



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA**

**FERNANDA BONFIM DE OLIVEIRA**

**SISTEMA DE ESCRITA DE SINAIS ELIS: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS  
SURDOS DO IF GOIANO – CAMPUS RIO VERDE**

**Seropédica, RJ  
2024**

**FERNANDA BONFIM DE OLIVEIRA**

**SISTEMA DE ESCRITA DE SINAIS ELIS: PERCEPÇÕES DOS  
ALUNOS SURDOS DO IF GOIANO – CAMPUS RIO VERDE**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Orientador: Bruno Cardoso de Menezes  
Bahia

**Seropédica, RJ  
2024**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48s OLIVEIRA, FERNANDA BONFIM DE , 1990-  
SISTEMA DE ESCRITA DE SINAIS ELIS: PERCEPÇÕES DOS  
ALUNOS SURDOS DO IF GOIANO - CAMPUS RIO VERDE /  
FERNANDA BONFIM DE OLIVEIRA. - Seropédica, 2025.  
64 f.: il.

Orientador: Bruno Cardoso de Menezes Bahia.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2025.

1. ELiS. 2. Escrita de Sinais. 3. Educação de  
Surdos. 4. Decolonialidade. 5. Práticas sociais  
grafocêntricas. I. Bahia, Bruno Cardoso de Menezes ,  
1979-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 96 / 2024 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.065510/2024-31

Seropédica-RJ, 27 de novembro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**FERNANDA BONFIM DE OLIVEIRA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: **25/11/2024**.

*(Assinado digitalmente em 27/11/2024 09:10 )*  
BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
PPGEA (11.39.49)  
Matrícula: 1528697

*(Assinado digitalmente em 27/11/2024 09:20 )*  
JOSÉ WESELLI DE SÁ ANDRADE  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 006.846.417-71

*(Assinado digitalmente em 27/11/2024 09:58 )*  
JOÃO AREIS FERREIRA BARBOSA JÚNIOR  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 003.602.051-60

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **96**, ano: **2024**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **27/11/2024** e o código de verificação: **c88542a0d8**

## AGRADECIMENTOS

A jornada do mestrado, como a própria vida, é repleta de desafios e surpresas. Olhando para trás vejo que a trajetória até a conclusão dessa dissertação foi, singularmente, desafiadora. Esse foi um ciclo marcado por momentos de intensa dedicação e aprendizado, mas também por obstáculos inesperados. É com profunda gratidão que agradeço a todos que, direta ou indiretamente contribuíram para que esse momento fosse possível.

Primeiramente, a Deus, por me conceder a força e a perseverança necessárias para superar os obstáculos e concluir esta etapa tão importante da minha vida. Agradeço por Sua presença constante e por me guiar em cada passo dessa jornada.

Ao meu orientador, Bruno, pela confiança depositada em mim, mesmo diante das dificuldades. Por sua paciência e compreensão diante dos desafios. Obrigada por partilhar comigo seus conhecimentos e contribuir com mais essa etapa da minha formação acadêmica.

Aos meus pais, meu eterno agradecimento pelo amor incondicional, apoio e compreensão em todas as etapas da minha vida. Vocês me ensinaram o valor da educação e me deram a base para que eu pudesse alcançar meus objetivos.

Às minhas amigas Michelle, Carmélia e Thaysa, pela amizade e apoio durante essa caminhada. Sem vocês essa jornada teria sido ainda mais difícil de ser concluída. Vocês me lembraram da importância de cultivar os laços afetivos e de encontrar beleza nos pequenos momentos.

À minha psicóloga, Jéssikaa, meu profundo agradecimento. Seu apoio profissional e sua sensibilidade foram essenciais para que eu enfrentasse os desafios emocionais e psicológicos durante este período. Mais que uma profissional, você me ofereceu motivação incondicional e me inspirou a acreditar na minha capacidade de superação.

A todos que cruzaram meu caminho durante esta jornada e que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação e para a realização deste trabalho, meu sincero agradecimento. É impossível nomear cada um, mas saibam que a sua presença, apoio e incentivo foram importantes para que eu chegasse até aqui. A todos que fizeram parte desta história, meu sincero obrigado.

## RESUMO

OLIVEIRA, Fernanda Bonfim de. **Sistema de escrita de sinais ELiS: percepções dos alunos surdos do IF Goiano – Campus Rio Verde**. 2024. 64f. (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-ação que investigou as percepções de jovens surdos em idade escolar, cursando o ensino médio, acerca da modalidade escrita da Língua Brasileira de Sinais (Libras) – o Sistema de Escrita de Sinais (ELiS). O estudo buscou compreender se o ELiS atende às necessidades de registro escrito desses alunos para expressão em práticas sociais grafocêntricas. Dividida em quatro capítulos, a pesquisa aborda inicialmente concepções terminológicas relevantes para a temática, aprofundando a discussão sobre a surdez e o bilinguismo na educação de surdos. Em seguida, discute aspectos de decolonialidade relacionados à escrita de sinais, problematizando as influências do oralismo e da cultura ouvinte na construção de representações sobre a língua e a identidade surda. O terceiro capítulo traça um panorama histórico da educação de surdos, analisando as diferentes abordagens filosóficas que a nortearam. Por fim, o quarto capítulo apresenta as análises dos dados obtidos. Os resultados apontam para a necessidade de considerar as percepções de decolonialidade em diversos aspectos da educação de surdos, incluindo a escrita de sinais. Observou-se que a relevância da escrita em Libras, especialmente por meio do ELiS, foi mais enfatizada pelas pessoas ouvintes do que pelos próprios surdos. Isso sugere que, na construção de suas lutas e reivindicações, a comunidade surda prioriza outras urgências, como o reconhecimento da Libras como língua natural e o acesso à educação bilíngue de qualidade. A pesquisa evidencia a importância de se respeitar as perspectivas e prioridades da comunidade surda na implementação de políticas e práticas educacionais, garantindo que as ações propostas sejam realmente relevantes para a promoção da inclusão e do empoderamento dos surdos.

**Palavras-chave:** ELiS; Escrita de Sinais; Educação de Surdos; Decolonialidade; Práticas sociais grafocêntricas.

## **ABSTRACT**

**OLIVEIRA, Fernanda Bonfim de. Sistema de escrita de sinais ELiS: percepções dos alunos surdos do IF Goiano – Campus Rio Verde. 2024. 64f. (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.**

**Keywords:**

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CD – Configuração de dedos

CM – Configuração de mão

ELiS – Escrita das Línguas de Sinais

ENM – Expressões Não Manuais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF Goiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

L – Locação

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

Libras – Língua Brasileira de Sinais

M – Movimento

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

OP – Orientação da palma

PA – Ponto de articulação

PNE – Portador de Necessidades Especiais

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPD – Pessoa Portadora de Deficiência

SEL – Sistema de Escrita da Libras

SW – *Sign Writing*

VisoGrafia – Escrita Visogramada das Língua de Sinais



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Ilustração dos visografemas de CD.....	32
<b>Figura 2</b> – Ilustração dos visografemas de OP .....	33
<b>Figura 3</b> – Ilustração dos visografemas de PA .....	34
<b>Figura 4</b> – Ilustração dos visografemas de M.....	35

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 2</b> – visografemas de CD .....	32
<b>Quadro 3</b> – visografemas de OP .....	33
<b>Quadro 4</b> – visografemas de PA .....	33
<b>Quadro 5</b> – visografemas de M (braços) .....	34
<b>Quadro 6</b> – visografemas de M (mãos, punhos e não manuais).....	35
<b>Quadro 7</b> – Questões abordadas na entrevista de triagem e seus objetivos .....	39
<b>Quadro 8</b> - Conteúdos para o minicurso.....	40
<b>Quadro 9</b> – Questões para de verificação da aprendizagem em Elis e seus objetivos .....	41

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>7</b>
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>8</b>
<b>ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1      CAPÍTULO I A (IN)VISIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>12</b>
1.1          Capacitismo .....	15
1.2          Pessoa com Deficiência .....	17
1.3          Deficiente Auditivo ou Surdo? .....	19
<b>2      CAPÍTULO II A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS SURDOS .....</b>	<b>22</b>
<b>3      CAPÍTULO III LETRAMENTOS DO SUJEITO SURDO .....</b>	<b>25</b>
3.1          Escrever em Língua de Sinais .....	28
3.1.2          Escrita Visogramada das Língua de Sinais – VisoGrafia .....	30
3.1.3          SignWriting – SW .....	31
3.1.4          Escrita das Línguas de Sinais – ELiS .....	31
<b>4      CAPÍTULO IV PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>38</b>
<b>5      CAPÍTULO V DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS OBTIDOS .....</b>	<b>43</b>
<b>6      CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
<b>7      REFERÊNCIAS .....</b>	<b>49</b>
<b>8      APÊNDICES .....</b>	<b>52</b>
Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	53
Apêndice B - Termo de autorização para gravação em vídeo .....	56
Apêndice C – Transcrição das entrevistas de triagem ao início do minicurso .....	58
Apêndice D – Transcrição das entrevistas de verificação da aprendizagem em Elis.....	63



## INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, pessoas com algum tipo de deficiência sempre sofreram bastante com a discriminação. As relações e interações que, há tempos, privilegiam uma restrita concepção de normalidade impõem diversos desafios e dificuldades para a plena inserção nas práticas sociais do cotidiano, e acabam por marginalizar esses indivíduos.

No Brasil, milhares de pessoas com algum tipo de deficiência permanecem em busca por seus direitos e na luta contra discriminação e invisibilidade. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo Demográfico 2010, mais de 45,6 milhões de brasileiros declaram ter alguma dificuldade para ouvir, enxergar, locomover ou possuir deficiência intelectual ou mental. Esse montante representa 23,9% da população do país, porém cerca de 12 milhões declararam que o grau de severidade é grande ou total das habilidades investigadas. Para esse levantamento foi considerado os que possuem deficiência visual, auditiva, motora, mental e intelectual. No que tange à deficiência auditiva, cerca de 5% da população apresenta algum grau de surdez, sendo 30.508 residentes no estado de Goiás. A jornada escolar da pessoa com deficiência acompanha sua luta social em busca de uma educação digna e contra qualquer tipo de discriminação.

Tendo em vista que a palavra deficiência traz em seu bojo a significação de que o sujeito é constituído pela ausência de algo em que, em um padrão de normalidade, outros não apresentam essa falta, no decorrer deste trabalho, dou preferência a usar a palavra *diferença*, ou necessidades específicas, como sinônimo para o que se convencionou chamar de *deficiência*. Tomo essa decisão, partindo do entendimento de que *deficiência* é um termo para focalizar o que o outro possui de diferente, e o distingue de mim, atribuindo, *a priori*, uma ligação com limitação. Por usar aqui uma perspectiva social, e não médica, e, por ser uma escolha teórico-metodológica prefiro não focalizar a percepção de ausência ou incapacidade.

Durante o percurso escolar do aluno surdo, há um fator que é apresentado como insucesso e persiste desde os relatos das primeiras tentativas de educação dos surdos: a defasagem na língua escrita. Nas salas de aula do Brasil, a produção textual, mesmo para alunos ouvintes, é um desafio, visto que há uma redução do número de leitores na atual realidade escolar: segundo o Instituto Pró-livro, apenas 56% dos brasileiros leem sistematicamente leitura profissional e cultural (Silva, 2018). Quando se trata da produção textual de alunos surdos, há ainda a complexidade de se tratar de uma escrita realizada em uma modalidade linguística que não representa a língua pela qual ele se expressa, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Este é um fator que merece especial atenção, pois há um certo

prejuízo nas produções literárias surdas brasileiras por falta de recursos técnicos que atendam à dinâmica de produção de sentidos dos sujeitos surdos da sociedade em seu cotidiano.

Há, ainda, que se atentar à forma pela qual ocorre o processo de alfabetização desses alunos.

[...]a escrita da pessoa surda reflete, em certa medida, os conhecimentos que possui, ou não, da comunidade ouvinte. Ou, quanto a escrita tem função em sua vida, ou ainda reflete o próprio processo de alfabetização a que foi submetida. Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa é frequentemente levado a termo como língua morta, pois ao ensinar apenas substantivos adjetivos, advérbios na produção de textos, esquece-se de considerar uma premissa básica: o intercâmbio entre o papel do autor e do leitor para esse aprendizado (Souza, 1998, p. 147).

As dificuldades que os surdos apresentam na escrita estão relacionadas ao seu processo de aprendizagem da língua portuguesa e ao de alfabetização, pois grande parte da dificuldade com a escrita advém das metodologias adotadas durante todo seu percurso escolar. As estratégias comumente adotadas nas escolas são voltadas aos ouvintes; assim, podem não contribuir para uma aprendizagem significativa. Afinal, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a língua portuguesa possuem estruturas gramaticais distintas e, em diversos aspectos, não convergentes, uma vez que são línguas de modalidades diferentes: a LIBRAS é uma língua visuoespacial, ou seja, tem como canal de transmissão as mãos, e de recepção, a visão; enquanto a Língua Portuguesa é uma língua oral, língua que tem como canal de transmissão a produção de fonemas e sons, e de recepção, a audição.

Desse modo, o surdo fica em posição desconfortável ao fazer parte de uma realidade comunicativa em que, diante do seu interlocutor, comunica-se em uma língua visuoespacial – em que o coenunciador não produz sons orais mas sinaliza com as mãos – mas, nas produções escolares precisa se comunicar por meio da escrita usando uma gramática que remete às idiossincrasias do português. Isso pode ser um elemento bastante incômodo e contraproducente para os sujeitos surdos: nas interações face a face, produz textos sinalizados – ou seja, um enunciado para cuja produção foram utilizadas as mãos para construir sentidos – mas precisa produzir textos escritos em língua portuguesa obedecendo às regras sintáticas diferentes daquelas de sua língua de interação face a face. Ou seja, para além das distintas regras de cada uma das línguas em questão, trata-se de modalidades diferentes e cobra-se desses indivíduos a produção em modalidade escrita de uma língua a que ele não tem acesso na modalidade enunciativa. Podemos pensar em um indivíduo que está cotidianamente se comunicando oralmente em português, mas que se exigem dele produções escritas em alemão sem que ele nunca tenha ouvido essa língua e, mais que isso, que o ensino da escrita alemã ocorra de forma totalmente precária. No entanto, essa exemplificação ainda não alcança a

complexidade vivida pelos sujeitos surdos visto que as línguas em questão no nosso exemplo fictício são ambas línguas orais (português e alemão); e no caso do aluno surdo, precisa lidar com duas línguas cujas realizações seguem modalidades distintas; uma oral-auditiva e outra visual espacial.

Outro exemplo que pode ser apontado aqui é se ocorresse o inverso, se pedisse a algum ouvinte que sem ter fluência na Libras, escrevesse em sinais: tgyqz@\*Ê como no exemplo escrito. Aos que já tiveram contato com a Libras mesmo que básico, não saberia ler o sinal acima descrito, exceto se fosse adequadamente alfabetizado nessa escrita. Pois bem, o que acontece com os surdos é bem semelhante à situação apresentada.

O que acaba por acontecer são atravessamentos da Libras na Língua Portuguesa, que provocam a construção de textos com interferências tanto sintáticas quanto semânticas de uma língua na outra. Isso não seria um problema se o ambiente comunicativo no Brasil fosse mais acolhedor, considerando aspectos multilíngue e bicultural.

Todavia, apesar da riqueza e complexidade da linguagem humana, somos caracterizados, principalmente no ambiente escolar, por participar predominantemente de um ambiente comunicativo monolíngue e restrito. Essa realidade limita a experiência linguística e o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que os alunos são expostos majoritariamente a uma única variedade linguística, com pouca ou nenhuma abertura para a diversidade de registros. Essa restrição pode levar a uma visão empobrecida da linguagem, à desvalorização de variedades linguísticas não padrão e à dificuldade de compreensão e adaptação a diferentes contextos comunicativos.

Na legislação brasileira, a educação dos alunos com alguma deficiência está vinculada à Educação Especial. A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, traz a educação especial como uma modalidade de ensino voltada a alunos com algum tipo de deficiência quanto a aprendizagem, seja física, mental, sensorial ou múltipla.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (grifo acrescentado por mim) (Brasil, 1996).

O texto da lei indica que a educação especial seja ofertada preferencialmente na rede regular, mas não obrigatoriamente. Essa não-obrigatoriedade é vista por alguns especialistas como brechas negativas para a implementação de uma educação inclusiva, visto que “o uso do verbete ‘preferencialmente’ no texto constitucional ensejou interpretações conservadoras de que se trataria de mera faculdade estatal” (Andrade, 2020). Marta Gil defende, ainda, que o

uso do termo vai de encontro à proposta da Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, que trata da universalização da educação básica sem o atenuante do termo “preferencialmente” (Gil, 2017).

No decorrer dos anos discussões surgiram visto que as pessoas com deficiências continuavam segregadas tanto nos ambientes escolares como nos demais espaços sociais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) é um instrumento das Nações Unidas que foi construída visando a defender, promover e garantir condições de vida com dignidade a toda e qualquer pessoa com deficiência em qualquer parte do mundo. A proposta para criação desse documento é de que cada Estado Parte se comprometa a promover a inclusão em bases iguais com as demais pessoas de seu país. O texto da convenção foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 em reunião promovida em comemoração ao Dia Internacional dos Direitos Humanos.

Encontram-se entre os princípios da Convenção: o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência (Brasil, 2007).

O Brasil encontra-se dentro do terço de países-membros da ONU que dispõe de legislação para pessoas com deficiência e que se comprometeu no monitoramento e cumprimento dos direitos assegurados às pessoas com deficiência. A luta contra o preconceito e a busca pelo respeito às diversidades são asseguradas não só mundialmente como também em nosso território nacional.

Com esse documento se intensificaram as articulações sobre a efetiva inclusão das pessoas com deficiência. No Brasil, em 2008, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...] a educação *especial atua de forma articulada com o ensino comum*, orientando para o atendimento desses estudantes (grifo acrescentado por mim) (Brasil, 2008).

A educação especial é voltada aos alunos que apresentam alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nessa perspectiva, a educação especial deixa de ser uma modalidade paralela e se torna parte do ensino comum, com a presença de crianças, público-alvo da educação especial, nas classes



comuns. Dessa forma crianças com necessidades educacionais específicas passam a ser incluídas nas classes regulares de ensino denominando da Educação Especial Inclusiva, que permite interação das crianças com respeito às diversidades de cada um. Vale ressaltar que a oferta de uma educação efetivamente inclusiva é o caminho para que possamos construir uma sociedade que enxerga a pessoa com alguma necessidade específica em sua singularidade sem qualquer tipo de discriminação, visto que desde a infância haveria interação com toda diversidade social sem que haja estranhamentos ao diferente em qualquer outro ambiente na sociedade.

Minha trajetória formativa como professora de Libras tem sido uma jornada de descobertas e paixão pela língua e pela cultura surda. Tudo começou na Universidade Estadual de Goiás, onde tive o privilégio de fazer parte da primeira turma do curso de Letras-Libras na modalidade presencial do Brasil. Foi um momento histórico e emocionante, que me proporcionou uma imersão profunda na riqueza e complexidade da Libras.

Durante a graduação, meu interesse pela língua foi além da sua estrutura linguística e aspectos socioculturais. Um novo universo se abriu diante de mim quando fui apresentada à possibilidade de escrever em sinais, ou seja, de representar graficamente a Libras, uma língua essencialmente visual-espacial. Essa descoberta acendeu em mim uma paixão que me impulsionou a aprofundar meus conhecimentos nessa área. Assim, fui então apresentada à ELiS - Escrita de Sinais que permite registrar graficamente qualquer língua de sinais.

Cursei a disciplina Elis I e Elis II, inserida na grade curricular do curso como disciplina obrigatória. Quanto mais eu aprendia sobre a escrita, mais me identificava com a facilidade de usar essa escrita. Fui monitora por dois anos, e me inspirei no sistema Elis para escrever meu trabalho final do curso de graduação, e agora, em meus estudos de pós-graduação busquei investigar as reais contribuições do uso da Elis pelo sujeito surdo para consolidação de sua identidade e apropriação desse sistema de escrita.

Ao concluir a graduação, a vontade de continuar aprendendo e contribuindo para o desenvolvimento da escrita de sinais me levou a ingressar no mestrado. Percebi que o ELiS, por ser uma escrita relativamente nova, ainda era desconhecido por muitos surdos, e isso despertou em mim a curiosidade de investigar como eles percebiam essa possibilidade de escrever em sua própria língua.

Diante dessa inquietação, decidi que minha pesquisa de mestrado se dedicaria a investigar as percepções dos alunos surdos em relação ao ELiS. Busquei compreender como eles se apropriam desse sistema de escrita, quais as dificuldades e facilidades que encontram

em seu uso, e como essa ferramenta pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita em Libras.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Investigar as impressões dos jovens surdos em idade escolar no ensino médio quanto à modalidade escrita da língua de sinais – Elis, e entender se essa escrita lhes supre a necessidade de um registro escrito para se expressarem em suas práticas sociais grafocêntricas.

### **Objetivos Específicos**

1. Identificar as dificuldades dos alunos surdos na produção textual em língua portuguesa;
2. Delimitar as práticas letradas em Elis dos alunos sujeitos da investigação;
3. Monitorar transformações no desempenho das práticas letradas desses sujeitos.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa interpretativa, como a maioria das pesquisas da área humana das ciências. A pesquisa interpretativa se caracteriza pela construção do conhecimento diante da interação que ocorre entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Sendo uma pesquisa qualitativa, esta investigação não se preocupa com a quantidade de sujeitos investigados, uma vez que não objetiva generalizações de amplo espectro, mas busca entender uma realidade particular, que ao ser replicada em outros contextos poderá, então, dar margem a futuras teorizações sobre o objeto pesquisado.

Ao discorrer sobre as questões legais e sociais quanto à escrita de alunos surdos, três perguntas de pesquisa emergiram:

- 1) Como os alunos surdos lidam com a escrita em língua portuguesa?
- 2) É possível que os alunos surdos tenham sua própria escrita da língua?
- 3) A Elis – escrita de sinais – pode trazer autonomia para os alunos surdos que ficam alijados do processo grafocêntrico da escola?

A partir das questões norteadoras da pesquisa que defini o objetivo geral e, posteriormente, os objetivos específicos, delineando uma proposta inicial caracterizada como uma Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 2011), já que a investigação contemplaria uma interferência do pesquisador na solução do problema observado em minha prática docente como professora de línguas para alunos surdos. A pesquisa-ação na educação tem sido caracterizada por estratégias adotadas por professores-pesquisadores a fim de, por meio de suas pesquisas, aprimorar aspectos de sua docência.

Entretanto, durante a pesquisa, mais precisamente ao longo da etapa de geração de dados empíricos com os alunos participantes da pesquisa, a metodologia precisou ser deslocada para outros rumos, uma vez que os dados me mostravam insistentemente que eu precisava 1) rever minhas ponderações acerca das relações entre língua e cidadania; 2) repensar minhas propostas de educação linguística; 3) ressignificar o papel da escrita na educação e na sociedade; e 4) revisitar meus conceitos de inclusão do sujeito surdo em uma sociedade ouvinte. Logo, demandava-se de mim uma reflexão profunda quanto aos meus saberes docentes e científicos, e quanto à minha compreensão social acerca do tema da pesquisa. Em meio a toda essa necessidade de deslocamento de meus discursos cartesianos cristalizados, senti necessidade de mudar a metodologia da pesquisa.

Desse modo, o trabalho cujo projeto inicial propunha uma pesquisa-ação, transmutou-se em uma pesquisa autoetnográfica, em que os dados produzidos com os participantes não

foram mais interpretados com vistas a buscar soluções para um problema – a escrita alfabética dos alunos surdos – mas passaram a ser analisados pelas reflexões da pesquisadora em um exercício de deslocamento subjetivo-científico. Mulik (2021) e Paiva (2018) explicam que a autoetnografia pode evidenciar o quanto algumas respostas das pesquisas científicas com tratamento cartesiano dos dados podem ser incompletas se não trazem o deslocamento do pesquisador, em que este se funde com o objeto de sua pesquisa em um movimento de investigar suas próprias emoções, reflexões e perspectivas em direção à ressignificação de sua posição social e reinterpretação de seu locus de enunciação.

Assim, os instrumentos de produção dos dados permaneceram os mesmos do projeto inicial, porém a pesquisa autoetnográfica foi o procedimento metodológico utilizado para o tratamento científico desses dados. Nessa etapa, em vez de buscar possíveis soluções para o problema da escrita alfabética para alunos surdos, dediquei-me ao exercício que Menezes de Souza (2011) orienta de “ler-se lendo”, e passei a refletir, analisar, observar a mim mesma no exercício autoetnográfico de buscar nos dados conceitos e preconceitos que me constituíam para, nesse movimento, reconfigurar minha prática como docente, como concidadã e como pesquisadora da Educação.

Para gerar os dados para análise, dividimos o presente trabalho em três etapas, e cada etapa foi desdobrada em fases, quando necessário.

#### Etapa I:

A primeira etapa visa a construir informações sobre os sujeitos da pesquisa e sua relação com a modalidade escrita da língua portuguesa e foi dividida em três fases:

Fase 1: Entrevista realizada separadamente com cada um dos sujeitos. As entrevistas foram realizadas em Libras e gravadas em vídeo para que se pudesse observar a fluência dos sujeitos na Libras.

Fase 2: Verificação quanto à produção escrita em língua portuguesa: foi solicitado um texto sobre suas relações com a escola.

Fase 3: Verificação da compreensão em língua portuguesa a ser aplicada em duas partes.

Parte I: Foi apresentado um pequeno texto na norma padrão da língua portuguesa e solicitado que explicasse em Libras as informações do texto, ou seja, o que havia entendido.

Parte II: O mesmo texto da etapa anterior foi apresentado, mas sem conectivos e flexões verbais, considerando a ausência desses na Libras e novamente solicitado que explicasse o que havia entendido do texto

#### Etapa II:

A segunda etapa se configura na oferta de um minicurso de Elis para apresentar aos sujeitos da pesquisa esse sistema de escrita. Foram realizados dois encontros semanais de aproximadamente 1h30m e, para auxiliar a nossa comunicação, criamos um grupo no WhatsApp com todos os participantes.

#### Etapa III:

A terceira e última etapa, que seria buscar informações quanto a percepção de cada um ao sistema de escrita ELiS, transformou-se na etapa de ler-me lendo, de categorizar, compreender que percepções de escrita, leitura, educação linguística e inclusão, eu, em meu papel de pesquisadora, guardava comigo. A proposta inicial tinha sido a de subdividir esta etapa em três fases: uma última entrevista para saber o que acharam do minicurso de do sistema de escrita apresentado; verificar sobre a aprendizagem e apropriação do sistema de escrita: produção e compreensão Elis.

Todavia, os contratempos, desencontros e reação dos alunos participantes para com as atividades de escrita propostas como geração de dados me fizeram, não somente redirecionar os rumos metodológicos da pesquisa como também suprimir a etapa de verificação de produção e compreensão em Elis.

O minicurso foi realizado, mas não em sua totalidade, uma vez que, dos cinco sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa, apenas três frequentaram os encontros. Tal fato levou-me a interpretar a percepção dos surdos quanto à modalidade escrita não apenas na língua portuguesa divergente da minha como professora de línguas, ouvinte e usuária de uma língua oral, como já discutido nesta seção de metodologia.

Em mais um movimento de transgressão da ciência cartesiana, como propõem os estudos decoloniais que atravessam esta pesquisa, as análises e o tratamento autoetnográfico dos dados produzidos estão apresentados ao longo desta Dissertação, sem haver um capítulo específico para tal.

### **ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo será apresentado alguns aspectos gerais sobre as Pessoas com Deficiência e sua perspectiva de interação social a partir de uma trajetória história e social de suas lutas. Vale ressaltar que esse

assunto não será aprofundado, trata-se apenas de aspectos importantes para que se possa discutir posteriormente sobre a importância da decolonialidade.

O segundo capítulo se dedica à análise do percurso histórico quanto a educação dos surdos aqui no Brasil. Nele será traçado um breve panorama das diferentes abordagens filosóficas que orientaram as práticas educacionais ao longo dos anos, desde as perspectivas oralistas, que priorizavam a oralização e a integração dos surdos na sociedade ouvinte, até a ascensão da perspectiva bilíngue, que reconhece a Libras como língua natural dos surdos e defende o direito ao desenvolvimento na língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua.

O capítulo seguinte traz aspectos relacionados ao processo de letramento do surdo. Também será abordado sobre os sistemas de escritas de sinais existentes atualmente no Brasil presentes nas mais recentes pesquisas acadêmicas como o SEL – Sistema de Escrita da Libras, a VisoGrafia - Escrita Visogramada das Língua de Sinais, o SW – SignWriting que tem sido considerado o mais difundido na comunidade surda e a ELiS – Escrita das línguas de sinais, o sistema escolhido para a realização dessa pesquisa.

O último capítulo é destinado às análises dos dados coletados bem como as discussões e articulações sobre esses dados. Nessa parte, também, será apresentada o detalhamento da pesquisa, dos instrumentos, da trajetória que percorri durante essa pesquisa para alcançar aos objetivos propostos, sobre os perfis dos participantes dessa pesquisa além dos contratempos e obstáculos encontrados.

# 1 CAPÍTULO I

## A (IN)VISIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A pessoa com deficiência enfrenta bastantes obstáculos em busca de sua autonomia. Sua trajetória é marcada por preconceito e inferiorização dificultando alcançar seus direitos que são assegurados por lei. Nesse capítulo pretendo apresentar algumas reflexões em relação ao indivíduo que apresenta alguma deficiência e à forma como, comumente, a sociedade lida com essas diferenças. Outrossim, me dedicarei a apresentar algumas considerações terminológicas tanto ao que se refere à pessoa com deficiência de forma geral, como dos indivíduos com surdez.

Dentro do contexto médico, a deficiência é compreendida como um fenômeno biológico, uma incapacidade física que implica desvantagens sociais. Nessa perspectiva, a deficiência é a expressão de uma limitação do indivíduo para interagir socialmente necessitando de intervenções sobre o corpo a fim de permitir, quando possível, um funcionamento, e reduzir as desvantagens sociais. O modelo social da deficiência, entretanto, se opõe a essa ideia, visto que, nessa perspectiva, a deficiência está na estrutura social, ou seja, uma questão de vida em sociedade e não como um problema individual que precisa alcançar um padrão dito normal para que o indivíduo se encaixe à sociedade. Ou seja, é uma perspectiva que reconhece às diferenças validando o indivíduo a partir de sua forma em lidar com a sociedade.

Para Diniz (2003), a deficiência deve ser entendida a partir de uma conceitualização ampla e relacional:

É deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade. Lesão, por sua vez, engloba doenças crônicas, desvios ou traumas que, na relação com o meio ambiente, implica em restrições de habilidades consideradas comuns às pessoas com mesma idade e sexo em cada sociedade. Lembro que deficiência é um conceito aplicado a situações de saúde e doença e, em alguma medida, é relativo às sociedades onde as pessoas deficientes vivem (Diniz, 2003, p. 1).

Nesse sentido o conceito médico e o social estão relacionados para pensar a deficiência a partir das relações e interações sociais quanto ao que o outro apresenta de diferente. Assim a concepção de desvio da normalidade é rompida e a percepção de uma sociedade representada por uma ampla diversidade e multiplicidade ao incorporar indivíduos que antes eram percebidos como fora dos padrões sociais e eram marginalizados (Silva, 2006, p. 117).



Ainda no que tange à atual conceitualização da *Pessoa com Deficiência*, é importante discorrer e refletir sobre mudanças significativas quanto às terminologias usadas para se referir a esses indivíduos. A resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975 adotou o termo “pessoa deficiente” na elaboração da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. No texto da Constituição Brasileira de 1988, preferiu-se o termo “Pessoa Portadora de Deficiência”. Durante muito tempo o termo Pessoa Portadora de Deficiência – PPD foi usado para denominar indivíduos que apresentavam alguma deficiência.

Com a implementação da Política Nacional da Educação Especial de 1994 que trata, entre outras coisas, sobre o ingresso de alunos com deficiência às classes regulares de ensino, novos termos passaram a ser adotados: Portador de Necessidades Especiais – PNE, e algumas derivações, tais como aluno especial e criança especial. O documento apresenta distinção conceitual entre os termos PPD e PNE. Com a estruturação desse documento (Brasil, 1994) Pessoa Portadora de Deficiência

[...]é a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social (Brasil, 1994, p. 22).

De acordo com a definição acima o PPD é o indivíduo que apresenta algum tipo de deficiência seja ela física, sensorial, cognitiva, múltipla etc. ou seja, que apresente algum comprometimento que afete sua interação social. Ou seja, subentende-se que esse indivíduo se manterá à margem da sociedade dada a dificuldade em interação visto que esse mesmo documento apresenta um conceito similar, mas apresentando as possibilidades e se amenizar esses comprometimentos.

Portador de Necessidades Especiais é a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais (Brasil, 1994, p. 22).

Apesar de apresentar distinção aos termos, algumas ponderações sobre essas terminologias só foram percebidas após usadas amplamente. Tal fato implicou a substituição desses termos, principalmente após a Declaração de Salamanca em 1994. Esse documento dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Foi elaborado após as declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das

Nações Unidas denominado "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", que atribui aos Estados a obrigatoriedade de garantia de a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Antes de adentrar na atual terminologia usada, é necessário entender os equívocos das terminologias já apresentadas. Ao se pesquisar o significado da palavra portador encontra-se: “a. 1. Que porta, conduz ou carrega consigo algo. Sm 2. Pessoa que porta ou conduz algo. 3. Pessoa que entrega uma correspondência ou encomenda” (Portador, 2021).

Ao refletir essa terminologia e percebê-la inserida aos textos legais que vigoravam, há um desconformo em seu uso para se referir a indivíduos com alguma deficiência visto que a palavra é uma derivação do verbo portar “v. 1. Ter consigo, carregar; 2. Estar vestido com, trajar; 3. Ter certo comportamento, comportar-se” (Portar, 2021). A partir dessa percepção, o indivíduo na condição de portador, poderia, em algum momento, renunciar à deficiência que “carrega”. É como se de fato se ele estivesse vestindo essa limitação, e a qualquer possibilidade e/ou vontade pudesse se despir dela. O fato é que as pessoas não portam a deficiência. Não se trata de algo que às vezes portamos e às vezes não portamos e o uso desse termo transmite essa ideia, de algo que pode se desvincular ao cansar de “carregá-la” é falha. Dessa forma essa terminologia não se encaixa para se referir a esses indivíduos.

É habitual reproduzirmos alguns termos e/ou falas sem refletir sobre sua construção etimológica. Acho provocante a aplicação desse termo para se referir a pessoas que são diagnosticadas com o vírus HIV: portador do vírus HIV, assim como também é usado, principalmente nos noticiários, para algum indivíduo que estava portando de alguma arma no ato de sua apreensão. O interessante é que no segundo caso é claro o fato de que a palavra apresenta clareza quanto significado transitório: o indivíduo carregava uma arma e ao ser detido desfez de sua posse. Entretanto o mesmo termo é utilizado para condições indelévels, sem ponderar sobre esse equívoco.

Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portador/portadora” não são adotados para se referir a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Não usamos, por exemplo, para nos referir a características físicas das pessoas, ou seja, não falamos que alguém é portador de olhos azuis, ou portadora de pele branca.

Com a percepção dos equívocos terminológicos que os textos legais traziam, vários debates foram realizados na tentativa de encontrar termos fizessem referências a essas pessoas de forma que se respeitasse suas diferenças e limitações. Assim, retirou-se da sigla PPD o termo portador, deixando apenas Pessoa Deficiente. Porém, como será detalhado mais a frente, pela perspectiva social a deficiência não está na pessoa, e sim nas barreiras com as

quais ela se depara em seu dia a dia. Particularmente, vejo que essa terminologia faz alusão à incapacidade, como se o indivíduo se restringisse a deficiência que possui, como que não pudesse realizar qualquer outra atividade devida sua limitação.

Na sigla PNE o termo portador foi substituído por *pessoa* e manteve-se o uso da sigla, visto que os textos legais e as literaturas já apresentavam a sigla PNE em circulação, sendo entendido como Pessoa com Necessidades Especiais.

## 1.1 Capacitismo

Com o uso disseminado do termo PNE, o termo “Especial” foi usado socialmente para se referir a indivíduos que possuem alguma deficiência. Muito comum de se ouvir, até atualmente, pessoas expressarem que tem um parente “especial” na família. Essa concepção pertence a um entendimento de homogeneidade das pessoas com deficiência, como que todos os sujeitos não apresentassem singularidades. É como se a pessoa com deficiência fosse caracterizada com herói de sua jornada em situação de constante superação e que isso fizesse ela uma ser humano especial em relação aos demais, como se a superação não fizesse parte do cotidiano social como todo.

Não por acaso caiu em desuso a terminologia “portador de necessidades especiais” ou ainda “pessoa especial” (muito utilizada para pessoas com deficiência intelectual), uma vez que esta nomenclatura não define o grupo de pessoas com deficiência, pois todos os sujeitos têm necessidades especiais, de acordo com a idade, sexo, situação de saúde. (Mello, Cabistani, 2019)

O termo capacitismo advém de estudos ligados a uma teoria voltada a normalidade corporal, no enquadramento de um corpo perfeito, assim esse termo coloca em questão a dicotomia entre capacidade e incapacidade, ou seja, usa visão preconceituosa que parte de um referencial padronizado de normalidade pressupondo incapacidade. Segundo Campbell (2001), o capacitismo está para as pessoas com deficiência, assim como o racismo está para os negros e o sexismo para as mulheres (apud Mello, 2016).

Anahi Mello, é surda e uma das principais pesquisadoras sobre o assunto aborda em seus estudos que esse termo deriva do eugenismo colonial que hierarquiza a pessoa com deficiência em busca de uma adequação de seus corpos a uma corponormatividade:

Para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer (Mello, 2016).

O capacitismo, abrange não só termos semânticos usados para depreciar o corpo da pessoa com deficiência e a violência que atravessam, mas há um aspecto ideológico, cultural e identitário do que é a pessoa com deficiência. Assim o capacitismo é visto como uma ferramenta da colonialidade, e gera um processo de invisibilidade como uma política de inexistência propagando a ideia de que a pessoa com deficiência não exista como pessoa, e sim como deficiência resultando em um estereótipo de inferiorização intelectual, incapacidade e infantilização do corpo com deficiência. (NAS Goiânia, 2021)

No que se refere às pessoas com surdez, por se tratar de uma deficiência que pode não ser aparente, ainda é importante ressaltar que essas também estão sujeitas a uma redução da perspectiva da pessoa com surdez em uma visão capacitista, visto que é uma diversidade linguística de comunicação que implica a esses sujeitos uma série de reduções e privações nas interações sociais. Isso se evidencia, na ausência de um currículo específico quanto ao ensino da modalidade escrita da língua portuguesa o que pode gerar a uma visão de supremacia da língua portuguesa em detrimento da língua de sinais brasileira. A defesa do uso de uma escrita para as línguas de sinais se solidifica na luta para romper essa hegemonia linguística “contra a hegemonia a favor de um povo que grita pelo direito de reconhecimento a sua especificidade, não aceitando a inclusão pela deficiência, mas pela equidade de diferença linguística” (Vale, 2021)

O capacitismo permeia entre o modelo caritativo e o modelo biomédico da deficiência. O primeiro enquadra o indivíduo como merecedor de ajuda e caridade por ter uma vida trágica e sofrida devido à deficiência, já o segundo atribui à pessoa uma patologia enquadrando-a na condição passivo de paciente visando alcançar uma “normalidade”. A busca para o rompimento dessas concepções se configura na emancipação e na autonomia da pessoa com deficiência na sociedade com o modelo social da deficiência (França, 2013).

As pessoas com deficiência, são diferentes e heterogêneas e manifestam o caráter da diversidade humana, e diante dessa diversidade que apresentam suas predileções e respostas individuais para lidar com a sua condição. A especificidade da deficiência está descrita nos corpos dos sujeitos. Sua compreensão passou por várias configurações, desde concepções religiosas e sobrenaturais, passando pelo modelo biomédico, até chegar ao modelo social, o qual se sobrepõe nas legislações nacional e internacional.

Para o modelo social, a deficiência está ligada a uma situação social que impede ou dificulta a interação social ou com o meio. Assim, ela não está vinculada as restrições causadas pela lesão, mas como um processo social construído pelas barreiras que limitam a

manifestação da capacidade dos sujeitos (Diniz, 2003). O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) foi construído a partir da percepção social da deficiência.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

As inúmeras acepções e nomenclaturas constroem a luta da pessoa com deficiência em busca de reconhecimento e valorização da diversidade. O caminho percorrido apresenta o termo Pessoa com deficiência como o mais adequado a se usar. Primeiro que é necessário enxergar que acima da deficiência há um indivíduo e segundo que ele é alguém com alguma limitação e não se limita a ela.

## **1.2 Pessoa com Deficiência**

O novo conceito de Pessoa com Deficiência inserido na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU aprovada em 13 de dezembro de 2006, aprovada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Em seu preâmbulo defende que o conceito de deficiência está passando e passa por constante aperfeiçoamento. É instigante que aborda a deficiência com relação ao ambiente em que se insere, sendo as barreiras para o completo exercício de participação e liberdade que caracterizam a deficiência em um ser humano e não o indivíduo em si. Essa percepção está apresentada na alínea “e” do referido preâmbulo.

e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas[...] (Brasil, 2014, P. 16).

A Convenção não enuncia um conceito exclusivamente médico, como era comum. Além de fatores meramente biológicos adota-se uma compreensão que prioriza a extensão social e cultural em que a pessoa está inserida. A centralidade da definição é os impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais que as pessoas têm com as diversas barreiras sociais, que resulta em obstáculos para sua participação plena e efetiva na sociedade.

Com os textos trazidos pela convenção e pela necessidade de, mais uma vez, buscar terminologias que carregassem em seu conceito o respeito às pessoas com deficiência, em 2015 foi implementado, aqui no Brasil o Estatuto da Pessoa com Deficiência por intermédio da lei nº 13.146 que visa promover e assegurar os direitos e a das pessoas com deficiência, a

fim de garantir a participação e a inclusão social destes indivíduos na sociedade. Essa lei é um marco na trajetória desses indivíduos visto que possibilitam tornar a pessoa com deficiência mais autônoma e independente, visto que os conceitos abordados no texto legal oportunizam que as pessoas com deficiência sejam incluídas na sociedade, tornando o tratamento a elas mais digno, humanizado, e adequado com os preceitos constitucionais (Hirata; Lima, 2018).

O Estatuto apresenta outros conceitos bastante importantes. Alinhado ao conceito da pessoa com deficiência, um termo importante é o de barreiras, visto que a deficiência não está ligada ao indivíduo e sim aos impedimentos que ele depara em seu cotidiano. No inciso IV do art. 3º conceitua barreiras como

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 (Brasil, 2015).

Esse inciso revela a percepção de que não seria a limitação que caracterizaria a deficiência em si, mas sim as barreiras impostas pela sociedade que impossibilitam nas interações sociais. Dessa forma a deficiência está na sociedade, não na pessoa fazendo necessário a eliminação de todas as barreiras que impeçam seu pleno desenvolvimento para que se alcance a igualdade material entre as pessoas e a dignidade humana. Independente de qual natureza seja essa barreira é necessário eliminá-la a fim de alcançar o acesso das pessoas com deficiência a sua liberdade fundamental.

Ancorado ao conceito de barreiras e em sua eliminação, tem-se o conceito de desenho universal que visa a construção de uma sociedade a partir de projetos que garantem a igualdade de concepção desde a sua concepção “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015). A ideia de Desenho universal é sobre a oferta de ambientes e recursos que possam ser utilizados por todos, sem necessidade de adaptação para as pessoas com deficiência.

Pensar na elaboração e construção de novos ambientes e recursos sociais sob o desenho universal é a busca de uma sociedade que entenda que as limitações não estão nos indivíduos e sim no ambiente e que a construção de edifícios, programas, e todos os instrumentos sociais já considerando sua universalidade de uso é construir uma sociedade sem barreiras e, conseqüentemente, sem a segregação das pessoas com deficiência.

Uma sociedade inclusiva é marcada pelo respeito e valorização das diferenças; promovendo a igualdade entre as pessoas por meio da aceitação da diferença como um

princípio básico. Nesse contexto não se tolera qualquer tipo de discriminação, inclusive no que se refere a arquitetura e ao urbanismo. Assim, a busca para essa sociedade é fundamental se considerar os projetos de Desenho universal por entender que a vida de uma pessoa pode ser cerceada pelo ambiente em sua volta, exigindo que o contexto urbano seja planejado, não para se adaptar a ela, mas sim permitir seu pleno acesso.

### **1.3 Deficiente Auditivo ou Surdo?**

Como vimos, as terminologias para se referir a pessoa com deficiência foram evoluindo e sendo ressignificadas buscando o termo que melhor corresponde às especificidades sem ferir sua dignidade e autonomia. Quando a deficiência em questão é a surdez, algumas considerações também se fazem necessárias. Assim como os termos e a concepção da PcD apresenta uma perspectiva médica e uma social, também há essa percepção quando nos referimos ao surdo.

Durante muitos anos, o termo usual para o indivíduo com surdez foi deficiente auditivo (DA) e o termo surdo era, ou ainda é, evitado de ser usado por se achar que se trata de um termo pejorativo, todavia, esse termo não ofensivo, e na verdade, há muitos indivíduos que preferem ser identificados assim.

Em uma perspectiva clínica, as pessoas com perda auditiva podem ser classificadas quanto ao período de aquisição, quanto a etiologia, quanto ao tipo de perda e quanto ao grau de comprometimento. (Gomes, 2006)

A surdez quando caracterizada por sua etiologia, ou seja, quanto a sua causa, pode ser classificada em: 1) pré-natais, quando provocada por fatores genéticos e hereditários ou doenças adquiridas pela mãe na época da gestação e ainda, exposição da mãe a medicamentos que afetam a audição; 2) perinatais, quando provocada por parto prematuro, falta de oxigenação após o nascimento ou algum outro trauma sofrido no parto; e 3) pós-natais, quando provocada por alguma doença que o sujeito tenha adquirido a longo da vida, acidentes, avanço da idade ou qualquer outro fator relacionado a surdez (Gomes, 2006).

No que se refere ao período de aquisição, a surdez pode ser considerada congênita, quando o sujeito já nasce surdo; ou adquirida, quando a perda da audição ocorre no decorrer da vida. Quando congênita, trata-se de uma surdez pré-lingual, por advir de um período anterior a aquisição de linguagem. Quando a surdez ocorre após o período de aquisição de linguagem é denominada pós-lingual. (Gomes, 2006)

A classificação da surdez quanto à localização da lesão, ou seja, ao tipo de perda auditiva, está relacionada à parte estrutural do canal auditivo – quanto ao ouvido interno, ouvido médio, ouvido externo e tronco cerebral. Suas classificações são: condutiva, neurossensorial, mista e central. Quando condutiva são perdas caracterizadas por alguma obstrução que prejudica a vibração dos ossículos, podendo ser reversível após tratamento, por estar localizada no ouvido externo e/ou médio. As neurossensoriais estão localizadas no ouvido interno e são irreversíveis, tendo como causas mais comuns a meningite e a rubéola materna. A mista está localizada no ouvido externo, médio ou interno, e decorre de fatores genéticos, e a central pode se localizar desde o tronco cerebral até às regiões subcorticais e córtex cerebral. (Gomes, 2006)

Já no que diz respeito ao grau de comprometimento, ou seja, quanto a sensibilidade auditiva do indivíduo, esta pode ser leve, apresentando ao indivíduo dificuldade de ouvir o som dos ponteiros do relógio ou de uma conversa mais silenciosa; moderada, apresentando dificuldade de ouvir sons de vozes mais fracas; acentuada, dificuldade de ouvir uma conversa em tom normal; severa, dificuldade de ouvir sons como o de um telefone tocando; e profunda, com dificuldade de ouvir sons mais fortes como de um avião decolando ou de uma máquina de serrar.

Por fim, nos casos em que a surdez se apresenta em apenas um ouvido, é denominada unilateral; e quando apresentada em ambos os ouvidos, denomina-se bilateral. (Gomes, 2006)

**Quadro 1** – Caracterização da Surdez

Quanto ao período de aquisição	Congênita
	Adquirida
Quanto às causas	Pré-natal
	Perinatal
	Pós-natal
Quanto ao tipo de perda	Condutiva
	Neurossensorial
	Mista
	Central
Quanto ao grau de comprometimento	Leve
	Moderada
	Acentuada
	Severa
	Profunda



Como descrito acima todas as caracterizações da perda auditiva se referem a um sujeito com deficiência auditiva; todavia, dentro da comunidade surda há uma distinção entre Deficiente Auditivo e surdo, e ainda surdo, escrito com o s em maiúsculo. O termo deficiente auditivo para Barros e Hora (2009, p.18) “tem sido rejeitado pelos surdos/as por ser fruto de representações construídas pela medicina, a qual considera que aqueles são doentes e/ou deficientes.”

O termo surdo, em outra direção, é preferível por se referir a uma questão da percepção do sujeito não a partir da deficiência, mas sim por sua diferença. De modo semelhante, o vocábulo Surdo (com s maiúsculo) também considera o indivíduo pela sua diferença linguística e cultural, e não caracterizado pela ausência de um dos sentidos. É o termo que tem sido de maior uso pelos pesquisadores e membros do corpo social surdo sob “influência norte-americana, pois nos Estados Unidos se grafa com inicial maiúscula as terminologias de nacionalidades, povos e línguas, ou seja, se escreve, por exemplo, “Black” (Negro) e “Deaf” (Surdo)” (Barros E Hora, 2009).

Ser Surdo (com “S” maiúsculo) é reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não veem a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (Lane Apud Bisol & Sperb 2010, P. 8)

Ou seja, o uso adequado é surdo, seja ele grafado com a inicial maiúscula ou não, embora o uso predominante seja com a inicial maiúscula visando ressaltar a caracterização desse grupo como um povo pertencente a uma cultura própria e que se expressam por meio das línguas de sinais

Diante do exposto, no decorrer deste trabalho, ao me referir a alguma pessoa que possui algum grau de perda auditiva, usarei o termo *surdo* (grafado com s minúsculo) por ser o termo que melhor atende ao viés teórico que baliza esta investigação e que abrange tanto os que fazem uso fluente quanto os que não fazem uso algum da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

## 2 CAPÍTULO II

### A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS SURDOS

A educação sistematizada dos surdos, há tempos, vem percorrendo diferentes correntes metodológicas, nas quais diferentes focos foram traçados: ora visando apenas à sua oralização, ora visando à sua socialização, até entender que o surdo poderia ser alfabetizado e escolarizado. Nesse percurso algumas filosofias educacionais tiveram destaques como o Oralismo, a Comunicação total e o Bilinguismo.

No Oralismo, a visão do surdo era clínica, destacando a importância da interação surdo-ouvinte por meio da fala. Sendo assim, o principal objetivo dessa filosofia era desenvolver a fala no surdo. Foi adotado a partir de um Congresso Internacional de Educação de Surdos, popularmente conhecido como Congresso de Milão, por ter ocorrido na cidade de Milão na Itália em 1880. Ficou decidido que o processo ideal seria a reabilitação da fala em direção à ‘normalidade’ e à proibição do uso de sinais. Dessa forma, as estratégias que seriam pedagógicas se tornam terapêuticas, como aborda Godfeld, (2002, p. 34):

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à *normalidade* (grifo acrescentado por mim) (Godfeld, 2002, p. 34).

Considero importante ressaltar aqui o paradigma ouvintista que vinha dando os rumos à educação de surdos: a palavra “normalidade” apresentada pela autora faz referência a esse padrão, que colocava à margem os que se desviavam e forçava-os a suprir essa “falha” para, de fato, se integrar à sociedade. Skliar, (1998, p. 1) resalta ainda que foram mais de cem anos que se voltaram para a correção, a tentativa de uma “normalização” marcada pela violência institucional. Para Skliar (idem), as instituições visavam a controlar, separar e negar a existência de uma comunidade surda, da existência da língua de sinais e das identidades surdas, uma autêntica violência simbólica (BOURDIEU, 2015) contra os surdos. Nesse mesmo pensamento, Sacks (2010 p. 35) explana que as estratégias adotadas nesse período causaram uma “deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral”. Essa ideia também é reforçada por Capovilla

Como resultado, foi observado um rebaixamento significativo no desenvolvimento cognitivo dos surdos. Infelizmente, no entanto, em vez de ser percebido como consequência do método, tal rebaixamento passou a ser usado como prova da

importância da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo dos surdos (2000, p. 102).

Diante do grande fator de insucesso da metodologia oralista, esta passou a ser substituída pela Comunicação Total, que consiste no uso dos sinais, da fala, de gestos, da leitura labial, qualquer estratégia que permita ao surdo se comunicar. Ficou conhecida também como “língua falada sinalizada” pois “nesta época, começaram a surgir diversos sistemas de sinais, cujo objetivo central era aumentar a visibilidade da língua falada, para além da labial” (Capovilla, 2000 p. 104). Embora a comunicação total tenha surgido como um meio-termo e proporcionado uma certa evolução na educação dos surdos, também não obteve resultados satisfatórios, visto que a sua abordagem defendia o uso simultâneo das duas línguas, e havia uma impossibilidade da conciliação entre a fala e os sinais por se tratar de duas línguas distintas e com estruturas diferentes.

A filosofia do bilinguismo nasce como alternativa substitutiva à comunicação total, e consiste em trabalhar com duas línguas no contexto escolar, porém não simultaneamente.

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oficial de seu país. [...] O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se apropriar do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como único objetivo educacional do surdo, nem como possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (Goldfeld, 1997, p. 42-43).

Nessa perspectiva, o surdo aprende primeira sua língua materna, a língua de sinais, para posteriormente aprender a modalidade escrita da língua oral. Nessa proposta há a integridade da manifestação visual e gestual, pois, quando a criança Surda é exposta desde cedo à língua de sinais, há o aumento de sua competência linguística possibilitando aprender uma segunda língua, tornando-a uma criança bilíngue desde as séries iniciais. Como ressalta Sacks,

As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida - e ela pode ser fluente aos três anos de idade -, tudo, então, pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente, ocorre o inverso (2010, p. 38).

O bilinguismo foi uma filosofia adotada a partir das reivindicações dos próprios surdos, que se reconhecem como pertencentes a uma cultura, com identidade própria e com

respeito às diferenças linguísticas que carregam. Nessa perspectiva, os surdos de fato têm acesso aos conteúdos escolares. Atualmente, instituições educacionais brasileiras adotaram essa modalidade de ensino, porém em quantidade pouco significativa. A predominância de surdos está nas classes em escolas inclusivas, ou seja, escolas que estão preparadas para receber “a cada aluno independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação” (Aranha, 2004).

A educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva defende a integração e interação dos alunos envolvidos na defesa pelo respeito às peculiaridades e individualidades. O aluno com deficiência deve ser assistido em todos os níveis e modalidades de ensino. O art. 59, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais

[...]professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, p. 44).

Em classes de ensino inclusivo, o surdo compartilha experiência de uma sala heterogênea, com a presença de um intérprete de Libras para auxiliar na comunicação, todavia as aulas são, em maioria, com estratégias e metodologias voltadas aos alunos ouvintes, não apresentam aulas de Libras desde a educação básica e não há a oferta do ensino de português como segunda língua voltado especificamente aos surdos.

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas (Lacerda, 2006).

Dessa forma as escolas inclusivas precisam atender as necessidades dos alunos atendendo cada especificidade para assegurar currículo adequado a todos, com estratégias que atendam a cada demanda e dessa forma uma educação de qualidade a todos.

### 3 CAPÍTULO III

#### LETRAMENTOS DO SUJEITO SURDO

A cultura da escrita faz parte da civilização desde tempos primórdios. E, através desta, registram-se fatos e documentam-se histórias. Os registros escritos surgiram como frutos de uma intervenção social diante da necessidade dos sujeitos das sociedades de se comunicarem e deixarem registros através do tempo. Fischer (2009) chega a comparar a escrita a uma máquina do tempo, devido à sua capacidade de tornar permanentes os registros de uma sociedade. A necessidade de consolidar os conhecimentos e as ideias criou a língua escrita. Essa necessidade também é sentida dentro da comunidade surda como atestam pesquisas sobre leitura e escrita em sinais (Stumpf, 2005; Barros, 1997)

Nas salas de aula do Brasil, a produção textual, mesmo para alunos ouvintes, é um desafio ao professor, visto que há uma redução do número de leitores na atual realidade escolar. Segundo o Instituto Pró-livro, apenas 56% dos brasileiros leem sistematicamente leitura profissional e cultural (Silva, 2018). Quando se trata da produção textual de alunos surdos há ainda a complexidade de se tratar de uma escrita que não representa a língua pela qual ele se expressa – a língua brasileira de sinais – Libras. Conforme explica Peixoto (2006),

Constatar esse atravessamento da língua de sinais na escrita da língua portuguesa nos permite ressignificar todas as adjetivações pejorativas que tradicionalmente são feitas à escrita dessas pessoas [...]. A condição de segunda língua que o Português tem na vida do surdo promove nesse sujeito um estranhamento semelhante ao que nós, ouvintes, temos quando nos deparamos com uma língua estrangeira. Interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria língua confronta nossa organização de linguagem e nosso conhecimento gramatical, exigindo uma produção de novas significações que só conseguiremos construir tendo como base a nossa língua materna. (p. 209).

Como exposto pelo autor, somado ao fato de já ter presenciado, em minha experiência como professora de Libras e nas oportunidades de ministrar o português para surdos, os alunos surdos rascunham algum tipo de produção escrita, porém em quantidade bem inferior de informações, às vezes apresentando palavras soltas que foram decoradas, pedindo auxílio para escrita de determinadas palavras, e já ocorreu até de grafar uma palavra inventada e quando questionada o aluno sinalizar o que para nós seria uma palavra comum.

Há, ainda, que se atentar à forma pela qual ocorre o processo de alfabetização desses alunos.

[...]a escrita da pessoa surda reflete, em certa medida, os conhecimentos que possui, ou não, da comunidade ouvinte. Ou, quanto a escrita tem função em sua vida, ou ainda reflete o próprio processo de alfabetização a que foi submetida. Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa é frequentemente levado a termo como

língua morta, pois ao ensinar apenas substantivos adjetivos, advérbios na produção de textos, esquece-se de considerar uma premissa básica: o intercâmbio entre o papel do autor e do leitor para esse aprendizado. (Souza, 1998, p. 147)

Ao recordar do meu processo de alfabetização e ao observar como esse processo se dá nas series iniciais, percebemos que ele se constrói de forma fonética. Nossa alfabetização e nosso letramento são desenvolvidos a partir da relação que fazemos com a imagem da letra que nos é apresentada e ao som que ela representa. Notoriamente esse método não é adequado aos alunos com surdez, visto que a construção de significado para compreensão das letras está relacionada a sons. Dessa forma, o comprometimento quanto à aquisição do português na modalidade escrita se dá nas series iniciais. Mesmo que a criança surda consiga reconhecer palavras escritas em português, ela sentirá dificuldades, ou mesmo, não conseguirá atribuir-lhe um significado. As informações semânticas das palavras não são significativas às crianças surdas por falta de *input* auditivo devido ao fator natural da surdez.

Para interagir em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, é exigido que o surdo tenha domínio da escrita do português. Entretanto, não se pode ignorar que ele também faz parte de um contexto em que os sujeitos se comunicam sinalizando, e não falando oralmente. É necessário compreender que o contato com ambas as situações o expõe a uma negociação linguística quanto aos processos comunicativos no qual está inserido. Reconhecer essa condição de negociação é entender que há limitações existentes à aquisição da escrita pelo surdo e que é necessário possibilitar a ele uma condição de produzir sentidos com uma modalidade escrita que supra as especificidades de sua língua visuoespacial.

Pensar a surdez requer penetrar ‘no mundo dos surdos’ e ‘ouvir’ as mãos que, com alguns movimentos nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer reconhecer a ‘língua de sinais’. Permita-se ouvir essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos que eles podem ‘ouvir’ o silêncio da palavra escrita (Quadros, 1997, p. 119 *apud* Stumpf, 2005, p. 43).

Ao entender que os sujeitos surdos estão inseridos em um processo de negociação entre modalidades e línguas, vê-se a possibilidade de investigar as transformações para esses sujeitos quando apresentados a um sistema de escrita que represente a modalidade visual-espacial de sua primeira língua, a Libras. E, como vimos, a prática da escrita já está presente na comunidade surda. O desenvolvimento da cultura surda, tanto cultural quanto intelectual, decorre da conquista de uma escrita de sinais própria, que possibilite a expressão por meio de registros que se enquadram em suas expressões comunicativas (Barros, 2008).

Essa perspectiva para criação de uma escrita que assumisse a realidade linguística do surdo se valida pela percepção histórica que os ouvintes mantinham relação de poder como colonizadores com os sujeitos surdos. Tal percepção se valida ao fato da história da

humanidade estar comumente ligada a algum colonizador, limitando a história cultural dos que são colonizados ou até modificando seus discursos e escolhas (Strobel, 2008).

A decolonização, enquanto processo histórico e conceitual, transcende a busca pela independência política por parte das antigas colônias. Ela se configura como um movimento que visa desconstruir as estruturas de poder, saber e ser, impostas pelo colonialismo, que perpetuam a dominação e a subalternização. Nesse sentido, a ela se propõe a questionar e transformar as relações de poder assimétricas, a desconstruir as narrativas hegemônicas eurocêntricas e a revalorizar os conhecimentos e culturas historicamente marginalizadas (Oliveira, 2010).

O uso desse termo surge pela necessidade de nomear e visibilizar as marcas da colonialidade nas diversas esferas da vida social, desde as instituições políticas e econômicas até as relações interpessoais, educacionais e de produção cultural. A colonialidade, como sistema de opressão, perpetua a lógica de dominação e exploração, naturalizando hierarquias e desigualdades baseadas em raça, gênero, classe e outros marcadores sociais (Oliveira, 2010). Desse modo, a decolonização busca romper com essa lógica, promovendo a emancipação e o empoderamento dos povos e grupos estigmatizados, bem como a construção de relações sociais mais justas e equitativas. Em suma, trata-se de um processo contínuo e multifacetado de desconstrução e de reconstrução de saberes, identidades e relações sociais a partir das perspectivas e experiências dos povos colonizados. É um projeto político e epistêmico que busca superar as estruturas de poder e os sistemas de conhecimento que perpetuam a dominação e a subalternização (De Souza Oliveira, 2021).

Sob a luta de uma decolonização ouvintista ligada à escrita surgiram algumas propostas de se produzir uma escrita que atendesse a realidade do surdo. A escrita é parte do desenvolvimento acadêmico dos discentes significa reconhecer a importância que ela possui em todas as esferas na vida. Foi levada por essa motivação que o presente trabalho buscou se consolidar, todavia, ao percurso da dessa construção alguns fatores foram observados e houve uma necessidade de repensar os sobre a relevância para os sujeitos dessa pesquisa quanto a ao ensino de um sistema de escrita de sinais pode possibilitar ao surdo se expressar na modalidade escrita que contemple sua língua natural. Visto que a premissa inicial desse trabalho se embasava em uma perspectiva colonizadora de construção do processo de escrita.

O eurocentrismo parte de uma visão de normalidade, que exclui as pessoas deficientes. As pessoas com deficiência que foram marcadas por uma visão clínica terapêutica sofrem a subalternização de seus corpos. Ao abordar sobre a decolonialidade, entende-se que todos os grupos que viveram um processo de colonização não apenas em questões raciais, mas todas as

colonialidades, seja do saber, do poder, etc. Ao que se refere ao surdo, essa colonialidade é aplicada aos aspectos linguísticos desse povo. Segundo Souza (2017), a colonialidade é:

Um instrumento intersubjetivo histórico e coletivo de opressão que opera em várias dimensões da coletividade humana, ou seja, é processo de subalternização epistêmica, política, ontológica, linguística, sexual, racial, entre outros segmentos. Os fenômenos da colonialidade do poder, ser e saber invadem todos os aspectos das relações sociais, atua nas mentalidades, nos saberes, nos corpos, nas territorialidades das populações latino-americanas. (2017 p. 140)

A luta pela busca de um processo de decolonização da pessoa surda para que ela seja percebida a partir de sua diversidade linguística e não pelo ancoramento de uma incapacidade perpassa muitos movimentos históricos e sociais. A existência de uma escrita que contemple as particularidades da língua visual desses sujeitos pode ser citada como um avanço nesse processo de busca de autonomia desses povos. Uma escrita que respeita a gramática da Libras, que solidifica a cultura pela possibilidade de registros gráficos dessa língua. Todavia, é importante ressaltar que há uma dicotomia nessa perspectiva, a decolonização de uma escrita para as línguas de sinais e uma colonizabilidade ligadas às sociedades grafocêntricas, inferiorizando as sociedades ágrafas que também sofreram esse processo de opressão.

### **3.1 Escrever em Língua de Sinais**

A escrita é mais do que um instrumento, pois não somente guarda como realiza o pensamento, que “até então permanece em estado de possibilidade”. (Higounet, 2003 p. 9), ou seja, ela não existe apenas com finalidade de consolidar a palavra, mas permite assimilar o pensamento e fazê-lo atravessar o tempo e o espaço.

Février (1948 apud Chales, 2003, p.11) afirma, a respeito da escrita, que “é preciso inicialmente um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido de antemão para uma comunidade social e que por ela seja utilizado”; o autor complementa dizendo que “em seguida é preciso que esses sinais permitam gravar e reproduzir uma língua falada”

Com base no exposto e nas modalidades escritas existentes percebe-se que, de fato, um conjunto de sinais aleatórios não se configura escrita. É preciso que um grupo em contato com esses símbolos o utilize-os com efetiva finalidade, a existência de escrita depende de sua usabilidade social.

É inegável que a escrita tem papel importantíssimo para a sociedade. É por meio dela que compartilhamos informações, conhecimentos, tradições, cultura, entre tantas outras coisas. A escrita permite que diversos registros sejam realizados, se mantendo através do tempo e podendo ser compartilhado a qualquer região. Mesmo que haja escritas diferentes, os



processos de significação e tradução permitem o compartilhamento entre sistemas de escritas diferentes. Por isso, acredito que aprender um sistema de escrita de sinais pode possibilitar ao surdo a expressão escrita condizente com sua língua natural.

Por ser a Libras uma língua de modalidade visual-espacial, por muito tempo defendia-se que o registro mais condizente seria o registro filmado. De fato, as filmagens são eficazes na propagação e solidificação dessa língua. Contudo, os falantes e usuários dessa língua defendem também, a necessidade de uma forma de registro mais acessível para anotações rápidas ou mesmo agendar atividades. Adotar uma escrita como forma de registro pressupõe o fácil acesso. Além disso, uma escrita de sinais possibilita aos surdos se expressarem a partir da língua que utilizam. Foi pensando nessas vivências e em algumas dificuldades com as quais os surdos se deparam quanto à escrita que se pensou na possibilidade de permitir que, além do português escrito, o aluno surdo também pudesse utilizar a escrita de sua língua materna para se expressar.

São crescentes as pesquisas sobre escrita em línguas de sinais. A possibilidade de grafar uma língua de modalidade visual-espacial permitiu que diversas ideias e possibilidades fossem apresentadas. No Brasil há quatro propostas de escritas que estão, algumas em fase inicial de pesquisas e outras em fase de consolidação: SEL, VisoGrafia, SignWriting, e ELiS.

#### **3.1.1.1 Sistema de Escrita da Libras – SEL**

O SEL é um sistema de escrita das Línguas de Sinais, de base alfabética e linear criado por Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira em 2009. A ideia desse sistema era uma proposta alfabética que fosse mais econômica e eficiente que os sistemas ideográficos. Nessa escrita os sinais são resultados de três unidades mínimas mão (M) – locação (L) – movimento (Mov). Cada uma dessas unidades, representando alguns parâmetros da Libras, apresentam traços tridimensionais que são representados dentro das unidades com diacríticos. (Lessa de Oliveira, 2012)

Para a representação gráfica esse sistema possui 52 caracteres de configurações de mão, sendo as marcações de eixo e de orientação da palma (quatro possibilidades) escrito ao lado da configuração de mão. Na unidade de Locação, possui 27 caracteres. Quanto ao movimento, esse está subdividido em movimentos de mão e movimentos de dedos. Os movimentos de mão são compostos por: tipo, orientação e plano, sendo o plano e orientação são marcados por um diacrítico (traço) junto ao caractere de Mov. Para representar os movimentos de dedos é usado uma representação para cada dedo podendo essa representação

ser isolada ou combinada. A partir desses caracteres, onze possibilidades de diacríticos podem ser utilizadas para representar o movimento realizado pelo dedo. (Lessa de Oliveira, 2012)

É possível melhor precisão quanto ao aspecto tridimensional da Libras com o uso de diacríticos colocados abaixo dos caracteres de eixo, para marcar os pontos em que a mão ou dedos são tocados, além de diacríticos colocados acima das unidades M, para marcar a expressão facial necessária à composição de alguns sinais. São onze diacríticos para toque e vinte de expressões faciais. (Lessa de Oliveira, 2012)

Por ser um sistema que usa tanto caracteres quanto diacríticos para a representação dos parâmetros que formam os sinais da Libras ele é classificado como não alfabético e com economia de caracteres, como defende sua criadora,

Poderíamos optar por criar caracteres para os elementos do 2º nível articulatorio – os macrosssegmentos – mas perderíamos em economia, pois teríamos um sistema de, no mínimo, 842 caracteres em vez de 109 caracteres + 54 diacríticos, como é o caso da escrita SEL (Lessa de Oliveira, 2012).

O SEL é um sistema não-logográfico, linear, que conta com 163 representações gráficas entre caracteres e diacríticos, divididos em três unidades de representações para representar os parâmetros.

### **3.1.2 Escrita Visogramada das Língua de Sinais – VisoGrafia**

A Escrita Visogramada das Línguas de Sinais (VisoGrafia) foi desenvolvido por Claudio Alves Benassi em 2016 e aperfeiçoado com a pesquisa de doutorado (2017). Esse sistema foi idealizado e constituído a partir da junção dos elementos simples e visuais do SW e da ELiS (ambos serão apresentados nos próximos tópicos) e tem como objetivo oferecer um sistema de escrita “com baixo número de caracteres, viável tanto do ponto de vista da codificação quanto de decodificação, fundindo os caracteres mais simples e visuais do SW e da ELiS.” (Benassi, 2017).

A VisoGrafia é uma proposta de releitura por meio da hibridização dos elementos mais simples do SW aos apresentados pelas ELiS, eliminando, assim, aqueles mais complexos que demandam maior abstração. A estrutura da escrita na VisoGrafia preserva o princípio da linearidade da ELiS (Silva *et al*, 2018).

A VisoGrafia é linear e sequencialmente da esquerda para a direita, obedecendo os cinco grupos de representações dos parâmetros das línguas de sinais: Configuração de Mão (CM), Direção ou Orientação da Palma (OP), Locação (L), Movimentos (M), e as Expressões Não Manuais (ENM) e são escritos na seguinte ordem “a CM por meio do uso das CD, OP, L, M e ENM. Na Sequência, escreve-se a OP e nela, se grafa as CD. Por último escreve-se os M

e as ENM são adicionadas por último por meio do uso de diacríticos próprios” (Benassi, 2015).

### **3.1.3 SignWriting – SW**

O SignWriting (SW) é um sistema gráfico-esquemático-visual desenvolvido em 1974, pela coreógrafa norte-americana Valerie Sutton. E foi introduzido ao Brasil em 1996. A maior difusora desse sistema de escrita no Brasil é Marianne Rossi Stumpf, professora da Universidade Federal de Santa Catarina.

*O Signwriting* é um sistema de escrita com características graficoesquemáticas, que permite uma representação de textos de línguas de sinais através de uma forma intuitiva e de fácil compreensão. O sistema é constituído de um conjunto de símbolos e um conjunto de regras de escrita, definidos para representar os diversos aspectos fonético-fonológicos das línguas de sinais (Costa et al., 2004, p.254).

O sistema *signwriting* possui aproximadamente 900 visografemas; entretanto, para escrever em *signwriting* não é preciso decorar todos esses, mas basta entender a perspectiva visual em que se baseia, ou seja, sempre de acordo com a visão de quem está sinalizando. Esse sistema de escrita se originou da escrita fonética do tipo alfabética, mas é um sistema com base visual-espacial, que exprime os gestos elementares da linguagem visoespacial, e abrange 72 configurações de mão, seis tipos de orientação para a palma e aproximadamente 174 símbolos para representação de movimentos, além dos pontos de articulação e pontuações. (Silva, 2009).

Segundo Stumpf (2005), para escrever nesse sistema basta ter conhecimento sobre a sintaxe espacial, pois as características de visualidade e espacialidade são muito presentes e importantes para a construção do discurso. Esse argumento se baseia na estrutura de escrita em que se posiciona os símbolos.

### **3.1.4 Escrita das Línguas de Sinais – ELiS**

A ELiS– Escrita das Línguas de Sinais – criado por Mariângela Estelita Barros (2008), é uma escrita com 95 visografemas, subdivididos em quatro grupos, “organizados em uma estrutura física inalterável, que pode representar qualquer tipo de sinal” (BARROS, 2016). Os visografemas são agrupados com base na composição básica de cada sinal. Visografema foi a terminologia adotada pela professora para denominar os caracteres dessa escrita. Barros (2008) expõe que os símbolos representativos que nas línguas orais são denominados fonemas, podem ter a terminologia adaptada às línguas de sinais como visemas. No sistema

Elis, essa autora o denomina tecnicamente como visografemas, ou seja, unidades mínimas (ema-), escritas (graf-) dos visemas(vis-), ou seja, uma nomenclatura específica para a escrita dos elementos visêmicos (fonéticos) das LS (Barros, 2008).

Os sinais usados pelos surdos para a comunicação possuem uma composição básica denominada *parâmetros*. Os parâmetros primários são: Configuração de mão (CM), que diz respeito às formas da mão para construção do sinal; Ponto de articulação (PA), refere-se ao local, no corpo ou fora dele, onde se realiza o sinal; Movimento (M), consiste no deslocamento da mão durante a realização do sinal (Brito, 1990).

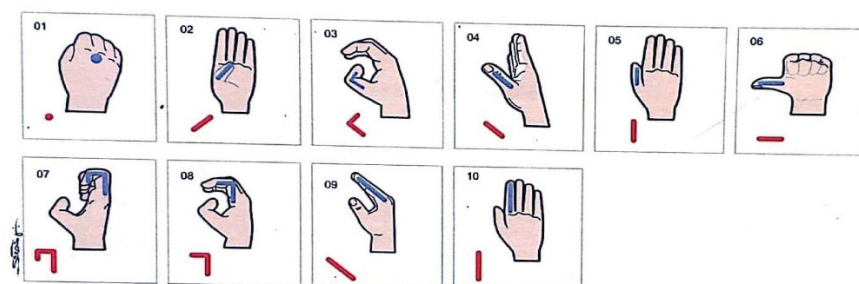
Barros (2006) detalha a distribuição dos visografemas quanto aos parâmetros da Libras da seguinte maneira: Configuração de Dedos (CD), corresponde a 10 visografemas, e representam posições dos dedos, que combinados entre si, formam a Configuração de Mão.

**Quadro 2** – visografemas de CD

Configuração de Dedos			
Polegar		Demais dedos	
q	Fechado	q	Fechado
w	Na palma	u	Muito Curvo
e	Curvo	o	Curvo
r	“3D”	s	Inclinado
t	Horizontal	g	Estendido
y	Vertical		

Fonte: Barros, 2015

**Figura 1** – Ilustração dos visografemas de CD



Fonte: Barros, 2015

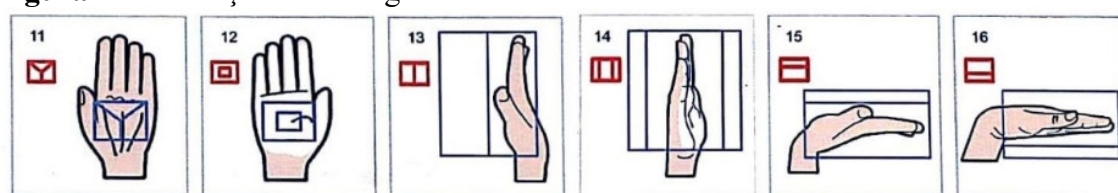
Orientação da Palma, corresponde a 6 visografemas, e indicam para qual direção a palma está voltada para a realização do sinal.

**Quadro 3 – visografemas de OP**

Orientação da Palma	
I	Para frente
Ç	Para trás
Z	Para medial
X	Para distal
C	Para cima
V	Para baixo

Fonte: Barros, 2015

**Figura 2 – Ilustração dos visografemas de OP**



Fonte: Barros, 2015

Ponto de Articulação corresponde a 35 visografemas, e representa o local de realização do sinal.

**Quadro 4 – visografemas de PA**

Ponto de Articulação							
Cabeça		Tronco		Membros		Mão	
Q	Rosto	H	Pescoço	\	Braço inteiro	@	Palma
W	Alto da cabeça	J	Corpo	Z	Ombro	#	Dorso
E	Lateral da cabeça	K	Tórax	X	Axila	\$	Dedos
R	Orelha	L	Lateral	C	Braço	%	Lateral de dedo
T	Testa	Ç	Abdômen	V	Cotovelo	&	Interv. de Dedo
Y	Sobrancelhas			B	Antebraço	*	Articulações
U	Olhos			N	Punho	—	Ponta de dedo
I	Maça do rosto			M	Punho		
O	Nariz						
P	Buço						
A	Boca						
S	Dente						
D	Bochecha						
F	Queixo						
G	Abaix. Queixo						

Fonte: Barros, 2015

**Figura 3** – Ilustração dos visografemas de PA



Fonte: Barros, 2015

Movimento corresponde a 44 visografemas e representa os movimentos realizados pelos braços e punhos, pelas mãos e por outras partes do corpo, o que corresponde a algumas expressões não-manuais.

**Quadro 5** – visografemas de M (braços)

Movimentos de Braços			
À	Para frente	Ì	Para o meio
Á	Para trás	Ĭ	Para cima e à esquerda
Â	Para frente e para trás	Î	Para cima e à direita
Ã	Para cima	Ó	Para baixo e à esquerda
Ä	Para baixo	Ò	Para baixo e à direita
È	Para cima e para baixo	Ô	Arco
Ê	Para esquerda	Õ	Flex./ext. do braço
É	Para direita	Ö	Circular vertical
Ë	Para esq. e para direita	Ù	Circular horizontal
Í	Para fora	Ú	Circular frontal

Fonte: Barros, 2015

**Quadro 6 – visografemas de M (mãos, punhos e não manuais)**

Movimentos de mãos e Punhos		Expressões não manuais	
Û	Abrir	Í	Negação com a cabeça
Ü	Fechar	Î	Afirmação com a cabeça
À	Abrir e fechar	Ï	Língua na bochecha
Á	Flex. dedos na base	Ò	Língua para fora
Â	Flex. dedos nas pontas	Ó	Corrente de ar
Ã	Unir e separar dedos	Ô	Vibração dos lábios
Ä	Tamborilar dedos	Õ	Mov. lateral do queixo
È	Friccionar dedos	Ö	Murchar bochechas
É	Dobrar o punho	Ù	Inflar bochechas
Ê	Mov. lateral do punho	Ú	Abrir a boca
Ë	Girar o punho	Û	Piscar
Ì	Girar o antebraço	Ü	Girar o tronco

Fonte: Barros, 2015

**Figura 4 – Ilustração dos visografemas de M**



Fonte: Barros, 2015

Nesse sistema de escrita, os sinais são divididos em monomaneal, bimanual simétrico, bimanual assimétrico, bimanual quase simétrico, com mão de apoio e composto. Sendo assim, para ser capaz de utilizar a escrita é necessário saber o que representa cada visografema e compreender os seis tipos de sinais que podem ser classificados na Libras (Barros, 2016).



Produções em escritas de sinais são recentes, e trata-se de uma novidade tanto para a comunidade ouvinte quanto para a surda. Apesar do pouco tempo de criação, esses sistemas de escritas têm buscado consolidação na comunidade surda. Alguns dicionários e livros literários infantis já contam com a Elis em suas impressões mais recentes. Há ainda, porém, um longo caminho a percorrer para que haja o uso efetivo dessa escrita na comunidade surda.

Alves e Medeiros (2014) em suas pesquisas investigaram a escrita de sinais como meio de facilitar ao aluno surdo à aprendizagem da língua portuguesa escrita. Pertencendo a uma sociedade ouvinte o surdo precisa ser bilíngue dominando a modalidade escrita da língua falada nesse grupo. Dessa forma, o professor de alfabetização visa o ensino da aprendizagem da língua portuguesa escrita, mas no processo de alfabetização não se é adotada metodologia específica para esses alunos na maioria das escolas. Pensando na escrita de sinais como uma estratégia, as autoras buscam explicar como a aprendizagem da escrita de sinais atua sobre a aprendizagem da escrita do português. A pesquisa demonstrou que os alunos surdos que dominam a Libras apresentam mais habilidade para aprender o sistema de escrita de sinais. E que ao aprender a Libras simultaneamente à escrita de sinais esses alunos podem apresentar maior embasamento para a aprendizagem do português na modalidade escrita.

Tomando como base, ainda, o trabalho de pesquisa bibliográfica, realizado por Silva *et al* (2016) no qual faz-se um levantamento a respeito do processo de ensino-aprendizagem de escrita das línguas de sinais, os autores abordam que trata-se de uma temática pouco difundida, porém eles abordam os sistemas de escritas como uma ferramenta e inclusão e de apreensão da linguagem, pois “pois a escrita de sinais torna-se uma ferramenta de alfabetização para a comunidade surda, uma vez que, ensinar só sinais ao surdo, não é alfabetizá-lo” (2016).

Contribuindo com essa temática, Cury (2016) aborda a percepção de educadores surdos e ouvintes que dominam SW onde os sujeitos da pesquisa responderam a um sobre sua experiência com esse sistema de escrita. A partir dos dados coletados há relatos de vantagens e desvantagens apresentados pelos sujeitos, e o destaque de que como educadores eles acreditam que ensinar o sistema para crianças surdas pode intensificar autoconfiança durante seu processo de aprendizagem.

Se a criança ouvinte, ao se alfabetizar, aprende as relações entre fonemas e grafemas, e isso a torna fluente na escrita alfabética, da mesma forma, o falante de Libras (Surdos ou ouvintes) ao aprender a relação entre as formas gráficas que representam as configurações de mãos e movimentos, podem escrever qualquer palavra emitida nessa língua (Cury, 2016, P. 117).



Já Lima (2018), apresenta um trabalho de investigação quanto a escrita de sinais como primeira língua (L1) para surdos. Sua pesquisa parte do pressuposto de que considerável quantidade de surdos mesmo que já possuam contato com a língua de sinais, ainda estão passando pelo processo de alfabetização no português, porém as autoras defendem que essa aprendizagem só será significativa por meio da escrita da Libras como L1. Essa pesquisa aponta que para formar surdos alfabetizados e letrados não cabe apresentá-los apenas a língua de sinais em sua modalidade sinalizada, mas é necessário que eles se apropriem também da modalidade escrita de sua língua, propiciando, dessa forma, significativa aquisição da escrita.

A escrita de sinais é adequada com uma língua visual e transmite o seu pensamento da pessoa surda direto para seu registro. Entendendo essa língua, a alfabetização e o letramento se concretizará de forma satisfatória. Dessa forma, notamos que em nossos dias há uma necessidade de ensinar a escrita de sinais como meio de alfabetizar os surdos (Lima *et al*, 2018).

Como os autores expõem, a relação surdo com a escrita de sinais é defendida por representar de forma gráfica as particularidades da língua que ele usa para se comunicar, assim como para nós ouvintes sentimos maior conforto em realizar produções escritas em nossa língua do que em alguma língua estrangeira, mesmo se tivermos fluência na outra língua.

## 4 CAPÍTULO IV

### PERCURSO METODOLÓGICO

Antes de mergulhar nas análises gostaria de detalhar o caminho percorrido durante essa pesquisa, de como se deu o processo de investigação e os procedimentos metodológicos adotados.

De início, esclareço que essa pesquisa se insere na abordagem qualitativa e utilizou as técnicas e procedimentos do estudo de caso, visto que há a escolha de um ou poucos objetos para detalhar o fenômeno escolhido, de forma a “proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que influenciam ou que por eles são influenciados.” (Gil, 2002 p.55), ou seja, selecionar um exemplo que represente o fenômeno que foi investigando e analisar o modo como esse exemplo funciona em contexto.

A escolha dos sujeitos de pesquisa para este estudo se deu a partir da minha realidade profissional e dos objetivos da investigação. Como docente do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, almejava investigar as percepções de alunos surdos em relação ao sistema de escrita de sinais ELiS na mesma instituição que trabalho. No entanto, na época da pesquisa, havia apenas uma aluna surda matriculada no Campus Urutaí, o que inviabilizava a realização de uma pesquisa com um grupo que me permitisse analisar as diferentes perspectivas e experiências com o ELiS. Diante disso, busquei outro campus da rede IF Goiano que tivesse um número maior de alunos surdos matriculados, e a escolha recaiu sobre o Campus Rio Verde.

Apesar de não conhecer a unidade e nem os alunos surdos de lá, entrei em contato com a equipe pedagógica e, com o apoio deles, produzi um vídeo em Libras convidando os estudantes para participar de uma oficina sobre ELiS. A partir do aceite dos alunos, formei o grupo de sujeitos da pesquisa. Essa estratégia de convite por vídeo se mostrou importante para garantir a acessibilidade e a autonomia dos alunos na decisão de participar ou não da pesquisa, visto que foi produzido em Libras, sua língua natural. Além disso, possibilitou uma primeira interação comigo como pesquisadora demonstrando meu respeito pela língua e cultura surda e criando um ambiente de confiança e receptividade para o desenvolvimento da pesquisa.

Todos os sujeitos são filhos de pais ouvintes e com diagnóstico de surdez profunda. A faixa etária é bastante variável, os sujeitos possuem de 18 a 42 anos, sendo o mais velho o

único sujeito do sexo masculino. Todavia, apenas três dos sujeitos aceitaram fazer parte deste estudo: Participante 1, de 19 anos e Participante 2, 18 anos, ambas matriculadas no curso técnico em administração no turno noturno; Participante 3, de 42 anos matriculada no curso técnico em agropecuária no turno matutino.

Os dados dessa pesquisa foram coletados, inicialmente, com uma entrevista com cada uma das participantes visando a obter informações quanto a seu histórico de vida e contato com a modalidade escrita em língua portuguesa. As entrevistas foram realizadas em Libras e gravadas em vídeo para que fosse possível observar, também, a fluência dos sujeitos em Libras. Segue abaixo as questões realizadas e a motivação para cada uma.

**Quadro 7 – Questões abordadas na entrevista de triagem e seus objetivos**

<b>Perguntas</b>	<b>Objetivos</b>
Você fez audiometria? Sabe qual é o grau da sua surdez?	Identificar o grau de perda auditiva
Sobre o aparelho auditivo você gosta? Sente bem quando usa?	Identificar o grau de perda auditiva
Qual a sua idade quando começou a estudar?	Identificar a idade escolar dos sujeitos
Como e quando aprendeu Libras?	Verificar se tiveram contato com a Libras antes de ingressarem na escola regular.
Você escreve em Português?	Verificar sobre a fluência na escrita do Português e uso.
Como é o seu contato com a escrita do português? Você entende frases completas? As pessoas entendem quando você escreve? Explica sua experiência para mim.	
O que você acha mais difícil no português?	
Já imaginou escrever os sinais da Libras? Como seria?	Verificar sobre conhecimento ou contato com alguma escrita de sinais.
Conhece ou já teve contato com alguma escrita de sinais? Como foi?	
Com quantos anos você entrou na escola?	Identificar a idade escolar dos sujeitos

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

A fim de complementar dados quanto a fluência e apropriação da escrita em português, após a entrevista uma atividade foi aplicada. Trata-se de uma produção a punho sobre suas percepções do português e sobre sua afinidade com a escola. A escolha do tema se justifica

por entender que produções em que o sujeito possa se expressar e/ou opinar livremente sobre algo que ele vivência possibilita o uso de mais recursos da escrita, ou seja, permitir que escreva sobre algo que ele se sinta confortável para produzir.

Quanto a compreensão dois textos foram apresentados aos indivíduos, um na norma padrão da língua portuguesa e outro suprimindo conectivos ausentes na Libras, ou seja, esse segundo texto será apresentado na modalidade escrita do português, mas na gramática da Libras. A escolha de apresentar o texto escrito dessas duas formas visa identificar sobre a significação que eles fazem dos vocábulos do português e da gramática do português.

Encerrada essa etapa, deu-se início ao minicurso de Elis, para que os sujeitos da pesquisa fossem apresentados a esse sistema de escrita. As aulas tiveram início no dia 27 de agosto e se encerraram no dia 19 de setembro. Nossos encontros eram as terças e quintas e duravam cerca de 3hs. A proposta era de durar apenas 1h30min, porém as alunas apresentavam bastante dificuldade de chegar no horário e dispersavam a atenção facilmente, demandando de estender o horário para tentar concluir as propostas de cada aula, ainda assim, não houve êxito para a conclusão dos conteúdos.

Segue no quando abaixo os conteúdos propostos para cada aula do minicurso.

#### **Quadro 8 - Conteúdos para o minicurso**

1º Encontro:	apresentar a Elis apresentar a estrutura básica da Elis visografemas CD e OP
2º encontro:	visografemas de PA e M
3º encontro:	a escrita dos diferentes tipos de sinais
4º encontro:	diacríticos habilidades de leitura e escrita em Elis
5º encontro:	apresentação da fonte Elis e digitação da fonte habilidades de leitura e escrita em Elis
6º encontro:	habilidades de leitura e escrita em Elis
7º encontro	encerramento do minicurso

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

Já nos primeiros encontros identifiquei certa dificuldade em manter as alunas concentradas. Na instituição havia apenas um intérprete tradutor de Libras e em diversos momentos a divisão de carga horária dele virava pauta entre elas. Uma das alunas por vezes

declarava se sentir injustiçada quanto a divisão que era realizada para que o intérprete pudesse atender a toda demanda da instituição e esse assunto era recorrente por mais que eu tentasse intervir. Eram raros os momentos de interações entre os surdos na instituição e o minicurso acabou sendo, para elas, esse momento.

Devido as inúmeras pausas que se faziam necessárias para retomar a atenção ao que estava sendo ministrado, os conteúdos formam progressivamente se atrasando, ao fim que encerrado os encontros e minha disponibilidade na instituição os conteúdos posteriores aos diacríticos não foram ministrados. E os conteúdos que foram possíveis de serem ministrados sofreram consideráveis prejuízos.

Ao final do curso, outra entrevista foi realizada para identificar sobre as facilidades e dificuldades de se utilizarem a esse sistema de escrita específico para línguas de sinais. Sobre suas percepções ao sistema ELiS e ao minicurso. Segue abaixo as perguntas realizadas e as justificativas para cada uma delas.

**Quadro 9** – Questões para de verificação da aprendizagem em Elis e seus objetivos

Perguntas	Objetivos
Escrever os sinais da Libras foi como imaginou?	Verificar sobre as impressões quanto à ELiS
Qual a maior dificuldade em escrever em Elis?	
Conta um pouco como foi essa experiência.	
Escrever em Elis e escrever em português é diferente? Qual sua percepção?	Verificar sobre as percepções na escrita comparado ao português
Em uma sociedade com muita gente que sabe escrever em Libras como seria?	Verificar sobre a aceitação da Elis e identificar sobre o grau de dificuldade de escrever em Elis

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

A proposta era encerrar e solicitar que ao final cada uma delas fizessem produções em Elis para observar o domínio de cada um nesse sistema de escrita bem como acompanhar o progresso e apropriação deles à Elis, apresentando textos para verificar a compreensão, todavia essa etapa não foi possível de ser realizada por não ter sido possível concluir todo conteúdo proposto.

Encerradas as etapas para as coletas dos dados, e ao retornar para minha cidade, comecei com as transcrições das entrevistas. Fiquei em dúvidas se realizava as transcrições em forma de Glosa. As Glosas são classificadas como um sistema de transcrição em que “as

palavras de uma língua oral são utilizadas para representar aproximadamente os sinais (Brito, 1995)., ou seja, se refere a palavras grafada em maiúsculo, em uma língua escrita representa o sinal manual com o mesmo sentido preservando, assim, a gramática da Libras, ou se usava a interpretação da Libras para o português. Optei por fazer transcrições a partir da interpretação português/Libras para poder utilizar seus trechos nas análises e facilitar a compreensão para o leitor.

Posterior as transcrições, separei as anotações realizadas após cada encontro com as alunas e busquei agrupá-las por grupos de temas afins. Porém devido ao pouco material coletado e aos inúmeros imprevistos, não foi possível criar categorias para as análises. Para esse processo, por entender que todo discurso realizado precisa ser colocado em seu contexto para compreensão na totalidade em que é produzido (Oliveira, 2001), foi adotada a metodologia interpretativa com base na hermenêutica de Ricoeur. A hermenêutica, tem como foco uma interpretação do significado textual como se essas fossem obras de esculturas, ou seja, não se trata de uma análise estrutural, mas “significar a obra enquanto expressão do contexto social, cultural e político”. (Oliveira, 2001)

[...] o texto é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como alienação. O universo das significações se dá num contexto concreto, mas como captar o discurso (enquanto modo de dizer e interpretar o mundo) do ser-aí? (Ghedin, 2004, p. 5).

Uma análise hermenêutica se constitui pelas interpretações e compreensões de todos os fenômenos envolvidos no discurso como as atitudes, comportamentos, os textos, as palavras, ou seja, significado da fala construído juntamente a sua respectiva interpretação e compreensão por parte do pesquisador. Dessa forma, as falas devem ser adotadas no processo amplo de investigação e análise discursiva. A hermenêutica, apesar de recente em pesquisas na área da educação, se faz importante para todo processo de análise de textos e de dados pois só é possível efetiva compreensão quando estamos inseridos no contexto compreendido (Sidi, 2017).

## 5 CAPÍTULO V

### DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS OBTIDOS

Esse capítulo se dedica mais a levantar reflexões a respeito do insucesso na coleta de dados dessa pesquisa do que a análise dos dados em si, visto que a coleta obtida não é suficiente para o propósito aqui levantado. Inicialmente julguei que a pesquisa estava perdida pois não teria o que abordar quanto aos dados, todavia entendi que uma resposta negativa também é resposta e que seria necessário um pouco mais de leitura e dedicação para explicar sobre a temática que trago aqui.

Todo pesquisador, ao elaborar seu projeto e seu problema de pesquisa, espera alcançar resultados favoráveis a suas hipóteses levantadas. O que me ocorreu é que, além de não obter resultados favoráveis eu não possuía quantidade de dados suficientes para responder ao meu problema de pesquisa. Me questionava se negligenciei na elaboração do curso, ou se foi falha na execução do projeto. Após a frustração e ao insucesso decorrente da ausência de dados, propusemo-nos a pensar o que teria levado a tal situação e pude perceber, que apesar de toda fundamentação da decolonialidade em busca de uma escrita que atenda ao surdo, há muitos outros fatores que implicam na aceitação e assimilação de uma nova escrita a esses indivíduos, mesmo que essa seja uma escrita que atenda a todas as especificidades de sua língua natural, a Libras.

Ao me apresentar para os sujeitos da pesquisa percebi uma certa euforia, estavam bastante animados, logo imaginei ser pelo contato com algo novo, porém aquela animação, era pelo fato de que, na verdade, além de aplicar a pesquisa eu também cumpriria minha carga horária de estágio do programa auxiliando o intérprete de Libras que atua na instituição. Logo, toda angústia que passavam pela falta de intérprete, estava, para eles, solucionada. A instituição conta com apenas um intérprete para atender aos cinco surdos matriculados, sendo uma surda no turno matutino, dois surdos no turno vespertino e duas surdas no turno matutino. O intérprete atua nos turnos vespertino e noturno, visto que trabalha em outra escola na parte da manhã. Organizar as escalas de trabalho de forma a atender a todos os alunos não é fácil, porém a instituição alegou não poder fazer a contratação de outro profissional.

Ademais, é possível observar pelas entrevistas iniciais que elas não tinham conhecimento sobre a existência de um sistema que possibilitasse escrever em Libras, todavia, nas entrevistas finais, é possível perceber, que mesmo aprendendo pouco sobre o sistema Elis, elas manifestaram interesse pelo que foi aprendido como mostra os trechos “Eu gostei! Ela é

interessante porque é diferente é própria da cultura surda então achei ela bem interessante por ser da cultura surda. Muito bacana!” diz a participante 1 e na fala da participante 2 “Achei bastante interessante e acredito sim que no futuro quando mais pessoas conhecer o uso vai ser maior”.

Apesar de ser o primeiro contato com o sistema Elis, elas afirmam que após o estranhamento inicial pelos visografemas, a escrita vai se tornando intuitiva com os treinos. Uma das participantes até compara a escrita aos traços chineses, devido a característica da escrita ser bem distinta do nosso usual alfabeto.

Quando questionadas sobre a efetividade da língua, apesar de ter pouco conhecimento, as participantes atribuem a um tempo futuro sobre esse uso. É importante destacar a fala da participante 1 quando ela traz a ideia de que “as pessoas estão começando a aprender Libras então acredito que depois também as pessoas vão começar a se interessar pela escrita”. Essa ideia reforça o que foi trazido anteriormente, sobre o contexto ao qual a Elis foi ensinada e as necessidades que elas atravessavam.

Durante as aulas, as atividades propostas eram realizadas demonstrando bastante compreensão, em alguns momentos até competiam entre si para ver quem finalizava primeiro. Todavia, esse apressamento, a partir de minha observação, também era motivado pela urgência no término da aula para que eu auxiliasse em questões que não eram relacionadas a pesquisa.

A participante 3 em algumas aulas, chegou a levar o marido, também surdo, e seu filho ouvinte para que eu orientasse em questões escolares do filho. A participante 2 chegou a sugerir que eu a acompanhasse como intérprete em uma consulta ginecológica pelo fato de nunca ter ido e ter vergonha de ser acompanhada pela mãe. Essas e outras particularidades eram corriqueiras. Quando questionei sobre os acontecimentos, elas relataram que não tinham contato com nenhuma mulher que tivesse fluência em Libras para poder compartilhar e serem acompanhadas.

Vejo essa ausência de interação e de referencial feminino com pertencente às urgências que esse grupo manifestava. Havia dias, em que elas me acompanhavam até nos momentos de pausa para lanche buscando atenção e orientações a todas as áreas. Perguntavam sobre seus direitos, sobre contratação de outros profissionais, sobre faculdade. Os temas eram os mais diversos possíveis.

Percebi com o tempo, que por mais que eu tentasse passar tempo extra para poder interagir de forma que a pesquisa não fosse prejudicada, era quase em vão. Devidos aos raros momentos que encontravam todas juntas uma temática sempre surgia fora da hora, e quanto



mais eu tentava podar o assunto e retomar para a aula, com mais agilidade e descaso as atividades eram realizadas para poder voltar ao assunto que queriam minha mediação.

Assim, encaminhei as aulas tentando aumentar o tempo e atender aos dados que precisavam ser coletados, todavia, muitos conteúdos foram impossibilitados de ser passados. Aulas que estavam programadas para durarem mais tempo, acabavam gerando assuntos paralelos à aula. Em uma das aulas, por exemplo, utilizei um material similar a um baralho, porém voltado aos visografemas da Elis. Nas interações de jogos, as participantes começavam a discutir sobre a Participante 1 querer impor sinais que não eram usados na região. Questionavam sobre as CM usadas nos sinais e regionalismos.

Ao analisarmos os fatos apresentados acima é possível questionar, mas a coleta de dados não foi um fracasso? Se analisar o problema de pesquisa, pouco se tem no que se refere ao contato das participantes com a Elis para poder apresentar percepções sólidas quanto a esse sistema de escrita. No entanto, essa pesquisa está recheada de dados reais que mostram o quando o processo de decolonialidade é importante aos surdos. O atravessamento linguístico que vivem e os entraves causados pelas barreiras linguísticas mostram que algumas etapas precisam ser pensadas para se alcançar uma autonomia para as escritas de sinais.

Marianne Stumpf (2005) destaca em sua tese alguns pontos importantes sobre a escrita de sinais, argumenta que ela facilita a comunicação à distância, possibilita o registro de fatos passados, permite realizar anotações utilizando apenas lápis e papel sem a necessidade de instrumentos tecnológicos ou vídeos. Dessa forma, é possível perceber que a escrita de sinais tem importância significativa para a comunidade surda.

Por parecer uma realidade distante e pouco usual naquele contexto, mesmo sendo interessante e estarem motivados, os sujeitos da pesquisa almejavam um reconhecimento de sua língua sinalizada e que houvesse atenção às suas necessidades educacionais atendidas. Reitero que é inquestionável a importância de uma escrita como fonte para registro da identidade surda que contemple todas as particularidades das línguas de sinais. É também de suma importância abordarmos esse tema, para despertarmos a sociedade do direito que o sujeito surdo tem em usufruir de uma escrita própria de sua comunidade, já que dispõem legalmente de sua Língua materna. Sem dúvida essa escrita é algo significativo, um bem cultural que desempenhará um importante papel para a cultura surda e que está aos poucos está ganhando espaço.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, pude mergulhar em uma jornada de investigação sobre a escrita de sinais e as percepções dos alunos surdos em relação ao sistema ELiS. Confesso que iniciei essa jornada com muitas expectativas, pois sempre fui apaixonada nesse sistema de escrita e queria poder compartilhá-la com surdos jovens, para que pudessem desfrutar de uma escrita que representa todas as particularidades da Libras.

A realização dessa pesquisa foi bastante desafiadora e me proporcionou um novo olhar sobre a minha prática docente e aprofundou minhas convicções como defensora dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente da comunidade surda. As descobertas e reflexões que emergiram ao longo do estudo ultrapassaram o âmbito profissional, impactando a minha perspectiva pessoal e reforçando o meu compromisso com a inclusão e a promoção da igualdade de oportunidades para todos.

A estrutura desta dissertação foi cuidadosamente pensada para ir além da mera apresentação dos resultados da pesquisa. Meu objetivo, ao organizar as informações e reflexões da maneira como se apresentam, é convidar você, leitor, a mergulhar na minha experiência e, a partir dela, construir a sua própria percepção sobre a importância da inclusão de forma efetiva. Não se trata apenas de compartilhar minhas vivências e conclusões, mas de provocar uma mudança de perspectiva.

Ao longo da leitura, espero que você seja instigado a questionar suas próprias crenças e atitudes em relação à comunidade surda e, mais amplamente, às pessoas com deficiência. Que as percepções de colonialidade que são socialmente construídas, deem espaço para a autonomia do outro manifestar sua cultura, sua língua e suas lutas a partir de seu próprio modo de vivenciar o mundo. Em outras palavras, a organização deste trabalho visa promover uma reflexão sobre a importância de se colocar no lugar do outro, buscando compreender suas necessidades e expectativas a partir de seu próprio ponto de vista. É um convite à empatia, ao diálogo e à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde as vozes de todos sejam ouvidas e respeitadas.

No Capítulo 1, explorei a importância da terminologia correta ao abordar a pessoa com deficiência, com foco na surdez, destacando a importância de reconhecer a identidade e a cultura surda, pois muitos termos são carregados de preconceitos e perpetuam a exclusão social e educacional das pessoas com deficiência. No Capítulo 2, fiz uma análise da trajetória histórica da educação dos surdos no Brasil, desde as abordagens oralistas até a ascensão do bilinguismo, ressaltando a importância da Libras como língua natural dos surdos. O Capítulo

3 abordei o processo de letramento do sujeito surdo, discorri sobre os desafios e as possibilidades da escrita em língua de sinais, com foco nos sistemas de escrita existentes, como o SEL, a VisoGrafia, o SignWriting e o ELiS. No Capítulo 4, detalhei o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo as etapas, os instrumentos e os desafios encontrados na coleta de dados com os alunos surdos. Por fim, no Capítulo 5, apresentei reflexões sobre os dados obtidos, reconhecendo as dificuldades e os imprevistos que permearam a pesquisa e o quão importante é uma escrita que atenda às necessidades dos surdos, além de mostrar como o processo de decolonialidade é importante para esse grupo.

A realização deste estudo me proporcionou um aprendizado imenso e uma nova compreensão sobre a escrita de sinais para a comunidade surda. As dificuldades encontradas durante a pesquisa, como a falta de um intérprete de Libras em tempo integral na instituição e a necessidade de abordar temas além da pesquisa com os alunos, me mostraram a importância de estar atento às necessidades e demandas dos participantes, adaptando o planejamento e as atividades para garantir a acessibilidade e o engajamento de todos.

Assim como os colonizadores impunham sua língua e costumes aos povos dominados, desvalorizando e suprimindo suas culturas originais, os ouvintes, no período oralista, impuseram a língua oral aos surdos, negando a legitimidade da língua de sinais. As escolas para surdos se tornaram centros de "doutrinação", onde a língua de sinais era proibida e a oralização era imposta a todo custo, muitas vezes por meio de métodos punitivos e cruéis. O processo de colonização, marcado pela imposição da cultura e língua do colonizador sobre os povos colonizados, encontra um paralelo assustador nas experiências históricas da comunidade surda. Durante o período oralista, que se estendeu por décadas, os surdos foram submetidos a uma verdadeira colonização linguística e cultural.

A busca por uma verdadeira descolonização da pessoa surda é um processo longo e complexo, que envolve reconhecer sua diversidade linguística e romper com a visão limitada que a define a partir de uma "incapacidade". Essa luta atravessa diversos momentos históricos e sociais, buscando a valorização da cultura surda e a garantia de seus direitos. Nesse contexto, o desenvolvimento de uma escrita que reflita as características únicas da língua de sinais representa um passo importante na conquista da autonomia da comunidade surda. Essa forma de escrita, que respeita a gramática da Libras e permite registrar sua riqueza visual, contribui para fortalecer a identidade e a cultura surda.

No entanto, é fundamental reconhecer a contradição inerente a esse processo. Afinal, essa escrita, que visa fortalecer a língua de sinais e a cultura surda, surge dentro de um contexto historicamente marcado pela valorização da escrita e pela opressão das culturas

ágrafas. Assim, ao mesmo tempo em que a escrita para línguas de sinais busca romper com a primazia da oralidade e do grafocentrismo, ela também se insere nesse sistema, correndo o risco de reforçar a ideia de que a escrita é superior e essencial para a validação de uma língua e cultura. A reflexão sobre essa contradição é fundamental para que a escrita para línguas de sinais seja utilizada de forma consciente e crítica, como um instrumento de resistência e afirmação da identidade surda.

Acredito que este estudo, apesar de suas limitações, contribui para o debate sobre a escrita de sinais e para a valorização da cultura e da identidade surda. Minha expectativa é que este trabalho inspire outros pesquisadores e educadores a se debruçarem sobre essa temática com olhares atentos e sensíveis à riqueza e complexidade da língua de sinais e da cultura surda. Que este seja um ponto de partida para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a diversidade seja celebrada e as individualidades respeitadas. Acredito que a busca por uma educação que valorize a língua de sinais e a cultura surda é essencial para garantir que os surdos tenham acesso a oportunidades iguais e possam desenvolver todo seu potencial. Que este estudo seja mais uma peça nesse mosaico que estamos construindo em busca de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

## 7 REFERÊNCIAS

- BARROS, Eudenia M. **O Mundo do Silêncio – Uma Breve Contextualização da Trajetória do Indivíduo Surdo na Humanidade**. Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade, v. 7, p. 7, 2011.
- BARROS, M. E. **ELiS – Sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Proposta de escrita das línguas de sinais**. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática**. 2008. Tese (Doutorado) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BRASIL, **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2007). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria**, 1994.
- BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- CAPOVILLA, Fernando César, Walkiria Duarte Raphael. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trinlínqüe da Língua de Sinais Brasileira**, Volume II: sinais de M a Z. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- COSTA, Antônio Carlos; STUMPF, Marianne Rossi; FREITAS, Juliano Baldez; DIMURO, Graçaliz Pereira. **Um convite ao processamento da língua de sinais**. Disponível em: UCEPEL-RS, PGIE / UFRGS, RS, PPGC / UFRGS, RS, Brasil. Acesso em 06 set 2024.
- DALLAN, M. S. S.; MASCIA, M. A. A. **A escrita de LIBRAS (SignWriting): um novo olhar para o desenvolvimento linguístico do aluno surdo e para a formação do professor de línguas**. In: III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas. Universidade de Taubaté, São Paulo, Brasil, no período de 04 a 06 de novembro de 2010.
- DE SOUZA OLIVEIRA, Elizabeth; LUCINI, Marizete. **O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência**. Boletim Historiar, [S. l.], v. 8, n. 01, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 9 jun 2024.
- DINIZ, Débora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. Brasília: Letras Livres, 2003. DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRANÇA, Tiago Henrique. **Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social**. In: Lutas Sociais, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Cláudia Ap. Valderramas. **A audição e a Surdez** In: Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2003.

HIRATA, A.; LIMA, M. C. A. **Teoria das incapacidades e o Estatuto da Pessoa com Deficiência** (Lei nº 13.146/15). In: SILVA, M. R.; OLIVEIRA FILHO, R. A. (Coord.). Temas relevantes da Pessoa com Deficiência - reflexos no ordenamento jurídico brasileira. Salvador: Editora JusPodivm, 2018. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>. Acesso em 23 fev 2024

KICH, I. & TRAVAGLIA, L. **Texto e coerência**. São Paulo, Cortez, 1989.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LEITE, T. **Leitura e Produção de Texto**. Florianópolis: Ufsc, 2009.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de metodologia de pesquisa científica**. São Paulo. Atlas. 2007.

NAS GOIÂNIA. **Capacitismo e Educação**. Youtube. Transmissão em: 12 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CsQ1XIXuhe8>. Acesso em: 12 de maio de 2023

NOBRE, R. S. **Processo de Grafia da Língua de Sinais: uma análise fono-morfológica da escrita em SignWriting**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Florianópolis: UFSC, 2011. 189p

OLIVEIRA, L. F. de ., & Candau, V. M. F.. (2010). **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educação Em Revista*, 26(1), 15–40. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas considerações sobre a interface entre A língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda**. 2006. In: Cad. Cedes, Campinas. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

PERLIN, Gladis T. T. **O ser e o estar sendo surdos: Alteridade, diferença e identidade:** Tese de doutorado em Educação: UFRGS, 2003.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PICARD, G. **Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PISSARELLI, Lílian. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico.** São Paulo: Cortez, 2004.

PORTADOR. *In:* Aulette Digital, **Dicionário da língua portuguesa na internet.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2021. Disponível em: < <https://aulete.com.br/portador> >. Acesso em: 22 ago 2023.

PORTAR. *In:* Aulette Digital, **Dicionário da língua portuguesa na internet.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2021. Disponível em: < <https://aulete.com.br/portador> >. Acesso em: 22 ago 2023.

QUADROS, R. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais.** Textura, Canoas, n.3, p. 53-62, 2000.

RANGEL, G. M. ; STUMPF, M. **A Pedagogia do diferente para surdo.** In: LODI, A. HARRISONK. CAMPOS, S. (Org) et al. **Leitura e escrita: no contexto da Diversidade.** Porto Alegre;Mediação, 2004.

ROJO, R. (org.) **Alfabetização e Letramento.** Capinas: Mercado das Letras, 1998.

SALLES, H. M. M. L. et al **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SOARES. M. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema Sing Writing: línguas de sinais no papel e no computador.** 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do sul, Porto Alegre.

SUTTON, Valerie. **Um Sistema de Escrita para Língua de Sinais.** Trad. Marianne Rossi Stumpf. 2008.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Learning to see: Teaching American Sign Language as a second language.** Gallaudet, University Press, 1997.

## **8 APÊNDICES**



## Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada **“As percepções do sujeito surdo quanto ao sistema de escrita de sinais Elis”**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Se houver dúvidas quanto a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável **Fernanda Bonfim de Oliveira** através do telefone: (62)99307-5584 ou através do e-mail **fernanda.oliveira@ifgoiano.edu.br**

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Nacional de Educação de Surdos pelo número (21) 2285-7546, ramal 126, que funciona como recado ou por e-mail [cepines@ines.gov.br](mailto:cepines@ines.gov.br) e o [cep.ines@hotmail.com](mailto:cep.ines@hotmail.com).

A presente pesquisa é motivada diante da percepção que o surdo apresenta algumas dificuldades na escrita da língua portuguesa. Ela se justifica pela percepção de que aprender um sistema de escrita que condiz com a modalidade visual-espacial da Libras pode contribuir no processo de expressão escrita desses sujeitos.

O objetivo desse projeto é investigar de que maneiras o uso da Escrita da língua de Sinais – Elis pode contribuir para o melhor desempenho nas práticas de expressão escrita de alunos surdos do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde. Para a coleta de dados serão utilizadas entrevistas filmadas em Libras e a oferta de um minicurso em Elis para apresentar e ensinar esse sistema de escrita para os participantes dessa pesquisa.

**Desconfortos, riscos e benefícios:** Apesar da tentativa de assegurar o máximo de sigilo e anonimato de suas informações, é necessário informar caso haja o vazamento dessas informações todas as medidas serão tomadas para evitar maiores danos. Você também poderá

se sentir desconforto ou vergonha durante a entrevista. Em contrapartida, os benefícios oriundos de sua participação será a aprendizagem de um novo sistema de escrita, que representa sua língua natural: a Libras.

**Forma de acompanhamento e assistência:** Será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

**Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo:** Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

**Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos:** Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia ou filmagem de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Eu, **Fernanda Bonfim de Oliveira**, declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com pesquisador principal.

## Apêndice B - Termo de autorização para gravação em vídeo



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO EM VÍDEO

Eu, \_\_\_\_\_, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “**As percepções do sujeito surdo quanto ao sistema de escrita de sinais Elis**” poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da filmagem de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, a pesquisadora **Fernanda Bonfim de Oliveira** a realizar a filmagem das minhas entrevistas sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. assistir e ter acesso a transcrição de minha filmagem;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da filmagem e transcrição de minha entrevista.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável **Fernanda Bonfim de Oliveira** através do telefone: (62)99307-5584 ou através do e-mail **fernanda.oliveira@ifgoiano.edu.br** Em caso de dúvida sobre a

ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Nacional de Educação de Surdos pelo número (21) 2285-7546, ramal 126, que funciona como recado ou por e-mail [cepines@ines.gov.br](mailto:cepines@ines.gov.br) e o [cep.ines@hotmail.com](mailto:cep.ines@hotmail.com).

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com pesquisador principal.

Rio Verde,                      de                      de 2019.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa  
(em caso de menor de idade)

---

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

## **Apêndice C – Transcrição das entrevistas de triagem ao início do minicurso**

### **Entrevista 1**

**Pesquisadora:** É uma entrevista simples quero saber algumas coisas sobre você respeito da Libras, ok? Não será divulgada e ao final desta pesquisa esse vídeo será descartado.

**Participante 1:** Está bem!

**Pesquisadora:** Você já fez audiometria?

**Participante 1:** Sim, já sim.

**Pesquisadora:** E sabe qualquer o grau de surdez? Se é profunda?

**Participante 1:** Então o que eu sei ao certo é que do meu da minha audição do lado esquerda é 0% não e da direita e 60%. Tenho algumas percepções depende do barulho é que eu já fui implantada

**Pesquisadora:** Você já foi implantada? Por que não faz o uso?

**Participante 1:** Usei um tempo, mas acabei parando

**Pesquisadora:** Por quê?

**Participante 1:** Então eu fui implantada quando eu tinha 5 anos lá em São Paulo. Minha família não sabia Libras e então eles resolveram me implantar. Eu me sentia bem porque eu também não sabia Libras e com o implante eu conseguia aprender a oralizar eu fazia acompanhamento com a fonoaudióloga todos os dias e eu fui desenvolvendo bem. Mas que era particular eu não consegui esse acompanhamento de forma gratuita, com o tempo por questões financeiras eu precisei parar o acompanhamento com a fono aos 7 anos. Só voltei novamente aos 16 anos. Já não era a mesma coisa, eu já não estava me sentindo confortável. Por mais que eu tentava e me esforçava a memorização não desenvolvia por conta desse período que eu fiquei parada. Depois desse tempo então quando eu voltei para São Paulo com 18 anos me perguntaram sobre continuar com o uso do implante ou se parava e eu resolvi parar. Já estava aprendendo Libras e comecei a desenvolver mais na Libras

**Pesquisadora:** E agora a sua família sabe libras? Eles comunicam com você em Libras?

**Participante 1:** Sim! Agora minha família sabe Libras meus pais, avós, até alguns tios e primos.

**Pesquisadora:** Então você comunica bem com eles!

**Participante 1:** Sim, antes ninguém sabia nada e acabou que resolveram aprender e alguns até fizeram curso. Eles começaram a desenvolver na Libras e agora eu só utilizo a Libras

**Pesquisadora:** Com que idade você começou a aprender libras?

**Participante 1:** Quando eu era criança eu entendia e usava gestos eu comecei mesmo, se eu não me engano, acho que foi com foi quando eu mudei para cá foi mais ou menos porque aí eu parei com o acompanhamento fonoaudiológico. Comecei a aprender um pouco atrasada, acho que estava com 7 anos.

**Pesquisadora:** Então você fazia uso do implante coclear e também desenvolveu a Libras, foi isso?

**Participante 1:** Sim eu estava implantada mas eu também comecei a aprender Libras e cresci com a mediação entre Libras e oralização. Depois eu parei com a oralização porque estava complicado, toda vez minha mãe me levava para aulas de Libras, português e era muito corrido, então acabei escolhendo usar só a Libras.

**Pesquisadora:** Com que idade que você veio de São Paulo pra cá?

**Participante 1:** Meus pais começaram a me levar para São Paulo quando eu tinha 3 anos para fazer as avaliações médicas e aí quando eles resolveram a fazer um implante eu já estava com 5 anos. O acompanhamento era a cada um ano foi um período bem sofrido e de muitos gastos.

**Pesquisadora:** Como você considera a sua escrita da língua portuguesa? Escreve bem? Mais ou menos?

**Participante 1:** Escrevo mais ou menos, porque conforme eu fui desenvolvendo fui aprendendo bem, mas eu ainda tenho muita coisa para aprender. Considero a minha escrita simples.

**Pesquisadora:** Certo! Mas por exemplo seu entregar um texto para você escrito você consegue entender?

**Participante 1:** Depende! pode ser que tem algumas palavras que eu não entendo o significado e aí eu posso lhe perguntar é o significado para tentar entender.

**Pesquisadora:** E no português qual que você acha que é mais difícil?

**Participante 1:** Os verbos, porque mudam muito. É difícil entender eles nas frases para contextualizar.

**Pesquisadora:** É eu concordo com você, realmente os verbos não são fáceis. Você usa conhece e usa a Libras, já pensou que seria possível escrever em Libras?

**Participante 1:** Depende! Eu sei por exemplo e penso que às vezes é possível sim, acho que quando tiver formação e muita fluência na libras posso aprendem então eu preciso de alguém para me ajudar para me auxiliar

**Pesquisadora:** Você conhece alguma escrita para Libras?

**Participante 1:** Não, eu nunca vi na verdade o que eu sempre vejo vídeos e aí alguns tem até legendas, mas eu nunca vi nada a respeito de escrita ainda não

**Pesquisadora:** Obrigada! Era só isso.

**Participante 1:** Que bom! Por nada!

## **Entrevista 2**

**Pesquisadora:** Olá, tudo bem?

**Participante 2:** Sim, tudo bem! Me desculpa pelo atraso estava no banco e vim andando nesse sol, estou cansada.

**Pesquisadora:** Pegou muita fila?

**Participante 2:** Sim, é sempre demorado, ne?

**Pesquisadora:** Essa é uma entrevista simples vou perguntar algumas coisas da sua vida. Ela não vai ser divulgada, está bem? Vou transcrever e no final da pesquisa ela vai ser descartada.

**Participante 2:** Tudo bem

**Pesquisadora:** Você já fez audiometria?

**Participante 2:** Sim, já fiz

**Pesquisadora:** E sabe qual que é o grau da sua perda auditiva? Se é profunda? Leve?

**Participante 2:** Eu nasci surda. Minha mãe e meu pai são primos, então eu já nasci surda. Não tenho nenhum problema  
então você é surda profunda

**Participante 2:** Minha surdez é profunda, eu consigo ter algumas percepções se for barulhos muito alto, barulhos fortes como quando uma porta bate por causa do vento.

**Pesquisadora:** Você faz uso do aparelho?

**Participante 2:** Já usei, mas não gosto acabei abandonando o uso.

**Pesquisadora:** Com que idade você começou a aprender Libras?

**Participante 2:** Desde pequeninha eu comecei a aprender Libras porque meu irmão também é surdo então desde 1 aninho ele sempre se ensinou.

**Pesquisadora:** Seus pais também sinalizam? Sua família sabe Libras?

**Participante 2:** Minha mãe sim. Meu pai meu pai sabe pouco ele tem mais dificuldade, mas minha mãe ela sinaliza bem.

**Pesquisadora:** Qual é a idade do seu irmão?

**Participante 2:** Ele tem 22 anos ele é o mais velho. Tenho uma irmã do meio que tem 22 ela é ouvinte e eu sou a caçula, surda também.

**Pesquisadora:** Você escreve em português? Como é a sua escrita?

**Participante 2:** Mais ou menos



**Pesquisadora:** Se eu entregar um texto escrito você consegue entender?

**Participante 2:** Depende, pois tem algumas palavras que eu conheço e outras sim então pode ser que eu entenda um pouco.

**Pesquisadora:** O que acha mais difícil na escrita do português?

**Participante 2:** Acho que o contexto porque tudo depende do contexto da ter usar cada palavra e aí eu não consigo entender

**Pesquisadora:** Você conhece sobre a escrita de sinais?

**Participante 2:** Escrever o que?

**Pesquisadora:** Escrever o que escrever em libras

**Participante 2:** Não, nunca vi.

**Pesquisadora:** Você acha que é possível escrever em Libras?

**Participante 2:** Eu não sei porque nunca tentei mas estou aqui para poder tentar, vamos experimentar vamos ver se eu consigo.

**Pesquisadora:** Era só isso! Muito obrigada!

**Participante 2:** Por nada!

### **Entrevista 3**

**Pesquisadora:** Você fez audiometria? Sabe qual é o grau da sua surdez?

**Participante 3:** Sim eu sou surda profunda não é sem nenhum estímulo auditivo principalmente do lado esquerdo.

**Pesquisadora:** Sobre o aparelho auditivo você gosta? Sente bem quando usa?

**Participante 3:** Uso sempre

**Pesquisadora:** Qual a sua idade quando começou a estudar?

**Participante 3:** Então eu comecei a estudar com ouvintes cresci fazendo terapia de fala e oralizando. Com o passar do tempo comecei a conhecer surdos em alguns lugares e aí eu queria aprender libras, mas a minha mãe me proibia. Fiquei bem triste com isso e aí às vezes escondida eu tentava aprender alguns sinais e aprender a libras porque minha oralização não era muito boa então tinha uma falha na comunicação.

**Pesquisadora:** Como e quando aprendeu Libras?

**Participante 3:** Se não me engano olha eu oralizei dos meus 8 até os 18 anos quando eu comecei a me abrir para Libras e a aprender foi com 22 anos e estão sinalizando até hoje com 42 anos.

**Pesquisadora:** Você escreve em português?

**Participante 3:** Uma escrita simples. Em Libras sou fluente sinto prazerr em conversar em Libras no português tem algumas palavras do português que eu não entendo o significado. Até na oralização, quando a pessoa está oralizando eu falo olha desculpa eu não entendo bem a libras eu entendo com clareza.

**Pesquisadora:** Como é o seu contato com a escrita do português? Você entende frases completas? As pessoas entendem quando você escreve? Explica sua experiência para mim.

**Participante 3:** Eu tenho um colega que me ajuda ele me dá apoio na escrita do português as vezes tem algumas falhas, mas é porque também eu não tenho intérprete, então como que faz, né?

**Pesquisadora:** O que você acha mais difícil no português?

**Participante 3:** Eu acho o português difícil porque tem algumas palavras nas frases e não consigo

**Pesquisadora:** Já imaginou escrever os sinais da Libras? Como seria?

**Participante 3:** Eu acho que é possível sim. Acho que consigo também porque, por exemplo, eu faço agropecuária e não tem intérprete então se você é ouvinte e tem intérprete para mediar a relação ali por exemplo eu sinalizo e o intérprete faz a mediação isso é muito bom

**Pesquisadora:** Conhece ou já teve contato com alguma escrita de sinais? Como foi?

**Participante 3:** Eu faço técnico em agropecuária e não tem intérprete, em Libras é melhor para entender e eu peço para os professores para fazerem vídeo e aí alguns deixam não fico nervosa não é normal. Às vezes eu vou para apresentar às vezes eu tenho um colega que me ajuda usar e o Adriano também o intérprete faz a interpretação inversa, às vezes e me sinto aliviada. É a primeira vez que estou estudando assim e por não ter intérprete difícil como que a gente faz? Fico preocupada se vou conseguir formar.

## **Apêndice D – Transcrição das entrevistas de verificação da aprendizagem em Elis**

### **Entrevista 1**

**Pesquisadora:** você lembra que no começo na primeira entrevista perguntei se você conhecia sobre a escrita de sinais e você me disse que não sabia certo agora que conhece um pouco gostaria de saber o que você achou?

**Participante 1:** A minha opinião? Bem eu achei a Elis muito boa. A primeira vez quando eu vi eu achei bem diferente e no começo foi difícil, mas depois fui treinando e foi ficando mais fácil. Parece que conforme a gente vai tentando e tentando vai ficando mais fácil.

**Pesquisadora:** O que você achou mais difícil na Elis?

**Participante 1:** Mais difícil é aqueles desenhos aqueles símbolos para decorar alguns são confusos para saber o significado. Depois a gente vai entendendo com clareza mas aqueles desenhos no começo confundem parece até uma escrita japonesa, árabe.

**Pesquisadora:** Apesar de curta a experiência com a Elis, o que achou?

**Participante 1:** Eu gostei! Ela é interessante porque é diferente é própria da cultura surda então achei ela bem interessante por ser da cultura surda. Muito bacana!

**Pesquisadora:** Você acredita que no futuro seja possível que a sociedade ou mais pessoas estejam escrevendo em sinais?

**Participante 1:** Acho que sim porque é interessante. As pessoas estão começando a aprender Libras então acredito que depois também as pessoas vão começar a se interessar pela escrita.

**Pesquisadora:** Agora é você entendeu um pouco de eles você acha que você vai usar?

**Participante 1:** Sinceramente eu não sei

**Pesquisadora:** Se você fosse usar, onde que você usaria?

**Participante 1:** Não sei e para ensinar outras pessoas a escreverem sinais também para que elas consigam aprender?! Eu realmente não sei.

**Pesquisadora:** É só isso obrigada

**Participante 1:** Por nada!

## **Entrevista 2**

**Pesquisadora:** Antes de começar o curso você lembra que eu te perguntei se você conhecia sobre a escrita de sinais ou a Elis você me respondeu que não tinha conhecimento certo?

**Participante 2:** sim, eu não sabia nada sobre

**Pesquisadora:** O que você achou sobre a possibilidade de escrever alguns sinais?

**Participante 2:** Eu achei curioso. Gostei!

**Pesquisadora:** O que você achou mais difícil na Elis?

**Participante 2:** No começo foi difícil até começar a perceber que que são símbolos diferentes não e a gente meio que confunde a cabeça , mas aos poucos vai acostumando e aí depois que vai treinando vai ficando mais fácil.

**Pesquisadora:** No começo é estranho, não é? Até assusta!

**Participante 2:** Sim por que é diferente né a gente não conhece

**Pesquisadora:** E o que você achou dessa experiência no curso mesmo que curto? Você acha que no futuro vai ser possível usar Elis?

**Participante 2:** Achei bastante interessante e acredito sim que no futuro quando mais pessoas conhecer o uso vai ser maior

**Pesquisadora:** E o que você aprendeu?

**Participante 2:** Aprendi pouca coisa, aprendi um pouquinho

**Pesquisadora:** Você acha que você vai conseguir usar a Elis com o pouco que aprendeu?

**Participante 2:** Talvez eu consiga usar para fofocar com a amiga participante 1

**Pesquisadora:** Era só isso, muito obrigada!

**Participante 2:** Obrigada! Desculpa, por nada!