

## RETEXTUALIZAÇÃO DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS ESCRITO COM ALUNOS SURDOS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR E MULTIMODAL

RETEXTUALIZATION FROM LIBRAS TO WRITTEN PORTUGUESE FOR DEAF STUDENTS:  
AN INTERDISCIPLINARY AND MULTIMODAL PROPOSAL

Rossana Alves Rocha<sup>1</sup>, Camila Lopes Nascimento<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, RJ – Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-0841-9645>  
[rossanalves@yahoo.com.br](mailto:rossanalves@yahoo.com.br)

<sup>2</sup>Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, RJ – Brasil  
<https://orcid.org/0000-0001-6289-8571>  
[milanascimento82@yahoo.com.br](mailto:milanascimento82@yahoo.com.br)

Recebido em 05 set. 2022

Aceito em 28 set. 2022

**Resumo:** Este artigo se dedica a contribuir para a educação de surdos usuários de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a partir do levantamento reflexivo das práticas multimodais (KRESS, 2003; DIONÍSIO, 2005) realizadas durante uma experiência pedagógica interdisciplinar no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Este instituto atende alunos surdos em uma proposta bilíngue – ensino de Libras como primeira língua (L1) e ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) - e tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez. Esta investigação, de cunho qualitativo, foi desenvolvida por uma professora surda e uma professora ouvinte bilíngue em duas turmas do sexto ano do ensino fundamental do departamento de educação básica do INES. Os resultados obtidos nesta pesquisa são maior conhecimento formal do tipo textual narrativo na LIBRAS e na língua portuguesa escrita e maior cooperação, interesse e participação dos alunos nas atividades em sala de aula. Com base principalmente nos autores Travaglia (1993) e Marcuschi (2010), defendemos a importância de atividades de produção textual em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de retextualização em língua portuguesa escrita, como estratégias produtivas de ensino, que despertam o interesse desses discentes bilíngues e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Surdos. Produção textual. Retextualização.

**Abstract:** This article aims to contribute to the education of deaf users of Brazilian Sign Language (LIBRAS) from a reflective survey of multimodal practices (KRESS, 2003; DIONÍSIO, 2005) carried out during an interdisciplinary pedagogical experience at the Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). This institute serves deaf students in a bilingual proposal - teaching Libras as a first language (L1) and teaching Portuguese as a second language (L2) - and has as its institutional mission the production, development and the dissemination of scientific and technological knowledge in the field of deafness. This qualitative investigation was carried out by a deaf teacher and a bilingual hearing teacher in two classes of the sixth year of elementary school at the INES Department of Basic Education. The results obtained in this research are greater formal knowledge of the narrative textual type in Libras and written Portuguese and greater cooperation, interest and participation of students in classroom activities. Based mainly on the authors Travaglia (1993) and Marcuschi (2010), we stand for the importance of textual production activities in Brazilian sign language (Libras) and retextualization in written Portuguese, as productive teaching strategies that arouse the interest of these bilingual students and contribute to the teaching-learning process.

**Keywords:** Interdisciplinarity. Deaf. Text production. Retextualization.

## INTRODUÇÃO

Este texto aborda o ensino de línguas para alunos surdos usuários de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com ênfase na aplicabilidade de atividades de retextualização que partam da produção textual em LIBRAS e cheguem ao português escrito, em uma proposta interdisciplinar e multimodal. Tal proposta é desenvolvida em um projeto com as disciplinas de LIBRAS, de Artes<sup>1</sup> e de Língua Portuguesa, ministradas por uma professora surda e por duas professoras ouvintes bilíngues. Analisamos, assim, uma experiência de retextualização que foi desenvolvida com alunos surdos sinalizantes do sexto ano do ensino fundamental, do ano de 2019, do Instituto Nacional de Educação de Surdos<sup>2</sup> (INES), situado no Estado do Rio de Janeiro.

A passagem da Libras para o português escrito, entendida aqui como um processo de retextualização, em uma perspectiva que se fundamenta de maneira conjunta tanto em Travaglia (1993) quanto em Marcuschi (2010), acontece em eventos linguísticos cotidianos do sujeito surdo e, por isso, mostra-se como um caminho pertinente e proveitoso para o trabalho educativo teoricamente fundamentado com as duas línguas no ambiente escolar.

Com base em Kress (2003, p. 48), entendemos que o conceito de texto como “qualquer instância de comunicação em que ocorre um modo ou uma combinação de modos” vai ao encontro das práticas docentes de ensino de língua portuguesa e de LIBRAS para surdos sinalizantes, uma vez que há a necessidade de esses alunos lidarem com dois sistemas linguísticos e em modalidades distintas: gesto-visual e escrita.

Na passagem da LIBRAS ao português escrito, diversas formas de comunicação e representação dos dois sistemas linguísticos são levadas em consideração e discutidas em sala de aula. No projeto de produção textual analisado neste trabalho, o propósito da retextualização foi a produção futura em livro digital (*e-book*) das turmas do sexto ano do ensino fundamental do INES. Assim, o formato de livro eletrônico foi escolhido por facilitar o registro das diferentes modalidades

---

<sup>1</sup>Embora o trabalho desenvolvido na disciplina de artes tenha sido fundamental para o projeto mencionado, não será aprofundado neste texto por não fazer parte das atividades de retextualização focadas neste texto.

<sup>2</sup>Escola, fundada em 26 de Setembro de 1857, com o objetivo de educar pessoas surdas.

semióticas presentes nas produções linguísticas derivadas do projeto intitulado "Entre cores, palavras e sinais: concebendo o mundo e a si mesmo por meio da Libras".

## A LIBRAS E O PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS

Nesta seção, ressaltamos a importância, de modo igual, dos dois sistemas linguísticos - a LIBRAS e a língua portuguesa - para os alunos surdos, tencionando compreender os papéis e os contextos de uso de cada uma das línguas, uma vez que não consideramos a relação que se apresenta entre elas homogênea. Há, na verdade, um *continuum* de uso dos dois sistemas, relacionado a distintas práticas sociais.

Ressaltamos, como nossa primeira atenção, o trabalho com as duas línguas nas práticas sociais da vida cotidiana desses alunos, uma vez que a Língua Brasileira de Sinais, sendo língua de conforto do surdo sinalizante, é a sua língua de afeto, utilizada de modo mais espontâneo e natural, por exemplo, nas conversas com seus pares - surdos ou ouvintes bilíngues, bem como na produção tanto de textos literários, como o slam em Libras, quanto de humorísticos, como piadas. A língua portuguesa escrita, por sua vez, é utilizada em diversos gêneros textuais, como bilhetes, seja no ambiente familiar ou em locais públicos em que ainda não há acessibilidade nas redes sociais - como facebook e whatsapp - e em muitas outras produções formais e informais exigidas pela sociedade.

Nesse sentido, a identidade da pessoa surda e suas manifestações afetivas estão ligadas ao uso da sua língua de conforto ou língua materna, a Libras, ao mesmo tempo que, para sua convivência numa sociedade majoritariamente ouvinte e ainda não acessível, o português escrito também seja essencial e indispensável, especialmente nas interações do cotidiano. Para corroborar tal entendimento, retomamos, a seguir, a afirmação de Marcuschi quanto à escrita:

Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2010, p. 16-17, grifos do autor).

É necessário, a partir da compreensão da citação acima, evitarmos uma supervalorização do português escrito em detrimento da Libras, mas o movimento contrário. As duas línguas são imprescindíveis para o sujeito surdo e se diferenciam quanto aos específicos contextos de uso. Partindo desse pressuposto, a finalidade do projeto interdisciplinar apresentado neste trabalho é que tais alunos se aperfeiçoem nas duas línguas, uma vez que são bilíngues, e que reflitam criticamente a respeito dos preconceitos linguísticos apresentados em sociedade.

A partir ainda de comparações entre a Libras e o português escrito, com base em Quadros e Karnopp (2004), ficou mais evidente para nós a precedência da Libras sobre o português escrito no desenvolvimento dos alunos surdos. Embora tal orientação ainda não seja realidade para grande maioria dos surdos, defendemos, nessa perspectiva, que antes do processo de alfabetização escolar, para inibir problemas no desenvolvimento psicossocial dos alunos, aconteça a interação linguística em Libras, desde bebê, com sua família e com pessoas ao redor.

Tal como apontado no primeiro parágrafo desta seção, tanto a Libras quanto o português seguem normas convencionadas por cada sistema linguístico. As duas línguas são ainda multissistêmicas, constituindo uma dimensão expressiva diversa, assim como ocorre na fala e na escrita em língua portuguesa, a saber:

a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc; e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros para fins expressivos (MARCUSCHI, 2010, p. 46)

O fato é que, como se sabe, em hipótese alguma o português escrito pode ser entendido como uma representação da Língua Brasileira de Sinais. A prosódia nas línguas de sinais apresenta, de modo mais significativo, modulações não manuais, como expressões faciais, olhar e piscadas e movimentos da cabeça e do tronco (LEITE, 2008). Diante disso, é necessário um olhar atento dos profissionais envolvidos com a educação de surdos para o aprendizado de língua portuguesa como segunda língua (L2) por parte desses alunos, que fazem a passagem de uma língua para outra de modo frequente nas atividades sociointerativas diárias.

## A RETEXTUALIZAÇÃO LIBRAS>PORTUGUÊS

Objetivando levar em conta a capacidade de escrita dos alunos com ludicidade e em um fazer coletivo, defendemos, para um aprendizado profícuo e para o desenvolvimento do pensamento crítico, que as produções textuais dos alunos, como, por exemplo, as narrativas, sejam inicialmente em Libras, e, a partir desses textos-base, sejam elaboradas retextualizações em português escrito, trabalhando as formas linguísticas capazes de expressar sentidos similares em tais línguas de modalidades distintas.

O conceito de retextualização é assim discutido por Marcuschi (2010):

A expressão *retextualização* foi empregada por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra. O uso do termo *retextualização*, tal como feito aqui, se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma “tradução”, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. Igualmente poderíamos usar as expressões *refacção* e *reescrita*, como o fazem Raquel S. Fiad e Maria Laura Mayrink- Sabison (1991) e Maria Bernadete Abaurre et al. (1995), que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto) sem envolver as variáveis que incidem no caso da retextualização como tratada neste estudo, preocupado essencialmente com a passagem da fala para a escrita. (p. 46)

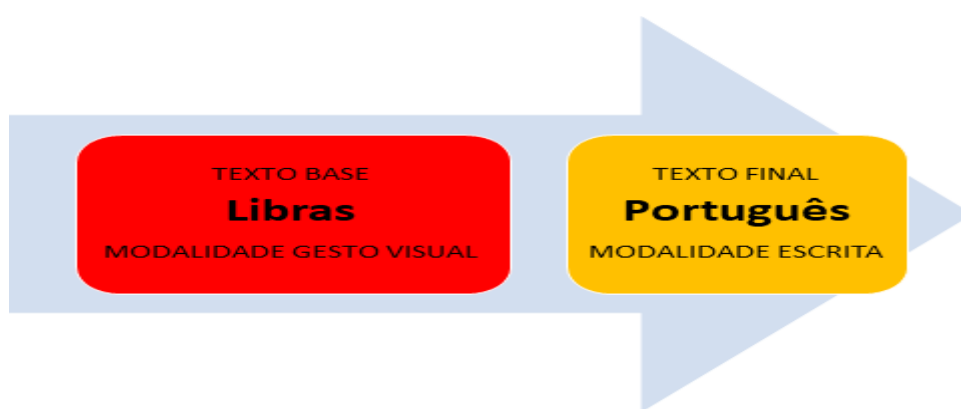
A proposta de retextualização, tal como é entendida em nosso projeto, apresenta aproximações e diferenças em relação às concepções enunciadas por Marcuschi e Travaglia e se mostra mais complexa. A retextualização adotada no trabalho com o ensino de surdos sinalizantes opera tanto entre sistemas linguísticos distintos - LIBRAS e Português - como entendido por Travaglia (1993), quanto entre duas modalidades diferentes - escrita e gesto-visual - como a mudança de modalidade rotineira e altamente usual abordada por Marcuschi (2010).

Além disso, consideramos tanto as especificidades da LIBRAS quanto o entendimento do que é texto (não apenas linguagem verbal) e entendemos a relevância da perspectiva da multimodalidade (KRESS, 2003; DIONÍSIO, 2005) para a fundamentação da proposta de textualização em LIBRAS e de retextualização em português escrito, desenvolvidas em nossas práticas em salas de aula compostas por estudantes surdos sinalizantes.

Consideramos importante destacar a possibilidade do trabalho com atividades de retextualização partindo do português escrito para a LIBRAS. Optamos,

entretanto, pela trajetória inicial em Libras, tanto por ser um caminho mais natural e espontâneo para a chegada à segunda língua ou língua adicional do surdo, quanto por entendermos ser esta a trajetória mais frequente e rotineira de passagem textual na vida dos discentes. As atividades com os alunos se iniciam, assim, por uma produção textual em LIBRAS, sua língua de conforto, e continuam com uma retextualização desse texto base para o texto final em português escrito, como exemplificado no modelo a seguir:

**Fig. 1 - Trajetória de retextualização da LIBRAS para o português escrito.**



**Fonte:** produção nossa (2019)

Durante tais atividades, tencionamos provocar no aluno reflexões sobre as diferenças de uso entre a LIBRAS e o Português escrito, a segunda língua ou língua adicional desse discente, a partir da observação da transformação do texto narrativo em Libras para o texto narrativo em português escrito.

Discutimos coletivamente, nesses momentos em sala de aula, por exemplo, o mito da representação sinalizada das palavras, em uma atividade sociointerativa cotidiana, como narrar uma história. Partindo de uma discussão a respeito de relações de poder linguístico, durante as aulas, os docentes e os alunos relacionam e comparam textos multimodais - e não palavras isoladas - nas duas línguas, mostrando que ambos são capazes de expressar o que pensamos, com a diferença de utilizarem recursos diferentes e estarem presentes em práticas sociais distintas. Reforçamos, ainda, que as duas línguas possibilitam a produção de textos coesos e coerentes, com elaboração de raciocínios abstratos, em qualquer tipo de prática

social, mais ou menos formal.

As aulas em que ocorrem tais debates contribuem, pois, para desfazer preconceitos relacionados à língua de sinais e para favorecer o fortalecimento da autoestima de alunos que têm a LIBRAS como língua de conforto, uma vez que os dois sistemas linguísticos não apresentam qualquer relação hierárquica de inferioridade ou superioridade. Tal perspectiva vai ao encontro das ideias de Marcuschi (2010), o qual defende que “a retextualização não é, no plano da cognição, uma atividade de transformar um suposto pensamento concreto em um suposto pensamento abstrato” (p. 47-48).

Há, então, a textualização em LIBRAS e, concomitantemente, um trabalho de compreensão desse texto tanto nas aulas de LIBRAS, quanto nas de Língua Portuguesa. Os objetivos das duas disciplinas, entretanto, são diferentes, uma vez que, na primeira, há uma nova produção do primeiro texto, mais elaborada e de acordo com a gramática da LIBRAS, e, na segunda, além de uma compreensão bastante aprofundada desse primeiro texto, a retextualização em outro sistema linguístico: o português escrito.

Durante as aulas de Libras, a docente surda destacou o tema “narração” como um tipo textual que faz parte da Língua Brasileira de Sinais, com o objetivo de incentivar os alunos a relatarem a sua experiência, mas expressando-se em LIBRAS. Cada aluno refletiu sobre o assunto e partiu para a escolha de contar sua história vivenciada em família ou na escola, mas de acordo com a gramática da LIBRAS.

Eles ficaram atentos, por exemplo, à estrutura da frase sem deixar de mencionar as expressões faciais e corporais, já que as mesmas expressões fazem parte dos parâmetros da gramática da LIBRAS, que trata da modalidade gesto-visual. Para surpresa da docente, alguns alunos apresentaram o texto escrito em português, como segunda língua ou língua adicional. Os alunos ficaram pensando em uma forma de registrarem o relato, então a docente aproveitou para trabalhar a existência de outro registro de produção próprio da Libras: o vídeo de celular.

Os alunos pensavam que tais vídeos eram usados apenas para conversas informais e não para atividades da escola, como apresentações finais de trabalho escolar ou provas. Notamos, nesse caso, um exemplo de preconceito linguístico do próprio alunocom sua língua, possível de ser trabalhado no processo de aceitação do aluno em relação a sua língua de conforto.



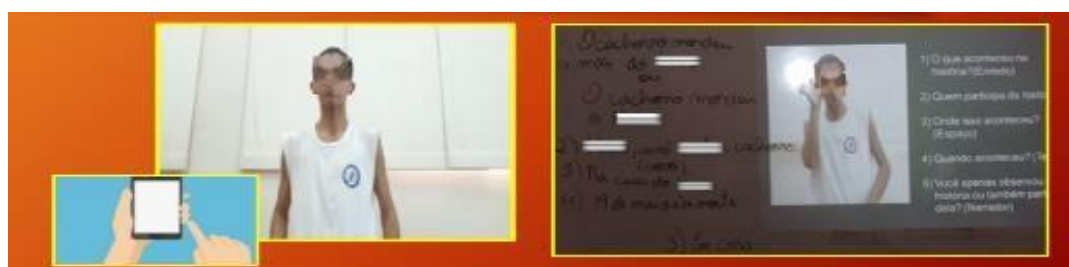
Ressaltamos ainda, na disciplina de LIBRAS, a preocupação da docente surda com o uso de “português sinalizado” por alunos surdos nas suas produções, uma vez que o processo de separar a língua portuguesa da LIBRAS é árduo e intermitente. É essencial, assim, a observação constante do processo, por meio de orientações, junto com as atividades e correções ocorridas dentro da sala de aula.

Segundo Diniz (2011), esse fenômeno de “português sinalizado” pode ser visto como emergência de *pidgins*, línguas resultantes de contato entre línguas, porque ocorre com frequência nas conversas, produções e atividades feitas por alunos surdos que estão convivendo diariamente com Libras e Língua Portuguesa junto dos docentes, como mostrado abaixo:

No caso da Libras e da Língua Portuguesa, a emergência de *pidginsé* favorecida pelo convívio diário entre falantes surdos, que conhecem a Libras, e ouvintes, que desconhecem essa língua. Neste contexto, duas formas comuns de línguas de contato emergem. Uma forma se dá quando a Libras é expressa utilizando os sinais numa frase que obedece à estrutura sintática da Língua Portuguesa (i.e. o chamado *português sinalizado*). Outra forma se dá quando a Libras é produzida com as mãos enquanto o Português é produzido com a boca, realizando sinais e voz simultaneamente (i.e. o chamado *bimodalismo* na Educação de Surdos). Essas duas formas de comunicação não devem ser confundidas com a Libras, pois perdem as características linguísticas próprias das línguas visuais e gestuais. (DINIZ, 2011, p. 60, grifos do autor)

Na imagem a seguir, por exemplo, há um registro de um momento das aulas de português escrito em que são feitas algumas perguntas, buscando uma melhor compreensão do texto e de um conteúdo do sexto ano (elementos da narrativa). Além das perguntas (como “O que aconteceu na história?”, “Onde isso aconteceu?”, etc ), apresentadas na imagem da figura 2, promoverem a discussão de tal conteúdo, presente no plano de curso, as respostas facilitam o planejamento do texto escrito e a retextualização, em momento posterior.

**Fig 2 - Desenvolvimento do projeto nas aulas presenciais.**



Fonte: produção nossa (2019)



Na imagem acima, podemos destacar ainda a importância da multimodalidade em muitos momentos das atividades em sala, como, por exemplo, quando o aluno incorpora o papel do personagem cachorro em sua narrativa. Ele utiliza o “sistema do olhar” para olhar para cima, mostrando que o cachorro está se dirigindo ao personagem “dono do cachorro”. Tal “sistema de olhar” marca a mudança de discurso na Libras. É possível ver a narrativa completa do aluno clicando no QR code abaixo:


**Fig. 3 - QR code da narrativa mencionada.**



**Fonte:** produção nossa (2019)

A partir de narrativas, como a apresentada acima, percebemos que discutir como o português escrito poderia se aproximar desse significado da produção textual em Libras, e de outros casos análogos, despertou o interesse dos alunos para os conteúdos trabalhados. E, após algumas reflexões coletivas bastante proveitosas para todo o grupo, chegamos ao trecho “O cachorro parecia pedir desculpas”, como destacado na tabela a seguir nas versões finais dos dois textos já revisadas coletivamente e pelos próprios professores:

**Tabela 1 - Trecho da narrativa em Libras e sua retextualização em português escrito.**

Textualização	Retextualização
	<p>“Depois, eu estava, mais uma vez, na sala de estar, vendo Netflix na televisão e bebendo coca-cola. Então, depois de um tempo, <b>o cachorro parecia pedir desculpas</b>. Eu fui para o meu quarto dormir e o cachorro também foi junto comigo. Fizemos as pazes de novo.”</p>

**Fonte:** produção nossa (2019)

No trabalho de retextualização para o português escrito, utilizamos, muitas vezes, perguntas como estratégias para o aprendizado, tais como: (i) “Quem é o sujeito que pratica a ação de “se desculpar”? Por meio da incorporação, percebemos ser o cachorro; (ii) Qual ação ele pratica? A postura do corpo, o espaço, os movimentos dos ombros e as expressões faciais demonstram ser a construção “pedir desculpa”; (iii) Em qual tempo, geralmente, os verbos aparecem na narrativa? No presente ou no passado? Em Libras, o passado é marcado como? E em Português?; (iv) Qual a ordem canônica no português escrito? SVO. Logo “O cachorro pediu desculpa” e (iv) Mas ele pediu de verdade ou só parece?.

De acordo com Neves (2014 apud Morgan 2002), podemos perceber que os surdos sinalizantes indicam que o espaço referencial está ativo por meio de marcadores, como, por exemplo, um piscar de olhos ou um desvio do olhar, seguido de um movimento de cabeça. Podemos ver que é uma forma de organização de fatos na narrativa articulando o espaço.

Essas estratégias quanto ao trabalho com o “ensinar a traduzir”, ademais, são ampliadas por meio de outros recursos e vão ao encontro das reflexões de Travaglia em:

Ensinar a traduzir será muito mais do que ensinar a decodificar ou transcodificar; é ensinar a trabalhar com o texto enquanto um todo e enquanto reunião de marcas ali colocadas pelo autor com o fito de dizer algo a alguém, num certo contexto e circunstância; é ensinar a ver as pistas e marcas colocadas pelo autor do original e sobretudo a assumir a leitura que delas se fizer; é ensinar a escolher na língua de chegada os elementos mais condizentes com a leitura que se fez do original; é ensinar a compor um novo/mesmo texto com os recursos da língua de chegada; é ensinar a *retextualizar* (2013, p. 239, grifos da autora)

A retextualização, desse modo, além de promover um aprofundamento da língua de conforto do aluno, contribuindo para um melhor conhecimento da LIBRAS, é uma estratégia que facilita o aprendizado da segunda língua ou língua adicional, a partir de uma proposta de passagem, refletida e de modo coletivo, de uma língua para outra, cada uma com características próprias, a fim de potencializar o aprendizado de ambas. Salientamos que tal ação linguística de cotejamento e análise das línguas é bastante complexa e se configura um fato diário na vida do aluno surdo, como já afirmamos.

Como o foco durante as aulas, a nosso ver, deve ser o texto em seu caráter multimodal, e não a análise de palavras, sintagmas ou frases soltas, ao longo das atividades em sala, são abordadas as proximidades dos recursos nas intencionalidades textuais, como, por exemplo, expressões faciais e corporais, componentes da gramática da Libras, que se aproximam da pontuação na língua portuguesa escrita. Tais aspectos, nem sempre bem compreendidos pelos alunos, são aproveitados para a discussão das distintas estratégias utilizadas por ambas as línguas. Em alguns casos, a distância entre os recursos empregados e as intenções comunicativas entre os dois sistemas linguísticos se mostrou tão marcada que, sem ter acesso a pesquisas mais aprofundadas sobre o assunto, não foi possível relacionar as línguas nos momentos de dúvidas dos alunos em sala de aula.

Como acontece com a língua falada, a LIBRAS apresenta prosódia, gestualidade, uso de classificadores, intensificadores e dêixis<sup>3</sup>, além de movimentos do corpo e dos olhos que estão ausentes no português escrito. Por isso, torna-se ainda mais complexo para o aluno surdo sinalizante produzir textos em português escrito,

---

<sup>3</sup> Segundo Quadros & Karnopp (2004), os classificadores são denominados como de descrição de forma e de verbo específico em Libras, os intensificadores determinam a velocidade ou tamanho do sinal em Libras (como o aumentativo em Língua Portuguesa) e, por fim, a dêixis é um referente específico no espaço para o uso de associação com o sujeito na estrutura da frase.

sem ao menos ter acesso a tais discussões em sua língua de conforto. Observamos que a ausência da discussão de conhecimentos de retextualizações em dois sistemas linguísticos distintos, somada ao fato de lidar com características próprias de duas modalidades de língua diferentes, gesto-visual e escrita, é demasiado desafiadora para os surdos sinalizantes.

Apesar da dimensão linguística dessas atividades também ser desafiadora, uma vez que o aluno vai lidar com dois sistemas linguísticos e ainda em modalidades distintas, procuramos uma proposta pedagógica em que o texto narrativo produzido seja apresentado numa dimensão contextual (livro digital) e interpessoal (leitores do instituto) o mais aproximadas possíveis.

Tal atividade escolar de retextualização da LIBRAS para o Português pode parecer inicialmente apenas uma forma artificial de aprendizado de escrita. Entretanto, tal exercício reproduz uma ação linguística complexa e comum no cotidiano dos discentes surdos, uma vez que eles se expressam espontaneamente em Libras e precisam elaborar textos escritos em outra língua, em português. O objetivo é orientar a trajetória de operação linguística nos níveis iniciais dos alunos, como nesse projeto do sexto ano do ensino fundamental, para, quando tiverem maior conhecimento da escrita em língua portuguesa, passarem textos da Libras para o português escrito na vida cotidiana com menor esforço e maior naturalidade.

O tipo textual narrativo, discutido muitas vezes a partir do gênero relato pessoal, foi selecionado para essa atividade situada do projeto escolar, por ser um dos tipos textuais primários no aprendizado de língua, sendo, dentre os tipos, cognitivamente menos complexo. Tal tipo textual se apresenta ainda em um momento intermediário de um continuum que leve em consideração tanto sua presença nos dois sistemas linguísticos quanto sua constante apresentação em conversas pessoais mais descontraídas e espontâneas e, ao mesmo tempo, em livros e outros suportes públicos mais formais.

Propomos estudar tal atividade de retextualização no mesmo tipo e gênero textual nos dois sistemas linguísticos, a fim de presenciarmos menos diferenças nessa passagem de uma língua para a outra. Entretanto, defendemos a compreensão inicial do texto narrativo em Libras, língua de conforto do discente, uma vez que:

Antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva

denominada *compreensão*. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Trabalhamos, nas aulas, a produção escrita coerente do texto em português, discutindo, com base em Travaglia (1993), fatores que envolvem conhecimento de mundo – refletindo sobre cultura ouvinte e cultura surda, conhecimento compartilhado entre os interlocutores do texto, referências, focalização, consistência, relevância, informatividade, situacionalidade, fatores pragmáticos envolvidos nas condições de produção, a intencionalidade por parte do aluno-autor do texto e a aceitabilidade por parte do possível leitor das narrativas escritas.

O funcionamento da língua se apresenta no projeto, portanto, de acordo com Marcuschi (2010), como:

fruto também das condições de produção, ou seja, da atividade de produtores/receptores de textos situados em contextos reais e submetidos a decisões que seguem estratégias nem sempre dependentes apenas do que se convencionou chamar de sistema linguístico (2010, p. 42).

O processo de retextualização envolve operações cognitivas complexas que, a nosso ver, são mais bem compreendidas com a presença, no espaço escolar, de pares surdos e de professores bilíngues proficientes nas duas línguas e com o incentivo a uma discussão coletiva e interdisciplinar. Tal proposta, assim desenvolvida, permite aos alunos surdos, usuários de Libras e de português escrito, maior conforto e interesse no aprendizado de suas atividades discursivas, como visto na imagem a seguir:

**Fig. 4 - Discussão coletiva da retextualização**



**Fonte:** produção nossa (2019).

As produções em coautoria, por meio de conversações produtivas em aula, foram fundamentadas em atividades de construção dos sentidos, valorizando o aprendizado em grupo e a quebra dessa arcaica hierarquia professor-aluno. Houve a partir dessas negociações de sentidos dos textos, a presença de processos inferenciais essenciais para a produção textual em ambas as línguas. A atividade pedagógica destacou, assim, pelo próprio fazer empírico, que não há papéis diferenciados no projeto, ou seja, professores e alunos são protagonistas desse fazer coletivo.

## **O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO INTERDISCIPLINAR**

Nesta parte, expomos o desenvolvimento do projeto intitulado “Entre cores, palavras e sinais: concebendo o mundo e a si mesmo por meio da Libras” a fim de reforçar a necessidade de um trabalho interdisciplinar, principalmente com alunos surdos, para a obtenção de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Tal iniciativa foi instaurada a partir de uma conversa entre professoras do sexto ano do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em um momento informal na sala dos professores, sobre a importância da participação conjunta das temáticas discutidas nas aulas de Artes, Libras e Português para o melhor desenvolvimento dos alunos desse instituto.

A partir de uma discussão preliminar, decidiu-se pelo foco no aprendizado do conteúdo narração, presente de modo, um pouco mais ou menos, evidente nas três disciplinas. O projeto interdisciplinar, relatado aqui, foi desenvolvido por meio de estímulos a atividades de desempenho de práticas com finalidades bastante claras para os discentes, como, por exemplo, a definição, com clareza, do suporte em que as produções dos alunos seriam publicadas, situando tal contexto sócio-historicamente, antes de discutirmos a construção dos sentidos das produções textuais.

As atividades propostas, como foco no texto, buscaram contextualizar o máximo possível o ensino da produção textual. Os resultados referentes a essas distintas áreas do conhecimento seriam apresentados na escola e em outros locais, por meio de trabalhos dos alunos e, caso tivessem sido proveitosos em algum

aspecto, poderiam ser divulgados pelas docentes nas assessorias do INES ou em outros momentos de trocas de experiência pedagógica.

A partir dessa proposta interdisciplinar, houve uma divisão dos enfoques do conteúdo e das responsabilidades do projeto por disciplina, tais como:

Disciplina de Libras: produção textual de narração em Libras, língua de conforto do aluno surdo, com base no aprendizado dos conteúdos próprios da língua de sinais discutidos em sala de aula;

Disciplina de Artes: produção artística do autorretrato do autor da narração, com base nos conteúdos discutidos a respeito de distintos textos imagéticos;

Disciplina de Português: retextualização do texto narrativo em Libras para o português escrito, fundamentada nas temáticas discutidas nas aulas de Português e com base em contrastes entre os aspectos linguísticos e sociocomunicativos de uma língua de modalidade gesto-visual e o registro escrito de uma língua de modalidade oral.

Em momento inicial dessa proposta interdisciplinar, trabalhamos com o tipo textual narrativo, principalmente por meio do gênero textual relato pessoal, discutindo, por exemplo, conteúdos como espaço, tempo e personagens, tanto na disciplina de Libras quanto na de Português. Os estudantes nessas aulas se atentaram para as características próprias da narração em cada língua e buscaram aprender tais questões com uma finalidade específica: produzir, a partir desses conhecimentos, a exposição da narrativa em Libras e em Português escrito.

As produções seriam, ao final do projeto, reunidas em um livro digital (*e- book*) e compartilhadas com a comunidade escolar, em uma exposição dentro do próprio ambiente escolar dos alunos, o INES, e divulgadas em um livro digital.

Durante a análise e discussão da passagem da LIBRAS para a língua portuguesa, percebemos as inúmeras possibilidades que a aula vai tomando, sendo um espaço confortável para os alunos exporem suas dúvidas pessoais, que muitas vezes são questões complexas para todo o grupo. Momentos como esses são de grande relevância para discutirmos a complexidade linguística e a diversidade das formas textuais, como demonstrado nas imagens abaixo em que os alunos discutem os sentidos do texto escrito:



**Fig. 5 - Autonomia e protagonismo dos alunos.**

**Fonte:** produção nossa (2019).

Ainda em tal etapa inicial, houve, a partir da compreensão da história a ser narrada, e mesmo sabendo que não há uma correspondência direta entre as línguas, incentivos a uma primeira mudança, uma transcodificação, dos signos da Libras para o português escrito por cada aluno a partir do seu texto, de forma individual. Entendendo o sonoro como o visual em Libras, vamos ao encontro das ideias de Marcuschi (2010) em que ele afirma “A transcrição representa uma passagem, uma transcodificação (do sonoro para o grafemático) que já é uma primeira transformação, mas não é ainda uma retextualização.” (p. 51).

A partir das diversas questões que surgem nessa transcodificação, o debate coletivo surge naturalmente e a retextualização, em que há uma interferência maior na natureza do discurso, é produzida em grupo. O autor explica, na citação abaixo, as distintas atividades de transcrição e retextualização:

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem. (MARCUSCHI, 2010, p. 49)

O formato dessa atividade de retextualização apresentou características próprias por ser feita em um contexto escolar e por alunos do sexto ano do ensino fundamental para suprir uma necessidade específica, a produção de uma exposição no espaço do instituto.

Notamos, ainda, as peculiaridades de cada uma das turmas de sexto ano, que

variaram bastante em suas dúvidas e interesses discursivos, uma vez que as atividades foram realizadas por outro grupo de alunos, exigindo dos professores grande sensibilidade para manter a aula atrativa e proveitosa para os estudantes dos dois grupos.

Muitas demandas particularmente complexas dos alunos não foram atendidas imediatamente pela professora de português ou pela professora de Libras, nas aulas separadas por disciplina, sendo necessárias em diversos momentos tanto a presença das duas professoras no mesmo espaço, junto aos alunos, para pensarem em equipe quanto, até mesmo, a pesquisa posterior com o auxílio de intérpretes e a outros profissionais da escola e de leituras de artigos científicos para sanar dúvidas. Tais desafios levaram a diversos aprendizados e contemplaram a nona competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)

Esses momentos apresentaram uma fonte rica de exemplificação para transformar a visão do professor como alguém que domina todo o conhecimento e para valorizar o trabalho em equipe e a importância da pesquisa. Incentivamos nesses momentos o debate a fim de desenvolvermos uma reflexão crítica tanto dos conteúdos quanto dessa dinâmica pedagógica participativa.

É importante mencionar nossa observação de que a relação direta, na mesma língua, entre professor-aluno favorece a participação desses estudantes. Um professor surdo ou ouvinte que se comunica na mesma língua do aluno torna o ambiente escolar mais acolhedor para o estudante, favorecendo a exposição de suas opiniões nesse espaço coletivo.

A experiência coletiva tornou mais claro como a busca por soluções é facilitada com a presença de personalidades distintas, como a participação de duas professoras, uma surda e outra ouvinte, com vivências particulares. O desafio discutido coletivamente, a partir de diferentes formas de pensar e de agir, é mais propício para o encontro de soluções.

Assim, embora estivéssemos focados na narração, tal finalidade não nos

impediu de discutir junto aos alunos os distintos objetivos dos gêneros textuais do cotidiano e as suas distintas intenções e estratégias discursivas.

É necessário reforçar a importância de um ambiente que incorpore a tecnologia para o trabalho com as atividades de produção textual em Libras e de retextualização em português escrito. O trabalho desenvolvido em locais adequados faz com que os debates coletivos, citados na seção anterior, fluam mais dinamicamente.

Por exemplo, durante a aula de Libras, a docente surda quis desafiar alunos a reverem os seus textos e fazerem rascunhos através dos vídeos produzidos por eles, mas foi um desafio árduo para os alunos ter autonomia no uso de computador e postar vídeo na tela através de datashow. No fim das aulas, no laboratório de informática, entretanto, os alunos reconheceram a importância de expressões gramaticais de Libras, no contexto das suas produções, o que deixou os mesmos animados e com autoestima elevada. Apresentamos, na figura 6, duas imagens que registram a dedicação dos alunos.

**Fig. 6:** A escrita no caderno e no documento do word.



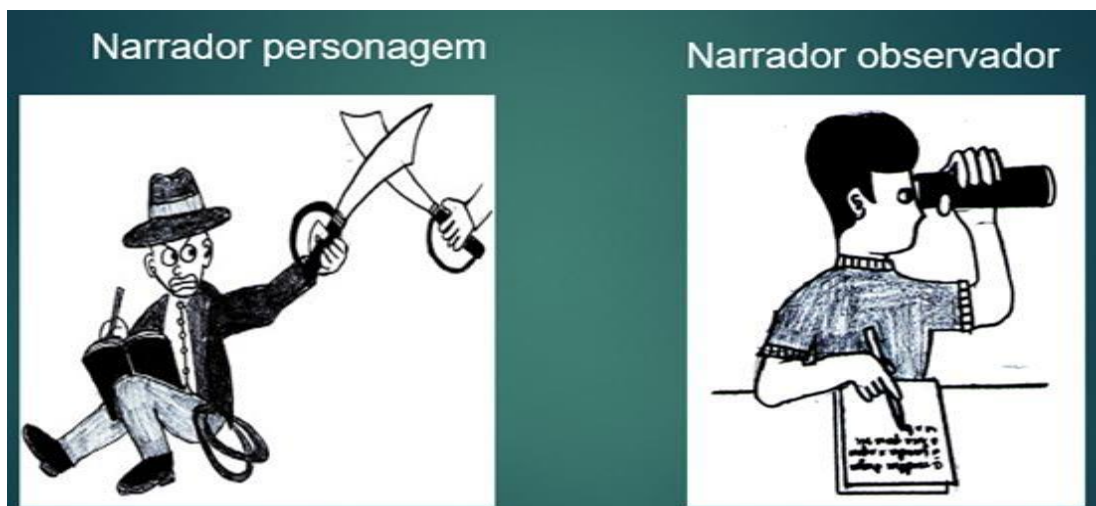
**Fonte:** produção nossa (2019).

O Laboratório de informática, mostrado na figura 6, mostra a importância de um ambiente com a disposição tanto de computadores, ao menos um para cada dois alunos, quanto de data show para análise coletiva dos textos e correção em grupo. Caso ainda não seja possível a presença de tais aparatos, o uso de tablets ou celulares demonstra também maior agilidade para lidar com os textos dos alunos.

É importante considerar que, além dos aspectos discutidos quanto às atividades de retextualização, outros recursos semióticos, como as imagens selecionadas para

as discussões durante as aulas, precisam ser apropriadas e motivadas pelos interesses do aprendiz em sala, como a imagem apresentada na figura 7:

**Fig. 7 - Seleção de imagens apropriadas.**



**Fonte:** <http://contosaz.blogspot.com/2015/11/tudo-sobre-conto-artigo-completo.html>

No slide mostrado acima, a título de exemplo, a partir do entendimento de que o aluno surdo se desenvolve principalmente pelo visual, buscamos boas imagens contextualizadas com o conteúdo presente no estudo da narrativa: narrador personagem e narrador observador. Em tais imagens, quase metáforas visuais, facilitamos o entendimento do aluno surdo de conteúdos mais abstratos e tornamos o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso.

Além da escolha adequada das imagens, no trabalho com o aluno surdo, outros recursos visuais são importantíssimos, como o uso de mapas mentais (sintetizando, por exemplo, a ideia central discutida às ideias conectadas de maneira visualmente organizada), e o trabalho com textos autênticos em Libras, disponíveis, por exemplo, na TV INES.

Após a elaboração de rascunhos por meio de vídeos dentro da sala de aula, os alunos gravaram os vídeos no estúdio do instituto. As docentes combinaram com uma maquiadora para promover mais uma experiência diferente: apresentação da narrativa no estúdio. Os alunos gostaram da transformação e sentiram sua autoestima elevada.

Luz, ação e Libras (ops, câmera)! Uma surpresa: alguns alunos sentiram o peso

da responsabilidade e pediram apoio da docente surda para se expressarem, apesar de ter o *teleprompter* disponível naquele mesmo ambiente. Para alguns, o nervosismo foi mais forte, tanto que chegaram ao ponto de descartar o vídeo (rascunho) para se reverem, e pediram para colocar o texto em português escrito como apoio. Mas a docente surda ressaltou a importância de ensaiar antes da gravação, para valorizar a sua língua de conforto seguindo o combinado.

Foi um desafio marcante para alunos, que reconheceram que deveriam treinar estar seguros dos seus discursos. Eles viram que precisavam olhar para câmera e fazer suas expressões, inclusive alguns chegaram a esquecer delas devido ao nervosismo. Felizmente, após várias tentativas, os alunos conseguiram realizar o desafio e se expressar bem na gravação. Segue abaixo duas fotos que registram tal momento.

**Fig. 8 - Apresentação da narrativa no estúdio.**



**Fonte:** produção nossa (2019).

A foto à esquerda mostra o momento em que a aluna pediu para verificar o seu próprio vídeo após a gravação, e se sentiu encantada e orgulhosa da sua produção no estúdio. A docente surda percebeu a satisfação expressa no rosto dela e quis registrar através de foto, e chegou a interrogar a aluna se ela queria repetir ou se havia gostado. A aluna respondeu que estava satisfeita, que isso a ajudou a chegar à conclusão geral da importância da produção em Libras no estúdio e a reconhecer aquele momento como a apresentação final da disciplina de Libras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho interdisciplinar mencionado neste trabalho procurou promover, a partir das atividades desenvolvidas, o aperfeiçoamento linguístico dos alunos surdos nas duas línguas citadas. O contraste entre as duas línguas nos momentos de adequação e adaptação do texto base em Libras para o outro/novo texto em português escrito é defendido por nós como um recurso extremamente proveitoso para o aprofundamento nos dois idiomas.

É importante considerar a maior eficácia do trabalho interdisciplinar, e menos fragmentado, dos conteúdos expostos nos planos de cursos das disciplinas mencionadas. Defendemos, assim, a importância da interdisciplinaridade para os alunos surdos, uma vez que é possível trabalhar as ligações entre as distintas áreas de conhecimento e promover maior interesse para tais alunos.

As reflexões realizadas durante as aulas pelos alunos e pelos professores contemplaram distintos recursos linguísticos e semióticos disponíveis nas duas línguas, principalmente pela diferença de modalidade dos idiomas. Tais reflexões se assemelham, de algum modo, às realizadas pelo aluno surdo usuário de Libras que costuma pensar inicialmente em Libras, sua língua de conforto, para, em seguida, escrever em português.

Atingimos, a nosso ver, o objetivo inicial do projeto pelo reconhecimento de pequenas conquistas relacionadas tanto ao conhecimento formal do tipo textual narrativo, nos dois sistemas linguísticos, quanto pela maior cooperação, interesse e participação dos alunos nas atividades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 maio 2020.

DINIZ, H. G. **A História de sinais dos surdos brasileiros**: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras. Petrópolis: Arara Azul, 2011, p. 60.

DIONÍSIO, A. Gêneros Multimodais e Multiletramentos. In: KARWOKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União de Vitória: kaygangue, 2005.



KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London:New York: Routledge, 2003.

LEITE, T. de A. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras)**: um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. 2008. 280f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEMOS, D. **Contos AZ**: tudo sobre contos. [S. l.], 2015. Disponível em: <http://contosaz.blogspot.com/2015/11/tudo-sobre-conto-artigo-completo.html>. Acesso em: 20 nov. 2018

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 10. ed., 2010, p. 16-47.

MORGAN, G. The encoding of simultaneity in children's British Sign Language narratives. **Sign Language and Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 127-161, 2002.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudoslinguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

TRAVAGLIA, N. G. **A tradução numa perspectiva textual**. 1993. 315 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução Retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. São Paulo: EDUFU, 2. ed., 2013, p. 239.

### **Sobre as autoras**

#### **Rossana Alves Rocha**

É professora de Língua Portuguesa e de Literatura do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Possui doutorado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF/2016), mestrado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF/2011), pós-graduação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/2006). É pesquisadora do grupo Estudos em Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura para Surdos. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, língua brasileira de sinais (LIBRAS), funcionalismo e construcionalização gramatical.

#### **Camila Lopes Nascimento**

Possui graduação em Letras Libras - Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012) e especialização em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação (2014). Trabalha no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde atuou como professora de Libras de 2014 a 2020 e como orientadora pedagógica de 2019 a 2020. A partir de 2021 até o momento atual, ocupa o cargo de coordenadora de administração escolar na mesma instituição. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de Libras como L1 e estratégias de tradução.