

VIANA, F. R.; ARAÚJO, V. L. S.; CARVALHO, W. J. A. O uso da legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE) no processo de desenvolvimento das competências linguísticas no domínio do modo escrito por surdos. *ReVEL*, v. 21, n. 40, 2023. [www.revel.inf.br].

## **O USO DA LEGENDAGEM PARA SURDOS E ENSURDECIDOS (LSE) NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS NO DOMÍNIO DO MODO ESCRITO POR SURDOS**

*The use of subtitling for the deaf and the hard-of-hearing (SDH) in the process of developing language skills in the field of writing for deaf people*

**Flávia Roldan Viana<sup>1</sup>**

**Vera Lúcia Santiago Araújo<sup>2</sup>**

**Wilson Júnior de Araújo Carvalho<sup>3</sup>**

flaviarviana.ufrn@gmail.com

verainnerlight@gmail.com

wilson.carvalho@uece.br

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar o uso da Legendagem para Surdos e Ensurdecidos (LSE) em produtos audiovisuais educacionais, relacionando seus parâmetros as videoaulas e videodocumentários enquanto produtos com a dupla finalidade de exposição temática de conteúdos específicos e suporte para o aprendizado da língua portuguesa como L2 (segunda língua) para surdos. Para isso, coletamos e analisamos dados advindos das discussões do grupo focal formado por seis sujeitos surdos, que compuseram o *corpus* desta pesquisa. A partir da análise desses dados constatamos que o uso da LSE, quando construída a partir do texto de chegada (Língua Brasileira de Sinais - Libras/L1), no contexto educacional, pode vir a contribuir para a apropriação do português como L2 por sujeitos surdos, no qual tem potencial para favorecer um contexto de aprendizagem, linguisticamente equitativo e inclusivo, em sala de aula com estudantes surdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tradução audiovisual; Legendagem para Surdos e Ensurdecidos; Língua portuguesa como L2; Surdos.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the use of Subtitling for the deaf and the hard-of-hearing (SDH) in educational audiovisual products, relating its parameters to video classes and video

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação Brasileira; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

<sup>2</sup> Doutora em Letras; Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada; Universidade Estadual do Ceará.

<sup>3</sup> Doutor em Letras; Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada; Universidade Estadual do Ceará.

documentaries as products with the dual purpose of thematic exposure of specific content and support for learning portuguese as a L2 for the deaf. For this, we collected and analyzed data arising from the discussions of the focus group formed by six deaf subjects, who composed the corpus of this research. From the analysis of these data, we found that the use of SDH, when constructed from the target text (Brazilian Sign Language - Libras/L1), in the educational context, may contribute to the appropriation of portuguese as L2 by deaf subjects, which has the potential to favor a linguistically equitable and inclusive learning context in the classroom with deaf students.

**KEYWORDS:** Audiovisual translation; Subtitling for the deaf and the hard-of-hearing; Portuguese language as L2; deaf.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de pós-doutoramento, intitulado “Tradução audiovisual no contexto da educação de surdos: um estudo de recepção da Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) em materiais educacionais”, aprovada pelo Comitê de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (CAAE: 57563522.4.0000.5292; Número do Parecer: 5.444.043), realizado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará. A pesquisa compreende uma das ações inerentes ao setor de acessibilidade da Secretaria de Educação a Distância (Sedis) da UFRN, e foi desenvolvida entre março a agosto de 2022, enfocando a LSE e a sua utilização no contexto educacional, a partir da apropriação dos fundamentos e dos procedimentos inerentes ao processo de legendagem e sua aplicação em videoaulas.

A pesquisa se orientou, reflexivamente, pelas proposições dos estudos da tradução e pelas contribuições teóricas do campo da educação de surdos, em especial, no que se refere à LSE, como suporte para o aprendizado da língua portuguesa como L2 por parte das pessoas surdas, tendo por base os estudos teóricos de Debevc, Milošević e Kožuh (2015); Monteiro e Araújo (2013); Montero, Ferreira e García (2015); Nascimento e Nogueira (2019); Silva (2019); Souza e Vieira (2019); Tsukamoto e Torres (2009).

O Ensino de língua portuguesa como L2 (segunda língua) para surdos coloca em evidência discussões que, fundamentalmente, incluem práticas de ensino de línguas e de avaliação do desempenho linguístico desse alunado, a partir de contextos de aprendizagem diversos, que, necessariamente, inclui repertórios de linguagem, como a língua de sinais e a língua portuguesa escrita. Entretanto, esses contextos ainda não favorecem um ambiente de aprendizagem que seja linguisticamente equitativo para/com estudantes surdos, tendo em vista que, em sua maioria, as

práticas didático-pedagógicas ofertadas a esse alunado são adaptações de práticas ouvintes, que desconsideram as especificidades linguísticas de aprendizes surdos (VIANA, 2019).

Nesse sentido, partindo da hipótese de que o uso da Legendagem para Surdos e Ensurdidos - LSE, no contexto educacional, pode vir a contribuir para a apropriação do português como L2 por sujeitos surdos, ao final dessa pesquisa procurou-se responder à seguinte pergunta: a LSE construída a partir do texto de chegada (Libras/L1), facilitaria a compreensão da língua portuguesa (como L2) pelo usuário surdo? Buscamos, então, analisar o uso da LSE em produtos audiovisuais educacionais, relacionando seus parâmetros as videoaulas e videodocumentários enquanto produtos com a dupla finalidade de exposição temática de conteúdos específicos e suporte para o aprendizado da língua portuguesa como L2 para surdos. Para isso, coletamos e analisamos dados advindos das discussões do grupo focal formado por seis sujeitos surdos, que compuseram o corpus desta pesquisa.

O texto está organizado como segue: após esta introdução, fazemos uma discussão do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como L2 pelo sujeito surdo, fundamentada em um processo de ensino e aprendizado da língua portuguesa por esse alunado como língua estrangeira, com base em uma filosofia bilíngue; na sequência, desenvolvemos os aspectos metodológicos; por fim, em um recorte de análise das narrativas dos participantes da pesquisa, apontamos os principais achados para considerar que a LSE, no contexto educacional, pode vir a possibilitar melhoria do ensino e da aprendizagem de sujeitos surdos, na apropriação do português como L2.

### **1.1 LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM PARA/PELO SURDO – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES**

Durante décadas a pessoa surda foi vista, no contexto educacional, como um estudante incapaz. A impossibilidade de expressar-se oralmente pela falta de feedback acústico ocasionaram concepções (pré) conceituosas e errôneas a respeito de seu desenvolvimento, de que pessoas surdas eram cognitivamente menos desenvolvidas que pessoas ouvintes (SACKS, 1998). Atualmente, após 20 anos da promulgação da Lei nº 10.436/2002, considerada a Lei da Língua Brasileira de Sinais

- Libras, a pessoa surda é reconhecida como integrante de um grupo que é linguística, cultural e socialmente diferente da comunidade ouvinte. O que implica que deva ser respeitada em suas especificidades e peculiaridades linguísticas e de aprendizagem.

Reconhecer legalmente que a Libras é sua língua materna, primeira língua (L1), e que é uma língua totalmente legítima, natural, visual-gestual, que tem seu próprio vocabulário e gramática complexa, e que a língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, é sua segunda língua (L2) (BRASIL, 2002), impulsionou o debate em torno dos processos de escolarização da leitura e da escrita por estudantes surdos, estabelecendo novas formas de se compreender as práticas didático-metodológicas de leitura e escrita utilizadas em salas de aula, principalmente as que se colocam como inclusivas, com alunos surdos.

É preciso compreender o letramento surdo a partir da perspectiva cultural, observando como ele é vivenciado em práticas particulares, a partir do próprio indivíduo surdo. A justificativa para essa afirmação, no sentido da construção de uma educação bilíngue-bicultural, uma didática própria, a que chamamos de Didática Surda ou Didática Cultural Surda<sup>4</sup>, é expressa por Conrado (2022: 14), que coloca que, o “[...] termo cunhado, inicialmente, por Perlin e Rezende (2011), questiona as práticas normalizadoras dos ouvintes sobre os surdos buscando estratégias de ensino que venham da cultura [...]”.

Advogamos, então, que o surdo deve ser capaz de, diante das demandas escritas do mundo real, fazer uso da linguagem escrita nos diversos contextos socioculturais combinadas, evidentemente, com habilidades de letramento, quais sejam: comunicação, leitura e escrita, no sentido de promover o acesso e desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura do mundo.

Nesse sentido, compreendemos o letramento no contexto surdo a partir de reflexões de como pessoas surdas leem e interpretam o mundo, considerando-se suas singularidades culturais e linguísticas e em como a língua escrita é utilizada social e culturalmente por esse público (LEBEDEFF, 2010). Dessa forma, este conceito “[...] não pode ser visto apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas, sim,

---

<sup>4</sup> Os termos são escritos inicialmente com letra maiúscula (Didática Surda e Didática Cultural Surda) para oferecer uma possibilidade de legitimação de práticas didático-pedagógicas voltadas para o alunado surdo, reforçando repercussões linguísticas, cognitivas e, também, sociais do estatuto de língua à língua de sinais e por compreender o surdo, que tendo perda auditiva, é um indivíduo pertencente a um grupo linguístico minoritário com direito a uma cultura própria que deve ser respeitado na sua diferença.

como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os sujeitos se envolvem no seu contexto social” (SOARES, 2010: 45-146).

De acordo com Conrado (2022: 26), essa concepção reflete a perspectiva de uma Didática Surda, considerando a amplitude desse processo a partir de práticas culturais e sociais, com as quais o surdo convive, que são inerentes a uma didática que precisa ser desenvolvida por e para pessoas surdas: “[...] a língua de sinais, a visualidade, a performatividade ao contar histórias [...]”, ou a interpretação de um texto.

Ao analisar o currículo e adaptações curriculares, Lebedeff (2006), Stumpf (2008), Fernandes (2009), Perlin (2010), Ribeiro (2013), tecem considerações acerca da diversidade cultural e o respeito às diferenças, sobretudo linguísticas, indicando possibilidades didático-pedagógicas que atendam à especificidade da diferença. As autoras avaliam que é preciso um currículo que compreenda o sujeito sob o viés histórico-cultural, que contemple a diversidade e as múltiplas e multifacetadas identidades geradas sob a égide de uma dimensão sócio-histórico-cultural, que considere as particularidades linguísticas, sociais e culturais do surdo. Para que estudantes surdos não continuem “[...] sendo avaliados como se fossem ouvintes e tivessem o domínio do português [...]”, como coloca Stumpf (2008: 22).

Nesse contexto, o ensino de língua portuguesa como L2 precisa ser focado na leitura e na prática discursiva de produção de textos, não limitando-se a explorar um texto por suas dimensões gramaticais, mas, também, considerando as propriedades pragmática e semântica da linguagem, com, segundo Ribeiro (2013), atividades epilinguísticas, que conduzem os aprendentes à reflexão sobre a língua em contexto de uso, isto é, em situações reais de interação comunicativa, que, no caso do surdo faz-se necessária uma reflexão comparativa entre as duas línguas, tendo em vista possuírem estrutura diferente, no qual a língua portuguesa é oral-auditiva e a língua de sinais é visual-gestual; e com atividades metalinguísticas, que envolve habilidades de reflexão e autocontrole para, por exemplo, descrever e analisar a sintaxe de uma frase.

Para Quadros (1997), no ensino da língua portuguesa para surdos, o uso da linguística contrastiva<sup>5</sup> é uma alternativa metodológica que pode ser positiva para adolescentes e adultos. Porém, para crianças pequenas não é adequado, pois trabalha

---

<sup>5</sup> A linguística contrastiva, vertente da linguística aplicada, preconiza que, através da descrição entre duas (ou mais) línguas, procura constatar as diferenças e similaridades entre elas (QUADROS, 1997).

com o conhecimento explícito das línguas, e o fato de não serem, ainda, proficientes na língua de sinais pode tornar-se uma metodologia ineficaz. Porém, Quadros (1997: 103) coloca que:

Apesar disso, a linguística contrastiva pode contribuir indiretamente para o processo de aquisição das crianças, pois o professor pode usar o seu conhecimento das diferenças entre as línguas para proporcionar interações com a língua que favoreçam inferências das próprias crianças sobre as diferenças sistemáticas.

Além disso, atividades linguísticas, que envolvem o próprio ato de ler e escrever, vinculadas ao contexto social e cultural do surdo, são fundamentais (RIBEIRO, 2013; FREITAS, 2014). Ou seja, o surdo precisa “ler” os textos a partir de sua própria língua materna, pois é por meio dela que os surdos podem atribuir sentido ao que leem, para que haja uma interação entre o sujeito surdo e o texto. Dito isso, a interpretação sinalizada dos textos servirá a dois propósitos, a aprendizagem da língua portuguesa e da própria língua de sinais, tendo em vista que, na realidade escolar, os alunos surdos estão em diferentes níveis de domínio e conhecimento da Libras.

Nesse sentido, para que os surdos sejam capazes de fazer uso efetivo da língua portuguesa escrita, seu ensino precisa estar vinculado ao conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico, com valorização das práticas discursivas na língua materna dos surdos, rompendo com práticas homogeneizadoras. De acordo com Kober (2008: 186): “[...] não basta aprender o código alfabético e escrever frases ou textos que os outros compreendam. O letramento que desejamos é aquele que possibilite ao surdo encontrar-se no mundo e com o mundo também a partir da segunda língua”.

Outro ponto que precisa ser discutido no ensino de língua portuguesa como L2 para surdos são questões sobre a cultura visual. A concepção que se tem de cultura visual conduz, de maneira significativa, o como lidar com esse ensino, sobretudo, do ponto de vista didático-pedagógico. Recursos didáticos visuais, recursos paradidáticos em multiformato ou com a escrita de sinais<sup>6</sup>, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a formação continuada de professores, são

---

<sup>6</sup> Escrita de sinais ou Signwriting é um sistema de escrita das línguas de sinais que expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação do sinal.

confluências necessárias para que o surdo possa desenvolver suas habilidades linguísticas de leitura e escrita. Segundo Ribeiro (2013: 76-77):

Trata-se de explorar os diferentes sentidos, segundo a visão cultural dos ouvintes, expressos em língua portuguesa, oportunizando ao surdo o aprendizado significativo e funcional na segunda língua. É imprescindível, portanto, trazer para o cotidiano escolar experiências de aprendizagem em práticas de letramento de forma significativa, discursiva e funcional.

Assim, destacamos que, conhecer as peculiaridades de aprendizagem do surdo, identificar especificidades de compreensão de mundo que o surdo tem e estar atento as habilidades visuais desse alunado, são caminhos significativos e funcionais, para a construção de estratégias que conduzam o surdo a desenvolver habilidades linguísticas de leitura e escrita da língua portuguesa como L2 (VIANA, 2019).

Afirmativa que vai ao encontro de nossa hipótese de pesquisa. Pois, se é preciso privilegiar a cultura visual, esse movimento passa, necessariamente, pelo reconhecimento da língua de sinais como L1 para sujeitos surdos. Logo, a LSE, principalmente em materiais educacionais deve ser construída a partir da Libras (L1). Todos os/as professores/as devem trabalhar a leitura e escrita a partir de seus objetivos específicos direcionados ao ensino de suas disciplinas. Não que o/a professor/a das áreas de ciências da natureza, matemática, ciências humanas, estarão responsáveis pelo ensino dessas habilidades linguísticas, mas por serem competências sócio-linguístico-cognitivas essenciais a todos os componentes curriculares da escola, ações coletivas e recursos didático-metodológicos devem ser pensadas e permeadas por/em todas as áreas.

Padilha (2009), Baalbaki (2013), Araújo e Ribeiro (2018), Bonfim, Portela e Andrade (2019), expõem que a formação docente para ensino de língua portuguesa como L2 para o surdo, para que possam conhecer os princípios linguísticos da Libras, compreender a filosofia bilíngue, compreender as especificidades da produção textual em língua portuguesa como L2; e desenvolver estratégias de ensino de língua portuguesa como L2, assim como elaborar material didático para esse ensino, representam aspectos importantes a serem considerados, principalmente sendo reforçado e garantindo por meio de políticas públicas de incentivo às práticas interdisciplinares de ensino da escrita, a formação leitora e a formação de professores.

Outro ponto que precisa ser considerado e é reforçado por Bonfim, Portela e Andrade (2019: 230) é o fato de que: “[...] para que o aluno surdo aprenda a L2, é

preciso que ele domine a L1, a fim de que possa compreender melhor a leitura e a escrita [...]”. Ter contato com seus pares e com professores surdos e ouvintes proficientes na Língua de Sinais, promoverá o desenvolvimento da sua fluência na L1 (língua de sinais).

## **1.2 LSE, COMO SUPORTE PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 POR PARTE DAS PESSOAS SURDAS**

Os estudos teóricos de Debevc, Milošević e Kožuh (2015); Monteiro e Araújo (2013); Montero, Ferreira e García (2015); Nascimento e Nogueira (2019); Silva (2019); Souza e Vieira (2019); Tsukamoto e Torres (2009), deram o suporte teórico as hipóteses desta pesquisa.

Tsukamoto e Torres (2009) trazem o relato de uma prática pedagógica instrumentada pelas tecnologias no processo educacional dos alunos surdos, com o uso do recurso de editor de legenda. Os resultados da pesquisa mostraram avanços no desenvolvimento da leitura, da escrita e da comunicação, amparados no editor de legendas, no âmbito da sala de aula. Dessa forma, entendemos que os surdos, enquanto consumidores de legendas, podem ter esse recurso como suporte de aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Monteiro e Araújo (2013), reforçam os parâmetros técnicos que guiam as edições linguísticas<sup>7</sup> das legendas feitas diretamente para o público de surdos/ensurdecidos<sup>8</sup> do país, e que foram seguidas na elaboração de legendas para fins desta pesquisa, que são: i) letras brancas em um fundo preto ou amarelas em um fundo preto ou branco (no caso foi utilizado letras amarelas e fundo branco); ii) fala original condensada; iii) o ritmo da fala determina a quebra de linhas, adotando-se critérios gramaticais e retóricos; iv) a marcação da voz off-screen deve ser feita em itálico; v) informações diegéticas são legendadas com letras maiúsculas; vi) a identificação de falantes e efeitos sonoros deve ser feita com o uso de colchonetes; vii)

---

<sup>7</sup> “Edições linguísticas são as manipulações no texto audiovisual relacionadas à segmentação da fala em blocos semânticos, à redução da informação textual e à explicitação de informações sonoras, aquelas apreendidas pelo canal auditivo, como efeito sonoros e a identificação de falantes” (FRANCO; SANTOS; CHAVES, 2020: 20).

<sup>8</sup> Compreende-se por pessoa surda, aquela que interage e compreende o mundo por suas percepções visuais, faz uso da língua de sinais como primeira língua e possui perda auditiva acima de 40dB; pessoa ensurdecida, faz ou não uso da língua de sinais como primeira língua e possui perda auditiva de 25 a 40dB.



cada linha de legenda precisa conter uma sentença completa; viii) a velocidade de leitura deve ser menor que 145 palavras por minuto (aproximadamente 14 caracteres por segundo). As pesquisadoras identificaram em sua pesquisa que palavras longas e as de difícil compreensão dificultavam a leitura dos usuários surdos e que as imagens ajudam na compreensão das legendas.

Segundo Marques, Viana e Alves (2021: 139), “[...] aspectos inferenciais, efeitos de modalidade e estratégias presentes na interpretação simultânea de uma língua oral para uma de sinais precisam ser considerados [...]”. Nesse sentido, quando a legenda é organizada a partir da Libras (L1) esse problema com palavras longas e difíceis pode ser amenizado e o tempo das imagens junto a legenda pode ser mais exato.

Debevc, Milošević e Kožuh (2015) afirmam que as legendas podem afetar positivamente a compreensão dos espectadores quando comparados com vídeos sem legendas. Os autores suscitam questões importantes de pesquisa que exigem outros trabalhos como, por exemplo, no que diz respeito a quantidade de informação que é obtida de uma imagem e quantidade de legendas, e qual é o padrão real de leitura quando o material legendado está sendo visualizado. Questões importantes, principalmente quando se trata de processos tradutórios de textos acadêmicos, de L1 (Libras) para L2 (Língua portuguesa), e que são respondidas na pesquisa de Souza e Vieira (2019) discutidos neste artigo, posteriormente.

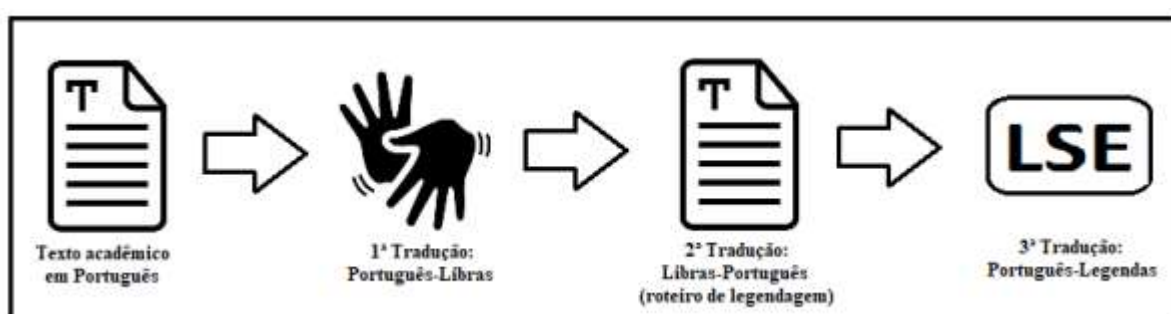
Montero, Ferreiro e García (2015) explicam em sua pesquisa o processo de criação, tradução e validação lexical para estabelecer um protocolo de ação que possa ser útil para futuros tradutores de conteúdo científico em Língua de Sinais Espanhola e no Sistema Internacional de Sinais (SSI). Para facilitar o complexo processo de tradução para SSI, os pesquisadores (2015: 230) partem “[...] dos textos já traduzidos para Língua de Sinais Espanhola, pois, desta forma, a língua de partida e a língua de chegada compartilham o mesmo canal de comunicação e componentes linguísticos [...]” (Tradução própria). No caso da LSE, em materiais educacionais, buscamos construir as legendas a partir da língua de sinais, seguindo o caminho tradutório: língua portuguesa – Libras – língua portuguesa.

Ao focalizar esse caminho tradutório, foi possível compreendermos que esse processo poderia ser concebido a partir das considerações de Marcuschi (2001) sobre retextualização, definido como o processo de produção de um novo texto a partir de

um ou mais textos-base. Dessa forma, a LSE viria da Tradução Audiovisual da Língua de Sinais (TALS), termo cunhado por Nascimento e Nogueira (2019), num processo de retextualização.

Silva (2019), em sua pesquisa, chegou à conclusão da presença cultural nas legendas, uma vez que os parâmetros de legendagem são próprios para cada língua. O que reforça nossa hipótese que, em gênero de vídeo do tipo tradução de textos acadêmicos ou do tipo educativos, a legenda construída da língua materna pode vir a favorecer o ensino de L2, principalmente, tratando-se de línguas de canais comunicativos diferentes, sendo a Libras, L1 para surdos, de canal visual-gestual, e, a língua portuguesa, L2 para esse público, de canal oral-auditivo.

Souza e Vieira (2019), traçam uma análise descritiva do processo de legendagem, apresentando as dificuldades encontradas, as peculiaridades observadas no gênero de vídeo tradução de textos acadêmicos, e as estratégias adotadas pelos pesquisadores, com vistas à orientação de outros legendistas na tarefa de tornar vídeos produzidos em Libras acessíveis também a pessoas que não tem fluência nessa língua. A pesquisa traz a proposta de um fluxo de traduções, que passa por três processo tradutórios (FIGURA 1), “[...] iniciando com o texto acadêmico em Português, passando pela primeira tradução (do Português para Libras), depois pela segunda tradução (da Libras para o Português, originando o roteiro de legendagem) e finalizando com a LSE [...]”. (SOUZA; VIEIRA, 2019: 164).



**Figura 1:** Fluxo das traduções.  
Fonte: (SOUZA; VIEIRA, 2019: 164)

As dificuldades encontradas no estudo de Souza e Vieira (2019), permearam nossa pesquisa, no que diz respeito a velocidade de fala e, por consequência, a segmentação das legendas. Nesse sentido, o referido estudo orientou a elaboração das legendas partindo da L1 (Libras) para L2 (Língua portuguesa) desta pesquisa. Dessa

forma, procuramos fazer as marcações apenas na sinalização do/a tradutor/a; harmonizar imagem e legenda e não deixar espaços vazios; na datilografia, as letras da palavra a ser soletrada foram escritas em caixa alta e com um traço entre elas; utilizou-se acréscimo de material linguístico, o recurso da explicitação, redigindo expressões como “este é o sinal para” seguido do termo em questão; e tempo de exposição em tela de 5 segundos.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia foi desenvolvida numa perspectiva descritiva, de pesquisa qualitativa, por procurar observar, classificar e interpretar o uso da LSE em contexto educacional, tendo por base uma análise enunciativo-discursiva. Para tanto, realizamos uma articulação teórico-metodológica entre os Estudos Bakhtinianos, a partir de suas categorias de alteridade: i) eu-para-mim; ii) eu-para-o-outro; e iii) outro-para-mim, o dispositivo da Autoconfrontação, elaborado originalmente dentro do contexto da Clínica da Atividade Francesa, para investigar a relação da LSE, elaborada a partir da língua de instrução do surdo, a Libras, com a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 por esse público.

Dessa forma, organizamos a pesquisa em três etapas:

- 1) Composição de um grupo com sujeitos surdos bilíngues, proficientes em Libras e em língua portuguesa para o estudo de recepção da compreensão da videoaula com a LSE, elaborada a partir da língua portuguesa e elaborada a partir da língua de sinais. Como critérios de Inclusão, para a composição desse grupo, utilizou-se os descritores: Ser surdo, bilíngue, proficiente em Libras (primeira língua, L1) e em língua portuguesa (segunda língua, L2), professor universitário, pós-graduando e/ou estudante surdo do último semestre do curso de Letras/Libras da UFRN, *campus* Natal. E como critério de exclusão, o participante surdo que tem problemas de visão;
- 2) Realização da autoconfrontação simples, quando os sujeitos surdos teceram comentários acerca de seus erros e acertos no estudo de recepção. Como instrumental de coleta de dados, utilizou-se um roteiro de perguntas acerca da compreensão da videoaula 1 (com legendas elaboradas da língua oral/L2) e da videoaula 2 (com legendas elaboradas da língua de sinais/L1). Foram utilizadas duas videoaulas do Projeto de Apoio à Melhoria na Qualidade do Ensino de Graduação – PAMQEG: “O

estudante com deficiência em foco” (SILVA, 2018): aula 5 - O estudante com dificuldades de aprendizagem voltada para a leitura e escrita (intitulada videoaula 1) e aula 10 - Corpo, Movimento e Deficiência (intitulada videoaula 2), que a pesquisadora, pós-doutoranda, desta pesquisa, foi participe. A videoaula 1 (aula 5) teve a legenda construída a partir da língua oral portuguesa e a videoaula 2 (aula 10) teve a legenda construída a partir da tradução em Libras;

3) realização da autoconfrontação cruzada, quando os observadores junto com a professora/pesquisadora comentaram sobre as duas LSE confrontando com os parâmetros. Os participantes discutiram em um grupo focal a quatro questões provocadoras: a) Qual videoaula foi mais fácil de compreender? Por que?; b) Você percebeu que a LSE da videoaula 1 foi feita da língua oral para a língua escrita e a LSE da videoaula 2 foi feita da língua de sinais para a língua escrita?; c) Qual a maior diferença entre elas?; e d) Para você a LSE feita da língua de sinais para a escrita pode vir a facilitar o ensino da Língua Portuguesa para o estudante surdo? Justifique.

Dessa forma, três categorias de análise foram construídas a partir das três perspectivas bakhtinianas de alteridade: (i) eu-para-mim, promovidas pela autoconfrontação simples; (ii) eu-para-o-outro, na escuta e reflexões do discurso do outro sobre seus próprios erros e acertos no estudo de recepção e (iii) outro-para-mim, observadas no âmbito das autoconfrontações cruzadas, e serão apresentadas neste artigo: 1) LSE elaborada a partir da língua portuguesa; 2) LSE elaborada a partir da língua de sinais; e 3) a LSE como suporte de aprendizagem da língua portuguesa como L2.

## **2.1 PASSOS METODOLÓGICOS**

Os passos metodológicos seguidos e aprovados pelo comitê de ética, foram:

- 1 - Envio, por e-mail, de um formulário Google para declarar interesse em participar da pesquisa. Esses e-mails foram enviados pela pesquisadora aos/as professores/as surdos/as da instituição, para compor o grupo com surdos/as bilíngues, proficientes em Libras e em Língua portuguesa para realizar o estudo de recepção da compreensão da videoaula com a LSE, elaborada a partir da Língua Portuguesa e elaborada a partir da língua de sinais;

2 - Reunião da pesquisadora com os participantes da pesquisa no auditório do Centro de Educação da instituição no qual os/as participantes exercem a docência no ensino superior, seguindo os protocolos de Biossegurança da Universidade<sup>9</sup>, para apresentar o projeto, os passos metodológicos, os documentos que deveriam ser assinados digitalmente, a resolução do questionário, que compôs o estudo de recepção e esclarecer dúvidas;

3 - Aguardo das assinaturas digitais dos Registros de Consentimentos Livres e esclarecidos - RCLE pelos/as participantes da pesquisa (Os RCLE foram colocados no sistema institucional para assinatura digital pelos/as professores/as);

4 - Envio por e-mail do link para responder ao questionário de diagnóstico inicial;

5 – Encontro presencial no auditório do Centro de Educação da instituição, com todos os participantes da pesquisa, para assistir a videoaula 1 com LSE construída a partir do áudio em português e responderem, individualmente, ao questionário sobre a vídeo aula1. Realização da autoconfrontação simples, quando os sujeitos surdos teceram comentários acerca de seus erros e acertos no estudo de recepção. A videoaula foi projetada na tela do projetor;

6 - Encontro presencial no auditório do Centro de Educação da instituição, com todos os participantes desta pesquisa, para assistir a videoaula 2 com LSE construída a partir do roteiro de Libras para Tradução/Interpretação da videoaula e responderem, individualmente, ao questionário sobre a videoaula 2. A videoaula foi projetada na tela do projetor. Realização da autoconfrontação simples, quando os sujeitos surdos teceram comentários acerca de seus erros e acertos do estudo de recepção;

7 – Encontro para a realização da autoconfrontação cruzada, quando os/as participantes da pesquisa junto com a professora/pesquisadora comentaram sobre as duas LSE confrontando com os parâmetros e discutiram as quatro perguntas provocadoras no grupo focal;

8 - Reunião da pesquisadora com os/as participantes da pesquisa para encerrar a participação e explicar com os dados foram analisados e como seriam divulgados.

---

9 Protocolo de Biossegurança interno da UFRN orienta, entre outras recomendações: Vacinação contra a covid-19, com atestado de esquema vacinal contra a covid-19 cadastrado no Sigaa (Sistema Acadêmico institucional), para acesso às dependências físicas da instituição; Uso de máscara; Higienização frequente das mãos. É possível conferir o documento no menu documentos do site da Progesp: <http://www.progesp.ufrn.br>

### **3. NARRATIVAS SURDAS SOBRE O USO DA LSE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2**

De acordo com Bakhtin (2010), os indivíduos constituem-se na relação com a alteridade. Dessa forma, no momento que o indivíduo se constitui, esse mesmo indivíduo se altera, no qual a alteridade é elemento constitutivo do “eu” em diferenciadas relações e graus, assim como diz respeito aos posicionamentos em relação ao outro. “[...] O homem não tem um território inteiro e soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2003: 341).

O recorte de análise da autoconfrontação simples, como dispositivo revelador da alteridade, teve como lente a categoria bakhtiniana de eu-para-mim e do eu-para-o-outro (BAKHTIN, 2010). Os participantes após assistirem aos vídeos 1 (com legenda elaborada da língua oral) e vídeo 2 (com legenda elaborada da Libras), respondiam aos questionários na presença da pesquisadora. Na autoconfrontação cruzada, teve como lente a categoria bakhtiniana o outro-para-mim, os participantes, juntos, analisaram as questões. De dimensão enunciativo-discursiva, as autoconfrontação simples e cruzada, trouxeram reflexões aos participantes que olham a si mesmos e a seus discursos sobre aquilo que eles apreendem da atividade por eles realizada, assim como confrontam seus saberes aos outros saberes, advindo de seus pares.

Diante, então, dessas narrativas, os dados foram organizados em três categorias de análise: 1) LSE elaborada a partir da língua portuguesa; 2) LSE elaborada a partir da língua de sinais; e 3) a LSE como suporte de aprendizagem da língua portuguesa como L2.

#### **3.1 LSE ELABORADA A PARTIR DA LÍNGUA PORTUGUESA**

A LSE é um recurso de acessibilidade comunicacional e, atualmente, é elaborada a partir da língua portuguesa seguindo os parâmetros técnicos e edições linguísticas, geralmente, organizada com o uso do software gratuito Subtitle Workshop versão 6.0b.

Após assistirem a videoaula<sup>1</sup> (Figura 2), os participantes respondiam, individualmente, a seis perguntas: i) Qual a temática da videoaula? ii) O que é a dislexia? iii) Na videoaula a professora explica porque a dislexia não tem cura. Responda com suas palavras porque não tem? iv) Qual a metodologia, de acordo com a professora, que oferece aos nossos estudantes com dislexia maior dificuldade para aquisição do conhecimento? v) Cite duas estratégias a serem adotadas, citadas pela professora da videoaula? vii) De acordo com a professora da videoaula, qual o benefício de discutir com o estudante sobre a avaliação? As perguntas foram sinalizadas aos respondentes, identificados por siglas (S1, S2, .... S6) para garantirmos o sigilo de suas identidades.



**Figura 2:** Print da tela videoaula 1  
Fonte: Elaboração própria

Quanto a temática da videoaula 1, S1 E S2 tiveram dificuldades em responder. S1 escreveu como resposta: “Difícil ler e escrever” e S2: “Dificuldade leitura também escrever”, os demais identificaram a temática escrevendo “Dificuldade de leitura e escrita” e S6 respondeu “dislexia”. Ao serem questionados sobre o conceito de dislexia, apenas S6 respondeu como sendo “Dificuldade de ler e escrever pessoas ouvintes”. Os demais deixaram em branco e S3 sinalizou questionando se seria dificuldade de ler e escrever, porém a pesquisadora sinalizou que não poderia responder, naquele momento.

Para responder as perguntas 3, 4, 5 e 6, foi solicitado que pudessem rever a aula, o que foi permitido. Para a resposta da pergunta 3, as respostas foram (Quadro 1):

Sujeitos	Respostas
S1	“Dificuldade de ler escrever, difícil aprender”.
S2	“Muito difícil aprender, dificuldade de escrever”.
S3	“Ter causas neurologia”.
S4	“Fatores neurologia biologia”.
S5	“Pode causas neurologia, biologia, e funcionar lento o cérebro”.
S6	“Cérebro lento, é causas neurologia”.

**Quadro 1:** Respostas a questão 3 da videoaula 1 - Na videoaula a professora explica porque a dislexia não tem cura. Responda com suas palavras porque não tem?

Fonte: Elaboração própria

A resposta à pergunta 4 foi deixada em branco por S1, S2 e S3. S4, S5 e S6, responderam que leitura de materiais escritos não era uma boa estratégia. Na pergunta 5, sugeriram as 3 estratégias sugeridas pela professora da videoaula: mapas mentais (2), vídeos (5) e figuras (6). S6 citou as três estratégias sugeridas na videoaula. Por fim, na questão 6, obtivemos como resposta (Quadro 2):

Sujeitos	Respostas
S1	“Aprendizagem, corrigir erros”.
S2	“Corrigir erros, ele sabe pouco”.
S3	“Aprender melhor”.
S4	“Se ele sabe, explica, fala”.
S5	“Corrigir erros, nada sobre nós sem nós. Aluno escolhe melhor forma”.
S6	“Ele oral fala resposta, porque dificuldade em escrever, então fala, porque é ouvinte”.

**Quadro 2:** Respostas a questão 6 da videoaula 1 - De acordo com a professora, qual o benefício de discutir com o estudante sobre a avaliação?

Fonte: Elaboração própria

A escrita surda é construída pelo surdo pela língua de sinais. É da sinalização de sua língua materna que o surdo é capaz de recontextualizar o escrito, fazer inferências e atribuir sentido ao que leem (VIANA, 2019). As respostas escritas dos sujeitos surdos participantes reforçam essa afirmativa.

Após o momento de respostas individuais ao questionário, foi o momento de socializar as respostas, refletir sobre as escritas, e discutirem o uso efetivo da língua



escrita a partir da LSE, enquanto sujeitos de linguagem. A produção escrita dos participantes revela que houve compreensão de grande parte da videoaula. Porém, nas discussões os surdos colocam que maior parte das informações foram captadas da janela de Libras e para a escrita S4 e S6 recorreram ao que lembravam da legenda.

A aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa pelo indivíduo surdo já se manifesta no momento em que ele ingressa na escola. Uma criança que não sabe falar oralmente, não é usuária da língua de sinais, tem dificuldades/barreiras linguísticas para compreender explicações e ordens simples, dar nome a objetos e formas desenhadas. Ler e escrever são habilidades que exigem, entre outras, atenção a aspectos da linguagem aos quais a criança surda ou não tem acesso, como a consciência fonológica, ou não consegue compreender, por não ser proficiente nem na sua língua materna. As barreiras linguísticas encontradas pela criança surda nesse processo inicial de aprendizagem são fatores determinantes para todo o desenvolvimento futuro.

Nesse sentido, ao afirmar a importância da exposição da criança surda a língua de sinais desde a mais tenra idade, como necessária ao processo de letramento bilíngue, objetivando a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa, damos ênfase a uma concepção de educação que coloca o surdo no centro da aprendizagem, no qual faz-se necessário criar espaços onde a cooperação, o diálogo, a reflexão, a conversação, o conversar, sejam permeados pela língua de sinais.

### **3.2 LSE ELABORADA A PARTIR DA LÍNGUA DE SINAIS**

As videoaulas foram selecionadas para serem trabalhadas com o/a usuário/a surdo/a, por isso houve modificação do tamanho do Tradutor/Intérprete de Libras (TILS), que foi ampliado, e a LSE que ficou mais próxima do TILS. A videoaula 2 foi assistida inicialmente duas vezes (Figura 3).



**Figura 3:** Print da tela videoaula 2

Fonte: Elaboração própria

Após assistirem a videoaula2, os participantes respondiam, individualmente, a seis perguntas: i) Qual a temática da videoaula? ii) De que corpo a videoaula está falando? iii) Na videoaula a professora fala de um autor que diz: “Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva. Ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator”. Qual nome desse autor? iv) O que o autor quis dizer com a afirmativa acima? v) Como a professora explica como pensar sobre o corpo e sua relação com o Ensino Superior? vi) Escreva uma frase sobre o desenvolvimento da escuta, que a professora explica na videoaula.

A legenda foi construída a partir da Libras, exemplificado abaixo (Quadro 3). A maior preocupação na retextualização da legenda diz respeito a segmentação linguística, que precisa ser feita corretamente, de modo que a leitura da legenda se torne confortável ao usuário surdo ou ensurdecido. Franco, Santos e Chave (2020: 27-28), recomendam algumas estratégias de tradução da redução, seguidas para os fins desta pesquisa, como remover marcas de oralidade, que são desnecessárias ao conteúdo, “[...] condensação, que permite ao legendista modificar itens lexicais de uma frase para outros de sentido semelhante, de modo que se diminua a quantidade de caracteres daquela legenda, mas sem que se perca nenhuma informação ou a carga da mesma”. Os parâmetros técnicos e linguísticos precisam estar harmônicos.

Roteiro de voz	Roteiro tradução Libras	LSE
Oi pessoal, é com alegria que a gente está aqui, para tratar desse módulo, que é um módulo desafiador. É onde iremos falar um pouco sobre Corpo, Deficiência e Ensino Superior.	Olá! Eu feliz porque? Tema explicar agora importante. O que? Relação Corpo, deficiência ensino superior.	Olá!/ É com alegria que explicamos/ este módulo desafiador./ Corpo, deficiência e ensino superior.

**Quadro 3:** Roteiro de legenda – trechos referentes as questões 1 e 2  
Fonte: Elaboração própria

Na primeira questão, sobre a temática da videoaula, todos foram unânimes em escrever “Corpo, deficiência, ensino superior”. Assim como foram assertivos na resposta da questão 2: De que corpo a videoaula está falando? “Corpo da pessoa deficiente” (S3, S4, S5, S6) ou ainda “Corpo da deficiência” (S1), “Corpo deficiência” (S2).

A legenda que diz respeito a terceira questão foi construída a partir do roteiro abaixo (Quadro 4):

Roteiro de voz	Roteiro tradução Libras	LSE
Chamamos, então, para pensar esse corpo nessa perspectiva o Le Breton, que vai poder dialogar com a gente nessa perspectiva, afirma o Le Breton, abre aspas.	O corpo área estudo autor famoso nome LE BRETON. Ele opinião citação qual?	O corpo é área de estudo do autor famoso/ de nome L-E B-R-E-T-O-N./ O que é o corpo para L-E B-R-E-T-O-N?

**Quadro 4:** Roteiro de legenda – trechos referentes a questão 3  
Fonte: Elaboração própria

Para a legendagem das datilologias<sup>10</sup> seguimos o mesmo padrão utilizado por Souza; Vieira (2019) que utilizaram o da TV INES, em que a palavra soletrada tem as letras escritas em caixa alta e com um traço entre elas. No caso o nome do autor Le

<sup>10</sup> Sinalização das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos.

Breton na legenda, foi escrito em letras maiúsculas e cada letra foi separada por um traço: L-E B-R-E-T-O-N

Nessa questão, os/as seis participantes responderam adequadamente: “LE BRETON”. Fato curioso é que, todos os participantes escreveram o nome do autor com todas as letras maiúsculas, assim como estava escrito na legenda. No roteiro da tradução da Libras, as letras maiúsculas indicam que o TILS irá usar a datilologia, nesse momento de sinalização. A datilologia é usada para nomes próprios ou mesmo quando não existe sinal conhecido para uma referida palavra.

Para a questão quatro, o roteiro seguido para a construção da legenda é exemplificado abaixo (Quadro 5):

Roteiro de voz	Roteiro tradução Libras	LSE
O que Le Breton está trazendo para nós? Ele está falando de um corpo sujeito, um corpo que possui história, um corpo que tem uma construção singular.	LE BRETON explicar o quê? Corpo significado pessoa, tem história, tem organizar sozinho.	O que L-E B-R-E-T-O-N explica?/ O Corpo é uma pessoa,/ tem história, tem uma organização própria.

**Quadro 5:** Roteiro de legenda – trechos referentes a questão 4  
Fonte: Elaboração própria

As respostas, apesar de estruturadas de forma diferentes, estavam corretas: “O corpo é pessoa, cada pessoa é um corpo, é individual” (S1); “O corpo ter história, é próprio pessoa” (S2); “Somos um corpo, ter história, corpo, pessoa, história” (S3); “Corpo ter história, individual, própria pessoa” (S4); “Cada pessoa, corpo. Próprio, particular. Ter história” (S5); “Cada pessoa tem um corpo. Corpo próprio, individual, tem história própria” (S6).

Pesquisadores (DEBEVC; MILOŠEVIĆ E KOŽUH, 2015; MONTERO; FERREIRO E GARCÍA, 2015; SILVA, 2019; SOUZA E VIEIRA, 2019; TSUKAMOTO; TORRES, 2009) discutem a LSE em materiais acadêmicos, educacionais, e reforçam a importância dos recursos de acessibilidade comunicacional para surdos, como a Tradução Audiovisual da Libras e a LSE. A escrita dos surdos as respostas sobre a videoaula 2 são mais rápidas, mais precisas. Há um conforto na recepção da LSE.

A questão 5 referia-se à explicação da professora de como pensar o corpo e sua relação com o Ensino Superior (Quadro 6).

Roteiro de voz	Roteiro tradução Libras	LSE
Nós docentes temos que nos responsabilizarmos em viabilizar aos corpos de nossos alunos espaço de comunicação. E, não somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos. Nós estamos muito vinculados na ideia da escrita e da leitura apenas como viés de processos de aprendizagem. Inclusive no Ensino Superior isso não é mais possível, precisamos pensar em outras dinâmicas.	Professores ensino superior responsável o quê? Corpo aluno dar ele área combina comunicação. O quê? Ver palavra DEFICIÊNCIA, deficiência? Não, tudo aluno. Nós ideia unir escrita leitura só processo aprender mas também ensino superior impossível não conseguir, outro movimento pensar.	Nós professores do ensino superior temos/que nos responsabilizarmos/ em viabilizar aos corpos de nossos alunos espaço de comunicação./ Não falei na palavra D-E-F-I-C-I-Ê-N-C-I-A/ Não é só o aluno com deficiência./ São todos os alunos./ Estamos muito vinculados/ na ideia da escrita e da leitura/ apenas como viés de processos de aprendizagem./ No Ensino Superior isso não é mais possível./ Precisamos pensar em outras estratégias.

**Quadro 6:** Roteiro de legenda – trechos referentes a questão 5

Fonte: Elaboração própria

A fala de S4, demonstra, então, que a legenda favoreceu ao entendimento da videoaula: “Os corpos são espaços de comunicação. Então, outras estratégias, além de escrever, devem ser pensadas para aluno se expressar”. A qualidade das respostas começa a se manifestar, à medida que se acostumam com a legenda que parte da língua de sinais.

S6 é curto na resposta, mas demonstra clareza e uma escrita fluida, ao colocar que: “Podemos comunicar ideias com o corpo também”. E S6, mesmo, comenta sobre a legenda: “Entendo melhor a legenda, não sei, parece impressão, pode ser”.

Na questão (vi) os/as professores/as surdos/as teriam que escrever uma frase sobre o desenvolvimento da escuta, explicada na videoaula. O quadro abaixo (Quadro 7) demonstra como foi elaborada a legenda a partir da tradução em Libras.

Roteiro de voz	Roteiro tradução Libras	LSE
Desenvolver em nossa docência uma escuta que vai além, apenas, do uso dos ouvidos. Desenvolver uma escuta através dos nossos olhos. Ou seja, identificar o que o corpo do nosso aluno está nos dizendo, em especial o aluno com deficiência, que muitas vezes não consegue se comunicar verbalmente, muitas vezes não consegue se comunicar através da escrita, não consegue se comunicar através de movimentos amplos, mas está ali um corpo contido, que está dizendo para você: “Não estou conseguindo dar conta do que você está me pedindo”.	Nós ensinar é usar som ensinar não, também usar olho usar visual perceber o quê? Encontrar corpo aluno falar o quê? Especial aluno deficiência não é, comunicação expressar não conseguir. Dependendo o quê? Escrita não conseguir, depender comunicação como? Movimentar grande não conseguir. Então, mas sala pequena avisar eu não conseguir você pedir, eu não conseguir não.	Ensinar é desenvolver uma escuta que está além da escuta. Nossos olhos, também, conseguem perceber nossos alunos. Principalmente com nosso aluno com deficiência. Nosso aluno com deficiência as vezes não consegue se comunicar escrevendo, não consegue se comunicar com movimentos maiores. Ele está ali, dizendo, não vou conseguir.

**Quadro 7:** Roteiro de legenda – trechos referentes a questão 5

Fonte: Elaboração própria

As respostas dadas foram na direção do que a professora da videoaula explica: “O olho é escuta, não é só ouvido” (S1); “Olhos também escutam. Ver que o corpo do aluno expressa” (S2); “Pessoa deficiência física difícil falar, não conseguir, mas temos olhos, podemos escutar com olhos, que ver” (S3); “Escutar corpo. Só ouvir fala? Não. Corpo fala, mãos falam, eu ver, entende aluno” (S4); “Escutar todo corpo, também através olhos” (S5); “Falar não conseguir, professor escutar com outra maneira. Escuta com olhos, ver, compreende aluno quer falar” (S6).

De acordo com Viana (2019:55), “[...] o surdo percebe o mundo de forma diferenciada dos ouvintes, através de uma experiência visual e faz uso de uma língua própria – a língua de sinais. Esta língua é a imagem do pensamento dos surdos e faz parte da experiência vivida da comunidade surda”. É a língua de sinais que permite ao surdo pensar com todas as complexidades.

Dessa forma, a LSE construída a partir da língua de sinais traz uma maior interação do sujeito surdo com esse recurso de acessibilidade comunicacional. E as respostas dadas demonstram que essa retextualização para construir legendas a partir da L1 do alunado surdo, indicam a compreensão que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa como L2 se dá por meio das práticas sociais que permeiam esse processo.

Nesse sentido, videoaulas, para uso no âmbito educacional, com legendas construídas a partir da Libras, assume a função do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva dos alunos surdos, levando em conta suas necessidades, seu interesse, suas especificidades linguísticas.

### **3.3 LSE COMO SUPORTE DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2**

Essa categoria foi analisada a partir das discussões, geradas no grupo focal, entendida como uma forma de entrevistas com grupos, fundamentada na comunicação e interação (KITZINGER, 2000), gestadas a partir de provocações acerca das LSE. A primeira provocação: Qual videoaula foi mais fácil de compreender? Por que? Todos sinalizaram ter sido a videoaula 2, apesar de apresentar um conteúdo mais complexo, pouco conhecido por eles, porém, não souberam explicar o porquê. Diante, então, dessa resposta, a pesquisadora lançou uma segunda pergunta: Você percebeu que a LSE da videoaula 1 foi feita da língua oral para a língua escrita e a LSE da videoaula 2 foi feita da língua de sinais para a língua escrita? Mais uma vez, todos responderam não. A pesquisadora sugere, então, rever trechos das videoaulas 1 e 2.

Após esse momento a pergunta feita foi: Qual a maior diferença entre as legendas? S1 respondeu que: “A legenda parece mais com a língua de sinais”; Segundo S2: “A língua de sinais é marca, presença forte na escrita do português”; Para S3: “Ficou natural, fluida, porque a escrita português tem base na Libras, parece

mais fácil, mas é natural, nem percebemos a diferença porque ficou fácil de entender”; S4, em sua fala, confirma o colega S3, dizendo que: “Verdade, fluida. Natural. Porque a Libras esteve mais presente”; para S5: “Foi difícil perceber, mas eu entendo que como a Libras foi principal para construir a legenda, então, ficou natural entender melhor”; e S6 respondeu que: “Me surpreendi, porque uso legendas, mas só olho para elas quando quero saber como escreve aquele sinal ou não entendi aquele sinal, confirmo na legenda. Então, a legenda foi mais destaque dessa vez. Mas não percebi, agora eu sei. Então, foi natural”.

Em seguida, a pesquisadora traz a última questão: Para você a LSE feita da língua de sinais para a escrita pode vir a facilitar o ensino da Língua Portuguesa para o estudante surdo? Justifique. De acordo com S1: “Sim, claro. Porque tem a Libras como referência”. Para S2: “Isso, a Libras é língua natural do surdo, tem representatividade do surdo. E a escrita da legenda assim tem essa marca”. De acordo com S3: “Sim, concordo. Ajuda, porque natural. Fica fácil, não percebemos, porque é natural”. Resposta que é reforçada na sinalização de S4: “Sim, sim. A Libras é referência. Nós surdos, precisamos ser respeitados em nossa diferença linguística. A legenda melhor se também respeita diferença linguística”; e de S5: “Sim, claro. Mas não percebemos. Porque? Porque é isso, verdade. Respeito a diferença linguística”. E, por fim, S6 “Sim, eu concordo. A legenda ajuda porque entendemos. Existe uma sintonia e a Libras é a L1, também na escrita das legendas”.

A proposta de legenda aqui apresentada considera as singularidades linguísticas da pessoa surda como identidade e como experiência, no sentido de que a LSE configurada a partir da Libras, favorece o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa por possibilitar o contato da língua portuguesa como L2, o que provoca a empatia da pessoa surda para a leitura e escrita como instrumentos comunicativos significantes.

Outra discussão importante que surgiu no grupo focal foi trazida pelo participante S1, de que a incorporação da escrita de sinais, a SignWriting<sup>11</sup>, já deveria ter sido trazida ao contexto das discussões acerca da legenda para surdos, pois “[...] penso que, se a ideia, é o uso legenda para aprender português, então, também, se tiver a escrita de sinais junto ao português pode, também, ajudar, surdo a perceber melhor a leitura e escrita do português” (Tradução da Libras para língua portuguesa.

---

<sup>11</sup> SignWriting é o sistema de escrita das línguas de sinais que expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação.



Tradução livre). Essa incorporação não foi foco desta pesquisa, mas pode vir trazer discussões profícuas futuramente.

Com os resultados, podemos inferir que a escrita do surdo nesta pesquisa evidenciou a mobilização dos conhecimentos adquiridos nos momentos de encontro, na construção de uma prática de letramento bilíngue, reconhecendo que são muitos e variados as relações vivenciadas pelos professores surdos em seu processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Os sujeitos surdos ponderaram que a construção da legenda a partir da Libras é, também, significativa, social e culturalmente, pois respeita a diferença linguística.

A partir da análise desses dados constatamos, também, que o uso da LSE, quando construída a partir do texto de chegada (Língua Brasileira de Sinais - Libras/L1), no contexto educacional, pode vir a contribuir para a apropriação do português como L2 por sujeitos surdos, e pode vir a ter potencial para favorecer um contexto de aprendizagem, linguisticamente equitativo e inclusivo, em sala de aula com estudantes surdos.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Luciana Cardoso; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos. *Fórum linguístico*, Florianópolis, v.15, n.3, jul./set. 2018, p.3 124 – 3135.
- BAALBAKI, Ângela Corrêa Ferreira. A formação do professor e o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Rio de Janeiro (PUC), n.1, 2013, p. 1-9.
- BAKHTIN, Mikhail. *Arte e Responsabilidade. Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. SP: Martins Fontes, 2010, p. 277-326.
- BONFIM, Luciane Ferreira; PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus; ANDRADE, Dídima Maria de Mello. A formação de professores de língua portuguesa como L2 para surdos: saberes-fazer da prática docente. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 14, 2019, p. 229 – 250.
- BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.
- CONRADO, Débora de Vasconcelos Souza. *Didática surda e sua aplicação no estágio curricular supervisionado do curso de Letras-Libras na perspectiva do surdo*. 2022. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

DEBEVC, Matjaž; MILOŠEVIĆ, Danijela; KOŽUH, Ines. A Comparison of Comprehension Processes in Sign Language Interpreter Videos with or without Captions. *PLoS ONE*, 26;10(5): e0127577, 2015.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 59-82.

FRANCO, Renatta Pires; SANTOS, Igor Pereira Ribeiro dos; CHAVES, Élide Gama. Um estudo sobre a Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) em Videoaulas em Plataforma de Ensino a Distância. *Caletrosópio*, Volume 8 - N. Especial II – Linguística Aplicada, 2020, p. 12-33.

FREITAS, Maly Magalhães. *Reflexões sobre o Ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2014.

KITZINGER, Jenny. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. (Org.). *Qualitative research in health care*. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

KOBER, Débora Caetano. Práticas de letramento na educação de surdos: de qual lugar falamos? In: MOURA, Maria Cecília; VERGAMINI, Sabine Antoniali Arena; CAMPOS, Sandra Regina Leite (orgs). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos, 2008, p. 161-187.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006, p. 47-62.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação (UFPel)*, v. 36, 2010, p. 175-196.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Rafael Emil Korossy; VIANA, Flávia Roldan; ALVES, Jefferson Fernandes. A produção audiovisual no contexto da surdez: discutindo parâmetros e consultoria. *Culturas Midiáticas, [S. l.]*, v. 15, p. 18, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2763-9398.2021v15n.60011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/article/view/60011>. Acesso em: 9 out. 2022.

MONTEIRO, Sílvia Malena Modesto; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Legendagem para surdos: uma pesquisa piloto sobre a recepção da legendagem de uma campanha política veiculada na televisão na cidade de Fortaleza no ano de 2010. *Revista Intercâmbio*, v. XXVII. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2013, p. 141-163.

MONTERO, Inmaculada C. Báez; FERREIRO, Ruth Lamas; GARCÍA, Alba T. Puentes. Campus do Mar accesible: el proceso de traducción de textos divulgativos de ámbito científico a la Lengua de Signos Española y al Sistema de Signos Internacional. Madri: *Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española*, 2015.

NASCIMENTO, Vinícius; NOGUEIRA, Thiago Coimbra. Tradução Audiovisual e direito à cultura: o caso da comunidade surda. *Revista Percursos Linguísticos*, Dossiê Tradução e transformação social, v. 9, n. 21, 2019, p. 105-132.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: mediação, 2009, p. 113-126.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 63-84.

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

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto e REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Didática e educação de surdos*. Florianópolis; UFSC, 2011.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. *Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas*. Curitiba: Prismas, 2013.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Projeto de Apoio à Melhoria na Qualidade do Ensino de Graduação – PAMQEG: *Estratégias e recursos pedagógicos inclusivos: O estudante com deficiência em foco* (LINHA 4). Disponível em <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/monitoria/ProjetoMonitoria>, 2018.

SILVA, Kimberlly Karolayne Marrie Santos. *Legendagem de materiais audiovisuais em língua estrangeira para surdos e ensurdecidos: Uma proposta inclusiva para discentes do bacharelado em LEA-NI*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais do Departamento de Mediações Interculturais da Universidade Federal da Paraíba. JOÃO PESSOA, 2019.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Eurijunior Sales de; VIEIRA, Patrícia Araújo. Legendagem para Surdos e Ensurdecidos (LSE) de vídeos em Libras. *Transversal – Revista em Tradução*, Fortaleza, v.5, n.9, 2019, p.154-173.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice Müller (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p. 16-31.

TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki; TORRES, Patrícia Lupion. A tecnologia de editoração de legenda no processo educacional dos alunos com surdez. In: *Anais do IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, PUCPR, 2009.

VIANA, Flávia Roldan. O aprendizado da língua portuguesa por alunos surdos: aliando os aspectos didático-pedagógicos no atendimento educacional especializado. In: DIEB, Messias; ALMEIDA, Larissa Naiara Souza de; MATIAS, Avanúzia Ferreira. (orgs.). *Leitura e escrita: diferentes perspectivas para o ensino e a aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2019.

Artigo recebido em 05 de dezembro de 2022.  
Artigo aceito para publicação em 01 de março de 2023.