



# Interativa

## Língua Brasileira de Sinais

**Autores:** Profa. Andréa da Silva Rosa  
Profa. Beatriz Crittelli Amado  
Prof. Hélio Fonseca de Araújo  
**Colaboradoras:** Profa. Silmara Maria Machado  
Profa. Juliane Adne Mesa Corradi

## Professores conteudistas: Andréa da Silva Rosa / Beatriz Crittelli Amado / Hélio Fonseca de Araújo

### Andréa da Silva Rosa

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1989) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é professora da Universidade Paulista e pedagoga da Universidade Estadual de Campinas, da Faculdade de Ciências Médicas e do Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação. Tem experiência na área de educação, atuando principalmente com os seguintes temas: língua de sinais, brincar, imaginário, linguagem, educação do surdo, inclusão, letramento e interpretação.

### Beatriz Crittelli Amado

Possui mestrado em Ensino de Ciências com enfoque em Educação de Surdos pela Universidade de São Paulo (USP), pós-graduação em Tradução e Interpretação de Libras pela Faculdade XV de Agosto e graduação em Ciências da Natureza pela USP. Tem experiência na docência e produção de recursos didáticos para surdos e pessoas com deficiência, atuando como intérprete de Libras e professora da Universidade Paulista.

### Hélio Fonseca de Araújo

É professor da disciplina *Língua Brasileira de Sinais* do curso de Pedagogia da Universidade Paulista. É também autor de materiais didáticos para educação a distância. Atua como intérprete em órgãos públicos e privados e em programas televisivos, como o *Novo Telecurso* da Rede Globo. Publica materiais e artigos sobre o tema.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R788l      Rosa, Andréa da Silva

Língua Brasileira de Sinais / Andréa da Silva Rosa; Beatriz Crittelli Amado; Hélio Fonseca de Araújo. – São Paulo: Editora Sol, 2020.

116 p., il.

Nota: este volume está publicado nos Cadernos de Estudos e Pesquisas da UNIP, Série Didática, ISSN 1517-9230.

1. Língua de sinais. 2. Brasil – língua de sinais. 3. Legislação e surdez. I. Amado, Beatriz Crittelli. II. Araújo, Hélio Fonseca. III. Título

CDU 376.33 : 81'221.24

U507.84 – 20

Prof. Dr. João Carlos Di Genio  
**Reitor**

Prof. Fábio Romeu de Carvalho  
**Vice-Reitor de Planejamento, Administração e Finanças**

Profa. Melânia Dalla Torre  
**Vice-Reitora de Unidades Universitárias**

Prof. Dr. Yugo Okida  
**Vice-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa**

Profa. Dra. Marília Ancona-Lopez  
**Vice-Reitora de Graduação**

### **Unip Interativa – EaD**

Profa. Elisabete Brihy  
Prof. Marcello Vannini  
Prof. Dr. Luiz Felipe Scabar  
Prof. Ivan Daliberto Frugoli

### **Material Didático – EaD**

Comissão editorial:

Dra. Angélica L. Carlini (UNIP)  
Dr. Ivan Dias da Motta (CESUMAR)  
Dra. Kátia Mosorov Alonso (UFMT)

Apoio:

Profa. Cláudia Regina Baptista – EaD  
Profa. Betisa Malaman – Comissão de Qualificação e Avaliação de Cursos

Projeto gráfico:

Prof. Alexandre Ponzetto

Revisão:

Marcília Brito  
Ricardo Duarte



# Sumário

## Língua Brasileira de Sinais

APRESENTAÇÃO .....	7
INTRODUÇÃO .....	7
1 LIBRAS E SURDEZ: MITOS E VERDADES .....	9
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS .....	10
3 ABORDAGENS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	18
3.1 Oralismo .....	18
3.2 Comunicação total .....	19
3.3 Bilinguismo .....	20
4 CONTEXTOS ESCOLARES PARA O ALUNO SURDO .....	28
5 O QUE É LÍNGUA DE SINAIS .....	30
6 GRAMÁTICA DA LÍNGUA DE SINAIS: FONOLOGIA E MORFOLOGIA .....	32
6.1 Fonologia .....	33
6.2 Morfologia .....	39
7 GRAMÁTICA DA LÍNGUA DE SINAIS: SINTAXE .....	43
8 SINAIS ESPECÍFICOS .....	46
8.1 Sinais relacionados à educação .....	65



## APRESENTAÇÃO

O objetivo geral desta disciplina é desenvolver os conhecimentos básicos relacionados à língua brasileira de sinais (Libras), para que o futuro profissional possa, em seu ambiente de trabalho e na sociedade, compreender e respeitar o surdo e sua língua.

Como objetivos específicos, a disciplina busca analisar, criticamente, as questões relativas à educação de surdos; compreender, historicamente, conceitos e práticas relacionados à educação da pessoa surda; desenvolver habilidades básicas necessárias para a compreensão e aquisição da Libras; e identificar o papel e a importância da Libras na constituição do sujeito surdo e, conseqüentemente, na aprendizagem da língua portuguesa.

## INTRODUÇÃO

O propósito deste texto é fornecer elementos básicos para a compreensão do processo histórico da educação dos surdos e seus desdobramentos até a atualidade. Ao contrário do que se postula, há muitas publicações sobre a educação de surdos, tanto em formato de artigos como em livros, e existe uma crescente divulgação dessa língua na mídia.

O presente texto abordará de forma geral os seguintes temas: mitos e verdades sobre o surdo e a Libras; abordagens pedagógicas para a educação de surdos, como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. De acordo com a concepção que a sociedade tinha/tem sobre surdos e pessoas com deficiência auditiva, estudaremos os contextos em que era dada pouca importância à língua de sinais; estudaremos algumas formas possíveis de alfabetizar o surdo e como se dá o ensino da língua portuguesa para eles; será visto também um pouco sobre o tradutor e intérprete de língua de sinais (Tils) e sua formação, assim como sua atuação na sala de aula; conheceremos a legislação básica sobre surdez, mais especificamente o Decreto n. 5.626, de 2005, que evidencia a importância das leis para que cidadãos surdos tenham seus direitos garantidos, e a Lei n. 10.436, de 2002, que regulamenta a Libras como língua nacional.

Na parte prática, veremos o que são a língua de sinais e a gramática dessa língua, que nos induz a uma nova forma de ler o mundo. Iremos ainda aprender sinais relacionados a: família, educação, pronomes, pessoas, alfabeto manual, números, entre outros temas.

Bons estudos!





## 1 LIBRAS E SURDEZ: MITOS E VERDADES

Muitos são os termos referentes a uma pessoa que não ouve: "surdo-mudo"; "mudinho"; "deficiente", "com problema", mas afinal qual seria a terminologia correta?

Antes de entender as questões terminológicas, há aqui uma questão referente à visão desse sujeito no mundo. Comparemos então as duas visões básicas: a visão clínico-patológica e a visão socioantropológica.

A visão clínico-patológica ressalta no indivíduo sua condição biológica através de uma comparação com a maioria, ou seja, a maioria da sociedade ouve ou possui condições plenas de audição; portanto, uma pessoa que não ouve é diferente da maioria. Sendo assim, ocorre a classificação de uma condição normal de ser humano e de uma condição anormal, categorizando o indivíduo por uma não funcionalidade de seu ser biológico.

Contrária à visão clínico-patológica, a visão socioantropológica utiliza o termo "surdo" para se referir a qualquer pessoa que não escute, independentemente do grau da perda (no melhor ouvido). Nessa visão, a surdez é concebida como diferença, e os surdos, como membros de uma comunidade linguística minoritária.

Assume-se, nessa perspectiva, como direito das crianças surdas, o acesso à língua de sinais o mais cedo possível. Considerar a surdez uma diferença implica, entre outras coisas, respeitar a língua de sinais como tal e aceitá-la como forma legítima de aquisição de conhecimento pela pessoa surda (SILVA; PEREIRA; ZANOLLI, 2007).

Essa visão entende o surdo no mundo como um ser humano em sua condição plena de vida, reconhecendo que cada indivíduo percebe o mundo de uma maneira; sendo assim, algumas pessoas ouvem e outras não, algumas pessoas se comunicam oralmente e outras com as mãos.

Sabendo desses pontos, para denominar uma pessoa que não ouve como surdo ou como pessoa com deficiência auditiva, é preciso saber que quem se denomina é o próprio sujeito, por isso a maneira como ele se identifica deve ser respeitada.

A palavra "surdo" pode ser interpretada por muitos como algo ofensivo ou mesmo pejorativo, mas é algo identitário, reconhecendo o indivíduo como é: usuário de uma outra língua. Isso revela uma visão socioantropológica da surdez.

O termo "deficiente auditivo" pode ser modificado para "pessoa com deficiência auditiva", pois a partir de uma convenção da ONU estabeleceu-se um novo paradigma com o termo "pessoa com deficiência" e não mais "portador de necessidades especiais", "deficiente" ou "pessoa com necessidades especiais". Com isso, reconheceu-se que a deficiência é um conceito em evolução, não incorporado de forma pejorativa, pois vem associado à palavra "pessoa", o que valoriza o indivíduo.

A Libras é uma linguagem ou uma língua? A sigla "Libras" significa língua brasileira de sinais, pois a palavra linguagem tem outro significado dentro do campo linguístico.

Assim como o português, o inglês e o espanhol são línguas, a Libras também é; a grande diferença é que as primeiras citadas são línguas oral-auditivas e as línguas de sinais são viso-espaciais. Isso significa que as línguas orais são faladas com a boca e ouvidas com os ouvidos; já as línguas de sinais são faladas com as mãos dentro de um espaço e percebidas com os olhos.

Outra pergunta que pode nos vir à mente é se a língua de sinais é igual no mundo todo.

Não, cada país tem a sua própria língua de sinais, podendo ser encontrada no mesmo território mais de uma língua. A Libras é brasileira. Em outros países existem: *language de las manos* – Chile; *American sign language* (ASL) – Estados Unidos; língua gestual portuguesa (LGP) – Portugal; entre outras.

Como diz a sigla, Libras é a língua brasileira de sinais, ou seja, cada unidade corresponde às palavras na língua portuguesa e refere-se a sinais e não a mímicas ou a gestos.

Para comunicar-se com uma pessoa surda, toque delicadamente seu corpo para ter sua atenção, não é necessário gritar. Verifique se ela se comunica com língua de sinais. Quando a pessoa não souber a língua de sinais, é necessário estabelecer outras formas de comunicação por meio de gestos, dramatização etc. Use expressões não manuais para se expressar e mantenha-se calmo caso você não entenda o que a pessoa surda está lhe dizendo.

## 2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Em algumas sociedades antigas, os surdos eram considerados incapazes de serem ensinados, por isso eles não frequentavam escolas. As pessoas surdas, principalmente as que não falavam, eram excluídas da sociedade, sendo proibidas de casar, possuir ou herdar bens e viver como as demais pessoas. Assim, privadas de seus direitos básicos, ficavam com a própria sobrevivência comprometida.

Na Antiguidade, a ideia que prevalecia era a de Aristóteles: "a linguagem é que dá ao indivíduo a condição de humano". Com isso, por não falarem, os surdos não eram vistos como humanos, pois, naquele momento, só era considerada a linguagem oral.

Para os romanos, os surdos não tinham direitos legais e, até o século XII, não podiam se casar, como é possível verificar no trecho a seguir:

A infortunada criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar (LANE; PHILIP, 1984, p. 165).

Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou que fossem o que se chamava na época de "imbecis". Na Idade Média, a Igreja católica acreditava que as almas dos surdos não poderiam ser consideradas imortais, porque eles não podiam falar os sacramentos.

Alguns escritos encontrados demonstraram principalmente depoimentos de curas por meio de milagres, ou curas não explicadas. A partir do início do século XVI, começou-se a reconhecer que os

surdos poderiam se desenvolver utilizando-se procedimentos pedagógicos, sem a necessidade de uma interferência miraculosa.

Surgem então depoimentos de educadores que se dispuseram a trabalhar no desenvolvimento intelectual dos surdos – cada um desses obteve um resultado diferente de acordo com sua prática pedagógica.

O objetivo principal nesse momento era ajudar os surdos a desenvolverem seus pensamentos, dando-lhes conhecimentos para interagir no mundo dos ouvintes. Para que essa interação se desse de forma satisfatória, os surdos tinham que aprender a falar e entender as línguas orais (LACERDA, 1996).

Infelizmente nessa época era de costume não revelar quais eram os métodos adotados na educação dos surdos. Cada educador ou pesquisador trabalhava autonomamente e não era habitual a troca de experiências.

No contexto educacional era comum a figura do preceptor. Muitas famílias nobres e influentes da época que tinham um membro surdo contratavam um professor/preceptor, que teria a responsabilidade de ensinar a língua oral a esse indivíduo, pois sem essa comunicação perderia vários direitos legais, que eram retirados daqueles que não falavam.

O espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584) é, em geral, reconhecido nos trabalhos de caráter histórico como o primeiro professor de surdos (LACERDA, 1996).

Ponce de León foi um monge beneditino cujo trabalho serviu de base para diversos outros educadores de surdos, o verdadeiro início da educação dos surdos. Educava filhos de nobres porque, se não falassem, não receberiam o título nem a herança, caso fossem primogênitos.

Além da atenção dada à oralidade dos surdos, a língua escrita também desempenhava um papel fundamental em sua educação.

Os alfabetos manuais sempre foram utilizados nas comunidades surdas; esse sistema de representação das letras do alfabeto era inventado pelos próprios professores (ouvintes), que tinham como argumento o fato de que, se o indivíduo surdo não poderia ouvir o som das palavras, poderia então lê-las com os olhos. De fato, os surdos tinham aptidão em correlacionar as palavras com o conceito diretamente, sem precisar da fala oral.

A grande maioria dos educadores de surdos iniciava o ensinamento de seus alunos propondo a leitura-escrita e, a partir daí, tinha como instrumento diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, como articulação das palavras e leitura.

Eram poucos os surdos que podiam se beneficiar do trabalho desses professores, apenas os que pertenciam às famílias mais ricas. Nessa época, grande parte dos surdos não tiveram nenhum tipo de atenção especial e, provavelmente, se vivessem agrupados ou se tivessem alguma instituição onde pudessem se encontrar, poderiam ter desenvolvido algum tipo de língua de sinais por meio da qual interagir. Desde então, é possível distinguir, nas propostas e currículos educacionais vigentes,

iniciativas e métodos que atualmente chamamos de "oralismo" e outros antecedentes, que chamamos de "gestualismo". Quando os profissionais da educação começaram a pensar no desenvolvimento dos surdos, fizeram um acordo de que essa educação só se daria de fato com a aprendizagem da língua oral, da sociedade em que viviam; entretanto, no meio desse acordo, já no início do século XVIII, foi aberta uma brecha, que aumentaria com o passar do tempo e que separaria irreconciliavelmente oralistas de gestualistas.

Os oralistas exigiam que os surdos se "reabilitassem", vencendo os obstáculos da surdez, que aprendessem a língua oral e que agissem como se não fossem surdos. Algumas pessoas impacientes da época reprimiam tudo que fizesse lembrar que os surdos não poderiam falar oralmente como os ouvintes. A oralização foi imposta para que os surdos fossem aceitos na sociedade, mas nesse processo a grande maioria dos surdos das classes sociais mais pobres não teria acesso à educação, desenvolvimento pessoal e integração à sociedade, levando-os assim a se organizarem de forma precária e clandestina.

Já os gestualistas aceitavam o fato de os surdos terem dificuldade com a língua oral, e perceberam que eles desenvolveram outro tipo de linguagem, que era eficaz para a comunicação e que possibilitaria o conhecimento da cultura que os oralistas tinham lhes tirado.

### Abade L'Epée

No final do século XVIII, aumentou o número de gestualistas e por isso houve mudanças no ambiente educacional que favoreceram os surdos. Como representante mais importante do que se conhece como abordagem gestualista, está o "método francês" de educação de surdos. O abade Charles M. de L'Epée (1712-1789) foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, reconhecendo o seu valor linguístico.

L'Epée observou que os surdos utilizavam uma forma de comunicação apoiada no canal viso-espacial, e essa, por sua vez, era muito eficiente. Tendo como base a linguagem gestual (nomenclatura da época), ele desenvolveu um método educacional para os surdos daquela região, adicionando sinais que aproximavam sua estrutura da língua francesa. Esse sistema recebeu o nome de "sinais metódicos". A proposta educativa de L'Epée é que todos os educadores deveriam aprender os sinais para se comunicar e assim oferecer uma boa educação para os surdos, além de possibilitar a aprendizagem da língua oral falada pela sociedade majoritária.

O abade L'Epée iniciou o seu trabalho com surdos em 1760 por razões religiosas, catequizando duas irmãs surdas. Percebeu que, na ausência da audição, a escrita poderia ser a principal forma de aprendizagem dos surdos.



### Observação

Diferentemente de seus contemporâneos, L'Epée não teve problemas para romper com a tradição das práticas secretas e não se limitou a trabalhar individualmente com poucos surdos.

Em 1775, fundou uma escola, a primeira em seu gênero, com aulas coletivas, nas quais professores e alunos usavam os chamados sinais metódicos.

### **Instituto de Educação de Surdos de Paris**

Diferente dos educadores da época, L'Epée sempre divulgava seus trabalhos em reuniões periódicas. Em 1776, publicou um livro divulgando suas técnicas. Seus alunos evoluíram na escrita, e muitos deles ocuparam mais tarde o lugar de professores de outros surdos. Nesse período, alguns desses ganharam lugar de destaque na sociedade de seu tempo. L'Epée sentiu orgulho de seus alunos que liam e escreviam em francês, além de refletir e discutir sobre diversos assuntos. Livros datados desse período, escritos por surdos, demonstram suas dificuldades em se expressar e os problemas provocados pela surdez (LANE; PHILIP, 1984).

Para L'Epée, a língua de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver seu pensamento e sua comunicação. Ainda, o domínio de uma língua, oral ou sinalizada, é tido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha clara a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno da linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos.

Renomados educadores oralistas da época, como Pereira, em Portugal, e Heinicke, na Alemanha, criticavam L'Epée e desenvolviam outra forma de trabalhar com os surdos.

### **Samuel Heinicke**

Samuel Heinicke (1727-1790), por volta de 1754, educou sua primeira aluna surda. Seu sucesso em ensinar essa menina foi tão grande, que tomou a decisão de se dedicar inteiramente a esse trabalho. Inaugurou a primeira instituição para surdos em Leipzig, em 1778. Dirigiu essa escola até sua morte.

Foi autor de vários livros sobre a instrução de surdos. Seus métodos de ensino eram estritamente orais.

Heinicke é considerado o fundador do "método alemão" e do oralismo. Ele acreditava que o raciocínio só é possível pela língua oral e depende dela, ou seja, para Heinicke, os surdos que não oralizavam, não pensavam. A língua escrita teria importância secundária, devendo ser ensinada depois da língua oral e nunca antes dela. Para ele, a educação dos alunos surdos utilizando a língua de sinais era um retrocesso.

### **Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos**

Devido ao avanço e à divulgação das práticas pedagógicas com surdos, foi realizado, em 1878, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, no qual houve grandes debates sobre as experiências e os resultados obtidos até então. Nesse evento, muitos eram a favor do uso de sinais, mas a grande maioria defendia o uso da língua oral. Ali, os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como o direito a assinar documentos, tirando-os da "marginalidade" social, mas ainda estava distante a possibilidade de uma verdadeira integração social.

Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa e terrível mudança na educação dos surdos. Justamente por isso, é considerado um marco histórico. O congresso foi organizado pela maioria oralista com o objetivo de dar força de lei às suas teorias, no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos. Nesse congresso foi decidido que a língua de sinais deveria ser banida como forma de comunicação e de trabalho com surdos em ambientes educacionais. A única oposição clara feita ao oralismo foi apresentada por Gallaudet, que, desenvolvendo nos Estados Unidos um trabalho baseado nos sinais metódicos do abade L'Epée, discordava dos argumentos apresentados, remetendo-se aos sucessos obtidos por seus alunos.

Com o congresso de Milão, não se tolerava mais o uso da língua de sinais com a língua oral, a figura do professor surdo desaparecia. Foi esse professor surdo – que intervinha na educação de modo a ensinar/transmitir certo tipo de cultura e de informação através do canal viso-espacial – que, depois do congresso, foi excluído das escolas. O oralismo tornou-se referencial para o mundo todo, todas as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e difundidas. Essa abordagem foi aceita sem ser questionada por quase cem anos, mas os resultados de décadas de trabalho nessa linha, entretanto, não mostram grande sucesso.

Grande parte dos surdos não desenvolveu uma fala socialmente aceita e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio se comparado aos ouvintes.

Do Congresso de Milão até hoje, várias foram as práticas visando à "reabilitação" da pessoa surda que não obtiveram sucesso; por isso, foram criadas leis que valorizam e reconhecem a importância da língua de sinais na educação dos surdos.

### **Pequeno histórico dos últimos anos no Brasil e suas conquistas políticas**

Em relação ao Brasil, há informações de que, em 1855, chegou ao país o professor francês surdo Ernest Huet. Ele veio para o Brasil a convite do imperador D. Pedro II para iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas. Estas tinham bolsas de estudo, que eram pagas pelo governo.

Em 26 de setembro de 1857, é fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atualmente renomeado como Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), em que era utilizada a língua de sinais. Porém, seguindo a tendência determinada pelo Congresso de Milão (1880), em 1911, o Ines estabeleceu o oralismo como abordagem de educação dos surdos.

Ao final da década de 1970, chega ao Brasil a abordagem metodológica da comunicação total, introduzida sob a influência do Congresso Internacional de Gallaudet. Desde então, ocorreram diversos eventos importantes para a comunidade surda.

- 1977: é criada, no Rio de Janeiro, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida) com diretoria de ouvintes.
- 1981: iniciam-se as pesquisas sistematizadas sobre a língua de sinais no Brasil.

- 1982: ocorre a elaboração em equipe de um projeto subsidiado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulado Levantamento Linguístico da Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) e sua aplicação na educação. A partir dessa data, diversos estudos linguísticos sobre Libras são efetuados sob a orientação da linguista Lucinda Ferreira Brito, principalmente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A problemática da surdez passa a ser objeto de estudo de diversas dissertações de mestrado.
- 1983: é criada, no Brasil, a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos.
- 1986: o Centro Suvag (PE) faz sua opção pelo bilinguismo, tornando-se o primeiro lugar no Brasil em que efetivamente essa orientação passou a ser praticada.
- 1987: em 16 de maio ocorre a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), sob a direção de surdos.
- 1991: a Libras é reconhecida oficialmente pelo governo do estado de Minas Gerais (Lei n. 10.397, de 10 de janeiro de 1991).
- 1994: começa a ser exibido na TV Educativa o programa *Vejo Vozes* (de outubro de 1994 a fevereiro de 1995), usando a língua de sinais brasileira.
- 1995: é criado por surdos, no Rio de Janeiro, o Comitê Pró-Oficialização da Língua de Sinais.
- 1996: são iniciadas, no Ines, em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisas que envolvem a implantação da abordagem educacional com bilinguismo em turmas da pré-escola, sob a coordenação da linguista Eulália Fernandes.
- 1998: a empresa Telecomunicações do Rio de Janeiro (Telerj), em parceria com a Feneis, inaugura a central de atendimento ao surdo através do número 1402; o surdo, por meio de seu telefone para surdos, poderia comunicar-se com o ouvinte em telefone convencional. O aparelho oferecia:
  - Acoplador acústico para nonofone.
  - Visor para texto digitado e recebido.
  - Teclado alfanumérico para digitação das mensagens.
- 1999: em março começam a ser instaladas em todo o Brasil telessalas com o *Telecurso 2000* legendado.
- 2000: após três anos de funcionamento no *Jornal Nacional*, o *closed caption*, ou legenda oculta, que transcreve o que é dito, é disponibilizado aos surdos também nos programas *Fantástico*, *Bom Dia Brasil*, *Jornal Hoje*, *Jornal da Globo* e *Programa do Jô*. É o fim da televisão muda.





Figura 1 – Closed caption

- 2002: a Libras é reconhecida no Brasil como língua nacional em 24 de abril, pela Lei Federal n. 10.436.
- 2005: é aprovado o Projeto de Lei n. 5.626, que regulamenta a Libras e dispõe sobre a implantação da disciplina da língua brasileira de sinais nos cursos de graduação.
- 2015: institui-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de n. 13.146, de 6 de julho, que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência, especificando em alguns pontos os direitos dos surdos, como à escola bilíngue e ao intérprete de Libras.

A luta das pessoas surdas pela regulamentação da língua de sinais tem sido árdua e constante. Muitos podem se perguntar sobre a importância do reconhecimento dessa língua e o que muda na vida das pessoas surdas o seu reconhecimento. Ao reconhecer a Libras como a língua natural das pessoas surdas e o direito delas de se comunicarem em todos os espaços sociais com a sua própria língua, o Brasil avança para construir uma sociedade de fato inclusiva, que respeita as diferenças.

O conhecimento da legislação vigente no que diz respeito às pessoas surdas é matéria obrigatória para todo profissional que trabalha na educação. É importante ainda que se conheça a evolução histórica e cronológica da legislação, para que sejam compreendidos os atuais direitos do cidadão surdo ou com deficiência auditiva.

É necessário explicar que, embora o arcabouço jurídico referente a esse segmento da população seja amplo, raramente encontra-se o termo "surdo". Na legislação antiga, é comum a citação de "inválido", "incapaz", "defeituoso", referindo-se a todo e qualquer tipo de deficiência. Na legislação mais moderna há uma tendência a usar a nomenclatura "pessoa com deficiência", no caso ressaltando a deficiência auditiva e/ou surdez.

No Brasil, temos normas legais e acordos internacionais que se referem às pessoas com deficiência. Essas leis proíbem a discriminação e garantem reserva de vagas em empresas de médio a grande porte, um salário mínimo mensal no caso de carência, tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos, regulamentação da acessibilidade e declarações sobre inclusão.



Com relação à pessoa surda, temos a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que reconhece a língua brasileira de sinais como forma de comunicação e expressão, inclui a Libras como disciplina curricular nos cursos de graduação em Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia e estabelece normas para a formação do professor e do intérprete de Libras, garantindo a saúde e a educação dos surdos e das pessoas com deficiência auditiva.



### Lembrete

A Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais, foi regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

A Lei n. 10.436 reconhece o *status* linguístico da língua brasileira de sinais. Essa lei e o decreto de 2005 possibilitam que o professor compreenda os seus alunos surdos e também que eles sejam compreendidos pelos fonoaudiólogos quando estiverem em terapia. A luta da comunidade surda continua para que essa disciplina seja obrigatória também em cursos da área da saúde.

Esses documentos são bem recentes; antes desse reconhecimento, as pessoas só poderiam aprender Libras em contato com as pessoas surdas. Diante desse quadro, é possível concluirmos que, no Brasil, ainda estamos no processo de formação de professores de Libras.

O Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, trata ainda sobre o acesso por parte dos surdos à educação e ao aprendizado da língua portuguesa:

Art. 8º As instituições de ensino da Educação Básica e Superior, públicas e privadas, deverão garantir às pessoas surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação (BRASIL, 2005).

O artigo 8º refere-se ao direito de a pessoa surda usuária da língua de sinais ter intérprete durante qualquer processo seletivo, ou seja, provas. Esse direito é, muitas vezes, ignorado pelos responsáveis dos concursos ou desconhecido pelo surdo e seus familiares.

Com relação ao ensino da língua portuguesa para surdos, o decreto garante ao aluno surdo um aprendizado dinâmico e significativo. Para que essa forma de ensino seja efetivada, faz-se necessário que os professores alfabetizadores saibam língua de sinais e utilizem recursos didáticos diferentes aos destinados aos alunos ouvintes.

Art. 9º A modalidade escrita da Língua Portuguesa para surdos na Educação Básica deverá ser ministrada em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I – atividade ou componente curricular específico na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II – área de conhecimento, como componente curricular, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Art. 10. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na Educação Básica, deverá ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, em turno distinto ao da escolarização, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade (BRASIL, 2005).

A respeito da formação do tradutor e intérprete de língua de sinais (Tils), a legislação é bem clara e específica.

O Tils encontra nas instituições educacionais o seu maior campo de trabalho remunerado. Não raro, a presença do Tils na sala de aula causa muita confusão pelo fato de professores e intérpretes não saberem o limite de atuação do Tils. O aluno surdo é de responsabilidade do professor da sala e não do intérprete. É imprescindível que intérprete e professor trabalhem em cooperação para que o aluno surdo tenha êxito na sua vida educacional.

A legislação brasileira é bem abrangente, entretanto é necessário que seja conhecida e exercida.

## 3 ABORDAGENS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

### 3.1 Oralismo

Assim como vimos nos itens anteriores, o oralismo se caracterizou pela visão de que o sujeito surdo deve falar e não gesticular (como antes era denominada a sinalização), baseando-se em um modelo clínico-terapêutico da surdez como uma patologia que poderia ser curada e tratada através da fala, leitura orofacial (em outras palavras, leitura labial) e, mais tarde, próteses e implantes, buscando tornar o sujeito surdo o mais próximo do que se acreditava ser "normal", ou seja, de pessoas que utilizam a oralidade para se comunicar. Neste modelo o surdo era também colocado em posição inferior ao ouvinte, destacando-se sua incapacidade auditiva.

A proibição da língua de sinais foi marcada pelo Congresso de Milão, em 1880, que reuniu educadores de surdos, principalmente da França e Itália. Com isso, a educação de surdos limitou-se ao ensino da oralização, a língua de sinais foi eliminada das instituições de ensino, os professores surdos foram expulsos e a comunidade surda foi extremamente prejudicada por ter sido excluída das políticas das instituições de ensino. Acreditava-se, nessa época, que se essas medidas não fossem tomadas seria um risco para o desenvolvimento da linguagem oral.

Essa abordagem foi implantada em escolas e, com ela, a língua de sinais foi desvalorizada e proibida na Europa, pois, com o domínio da fala por parte dos surdos, estudiosos afirmavam que ela não era mais necessária.

Nesse período, não se levava em consideração se esse processo era forçoso ao indivíduo surdo ou mesmo inadequado à sua educação escolar; ele simplesmente era imposto – afinal, é mais fácil impor que a minoria aprenda a língua da maioria, não o contrário. Dessa forma, acreditava-se que o sujeito surdo poderia ser incluído na sociedade e que essa era a melhor maneira para ele aprender e se desenvolver.

Sua cultura e sua língua foram negligenciadas por muitos anos – no Brasil, por exemplo, somente em 2002 a Libras foi reconhecida como língua. Desde o Congresso de Milão foram praticamente 100 anos de proibição e negligência à comunidade surda e a seus direitos fundamentais.

### 3.2 Comunicação total

Na década de 1960, estudos sobre a língua de sinais foram surgindo. Toda a proibição por parte dos oralistas não impediu que os surdos utilizassem os sinais, nem que essa língua continuasse a se desenvolver. Com o fracasso do oralismo e com novas pesquisas sobre a língua de sinais, propostas educacionais que contemplavam o uso de uma comunicação viso-espacial foram surgindo.

Surge então em 1970 a abordagem educacional chamada comunicação total.

A comunicação total é a prática de usar sinais, leitura labial, expressão facial e corporal, alfabeto manual e recursos visuais para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, para que assim possam escolher a qual tipo de comunicação melhor se adaptam. A oralização não é o objetivo final, e sim um dos meios para proporcionar a integração dos surdos na sociedade.

Na comunicação total, os surdos poderiam usar sinais que eles já utilizavam nas conversas em seu cotidiano e também sinais gramaticais que foram criados e marcados com elementos presentes na língua oral, mas não na língua de sinais.

Na comunicação total, tudo o que era falado poderia ser acompanhado por elementos visuais que o representassem (letra do alfabeto digital para ajudar na aquisição da língua oral e, posteriormente, da leitura e da escrita).

A comunicação total foi um progresso se pensarmos que, a partir dela, os surdos puderam se expressar por meio da língua de sinais, proibida pelo oralismo.

A surdez é uma experiência visual que traz ao sujeito surdo a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-linguísticas diversas, mediadas por formas de comunicação simbólica alternativas, que encontram na língua de sinais seu principal meio de concretização.

O uso dos sinais pode ser muito variado, dependendo da opção feita no trabalho de comunicação total. Pode-se falar e sinalizar junto à língua de sinais.

Como nessa abordagem as línguas oral e sinalizada eram realizadas concomitantemente, os surdos estavam em desvantagem em relação aos ouvintes, porque não aprendiam efetivamente

nem uma língua nem outra. O cérebro humano processa a língua de sinais na mesma região em que é processada a língua oral; línguas de sinais são de fato línguas e não há possibilidade de uma língua oral ser falada ao mesmo tempo que uma língua de sinais é expressa com as mãos.

### 3.3 Bilinguismo

Enquanto a comunicação total ganhava seu espaço, estudos paralelos sobre a língua de sinais eram feitos. Com isso, propostas educacionais diferentes foram surgindo, como o bilinguismo.

Essa proposta defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos e tem que ser ensinada primeiro (L1), pois mesmo sem audição, podem desenvolver uma língua viso-espacial.

Os surdos adquirem naturalmente a língua de sinais, que possibilita ter acesso a uma comunicação eficaz e completa, como aquela desenvolvida pelos ouvintes, além de possibilitar um melhor desenvolvimento cognitivo-social de acordo com a faixa etária.

Contrapondo o oralismo, o modelo de educação bilíngue valoriza o canal viso-espacial dos surdos e apoia a aquisição da língua de sinais. Ao contrário também da comunicação total, que usava a língua de sinais como um apoio na comunicação e alfabetização dos surdos, o bilinguismo defende um espaço efetivo da língua de sinais nos trabalhos educacionais, indo contra essa "mistura" de sinais que até então era feita. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário; no caso do Brasil, a língua portuguesa.

O objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa se desenvolver cognitivamente e linguisticamente como a criança ouvinte e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária, escrita e falada.

A abordagem educacional bilíngue acredita também que a criança surda, em contato com um adulto surdo, constrói uma autoimagem positiva como sujeito surdo, além de se integrar na comunidade ouvinte.

Para garantir a qualidade em um projeto educacional para surdos, é primordial que a língua de sinais seja ensinada na infância, como primeira língua, e a língua majoritária do país, como segunda língua. Para isso, faz-se necessária a atuação de educadores bilíngues (surdos e ouvintes), como professores, interlocutores e intérpretes de língua de sinais. Esses profissionais darão acesso aos surdos a condições de igualdade com os demais alunos do sistema educacional.

Os surdos fazem parte de uma comunidade linguística diferente e que, por isso, têm direito de aprender e ter experiências com a utilização de sua língua natural.

É necessário repensarmos a forma como a criança surda é recebida na escola, como uma criança que possui uma língua diferente da usada por sua professora e também por seus colegas.

A proposta bilíngue respeita não somente a língua de sinais, mas também a comunidade surda e seus familiares, sejam ouvintes ou surdos.

O bilinguismo não se limita à educação, ou seja, à sala de aula; ele se estende a todo o universo da vida do surdo. Nesse sentido, o bilinguismo na educação de surdos não se confunde com bilinguismo na escola, ou mais especificamente na sala de aula.

Um dos grandes desafios dos educadores é aceitar que esse tipo de oferta educativa deve se basear na compreensão de respeito à cidadania, ao exercício da pluralidade cultural, à constituição de conhecimento e à formação do sujeito crítico e participativo. Atingir essa meta significa compor um debate por meio da concepção de homem que o compreende como sujeito histórico, que transforma e é transformado pelo próprio contexto, que faz e refaz a sua história e a do outro. O processo pedagógico, mais que um capítulo à parte ou mesmo um passaporte para a cidadania, é o seu próprio exercício. Esse processo se determina por meio da rede complexa de relações de subjetividade, cultura e conhecimento.

Toda criança surda, independentemente do nível da sua perda auditiva, deve ter o direito de crescer bilingue. Conhecendo e usando a língua de sinais e a língua oral (na sua modalidade de leitura e escrita e, quando for possível, na sua modalidade falada), a criança alcançará um completo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais.

Em relação à abordagem educacional a ser adotada, atualmente, não existe, mesmo em nível mundial, um consenso sobre qual delas – oralismo, comunicação total ou bilinguismo – seria a melhor (como aconteceu no Congresso de Milão, em 1880). No entanto, de forma isolada, países como a Venezuela apresentam uma política governamental oficial que dirige a filosofia educacional adotada em todas as suas escolas. A despeito de qualquer benefício que esse tipo de postura possa trazer, cria-se uma camisa de força, e a educação perde toda a flexibilidade necessária para formar as pessoas. Mais uma vez, mas de maneira (mal) disfarçada, estamos diante daquela velha prática que acompanha a humanidade desde sempre: a normatização de todos.

### **O que necessita fazer a criança surda com a linguagem?**

Uma criança ouvinte, normalmente, adquire a língua nos primeiros anos de vida se está exposta a ela e pode percebê-la. O uso da língua é um meio importante para estabelecer e solidificar os vínculos sociais e pessoais entre a criança e seus pais. O que é uma realidade para a criança ouvinte deve ser também para a criança surda. A criança surda deve ser capaz de se comunicar com os seus pais por meio de uma língua natural, tão pronta e integralmente quanto possível. Através da linguagem, se estabelece grande parte dos vínculos afetivos entre a criança e seus pais. Por meio da linguagem, a criança surda deve cumprir uma série de tarefas, como comunicar-se com seus pais e familiares o mais cedo possível, e:

- Desenvolver suas capacidades cognitivas durante a infância. Por meio da língua a criança desenvolve suas capacidades cognitivas, capacidades de importância crítica para seu desenvolvimento pessoal. Entre essas capacidades encontramos diferentes tipos de raciocínio, pensamento abstrato, memorização etc. A ausência total de uma língua, a adoção de uma língua não natural ou o uso de uma língua que é pobremente percebida ou conhecida podem ter consequências negativas importantes no desenvolvimento cognitivo da criança.

- Adquirir conhecimentos sobre o mundo. A criança adquirirá conhecimentos sobre a realidade exterior principalmente por meio do uso da língua. Comunicando-se com os seus pais, familiares e outras crianças ou adultos, a criança intercambiará e processará a informação sobre o mundo que a rodeia. Esses conhecimentos servirão como base para as atividades que ocorrerão na escola e facilitarão a compreensão da língua. Não existe uma verdadeira compreensão da língua sem o apoio de tais conhecimentos.
- Comunicar-se integralmente com o mundo circundante. A criança surda, como a criança ouvinte, deve ser capaz de se comunicar de modo integral com todas aquelas pessoas que formam parte de sua vida (pais, irmãos, grupos de pares, professores, adultos etc.). A comunicação deve proporcionar certa quantidade de informação numa língua apropriada para o interlocutor e adequada ao contexto. Em alguns casos, será a língua de sinais, em outros, será a língua oral (em alguma de suas modalidades) e, em outros, serão ambas as línguas alternadamente.
- Pertencer culturalmente a dois mundos. Por meio do uso da língua a criança surda deverá converter-se progressivamente em membro do mundo ouvinte e do mundo surdo. Deverá identificar-se, pelo menos em parte, com o mundo ouvinte, que é quase sempre o mundo de seus pais e familiares (90% das crianças surdas têm pais ouvintes).

### **O bilinguismo é o único modo de satisfazer essas necessidades**

O bilinguismo é o conhecimento e o uso regular de duas ou mais línguas. Um bilinguismo que envolva língua oral e língua de sinais é a única via através da qual a criança surda poderá ser atendida nas suas necessidades, quer dizer, comunicar-se com os pais desde uma idade precoce, desenvolver as suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos sobre a realidade externa, comunicar-se plenamente com o mundo circundante e converter-se num membro do mundo surdo e do mundo ouvinte.

### **Que tipo de bilinguismo?**

O bilinguismo da criança surda implica o emprego da língua de sinais, usada pela comunidade surda, e da língua oral, usada pela maioria ouvinte. Esta última adquire-se na sua modalidade escrita e, quando possível, na sua modalidade falada. Em cada criança as duas línguas jogarão papéis diferentes: em algumas crianças predominará a língua de sinais, em outras predominará a língua oral, e noutras haverá certo equilíbrio entre ambas as línguas. Ainda, devido aos diferentes níveis de surdez possíveis e à complexa situação de contato entre ambas as línguas (quatro modalidades linguísticas, dois sistemas de produção e dois de recepção etc.), podemos encontrar diferentes tipos de bilinguismo, isto é, a maioria das crianças surdas adquirirá níveis distintos de bilinguismo e "biculturalismo". Nesse sentido, não se diferenciam de metade da população mundial, aproximadamente, que convive com duas ou mais línguas (estima-se que haja no mundo, atualmente, tantas pessoas – se não mais – bilíngues quantas monolíngues). Como outras crianças bilíngues, as crianças surdas usarão ambas as línguas na sua vida cotidiana, como membros de dois mundos – nesse caso, o mundo ouvinte e o mundo surdo.



## Saiba mais

Para aprofundar seus conhecimentos, leia:

LACERDA, C. B. F. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1996. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251612/1/Lacerda\\_CristinaB.F.de\(CristinaBrogliaFeitosade\)\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251612/1/Lacerda_CristinaB.F.de(CristinaBrogliaFeitosade)_D.pdf). Acesso em: 12 maio 2020.

## Qual é o papel da língua de sinais?

A língua de sinais deve ser a primeira língua (ou uma das primeiras) adquirida pelas crianças com uma perda auditiva severa. A língua de sinais é uma língua natural, plenamente desenvolvida, que assegura uma comunicação completa e integral. Diferentemente da língua oral, a língua de sinais permite às crianças surdas em idade precoce se comunicar com os pais plenamente, desde que ambos a adquiram rapidamente. A língua de sinais tem papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança e permite a aquisição de conhecimentos sobre o mundo circundante.

A língua de sinais permitirá à criança um desenvolvimento de sua identificação com o mundo surdo (um dos dois mundos aos quais a criança pertence) logo que entre em contato com ele. E mais, a língua de sinais facilitará a aquisição da língua oral, seja na modalidade escrita ou na modalidade falada. É sabido que uma primeira língua adquirida com normalidade, quer se trate de uma língua oral ou de uma língua de sinais, estimulará em grande medida a aquisição de uma segunda língua. Finalmente, o fato de ser capaz de utilizar a língua de sinais será uma garantia de que a criança maneje pelo menos uma língua. Apesar dos vários esforços feitos para as crianças surdas aprenderem a língua oral na sua modalidade falada, grande é a dificuldade dos surdos para conseguir ter algum resultado satisfatório – sem contar os vários anos que essa criança ficará sem o acesso à sua língua natural, ocasionando um atraso cognitivo e linguístico.

## Qual é o papel da língua oral?

Para uma pessoa ser considerada bilíngue, precisa saber e utilizar duas línguas. A segunda língua da criança surda é a língua oral da comunidade à qual pertence.

As pessoas que convivem com o surdos devem aprender a língua de sinais; quando isso não acontece, é importante que a comunicação seja mantida, mesmo que oralmente. A língua oral na sua modalidade escrita auxiliará o surdo na aquisição de conhecimentos.

Inúmeras são as aprendizagens que se transmitem através da escrita, tanto em casa como depois na escola. Por isso, o êxito acadêmico da criança surda e seus futuros sucessos profissionais estão associados diretamente a um bom manejo da língua oral na sua modalidade escrita e, quando possível, na modalidade falada.



A ideia de "reabilitar" os surdos contando exclusivamente com a língua oral, devido aos recentes avanços tecnológicos (com aparelhos auditivos ou implantes cocleares), traz um risco muito grande, podendo haver consequências sérias para o futuro dessa criança. A criança pequena, tendo contato com as duas línguas, disporá de mais recursos do que tendo contato apenas com uma língua, independentemente do caminho que ela trilhar ou do contexto em que ela viver. Ninguém perde em saber várias línguas; você se arrepende quando sabe poucas. A criança surda tem o direito de crescer bilíngue e é nossa responsabilidade fazer com que isso aconteça.

### **Aquisição da escrita pela criança surda na proposta bilíngue**

Para que essa aquisição aconteça com sucesso, a língua de sinais deve ser a primeira língua dos surdos, oferecendo o respaldo necessário para a aprendizagem da segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita, já que o canal viso-espacial é o mais acessível para esse aluno.

Em qualquer escola, o aluno surdo tem o direito a uma metodologia que atenda às suas especificidades. Por isso, o educador deve oferecer estímulos visuais diversos, para que as crianças se apropriem de todos os conceitos.

Quando a criança é surda e os pais são ouvintes, fica mais difícil a aquisição dos sinais; logo, essa criança precisa ter contato com adultos surdos que utilizem atividades pedagógicas como jogos, histórias, relatos etc.

A interação com os adultos surdos será propiciada por escolas de surdos ou inclusivas, que tenham professores surdos ou ouvintes fluentes em língua de sinais.

No Brasil, a aquisição da língua portuguesa na sua modalidade escrita se dará por meio de exposição de texto, uma vez que a leitura se constitui como principal fonte para a aprendizagem da língua portuguesa. O professor fluente nas duas línguas (língua de sinais e português) deverá explicar os textos, bem como mostrar para os alunos a diferença e semelhanças entre uma língua e outra.

Como vimos, no Brasil, o direito das crianças surdas a uma educação bilíngue é garantido pelo Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e pela Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.

Esses documentos asseguram vários direitos aos surdos, como educação bilíngue, intérprete de Libras desde a Educação Infantil até o Ensino Superior etc. Os documentos também reconhecem a língua de sinais como primeira língua dos surdos e a língua portuguesa como segunda língua.

Considerar a língua de sinais como a primeira língua do surdo significa que os conteúdos escolares deverão ser trabalhados por meio dela e que a língua portuguesa, na modalidade escrita, será ensinada com base nas habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas nas suas experiências com a língua de sinais (QUADROS, 1997).

O educador surdo que atua dentro das instituições de ensino tem um papel fundamental para difundir a língua de sinais aos profissionais, aos pais ouvintes de alunos surdos e aos alunos ouvintes.



Segundo Moura e Vieira (2005), o fato de a escola ter profissionais surdos atuando possibilita a construção de identidades surdas por meio do acesso às características culturais da comunidade surda e da interação com modelos positivos de surdos adultos, com os quais as crianças surdas irão se identificar, trabalhando assim a sua autoimagem.

Levando em conta a importância desse profissional, ele deve fazer parte da equipe escolar e participar do planejamento das atividades direcionadas aos alunos surdos, a fim de garantir que sejam respeitadas as suas peculiaridades de aprendizagem.



### Lembrete

Quadros (2005) lembra que a educação de surdos, em uma proposta bilíngue, deve ser organizada em uma perspectiva viso-espacial, mesmo que para isso adaptações e equipamentos eletrônicos sejam necessários.

Não basta simplesmente traduzir o conteúdo para a língua de sinais; é necessário pensar nas questões culturais das comunidades surdas, ou seja, fazer uma transposição cultural para a realidade dos surdos (SKLIAR, 1999).

Ser bilíngue não é simplesmente conhecer palavras soltas, desconexas em uma frase. Vai além disso. É conhecer e saber usar o léxico, a semântica, a pragmática etc. Ser bilíngue, no caso da pessoa surda, só é possível com o biculturalismo, isto é, a convivência e a identificação com usuários da língua de sinais e/ou da língua majoritária, no caso do Brasil, a língua portuguesa, preferencialmente na sua modalidade escrita.

Para que isso aconteça de fato, é necessário que as duas línguas sejam contempladas no currículo escolar. Alguns assuntos não podem ficar de fora desse currículo, como: história da educação dos surdos, história das comunidades surdas, movimentos surdos, personagens importantes, cultura, literaturas surdas, artes e direitos e deveres dos surdos.

Os profissionais da área, além da fluência em língua de sinais, deverão ter conhecimento da cultura surda e valorizar a língua de sinais como uma língua tal qual a língua portuguesa.

Para que a aprendizagem da língua portuguesa escrita aconteça de forma satisfatória, é necessário trabalhar com os alunos o maior número de textos possível. No começo, textos ilustrados favorecem muito a compreensão. É possível fazer a interpretação dos textos para a língua de sinais. Assim, os surdos podem analisar os conteúdos na sua língua natural e na língua portuguesa.

No exercício a seguir, é possível verificar o uso da língua portuguesa e do alfabeto manual no começo do processo de alfabetização. Utilizando-se exercícios semelhantes, a criança surda irá se apropriar da língua portuguesa de forma significativa e entender a diferença entre as duas línguas.

Escreva a letra correspondente.

















	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>

Figura 2

Por meio de exercícios, como o apresentado na figura anterior, a criança surda desenvolve gradualmente o conhecimento sobre a forma escrita da língua.

As duas línguas não competem, não se ameaçam, possuem o mesmo *status*. A língua de sinais, como primeira língua do surdo, é sua língua de identificação, de instrução e de comunicação e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, é a possibilidade do surdo ter

acesso à informação, conhecimento e cultura tanto da comunidade surda como da majoritária ouvinte (PEREIRA; VIEIRA, 2009, p. 67).

A proposta bilíngue também vai permitir ao aluno surdo construir uma autoimagem positiva, pois, além de utilizar a língua de sinais como língua natural, vai recorrer à língua portuguesa para integrar-se na cultura ouvinte.

O bilinguismo chama a atenção para o aspecto da identificação da criança surda com seus pares, considerando que a educação bilíngue tem contribuído cada vez mais para que isso aconteça, sugerindo um novo olhar sobre a surdez, que se afasta de uma visão clínica e reabilitadora. É necessário compreender que a língua de sinais apresenta uma modalidade diferente da língua oral e torna-se uma mediadora para o aprendizado de português.

Vale ressaltar que os meios favoráveis para o ensino da língua portuguesa devem ser visuais, pois facilitarão a compreensão desse aluno, sendo de fundamental importância a mudança de metodologia em sala de aula para que a surdez não seja usada como impedimento na aprendizagem. É preciso, então, que seja oferecida uma educação que permita o desenvolvimento integral do aluno surdo, de toda a sua capacidade.

### **A língua portuguesa para surdos**

Por falta de conhecimento em relação ao aluno surdo, a escola por muitos anos atribuiu a não aprendizagem da língua portuguesa à "falta de interesse" da pessoa surda, ignorando as necessidades educacionais do aluno e trabalhando com ele a mesma metodologia aplicada aos ouvintes.

Sánchez (1989) diz que os surdos, de forma diferente dos ouvintes, não podem aprender o som das letras porque não ouvem, o que não lhes permite fazer uso do mecanismo alfabético para extrair significado do escrito.

As propostas educacionais direcionadas para o indivíduo surdo têm como objetivo o pleno desenvolvimento de suas capacidades. O aluno surdo deve ter contato com a língua portuguesa a partir de objetos e coisas familiares, estabelecendo a relação da palavra com as coisas. É necessário o uso de recursos visuais para a compreensão da língua portuguesa.

A educação bilíngue para a aprendizagem da criança surda é fundamental. Os exercícios devem ser adaptados conforme as necessidades da pessoa surda. O aluno surdo precisa de uma metodologia de ensino própria, que atenda às suas necessidades. A pessoa surda tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte, precisando apenas que suas diferenças linguísticas sejam trabalhadas e respeitadas.

A língua de sinais é de extrema importância para o processo de aprendizagem, bem como a língua portuguesa: a primeira servirá de mediadora para a segunda, e a alfabetização se dará da forma mais natural possível, primeiro compreendendo-se o conteúdo em Libras e, em seguida, de forma gradativa, associando-se o aprendido ao português.

É necessário que os alunos se tornem leitores e escritores que possuam conhecimento da língua portuguesa, resultando em surdos alfabetizados em ambas as línguas (a língua de sinais e a língua portuguesa). Assim, vêm a ser conhecedores de sua cultura, além de ter acesso ao desenvolvimento total e à participação na sociedade, exercendo sua plena cidadania.

### 4 CONTEXTOS ESCOLARES PARA O ALUNO SURDO

Após o reconhecimento da língua brasileira de sinais, foram implantados diferentes atendimentos especializados para os alunos surdos, entre eles:

- Intérprete de Libras/língua portuguesa: é o profissional com competência linguística em Libras e língua portuguesa que atua no âmbito da interpretação, com conhecimento da língua e da cultura surda. No âmbito escolar, a função do intérprete não é substituir a figura do professor no processo de aprendizagem, mas mediar a comunicação entre surdos e ouvintes.
- Instrutor surdo de Libras: é o profissional surdo que atua na área do ensino relacionada a aspectos socioculturais da surdez e da difusão da Libras.
- Centro de atendimento especializado: é um serviço de apoio educacional, em horários distintos dos ocupados pelas aulas, direcionado aos alunos surdos matriculados na Educação Básica. Com profissionais da área da surdez, o centro tem como objetivo atender às necessidades educacionais dos alunos surdos com uma proposta de educação bilíngue – Libras/língua portuguesa.
- Instituições especializadas: dedicadas a atender alunos surdos matriculados na Educação Básica, dispõem de uma equipe especializada de natureza terapêutica (psicologia, fonoaudiologia, entre outros).
- Escola bilíngue para surdos (Educação Básica): escola especializada na educação bilíngue para surdos no ensino formal, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio. Algumas escolas dispõem de atendimento especializado com profissionais da área terapêutica (psicologia, fonoaudiologia, entre outros).

Na esfera de escolarização do surdo, existem políticas definidas a partir de dois modelos: quanto ao ensino de alunos surdos ser obrigatório em escolas com salas de aula comuns ou em relação ao ensino em escolas de educação bilíngue, pois há documentos que sugerem um tipo de escola como o mais adequado e outros documentos que sugerem o outro. Encontramos essa dualidade na comparação entre o Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

As escolas bilíngues são previstas no Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre processos educativos específicos das pessoas surdas, sobre direitos dos surdos a uma educação bilíngue e sobre a formação dos profissionais da área. É definido pelo art. 22, parágrafo 1º, que, nessas escolas, a Libras será mantida como L1 e o português como L2, através da leitura e escrita. Para que a educação siga dessa maneira, os professores devem ministrar suas aulas em Libras, ou contar com intérpretes e instrutores em sala para mediar esse processo.

Esse decreto garante a disponibilização da educação em escolas bilíngues municipais, dos anos iniciais ao final do Ensino Fundamental II, sendo necessário ao aluno surdo procurar escolas com salas de aula comuns para concluir seus estudos no Ensino Médio.

Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) indica a educação bilíngue nas escolas comuns como uma forma de inclusão do aluno surdo.

Essa política tem como foco propor ações que acabem com a exclusão escolar e, consequentemente, social dos alunos com deficiências em geral. Porém os alunos surdos não têm o desenvolvimento linguístico necessário para se apropriarem de conteúdos específicos dentro das escolas com salas de aula comuns, porque o contato deles com os conhecimentos específicos acontece a partir de uma tradução feita pelos intérpretes. Além disso, as avaliações, a depender do professor, são realizadas em português.

Hoje em dia, o aluno surdo possui o direito de escolher entre se matricular em escolas específicas de educação bilíngue para surdos ou em escolas com salas de aula comuns, que por lei têm o dever de recebê-lo e não rejeitar sua matrícula, além de garantir-lhe a inclusão através de intérpretes e outros recursos, com priorização da Libras.

No ano de 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de n. 13.146, com o foco em assegurar e também promover "o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015). Entre as disposições gerais, o art. 2º revela qual a definição de pessoa com deficiência que o documento adota:

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

Especificamente em relação à surdez, a LBI traz, no capítulo IV, "Do direito à educação", art. 28, a indicação de que a educação de qualidade à pessoa com deficiência deve ser assegurada pelo Estado, a sociedade, a comunidade escolar e a família, incumbindo o poder público de "assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar", o que indica o inciso IV, a saber, a "oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas", permitindo que se mantenham os trabalhos de escolas e salas bilíngues, mas não especificando o grau de escolarização em que esses trabalhos devem ser feitos.

Outro contexto educacional são as denominadas escolas-polo. Nesse modelo, a proposta é delineada pelo projeto político-pedagógico (PPP) da escola em que, em geral, alunos surdos e ouvintes estudam separadamente nas séries iniciais para que sejam estimulados em suas línguas maternas, com surdos estudando Libras e português em suas modalidades de leitura e escrita, e ouvintes estudando português e também Libras.

Esses alunos se encontram e interagem nos momentos de intervalo de aulas, mas com o avançar das séries, no início do Ensino Fundamental II, surdos e ouvintes se misturam na mesma sala e inicia-se a atuação do intérprete de Libras para propiciar a acessibilidade comunicativa para os surdos.

Em geral, o aluno surdo está respaldado legalmente a usufruir de uma educação bilíngue, cabendo a ele escolher em qual contexto escolar prefere obter sua formação.



### Saiba mais

Para saber mais, busque as obras:

FALCÃO, L. A. *Aprendendo Libras e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão*. Recife: Editora do Autor, 2007.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## 5 O QUE É LÍNGUA DE SINAIS

Este tópico objetiva expor a questão da língua de sinais como língua reconhecida pela linguística. Nosso intuito é demonstrar que as línguas de sinais são línguas naturais. Elas existem de forma natural em comunidades linguísticas de pessoas surdas e, conseqüentemente, partilham uma série de características que lhes atribuem caráter específico e as distinguem dos demais sistemas de comunicação não verbal.

A Libras, como toda língua de sinais, foi criada em comunidades surdas que se contatavam entre si e a passavam ao longo de gerações. É uma língua de modalidade viso-espacial porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos sinalizados e expressões faciais e corporais que são percebidos pela visão, diferenciando-se da língua portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva, por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos.



### Observação

Devido a essa diferença de canal de comunicação, normalmente os sinais utilizados na língua de sinais são entendidos como simples gestos. Durante muito tempo, foi considerada – e para alguns ainda o é – um sistema natural de gestos, sem nenhuma estrutura gramatical própria e com áreas restritas de uso.

Entretanto, pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que elas são comparáveis, em complexidade e expressividade, a quaisquer línguas orais: expressam ideias sutis, complexas

e abstratas. Os seus usuários podem não apenas discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho ou moda, como também utilizá-la com função estética para fazer poesias, histórias, teatro e humor.

É importante destacar que a língua de sinais é natural, no sentido de que não há impedimento para sua aquisição pelos surdos. Ser natural não significa ser inata, pois, do mesmo modo que as demais línguas, ela será aprendida nas diferentes situações de interação entre seus usuários.

Os estudos sobre as línguas de sinais datam de 1960, quando William Stokoe, linguista americano, propôs uma análise linguística da *American sign language* (ASL) em seus aspectos estruturais básicos (fonológico, morfológico e sintático), o que tornou as línguas de sinais equivalentes às línguas orais, constituídas de gramática própria. Stokoe empenhou-se em evidenciar a isomorfia entre sinal e fala, valendo-se de parâmetros similares aos do distribucionalismo. O linguista americano nomeou "quirema" o segmento mínimo sinalizado, correspondente ao fonema da fala.

Segundo ele, cada morfema, unidade mínima de significação, seria composto por três quiremas: ponto de articulação, configuração de mão e movimento, possuindo, cada um deles, um número limitado de combinações. Dessa forma, as palavras sinalizadas poderiam ser decompostas e descritas conforme a combinação entre esses três traços. Stokoe (1960) propôs ainda um sistema notacional para a representação das possibilidades de cada um dos parâmetros descritos. Em suas análises, demonstrou a dupla articulação como aspecto linguístico presente na formação dos sinais. Na parte final de seu texto, discute algumas propriedades morfológicas e sintáticas da ASL.

A língua de sinais contém todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, fonologia, semântica, morfologia, sintaxe, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumento linguístico de poder e força. Além de possuir todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua, a Libras demanda prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua. As línguas de sinais são diferentes umas das outras e independem das línguas oral-auditivas utilizadas em outros países; por exemplo: Brasil e Portugal possuem a mesma língua oficial, o português, mas as línguas de sinais desses países são diferentes, ou seja, no Brasil, é usada a língua brasileira de sinais (Libras) e, em Portugal, usa-se a língua gestual portuguesa (LGP); o mesmo acontece com os Estados Unidos: *American sign language* (ASL), e a Inglaterra: *British sign language* (BSL).

### Observação

Os sinais são próprios de cada país, ou seja, se surdos de países diferentes se encontrarem, provavelmente um não entenderá exatamente o que o outro está querendo dizer. Pode ocorrer também que uma mesma língua de sinais seja utilizada por dois países, como é o caso da língua de sinais norte-americana, usada pelos surdos dos Estados Unidos e da parte inglesa do Canadá.

Desse modo, a língua de sinais não é uma língua universal, pois adquire características diferentes em cada país e até mesmo dentro das diversas comunidades de surdos de um mesmo país. Além da Libras, que é a língua de sinais utilizada nas comunidades surdas de diferentes cidades do Brasil, há registros de outra língua de sinais, utilizada pelos índios surdos Urubu-Kaapor, no estado do Maranhão, junto ao rio Gurupi (FERREIRA-BRITO, 1993). Entretanto, apesar dos traços peculiares a cada língua, todas elas possuem algumas características que as identificam como língua e não como linguagem, tornando-as diferentes, por exemplo, da linguagem das abelhas, dos golfinhos, dos macacos, enfim, da comunicação dos animais (FELIPE, 2001). Uma das características comuns às línguas é que todas são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas e possuem os seguintes níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático.

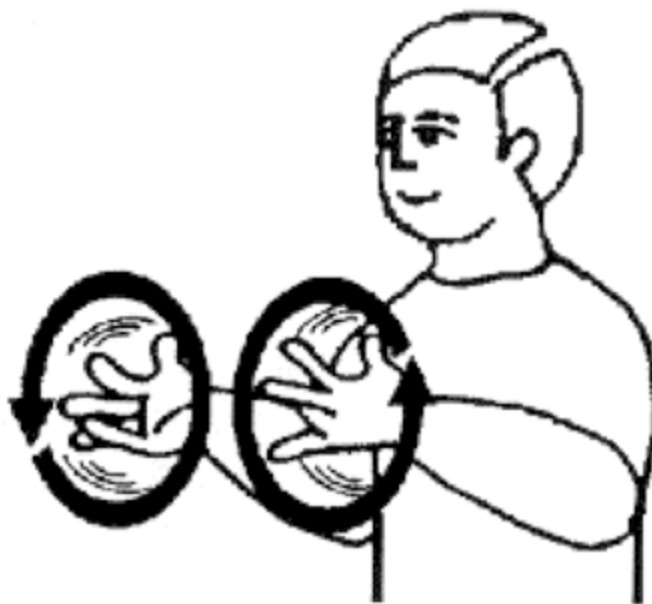


Figura 3 – Sinal de língua de sinais

## 6 GRAMÁTICA DA LÍNGUA DE SINAIS: FONOLOGIA E MORFOLOGIA

A Libras é dotada de uma gramática composta de itens lexicais, que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos, os quais, embora apresentem especificidade, seguem também princípios básicos gerais.

Esses são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando um número infinito de construções, a partir de um número finito de regras. Há, também, componentes pragmáticos convencionais, codificados no léxico e na estrutura da Libras, que permitem a geração de implícitos, sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais.

Esses princípios regem ainda o uso adequado das estruturas linguísticas da Libras, isto é, permitem aos seus usuários utilizar estruturas nos diferentes contextos que se lhes apresentam, de forma a corresponder às diversas funções linguísticas que emergem da interação no dia a dia, bem como dos outros tipos de uso da língua.



## 6.1 Fonologia

A fonologia das línguas de sinais estuda as configurações e os movimentos dos elementos envolvidos na produção dos sinais.

O que é denominado palavra ou item lexical nas línguas oral-auditivas recebe, nas línguas de sinais, o nome de sinal, o qual é formado a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo esse lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo.

1. Configuração de mão (CM): a CM pode permanecer a mesma durante a articulação de um sinal, ou pode ser alterada, passando de uma configuração para outra. As configurações podem variar, apresentando uma mão que pode estar sobre a outra, que serve de apoio, tendo esta sua própria configuração (por exemplo, esperar); ou duas mãos de forma espelhada (por exemplo, faltar).



Figura 4 – Esperar



Figura 5 – Faltar

Ferreira-Brito (1995) catalogou 46 configurações de mão diferentes para a Libras, e elas podem ser diferenciadas quanto às posições, ao número de dedos estendidos, ao contato e à contração dos

dedos (mãos fechadas ou compactas). Esse número está em constante crescimento, pois cada vez mais surdos começam a aprofundar seus estudos na Libras. Conforme se vê na figura a seguir, hoje temos 64 configurações de mão possíveis. A tendência é de esse número aumentar cada vez mais.

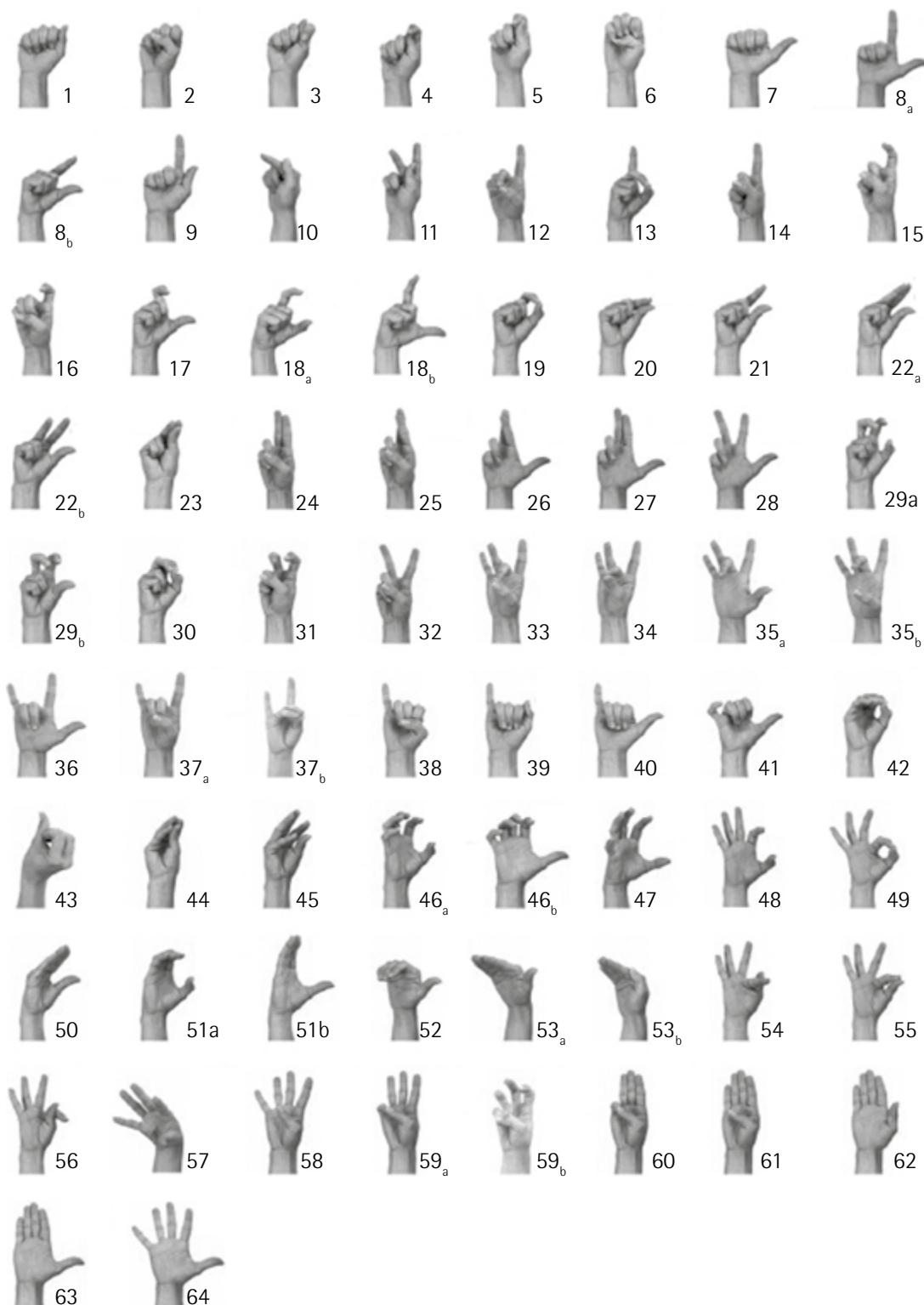


Figura 6 – Configurações de mão

A configuração de mão pode ser mantida constante durante a articulação de um sinal ou ser alterada. Os sinais "costume" e "educação" (no sentido de pessoa educada) se diferenciam pela configuração de mão, tendo os demais parâmetros iguais (ou seja, movimento, ponto de articulação e orientação da palma da mão).

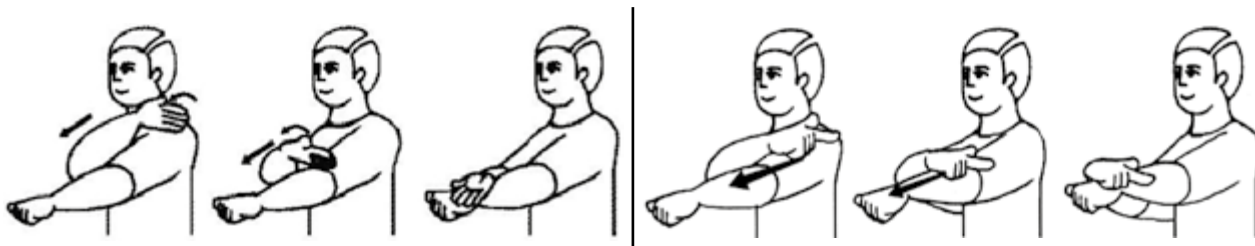


Figura 7 – À esquerda, o sinal "costume"; à direita, o sinal "educação"

2. Ponto de articulação (PA): é o local do corpo do sinalizador em que o sinal é realizado; assim, uma maior especificação da posição é necessária, já que a região no espaço é muito ampla. Esse espaço é limitado e vai desde o topo da cabeça até a cintura, sendo alguns pontos mais precisos, como a ponta do nariz, e outros mais abrangentes, como a frente do tórax.

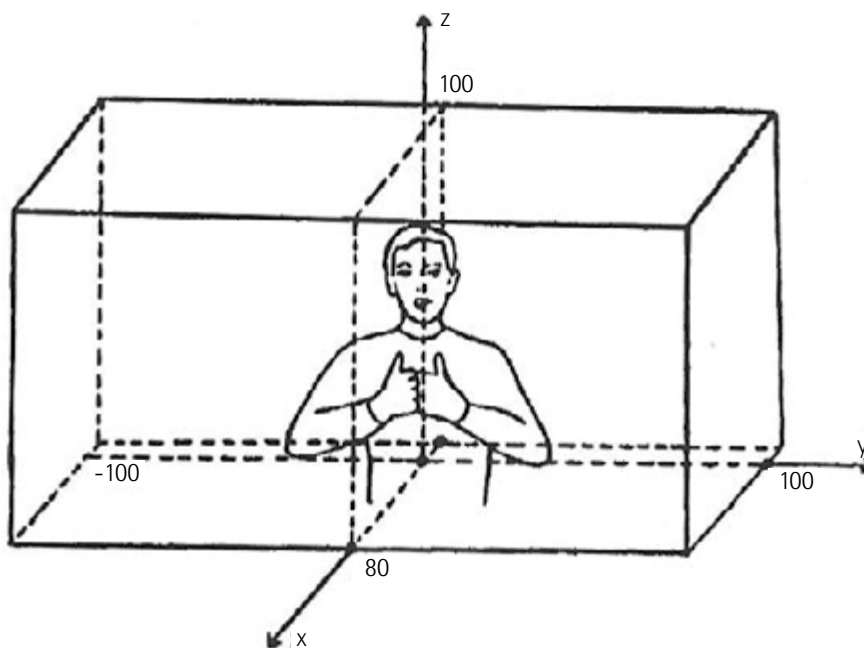


Figura 8 – Espaço de realização dos sinais em Libras

Em situações nas quais o sinal não é realizado junto (encostado) ao corpo, esse PA é chamado "espaço neutro". Há sinais que se diferenciam somente pelo ponto de articulação; por exemplo, "sábado" e "aprender".



Figura 9 – Sábado



Figura 10 – Aprender

3. Movimento: para que seja realizado, é preciso haver um objeto e um espaço. Nas línguas de sinais, a(s) mão(s) do enunciador representa(m) o objeto, enquanto o espaço em que o movimento se realiza é a área em torno do corpo do enunciador. O movimento pode ser analisado levando-se em conta o tipo, a direção, a maneira e a frequência do sinal. O tipo refere-se às variações do movimento das mãos, pulsos e antebraços, do movimento interno dos pulsos ou das mãos (por exemplo, "palestra") e do movimento dos dedos. Quanto à direção, o movimento pode ser unidirecional, bidirecional ou multidirecional. Já a maneira descreve a qualidade, a tensão e a velocidade, podendo, assim, haver movimentos mais rápidos, mais tensos ou mais frouxos. A frequência, por sua vez, indica se os movimentos são simples ou repetidos (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004).



Figura 11 – Palestra

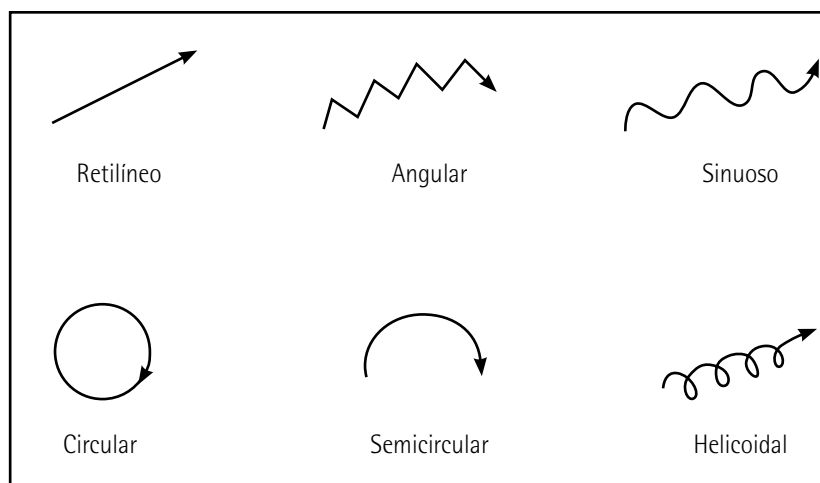


Figura 12 – Tipos de movimento para realizar os sinais em Libras

O movimento é realizado pela mão (ou mãos) ou pelos dedos quando o sinal é produzido. Porém, é um tanto complicado fazer observações quanto ao movimento, pois a mão é um objeto altamente assimétrico. Além disso, os eixos podem se deslocar simultaneamente, dificultando traçar o percurso. Mas é possível subdividir os sinais, em sua maior parte, em pequenos segmentos de movimento, a cada um dos quais pode ser relacionado um eixo. Outra característica importante para descrever o movimento é a sua velocidade, que pode carregar algumas variáveis durante a realização do sinal: tensão, retenção, continuidade e refreamento.

Uma característica interessante quanto ao movimento é a necessidade de repetição de sinais em algumas situações (por exemplo, para explicar mais de uma vez ou indicar várias coisas, como no plural), em que o movimento de um sinal precisa ser reduplicado no tempo.

4. Orientação da palma da mão: os sinais podem ter uma direção ou não; existem sinais que apresentam diferentes significados apenas pela produção de distintas orientações da palma da mão, assim como é possível perceber nas imagens a seguir.



Figura 13 – Abrir a porta



Figura 14 – Fechar a porta

5. Expressões não manuais: além dos parâmetros constituintes dos sinais, outros elementos complementam sua formação. São as expressões não manuais nas línguas de sinais, mas componentes extremamente importantes para a transmissão da mensagem. Muitas vezes, para expressar realmente o que se deseja, o sinal requer características adicionais: uma expressão facial, ou dos olhos, para que sentimentos de alegria, de tristeza, uma pergunta ou uma exclamação possam ser completamente representados ao receptor da mensagem. Muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados antes, têm também, como traço diferenciador em sua configuração, a expressão facial e/ou corporal, como os sinais "carinho" e "ódio".



Figura 15 – Carinho

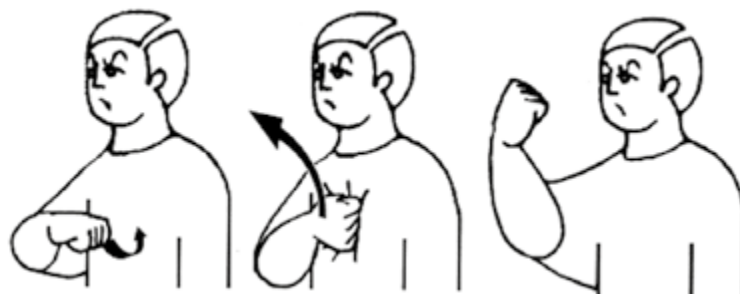


Figura 16 – Ódio

Por meio dos exemplos anteriores, em Libras e em português, mostramos que as palavras da Libras também são constituídas a partir de unidades mínimas distintivas, correspondentes aos fonemas das línguas orais. O número dessas unidades é finito e pequeno porque, seguindo o princípio de economia, elas se combinam para gerar um número infinito de formas ou palavras.

Portanto, o léxico da Libras, assim como o léxico de qualquer língua, é infinito, no sentido de que sempre comporta a geração de novas palavras. Até recentemente, pensava-se que a Libras fosse pobre, porque apresentava um número pequeno de sinais ou palavras. Entretanto, pode acontecer de uma língua

não usada em todos os setores da sociedade – ou usada em uma cultura bem distinta da que conhecemos – não apresentar vocábulos para um determinado campo semântico; isso, entretanto, não significa que ela seja pobre, pois, potencialmente, tem todos os mecanismos para criar ou gerar palavras para qualquer conceito que vier a ser compreendido e posteriormente utilizado pela comunidade sinalizadora.

Esse fato pode ser comprovado com a inclusão dos surdos em diversos cursos nas universidades (com a presença do intérprete de língua de sinais): cada qual tem acrescido os sinais após compreender o significado dos conceitos acadêmicos disseminados nos cursos.



## Lembrete

A partir da combinação dos cinco parâmetros, produz-se o sinal. Falar com as mãos é, portanto, combinar devidamente esses elementos que formam as palavras, as quais formam as frases em um contexto.

## 6.2 Morfologia

De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 86):

Morfemas são elementos mínimos – carregados de significado – que compõem palavras, organizando-as em diversas categorias, segundo um sistema próprio da língua. As línguas de sinais, assim como as línguas orais, possuem um sistema de formação de palavras. Morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras. A palavra morfema deriva do grego *morphé*, que significa forma. Os morfemas são unidades mínimas de significado.

Os morfemas, tanto nas línguas orais como na língua de sinais, determinam não apenas o significado básico das palavras, mas também a ideia de gênero (masculino ou feminino), de número (singular ou plural), de grau (aumentativo ou diminutivo) ou de tempo (passado, presente ou futuro).

### Itens lexicais para tempo e marca de tempo

A Libras não tem, em suas formas verbais, a marca de tempo como o português. Dessa forma, quando o verbo refere-se a um tempo passado, futuro ou presente, o que vai marcar o tempo da ação ou do evento serão itens lexicais ou sinais adverbiais como ontem, amanhã, hoje, semana passada, semana que vem. Com isso, não há risco de ambiguidade, porque se sabe que, se o que está sendo narrado se iniciou com uma marca de passado, enquanto não aparecer outro item ou sinal para marcar outro tempo, tudo será interpretado como tendo ocorrido no passado. Os sinais que veiculam conceito temporal, geralmente, vêm seguidos de uma marca de passado, futuro ou presente, da seguinte forma: movimento para trás, para o passado; movimento para a frente, para o futuro; e movimento no plano do corpo, para o presente. Alguns desses sinais, entretanto, incorporam essa marca de tempo, não requerendo, pois, uma marca isolada, como é o caso do sinal “ontem”.





Figura 17 – Ontem

Já o termo "ano", por exemplo, requer o acompanhamento de um sinal de futuro ou de presente, mas, quando se trata de passado, ele apenas sofre uma alteração na direção do movimento, para trás, e, por si só, já significa "ano passado".



Figura 18 – Ano passado



Figura 19 – Ano que vem

### **Observação**

É interessante notar que é uma linha do tempo constituída a partir das coordenadas: passado (atrás) – presente (no plano do corpo) – futuro (na frente).

### **Quantificação e intensidade**

A quantificação em Libras é realizada a partir da configuração de mão com uma maior intensidade na ação. Por exemplo: para o verbo "olhar" (uma pessoa está olhando), quando se quer demonstrar que



várias pessoas estão olhando, a configuração de mão é alterada – são estendidos todos os dedos para demonstrar uma maior quantidade de pessoas.



Figura 20 – Uma pessoa olhando



Figura 21 – Várias pessoas olhando

No sinal que possui movimento o seu ritmo pode ser alterado para demonstrar uma maior quantidade ou intensidade. Por exemplo:



Figura 22 – Falar



Figura 23 – Falar muito

## Gênero

No caso de gênero, para a indicação do sexo, acrescenta-se o sinal de mulher ou de homem, quer a referência seja a pessoas ou a animais. Entretanto, para indicar pai e mãe, isso não é necessário, pois há sinais próprios.



Figura 24 – Homem

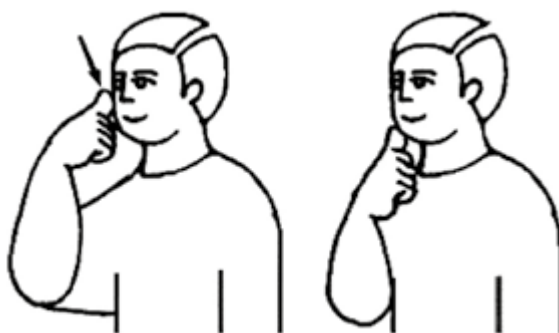


Figura 25 – Mulher

## Elementos datilológicos

O **alfabeto manual** ou **datilologia** é uma representação dos alfabetos das línguas orais escritas por meio das mãos, realizado por diferentes configurações de mãos, utilizado para nome de pessoas, lugares, ou quando na Libras não existe um sinal lexical específico. Cada país possui o seu alfabeto manual e a sua língua de sinais. O alfabeto manual é realizado no espaço mediante uma transposição da língua oral.

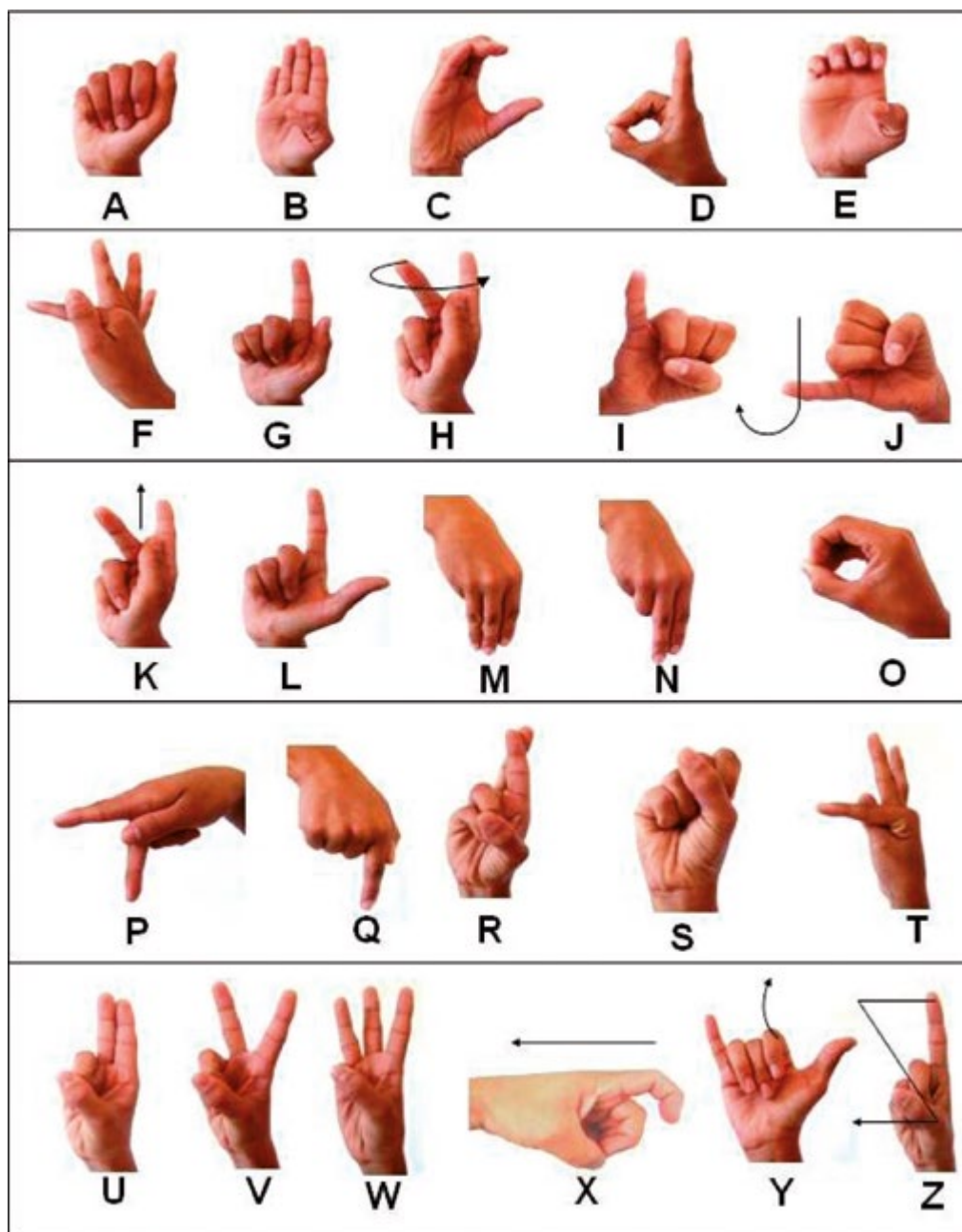


Figura 26 – Alfabeto manual da língua brasileira de sinais

## 7 GRAMÁTICA DA LÍNGUA DE SINAIS: SINTAXE

Analisar alguns aspectos da sintaxe de uma língua de sinais requer “ver” esse sistema, que é viso-espacial, e não oral-auditivo. A organização espacial da Libras apresenta possibilidades de estabelecer relações gramaticais no espaço, por meio de diferentes formas.

Para Quadros e Karnopp (2004), no espaço em que são executados os sinais, o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para as relações sintáticas.

Em qualquer discurso em língua de sinais, é necessário haver a definição de um local no espaço de sinalização (espaço definido na frente do sinalizador). A base para a sinalização no espaço irá depender da presença – ou não – do referente: caso esteja presente, os pontos no espaço serão delineados a partir da posição real ocupada pelo referente; caso contrário, serão escolhidos pontos abstratos no espaço (QUADROS; KARNOPP, 2004).

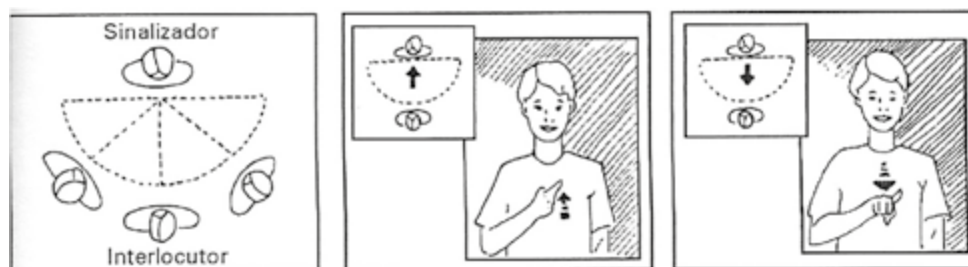


Figura 27 – Formas pronominais usadas com referentes presentes

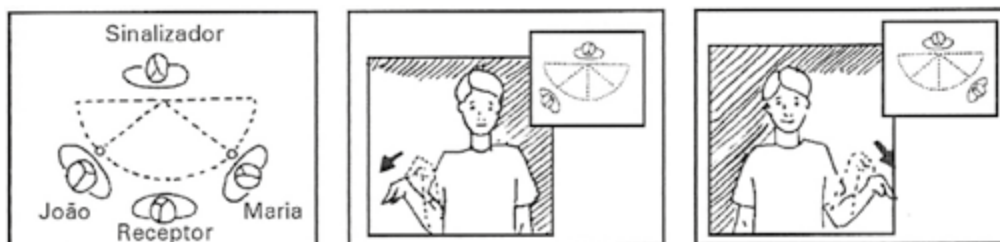


Figura 28 – Formas pronominais usadas com referentes ausentes

### A ordem básica da frase

A sintaxe descreve a ordem e a relação entre os termos da oração, caracterizando-se, em Libras, na maioria das vezes, pela organização dos sinais na seguinte ordem: objeto – sujeito – verbo (OSV), que é um dos princípios universais possíveis para a organização das palavras na frase (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Nas línguas de sinais, utilizam-se as expressões não manuais para estabelecer tipos de frase, por exemplo: afirmativa, exclamativa, interrogativa, negativa ou imperativa. É necessário estar atento às expressões não manuais que se realizam simultaneamente com os sinais, para que aconteça uma boa comunicação.

Forma afirmativa: expressão facial neutra.



Figura 29 – Ele(a) é professor(a)

Forma interrogativa: sobrancelhas franzidas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima.

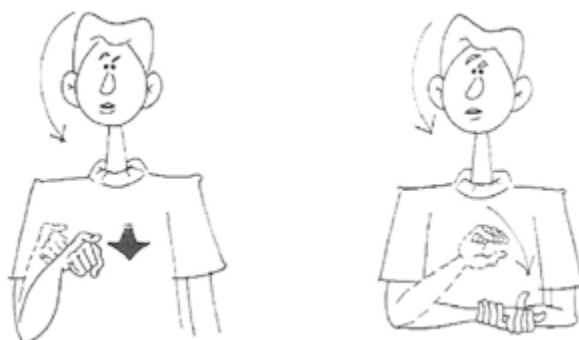


Figura 30 – Você é casado?

Forma exclamativa: sobrancelhas levantadas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima e para baixo. Pode ainda vir também com um intensificador representado pela boca fechada, com um movimento para baixo.



Figura 31 – Que carro bonito!

Forma negativa: a negação pode ser feita a partir de três processos:

Com o acréscimo do sinal "não" à frase afirmativa:



Figura 32 – Eu não sou ouvinte

Com a incorporação de um movimento contrário ao do sinal negado:



Figura 33 – Eu não gosto

Com um aceno de cabeça, que pode ser feito simultaneamente com a ação que está sendo negada, ou juntamente com os processos anteriores:



Figura 34 – Eu não sou casado

Compreender a gramática de uma língua é apreender suas regras de formação e de combinação dos elementos. Nesta introdução, a Libras pôde ser percebida a partir de algumas classes gramaticais. Os estudos, já em andamento, aprofundando os pontos aqui apresentados e outros não mencionados, poderão mostrar a gramática dessa língua.



## Saiba mais

Para saber mais, leia:

STRNADOVÁ, V. *Como é ser surdo*. Rio de Janeiro: Babel, 2000.

## 8 SINAIS ESPECÍFICOS

A partir de agora, apresentaremos exemplos de como dizer coisas específicas. Em geral, as palavras dentro de cada tema serão dispostas em ordem alfabética.

### Identificação pessoal



Figura 35 – Idade



Figura 36 – Seu nome



Figura 37 – Seu sinal



## Observação

Na cultura surda, é comum a pessoa ter um sinal que a nomeie.

## Pessoas



Figura 38 – Amigo



Figura 39 – Grupo ou comunidade



Figura 40 – Homem

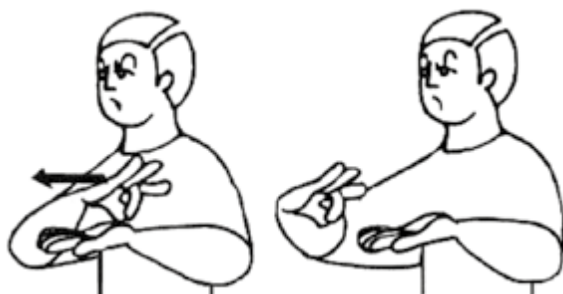


Figura 41 – Inimigo



Figura 42 – Jovem



Figura 43 – Menina



Figura 44 – Menino



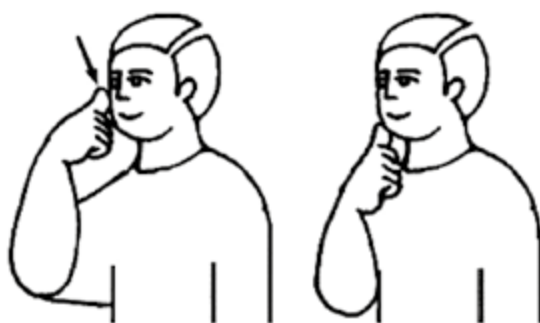


Figura 45 – Mulher



Figura 46 – Pessoa (1)

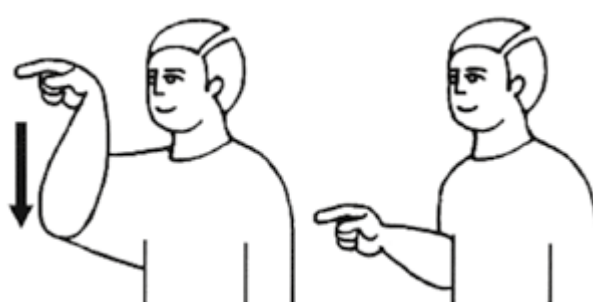


Figura 47 – Pessoa (2)

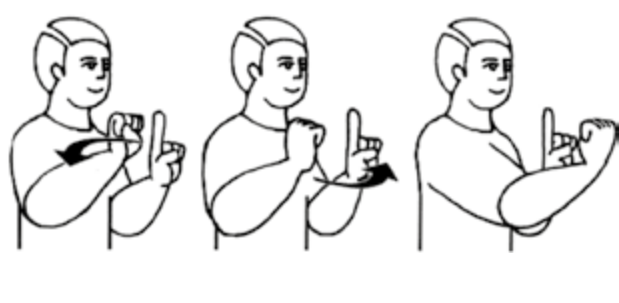


Figura 48 – Sociedade (1)



Figura 49 – Sociedade (2)



Figura 50 – Sociedade (3)





## Saiba mais

Para aprofundar seus conhecimentos, consulte:

CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017.

### Referenciais de tempo



Figura 51 – Agora



Figura 52 – Amanhã

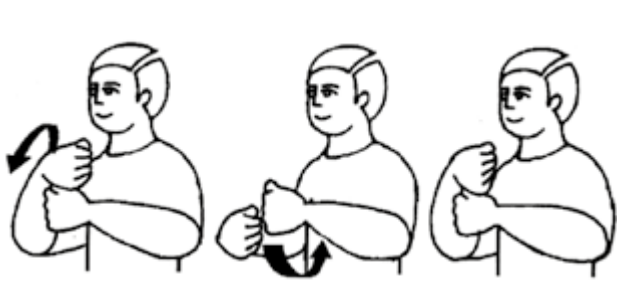


Figura 53 – Ano

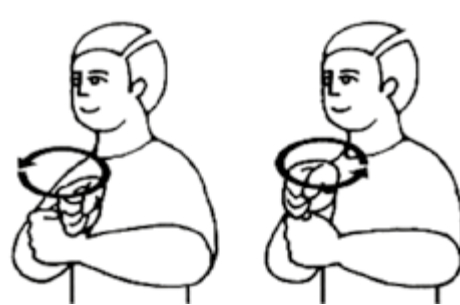


Figura 54 – Ano (duração)



Figura 55 – Antes

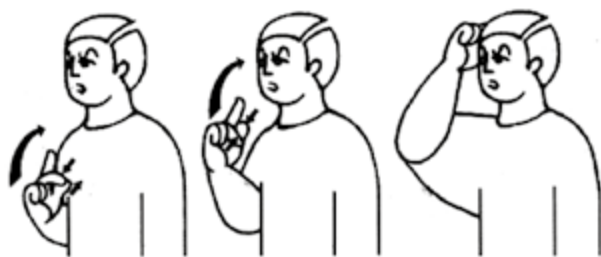


Figura 56 – Antiguidade / muito tempo atrás



Figura 57 – Atrasado



Figura 58 – Atrasar (usado em SP, RJ, MS, PR, MG, CE, RS, DF)



Figura 59 – Depois

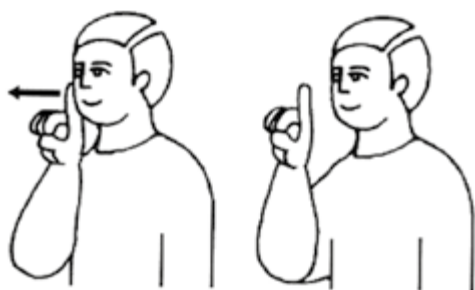


Figura 60 – Dia (1)



Figura 61 – Dia (2)



Figura 62 – Diariamente / todos os dias



Figura 63 – Feriado



Figura 64 – Férias



Figura 65 – Futuro

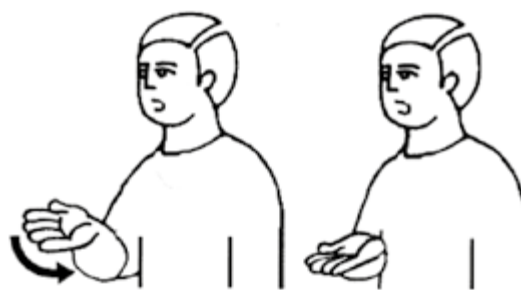


Figura 66 – Hoje



Figura 67 – Hora

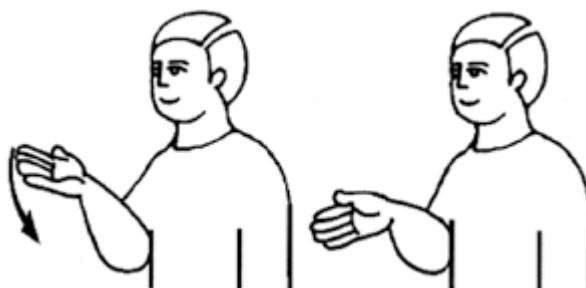


Figura 68 – Já



Figura 69– Manhã

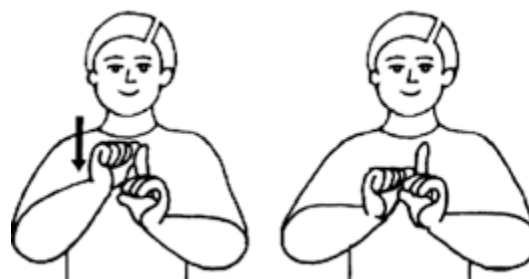


Figura 70– Mês



Figura 71 – Noite (1)



Figura 72 – Noite (2)

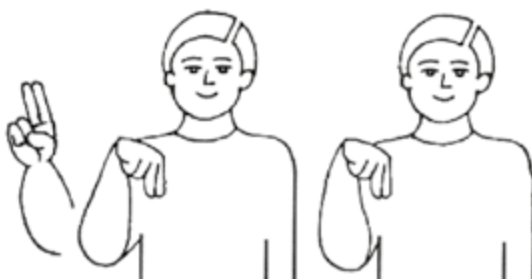


Figura 73 – Nunca



Figura 74 – Ontem



Figura 75 – Passado



Figura 76 – Semana (1) (usado em MS, PR, DF, BA, CE, RS, SC)



Figura 77 – Semana (2) (usado no PR)



Figura 78 – Semana (3)



Figura 79 – Tarde

Dias da semana

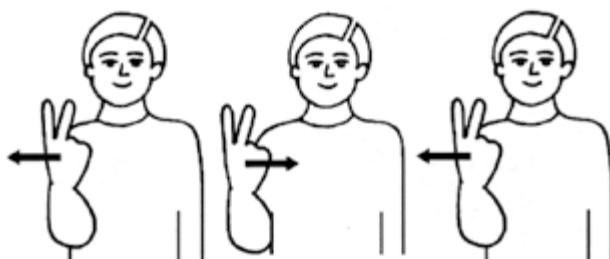


Figura 80 – Segunda-feira

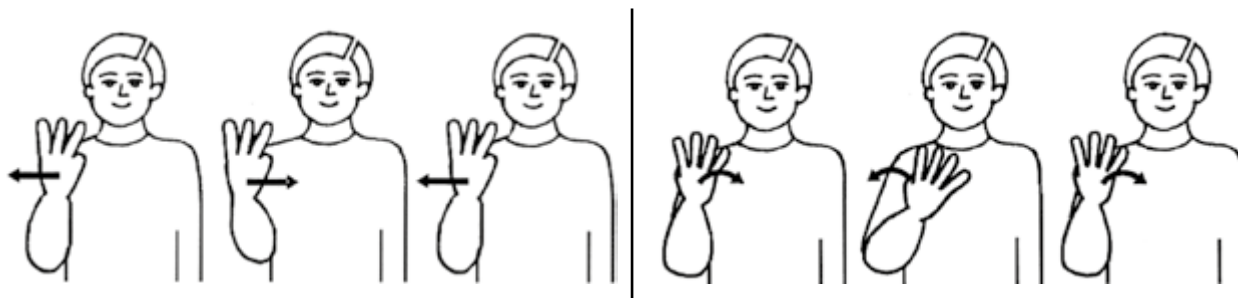


Figura 81 – Terça-feira

Figura 82 – Quarta-feira



Figura 83 – Quinta-feira



Figura 84 – Sexta-feira



Figura 85 – Sábado

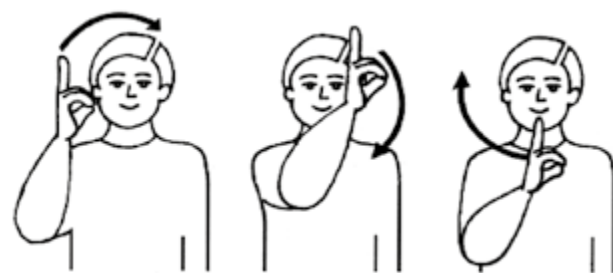


Figura 86 – Domingo

Meses do ano

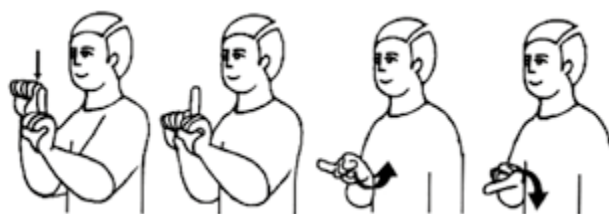


Figura 87 – Janeiro



Figura 88 – Fevereiro



Figura 89 – Março (1)





Figura 90 – Março (2)



Figura 91 – Março (3)



Figura 92 – Março (4)

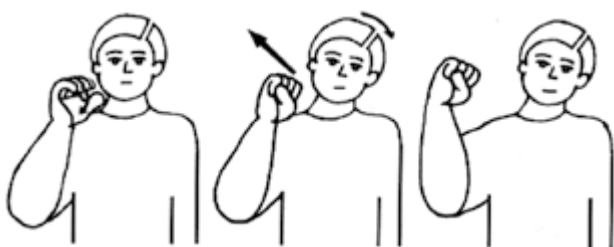


Figura 93 – Abril

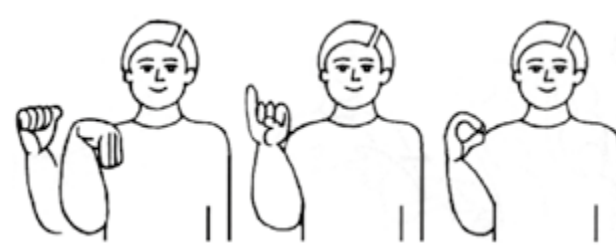


Figura 94 – Maio



Figura 95 – Junho

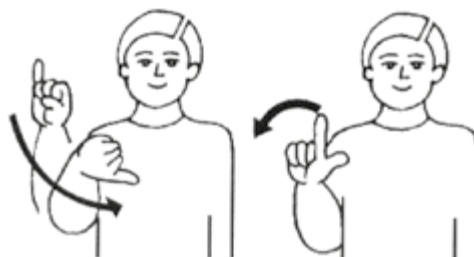


Figura 96 – Julho



Figura 97 – Agosto

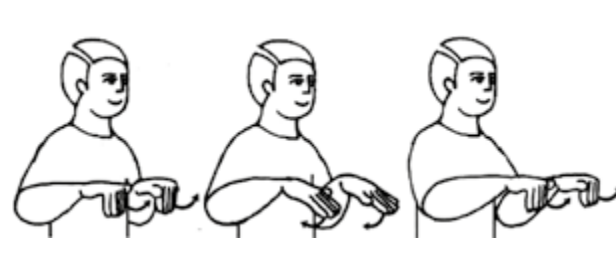


Figura 98 – Setembro



Figura 99 – Outubro

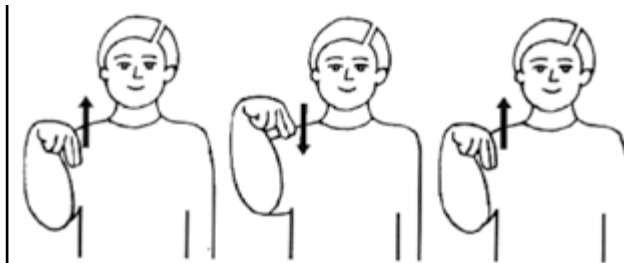


Figura 100 – Novembro



Figura 101 – Dezembro

## Cores

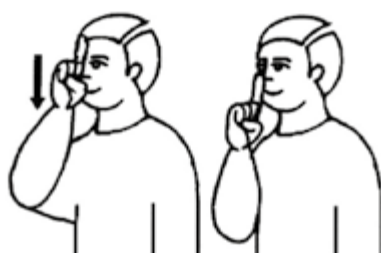


Figura 102 – Amarelo

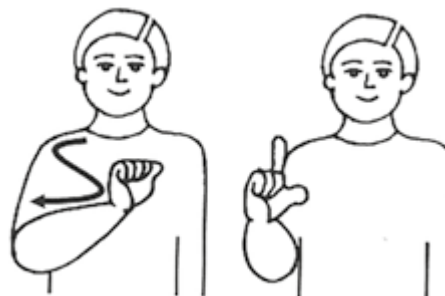


Figura 103 – Azul

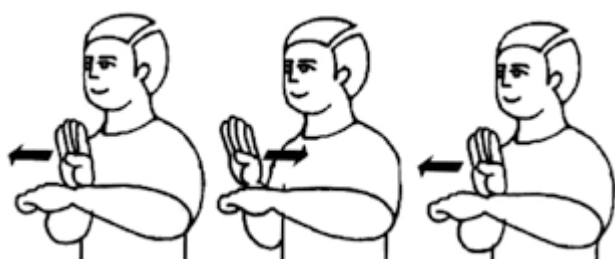


Figura 104 – Branco (1)



Figura 105 – Branco (2)





Figura 106 – Cinza



Figura 107 – Colorido

Figura 108 – Cor clara



Figura 109 – Cor escura

Figura 110 – Laranja

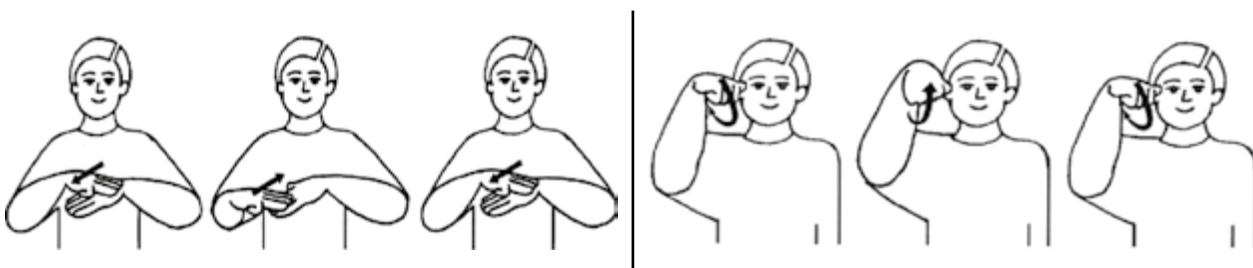


Figura 111 – Marrom

Figura 112 – Preto



Figura 113 – Rosa

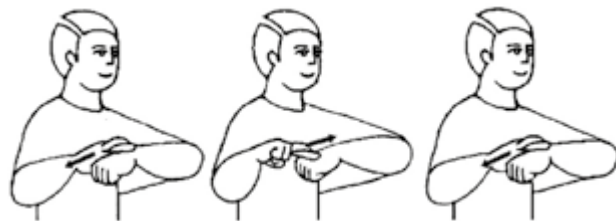


Figura 114 – Roxo

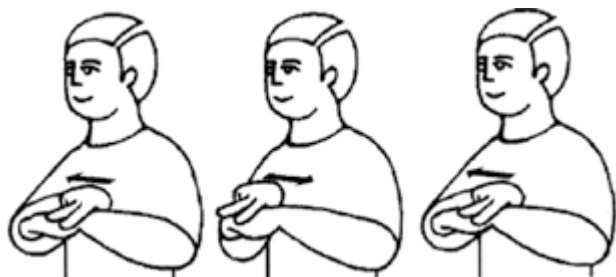


Figura 115 – Verde (1)



Figura 116 – Verde (2)



Figura 117 – Vermelho

## Pronomes demonstrativos

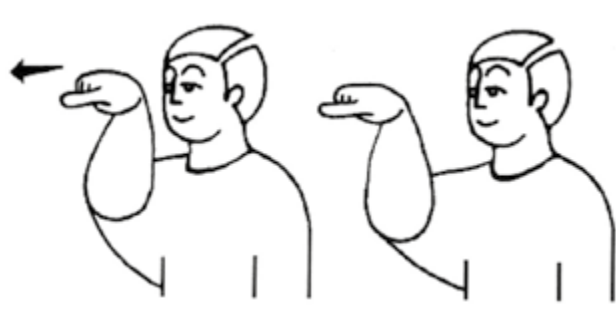


Figura 118 – Aquele / aquele

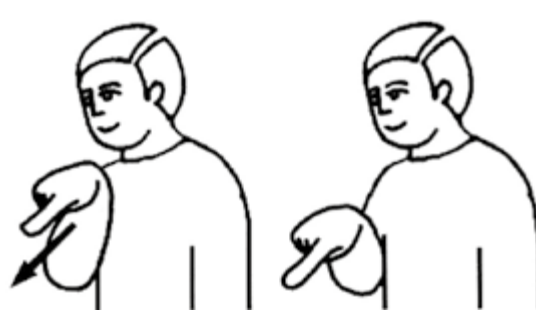


Figura 119 – Esta / este

## Pronomes pessoais



Figura 120 - Ela / ele



Figura 121 - Elas / eles

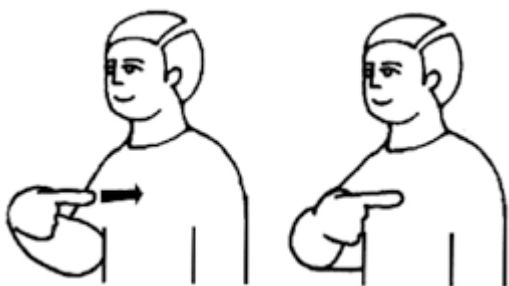


Figura 122 - Eu

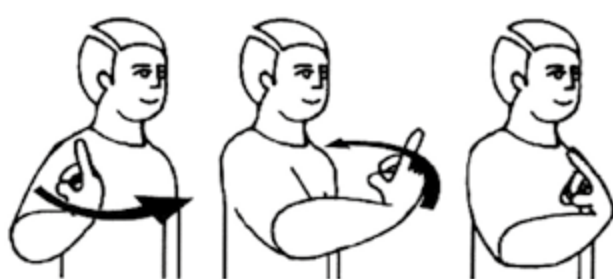


Figura 123 - Nós

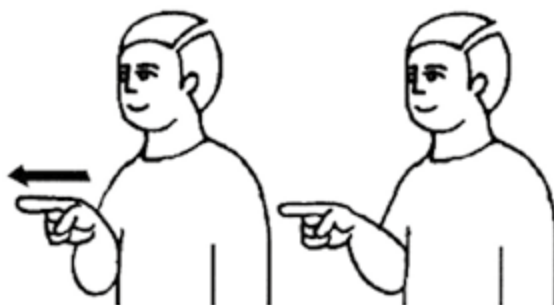


Figura 124 - Você

## Pronomes indefinidos



Figura 125 - Muito



Figura 126 - Nada (1)

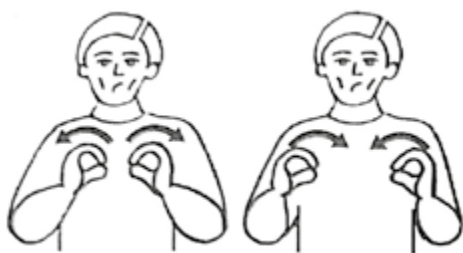


Figura 127 – Nada (2)



Figura 128 – Nada (3)



Figura 129 – Outro

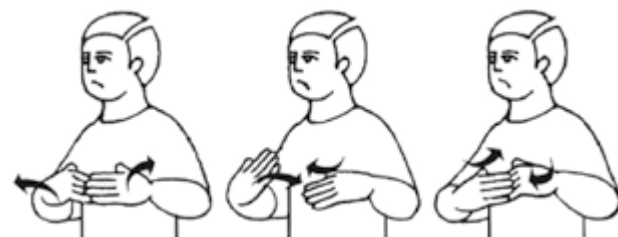


Figura 130 – Qualquer



Figura 131 – Tudo



Figura 132 – Várias / vários

## Pronomes interrogativos



Figura 133 – Qual



Figura 134 – Quanto



Figura 135 – Que / quem

## Pronomes possessivos



Figura 136 – Minha / meu (1)

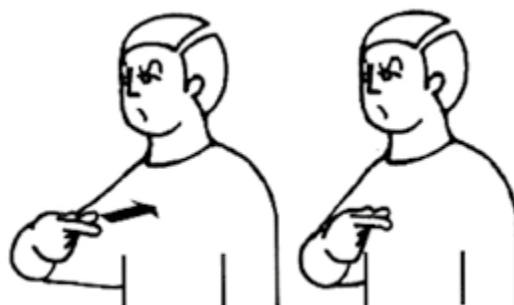


Figura 137 – Minha / meu (2)



Figura 138 – Nossa / nosso

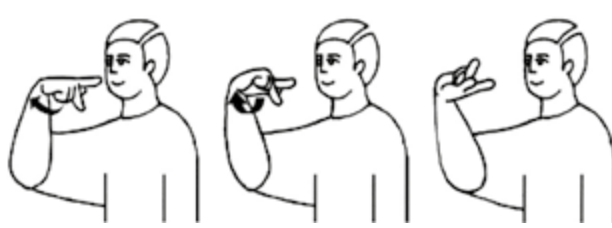


Figura 139 – Sua / seu

## Família



Figura 140 – Cunhada / cunhado



Figura 141 – Esposa / Marido / Casamento



Figura 142 – Família

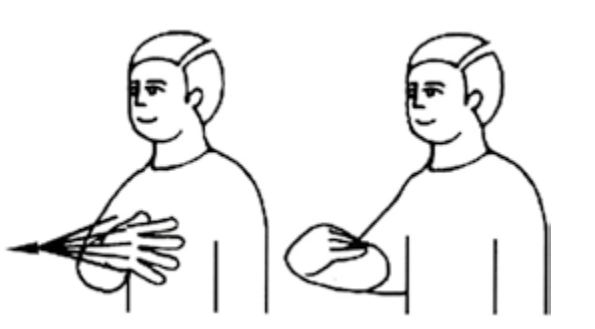


Figura 143 – Filha / filho

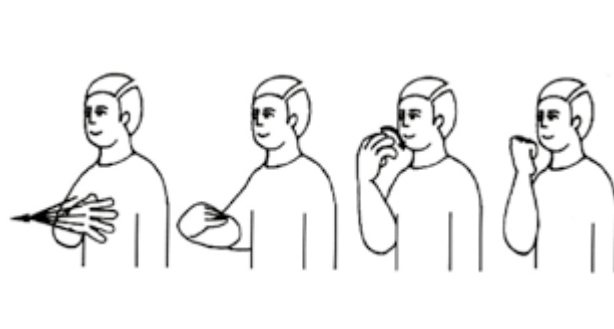


Figura 144 – Filha adotiva / filho adotivo



Figura 145 – Gêmeos

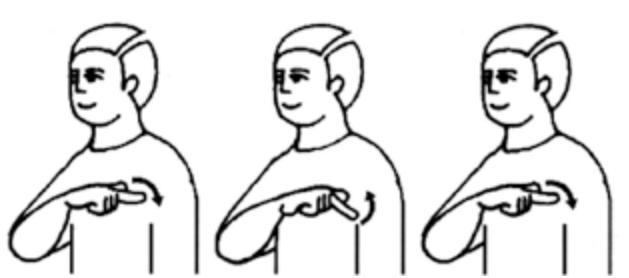


Figura 146 – Genro

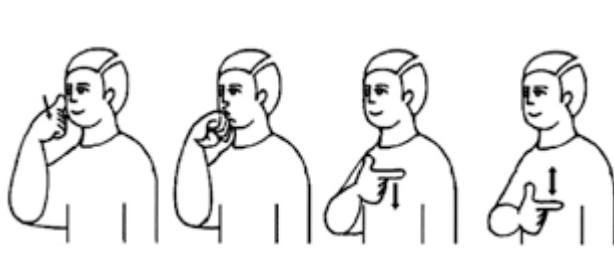


Figura 147 – Madrasta





Figura 148 – Madrinha / padrinho



Figura 149 – Mãe



Figura 150 – Meia-irmã / meio-irmão



Figura 151 – Namorada / namorado



Figura 152 – Neta / neto



Figura 153 – Noiva / noivo (1)

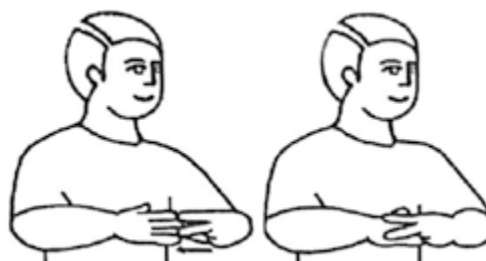


Figura 154 – Noivo (2)



Figura 155 – Noivo (3)



Figura 156 – Noivo (4)

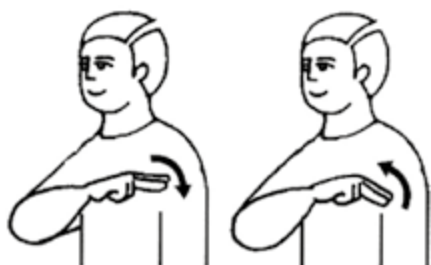


Figura 157 – Nora



Figura 158 – Padrasto



Figura 159 – Pai

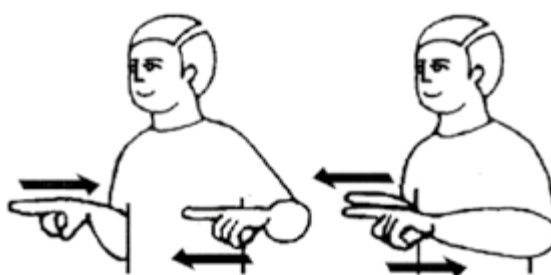


Figura 160 – Prima / primo

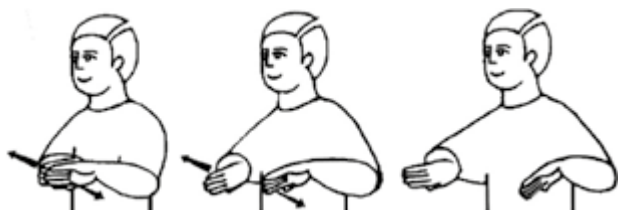


Figura 161 – Separado



Figura 162 – Sobrinha / sobrinho



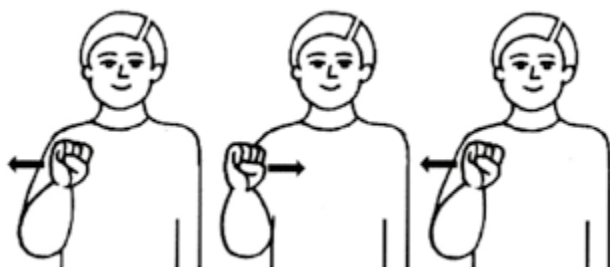


Figura 163 – Sogra / sogro



Figura 164 – Solteiro



Figura 165 – Tia / tio

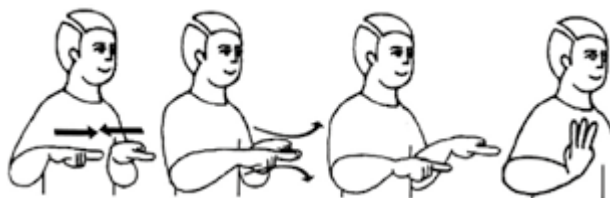


Figura 166 – Trigêmeos

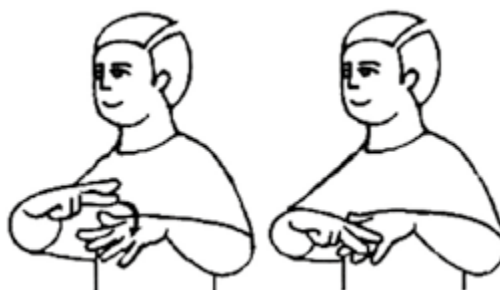


Figura 167 – Viúva / viúvo

## 8.1 Sinais relacionados à educação

Neste tópico, iremos ver alguns sinais relacionados à educação em geral. Para aprender qualquer língua, é necessário praticá-la. Assim, sugerimos que você procure um colega que esteja aprendendo língua de sinais para juntos conversarem, ou então visite algum lugar na sua cidade onde haja surdos. Ao contrário do que se imagina, os surdos gostam de ensinar língua de sinais para os ouvintes e têm paciência durante o processo.



### Lembrete

Para o surdo cada nova pessoa que aprende a língua de sinais é uma nova possibilidade de mundo que se abre.

Bakhtin (1992, p. 95) afirma: "Toda palavra é polissêmica — possui vários significados — e precisa de um contexto para ser compreendida, pois está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial".

Em Libras, os sinais polissêmicos podem não ter equivalentes polissêmicos em português e vice-versa.

Apenas o sinal, e não o signo linguístico, é estável e sempre idêntico a si mesmo. O locutor lida com o signo em sua natureza móvel e flexível. Quanto ao interlocutor ("destinatário" ou "receptor"), seu ato de compreensão não se reduz a um ato mecânico de decodificação pelo reconhecimento de uma forma linguística dada: esse é o método utilizado apenas por alguém diante de uma língua estrangeira ou que pouco conhece. Não é o reconhecimento, mas a compreensão do signo num contexto particular e preciso que importa ao receptor (SOUZA, 1998, p. 41).

Sendo assim, só no contexto enunciativo é que se define o significado da palavra – ou, no caso da língua de sinais, do sinal. Então, o sentido produzido por sinalizadores não pode ser considerado apenas como combinação de unidades linguísticas, mas como resultado do discurso, ou seja, da interlocução com os que compreendem os sinais do locutor e têm outras referências de conhecimento e experiência.

Bakhtin (1992) confere um papel destacado ao contexto social, na medida em que a situação social (no sentido imediato) e o meio social (no sentido amplo) determinam a enunciação (unidade real da cadeia verbal, para este autor). Assim, o centro organizador da enunciação está no exterior, no meio social.

O sinal a seguir demonstra bem a afirmação de que a língua de sinais é polissêmica.



Figura 168

O sinal anterior pode significar "sábado" ou "laranja" e irá depender do contexto para que se possa distinguir o seu significado na frase.

### Termos gerais



Figura 169 – Curso

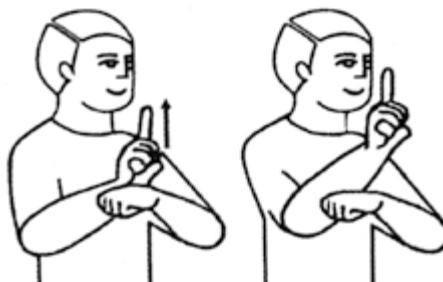


Figura 170 – Doutorado



Figura 171 – Educação especial



Figura 172 – Escola



Figura 173 – Escola particular

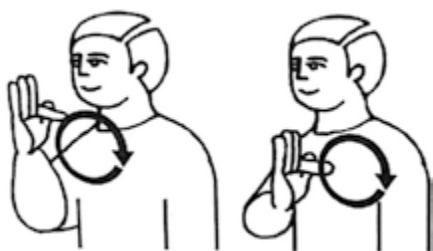


Figura 174 – Faculdade (1)

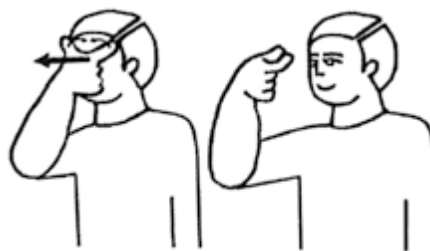


Figura 175 – Faculdade (2)



Figura 176 – Faculdade (3)

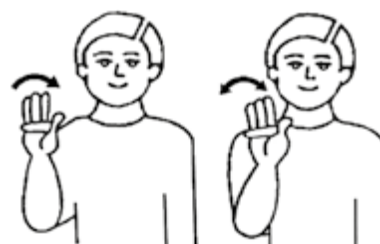


Figura 177 – Faculdade (4)



Figura 178 – Idioma

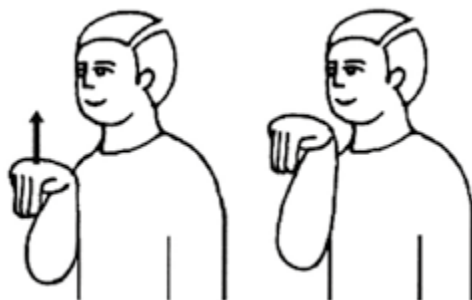


Figura 179 – Mestrado

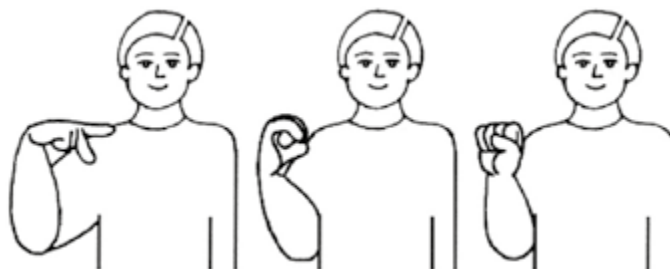


Figura 180 – Pós-graduação



Figura 181 – Série escolar



Figura 182 – Universidade

## Cursos e disciplinas



Figura 183 – Arquitetura



Figura 184 – Arte



Figura 185 – Astronomia



Figura 186 – Ciências

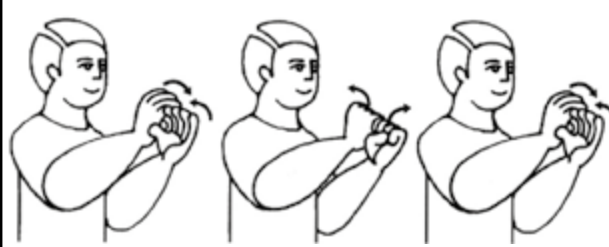


Figura 187 – Contabilidade

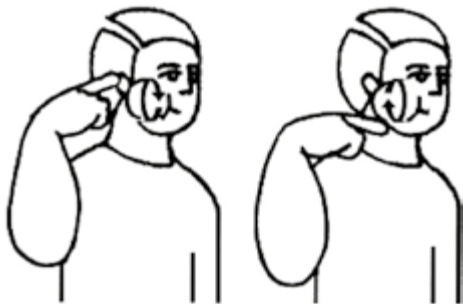


Figura 188 – Direito

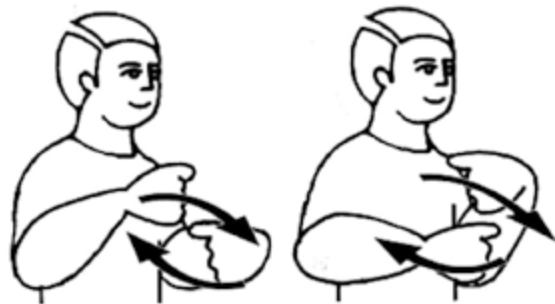


Figura 189 – Economia / Administração



Figura 190 – Educação Física



Figura 191 – Engenharia



Figura 192 – Filosofia



Figura 193 – Fisioterapia



Figura 194 – Fonoaudiologia



Figura 195 – Geografia





Figura 196 – História



Figura 197 – Letras

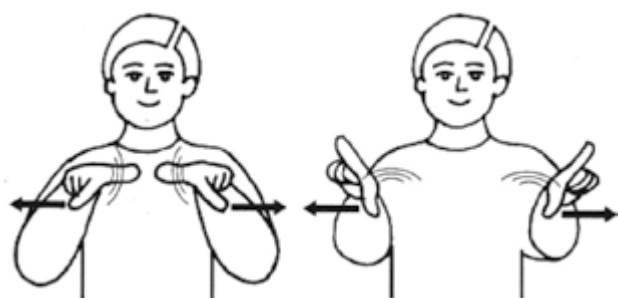


Figura 198 – Linguística



Figura 199 – Matemática (1)



Figura 200 – Matemática (2)

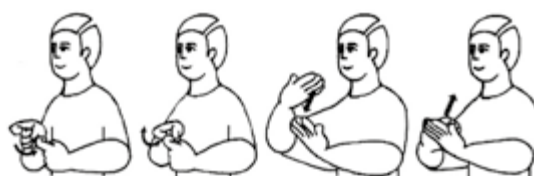


Figura 201 – Medicina



Figura 202 – Moda



Figura 203 – Pedagogia



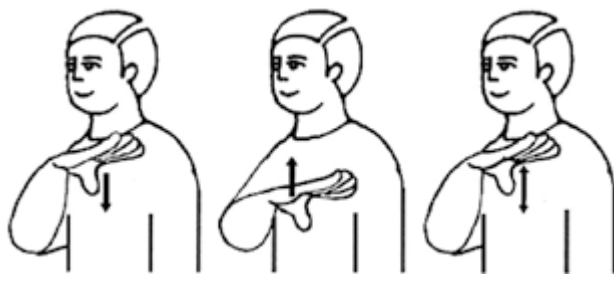


Figura 204 – Português

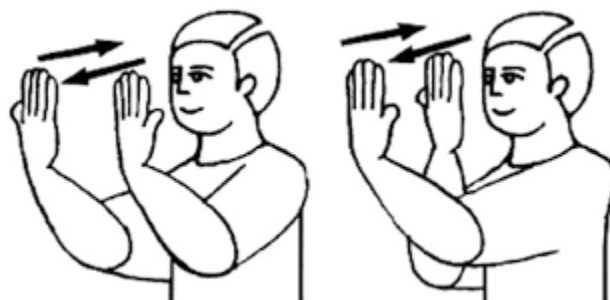


Figura 205 – Psicologia (1)



Figura 206 – Psicologia (2)



Figura 207 – Publicidade e Propaganda



Figura 208 – Química

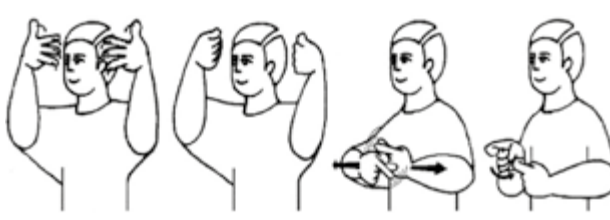


Figura 209 – Veterinária

## Idiomas



Figura 210 – Alemão



Figura 211 – Braille

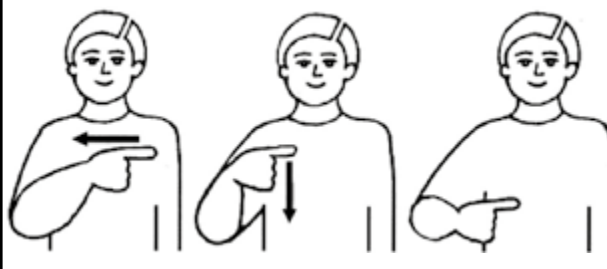


Figura 212 – Chinês



Figura 213 – Espanhol (1)



Figura 214 – Espanhol (2)



Figura 215 – Francês



Figura 216 – Inglês

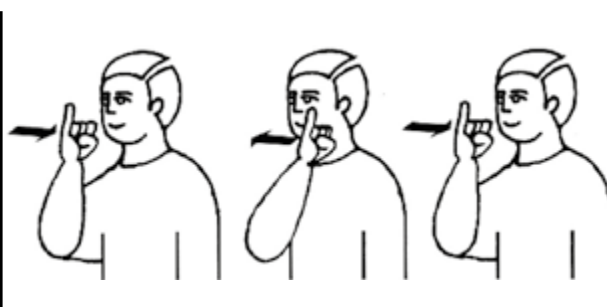


Figura 217 – Italiano

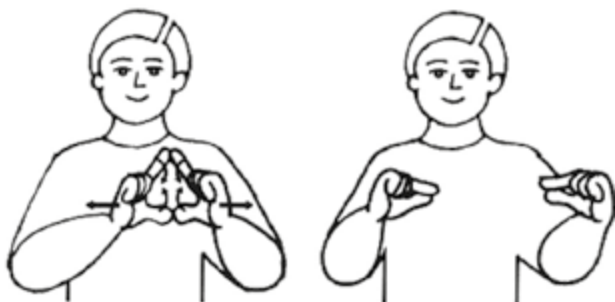


Figura 218 – Japonês



Figura 219 – Libras

## Espaços na escola



Figura 220 – Biblioteca



Figura 221 – Lanchonete (1)

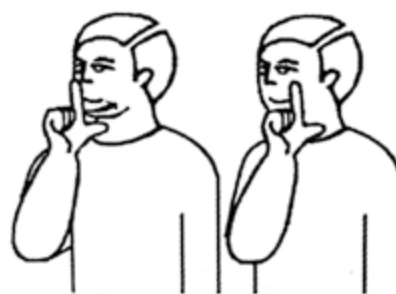


Figura 222 – Lanchonete (2)



Figura 223 – Quadra (esporte)



Figura 224 – Sala de aula

## Material escolar

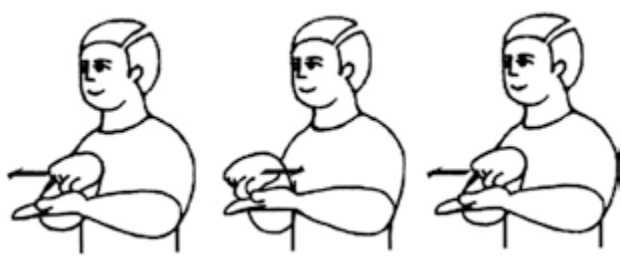


Figura 225 – Borracha

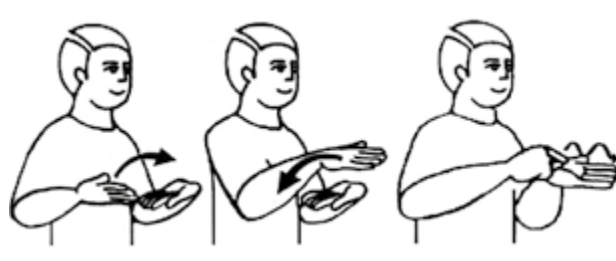


Figura 226 – Caderno espiral

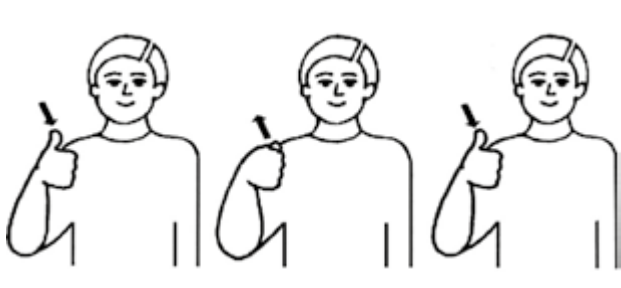


Figura 227 – Caneta (1)



Figura 228 – Caneta (2)



Figura 229 – Caneta (3)



Figura 230 – Cola

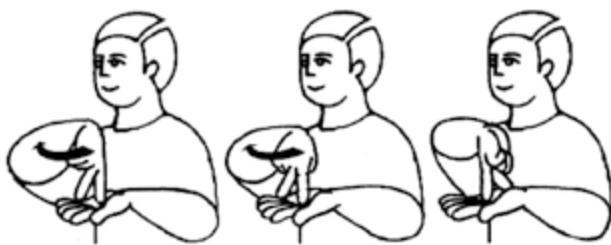


Figura 231 – Compasso

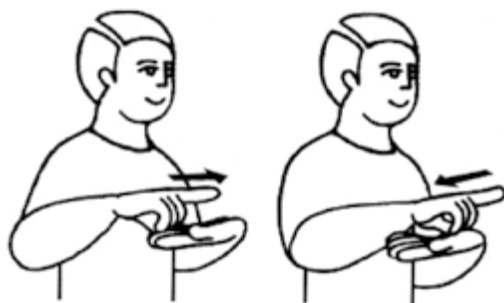


Figura 232 – Dicionário



Figura 233 – Giz

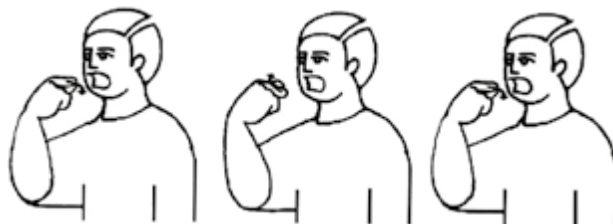


Figura 234 – Lápis



Figura 235 – Lápis de cor

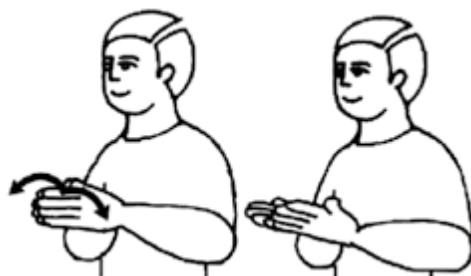


Figura 236 – Livro (1)



Figura 237 – Livro (2)

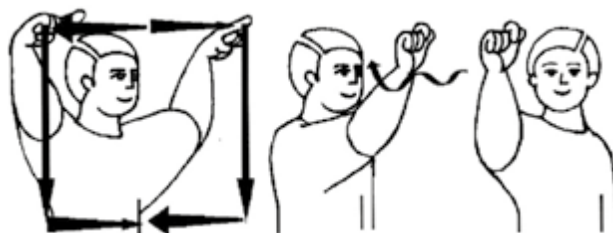


Figura 238 – Lousa

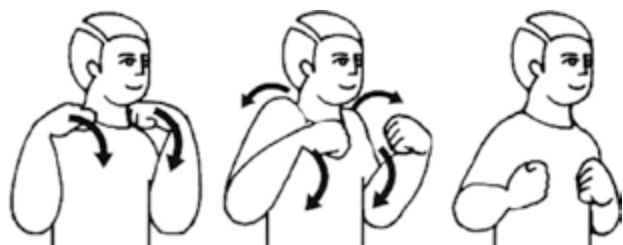


Figura 239 – Mochila



Figura 240 – Papel



Figura 241 – Tesoura

## Outros sinais relacionados à educação



Figura 242 – Bilinguismo



Figura 243 – Comunicação total



Figura 244 – Conferência





Figura 245 – Congresso

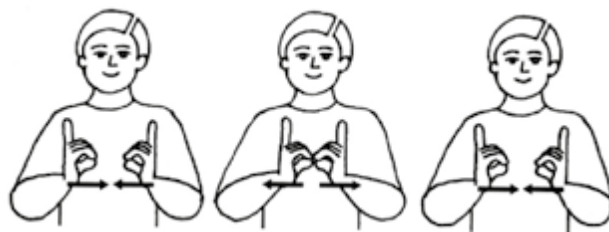


Figura 246 – Didática

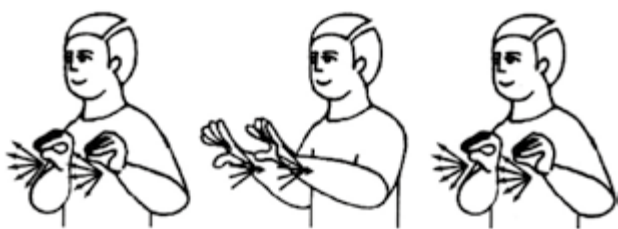


Figura 247 – Ensinar



Figura 248 – Formatura



Figura 249 – Método



Figura 250 – Oralismo



Figura 251 – Palestra

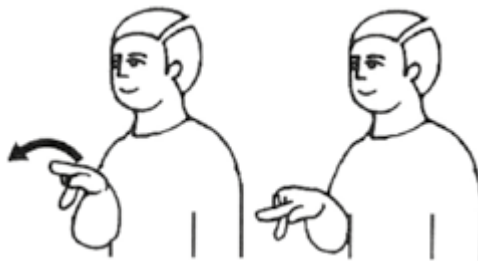


Figura 252 – Professor

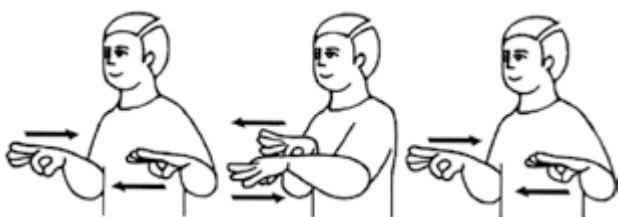


Figura 253 – Projeto



Figura 254 – Prova (1)





Figura 255 – Prova (2)



Figura 256 – Reunião (1)

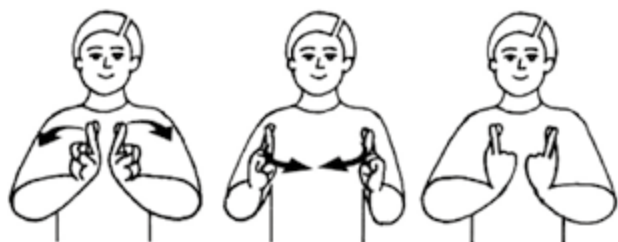


Figura 257 – Reunião (2)



Figura 258 – Teoria



## Resumo

A educação de surdos é um desafio constante para os educadores. Desde a Antiguidade, havia divergências quanto à forma de educá-los e às suas possibilidades de passar por esse processo. A história da educação de surdos é marcada por três grandes abordagens: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

Na proposta oralista, a língua de sinais não é aceita, e todo esforço está concentrado na aprendizagem da língua oral pela pessoa surda. Essa forma de educação prevaleceu durante muito tempo e só começou a ser questionada a partir da constatação da sua ineficácia. Mesmo os surdos que adquiriam a oralidade não conseguiam aprender de forma satisfatória a língua portuguesa na modalidade escrita.

A partir do fracasso do oralismo, começa-se uma nova experiência: a comunicação total. Nessa proposta eram permitidas todas as formas de comunicação na tentativa de fazer a criança surda aprender o português. Aceitavam-se gestos, sinais, figuras e palavras do português. A experiência não foi bem-sucedida porque não havia respeito a nenhuma das línguas envolvidas, ou seja, nem à língua portuguesa, nem à língua de sinais. A comunicação total, porém, contribuiu para a incorporação da língua de sinais nas escolas e na sociedade.

Na proposta de educação bilíngue, tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa são aceitas. Nela, toma-se a língua de sinais como primeira língua da pessoa surda e a língua portuguesa como segunda língua. Devido à inserção da língua de sinais na sala de aula, novos profissionais foram integrados ao espaço escolar. Entre eles estão o instrutor surdo, o professor bilíngue e o intérprete de língua de sinais.

Grandes foram as conquistas políticas da comunidade surda nos últimos tempos. Entre as principais destacam-se a Lei n. 10.436, de 2002, que regulamenta a Libras como língua nacional, e o Decreto n. 5.626, de 2005, que garante ao surdo uma educação bilíngue e um intérprete de língua de sinais (um novo profissional na inclusão social e educacional do surdo).

Surdos podem estudar em escolas com salas comuns, como um aluno de inclusão, com o apoio de tradutores e intérpretes de Libras em todas as aulas. Também podem frequentar escolas bilíngues, em que a Libras é língua prioritária e o português é língua secundária – nesse caso, todas as aulas são ministradas em Libras, e o português é trabalhado nas modalidades de escrita e leitura. Podem ainda optar por escolas-polo, em que se mescla o modelo bilíngue ao das escolas com salas comuns: nas séries iniciais, os surdos ficam separados dos ouvintes e permanecem em salas bilíngues de Libras; posteriormente, a partir do Ensino Fundamental II, partilham a mesma sala que os ouvintes, contando com o apoio de intérpretes de Libras.

A gramática da Libras é bem diferente da gramática da língua portuguesa. Para aprender Libras, é necessário estudar sua gramática, e não só seu vocabulário ou palavras soltas.

A linguística reconhece o *status* linguístico das línguas de sinais, ou seja, a Libras é uma língua assim como a língua portuguesa, e não apenas gestos, como muitas pessoas pensam.

Cada sinal tem cinco elementos mínimos: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da palma da mão e expressões não manuais.

O alfabeto manual da Libras é uma transposição das letras do alfabeto da língua portuguesa. Cada país tem seu próprio alfabeto manual.

Na língua de sinais, os tipos de frase são marcados pela expressão facial. Na Libras, o gênero é indicado pelo acréscimo do sinal de mulher ou homem antes do sinal referente a pessoa ou animal.



## Exercícios

**Questão 1.** Considere as afirmativas:

I – Na visão socioantropológica, a surdez é considerada uma patologia, uma deficiência, algo que deveria ser tratado.

II – No bilinguismo, os surdos são vistos a partir da diferença linguística, construída social, cultural e politicamente.

Podemos dizer que:

- A) Ambas as afirmativas estão corretas, e a II justifica a I.
- B) Ambas as afirmativas estão corretas, mas a II não justifica a I.
- C) Ambas as afirmativas estão incorretas.
- D) A afirmativa I está correta e a II incorreta.
- E) A afirmativa I está incorreta e a II correta.

Resposta correta: alternativa E.

### Análise das afirmativas

I – Afirmativa incorreta.

Justificativa: a visão socioantropológica não considera a surdez como patologia e o surdo como deficiente; ela o vê como minoria linguística.

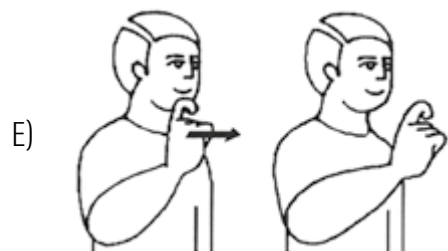
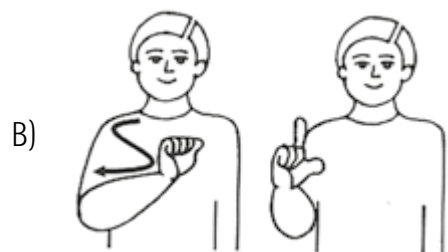
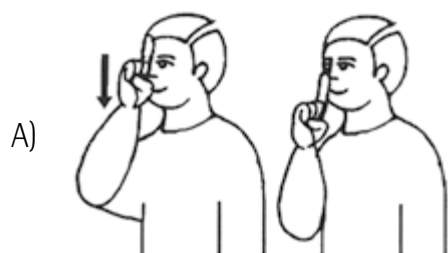
II – Afirmativa correta.

Justificativa: essa afirmativa vai ao encontro do que envolve o conceito socioantropológico, dando perspectiva à abordagem bilíngue na educação de surdos, na qual este é visto a partir da diferença linguística e cultural, marcada pela Libras como primeira língua e a língua portuguesa, em especial na modalidade escrita, como segunda língua.

**Questão 2.** Considere a palavra soletrada:



Qual o sinal referente à palavra soletrada?



Resposta correta: alternativa A.

### Análise das alternativas

A) Alternativa correta.

Justificativa: sinal para "amarelo" em Libras.

B) Alternativa incorreta.

Justificativa: sinal para "azul" em Libras.

C) Alternativa incorreta.

Justificativa: sinal para "rosa" em Libras.

D) Alternativa incorreta.

Justificativa: sinal para "vermelho" em Libras.

E) Alternativa incorreta.

Justificativa: sinal para "verde" em Libras.

## FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

### Figura 1

MULHERES fantásticas #11: Marietta Baderna. 2020. 1 vídeo (1:11 min). Publicado pelo canal Globo. (*Frame*). 0:37. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rWelqzXh7jo>. Acesso em: 12 maio 2020.

### Figura 3

SINAL de língua de sinais. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 819.

### Figura 4

ESPERAR. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 611.

### Figura 5

FALTAR. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 646.

### Figura 6

FERRAZ, C. L. M. *Dicionário de configurações das mãos em Libras*. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2019. p. 22-23.

### Figura 7

COSTUME. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001.

EDUCAÇÃO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 571.

### Figura 8

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. p. 215.

### Figura 9

SÁBADO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1157.

### **Figura 10**

APRENDER. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 215.

### **Figura 11**

PALESTRA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 996.

### **Figura 13**

ABRIR a porta. In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 67.

### **Figura 14**

FECHAR a porta. In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1274.

### **Figura 15**

CARINHO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 362.

### **Figura 16**

ÓDIO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 970.

### **Figura 17**

ONTEM. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 980.

### **Figura 18**

ANO passado. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 200.

### **Figura 19**

ANO que vem. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 201.



### **Figura 24**

HOMEM. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 736.

### **Figura 25**

MULHER. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 927.

### **Figura 27**

FORMAS pronominais usadas com referentes presentes. *In: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.* Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 131.

### **Figura 28**

FORMAS pronominais usadas com referentes ausentes. *In: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.* Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 131.

### **Figura 29**

ELE(A) é professor(a). *In: FELIPE, T. A. Libras em contexto: curso básico: livro do estudante cursista.* Brasília: MEC; Seesp, 2001, p. 52.

### **Figura 30**

VOCÊ é casado? *In: FELIPE, T. A. In: Libras em contexto: curso básico: livro do estudante cursista.* Brasília: MEC; Seesp, 2001, p. 52.

### **Figura 31**

QUE CARRO bonito! *In: FELIPE, T. A. In: Libras em contexto: curso básico: livro do estudante cursista.* Brasília: MEC; Seesp, 2001, p. 53.

### **Figura 32**

EU não sou ouvinte. *In: FELIPE, T. A. In: Libras em contexto: curso básico: livro do estudante cursista.* Brasília: MEC; Seesp, 2001, p. 50.

### **Figura 33**

EU não gosto. *In: FELIPE, T. A. In: Libras em contexto: curso básico: livro do estudante cursista.* Brasília: MEC; Seesp, 2001, p. 54.

### **Figura 34**

EU não sou casado. *In: FELIPE, T. A. In: Libras em contexto: curso básico: livro do estudante cursista.* Brasília: MEC; Seesp, 2001, p. 54.

### **Figura 35**

IDADE. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 741.

### **Figura 36**

SEU nome. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 950.

### **Figura 37**

SEU sinal. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 1198.

### **Figura 38**

AMIGO. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 189.

### **Figura 39**

GRUPO ou comunidade. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 441.

### **Figura 40**

HOMEM. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 736.

### **Figura 41**

INIMIGO. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 757.

### **Figura 42**

JOVEM. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 787.

### **Figura 43**

MENINA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 888.

### **Figura 44**

MENINO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 888.

### **Figura 45**

MULHER. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 927.

### **Figura 46**

PESSOA (1). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1041.

### **Figura 47**

PESSOA (2). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1041.

### **Figura 48**

SOCIEDADE (1). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1204.

### **Figura 49**

SOCIEDADE (2). In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 2608.

### **Figura 50**

SOCIEDADE (3). In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 2608.

### **Figura 51**

AGORA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 165.

## **Figura 52**

AMANHÃ. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 183.

## **Figura 53**

ANO. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 200.

## **Figura 54**

ANO (duração). *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 201.

## **Figura 55**

ANTES. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 203.

## **Figura 56**

ANTIGUIDADE/muito tempo atrás. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 203.

## **Figura 57**

ATRASADO. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 244.

## **Figura 58**

ATRASAR (usado em SP, RJ, MS, PR, MG, CE, RS, DF). *In*: CAPOVILLA, F. C. *et al.* *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 315.

## **Figura 59**

DEPOIS. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 514.

## **Figura 60**

DIA (1). *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 540.

### **Figura 61**

DIA (2). *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 540.

### **Figura 62**

DIARIAMENTE/todos os dias. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 542.

### **Figura 63**

FERIADO. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 661.

### **Figura 64**

FÉRIAS. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 661.

### **Figura 65**

FUTURO. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 697.

### **Figura 66**

HOJE. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 736.

### **Figura 67**

HORA. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 738.

### **Figura 68**

JÁ. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 773.

### **Figura 69**

MANHÃ. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 865.

### **Figura 70**

MÊS. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue. São Paulo: Edusp, 2001. p. 893.*

### **Figura 71**

NOITE (1). *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue. São Paulo: Edusp, 2001. p. 949.*

### **Figura 72**

NOITE (2). *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue. São Paulo: Edusp, 2001. p. 949.*

### **Figura 73**

NUNCA. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue. São Paulo: Edusp, 2001. p. 964.*

### **Figura 74**

ONTEM. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue. São Paulo: Edusp, 2001. p. 980.*

### **Figura 75**

PASSADO. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1015.*

### **Figura 76**

SEMANA (1) (usado em MS, PR, DF, BA, CE, RS, SC). *In: CAPOVILLA, F. C. et al. Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos. São Paulo: Edusp, 2017. p. 2559.*

### **Figura 77**

SEMANA (2) (usado no PR). *In: CAPOVILLA, F. C. et al. Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos. São Paulo: Edusp, 2017. p. 2559.*

### **Figura 78**

SEMANA (3) (CE). *In: CAPOVILLA, F. C. et al. Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos. São Paulo: Edusp, 2017. p. 2559.*

### **Figura 79**

TARDE. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1232.

### **Figura 80**

SEGUNDA-FEIRA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1176.

### **Figura 81**

TERÇA-FEIRA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1244.

### **Figura 82**

QUARTA-FEIRA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1101.

### **Figura 83**

QUINTA-FEIRA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1108.

### **Figura 84**

SEXTA-FEIRA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1196.

### **Figura 85**

SÁBADO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1157.

### **Figura 86**

DOMINGO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 562.

### **Figura 87**

JANEIRO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 775.



### **Figura 88**

FEVEREIRO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 664.

### **Figura 89**

MARÇO (1). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 870.

### **Figura 90**

MARÇO (2). In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1776.

### **Figura 91**

MARÇO (3). In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1776.

### **Figura 92**

MARÇO (4). In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1776.

### **Figura 93**

ABRIL. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 140.

### **Figura 94**

MAIO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 857.

### **Figura 95**

JUNHO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 790.

### **Figura 96**

JULHO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 789.

### **Figura 97**

AGOSTO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 166.

### **Figura 98**

SETEMBRO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1194.

### **Figura 99**

OUTUBRO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 988.

### **Figura 100**

NOVEMBRO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 954.

### **Figura 101**

DEZEMBRO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 538.

### **Figura 102**

AMARELO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 185.

### **Figura 103**

AZUL. In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 337.

### **Figura 104**

BRANCO (1). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 314.

### **Figura 105**

BRANCO (2). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 314.

### **Figura 106**

CINZA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 412.

### **Figura 107**

COLORIDO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 430.

### **Figura 108**

COR clara. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 416.

### **Figura 109**

COR escura. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 605.

### **Figura 110**

LARANJA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 799.

### **Figura 111**

MARROM. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 873.

### **Figura 112**

PRETO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1080.

### **Figura 113**

ROSA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1152.

### **Figura 114**

ROXO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1154.

### **Figura 115**

VERDE (1). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1309.

### **Figura 116**

VERDE (2). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1309.

### **Figura 117**

VERMELHO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1312.

### **Figura 118**

AQUELA/aquele. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 218.

### **Figura 119**

ESTA/este. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 625.

### **Figura 120**

ELA/ele. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 573.

### **Figura 121**

ELAS/eles. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 573.

### **Figura 122**

EU. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 632.

### **Figura 123**

NÓS. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 951.

### **Figura 124**

VOCÊ. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1327.

### **Figura 125**

MUITO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 926.

### **Figura 126**

NADA (1). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 934.

### **Figura 127**

NADA (2). In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1920.

### **Figura 128**

NADA (3). In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1920.

### **Figura 129**

OUTRO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 987.

### **Figura 130**

QUALQUER. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1099.

### **Figura 131**

TUDO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1277.

### **Figura 132**

VÁRIAS/vários. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1301.

### **Figura 133**

QUAL. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1098.

### **Figura 134**

QUANTO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1100.

### **Figura 135**

QUE/quem. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1103.

### **Figura 136**

MINHA/meu (1). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 907.

### **Figura 137**

MINHA/meu (2). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 908.

### **Figura 138**

NOSSA/nosso. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 952.

### **Figura 139**

SUA/seu. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1212.

### **Figura 140**

CUNHADA/cunhado. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 487.

### **Figura 141**

ESPOSA/marido/casamento. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 616.

### **Figura 142**

FAMÍLIA. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001.

### **Figura 143**

FILHA/filho. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 668.

### **Figura 144**

FILHA adotiva/filho adotivo. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 668.

### **Figura 145**

GÊMEOS. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 706.

### **Figura 146**

GENRO. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 707.

### **Figura 147**

MADRASTA. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 854.

### **Figura 148**

MADRINHA/padrinho. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 854.

### **Figura 149**

MÃE. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 855.

### **Figura 150**

MEIA-IRMÃ/meio-irmão. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 885.



### **Figura 151**

NAMORADA/namorado. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 935.

### **Figura 152**

NETA/neto. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 946.

### **Figura 153**

NOIVA/noivo (1). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 949.

### **Figura 154**

NOIVO (2). In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1952.

### **Figura 155**

NOIVO (3). In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1952.

### **Figura 156**

NOIVO (4). In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1952.

### **Figura 157**

NORA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 950.

### **Figura 158**

PADRASTO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 992.

### **Figura 159**

PAI. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 994.

### **Figura 160**

PRIMA/primo. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1081.

### **Figura 161**

SEPARADO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1183.

### **Figura 162**

SOBRINHA/sobrinho. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1204.

### **Figura 163**

SOGRA/sogro. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1206.

### **Figura 164**

SOLTEIRO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1208.

### **Figura 165**

TIA/tio. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1250.

### **Figura 166**

TRIGÊMEOS. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1274.

### **Figura 167**

VIÚVA/viúvo. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1325.

### **Figura 168**

SÁBADO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1157.

### **Figura 169**

CURSO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 489.

### **Figura 170**

DOUTORADO. In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1008.

### **Figura 171**

EDUCAÇÃO especial. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 571-610.

### **Figura 172**

ESCOLA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 599.

### **Figura 173**

ESCOLA particular. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 599-1014.

### **Figura 174**

FACULDADE (1). CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1248.

### **Figura 175**

FACULDADE (2). CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1248.

### **Figura 176**

FACULDADE (3). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 643.

### **Figura 177**

FACULDADE (4). In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1248.

### **Figura 178**

IDIOMA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 742.

### **Figura 179**

MESTRADO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 895.

### **Figura 180**

PÓS-GRADUAÇÃO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1066.

### **Figura 181**

SÉRIE ESCOLAR. In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 2569.

### **Figura 182**

UNIVERSIDADE. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1284.

### **Figura 183**

ARQUITETURA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 225.

### **Figura 184**

ARTE. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1047.

### **Figura 185**

ASTRONOMIA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 238.

### **Figura 186**

CIÊNCIAS. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 409.

### **Figura 187**

CONTABILIDADE. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 454.

### **Figura 188**

DIREITO. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 546.

### **Figura 189**

ECONOMIA/Administração. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 569.

### **Figura 190**

EDUCAÇÃO Física. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 571.

### **Figura 191**

ENGENHARIA. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 589.

### **Figura 192**

FILOSOFIA. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 669.

### **Figura 193**

FISIOTERAPIA. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 674.

### **Figura 194**

FONOAUDIOLOGIA. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 681.

### **Figura 195**

GEOGRAFIA. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 707.

### **Figura 196**

HISTÓRIA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 735.

### **Figura 197**

LETRAS. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 811.

### **Figura 198**

LINGUÍSTICA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 821.

### **Figura 199**

MATEMÁTICA (1). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 877.

### **Figura 200**

MATEMÁTICA (2). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 877.

### **Figura 201**

MEDICINA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 881.

### **Figura 202**

MODA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 915.

### **Figura 203**

PEDAGOGIA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1022.

### **Figura 204**

PORTUGUÊS (1). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1066.

### **Figura 205**

PSICOLOGIA (1). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1093.

### **Figura 206**

PSICOLOGIA (2). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1093.

### **Figura 207**

PUBLICIDADE e Propaganda. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1094.

### **Figura 208**

QUÍMICA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1108.

### **Figura 209**

VETERINÁRIA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1314.

### **Figura 210**

ALEMÃO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 174.

### **Figura 211**

BRAILE. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 313.

### **Figura 212**

CHINÊS. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 402.

### **Figura 213**

ESPAÑHOL (1). In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 609.

### **Figura 214**

ESPAÑHOL (2). In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1144.

### **Figura 215**

FRANCÊS. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 688.

### **Figura 216**

INGLÊS. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 757.

### **Figura 217**

ITALIANO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 772.

### **Figura 218**

JAPONÊS. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 776.

### **Figura 219**

LIBRAS. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 820.

### **Figura 220**

BIBLIOTECA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 290.

### **Figura 221**

LANCHONETE (1). In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1640.

### **Figura 222**

LANCHONETE (2). In: CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 1640.



### **Figura 223**

QUADRA (esporte). *In: CAPOVILLA, F. C. et al. Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos.* São Paulo: Edusp, 2017. p. 2346.

### **Figura 224**

SALA de aula. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 1162.

### **Figura 225**

BORRACHA. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 311.

### **Figura 226**

CADERNO espiral. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 335.

### **Figura 227**

CANETA (1). *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 352.

### **Figura 228**

CANETA (2). *In: CAPOVILLA, F. C. et al. Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos.* São Paulo: Edusp, 2017. p. 544.

### **Figura 229**

CANETA (3). *In: CAPOVILLA, F. C. et al. Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos.* São Paulo: Edusp, 2017. p. 544.

### **Figura 230**

COLA. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 426.

### **Figura 231**

COMPASSO. *In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue.* São Paulo: Edusp, 2001. p. 437.

### **Figura 232**

DICIONÁRIO. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 542.

### **Figura 233**

GIZ. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 709.

### **Figura 234**

LÁPIS. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 798.

### **Figura 235**

LÁPIS de cor. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 798.

### **Figura 236**

LIVRO (1). *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 824.

### **Figura 237**

LIVRO (2). *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 824.

### **Figura 238**

LOUSA. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 829.

### **Figura 239**

MOCHILA. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 914.

### **Figura 240**

PAPEL. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1003.

### **Figura 241**

TESOURA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1247.

### **Figura 242**

BILINGUISMO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 293.

### **Figura 243**

COMUNICAÇÃO total. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 440.

### **Figura 244**

CONFERÊNCIA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 444.

### **Figura 245**

CONGRESSO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 449.

### **Figura 246**

DIDÁTICA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 542.

### **Figura 247**

ENSINAR. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 591.

### **Figura 248**

FORMATURA. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 684.

### **Figura 249**

MÉTODO. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 896.

### **Figura 250**

ORALISMO. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 982.

### **Figura 251**

PALESTRA. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 996.

### **Figura 252**

PROFESSOR. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1084.

### **Figura 253**

PROJETO. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1086.

### **Figura 254**

PROVA (1). *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1091.

### **Figura 255**

PROVA (2). *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1091.

### **Figura 256**

REUNIÃO (1). *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1144.

### **Figura 257**

REUNIÃO (2). *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1144.

### **Figura 258**

TEORIA. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 1242.

## REFERÊNCIAS

### Textuais

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira, Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais (Libras), e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 12 maio 2020

CAPOVILLA, F. C. et al. *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*. São Paulo: Edusp, 2017.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue*. São Paulo: Edusp, 2001.

FALCÃO, L. A. *Aprendendo libras e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão*. Recife: Editora do Autor, 2007.

FELIPE, T. A. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, 2., 2003, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Ines, 2003.

FELIPE, T. A. *Libras em contexto: curso básico: livro do estudante cursista*. Brasília: MEC; Seesp, 2001.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: AGIR, 1990.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

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

LACERDA, C. B. F. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1996. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251612/1/Lacerda\\_CristinaB.F.de\(CristinaBrogliaFeitosade\)\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251612/1/Lacerda_CristinaB.F.de(CristinaBrogliaFeitosade)_D.pdf). Acesso em: 12 maio 2020.

LANE, H.; PHILIP, F. *The deaf experience: classics in language and education*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

MOURA, M. C.; VIEIRA, M. I. S. Língua de sinais: a clínica e a escola: de quem é esse território. In: PAVONE, S.; RAFAELI, Y. M. (org.). *Audição, voz e linguagem: a clínica e o sujeito*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 109-117.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e educação de surdos. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos\\_edespecial/bilinguismo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf). Acesso em: 12 maio 2020.

QUADROS, R. M. O "bi" em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA, A. S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (org.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003.

SÁNCHEZ, C. *La adquisición de la lengua escrita sin mediación de la lengua oral*. Caracas: OEA, 1989.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. *Psicologia*, Brasília, v. 23, n. 3, p. 279-286, 2007.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilingue para surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidades da educação bilingue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta?* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STOKOE, W. C. *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. New York: University of Buffalo Press, 1960.

STRNADOVÁ, V. *Como é ser surdo*. Rio de Janeiro: Babel, 2000.

VERGAMINI, S. A. A. *Mãos fazendo história*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2003.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. *Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua*. Tradução: Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.



Handwriting practice lines consisting of 30 horizontal rows. Each row is defined by two thin blue lines, with a slightly larger margin at the top for the first few rows.



Handwriting practice lines consisting of 30 horizontal blue lines. The first line is a solid blue line, and the subsequent 29 lines are pairs of dashed blue lines for tracing.







**Interativa**

Informações:  
[www.sepi.unip.br](http://www.sepi.unip.br) ou 0800 010 9000