

Tradução e acessibilidade: métodos, técnicas e aplicações

Helena Santiago Vigata
Soraya Ferreira Alves
(organizadoras)



EDITORA



UnB



Universidade de Brasília

**Reitora
Vice-Reitor**

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB



UnB | BCE

**Diretora da Editora
UnB**

Germana Henriques Pereira

**Diretor da Biblioteca
Central**

Fernando César Lima Leite

**Comissão de
Avaliação e Seleção**

Alex Calheiros
Ana Alethéa de Melo César Osório
Ana Flávia Lucas de Faria Kama
Ariuska Karla Barbosa Amorim
Camilo Negri
Evangelos Dimitrios Christakou
Fernando César Lima Leite
Maria da Glória Magalhães
Maria Lídia Bueno Fernandes
Moisés Villamil Balestro

Tradução e acessibilidade: métodos, técnicas e aplicações

Helena Santiago Vigata
Soraya Ferreira Alves
(organizadoras)



EDITORA



UnB

Coordenadora de produção editorial
Projeto gráfico e capa
Diagramação

Equipe editorial

Luciana Lins Camello Galvão
Wladimir de Andrade Oliveira
Fernando Silva
Ruthléa Eliennai Dias do Nascimento

Portal de Livros Digitais da UnB
Coordenadoria de Gestão da Informação Digital

Telefone: (61) 3107-2687

Site: <http://livros.unb.br>

E-mail: portaldelivros@bce.unb.br



Este trabalho está licenciado com
uma licença Creative Commons [Atribuição-
NãoComercial-CompartilhaIgual4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

T763 Tradução e acessibilidade: métodos, técnicas e aplicações [recurso eletrônico] / Helena Santiago Vigata, Soraya Ferreira Alves (organizadoras). - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.
304 p.

Formato PDF.

ISBN 978-65-5846-154-8 (e-book).

1. Tradução audiovisual. 2. Acessibilidade audiovisual. 3. Surdos - Educação. 4. Deficiência sensorial. I. Vigata, Helena Santiago (org.). II. Alves, Soraya Ferreira (org.).

CDU 81.25

SUMÁRIO

PREFÁCIO

7

INTRODUÇÃO

Helena Santiago Vigata, Soraya Ferreira Alves

9

PARTE I

Novas modalidades de tradução e acessibilidade audiovisual

CAPÍTULO I

Cinema para Surdos: janela de Libras na perspectiva da estética
cinematográfica

Raphael Pereira dos Anjos

14

CAPÍTULO II

Particularidades e desafios da audiodescrição
de textos audiovisuais multilíngues

Soraya Ferreira Alves, Helena Santiago Vigata, Priscylla Fernandes dos Santos

39

CAPÍTULO III

Para além do áudio e das línguas orais: a audiodescrição sinalizada

Anderson Tavares Correia-Silva

65

PARTE II

Reflexões sobre a prática tradutória

CAPÍTULO IV Tradução de roteiros de audiodescrição Soraya Ferreira Alves, Priscylla Fernandes dos Santos, Viviane Santos Almeida Queiroz, Lucas Pereira de Assunção	93
CAPÍTULO V Legenda para Surdos e Ensurdidos do universo sonoro do filme <i>Desejo e Reparação</i> Gabriela Caetano Boaventura Sampieri	133
CAPÍTULO VI Acessibilidade museal: sobre uma experiência multissensorial no Museu dos Correios Helena Santiago Vigata, Patricia El-moor, Patrícia Tavares da Mata	178
PARTE III Acessibilidade na educação	
CAPÍTULO VII Atividades de ensino de audiodescrição de produtos audiovisuais Charles Rocha Teixeira, Soraya Ferreira Alves, Juliana Rodrigues da Silva, Richard Henrique Coátio Souza	208
CAPÍTULO VIII A complexidade revela-se na prática: questões que surgem no ensino- aprendizagem de Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) Helena Santiago Vigata, Daniela Mineu de Oliveira, Lídia Cristina Moutinho da Silveira	234
CAPÍTULO IX Ensino de história para Surdos no Brasil: reflexões sobre a formação docente e particularidades linguísticas Eduardo Felten, Leonardo Grokoski	261
CAPÍTULO X CiberLibras: o uso da tecnologia assistiva como ferramenta de acessibilidade para surdos no meio acadêmico Patricia Tuxi	283

**PARTE III – ACESSIBILIDADE
NA EDUCAÇÃO**

Ensino de história para Surdos no Brasil: reflexões sobre a formação docente e particularidades linguísticas

Eduardo Felten, Leonardo Grokoski

Introdução

A educação de surdos no Brasil começou ainda no Império (1822-1889), com a criação do Instituto de Surdos-Mudos (ISM), em 1857, por determinação do imperador D. Pedro II e a colaboração do professor francês E. Huet. O ISM é hoje o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), instituição de referência nacional na área da surdez que promove a formação de docentes, fóruns, seminários e pesquisas em linguística e educação de Surdos, além de materiais pedagógicos e vídeos em língua de sinais para distribuição a instituições especializadas em todo o país.

Único no Brasil, o Ines é uma importante instituição de aplicação de ensino que atende às necessidades linguísticas e educacionais dos Surdos. Embora fosse, e ainda seja, uma instituição de referência em qualidade de ensino, a descentralização da educação era eminente, e os sistemas educacionais no país começaram a mudar com a ascensão da República, além de sofrer os ecos do Congresso de Milão de 1880, com a proibição do uso da língua de sinais na educação, grande perda para a Comunidade Surda.

Em contrapartida, em 24 de abril de 2002 foi sancionada a Lei n. 10.436, conhecida como Lei da Libras, que reconhece a Língua de Sinais falada no Brasil como meio de comunicação de pessoas surdas e língua oficial da Comunidade Surda brasileira. Em 22 de dezembro de 2005 foi aprovado o Decreto n. 5.626, que regulamenta a Lei da Libras e determina, no art. 3º, que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular em caráter obrigatório nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2005). A partir desse decreto os cursos de licenciatura ofertados em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) devem ofertar a disciplina de Libras em caráter obrigatório e como optativa para os demais cursos.

Dado esse panorama, a prática de ensinar sujeitos Surdos pode ser encarada como um desafio tanto para o professor quanto para o aluno. Ser um formador de cidadãos, na perspectiva da consciência histórica, pode parecer um tanto “assustador”, especialmente quando se trata de uma educação bilíngue, o que exigirá um esforço ainda maior por parte do professor. Será difícil nos referirmos à educação inclusiva, embora o foco deste trabalho seja refletir sobre a educação bilíngue. No entanto, tentaremos nos ater às “provocações” e às indagações que esse sistema nos proporciona: os aspectos afetivos, racionais, a estimulação à integração do sujeito no cenário escolar e as contribuições que eles trazem para a sala de aula. Quando nos referimos às indagações, pensamos em como criar estratégias de abordagem pedagógica para lidar com esses sujeitos que falam e se expressam por meio de uma língua cuja modalidade é viso-espacial – diferentemente do português, que possui modalidade oral-auditiva – e ocupam um lugar importante na sociedade. Entretanto, sabemos que poucos sabem como lidar com a sua diferença.

Diante dessa realidade, é importante pensarmos nas contribuições que o professor licenciado em História, ao educar o sujeito Surdo na

perspectiva da diferença linguística de sua língua, pode trazer para o processo formador do Surdo no contexto escolar e no contexto extracurricular. O ato de ensinar exige uma série de estratégias que não envolvem apenas os agentes educacionais como o professor e o intérprete de Libras, por exemplo, mas é fundamental que haja o envolvimento de toda a comunidade escolar. Planejar e fazer com que a integração escolar do Surdo aconteça não é tarefa fácil, porque as escolas são espaços excludentes, e a primeira contribuição, entre tantas outras tão urgentes, é oferecer suporte ao indivíduo diante de sua aceitação no convívio com seus pares, isto é, outros Surdos, e, conseqüentemente, contribuir para o agrupamento linguístico.

Como ponto de partida apresentamos reflexões relevantes a respeito da Educação de Surdos com viés colaborativo entre professor de História, intérprete de Libras e aluno Surdo, a fim de emergir possíveis soluções, ou ao menos tentar, no que diz respeito à formação de base, isto é, a formação de futuros professores de História, e possíveis esclarecimentos quanto à diferença cultural e linguística dos alunos Surdos.

Isso posto, este trabalho busca responder à seguinte pergunta: como o indivíduo Surdo matriculado em uma escola pública no ensino regular, num sistema de educação inclusiva, será capaz de desenvolver a consciência histórica se sua formação não é ministrada em sua língua? Ou ainda, a presença do profissional intérprete é suficiente para atender a sua necessidade?

Para tanto, pretendemos proporcionar aos professores de História que atuam na Educação Básica, na perspectiva bilíngüe ou inclusiva, esclarecimentos acerca dos temas ensinados na disciplina de História com o objetivo de formar consciência histórica, um dos objetivos, senão o mais importante, praticados nas salas de aula formais.

Para mais, a consciência histórica pretende alcançar o sujeito Surdo e o não Surdo na vida prática com compreensão elementar sobre a formação política, social e cultural, concepções fundamentalmente históricas. Ao nos referir à Educação Histórica de Surdos, o desafio que encontramos na Educação Básica brasileira são ausências de métodos e materiais bilíngues congruentes que auxiliem esses alunos ao longo da sua jornada educativa, intrinsecamente relacionada à comunicação. Essas lacunas colaboram com o desigual conhecimento científico oferecido durante a formação educacional. Isso significa que as informações precisas não chegam com qualidade aos estudantes Surdos, seja devido ao despreparo dos profissionais em relação a metodologias adequadas ou porque faltam materiais bilíngues adequados para o ensino de História em Libras.

1 Um olhar para os subalternos

Olhar para uma educação com atenção à diversidade é manter a esperança na possibilidade de uma educação libertadora e nos princípios do diálogo simétrico fundamentado pelo respeito, fundamentos esses que contribuem para mudanças de pensamento e, por que não dizer, da vida de muitos. Acreditamos numa educação libertadora, a qual auxiliará o aluno a libertar-se da “condição humana”, que está essencialmente arraigada a violências e intolerâncias, por uma espécie de transcendentalismo místico-científico. À vista disso, voltamos a atenção para a educação e o ensino de História a fim de encontrar um caminho coerente historicamente que nos proporcione uma oportunidade libertadora com mais amparo teórico-epistemológico, perspectivas carentes outrora à pessoa Surda.

Para proporcionar uma oportunidade libertadora no âmbito educacional, devemos nos deparar com o conceito de transmodernidade

de Dussel (2005), no qual a razão é pensada a partir da diversidade global ou pluriversal, ideia que rompe com a proposta de pensar a alteridade dentro do universal, em que podemos partir da diversidade do pensamento universal. Isso significa que não há mais espaço para pensarmos o ensino de História para Surdos com base na perspectiva do não Surdo.

Diante desse contexto, valemo-nos das contribuições do Grupo Latino-Americano que ajudaram a redefinir o original “projeto Moderno” e “globalizado”, com princípios humanitários e totalizantes para seu sentido primordial, de infraestrutura violentamente exclusiva, como evidenciado pelas histórias dos povos colonizados da América. A proposta inicial desse grupo foi de uma revisão historiográfica indiana “de baixo para cima” no sentido marxista, procurando dar voz aos *subalternos* silenciados historicamente (BISWAS, 2010, p. 200), resgatando os trabalhos do marxista italiano Antônio Gramsci (1999). Assim, diante do contexto social excludente em que os Surdos estão inseridos, pretendemos trazer discussões que façam emergir a situação do ensino de História para Surdos no Brasil a fim de contribuir com o empoderamento linguístico, político, educacional e cultural do povo Surdo por meio da garantia do direito de uma educação de qualidade e adequada às suas especificidades.

Pensar num ensino para a pessoa Surda é refletir sobre suas singularidades, com sentido contextualizado a partir da perspectiva dos menos privilegiados, ou seja, dar o lugar de fala. Só assim será possível proporcionar uma mudança educativa real, verdadeira e objetiva. Trazer o Surdo para o seu local de fala por meio da educação é lutar pelo direito do outro de ser ouvido, compreendido e contemplado em sua complexidade. Esse outro da educação, segundo Skliar (2003, p. 27), “[...] foi sempre um outro que deveria ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a

distância, o descontrole”. Diante da proibição da Libras nos espaços educacionais e sociais, as ideias de Skliar (2003, p. 29) contemplam a realidade dos Surdos quando o autor apresenta que “[...] o outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado.”. Na mesma proporção que excluímos, distanciamo-nos da nossa própria natureza humana,

[...] porque sem o outro não seríamos nada [...]; porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido. Porque se o outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver (SKLIAR, 2003, p. 29).

Com base na perspectiva da alteridade como realidade nas salas de aula é que tomaremos nossas reflexões sobre o ensino de História para Surdos e questões linguísticas envolvidas nesse processo.

2 A formação docente e o ensino de História para Surdos

O pensamento histórico segue uma lógica cognitiva da prática linguística para a constituição de sentido, isto é, expressa pela linguagem narrativa. Narrar faz parte da experiência humana, pois a todo momento estamos a pensar o passado, refletir fatos empíricos inerentes às nossas ações cotidianas e abstraímos uma série de informações que nortearão nosso presente e poderão repercutir futuramente. Todo esse processo

cognitivo da capacidade intelectual de compreender aquilo que vivemos e experimentamos ocorre por intermédio da língua, fundamento no qual o pensamento histórico passa pela prática linguística, uma vez que a língua é formadora e perpassa todas as ciências.

Nesse sentido, uma vez que a língua é formadora e o professor é um agente fundamental na intermediação do conhecimento, faz-se necessária uma formação específica voltada à inclusão do aluno Surdo, que tenha conhecimentos mínimos sobre suas necessidades educativas, com profissionais especializados nessas necessidades. Conforme aponta Albres (2016, p. 25), “[...] é na educação formal (ensino superior) que o futuro professor entra em contato com sistemas explicativos das ciências, da filosofia, das normas sobre a escola e sobre o processo de ensino [...]”. A autora acrescenta, ainda, que é na formação acadêmica que o futuro licenciado “[...] entra em contato com os métodos e técnicas relativos à docência, organizados em forma de conhecimento teórico e prático [...]”.

Observamos, dessa forma, com o olhar na formação acadêmica, a necessidade de realização de pesquisas que viabilizem a produção de conhecimento e prováveis soluções para os problemas enfrentados no ensino oferecido aos Surdos. O primeiro desafio é quanto à formação docente adequada para o ensino de História para alunos Surdos. O segundo desafio é quanto à relação entre professor e Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), o que inclui a carência de TILS com formação específica em História ou em outras Ciências Humanas, como a História e a Sociologia, entre outras. O terceiro desafio, no entanto, está atrelado a assuntos de cunho linguístico. A problemática estabelecida no processo ensino-aprendizagem de História para Surdos decorre, sobretudo, da falta de vocabulário de especialidade em Libras para termos históricos, entrave linguístico que interfere diretamente na compreensão do conteúdo na sala de aula. Mas deixaremos essa questão para a última seção.

A formação docente, apontada por nós como primeiro desafio, começa ainda na graduação, quando os alunos matriculados em cursos de licenciatura estudam Libras como disciplina obrigatória. Vale lembrar que o ensino de Libras possui especificidades que a diferenciam do ensino de línguas orais, por exemplo. Essa diferença está, sobretudo, na modalidade desta língua, isto é, a modalidade viso-espacial. Isso significa que a língua é produzida pelas mãos como articuladores primários e utiliza o espaço neutro – espaço em frente ao corpo – como local para a execução dos sinais e organização do discurso. Sobre a oferta da disciplina de Libras no ensino superior, Gesser expõe:

O contexto de Libras imprime outras relações, outros movimentos; sendo o principal valer-se desse encontro nesse espaço potencialmente legítimo e de prestígio que é a sala de aula, um local para desconstruir mitos sobre os surdos, a surdez e a língua de sinais (GESSER, 2009, p. 129).

Além de desconstruir mitos sobre os Surdos, a surdez e a língua de sinais, a disciplina de Libras fornece aos futuros professores a oportunidade de compreender e se envolver com as peculiaridades da cultura Surda. Vilhalva (2007) comenta:

[...] não é suficiente conhecer a Língua Brasileira de Sinais para poder atuar eficazmente na escola com o aluno surdo. É também necessário conhecer a cultura surda através da participação e vivência na comunidade surda, aceitação da diferença e paciência para inteirar-se nela (VILHALVA, 2007 *apud* STROBEL, 2008, p. 109).

Nesse contexto, os futuros professores não Surdos necessitam de uma capacitação para o ensino de História para Surdos a fim de compreender como a pessoa surda constrói relações cognitivas no sentido de ler o mundo e compreender o mundo por meio da visão e dos sinais. Ao considerar essa particularidade do ser Surdo, percebemos que a disciplina de Libras ofertada durante um semestre, embora seja de grande valia e necessária, não é suficiente para refletir questões sobre ensino, língua e cultura surda, uma vez que as ementas da maioria das disciplinas ofertadas pelos cursos em IES possuem carga horária de 60h. Essa mesma carga horária, muitas vezes, está dividida entre teoria e prática.

No intuito de contribuir de forma ainda mais eficaz, na Universidade de Brasília há um trabalho de doutorado em andamento empreendido pelo pesquisador Eleandro Philippsen cujo foco é o ensino de Química para Surdos. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB). Uma das etapas da pesquisa consistiu em ofertar uma disciplina optativa no curso de Licenciatura em Química na Universidade Estadual de Goiás, em que a aula foi planejada pelo professor, pelo pesquisador e por um TILS, trabalhando na perspectiva da codocência, proposta sugerida por Kelma (2005) e Tuxi (2009). A disciplina contou com a participação dos alunos regulares do curso de Licenciatura de Química da UEG, alunos Surdos do ensino médio e outros profissionais, como professores de Surdos e outros TILS da cidade de Formosa – GO e do Distrito Federal.

Além de a pesquisa contar com a inserção de materiais adaptados a uma modalidade didática visuoespacial, a proposta foi elaborar e oferecer uma disciplina que contivesse em seu conteúdo programático temas inerentes ao ensino de Química para Surdos, na perspectiva da codocência, a fim de discutir como o futuro professor de Ciências, seja

de Química, seja de Física, de Biologia e até da Matemática, entre outras áreas do conhecimento, pode planejar uma aula adequada e que atenda às especificidades dos alunos Surdos. Essa proposta configura-se inovadora no sentido de apresentar uma possibilidade complementar na formação de futuros docentes.

Outra discussão importante realizada pela aplicação de Philippsen (no prelo) é a inter-relação entre professor e TILS. A perspectiva utilizada pelo pesquisador é a codocência, estratégia didática e metodológica proposta por Tuxi (2009). De acordo com a autora, a codocência consiste no trabalho conjunto entre o professor e o TILS, isto é, ambos planejam a aula juntos, elaboram materiais e criam estratégias pedagógicas com o objetivo de construir um ambiente de ensino e de aprendizagem propício e dialógico. Essa proposta surgiu com base nas observações da autora quanto ao trabalho individual de cada um desses agentes no ensino de Surdos do Ensino Fundamental. A autora defende, ainda, que a atuação do professor e do TILS de forma individual, ou seja, cada um realizando seu trabalho individualmente na sala de aula, sem uma conversa prévia sobre o conteúdo a ser desenvolvido na classe, prejudica o aluno Surdo quanto às estratégias adequadas. Entretanto, o trabalho conjunto – isto é, agregando conhecimentos técnicos inerentes à prática docente do professor e a prática interpretativa do TILS – trará benefícios não só para os alunos Surdos, pois contará com o conteúdo das ciências ensinadas na Educação Formal, com metodologias criadas com base nas estratégias elaboradas por ambos os profissionais.

A disciplina pensada por Philippsen (no prelo) tem como fundamento as perspectivas da Alfabetização Científica e do Letramento Científico. Essas perspectivas consistem nas práticas educativas que auxiliarão o aluno na aquisição de novos conceitos de uma determinada área

científica a fim de auxiliar na *práxis* humana cotidiana. No que se refere ao letramento em História para Surdos, Azevedo e Mattos afirmam:

Pensar o letramento em história para surdos pressupõe, portanto, uma reformulação destas práticas de letramento, uma vez que deve ser construído em Libras, primeira língua do surdo e língua na qual o surdo caracteriza e dá sentido às suas experiências. Se, por um lado compreendemos apenas a partir de signos, é preciso também esclarecer que estes signos estão dispostos na linguagem, em constante significação. Como no ensino de história para surdos estes conhecimentos devem ser construídos e dispostos em Libras, surgirão signos ideológicos distintos daqueles construídos em Língua Portuguesa (AZEVEDO; MATTOS, 2017, p. 120).

Ao considerar, portanto, uma nova reformulação das práticas de letramento do ponto de vista do ensino de História, há algumas pesquisas que propõem ferramentas e materiais que contemplam tanto o português quanto a Libras. Um desses materiais que nos chamou a atenção foi o material didático desenvolvido por Mattos (2016), que consiste em sequências didáticas cujo tema é o tempo histórico. Esse material possibilita a construção do conhecimento para o aluno surdo em Libras. As sequências didáticas funcionam como material de apoio para o professor no ensino de História, pautado na didática visual ao utilizar ilustrações que carregam informações sobre o tempo formadas por sentidos simbólicos.

Além das sequências didáticas criadas por Mattos, há o Glossário Sistêmico Bilíngue Português-Libras de Termos da História do

Brasil elaborado e organizado por Felten (2016). O *corpus* utilizado para a constituição da terminologia foi extraído das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2009 a 2014. O glossário é composto por 76 verbetes divididos em três áreas da História do Brasil: América Portuguesa, Brasil Império e Brasil República. O glossário está disponível para consulta por professores de História, estudantes Surdos e TILS.

3 A relação entre Linguística e conhecimento histórico

Conforme apresentamos na seção anterior, uma das dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem de História para Surdos decorre, sobretudo, da falta de vocabulário de especialidade em Libras para termos históricos, entrave linguístico que interfere diretamente na compreensão do conteúdo na sala de aula. Felten (2016) propõe, com base na elaboração e na organização do seu glossário bilíngue, a criação de sinais-termo da História do Brasil. Conforme os estudos da Terminologia do Português e da Libras, vale apresentar a diferença entre termo e sinal-termo. A distinção é a que segue:

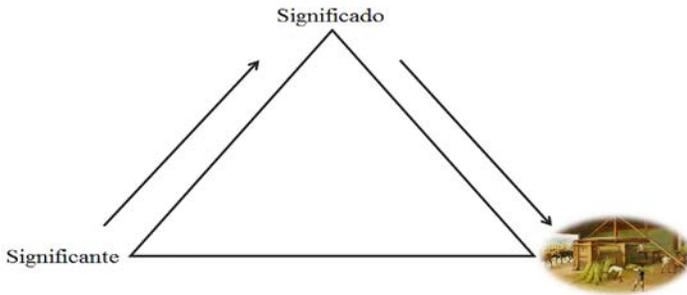
- Termo: palavra simples, palavra composta, sintagma, símbolo ou fórmula que designam os conceitos de áreas do conhecimento específico. Também *unidade terminológica*. Ver unidade terminológica complexa (FAULSTICH, 2012).
- Sinal-termo: termo criado na Língua de Sinais Brasileira para representar conceitos que denotem palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas específicas do conhecimento. Ver sinal. Ver termo (FAULSTICH, 2012).

Do ponto de vista linguístico, o ícone que sustenta o sentido interpretativo que mantém a relação entre um fato ou evento histórico e o termo que define seu conceito é “[...] um signo, ou *representâmen*, isto é, aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém” (PEIRCE, 2000, p. 46). Assim, Felten (2016), a partir dos pressupostos teóricos de Robin (1973), argumenta que as relações semânticas contidas no signo linguístico dos termos da História advêm das narrativas históricas que definem os fatos e os eventos históricos produzidos pelos historiadores.

Ainda segundo o autor, todo processo de elaboração linguística é da ordem do conhecimento e passa pelo cognitivo. O percurso mental produz um vocábulo que na História está impregnado de sentido e significado conceitual com a função de demonstrar um determinado evento histórico vivido pela sociedade (FELTEN, 2016, p. 30). Esse vocábulo, para a teoria de Saussure, é o signo linguístico entendido como uma “[...] entidade psíquica de duas faces” (SAUSSURE, 2012, p. 106).

Na Libras, as duas faces são definidas por Saussure pela união entre conceito e imagem acústica. O conceito é a representação mental que prepara um objeto para receber a definição. A imagem acústica é a representação natural de nível psíquico da palavra, ou seja, a projeção mental da imagem/ideia da palavra ou do sinal produzido. Como demonstração há o vocábulo *engenho*, que tem como imagem acústica a ideia característica mental e o conceito da propriedade onde se produzia açúcar. Para Richards e Ogden (1972 *apud* CARVALHO, 2003, p. 33), há um terceiro elemento na constituição do signo de Saussure: a coisa significada, conforme a figura 1.

Figura 1: Adaptação da estrutura representativa de Saussure



Fonte: Felten (2016, p. 31, adapt. de Carvalho, 2003).

Ainda no que tange à relação da estrutura do signo linguístico de um sinal-termo, Tuxi (2017) afirma que o termo e o sinal-termo correspondem a unidades terminológicas específicas que apresentam formas de registro e organização distintas. A autora parte do pressuposto de que o sinal-termo resulta da elaboração do conceito do termo. Em outras palavras, Tuxi (2017) postula que:

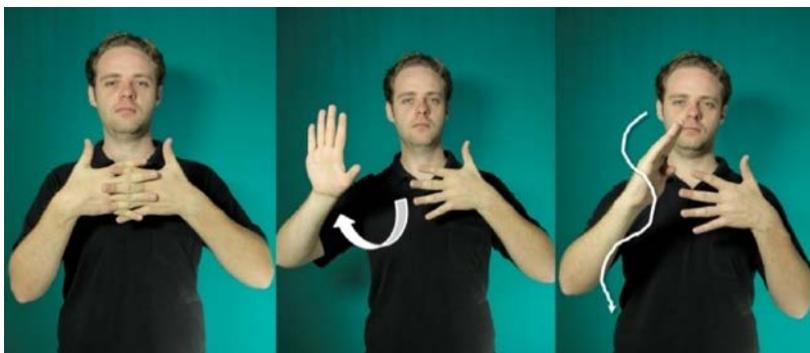
[...] a concepção do sinal-termo pode ocorrer a partir da captação das características estruturais da própria definição do objeto, pois o signo linguístico das LS, no caso a LSB, constrói uma noção linguística que permite ao sinal e ao sinal-termo atuarem como elementos constitutivos e conceituais na LS. (TUXI, 2017, p. 75).

A criação de um sinal-termo exige do pesquisador um arcabouço teórico e um trabalho de pesquisa muito bem elaborados, pois envolve a aplicação da terminologia, que “[...] estuda a forma e o conteúdo dos termos nas linguagens de especialidade” (FAULSTICH, 2011). Este estudo refere-se à forma e ao conteúdo dos termos da História com base nos significados que adquirem pragmaticamente na linguagem

organizada sob a forma conceitual. No caso, do português a resultar um sinal-termo correspondente na Libras. Esse planejamento reforça o estudo das categorias linguísticas e conceituais de Delbecque (2008, p. 35), quando defende que “[...] um signo, por exemplo, uma palavra, é a combinação de uma forma e de um significado que equivale *grosso modo* a um conceito.”.

De acordo com os estudos da criação dos sinais-termo no LabLibras, conforme o exemplo do termo do português *Independência do Brasil*, apresentado na figura 2, percebemos uma arbitrariedade, ou seja, não há relação preexistente entre o conceito do “movimento político elitista para a ruptura com Portugal” (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2010, p. 164) e o significado semântico do sinal, conforme a figura 2. Ao constituir erroneamente uma associação semântica com a obra de Pedro Américo, como podemos observar na figura 6, comumente o sinal é utilizado pelos falantes da língua de sinais. A independência brasileira não se deu por um movimento popular ou uma revolta contra a metrópole, como apresenta a obra *O grito do Ipiranga* na figura 3, mas por um movimento estritamente político que envolveu poucos personagens.

Figura 2: Sinal-termo de “Independência do Brasil”



Fonte: Felten (2016, p. 32).

Figura 3: Imagem da obra *O grito do Ipiranga*



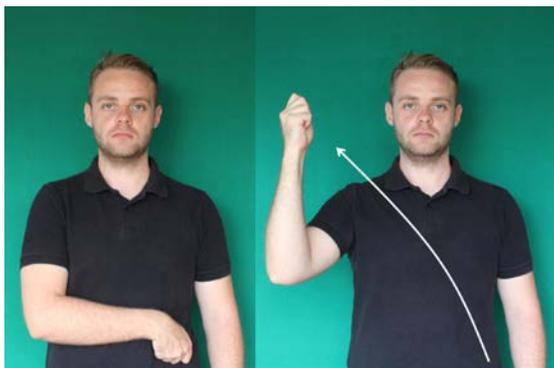
Fonte: Pedro Américo: óleo sobre tela, 415 cm × 760 cm, Museu Paulista da USP (1888).

A definição de *Independência do Brasil* é a parcela semântica do processo histórico. A definição, em princípio, pode parecer limitada. No entanto, ela significa um processo complexo em uma ciência subjetiva e em constante revisão, mas possui condições de remeter ao cerne do conceito do significante. Assim, a forma e o conteúdo do sinal estão no âmbito conceitual, ou seja, a forma de representação mental. A definição do termo exemplificado anteriormente é, portanto, a interpretação simples e racional do conceito complexo e subjetivo, porém possui condições de manter o percurso histórico do processo da construção do conceito que tem por significante o sinal-termo correspondente ao significante do português, a manter, assim, a arbitrariedade do signo linguístico apresentada por Saussure.

Isso quer dizer que o sinal atual de *Independência do Brasil*, sinalizado na Libras conforme a figura 4, faz referência à obra criada por Pedro Américo, como vimos na figura 3. Percebemos que o sinal é motivado substancialmente por questões estéticas ou imagéticas, o que é diferente

da iconicidade cognitiva, visto que o signo interpretante produto da mente, estruturado com base na construção de conceitos adquiridos no ensino da História do Brasil, é assimilado no nível mental da língua.

Figura 4: Léxico comum do sinal de “Independência do Brasil”



Fonte: Felten (2016, p. 33)

Como podemos observar da associação do signo com o objeto, o sinal apresentado na figura 4 não é arbitrário, ou seja, é motivado e possui intenção estética instituída ao longo do tempo por uma assimilação cultural. Tal objeto, no caso o termo *Independência do Brasil*, consiste em formas manuais simbólicas que representam a finalidade ou um momento crucial do processo da independência do Brasil.

A partir das questões linguísticas que envolvem o conhecimento histórico, observamos a estreita relação entre Linguística e História, relação essa que alcança os alunos Surdos na sala de aula regular, seja na perspectiva inclusiva seja na bilíngue, uma vez que a língua portuguesa e a Libras se movimentam no sentido de levar todo o conhecimento científico abordado no currículo da Educação Básica. Isso significa que todo conhecimento histórico depende da Libras para que as questões do passado, ensinadas de forma colaborativa e processual em sala de aula no tempo presente, deem conta de acompanhar as mudanças políticas,

econômicas, sociais e culturais a fim de que os alunos Surdos possam compreender os novos tempos, as mudanças de pensamento e as quebras de paradigmas, proporcionando pensamento analítico e substancial.

Considerações finais

As conclusões acerca do ensino de História para Surdos estão longe de se esgotar. Isto posto, o ensino da História na perspectiva da Educação de Surdos não pode ser um estudo isolado, mas deve ser pensado numa perspectiva macro, na qual estejam em íntima colaboração professores de História Surdos e não Surdos, TILS, linguistas e educadores.

Para que o ensino de História para Surdos não seja um ato individual dos professores, este trabalho procurou suscitar discussões fundamentais sobre a formação de futuros docentes com apelo, no que se refere às disciplinas ofertadas pelos Departamentos de História e Ciências Humanas, à capacitação adequada dos estudantes que encontrarão, em suas salas de aula, alunos Surdos e contarão com o apoio do TILS. Esperamos, ainda mais, que esse apelo não se limite apenas às disciplinas optativas na graduação, mas inclua também as de nível de pós-graduação *lato sensu*, com especializações em Ensino de História e Inclusão, e *stricto sensu*, com linhas de pesquisa que atendam à demanda de criação de metodologias e materiais didáticos de conteúdo histórico voltado para alunos Surdos em nível de mestrado e doutorado.

No que tange à inexistência de sinais correspondentes aos conceitos históricos, apresentamos um glossário bilíngue de Termos da História do Brasil que está em desenvolvimento. Nesse sentido, a terminologia, como disciplina que estuda o léxico de especialidade, a organização de glossários e dicionários e a elaboração de definições está preocupada em discutir de forma adequada os conceitos dos termos da área da História

do Brasil e aumentar o repertório desses mesmos conceitos em Libras. Desse modo, a História contribuirá com a Linguística, pelo arcabouço discursivo motivado por relatos ordenados individuais, motivados por um sistema de signos sistematizados, produto que o indivíduo adquire passivamente por meio da língua.

O ensino de História a Surdos requer, portanto, um compromisso político, cultural, linguístico e social para que as questões inerentes ao estudo do passado realizado no tempo presente sejam cuidadosamente estudadas e obedeçam a critérios metodológicos e a uma fundamentação teórica rigorosa tanto no que se refere ao conteúdo descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto à didática, para evitar um ensino excludente.

Referências

AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MATTOS, Camilla Oliveira. Ensino de história para surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de seqüências didáticas. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 112-133, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724618382017112>. Acesso em: 2 ago. 2018.

ALBRES, Neiva Aquino. *Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores*. Curitiba: Appris, 2016.

BISWAS, Amrita. Research note on subaltern studies. *Journal of Literature, Culture and Media Studies*, v. 1, n. 2), p. 200-205, 2009.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2002, Seção 1, p. 23. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 30/07/2018.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005, Seção 1, p. 28. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 30 jul. 2018.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica*. Petrópolis: Vozes, 2003.

DEL PRIORI, Mary; VENÂNCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-33 (Coleção Sul Sul).

DELBECQUE, Nicole. *Linguística cognitiva: compreender como funciona a linguagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

FAULSTICH, Enilde. Avaliação de dicionários: uma proposta metodológica. *Organon: Revista da Faculdade da Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, v. 25, n. 50, s.n., 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/download/28346/16994>. Acesso em: 2 ago. 2018.

FAULSTICH, Enilde. *Glossário de termos empregados nos estudos da terminologia, da lexicografia e da lexicologia*. Inédito, Centro Lexterm, UnB, 2011.

FAULSTICH, Enilde. *Glossário sistêmico de léxico terminológico para pesquisadores surdos*. Brasília, Centro Lexterm, 2012. Em elaboração.

FELTEN, Eduardo. *Glossário sistêmico bilíngue Português-Libras de termos da História do Brasil*. 2016. 117 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística-PPGL, Universidade de Brasília-UnB, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21493>. Acesso em: 2 ago. 2018.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 57-97.

KELMAN, Celeste Azulay. Os diferentes papéis do professor intérprete. *Revista Espaço (Ines)*, v. 24, p. 25-30, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242604012> Os diferentes papéis do professor interprete. Acesso em: 2 ago. 2018.

MATTOS, Camilla. *Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico em Libras para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em história*. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/205585>. Acesso em: 2 ago. 2018.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 3. ed. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ROBIN, Régine. *História e Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística geral*. 28. ed. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TUXI, Patricia. *A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental*. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21493>. Acesso em: 2 ago. 2018.

TUXI, Patricia. *A terminologia na língua de sinais brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue*. 2017. 232 f. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.