**. Rio de Janeiro: Espaço, 1990.

FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavra na Libras. **Estudos Linguísticos: Grupos de Estudos e Subjetividade**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006.

FERNANDES, Eulália. **Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo da criança surda**. Rio de Janeiro: Espaço, 2000.

FERREIRA, Rosane Caminski. **Os estudantes indígenas em cena [manuscrito]: a memória coletiva sobre a inclusão na universidade.** 2014. 101f. Dissertação (mestrado em Memória Social e Bens Culturais) Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática da língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 2010.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva.** São Paulo: Brasiliense, 2011.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **O Brasil Indígena (IBGE).** 2013. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>. Acesso em: 27 fev. 2020.

FRANÇA, Simone dos Santos. **O discurso de acadêmicos indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) face as cotas e o acesso ao Ensino Superior.** 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo - RS: Feevale, 2003.

GAVALDÃO, Natália. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico.** 2017. 213f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

GEDIEL, Ana Luisa. **Falar com as Mãos e Ouvir com os Olhos? A corporificação dos Sinais e os significados dos corpos para os Surdos de Porto Alegre.** 2010. 292f. Tese de Doutorado. Programa de Antropologia Social. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2010.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Cultura Surda e Educação Escolar Kain-gang.** 2008. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** 2. ed. São Paulo: Editora Plexus, 2002.

GREGIANINI, Luciana Coladine Bernardo. **Mapeando os sinais Paiter Suruí no contexto da comunidade.** 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Universidade Federal de Rondônia-Núcleo de Ciências Humanas, 2017.

GUARNIERI, Ivanor Luiz. **A bacia semântica de Vilhena.** (2014). Disponível

em:<http://rondoniaempauta.com.br/nl/coluna/noticias/artigo/artigo-a-bacia-semanticade-vilhena/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

HADDAD, Sérgio. Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKY, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares que se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: SOVIK, L. (Org.) **Da diáspora identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG/UNESCO, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **O Brasil Indígena**. 2013. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>. Acesso em 22 mar. 2012.

JEREMIAS, Daiana do Amaral. Iconicidade em Sentenças Transitivas da Libras: uma motivação formal e conceptual. **Percursos Linguísticos**. Vitória (ES). v. 8 n. 18. 2018. ISSN: 2236-2592. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/19061/13901>. Acesso em: 22 jun. 2020.

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um Professor do Século Passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller de. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, 2001, p. 214-230.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Fonética e fonologia**. Apostila do curso de Letras-Libras-licenciatura e bacharelado. Florianópolis: UFSC, 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. Pelotas, **Caderno de Educação: Educação de Surdos**, nº 36, 2010, p.133-153.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. SP: Editora Atlas, 2001.

LIMA, Juliana Maria da Silva. **A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola**. Dourados, 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

LOSS, Jaqueline Reni. **Percursos de escolarização de acadêmicos surdos no ensino superior**. 2015. 152f. Dissertação de Mestrado. Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, 2015.

MAHER, Jane. **Seeing language in signs: the work of William C. Stokoe**. Washington: Gallaudet University Press, 1996

MARCHESE, Álvaro. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Porto

Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARTINS, Andérbio Márcio et al. Formação Específica e Diferenciada de Professores Indígenas da Reserva Indígena de Dourados: Avaliando Experiências e Superando Expectativas. In: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Orgs.) **Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos**. São Leopoldo: Karywa, 2019.

MELO, Rita Floramar dos Santos. **A universidade federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios da construção de uma política institucional**. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

MELO, Adriane Chagas. **Influência do consumo de carboidratos na prevalência de miopia em crianças indígenas na aldeia Jaguapiru, Dourados, MS**. 2009. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, UNB: Brasília, 2009.

NASCIMENTO, Cristiane Batista do. **Empréstimo linguístico do português na Língua de Sinais Brasileira - LSB: línguas em contato**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília – UNB: Brasília, 2010.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do. **Para ler vozes na tela: a escola como potencializadora das legendas como recurso de acessibilidade para Surdos**. 2018. 252f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. UFGD, 2018.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas Universidades Públicas Paranaenses**. 2007. 139f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação. Maringá, PR, 2007.

NUNES, Tomaz Pedro Barbosa Silva. **Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogênea**. Lisboa: Acime – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2004.

NUNES, Valéria Fernandes. Iconicidade e corporificação em sinais de Libras: uma abordagem cognitiva. In: CARVALHO, G.; ROCHA, D.; VASCONCELLOS, Z. (organizadores). **Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações (7)**. Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Letras – UERJ, 2013.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. **'A Caneta é nossa Borduna': um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas Tenetehara / Guajajara no ensino superior no Maranhão**. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.8.2019.tde-11032019-134328.

OLIVEIRA, Raquel Gusmão; SIMIONATO Marlene Aparecida Wischral; NEGRELLI, Maria Elizabeth Dumont; MARCON, Sonia Silva. A experiência de famílias no convívio com a criança surda; - DOI: 10.4025/actascihealthsci.v26i1.1658. **Acta Scientiarum. Health Sciences**, v. 26, n. 1, p. 183-191, 4 abr. 2008.

OS ÍNDIOS NO BRASIL em *Só História*. **Virtuous Tecnologia da Informação**, 2009-2020. Disponível em <http://www.sohistoria.com.br/ef2/indios/>. Acesso em 19 de maio de 2020.

PEREIRA, Levi Marques. A Reserva Indígena de Dourados: a atuação do Estado brasileiro eo surgimento de figurações indígenas multiétnicas. 2013. In: CHAMORRO, Graciela & COMBÈS, Isabelle. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Dourados-MS: Ed. UFGD, p. 781-794.

PLATERO, Lídia Duque. Escolas e missões religiosas na reserva indígena de Dourados/MS (1940 – 1970): reflexões sobre a noção de pessoa dos Kaiowá Guarani e Guarani Nandeva. **História Social**, v. 2, n. 25, p. 205-224, 9 fev. 2009.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

QUADROS, Ronice Muller de; PIZZIO, Aline; REZENDE, Patrícia. Língua Brasileira de Sinais II, 2008. **Material didático ou instrucional** - Curso de Letras - LIBRAS a distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de; PIZZIO, Aline; REZENDE, Patrícia. Língua Brasileira de Sinais I, 2009. **Material didático ou instrucional** - Curso de Letras - LIBRAS a distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes – uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 216p.

SAGAZ, Gabriela Solange. “**Ocupar a universidade, mas manter o coração na comunidade**”: caminhos de estudantes *Laklânô/Xokleng*. 2019. 165f. Dissertação de Mestrado. Programa de Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2019.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem** - Aspectos e Implicações Neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios**. 2017. 193f. Tese de Doutorado. Programa de Educação - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017.

SECID/MS, Subsecretaria Especial de Cidadania. **Subsecretaria de Políticas Públicas para a População Indígena**. Disponível em: <https://www.secid.ms.gov.br/subsecretaria-de-politicas-publicas-para-a-populacao-indigena/>. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, Denise. **Estudo léxicográfico da língua terena: proposta de um dicionário terena-português**. 2013. 292 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102358>.

SILVA, Mara Jeanny Ferreira da. **Acesso e permanência do estudante indígena ao ensino superior: uma reflexão pautada em Paulo Freire**. 2013. 128f. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2013.

SILVA, Maurício José dos Santos. **Trajetórias e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no Estado de Mato Grosso do Sul**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação. 1999.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 5, n. 9, p. 32-51, 2000.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio. **Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos terena da Terra Indígena Cachoeirinha**. 2018. 213 f. Tese de Doutorado - Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2018.

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos**. 2014. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 24. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

STROBEL, Karin. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin; FERNANDES, Sueli. **Aspectos Linguísticos da Língua brasileira de Sinais**/Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial.-Curitiba:SEED/SUED/DEE, 1998.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. vol.1. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul**. 2009. 124f. Dissertação Mestrado em Linguística Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

XAVIER, André Nogueira. Variação fonológica na libras: um estudo-piloto da alternância no número de articuladores manuais envolvidos na produção dos sinais. **Seminário de Teses em Andamento**, 16, 2010, Campinas. Caderno de resumos. Campinas: Unicamp, 2010.

XAVIER, André Nogueira. **Variação fonológica na libras: um estudo da variação no número de articuladores manuais envolvidos na produção dos sinais da libras**. In: Seminário de teses em andamento, 16, **Anais ...** Campinas: UNICAMP, v.5, 2011, p. 119-145.

XAVIER, A. N. **Uma ou duas? Eis a questão! Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (libras)**. 2014. 146 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ANEXO**TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM**

Eu, _____
responsável pela estudante _____ do
_____ semestre do curso de Artes Plásticas, autorizo Marcia
Aparecida Rodrigues Mateus, do 2º semestre do Curso de Pós Graduação em
Letras, devidamente matriculada nesta instituição de ensino, sobre a orientação do
professor Dr. Andérbio Márcio Martins, ao uso de filmagens, fotos e entrevistas, as
quais servirão como subsídios para elaboração de pesquisa de Mestrado.
Estou ciente de que as filmagens e fotos não oferecem risco ou prejuízo ao
participante, pois as imagens e dados estarão sempre sob cuidado ético, ou seja,
não serão divulgados ou publicados, mas direcionados, exclusivamente, à pesquisa.

Assinatura (mãe ou responsável)

Dourados/MS, 22 de outubro de 2019.