

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

Ademar Miller Junior

**USANDO SINAIS PARA NEGOCIAR SIGNIFICADOS EM UM MUNDO OUVINTE:
“AUTOETNONARRATIVA” DE UM SURDO ATÉ CHEGAR AO MAGISTÉRIO
SUPERIOR SOB A PERSPECTIVA TEÓRICA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-
FUNCIONAL E DO CONSTRUCTO SOCIOLÓGICO DE EXPERTISE**

Uberlândia

2025

Ademar Miller Junior

**USANDO SINAIS PARA NEGOCIAR SIGNIFICADOS EM UM MUNDO OUVINTE:
“AUTOETNONARRATIVA” DE UM SURDO ATÉ CHEGAR AO MAGISTÉRIO
SUPERIOR SOB A PERSPECTIVA TEÓRICA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-
FUNCIONAL E DO CONSTRUCTO SOCIOLÓGICO DE EXPERTISE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Teoria, descrição e análise linguística

Orientador: Prof. Dr. Igor A. Lourenço da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Flávia M. Á. Machado

Uberlândia

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M647u
2025

Miller Junior, Ademar, 1981-
Usando sinais para negociar significados em um mundo ouvinte
[recurso eletrônico] : “autoetnonarrativa” de um surdo até chegar ao
magistério superior sob a perspectiva teórica da Linguística Sistêmico-
Funcional e do constructo sociológico de expertise / Ademar Miller
Junior. - 2025.

Orientador(a): Igor A. Lourenço da Silva.

Coorientador(a): Flávia M. Á. Machado.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.10501>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Silva, Igor A. Lourenço da, 1983-, (Orient.). II.
Machado, Flávia M. Á., 1976-, (Coorient.). III. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. IV.
Título.

CDU: 801

Nelson Marcos Ferreira
Bibliotecário(a)-Documentalista - CRB-
6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese de Doutorado - PPGEL				
Data:	Vinte e nove de outubro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:30
Matrícula do Discente:	12113ELI040				
Nome do Discente:	Ademar Miller Junior				
Título do Trabalho:	Usando sinais para negociar significados em um mundo ouvinte: "autoetnonarrativa" de um surdo até chegar ao magistério superior sob a perspectiva teórica da Linguística Sistêmico-Funcional e do constructo sociológico de expertise				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Teoria, descrição e análise linguística				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Modos de dizer (e trabalhar), modos de significar na reformulação interlinguística				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Igor Antônio Lourenço da Silva - UFU, orientador do candidato; Flávia Medeiros Álvaro Machado - UFES; Marileide Dias Esqueda - UFU; Letícia de Sousa Leite - UFU; Ana Regina e Souza Campello - INES; Norma Barbosa de Lima Fonseca - Colégio Militar de Belo Horizonte

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Igor Antônio Lourenço da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Flavia Medeiros Alvaro Machado, Usuário Externo**, em 03/11/2025, às 20:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Regina e Souza Campello, Usuário Externo**, em 03/11/2025, às 20:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marileide Dias Esqueda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2025, às 09:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Igor Antonio Lourenço da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2025, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Letícia de Sousa Leite, Usuário Externo**, em 04/11/2025, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Norma Barbosa de Lima Fonseca, Usuário Externo**, em 26/11/2025, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6825966** e o código CRC **680913A3**.

Ademar Miller Junior

**USANDO SINAIS PARA NEGOCIAR SIGNIFICADOS EM UM MUNDO OUVINTE:
“AUTOETNONARRATIVA” DE UM SURDO ATÉ CHEGAR AO MAGISTÉRIO
SUPERIOR SOB A PERSPECTIVA TEÓRICA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-
FUNCIONAL E DO CONSTRUCTO SOCIOLÓGICO DE EXPERTISE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 29 de outubro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Igor Antônio Lourenço da Silva
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Orientador e Presidente

Profa. Dra. Flávia Medeiros Álvaro Machado
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Coorientadora

Profa. Dra. Ana Regina e Souza Campello
Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES)
Examinador Titular Externo

Profa. Dra. Norma Barbosa de Lima Fonseca
Colégio Militar de Belo Horizonte
Examinadora Titular Externa

Profa. Dra. Marileide Dias Esqueda
Universidade Federal de Uberlândia
Examinadora Titular Interna

Profa. Dra. Letícia de Sousa Leite
Universidade Federal de Uberlândia
Examinadora Titular Externa

Profa. Dra. Patrícia Rodrigues Costa
Universidade de Brasília
Examinadora Suplente Externa

Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Examinadora Suplente Interna

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. Uma das condições necessárias para nos tornarmos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática, social de que tornamos parte.

Paulo Freire (2001)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus mais sinceros agradecimentos a todos que contribuíram de alguma forma para a realização desta tese, fundamental para meus estudos e atividades no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. A área de Estudos Linguísticos é de extrema importância, pois o conhecimento gerado valoriza e fortalece a interação entre professor e aluno, essencial para a disciplina de aprendizagem.

Agradeço ao Governo Federal o apoio à universidade, permitindo o desenvolvimento acadêmico e incentivando os alunos de pós-graduação. A elaboração desta tese foi um processo precioso para compreender e expressar os sentimentos e desafios enfrentados no doutorado, contribuindo para a produção de um trabalho acadêmico que capacita o aluno e promove uma visão inclusiva da educação de Surdos e da comunidade Surda. A valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é fundamental nesse contexto.

Agradeço aos meus orientadores – Prof. Dr. Igor Lourenço, por acreditar na capacidade intelectual de um surdo, e Profa. Dra. Flávia Medeiros Álvaro-Machado, por uma comunicação acessível que me permitiu conhecer esse universo acadêmico do doutorado. Sem vocês, essa tese não teria êxito. *Que muito importante para orientar sobre focar a pesquisa de Surdo pode produção da vida de autoetnografia (aqui autoetnonarrativa), para fazer pesquisa, é dar confiança, respeito, me ensinar como compreensão para sabedoria, conhecimento pessoal e profissional, pode conselho na sempre dúvida para fazer corrigir e complementar os textos. Sei ter muita paciência meus dificuldades como é contexto de escrever português do surdo em Libras. Agradeço tradutor-intérprete do Lucas Gonçalves Dias para tradução em língua portuguesa. Os meus orientadores são maravilhosos e também o TILS é muito bem para fazer a língua tradutor é excelente.*¹ Gratidão!!!

Sou imensamente grato pela oportunidade de realizar um doutorado-sanduíche, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Gallaudet University, nos Estados Unidos. Essa experiência foi enriquecedora, permitindo-me aprofundar o conhecimento na Língua de Sinais Americana (ASL) e interagir com professores, orientadores, alunos e outros profissionais da comunidade Surda. A vivência no exterior proporcionou novas perspectivas sobre a vida acadêmica e escolar dos Surdos, além de contribuir para a produção de uma autoetnonarrativa significativa no âmbito desta tese.

¹ Foram mantidas as características de escrita em interlíngua de um surdo que tem o português como L2, o que confere legitimidade em sua autoria nos agradecimentos. Essas características estão aqui identificadas por meio de itálicos.

Eu agradeço que eu fiz intercâmbio de doutorado sanduíche, da bolsa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, e pesquisador de aceite a proposta de Gallaudet University, que muito importante área de acadêmica própria comunidade Surda usamos a língua de sinais americana, apoiar muito para conhecimento de contato com professor, orientação, alunos e outros profissionais, muito interessante a nova experiência de cada pessoas Surdas são bastante interessantes sobre a vida da escolaridade Surda, mas produção de sinalização cada diferente a opinião de autoetnonarrativa. Eu agradeço o professor orientador exterior de Dr. H-Dirksen L. Bauman, professor e departamento de Estudos Surdos na Gallaudet University, é excelente professor. Como colegas internacionais e americanas são os melhores aprendemos em língua de sinais americana ASL e aprendendo pouquinho outra língua de sinais própria cada país, muito bom a comunidade Surda de acadêmica. Contato muito com me ensinar os sinais de ASL é surda americana Yasmeeen Holguim Villa e surdo americano Jerrin Georgei.

Agradeço profundamente à minha família, especialmente aos meus pais, por todo o apoio e paciência ao longo da minha trajetória. Eles enfrentaram desafios para entender e ensinar um filho surdo, mas sempre estiveram ao meu lado, proporcionando um ambiente de aprendizado e crescimento. Sou o único surdo na família, e graças ao apoio deles, pude desenvolver minhas habilidades em português e Libras, compreendendo as diferenças entre a língua audiovocal e a sinalizada. Eu agradeço muito a minha família, que pai e mãe são muito importantes para mim, que tem muito preocupado a vida dificuldade como relação de filho surdo, mas família sabem muito paciência para lutar ensinar como a escola e família, ensinar é conhecimento como cotidiano de família sempre apoiar para mim. Não é fácil entender como é Surdo. Muito obrigado por tudo a escola para ajudar, explicar como estudar para o que é significado das palavras de português, eu sou único surdo da família, crescer os conhecimentos de português e Libras. Sei como é diferente como a linguagem própria de vida a língua audiovocal e sinalizado. Muito obrigado mãe maravilhosa que filho surdo nasceu maravilhoso e feliz meu comportamento até crescer adulto.

Minha gratidão se estende à comunidade Surda de Grande Vitória, que desempenhou um papel crucial na valorização e aprendizado da Libras. A sabedoria e os sinais que aprendi com eles são inestimáveis, enriquecendo meu conhecimento sobre a cultura Surda capixaba.

Finalmente, agradeço pelo estudo e conhecimento adquiridos nas áreas de Pedagogia e Letras-Libras, bem como pelo Mestrado em Educação, que contribuíram para o desenvolvimento de relações de ensino acadêmico. O apoio da universidade federal é vital para a inclusão dos surdos, e esta tese é um testemunho do impacto positivo desse apoio.

Muito obrigado a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta tese de doutorado tem como objetivo discutir de que modo um sujeito Surdo constrói e negocia significados em um mundo predominantemente ouvinte, sob as perspectivas da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e do constructo sociológico de expertise. A partir do método da autoetnonarrativa, o autor, um indivíduo surdo, reconstrói reflexiva e criticamente sua trajetória – desde a infância até a atuação como professor do magistério superior – para analisar os desafios linguísticos e sociais enfrentados pelos Surdos na academia. O estudo demonstra que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um sistema semiótico completo, por meio do qual a comunidade Surda elabora e expressa sua visão de mundo, mas num tempo semiogenético distinto daquele da língua portuguesa, sobretudo em meios especializados, como o acadêmico. A análise evidencia que não há como desvincular conhecimento de língua(gem) e que cada escolha linguística é socialmente situada, ou seja, é, antes de tudo, uma prática social de produção de significados. Do ponto de vista teórico, a pesquisa amplia o alcance da LSF ao aplicá-la a uma língua visuoespacial, em os eixos paradigmático e sintagmático já previstos na LSF para línguas audiovocais coaduna com o eixo espacial. No campo metodológico, observa-se que a narrativa pessoal, quando ancorada em bases teóricas consistentes, pode gerar conhecimento rigoroso e socialmente relevante. No plano social, reafirma-se a importância da educação bilíngue (Libras–português) tanto para Surdos quanto para ouvintes e da inclusão epistêmica dos Surdos no ensino superior e na pesquisa, defendendo o reconhecimento da Libras como língua legítima de produção acadêmica e científica. Questionando a assimetria do saber em Libras e em português no âmbito acadêmico, esta tese faz uso do português acadêmico escrito, ao mesmo tempo que tenta resistir à hegemonia dessa língua. Assim, oferece reflexões inéditas sobre o desenvolvimento da fala (seja de uma língua audiovocal ou de uma língua visuoespacial) como uma expertise ubíqua, própria de sujeitos socializados em diferentes sistemas semióticos e culturais, e necessária para o desenvolvimento de expertises especializadas, como é o caso da expertise no meio acadêmico. Por fim, esta tese reafirma que abrir espaço para a comunidade Surda e sua língua significa ampliar os horizontes do conhecimento e estimular o desenvolvimento semiogenético da Libras.

Palavras-chave: Autoetnonarrativa; Linguística Sistêmico-Funcional; Expertise; Educação Bilíngue; Língua de Sinais.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to tap into how a Deaf individual constructs and negotiates meanings in a predominantly hearing world by drawing on both Systemic Functional Linguistics (SFL) and the sociological construct of expertise. Using autoethnonarrative as a research method, the author – a Deaf individual – reflectively and critically reconstructs his trajectory, from childhood to his current professional experience as a professor, in order to analyze the linguistic and social challenges faced by Deaf people in academia. The study demonstrates that Brazilian Sign Language (Libras) constitutes a complete semiotic system through which the Deaf community constructs and expresses their worldview, but in a semiogenetic temporality that is distinct from that of Portuguese, especially in specialized/academic contexts. The analysis highlights that knowledge is not detached from language, and that every linguistic choice is socially situated, i.e., language is, above all, a social practice of meaning-making. From a theoretical perspective, the research expands the scope of SFL by applying it to a visuospatial language, in which an additional spatial axis complements the paradigmatic and syntagmatic axes already established in SFL for audiovocal languages. On a methodological level, it demonstrates that a personal narrative can generate rigorous and socially relevant knowledge if grounded on a consistent theoretical framework. On a social level, the study reaffirms the importance of bilingual education (Libras–Portuguese) for both Deaf and hearing individuals, as well as the epistemic inclusion of Deaf people in higher education and research. It also advocates for the recognition of Libras as a legitimate language of academic and scientific production. In challenging the knowledge asymmetry between research outputs in Libras and in Portuguese within academia, this thesis is written in academic Portuguese while simultaneously attempting to resist the hegemony of that language. To this end, it provides pioneering reflections on the development of speech – whether in an audiovocal or a visuospatial language – as a ubiquitous form of expertise, inherent to individuals socialized in different semiotic and cultural systems, and essential to the development of specialized forms of expertise, such as those found in academic environments. Ultimately, this thesis reaffirms that assuring a legitimate space for the Deaf community and its language means both broadening the horizons of knowledge itself and promoting the semiogenic development of Brazilian Sign Language.

Keywords: Autoethnonarrative; Systemic Functional Linguistics; Expertise; Bilingual Education; Sign Language.

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

ALES	Assembleia Legislativa do Espírito Santo
ASL	<i>American Sign Language</i> (Língua de Sinais Americana)
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHN	Centro de Ciências Humanas e Naturais
DLL	Departamento de Línguas e Letras
EaD	Educação a Distância
ES	Espírito Santo
Feneis	Federação Nacional de Educação dos Surdos
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
L1	Primeira língua
L2	Segunda Língua
MEC	Ministério de Educação
NEAPIEs	Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES
PNAE	Programa Nacional de Acessibilidade na Educação
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFU
Prolibras	Proficiência em Libras
SE	Abordagem Sociológica de Expertise
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SEDU	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Eixos sintagmático e paradigmático das línguas audiovocais	25
Figura 2: Eixos sintagmático, paradigmático e espacial das línguas de sinais.....	27
Figura 3: As três semio-histórias relacionadas	36
Figura 4: Do metafórico ao congruente no discurso científico.	40
Figura 5: Tabela Periódica de Expertises	44
Figura 6: Festinha de junina na escola oral e auditiva de Vitória – ES.....	64
Figura 7: Concluintes do curso de instrutores Surdos para o ensino de Libras em 2006.....	77
Figura 8: Professor do ensino superior da primeira turma de 2014 do curso de graduação de bacharelado Letras-Libras: tradução e interpretação.....	85
Figura 9: Tradução para Libras – “Serra TURISMO”	86
Figura 10: Tradução para Libras – “Parque Moscoso TURISMO”	86
Figura 11: Afinal o que é ser um SURDO PROFESSOR?	113
 Quadro 1: Principais passos para a condução de uma autoetnografia.....	 52
Quadro 2: Exemplo de tradução de texto acadêmico	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).....	23
1.2 Expertises sob um Prisma Sociológico.....	43
1.3 A Teoria Bakhtiniana e a Decolonialidade	47
2 METODOLOGIA.....	51
3 REFLEXOS E REFRAÇÕES: MINHA AUTOETNONARRATIVA	58
3.1 Minha Constituição como Sujeito Surdo	58
3.2 Minha Constituição como Sujeito Surdo Professor	75
4 REFLEXÕES E REFRAÇÕES À LUZ DA LITERATURA	96
4.1 Língua e Conhecimento	96
4.2 Língua e Interação.....	106
5 CONCLUSÃO.....	113
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

Segundo Johnston (1996), as línguas de sinais surgem exclusivamente em contextos de surdez, razão pela qual as comunidades sinalizadoras sempre coexistem dentro de uma comunidade linguística maior, geralmente ouvinte, audiovocal² e alfabetizada. Os Surdos³, portanto, precisam negociar diariamente com ouvintes (supostos “falantes”)⁴ que desconhecem a língua de sinais, o que os obriga a alternar entre gestualidade linguística e formas de bilinguismo imperfeito – frequentemente mediadas pela escrita da língua audiovocal dominante. Essa convivência constante com outra língua (que se realiza em outra modalidade e que é hegemônica) tende a produzir uma comunidade linguística relativamente instável. Afinal, como nos relembra Rudge (2018), as línguas e os contextos socioculturais em que são utilizadas estão profundamente interligados: usar uma língua implica participar da(s) cultura(s) a ela associada(s) e, igualmente, compreender uma língua requer compreender o contexto cultural em que ela se insere e o papel que desempenha no mundo.

Cada enunciado tem uma função comunicativa específica, como informar, questionar, persuadir, expressar emoções e estabelecer relações sociais. Essa função direciona as escolhas lexicogramaticais dos usuários de uma língua, contribuindo para a construção e negociação de significados. Os diferentes gêneros textuais – adotados em diferentes contextos, por diferentes participantes – exemplificam como a função comunicativa influencia as escolhas do usuário a partir do potencial de significados de um sistema linguístico – por exemplo, as escolhas lexicogramaticais em um artigo científico são distintas daquelas de uma carta de amor (Silva; Espindola, 2013). Para além disso, culturas diferentes utilizam gêneros diferentes ou marcas de traços culturais em aspectos composicionais de gêneros supostamente comuns – por exemplo, os Agradecimentos desta tese evidenciam uma quebra de expectativa quanto a esse gênero. Disso decorre que a contextualização social e cultural é essencial para a compreensão da

² Embora etimologicamente “oral” se refira à prática do uso da língua através da produção sonora, ou seja, mediante uso do aparelho fonador (e por extensão do aparelho auditivo), esta tese não necessariamente fará essa distinção entre língua de sinais (uso da língua através das mãos) e línguas “orais” (que aqui serão denominadas de audiovocaais). A razão disso está no fato de que as chamadas línguas de sinais – por geralmente não contarem com um sistema de escrita convencionado – são marcadas predominantemente pela “oralidade”, modalidade da linguagem verbal caracterizada pela interação direta e espontaneidade, o que lhe confere maior grau de informalidade, efemeridade e falta de um planejamento rígido, com possíveis repetições, hesitações e mudanças de rumo no raciocínio, dentre outros aspectos, a depender do contexto de uso e do desempenho do usuário da língua.

³ Nesta tese, opto por “Surdo” (com inicial maiúscula) para me referir à comunidade e “surdo” (com inicial minúscula) para me referir ao indivíduo.

⁴ Nesta tese, a fim de não implicar inadvertidamente que o usuário de uma língua de sinais não é um “falante” dessa língua, usarei sempre o termo “usuário”, seja para línguas audiovocaais ou para línguas de sinais.

língua(gem): uma mesma expressão linguística pode ter significados diversos em contextos diferentes, e o significado é co-construído pelos participantes da comunicação. Como bem dizia Hasan (2015), “*ways of saying: ways of meaning*” – formas de se falar, formas de se significar.

Tendo em vista essas questões, o objetivo central desta tese é – mediante minha “autoetnonarrativa” – termo que uso aqui em substituição a “autoetnografia”, conforme explicarei ao final do capítulo 2 (Atkinson, 2006) – enquanto surdo professor do magistério superior – discutir o uso da Libras (uma língua visuoespacial sem sistema de escrita convencionado) para negociar significados em um mundo ouvinte e usuário de português brasileiro (uma língua audiovocal e com sistema de escrita convencionado). Para tal, abordo (sempre em primeira pessoa) os dados emergidos de minha autoetnonarrativa (da infância à atuação como professor do magistério superior) sob a perspectiva teórica da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante, LSF) (cf. Halliday; Matthiessen, 2014) e do constructo sociológico de expertise defendido por Collins e Evans (2010) como forma de evidenciar como as diferenças entre as línguas de sinais dos Surdos (principalmente os pré-linguais) e as línguas audiovocais dos ouvintes inevitavelmente evocam diferentes maneiras de se conhecer o mundo, desenvolver expertises e sobretudo dificuldades na inserção dos Surdos em contextos especializados (como o meio acadêmico), altamente dependente do uso de uma língua(gem)/discurso que lhes é incomum e praticamente inacessível sem (inter)mediações de outrem (geralmente, intérpretes).

Mais especificamente, o ancoramento da minha autoetnonarrativa na LSF se dá justamente pela relevância que essa teoria linguística confere ao contexto, tanto o de cultura quanto o de situação, e à evolução semiogenética da língua do indivíduo em particular e da sociedade em geral (cf. capítulo 1). Ademais, são poucos os exemplos de utilização da LSF para descrever línguas de sinais, podendo-se citar Almeida (2025) como um dos poucos exemplos. Por sua vez, o diálogo com a abordagem sociológica de expertise (doravante, SE) permite compreender a dificuldade de Surdos pré-linguais quando se trata da inserção em contextos altamente especializados, como é o caso do meio acadêmico.

Complementarmente, busco discutir a influência da formação bilíngue em Libras e português no futuro profissional (sobretudo o acadêmico) de sujeitos como eu, que precisam ser compreendidos, vistos e reconhecidos por sua identidade (o que perpassa o uso das línguas de sinais), e não por sua suposta deficiência. Desse modo e também pela própria escolha do método autoetnonarrativo (cf. capítulo 2), também recorro transversalmente aos estudos bakhtinianos e aos estudos decoloniais como forma de justificar o meu falar sobre mim como um meio relevante e legítimo de falar sobre os (e pelos) Surdos e de utilizar um método de

pesquisa qualitativa que, em princípio, envolve um alto grau de subjetividade, mas que, sob lentes mais inclusivas e mentes mais abertas, desvela mundos silenciados, ao mesmo tempo que também busca objetividade ao se ancorar em teorias linguística e sociológica bastante robustas.

Ao refletir sobre a minha experiência, coloco-me como surdo professor, e não como professor surdo (que provavelmente seria uma colocação muito mais frequente se fizéssemos uma busca em um *corpus*). Entendo que essa é uma forma de destacar a minha identidade: antes de tudo, identifico-me, reconheço-me e valorizo-me como surdo, como sujeito, como indivíduo, como integrante da comunidade Surda (mais especificamente, a capixaba). Em termos da LSF, essa escolha indica que “surdo” é o Ente (*i.e.*, algo como o núcleo do grupo nominal, na gramática tradicional), enquanto “professor” é um classificador (*i.e.*, algo que identifica esse Ente como membro de uma classe – de tal formal, poderia ser igualmente engenheiro, médico, dentista, motorista ou qualquer outra coisa), o que sinaliza uma multiplicidade de papéis sociais que podem ser exercidos pelos Surdos. Em outras palavras, essa é uma escolha identitária, inclusiva e decolonial que se opõe à ideia de “professor surdo”, expressão que coloca “professor” como Ente e “surdo” como classificador (neste caso, em oposição a ouvintes, cegos etc.), o que me despiria totalmente da minha identidade primária.

Com isso, destaco, nesta tese, a identidade do Ser Surdo, assumindo que cada ser humano é contemplado pela Subjetividade. Cada indivíduo é único e singular em termos internos, mas, dialogicamente, também se integra ao que lhe externo, seja para se comparar, para se identificar ou para se distinguir. Com isso, as reflexões aqui apresentadas dialogam com as minhas experiências e as interações estabelecidas em diferentes contextos, bem como as implicações disso em minha formação como surdo que ascendeu ao magistério superior na qualidade de professor de sua própria língua materna, a Libras. Sob essa perspectiva, abro a porta para, junto com meus leitores, dialogar sobre a perspectiva de como o eu de mim, o meu eu em outros, e os outros no outrem fora de mim me auxiliam no processo de compreender minha identidade e subjetividade como surdo que teve uma trajetória árdua até atingir um *status* social alcançado por poucos Surdos em nossa sociedade.

Nesta tese, busco, pois “uma ruptura com as polarizações tradicionais eu vs. o outro, sujeito vs. objeto, individual vs. coletivo” (Oliveira, 2018, p. 48), favorecendo uma escrita mais dialógica, na perspectiva bakhtiniana, o que se configurará sobretudo no capítulo 3, quando narro a minha história. Da minha narrativa muitos sentidos poderão ser produzidos, tanto por quem me lê e se sente parte do processo, identificando-se com algo do meu relato, quanto por quem me lê e refuta o que narro. De todas as formas, a minha escrita é irrefutavelmente

polifônica, por estar constituída por muitas vozes: as minhas, as do outro, com quem tive momentos de interação, e as suas, caro leitor, ao produzir sentido a partir dela (Bakhtin, 2003).

Sob essa perspectiva, entendo que produzo uma análise crítico-reflexiva sobre os dados/fatos com a participação de todos (autores e pesquisadores da área de Libras, Linguística e Estudos da Tradução) que construíram essa estrada. Todavia, ao mesmo tempo, estou ciente de que a minha escolha pode apresentar-se como um perigo, pois há aqueles cuja visão positivista da ciência entendem que abordagens como a que aqui adoto comprometem a cientificidade da pesquisa. Todavia, esse é um risco que assumi, primeiro, por acreditar, como Fadini (2020, p. 36), que é necessário “provocar um incômodo que nos tire de nossa zona de conforto para pensarmos em novas possibilidades” de produzir conhecimento; segundo, porque me reconheço singular em minha participação em cada evento aqui apresentado e os assumo em um ato responsável (Bakhtin, 2010).

A autoetnonarrativa configura-se como um método de pesquisa que valoriza as perspectivas e vozes do próprio indivíduo, buscando rememorar, compreender e refletir sobre suas práticas culturais e formas de interação – as quais, no caso dos Surdos, são muitas vezes invisíveis, silenciadas ou mal compreendidas por ouvintes. Dada minha proposta metodológica, eu especificamente faço, nesta tese, uma incursão em minha própria história de vida (cf. capítulo 3). Trata-se de um caminho intencionalmente escolhido ainda que (e sobretudo **para que**) abracemos caminhos outros que não aqueles adotados por diversos trabalhos acadêmicos sobre Surdos e/ou línguas de sinais – sobremaneira aqueles desenvolvidos ou liderados por ouvintes –, os quais costumam se voltar à educação e/ou às línguas de sinais como um mero objeto, fruto ou reforçador de ação afirmativa, mediante políticas linguísticas que incluem o apoio de tradutores e intérpretes. Muitos desses trabalhos recorrem aos Surdos como participantes de pesquisa, mas, em patente desacordo com as normativas éticas do País (Brasil, 2016), raramente lhes dão um retorno ou devolutiva sobre os resultados dos respectivos estudos. Nessa esteira, eu, para propor e esboçar esta tese, inicialmente me inspirei em algumas narrativas não necessariamente acadêmicas, incluindo autobiografias, (auto)etnografias e pesquisas narrativas de indivíduos Surdos, como Laborit (1993), Nicolucci (2006), Pedroso (2006), Costa (2007), Strobel (2008), Strnadová (2020), Vidal (2009) e Vilhalva (2004, 2012).

As diferentes formas de narrativa de Surdos, portanto, são uma ferramenta poderosa para documentar, analisar e compartilhar as complexidades da “vida Surda”, contribuindo para a valorização e inclusão da nossa comunidade na sociedade. Essas narrativas, principalmente se ancoradas em aportes teóricos robustos, permitem que os próprios Surdos documentem e analisem suas experiências, oferecendo *insights* valiosos sobre a dinâmica da sua língua(gem)

e a construção de significado em contextos específicos. No presente caso, busco particularmente destacar a importância do contexto sociocultural na negociação de significados, revelando como as experiências de vida e a identidade cultural influenciam a compreensão e o uso das línguas de sinais em um mundo ouvinte.

Compreender a visão autoetnonarrativa como uma abordagem de pesquisa qualitativa é utilizar a própria experiência para entender um fenômeno cultural e social. A autoetnonarrativa explora experiências, perspectivas e desafios pessoais em um contexto cultural mais amplo, usando métodos etnográficos para estudar como essas visões influenciam as interações sociais, a compreensão da cultura e o lugar do sujeito na sociedade. Essa abordagem promove uma compreensão mais profunda e subjetiva do fenômeno. Afinal, a história de cada pessoa Surda é rica em memórias, muitas das quais não são registradas. Logo, muitas vezes são apagados ou silenciados desafios cotidianos, preconceitos, lutas por aceitação social e por liberdade de usar a Libras.

Contudo, apesar de esta tese assumir uma perspectiva decolonial no que diz respeito ao método de pesquisa e à escrita em primeira pessoa, não há como me abster de que meu saber aqui permanece marginalizado, dado que tive de me render à hegemonia do conhecimento em língua portuguesa. Ainda que a trajetória de vida de um surdo e a sua língua e cultura sejam enaltecidos neste trabalho, tive de me conformar à escrita científica em minha segunda língua (doravante, L2), mantendo-me subalternizado (Mignolo, 2003), sem acesso a produções acadêmicas em Libras e com grande interferência de um tradutor e dos meus orientadores enquanto revisores da minha escrita. Ainda que não seja meu objetivo nesta tese discutir os sistemas de controle, dominação e opressão estruturados pela lógica da colonialidade, esses processos de tradução/reescrita/revisão por outrem (ainda que sob meu consentimento) descaracterizam a minha alteridade, o meu senso autoral. Como aponto nos capítulos 1 e 4, conhecimento e língua estão interligados: são a mesma coisa vista sob perspectivas distintas. Logo, a minha submissão à língua portuguesa evidencia um conhecimento diferente daquele que eu poderia refletir na minha língua materna. De todo modo, avalio que há um elemento positivo: com esta tese em português, poderei atingir um público maior, o qual, quiçá, conseguirá entender que o Surdo não é obrigado a se comunicar em português (sobretudo na infância) e que a real inserção do Surdo na comunidade só será possível mediante ascensão de outros Surdos nas instituições de poder, como a academia, o que permitirá não só a visibilidade do Surdo, mas também o desenvolvimento filogenético (cf. capítulos 1 e 3) das línguas de sinais. Isso também permitirá que professores ouvintes e intérpretes de sinais entendam aspectos da Libras e da relação da Libras com o Português que geram conflitos na negociação

de significados, prejudicando bastante o aprendizado e a autonomia do Surdo em ambientes de conhecimento especializado como o é o caso do meio acadêmico.

Esta tese está dividida em cinco capítulos, além desta Introdução. No capítulo 1, apresento o meu referencial teórico, pautado na LSF, na SE, nos estudos bakhtinianos e nos estudos decoloniais. No capítulo 2, apresento o método autoetnonarrativo, os procedimentos e os recursos realizados durante a pesquisa sobre mim como espelho de um surdo professor⁵ de língua de sinais. No capítulo 3, apresento a minha narrativa, considerando momentos-chave da minha vida desde a infância até a minha chegada ao magistério superior. No capítulo 4, reflito sobre a minha autoetnonarrativa à luz do meu referencial teórico. Por fim, no capítulo 5, apresento minhas conclusões, considerando tanto as contribuições quanto as limitações desta tese.

⁵ A expressão Surdo professor se baseia em Cunha Júnio (2022).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diversas perspectivas teóricas poderiam ser adotadas para fundamentar esta tese, como se pode observar nos vários trabalhos sobre surdez, acessibilidade, ensino de línguas de sinais e tradução e interpretação de línguas de sinais, dentre outros, já defendidos no âmbito do PPGEL/UFU e em outros Programas de Pós-Graduação no País. Considerando as linhas do PPGEL/UFU, eu poderia, por exemplo, pensar a autoetnonarrativa de um surdo pela perspectiva da identidade ou constituição do sujeito ou da decolonidade e, assim, inserir-me na Linha 2 (Linguagem, sujeito e discurso); ou tratar a temática pelo viés do ensino/aprendizagem e considerar questões como bilinguismo ou considerar os próprios Estudos Surdos e os Estudos de Acessibilidade, inserindo-me, assim, na Linha 3 (Linguagem, ensino e sociedade). No entanto, em estando na Linha 1 (Teoria, descrição e análise linguística), optei, em conjunto com os meus orientadores, por ancorar-me primariamente em uma teoria linguística – a Linguística Sistemico-Funcional (doravante, LSF) – como forma de abordar a minha identidade, inserção e evolução cultural, social e linguística como surdo em um mundo de maioria ouvinte. Meu intuito é mostrar como podemos pensar o uso da Libras e o desenvolvimento e desempenho social de um Surdo por meio de uma teoria linguística robusta, algo que nos parece bastante incipiente ou negligenciado nos estudos desenvolvidos até o momento no País, geralmente voltados a aspectos sintagmáticos (composicionais/estruturais) ou lexicais da Libras.⁶ Além disso, em se tratando da LSF e suas aplicações a línguas de sinais, encontramos referências limitadas, podendo-se citar trabalhos voltados à Língua Americana de Sinais (Johnson, 1996), à Língua Australiana de Sinais (Johnston, 2014), à Língua Britânica de Sinais (Rudge, 2018), à Língua Filipina de Sinais (Tabingo; Lovitos, 2025) e um recente trabalho relativo à Libras e à Língua Terena de Sinais (Almeida, 2025).

Obviamente, essa escolha de uma teoria linguística não prescinde da multidisciplinaridade ou interdisciplinaridade, de modo que, sim, este trabalho também dialoga em boa medida com abordagens decoloniais, noções de dialogismo, acessibilidade, estudos de

⁶ Por exemplo, por mais que tenhamos uma proposta de *Gramática da Libras* (cf. Quadros *et al.*, 2023), ainda não encontramos uma descrição da Libras como um sistema ou potencial de significados. Os diversos autores citados na referida obra adotam perspectivas distintas e, em muitos casos, sequer apresentam afiliações teóricas claras. Como informam os organizadores, “[n]o caso específico da Gramática da Libras apresentada aqui, estamos disponibilizando uma gramática com base em estudos linguísticos descritivos da Libras fundamentados nos usos da língua”. Contudo, não raro, o que vemos são utilizações de um ou outro aspecto teórico que mais convém para o tratamento exploratório de alguma forma de estruturação de uma língua de modalidade visuoespacial. Desse modo, perdem-se noções relevantes sobre como os recursos linguísticos da Libras são utilizados para negociar significados e possibilitar a inserção do Surdo em espaços majoritariamente ouvintes, em geral mediante produção e leitura de textos em português como segunda língua (doravante, L2) ou via mediação de tradutores/intérpretes.

tradução/interpretação e aspectos legais – abordagens essas que não serão trazidas diretamente aqui, mas ao longo desta tese nos capítulos 3 e 4. Ademais, trago, também como ineditismo desta tese, uma abordagem sociológica que, no meu entendimento em interação com os meus orientadores, parece dialogar perfeitamente com a LSF, com o método autoetnonarrativo e, suplementarmente, com questões relevantes e caras aos Estudos Surdos e aos Estudos da Tradução (que não são foco desta pesquisa, mas que trazem importantes contribuições e, ao mesmo tempo, podem se apoiar nela). Trata-se da SE estabelecida por Collins e Evans (2010), que enquadram diferentes tipos de expertises – desde aquelas ubíquas (*i.e.*, presentes em todos ou quase todos os indivíduos, como usar uma língua para se comunicar) até aquelas mais elevadas, passando pelas expertises especializadas, até chegar às metaexpertises.

Como se poderá observar, o meu foco nesta tese não está em uma descrição sistemática da Libras – tal qual iniciada por Almeida (2025) – ou na análise de um *corpus* específico, algo que pode ser encontrado, por exemplo, nos estudos citados pelos autores que contribuíram para a *Gramática da Libras – volume 1*, organizada Quadros *et al.* (2023). O meu enfoque, com a referência à LSF e à SE, é trazer bases que levem a mim – juntamente com os meus orientadores e meus leitores – a refletir sobre a Libras como um sistema de escolhas que, sob uma perspectiva semiótica social (a da LSF), me permitiu e me permite me constituir como sujeito e negociar significados com outros indivíduos, Surdos ou ouvintes. Trata-se de uma vertente teórica escolhida não arbitrariamente, mas em decorrência de se tratar de uma área de expertise de meu orientador e de se casar bem com as discussões sociológicas de Collins e Evans (2010) aplicadas pelo meu orientador aos seus trabalhos sobre tradução e interpretação envolvendo línguas audiovocais. Isso implica que outras teorias poderiam ser igualmente relevantes para se pensar a Libras e a inserção do Surdo na sociedade, caminhando-se para além de aspectos restritos aos direitos surdos, aos traços linguísticos (geralmente fonéticos ou morfossintáticos) da Libras e/ou às formas ou necessidades de ensino e (inter)mediação da comunicação entre surdos e ouvintes. Essas outras teorias ou abordagens não serão revisadas neste capítulo de Fundamentação Teórica, mas introduzidas ao longo da minha pesquisa autoetnonarrativa (capítulos 3 e 4) na condição de Surdo que, a despeito das diversas arbitrariedades educacionais e legais em nosso País, logrou avanços, presença e “voz” em espaços outrora não ocupados pelos Surdos, como a docência universitária e a conclusão de um doutorado em Estudos Linguísticos.

Para tal, este capítulo está estruturado em três seções. Na primeira seção, abordo os pressupostos da LSF (Halliday; Matthiessen, 2014). Na segunda seção, revisito a SE segundo Collins e Evans (2010). Na terceira seção, trago algumas considerações acerca dos estudos

bakhtinianos (Bakhtin, 2003, 2010) e dos estudos decoloniais (Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2007) como forma de embasamento do meu método de pesquisa, a autoetnonarrativa. Compete explicitar que, nas três seções, trato das teorias como independentes de um sistema linguístico específico, podendo ora recorrer ao português, ora ao inglês, ora à Libras, por exemplo. Fato é que me interessam as bases que permitem compreender ou investigar uma língua em uso e como os significados são apresentados, criados, negociados ao longo da história de uma comunidade, no decorrer da constituição do indivíduo e no decurso de um texto. Dessa forma, poderei, a partir da minha autoetnonarrativa, descrever e/ou explicar aspectos da minha história e da comunidade Surda para os quais jamais havia me atentado.

1.1 A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)

Para Halliday (1992a), fundador da LSF, a língua é um equilíbrio móvel entre estabilidade e variação, entre estrutura e ocorrência, entre o clima semiótico da cultura e o tempo semiótico dos textos que a constituem. Para construir uma base de significados, Halliday (2002) propõe o uso de uma gramática sistêmica. Esse tipo de gramática integra a classe das chamadas gramáticas funcionais, o que significa, entre outros aspectos, que é motivada semanticamente, isto é, “natural”. Ao contrário das gramáticas formais, que são autônomas e, portanto, semanticamente arbitrárias, uma gramática sistêmica parte do princípio de que todas as categorias linguísticas se baseiam em significado. O termo “categoria”, nesse contexto, não é usado no sentido restrito de “classe” (tal qual na acepção das gramáticas tradicionais), mas como um conceito teórico organizador, que tem uma reatância tanto semântica quanto lexicogramatical (aqui, vale apontar que a LSF não concebe o léxico como separado da gramática).

Do ponto de vista formal, essa orientação torna a gramática sistêmica aparentemente mais complexa, pois muitas de suas categorias são criptotípicas, ou seja, manifestam-se apenas por meio de uma cadeia de realizações sucessivas (Almeida, 2025). Por essa razão, o desenvolvimento de uma gramática sistêmica completa (o que precisa ser específico para cada língua) demanda tempo e esforço significativos. Uma vez consolidada, porém, essa gramática mostra grande potencial para representar níveis superiores de organização, já que é semanticamente natural, desde que tais níveis sejam interpretados em termos linguísticos – como significados, e não como conhecimentos (Almeida, 2025).

Halliday (1992a) parte da noção de língua como sistema de escolha, ou seja, todo ato comunicativo implica, essencialmente, um conjunto de escolhas. A língua é, antes de tudo, um

sistema de opções significativas, e a LSF busca mapear essas opções dentro de cada variedade linguística por meio de um instrumento de representação denominado rede de sistemas. Além disso, segundo Halliday (1992a), a língua evoluiu em resposta às funções que o sistema linguístico deve cumprir. Essas funções deixaram marcas observáveis na estrutura e na organização de qualquer língua em todos os níveis, o que se manifesta por meio das chamadas metafunções. Na LSF, a metafunção é definida como a organização do quadro funcional em torno dos sistemas, ou seja, das escolhas disponíveis.

Visando entender como a língua funciona, Halliday (2002) investiga a natureza da língua como um sistema semiótico social, isto é, como um recurso para a produção de significados nos múltiplos e mutáveis contextos da interação humana. Sua LSF não nasceu de um construto puramente abstrato, mas de um processo empírico de reflexão sobre diferentes manifestações da língua em uso. Seu objetivo foi elaborar uma teoria linguística e uma descrição abrangente, capazes de explicar o funcionamento da língua em qualquer contexto humano.

Pautando-se exclusivamente em línguas audiovocais, Halliday (2002) propõe cinco princípios/dimensões como os fundamentos teóricos indispensáveis para compreender a complexidade estrutural e funcional da língua, quais sejam:

1. a dimensão paradigmática: o significado é, essencialmente, uma questão de escolha. O usuário da língua seleciona opções que se encontram disponíveis dentro de um ambiente de outras opções possíveis. Assim, o poder expressivo da língua decorre de sua organização como uma vasta rede de escolhas inter-relacionadas, que permite aos usuários construir sentidos variados conforme o contexto. Essa concepção desloca o foco da estrutura linear da oração (o eixo sintagmático) para o eixo paradigmático, onde residem as alternativas de significação que constituem o próprio sistema linguístico (cf. Figura 1). O eixo paradigmático como múltiplas possibilidades de escolha dentro de um sistema é o que confere às línguas (inclusive as de sinais) sua natureza dinâmica e criativa;

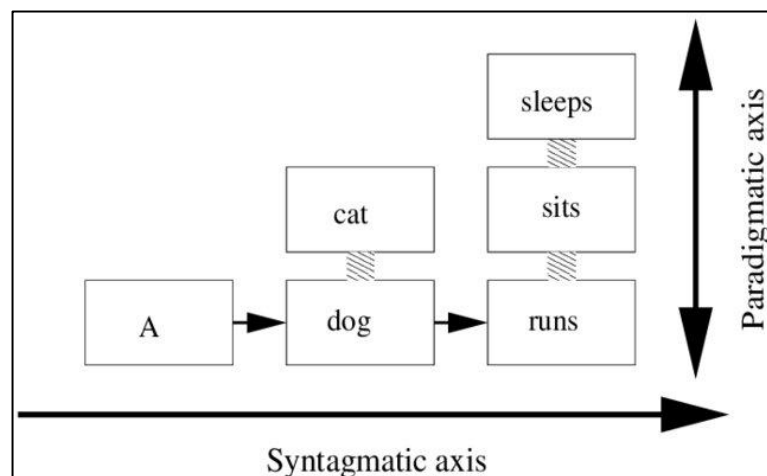


Figura 1: Eixos sintagmático e paradigmático das línguas audiovocais

Fonte: Allegrini, Grigolini, Palatella, 2004.

2. a dimensão da estratificação: descreve o modo como a língua evoluiu de sistemas semióticos primários para um sistema de ordem superior. Nesse processo evolutivo, criou-se um espaço organizacional abstrato no qual os significados puderam ser estruturados em seus próprios termos, independentemente de formas concretas. Esse espaço é identificado por Halliday como a lexicogramática, o nível em que o léxico e a gramática se integram para articular os significados. A lexicogramática, portanto, representa a ponte entre o conteúdo (a semântica) e a forma (o som, a escrita – e aqui podemos adicionar os sinais): é o mecanismo de articulação entre o significado e a expressão. Essa inovação evolutiva transformou a língua em um sistema virtualmente infinito de geração de significados, permitindo que novas ideias e combinações sejam constantemente produzidas. A estratificação, assim, evidencia que a língua é um sistema hierarquicamente organizado em camadas interdependentes – som/sinal, léxico, gramática, semântica e contexto – que se articulam para produzir significado;
3. a dimensão metafuncional: a língua apresenta uma complementaridade funcional: ela evoluiu para atender simultaneamente a diferentes necessidades humanas. Serve, de um lado, para construir representações da experiência (do mundo externo e do mundo interior); de outro, para estabelecer e manter relações sociais. Esses dois eixos de significado correspondem, respectivamente, às metafunções ideacional e interpessoal. Essas duas funções são integradas por uma terceira metafunção (sem haver relação hierárquica entre elas), a textual, responsável por organizar o discurso e articular os significados ideacionais e interpessoais em um fluxo coerente de texto.

Em outros termos, todas as línguas humanas operam simultaneamente por meio de três metafunções interdependentes: (i) a metafunção ideacional, responsável por construir a experiência – a partir tanto da das realidades externa e interna quanto da das relações lógicas entre os fenômenos; (ii) a metafunção interpessoal, encarregada de estabelecer e negociar as relações sociais entre os participantes do ato comunicativo; e (iii) a metafunção textual, que articula e integra as duas anteriores, organizando-as em forma de texto coeso e significativo. Essas três metafunções, atuando de modo simultâneo, configuram o que Halliday considera o núcleo do funcionamento linguístico, pois revelam que a língua é, ao mesmo tempo, um meio de representar o mundo, de interagir socialmente e de produzir discurso;

4. a dimensão sintagmática: trata da maneira como a língua se desdobra no tempo e no espaço. No caso das línguas audiovocais, quando as usamos oralmente, a língua se manifesta como estrutura temporal; quando as escrevemos, como estrutura espacial. Em ambos os casos, a língua se organiza em unidades dispostas em ordens (*ranks*) dentro de cada estrato do sistema. No nível da lexicogramática, por exemplo, o maior desses constituintes é a oração, enquanto o menor é o morfema. Entre eles, situam-se os grupos ou sintagmas e as palavras. Todavia, no caso das línguas de sinais, as escolhas que os usuários fazem a partir do eixo paradigmático não se dão necessariamente de modo linear, em cadeias estruturadas. Essa questão é observada por Johnston (1992), que inclui um terceiro eixo, o espacial (cf. Figura 2), pois, nas línguas de sinais, que são de modalidade visuoespacial, é possível manifestar escolhas de forma simultânea. Johnston (1996) esclarece que, de modo geral, a expressão dos constituintes nas línguas de sinais envolve simultaneamente as dimensões espacial e temporal. Esse aspecto, contudo, tende a ser obscurecido pelas práticas de glosa, que derivam da escrita das línguas audiovocais e pressupõem uma sequência linear de elementos como única forma possível de ordenação, desconsiderando aspectos prosódicos e espaciais. Tal abordagem reduz a possibilidade de representar a configuração espacial dos eventos. Para descrever adequadamente essas relações nas línguas de sinais, seria necessário conceber uma terceira dimensão de análise, acrescentando ao sistema linguístico tradicional – baseado em estrutura e sequência – um eixo espacial que dê conta da natureza tridimensional e dinâmica da construção de significado nas línguas de sinais; e

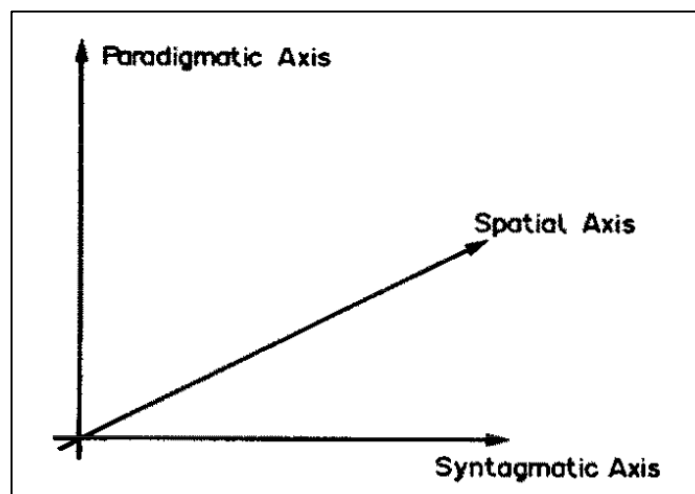


Figura 2: Eixos sintagmático, paradigmático e espacial das línguas de sinais

Fonte: Johnston (1992, p. 326).

5. a dimensão de instanciação: aborda a relação entre o sistema e suas ocorrências particulares. A instanciação é definida como a relação entre uma instância e o sistema subjacente que a possibilita. Em termos formais, trata-se da ligação entre o potencial (as opções disponíveis no sistema linguístico) e o real (as realizações concretas desse potencial no uso, dentro de um contexto).

A LSF propõe que essa relação é dinâmica e bidirecional: o uso da língua não apenas manifesta o sistema, mas também pode modificá-lo. Em outras palavras, cada instância de uso contribui, ainda que de modo sutil, para a evolução do próprio sistema linguístico, criando um circuito contínuo de retroalimentação.

Em conjunto, esses cinco princípios expressam a visão de Halliday (1992a) de que a língua é um sistema aberto, social e evolutivo, estruturado por escolhas e moldado pelo uso, que é situado, contextualizado. A língua não é uma coleção estática de regras, mas uma rede viva de significações em constante transformação para refletir as necessidades comunicativas e culturais da humanidade.

Halliday (1992a) descreve os sistemas linguísticos como conjuntos de opções contrastantes de valores realizadas por meio de opções contrastantes de formas. Contudo, essas opções não se referem ao valor total nem à forma completa, mas a aspectos deles. Em outras palavras, os sistemas constituem o plano de fundo sobre o qual se definem as características formais da língua — ou seja, as propriedades estruturais que organizam as expressões linguísticas.

Nesse sentido mais amplo, o sistema linguístico mais geral é a própria língua humana adulta, compreendida como um conjunto de possibilidades que permite aos usuários da língua escolher entre diferentes línguas ou variedades linguísticas. A língua é, portanto, um sistema de opções, uma rede dinâmica de escolhas potenciais.

Ao adotar esse entendimento de sistema, Halliday (1992a) sustenta que as características gramaticais e outras propriedades da língua devem ser compreendidas como conjuntos de opções possíveis, e não apenas como estruturas fixas. Segundo ele, as categorias mais abstratas da descrição gramatical são os próprios sistemas, juntamente com suas opções. Assim, uma gramática sistêmica difere tanto de outras gramáticas funcionais quanto das gramáticas formais tradicionais, porque é paradigmática em sua essência: cada sistema corresponde a um conjunto de alternativas possíveis, das quais uma deve ser escolhida sempre que a condição de entrada do sistema for satisfeita. A ideia de sistema, nesse sentido, foi concebida para explicar a ocorrência de uma opção em detrimento de outra entre diversos eventos semelhantes.

Ao adotar uma perspectiva sistêmica da língua, a LSF insere-se num movimento intelectual mais amplo dos séculos XX e XXI, caracterizado por uma reação contra as abordagens atomistas da ciência. Tais abordagens tendem a buscar a essência dos fenômenos em suas partes cada vez menores, enquanto a perspectiva sistêmica propõe que todo objeto de estudo é definido pelas relações que mantém com outros elementos dentro de um conjunto teórico. Em coerência com essa visão relacional, Halliday desenvolveu o que denominou a perspectiva trinocular (*trinocular perspective*). Segundo esse princípio, qualquer categoria descritiva na LSF deve ser defendida a partir de três ângulos complementares:

1. de cima (*from above*): perguntando o que a categoria constrói ou representa, e qual é o seu efeito no contexto de uso;
2. de baixo (*from below*): investigando como essa função é realizada na estrutura linguística; e
3. ao redor (*round about*): examinando com que outros elementos ela interage e quais fenômenos vizinhos influenciam seu funcionamento.

Essa abordagem tripla assegura uma visão holística e relacional da língua, evitando reducionismos e privilegiando a compreensão das interconexões entre forma, função e contexto. Por isso, a LSF mantém uma afinidade teórica com os estudos de sistemas complexos: ambos reconhecem que os fenômenos – sejam eles linguísticos, biológicos ou sociais – não podem ser compreendidos apenas por meio da decomposição em partes isoladas. Ao contrário, exigem uma análise das relações dinâmicas e interdependentes que constituem o todo.

Dessa forma, a noção de sistema na LSF ultrapassa o campo estritamente gramatical. Ela se torna um princípio epistemológico para entender a língua como uma rede viva de escolhas, sustentada por padrões de inter-relação, adaptação e mudança. A língua, assim, é simultaneamente estrutura e processo, potencial e realização, ordem e variação – um sistema socialmente partilhado que possibilita ao ser humano significar o mundo e, ao mesmo tempo, transformá-lo por meio do uso.

Voltando-se especificamente à metafunção ideacional, Halliday e Matthiessen (1999) afirmam, no livro *Construing experience through meaning* [Construindo a experiência através do significado], que buscam examinar de que modo os seres humanos constroem a própria experiência. Em outras palavras, voltam-se à experiência entendida não como um produto momentâneo, mas, sim, como um recurso simbólico, isto é, como um potencial de compreensão, representação e intervenção no mundo. É nesse sentido que os elementos concretos da vida diária ganham significado: eles são instâncias desse potencial interpretativo que a língua oferece.

Geralmente, a construção da experiência é interpretada como um acúmulo de conhecimento, organizado em esquemas conceituais, classificações, taxonomias etc. Entretanto, Halliday e Matthiessen (1999) propõem uma leitura complementar: para eles, a experiência não deve ser vista primordialmente como conhecimento, mas como significado – logo, algo que se forma e se manifesta na língua. Assim, em lugar de tratar o saber humano como um conjunto de dados armazenados na mente, os autores propõem compreendê-lo como um sistema de significados construído socialmente por meio da língua. A língua, portanto, não é apenas um instrumento de expressão, mas o próprio meio pelo qual a experiência é constituída, organizada e compartilhada. Em outras palavras, a experiência humana é vista como um sistema semântico, e, dado que a língua é o meio primordial de armazenar, compartilhar e construir experiência, ela se torna a base interpretativa do estudo.

O tema abordado pelos autores é considerado central tanto para a linguística geral quanto para a ciência cognitiva, área interdisciplinar que reúne campos como o processamento de língua natural e a inteligência artificial. Ainda que o diálogo com esses campos seja constante, o ponto de vista dos autores contrapõe-se ao paradigma cognitivista dominante à época. Enquanto a ciência cognitiva tende a compreender “informação” como conhecimento e a interpretar a língua como reflexo da mente individual, Halliday e Matthiessen (1999) concebem a língua como sistema semiótico social, privilegiando o caráter coletivo e intersubjetivo do significado. Assim, compreender a experiência como significado implica vê-la como ato colaborativo, sujeito a negociação e, por vezes, a conflito.

Ao limitar-se à metafunção ideacional, o estudo de Halliday e Matthiessen (1999) não busca modelar um simples banco de conhecimento, mas sim uma base de significado. Essa distinção é fundamental: enquanto as abordagens cognitivas da época partem de uma visão de experiência como estrutura conceitual preexistente e independente da língua, o modelo proposto constrói-se de baixo para cima, partindo da própria gramática. Os autores sustentam que é ilusório imaginar que o conhecimento exista fora da língua e apenas seja nela codificado. Toda forma de conhecimento, afirmam, é constituída em sistemas semióticos, e entre esses sistemas a língua ocupa posição central.

Dessa forma, compreender o saber humano requer examinar a língua em que ele se formula. Cada disciplina organiza-se a partir de modos particulares de significar, e é por meio da análise desses modos que se pode compreender seu sistema de conhecimentos. As taxonomias científicas, por exemplo, são representações linguísticas do mundo natural, mas as próprias estruturas gramaticais também desempenham papel essencial nessa construção.

Com base nessa concepção, é possível partir da gramática para construir a representação da experiência, assumindo que as categorias e relações necessárias para modelar qualquer domínio do real são deriváveis da estrutura da língua. Em consequência, a língua não é um espelho que reflete uma realidade preexistente: é ela que organiza, ordena e torna possível a experiência humana. Assim, pode-se definir a experiência como a realidade que o ser humano constrói linguisticamente.

Desse modo, “conhecimento” e “significado” não são entidades distintas, mas duas metáforas para o mesmo fenômeno, vistas sob ângulos diferentes. A metáfora do conhecimento enfatiza o conteúdo e a estrutura conceitual, enquanto a metáfora do significado ressalta o processo semiótico e social. Ambas se referem à mesma atividade fundamental de construção da realidade por meio da língua. Em outras palavras, Halliday e Matthiessen (1999) defendem que a língua não é mero veículo de transmissão de ideias: ela é a base constitutiva da experiência e da consciência humana. O significado, por sua vez, representa a forma essencial da consciência reflexiva e do pensamento de ordem superior.

Essa abordagem oferece, segundo os autores, maior poder explicativo tanto para a teoria linguística quanto para as aplicações práticas que envolvem o tratamento do conhecimento. Em vez de tentar representar a experiência como algo externo à língua, o que propõem é reintegrar à língua os próprios padrões de significado que, em última instância, dela nasceram. A experiência, portanto, é indissociável da língua que a expressa: é por meio dela que o ser humano organiza o mundo, dá forma ao pensamento e estabelece as bases de toda interação social e cognitiva.

Em síntese, Halliday e Matthiessen (1999) nos convidam a repensar a relação entre língua e mente. Contra uma visão que separa o conhecimento da expressão linguística, eles afirmam que todo conhecimento é, em essência, linguístico, pois a língua é o instrumento por meio do qual o homem constrói, compartilha e negocia significados. Assim, compreender a experiência humana equivale a compreender o funcionamento da língua – não apenas como sistema gramatical, mas como modo de significar o mundo e de constituir a própria realidade.

Além disso, Halliday e Matthiessen (2014) afirmam que, quando usamos uma língua, estamos produzindo “textos” que serão interpretados. Para os autores,

o termo “texto” se refere a “qualquer instância da língua, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conhece a língua; podemos caracterizar texto como língua funcionando em contexto [...]. A língua é, em primeira instância, um recurso para a construção de significado; portanto, o texto é um processo de construção de significado em contexto. Para um gramático, o texto é um fenômeno rico e multifacetado que “significa” de muitas maneiras diferentes. Ele pode ser explorado de muitos pontos de vista diferentes. Mas podemos distinguir dois ângulos principais de visão: um, focar no texto como um objeto em si; dois, focar no texto como um instrumento para descobrir algo mais. Concentrando-se no texto como um objeto, um gramático fará perguntas como: Por que o texto significa o que significa (para mim ou para qualquer outra pessoa)? Por que ele é valorizado como é? Ao focar no texto como instrumento, o gramático questionará o que o texto revela sobre o sistema da língua [...]. Essas duas perspectivas são claramente complementares: não podemos explicar por que um texto significa o que significa, com todas as diferentes leituras e valores que podem ser atribuídos a ele, exceto relacionando-o ao sistema linguístico como um todo; e, igualmente, não podemos usá-lo como uma janela para o sistema a menos que entendamos o que ele significa e por quê. Mas o texto tem um *status* diferente em cada caso: ou visto como artefato, ou então visto como espécime.

[...]

Isso, por sua vez, significa reconhecer que os contextos para análise do discurso são numerosos e variados – educacional, social, literário, político, jurídico, clínico e assim por diante; e em todos eles o texto pode ser analisado como espécime ou como artefato, ou ambos (espécime aqui pode significar espécime de uma variedade funcional particular, ou registro, como o “inglês jurídico”). (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 3/4)⁷

⁷ Minha tradução para: “*When people speak or write, they produce text. The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language (cf. Halliday and Hasan, 1976: Chapter 1). To a grammarian, text is a rich, many-faceted phenomenon that ‘means’ in many different ways. It can be explored from many different points of view. But we can distinguish two main angles of vision: one, focus on the text as an object in its own right; two, focus on the text as an instrument for finding out about something else. Focusing on text as an object, a grammarian will be asking questions such as: Why does the text mean what it does (to me, or to anyone else)? Why is it valued as it is? Focusing on text as instrument, the grammarian will be asking what the text reveals about the system of the language in which it is spoken or written. These two perspectives are clearly complementary: we cannot explain why a text means what it does, with all the various readings and values that may be given to it, except by relating it to the linguistic system as a whole; and equally, we cannot use it as a window on the system unless we understand what it means and why. But the text has a*

Halliday (1992b) retoma de Malinowski (1935) a ideia de contexto como um sistema semiótico de ordem superior ao sistema linguístico, mas não externo à língua, orientando e conferindo sentido ao texto. Mais especificamente, um texto particular se situa em um contexto particular. Cada texto em contexto constitui uma instanciamento da língua em contexto. O contexto de um texto específico, denominado contexto de situação, refere-se às circunstâncias imediatas de sua produção e recepção. Já o contexto da língua em sentido amplo é o contexto de cultura, que abrange o potencial semiótico total de uma comunidade linguística.

Esse contexto de cultura compreende o conjunto de significados possíveis que os membros de uma comunidade podem realizar dentro de seus termos culturais. Em outras palavras, a cultura é entendida como um sistema de significados de ordem superior – um ambiente semântico no qual diferentes sistemas semióticos operam, entre os quais a língua, a paralinguagem (gestos, expressões faciais, qualidade e timbre de voz, ritmo e outros recursos corporais de significação) e ainda outros sistemas humanos de produção de sentido, como a dança, o desenho, a pintura e a arquitetura (Halliday; Matthiessen, 1999).

Assim, tanto a língua quanto o contexto de cultura podem ser concebidos como potenciais sistêmicos que se instanciam ou se realizam ao longo do tempo. No processo de instanciamento, selecionam-se certos aspectos dentre todos os que o sistema possibilita. Dessa forma, um texto em um contexto de situação representa uma instância da língua em um contexto de cultura – uma seleção parcial dentro do vasto potencial de significação que a língua e a cultura disponibilizam. Em outros termos, o texto é uma instância da língua, e a língua é o acúmulo das instâncias textuais. E podemos identificar padrões textuais, que refletem tendências de instanciamento observadas ao longo do tempo (Halliday; Matthiessen, 2014).

Sob a perspectiva da instância – ou seja, do texto – esses padrões representam generalizações entre textos produzidos em diferentes momentos. Já sob a perspectiva do potencial sistêmico, correspondem a tendências de realização dentro do sistema, ao longo de um processo temporal contínuo. Tais padrões constituem as variedades funcionais da língua, conhecidas como registros (Halliday; Matthiessen, 1999).

Um registro é uma faixa de opções selecionadas dentro do potencial total do sistema linguístico. Ele possui significado contextual, pois se relaciona a classes de situações, ou tipos

different status in each case: either viewed as artefact, or else viewed as specimen. [...] This in turn means recognizing that the contexts for analysis of discourse are numerous and varied – educational, social, literary, political, legal, clinical and so on; and in all these the text may be being analysed as specimen or as artefact, or both (specimen here might mean specimen of a particular functional variety, or register, such as 'legal English')."

de situação. Cada tipo de situação pode ser descrito em termos de valores específicos de campo (*field*), relação (*tenor*) e modo (*mode*) – as três dimensões fundamentais do contexto.

O contexto de cultura representa o potencial contextual global de uma sociedade. Por ser tão abrangente, é demasiado geral para permitir especificações estruturais precisas que correspondam a opções concretas de campo, relação e modo. No entanto, quando se desloca o foco para os tipos de situação que compõem a cultura, é possível identificar configurações mais delimitadas de significados e papéis sociais (Halliday; Matthiessen, 1999).

Os três conjuntos de sistemas que constituem o contexto – campo, relação e modo – contribuem conjuntamente para a formação das estruturas genéricas (*i.e.*, de gêneros textuais). Consoante Halliday e Matthiessen (2014), cada um deles atua de maneira particular:

- o campo (*field*) fornece a base para o conteúdo ideacional, isto é, define o tipo de atividade social e o assunto temático do texto. O campo do discurso diz respeito ao que está acontecendo na situação, isto é, à natureza da atividade social e semiótica em curso e ao domínio de experiência a que essa atividade se refere. Inclui o assunto ou tema do texto, mas também as atividades práticas que tornam esse assunto relevante, como explorar, aprender, argumentar, criar ou imaginar. Quando o texto é autônomo (*e.g.*, um ensaio ou um poema que não acompanha outra ação social), o campo corresponde ao conteúdo temático e conceitual do texto. Quando o texto está inserido em uma prática social mais ampla (*e.g.*, uma reunião, uma aula, uma consulta médica), o campo inclui também a atividade social de que o texto faz parte. Portanto, o campo abrange tanto o “que se faz” quanto o “do que se fala” – sendo, assim, uma categoria que conecta ação, experiência e significado;
- a relação regula o perfil relacional e interpessoal, isto é, os papéis de fala e as relações sociais envolvidas. Diz respeito a quem participa da situação e quais papéis desempenha. Abrange tanto atributos sociais permanentes quanto papéis interacionais momentâneos, a saber: (i) papéis institucionais, relacionados às funções sociais formais (professor/aluno, médico/paciente, juiz/advogado); (ii) papéis de *status*, relativos à distribuição de poder (relação igualitária ou hierárquica); (iii) papéis de contato, que expressam o grau de familiaridade entre os interlocutores (de estranhos a íntimos); e (iv) papéis sociométricos, que indicam o tom afetivo da interação (neutro, positivo, negativo). Além dessas dimensões relacionais, inclui também os valores afetivos e avaliativos que os participantes atribuem ao domínio temático, o que confere carga emocional ou avaliativa (positiva ou negativa) ao discurso; e

- o modo organiza o papel da língua no evento comunicativo, incluindo o canal (oral, escrito, multimodal) e a função retórica do texto. Define o papel da língua e de outros sistemas semióticos na situação. Refere-se à função que o texto desempenha dentro da atividade social, à relação entre o discurso e a ação, ao meio de comunicação (oral, escrito, multimodal) e à organização retórica. Também envolve a divisão de trabalho entre atividades semióticas e sociais. Em alguns casos, as atividades semióticas constituem a própria situação (*e.g.*, uma palestra, um julgamento ou um debate); em outros, elas apenas a facilitam (*e.g.*, as instruções verbais que acompanham uma ação física). Além disso, o modo compreende a relação entre a língua e outras formas de significação, como imagens, sons e gestos – ou seja, como a língua colabora com outras semioses para construir o sentido global da interação.

Para Halliday e Matthiessen (2014), essas três dimensões interagem para moldar estruturas típicas de gêneros textuais – como os relatórios de mercado financeiro, as previsões do tempo, a publicidade e as receitas culinárias. Cada gênero se caracteriza por padrões específicos de realizações semântica e lexicogramatical, correspondentes a um registro funcional.

A adaptação da língua a diferentes contextos de uso é uma das propriedades essenciais dos sistemas semânticos (Halliday; Matthiessen, 2014). As variações de registro são realizações particulares do mesmo sistema gramatical altamente generalizado. O modelo sistêmico-funcional, portanto, considera a unidade da gramática na diversidade dos registros, explicando como um mesmo sistema gramatical dá origem a uma multiplicidade de estilos, gêneros e práticas discursivas.

As diferenças semânticas entre registros se refletem também na lexicogramática, mas de modo mais sutil: elas se projetam sobre subconjuntos específicos do sistema lexicogramatical geral. Assim, cada registro pode ser mapeado como um perfil lexicogramatical dentro da totalidade do sistema linguístico (Halliday; Matthiessen, 1999).

Essas relações – entre contexto de cultura e contexto de situação, entre sistema e instanciação – são as que permitem explicar como a língua se adapta, se diversifica e se estabiliza em cada comunidade humana. Ao mesmo tempo, elas evidenciam o caráter dinâmico e socialmente motivado da língua, cuja estrutura reflete não apenas regularidades formais, mas sobretudo a ordenação dos significados partilhados dentro de uma cultura (Halliday; Matthiessen, 2014).

Embora ainda não existam descrições abrangentes do contexto de cultura, as categorias gerais de contexto são conhecidas há décadas. De modo resumido, qualquer contexto de situação pode ser caracterizado com base nesses três parâmetros. Essa visão de contexto destaca que o significado é socialmente negociado e culturalmente condicionado, e que toda instância de língua é, ao mesmo tempo, reflexo e recriação do universo cultural em que se insere.

Segundo essa perspectiva, é a gramática que constrói a experiência: é ela que estrutura para nós o mundo de eventos, objetos e relações. Halliday (2002) afirma que a realidade em si é incognoscível; o que conhecemos são apenas as construções linguísticas que fazemos dela, isto é, os significados. Esses significados não existem antes das formulações linguísticas que os realizam: eles surgem do contato entre a consciência humana e o ambiente.

Dessa constatação decorre a necessidade de um modelo explicativo para os processos pelos quais o significado é produzido – o que Halliday (2002) chama de processos semiogenéticos (*semogenic processes*). Como tais processos, representados na Figura 3, se desenvolvem ao longo do tempo, é preciso distingui-los segundo três escalas temporais principais, ou três dimensões de tempo semiótico, quais sejam:

1. o tempo filogenético: corresponde à evolução da língua humana ao longo da história da espécie – e, por extensão, à evolução de línguas particulares. As histórias documentadas das línguas representam apenas uma pequena fração desse processo evolutivo. Esse nível torna-se relevante sobretudo em casos de mudanças recentes, como o surgimento do discurso científico moderno. O tempo filogenético, portanto, abrange o percurso evolutivo que transformou a capacidade semiótica humana em língua articulada;
2. o tempo ontogenético: é o desenvolvimento individual do usuário da língua. Assim como ocorre com o organismo biológico, o desenvolvimento linguístico individual pode recapitular aspectos da evolução da espécie, ainda que em escala epigenética. O crescimento do usuário da língua segue o ciclo típico de aquisição, maturação e declínio, configurando o tempo ontogenético. É nesse plano que se observa, sobretudo, o aprendizado da língua pela criança, processo em que se constrói progressivamente a competência semiótica pessoal; e
3. o tempo logogenético: é o desdobramento do ato de significar, ou seja, a produção de sentido em tempo real sob a forma de texto. Esse é um processo estocástico, em que o potencial de significado se modifica continuamente à medida que o discurso se desenvolve. A cada enunciado, certas opções linguísticas são restringidas ou favorecidas, de modo que o sistema se reconfigura dinamicamente em função do

contexto anterior. É o nível do texto em andamento, em que o significado se constrói momento a momento.

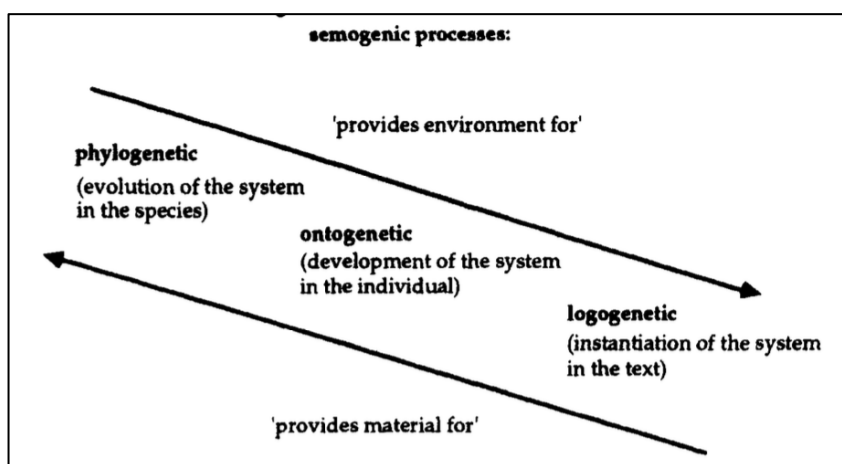


Figura 3: As três semio-histórias relacionadas

Fonte: Halliday; Matthiessen, 1999, p. 18.

Essas três escalas – filogenética, ontogenética e logogenética – compõem a história semiótica (semio-história) da humanidade, através da qual os significados são criados, transmitidos, recriados e transformados. Cada processo fornece o ambiente necessário ao seguinte e, ao mesmo tempo, é reconstruído pelo anterior em uma relação circular.

Na Figura 3, a seta ascendente mostra que o potencial de significado do indivíduo – que é transfinito (*i.e.*, aberto, ilimitado em princípio) – é construído a partir de instâncias finitas de texto, ou seja, dos textos concretos que cada sujeito produz e interpreta ao longo da vida. De modo análogo, o potencial de significação da espécie humana, igualmente transfinito, forma-se a partir das instâncias finitas de significadores individuais — os “sujeitos que significam”, cujas práticas discursivas, acumuladas historicamente, edificam o repertório semântico da humanidade. Em contrapartida, seguindo o movimento descendente da seta, o processo se inverte: o sistema da língua – entendido como o potencial de significado coletivo da espécie – fornece o ambiente semiótico dentro do qual o potencial de significado do indivíduo pode emergir e se desenvolver; por sua vez, esse potencial individual cria o ambiente de significado no qual o sentido do texto – a instanciação particular – se concretiza.

Assim, a relação entre texto, indivíduo e espécie é simultaneamente hierárquica e recíproca: o sistema global da língua possibilita o significado individual, que, por sua vez, torna possível o significado textual; e, inversamente, os textos produzidos pelos indivíduos alimentam a expansão contínua do potencial semântico tanto pessoal quanto coletivo.

Em se tratando particularmente do tempo ontogenético, os estudos sobre aquisição de linguagem mostram que as crianças iniciam a construção de categorias ao interagirem com fenômenos concretos do mundo que percebem junto a seus interlocutores. Elas traduzem essas percepções em significados linguísticos, construindo, assim, sua primeira base ideacional. Em outras palavras, as crianças convertem categorias não linguísticas (visuais, perceptivas) em categorias semânticas, incorporando-as ao sistema linguístico (Halliday; Matthiessen, 1999).

O poder da categorização reside justamente nessa capacidade de reunir fenômenos diversos sob valores semânticos comuns. À medida que ampliam sua base ideacional, as crianças passam a construir categorias internas ao sistema linguístico, transitando progressivamente para domínios abstratos e simbólicos, nos quais as categorias representam conceitos sociais e semióticos.

Mesmo nos níveis de abstração mais elevados, tais categorias continuam sendo significados socialmente negociados. A construção de significado é, portanto, um processo colaborativo, que depende da interação com o grupo de significação – a comunidade linguística. Essa passagem do concreto ao abstrato é possível graças ao poder homogenizador do significado, que permite integrar a variedade de experiências sob um mesmo sistema simbólico.

Halliday e Matthiessen (1999) enfatizam, ao tratarem da ontogênese, que o significado é inerentemente interativo. A criança aprende a significar no diálogo, e essa interação não é acessória, mas uma condição essencial da semiose. Os sistemas semióticos são, por natureza, sociais, e o significado emerge de uma consciência compartilhada. Já na protolíngua, os bebês dependem de serem reconhecidos como sujeitos comunicativos, e os adultos que os cercam coconstruem a língua com eles, mesmo inconscientemente. Esse caráter dialógico se reflete também nas formas do discurso, especialmente nas narrativas de experiências compartilhadas, pelas quais a criança internaliza a lógica da interação e da representação.

Construir a experiência, portanto, é construir a experiência compartilhada do grupo, da cultura e da espécie. O diálogo é o meio pelo qual a criança acessa essa herança coletiva e aprende a significar o próprio mundo à luz do significado coletivo. O discurso, em sua natureza dialógica, funciona como metáfora semiótica das condições sociais da existência humana.

Conforme apontam Halliday e Matthiessen (1999), a perspectiva semântica da LSF permite destacar quatro aspectos centrais da consciência humana, quais sejam:

1. o significado como potencial, isto é, como um recurso sistêmico disponível na língua, que pode ser continuamente mobilizado e modificado em cada ato individual de significação. Em vez de conceber o significado como um dado fixo, a LSF o entende como uma rede de possibilidades em permanente atualização.

Diferentemente de grande parte da linguística teórica desenvolvida desde meados do século XX, que enfatizou as relações sintagmáticas (o que se combina com o quê), a teoria sistêmica dá primazia às relações paradigmáticas – isto é, o que é significado em relação ao que poderia ter sido significado;

2. o significado como crescimento, ou seja, um recurso semiogenético que se expande continuamente em poder e alcance à medida que a língua abre novos domínios de experiência e refina aqueles que já se encontram dentro de seu escopo. A língua, nesse sentido, é um organismo vivo: ela se transforma ao criar novas formas de expressão e ao reorganizar suas antigas formas de dizer;
3. o significado como construção conjunta: diferentemente do “pensamento”, entendido como fenômeno essencialmente privado e interno ao indivíduo, o significado é uma atividade social e intersubjetiva, um empreendimento coletivo, construído e mantido coletivamente por uma comunidade de usuários de dada língua. A língua, portanto, não é apenas veículo do pensamento individual, mas o meio pelo qual os indivíduos constroem juntos o mundo de significados que compartilham; e
4. o significado como forma de atividade, isto é, um recurso de energia simbólica, sustentado e dinamizado pela gramática, que constitui o núcleo organizador de toda língua. A gramática é, assim, o motor do processo semântico, o sistema que confere movimento, estrutura e direção à criação de significado.

Em conjunto, esses quatro aspectos apontam para uma visão da língua como um sistema vivo, social e dinâmico de produção de significado, no qual o ato de significar é inseparável do ato de existir e interagir.

A semântica constitui o estrato mais elevado dentro da língua, funcionando como uma interface entre a língua e o ambiente extralinguístico. Isso significa que a semântica se articula com o contexto, mas não apenas com ele: ela também interage com outros sistemas que operam dentro do contexto, como os sistemas de conteúdo de outras semioses e os sistemas biossemióticos — entre os quais se incluem nossos sistemas de percepção e de ação corporal (cf. Halliday; Matthiessen, 1999). Enquanto estrato superior dos dois níveis de conteúdo da língua, a semântica ocupa a posição de interface entre o contexto e a lexicogramática. É por meio dela que a experiência e as relações interpessoais são transformadas em significado linguístico, o qual, por sua vez, é realizado em palavras e estruturas pela lexicogramática.

A unidade básica da semântica é o texto – a língua em funcionamento no contexto, isto é, uma instância concreta do sistema semântico. Internamente, o texto se organiza em padrões

de significados pertencentes às três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. Externamente, ele se estrutura como uma unidade que opera dentro de um contexto de situação, de modo que a estrutura situacional se projeta sobre o texto, moldando sua forma e sua organização discursiva (cf. Halliday; Matthiessen, 1999).

Quando se tem uma situação de produção de significado, toda a estrutura do contexto de situação é refletida e realizada no texto. Por exemplo, em uma situação narrativa tradicional, como contar uma fábula, os padrões estruturais da situação – os papéis sociais, a sequência típica de ações, as expectativas comunicativas – são projetados na organização do texto, que reproduz, em forma linguística, a estrutura do evento cultural (cf. Halliday; Matthiessen, 1999).

Indo para outro extremo, encontramos Da Silva (2007), que usa a LSF para tratar da tradução de textos acadêmicos. Na perspectiva dessa Linguística, não existe conhecimento sem língua – seja na produção de textos científicos, seja na realização de atividades metatextuais, como a tradução, a reescrita ou a adaptação de um texto de divulgação científica para o público geral. Em outras palavras, o saber não se dissocia da língua, pois, para Halliday (2006a), conhecimento é significado. O indivíduo torna-se *expert* justamente por meio do desenvolvimento de um discurso especializado, que lhe permite construir, sustentar e legitimar seu papel social enquanto produtor de conhecimento. Essa perspectiva é interessante porque difere de alguns modelos de expertise em escrita, segundo os quais haveria uma dimensão retórica e uma dimensão do conteúdo (*e.g.*, Scardamalia; Bereiter, 2001).

Observa-se que, no discurso científico, o processo de construção de significados alcança um grau de densidade semântica excepcionalmente elevado. Sob a perspectiva da LSF, dominar esse tipo de discurso significa, no plano ontogenético, construí-lo ativamente. Isso implica que a expertise científica não se adquire pela simples memorização de termos técnicos, mas pelo desenvolvimento dinâmico e articulado de recursos linguísticos capazes de modelar e representar uma realidade simbólica específica, própria do conhecimento científico. Nessa linha, Halliday (2006d, p. 160) afirma que “aprender ciência é o mesmo que aprender a linguagem da ciência” – ou seja, a expertise em ciência se forma no e pelo discurso, sendo produzida pela língua, e não externamente a ela.

A elevada densidade de significação que caracteriza o discurso científico decorre, segundo Halliday (2006a–2006d), do fato de que esse tipo de linguagem é realizado em grande parte por meio de metáforas gramaticais. Conforme explicam Halliday e Matthiessen (2014), o conceito de metáfora gramatical, no âmbito da metafunção ideacional, envolve um “realinhamento” entre os níveis semântico e gramatical (*e.g.*, por meio de nominalizações). No modo metafórico de expressão, ocorre uma condensação tanto estrutural quanto semântica,

processo que confere ao discurso científico sua precisão conceitual, sua capacidade de abstração e seu alto poder de generalização. É justamente essa propriedade que faz da linguagem científica o instrumento privilegiado de formulação e transmissão do conhecimento especializado. Um exemplo desse caráter do discurso científico está na Figura 4.

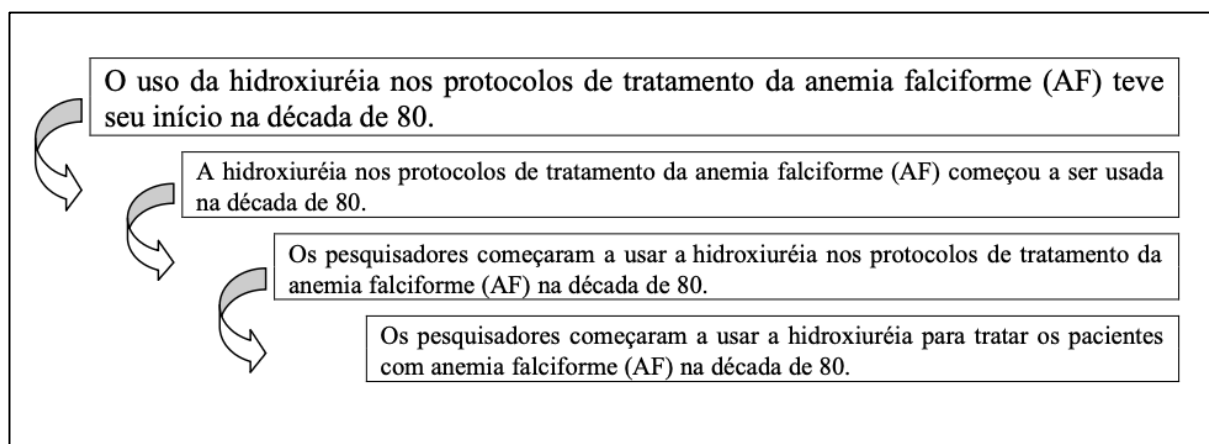


Figura 4: Do metafórico ao congruente no discurso científico.

Fonte: Da Silva (2007, p. 198).

Como se pode observar na Figura 4, o discurso científico privilegia formas metafóricas, pelas quais significados são condensados. Por exemplo, na primeira oração, encontramos basicamente nominalizações que tornam o discurso mais abstrato e dificultam a identificação dos participantes e do tempo dos eventos. Quando tornamos esse texto mais congruente (*i.e.*, menos metafórico), podemos identificar quem fez o uso (“pesquisadores”) e que o tratamento não é da doença propriamente dita, mas, sim, o que se tem é que os pacientes com a doença foram tratados pelos pesquisadores.

Sob uma perspectiva filogenética, observa-se que o aumento de formas metafóricas acompanha a evolução da linguagem, que busca responder a novas demandas de representação da realidade. No plano ontogenético, o desenvolvimento linguístico do indivíduo — da infância à vida adulta — revela o uso crescente de metáforas, especialmente no contexto educacional, refletindo a maturidade semiótica do usuário da língua. Já na dimensão logogenética, a metaforização sustenta a progressão dos significados ao longo de um texto. Esses três níveis articulam-se no processo semiogenético, responsável pela expansão do potencial de significação da linguagem (Halliday, 2003).

Nos processos de reescrita ou tradução, a desmetaforização torna-se necessária para adequar textos altamente técnicos a novos públicos, embora nem sempre seja possível delimitar

o que deve ser reformulado. Enquanto o leitor especializado compreende metáforas gramaticais sem descompactá-las, o leitor não especializado depende dessa reformulação para acessar o conteúdo. Baseado na ideia de Halliday (1992b) de que tradução é “produção guiada de significado”, Steiner (2001, 2004) afirma que traduzir implica compreender e reconstruir o significado de modo contextual e funcional, o que pode gerar diferentes graus de metaforicidade entre os textos. A metaforização e a desmetaforização, portanto, funcionam como processos complementares, tanto entre línguas quanto dentro de uma mesma língua, equilibrando a densidade semântica e o nível de abstração textual.

Na tradução de textos com elevada densidade metafórica – como ocorre frequentemente nos textos científicos –, o processo de descompactação atua como um meio de compreender os significados construídos em uma língua e reformulá-los em outra. Conforme Steiner (2001), além desse aspecto cognitivo de compreensão, a desmetaforização é influenciada por dois fatores principais: (i) as particularidades estruturais e funcionais dos sistemas linguísticos envolvidos e (ii) as características dos registros empregados em cada contexto comunicativo. O primeiro fator refere-se às formas distintas pelas quais os significados interpessoais, ideacionais e textuais se manifestam em cada língua, podendo apresentar maior ou menor grau de metaforicidade. O segundo diz respeito às variações nos registros que cada sistema linguístico adota para expressar um mesmo tipo de situação comunicativa.

Conforme apontado no início deste capítulo, as pesquisas sobre línguas de sinais têm se apoiado, em grande parte, em abordagens oriundas da linguística formal, enquanto as abordagens funcionais têm contribuído de modo bastante limitado para esse campo de estudos. Embora os trabalhos já realizados ofereçam perspectivas válidas, eles não esgotam as possibilidades de análise das línguas de sinais. De fato, métodos baseados em línguas audiovocais e escritas podem apresentar dificuldades de aplicação, uma vez que operam em modalidades comunicativas diferentes, o que levanta questionamentos sobre a pertinência de teorias criadas para línguas audiovocais serem utilizadas na descrição de línguas visuoespaciais (cf. Rudge, 2018).

Caffarel, Martin e Matthiessen (2004) explicam que os sistemas de primeira ordem são físicos; os de segunda ordem, biológicos; os de terceira ordem, sociais; e os de quarta ordem, semióticos. Cada nível hierárquico acrescenta uma nova dimensão ao anterior: os sistemas biológicos acrescentam a “vida” aos físicos; os sociais, “valor” aos biológicos; e os semióticos, “significado” aos sociais. As línguas humanas, na condição de sistemas semióticos de quarta ordem, são naturalmente complexas, mas sua complexidade pode ser modelada teoricamente por meio do princípio de estratificação da LSF (cf. Rudge, 2018).

Dessa forma, qualquer análise linguística deve ajustar-se à língua estudada, e não forçar a língua a se adequar a um modelo preexistente. Ou seja, é necessário adotar uma postura glotocêntrica, em que as descrições partam das propriedades internas do sistema linguístico. Martin (1983) já havia apontado a falta de glotocentrismo em algumas análises sistêmico-funcionais, nas quais categorias são abstraídas de uma língua e aplicadas a outra, gerando vieses analíticos. Ainda que estudos posteriores, como os reunidos por Caffarel, Martin e Matthiessen (2004), tenham buscado descrever diversas línguas de forma independente, a maioria das descrições sistêmico-funcionais ainda é centrada nas línguas audiovocais.

Para uma representação mais completa das línguas humanas, a LSF precisa também incluir as línguas visuoespaciais, reconhecendo a mudança de modalidade comunicativa. Logo, é necessário adotar uma abordagem “visuocêntrica”, que parte dos recursos semióticos visuoespaciais como base descritiva. Contudo, essa mudança requer certo equilíbrio: Gil (2001) adverte contra o risco de “forçar” uma língua a se ajustar a categorias preestabelecidas, o que pode gerar descrições enviesadas. Caffarel, Martin e Matthiessen (2004) observam que descrever uma língua sem qualquer referência a descrições anteriores é algo raro e demorado; por isso, recomendam a estratégia de “comparação por transferência”, ou seja, a descrição de uma língua serve como base para a de outra.

Os preceitos da LSF são relevantes para se repensar a relação entre línguas audiovocais e línguas de sinais, principalmente quando encontramos pesquisas que comparam línguas de sinais. É o caso de Almeida (2025), que comparou a Libras com a Língua Terena de Sinais no quesito representação da experiência. O autor identificou contrastes significativos na maneira como cada grupo expressa suas experiências em suas respectivas línguas de sinais: os indígenas surdos Terena recorrem com frequência à Libras como base comunicativa, incorporando, contudo, sinais próprios da comunidade, o que Almeida interpretou como um indício claro de adaptação linguística moldada por fatores socioculturais. Segundo ele, a predominância da Libras decorre, em grande medida, da necessidade de interação com intérpretes, ouvintes e outros integrantes da sociedade em geral.

Além disso, na análise comparativa dos padrões linguísticos da Libras e da Língua Terena de Sinais na representação da experiência, Almeida (2025) observou que os participantes indígenas recorreram predominantemente a processos materiais (*e.g.*, “fazer”, “bater”), enquanto os surdos urbanos utilizaram com maior frequência processos mentais (*e.g.*, “pensar”, “ver”, “achar”) e relacionais (*e.g.*, “ser”, “estar”, “ter”). Essa distinção ficou especialmente evidente diante de estímulos visuais, como a imagem de uma mulher branca maquiada segurando um frasco de perfume. Nessa situação, os surdos urbanos recorreram a

processos mentais de percepção, ao passo que os surdos indígenas empregaram processos materiais, indicando uma interpretação mais concreta e centrada na ação. Tal constatação reforça a relevância de se levar em conta, de modo mais cuidadoso, fatores culturais e identitários na elaboração de estímulos para pesquisas linguísticas, seja em línguas de sinais, seja em línguas audiovocais.

Contudo, conforme também mencionado no começo deste capítulo, meu objetivo, neste momento, não é fazer uma descrição sistêmico-funcional da Libras, mas sim apreender os aportes epistemológicos da LSF. Uma vez apontados os fundamentos da LSF, passa-se, na próxima seção, a uma introdução à SE estabelecida por Collins e Evans (2010).

1.2 Expertises sob um Prisma Sociológico

Collins e Evans (2010) propõem um modelo de expertise que não a trata como um fenômeno dependente do reconhecimento de outros, ou seja, ser *expert* não seria um rótulo atribuído socialmente. Os referidos autores consideram o que chamam de expertise real, objetiva e substantiva, adquirida por meio da socialização em comunidades discursivas. Tornar-se *expert* é, nessa abordagem, um processo de imersão prática e cultural nas atividades de um grupo, e a expertise pode ser perdida com o afastamento dessas práticas. Essa visão se conecta à noção de conhecimento tácito, entendida como o saber profundo adquirido pela experiência e pela convivência em grupos que o detêm.

O conhecimento tácito – transmitido por práticas sociais – fundamenta a Tabela Periódica de Expertises (cf. Figura 5), uma proposta de classificação feita pelos autores para organizar os diferentes níveis e tipos de saber humano. Essa proposta não constitui uma simples hierarquia, mas um sistema conceitual com estrutura interna própria, fundamentado na noção de conhecimento tácito como seu princípio organizador central. Entre as categorias apresentadas, destacam-se duas distinções inovadoras: a expertise por interação e a expertise contributiva (Collins; Evans, 2010).

Expertises Ubíquas					
Inclinações	Habilidade de Interagir				
	Habilidade de refletir				
Expertises especializadas	Conhecimento tácito ubíquo			Conhecimento tácito especializado	
	Conhecimento de buteco	Compreensão popular	Conhecimento de fonte primária	Expertise por interação	Expertise contributiva
	Polimórfica				
	Mimeomórfica				
Meta-expertises	Externas (expertises transmutadas)		Internas (expertises não transmutadas)		
	Discernimento ubíquo	Discernimento local	Habilidade de <i>connoisseur</i> técnico	Discernimento descendente	Expertise referida
Metacritérios	Credenciais		Experiência		Histórico de desempenho

Figura 5: Tabela Periódica de Expertises

Fonte: Collins; Evans, 2010, p. 21.

Essa proposta contrasta com as abordagens simplistas que opõem “*experts*” e “*leigos*” sem reconhecer as múltiplas modalidades de participação dos indivíduos no conhecimento de uma sociedade. O modelo evidencia que a compreensão genuína depende da internalização de saberes tácitos – um tipo de entendimento que só se adquire pela imersão social e prática em comunidades discursivas. Trata-se de coisas que você simplesmente sabe como fazer sem ser capaz de explicar as regras de como realizá-las (Collins; Evans, 2010).

A Tabela Periódica de Expertises organiza os diferentes tipos e níveis de conhecimento humano, distinguindo-os conforme sua natureza e profundidade (Collins; Evans, 2010). No topo estão as expertises ubíquas (*i.e.*, aquelas presentes em todos ou quase todos os seres humanos), como a capacidade de usar uma língua natural, que todos os membros de uma sociedade precisam dominar para nela viver. Abaixo dessa categoria se situam as expertises técnicas, associadas ao conhecimento científico e tecnológico. As linhas seguintes tratam das expertises especializadas, que vão do simples acúmulo de conhecimento factual – suficiente para responder a testes de conhecimento geral – até formas mais complexas, dependentes do conhecimento tácito. Esse tipo de saber complexo, adquirido pela prática e pela imersão em uma área, distingue duas categorias principais: a expertise contributiva, que permite o desempenho competente de uma atividade; e a expertise por interação, caracterizada pela fluência na linguagem técnica de uma área, ainda que sem domínio prático (*e.g.*, o que fazem revisores, jornalistas científicos e pesquisadores sociais). A quarta linha apresenta as metaexpertises, ou seja, formas de julgamento sobre *experts*. Algumas são transmutadas, baseadas em discernimento social aplicado à avaliação técnica, e outras decorrem de

conhecimento especializado, como o julgamento descendente – quando um *expert* avalia outro de menor nível de competência, sendo esta a forma mais confiável de julgamento técnico. Por fim, a última linha aborda os metacritérios, utilizados por leigos ou gestores externos para avaliar *experts*, considerando qualificações, histórico e, sobretudo, experiência acumulada.

Interessa-me aqui o que os autores falam a respeito da expertise por interação e da expertise contributiva. Inspirando-se na concepção wittgensteiniana de que o significado de um conceito deriva de seu uso, e não de definições formais ou lógicas, os autores defendem que o conhecimento especializado deve ser buscado nas práticas dos especialistas, e não apenas nos livros. Assim, atingir a maestria em uma área baseada em conhecimento tácito – como a condução de veículos ou a física – assemelha-se à aprendizagem de uma língua natural, que se conquista por meio de imersão interativa em uma cultura, e não pelo simples acúmulo de informações ou estudo teórico (Collins; Evans, 2010).

A expertise contributiva distingue-se da expertise por interação por ser autossustentável, isto é, pode ser transmitida e perpetuada por meio da prática e da socialização dentro de uma comunidade de especialistas. Já a expertise por interação depende do contato direto com grupos que possuem expertise contributiva, não podendo ser repassada de forma independente sem distorções, pois está ancorada na linguagem especializada e no contexto social que a originou. Assim, o domínio dessa expertise requer imersão comunicativa, ainda que sem envolvimento físico com a prática técnica correspondente (Collins; Evans, 2010). Os autores também argumentam que todo *expert* contributivo possui também expertise por interação, embora ela possa permanecer latente se o indivíduo não desenvolver habilidades discursivas e reflexivas. Essa forma de expertise funciona como ponte entre especialistas e não especialistas, estando presente em múltiplas atividades sociais.

Para os referidos autores, as formas mais elementares de saber – como o conhecimento cotidiano, o senso comum e o aprendizado a partir de fontes primárias – não configuram verdadeira expertise especializada, pois podem ser adquiridas pela leitura e observação, sem exigirem participação ou engajamento nas práticas de um grupo técnico ou científico. Em contraste, a enculturação é o único caminho para dominar saberes impregnados de conhecimento tácito, uma vez que as normas e procedimentos que os regem não podem ser integralmente formalizados, mas apenas compreendidos pela convivência com indivíduos já inseridos na cultura do grupo (Collins; Evans, 2010).

Consoante Collins e Evans (2010), tanto a expertise por interação quanto a expertise contributiva exigem envolvimento corporal e social, pois a linguagem e o saber se desenvolvem no intercâmbio humano, e não por assimilação puramente intelectual ou mecânica. Embora

façam algumas considerações sobre a importância do corpo em sua totalidade ou não para esses dois tipos de expertise, os autores pressupõem que, no caso da expertise por interação, o corpo jamais pode ser totalmente ausente quando se trata da aquisição de uma língua. Para que alguém desenvolva fluência linguística, é indispensável dispor dos meios físicos e sociais que possibilitam a participação efetiva na comunidade de fala. Aprende-se uma língua apenas por meio da socialização interativa, no constante movimento comunicativo entre os sujeitos – e não pela simples recepção de informações ou proposições. Collins e Evans (2010) ilustram essa necessidade de envolvimento corpóreo e social com base no caso de pessoas com surdez congênita ou pré-lingual, as quais, pela limitação sensorial, não têm acesso direto ao processo de imersão linguística essencial ao aprendizado natural das línguas audiovocais.

Os indivíduos com surdez pré-lingual – isto é, nascidos com surdez profunda ou que a adquiriram antes do desenvolvimento de uma língua audiovocal – possuem plena mobilidade e capacidades cognitivas, mas não dispõem do meio primário de socialização linguística em comunidades ouvintes, que é a vocalização. O aprendizado da língua audiovocal, base para a leitura e a escrita, depende da exposição contínua à oralidade, algo que essas pessoas não vivenciam. Embora possam aprender leitura ou escrita de forma fonética, esse processo é lento e limitado, pois carece da imersão comunicativa natural. Assim, o domínio da língua audiovocal requer esforço extraordinário e instrução intensiva por meio de estratégias visuais e táteis que substituam o “banho de fala” característico da infância de um ouvinte (Collins; Evans, 2010).

Segundo Collins e Evans (2010), não há fundamento para considerar as línguas de sinais inferiores às línguas audiovocais; em certos aspectos, como a ênfase na percepção espacial, as línguas de sinais podem até superar as línguas audiovocais. No entanto, suas diferenças estruturais produzem desafios específicos para a comunidade Surda, sobretudo no domínio da leitura e da escrita. Isso ocorre porque os textos escritos, embora visuais, estão ancorados em línguas audiovocais, que não constituem o sistema linguístico primário dos Surdos.

O aprendizado linguístico exige um corpo socialmente integrado, dotado de meios físicos de interação. A experiência dos Surdos demonstra, porém, que é possível criar comunidades linguísticas alternativas, baseadas na visão e no tato, capazes de compensar a ausência da audição. Por essa razão, a comunidade Surda afirma sua identidade cultural enfatizando sua diferença linguística e social (Collins; Evans, 2010).

Em suma, a surdez pré-lingual evidencia que a corporeidade e a interação social são elementos indispensáveis à constituição da competência linguística e, por extensão, da própria expertise comunicativa. Quando a socialização linguística é ausente – como ocorre no caso das

pessoas Surdas –, a capacidade de dominar conceitos é profundamente comprometida, ainda que o indivíduo esteja inserido em uma comunidade nativa.

Ademais, Halliday e Matthiessen (2014) apontam que, como as línguas evoluíram originalmente na forma audiovocal, todos os sistemas de escrita têm uma natureza derivada e dependente dessa modalidade. Essa dependência se repete no desenvolvimento individual: cada pessoa ouvinte adquire primeiro a fala, e só depois domina a escrita. Mesmo no caso dos Surdos, cuja primeira língua é visuoespacial, a língua de sinais se assemelha muito mais à fala do que à escrita, pois os sinais são articulações visuoespaciais e as expressões faciais funcionam como prosódia visível.

Com o tempo, porém, os sistemas de escrita ganham autonomia, deixando de depender diretamente do som e passando a se relacionar com a formulação lexical e gramatical da língua. Esse processo é reforçado pela complementaridade funcional entre a oralidade e a escrita. A escrita surgiu em contextos sociais específicos – como a contabilidade e a administração nas primeiras civilizações – e nunca foi apenas “fala registrada”. Assim, ao longo da história (até o advento das tecnologias recentes), oralidade e escrita mantiveram domínios distintos, porém complementares, refletindo funções diferentes dentro da comunicação humana.

Tendo apresentado a SE de Collins e Evans (2010), passo agora a algumas breves considerações sobre a teoria bakhtiniana e os estudos decoloniais.

1.3 A Teoria Bakhtiniana e a Decolonialidade

Em oposição às abordagens estruturalistas e formalistas de sua época, Bakhtin (2003, 2010) entende a língua(gem) não como um sistema autônomo de signos, mas como uma prática social viva, inseparável das condições históricas, ideológicas e intersubjetivas que a produzem.

O dialogismo é o princípio fundamental do pensamento bakhtiniano. Para Bakhtin (2010), toda enunciação é uma resposta a enunciados anteriores e uma antecipação de possíveis respostas futuras. Assim, o sentido nunca é fechado, mas construído na interação entre locutor e interlocutor. O diálogo, portanto, é mais do que uma forma de comunicação – é a própria essência da língua(gem) e do pensamento humano.

Segundo Bakhtin (2010), o sujeito está sempre situado em um contexto social e histórico. Toda palavra é atravessada por vozes sociais, refletindo posições ideológicas distintas. O locutor, ao falar, negocia sentidos com seu interlocutor, de modo que o enunciado é sempre um ato social concreto, e não uma estrutura abstrata. De fato, toda língua(gem) é ideológica, pois reflete e refrata as relações de poder e os valores de uma época. Não há palavra

inocente: o sentido é sempre mediado por posições sociais. Assim, o estudo da língua(gem) é também o estudo das formas de consciência social.

Além disso, nenhum discurso é puro ou neutro: cada palavra traz ecos de outras palavras, de outras visões de mundo. A heteroglossia (ou diversidade de vozes sociais) expressa esse caráter múltiplo e conflituoso da língua(gem). Junto a ela, encontramos a responsividade: todo enunciado responde a outro e espera uma resposta. A comunicação humana é, portanto, um processo contínuo de alteridade, em que o “eu” se constitui na relação com o “outro”. O sujeito não é autônomo, mas relacional, chamado a responder por suas palavras (Bakhtin, 2010). De fato, associo-me, nesta tese, à visão bakhtiniana do sujeito que se constitui no agir, no posicionar-se, no experimentar, no colocar-se no mundo de forma responsiva (Fortes; Silva, 2017; Bakhtin, 2010).

Enfim, a teoria bakhtiniana transforma a compreensão da língua(gem), deslocando o foco do sistema linguístico para o uso social e ideológico da palavra. Seus conceitos mostram que o discurso é sempre um espaço de interação, conflito e criação de sentidos. Em última instância, Bakhtin (2010) nos ensina que compreender a língua(gem) é compreender a vida em sua dimensão social, histórica e ética.

Bakhtin (2010) entende a língua(gem) como um fenômeno ideológico, ou seja, como um meio pelo qual os valores, crenças e relações sociais se manifestam. Nesse contexto, a língua(gem) “reflete e refrata” a realidade social. Essa dupla expressão – reflexo e refração – é usada para afastar a ideia de que a língua(gem) seria um simples espelho do mundo. Ao contrário, ela indica que o discurso nunca é um reflexo neutro da realidade, mas uma interpretação ativa, permeada por valores, posições sociais e ideologias. Em outras palavras, a língua(gem) não apenas espelha (*i.e.*, reflete), mas também distorce e transforma (*i.e.*, refrata) a realidade em que está inserida, passando pelo filtro de valores, ideologias e posicionamentos individuais e coletivos.

O termo reflexão designa o aspecto em que a língua(gem) representa ou espelha a realidade social, política e cultural. As palavras, nesse sentido, contêm traços das condições materiais e históricas nas quais surgem. Assim, podemos dizer que a língua(gem) reflete a vida social porque nasce das relações concretas entre os indivíduos, dos modos de produção e das formas de convivência. Por exemplo, os discursos religiosos, científicos ou jurídicos refletem as instituições e valores de suas respectivas esferas sociais. Cada campo de atividade humana gera e modela seus próprios modos de dizer, configurando o que Bakhtin (2010) chama de esferas da comunicação.

Entretanto, a língua(gem) não apenas reflete; ela também refrata a realidade. A refração indica o desvio, a filtragem e a interpretação ideológica que a palavra realiza ao representar o mundo. Assim como a luz que atravessa um prisma é desviada, a realidade, ao passar pela língua(gem), é sempre reinterpretada segundo as intenções, valores e posições sociais de quem enuncia. Cada palavra carrega a marca de uma perspectiva, de uma voz social, de um ponto de vista (Bakhtin, 2010).

A distinção entre reflexo e refração tem implicações profundas na teoria bakhtiniana. Contra o objetivismo abstrato, Bakhtin (2010) rejeita a ideia de que a língua seja um sistema fechado de formas (como propõe o estruturalismo). A língua é viva, histórica, permeada por vozes e valores. Ao mesmo tempo, em direção oposta ao subjetivismo individualista, o autor também critica a noção de que o sentido é produto apenas da intenção individual do usuário da língua. O significado nasce na interação social e no confronto entre discursos. Portanto, o signo linguístico é um espaço de disputa de sentidos, e o estudo da língua(gem) deve ser também um estudo das forças sociais que a atravessam.

A obra de Bakhtin também nos permite refletir sobre a noção de decolonidade, principalmente por meio do conceito de diálogo. A decolonialidade busca desconstruir as estruturas de poder colonial, enquanto a teoria de Bakhtin enfatiza que a linguagem e o conhecimento são sempre dialógicos, resultado de múltiplas vozes e interações. Portanto, a perspectiva de Bakhtin oferece ferramentas para entender como as vozes colonizadoras dominaram o saber e como é possível, através do diálogo entre diferentes vozes, resistir e propor outras narrativas.

Os estudos decoloniais procuraram mostrar que, embora o colonialismo político (a dominação direta de um país por outro) tenha terminado formalmente, a lógica colonial – ou seja, as hierarquias, exclusões e formas de pensar criadas durante a colonização – continua viva em nossas estruturas sociais, econômicas, culturais e cognitivas. Por isso, o termo decolonialidade não significa simplesmente pós-colonialidade (o período “depois da colônia”), mas uma ação contínua de resistência e superação das formas coloniais de poder e de saber (Reis, 2021).

Segundo o sociólogo Quijano (2000), que cunhou a expressão colonialidade do poder, o colonialismo deixou uma herança duradoura chamada colonialidade, que se manifesta em três dimensões principais:

1. colonialidade do poder: refere-se à hierarquia racial, econômica e política criada na colonização, que colocou a Europa no centro e relegou o resto do mundo (América, África, Ásia) à periferia;

2. colonialidade do saber: indica que o conhecimento “válido” foi historicamente definido a partir de parâmetros europeus (a ciência ocidental), enquanto os saberes indígenas, africanos e populares foram desvalorizados ou apagados. Ou seja, ocorre o chamado epistemicídio, que é a morte de outros modos de saber/conhecer; e
3. colonialidade do ser: expressão usada por Maldonado-Torres (2007) para se referir ao impacto existencial e ontológico da colonização. O ser humano colonizado é desumanizado, tornado “outro”, inferior, “menos ser”.

A decolonialidade surge, então, como um projeto de libertação epistêmica, cultural e política. Seu objetivo é desfazer essas hierarquias herdadas da colonização, tanto nas relações sociais quanto na produção do conhecimento. Em suma, ser “decolonial” significa: (i) pensar a partir do Sul Global, reconhecendo saberes, experiências e cosmologias que foram marginalizadas pelo pensamento eurocêntrico; (ii) valorizar epistemologias outras (*e.g.*, indígenas, africanas, feministas, populares, surdas) como formas legítimas de compreender o mundo; (iii) desconstruir o universalismo europeu, mostrando que o que se chama de “universal” é, na verdade, uma perspectiva particular, historicamente situada; e (iv) reimaginar a humanidade, rompendo com dicotomias coloniais (civilizado/bárbaro, racional/emocional, homem/mulher, branco/não branco etc.). Enfim, trata-se de um movimento de pensamento e ação que busca libertar o conhecimento, a cultura e a subjetividade das amarras deixadas pela colonização, promovendo a pluralidade epistêmica e o reconhecimento das vozes historicamente silenciadas (Maldonado-Torres, 2007).

Os estudos apontados nesta seção servem de ponto de partida e de nó para a narrativa que contarei no capítulo 3, seguindo os passos metodológicos que apresento no próximo capítulo. Essa narrativa será, posteriormente, no capítulo 4, explorada sob as perspectivas apontadas nas seções 1.1 e 1.2.

2 METODOLOGIA

A autoetnografia configura-se como um método de pesquisa qualitativa em que o pesquisador, por meio da autorreflexão e da escrita pessoal, examina suas próprias vivências e estabelece conexões entre sua trajetória individual e aspectos culturais, sociais e políticos (Fadini, 2020). Esse tipo de investigação propõe a elaboração de um relato sobre um grupo do qual o autor/pesquisador faz parte, construído a partir de sua perspectiva interna (Ono, 2017).

A autoetnografia tem como objeto o próprio pesquisador e suas interações sociais. Trata-se de uma metodologia que foge dos paradigmas modernos de neutralidade na pesquisa e que traz a subjetividade e as emoções como possibilidades na produção de conhecimentos. A autoetnografia vem se desenvolvendo no Brasil nas duas últimas décadas, principalmente em pesquisas na área de Ciências Humanas (Ono, 2017; Fadini, 2020).

A partir da narração de experiências pessoais, que reconhece a interação entre o pesquisador e os “outros”, a autoetnografia busca, de maneira reflexiva, provocar empatia e estimular a sensibilidade dos leitores em relação a temas como o silenciamento – isto é, o que não é dito ou visibilizado – e as formas de representação que aproximam o leitor das experiências do diferente (Adams; Bochner; Ellis, 2011; Atkinson, 2006; Ellis, 2004).

A autoetnografia possui um poder político significativo por utilizar a experiência pessoal como uma fonte legítima de dados para explorar aspectos culturais e sociais de uma comunidade. Este método dá voz a indivíduos frequentemente marginalizados em narrativas convencionais, permitindo uma compreensão mais profunda e empática de suas realidades. No entanto, é essencial que a autoetnografia seja conduzida com rigor ético, respeitando a dignidade e os direitos dos envolvidos. Dessa forma, pode-se revelar aspectos cruciais dessas experiências sem comprometer o respeito que cada indivíduo merece.

Fazer uma autoetnografia envolve uma combinação de autorreflexão, pesquisa cultural e produção textual. O Quadro 1 dispõe os principais passos para se conduzir uma autoetnografia. Ao seguir esses passos, pode-se construir uma autoetnografia que não só narra a história pessoal de um sujeito, mas também contribuir para uma compreensão mais profunda das interações entre o indivíduo e a cultura. Esse sujeito, como mostra a sua narrativa, é marcado por tensões envolvendo, dentre outros, seus (des)caminhos e pressuposições, bem como as ideologias e diferenças de poder e saber entre diferentes comunidades (Bakhtin, 2010).

Quadro 1: Principais passos para a condução de uma autoetnografia

Passos	Orientações	
(1) Escolha do Tema e Foco	Identifique a experiência pessoal	Defina o foco cultural
	Escolha uma experiência ou conjunto de experiências significativas em sua vida que você deseja explorar. Pode ser algo relacionado à sua identidade, profissão, cultura, ou um evento marcante.	Determine como essas experiências se conectam com aspectos culturais ou sociais mais amplos. <i>Pergunte-se: como minha experiência pessoal reflete ou contrasta com as normas culturais ou práticas sociais?</i>
(2) Autorreflexão e Registro de Experiências	Mantenha um diário reflexivo	Revisite memórias significativas
	Documente suas experiências pessoais, sentimentos, pensamentos e reações ao longo do tempo. Seja honesto e detalhado em suas anotações.	Volte a eventos passados que tiveram um impacto significativo em sua vida. Descreva-os com detalhes, incluindo as emoções e contextos envolvidos.
	Colete materiais pessoais.	Reúna fotografias, cartas, vídeos ou qualquer outro material pessoal que possa ajudar a contextualizar e enriquecer suas reflexões.
(3) Pesquisa Cultural e Contextualização	Estude o contexto cultural	Conecte a experiência pessoal com a cultura
	Pesquise sobre a cultura, grupo social ou contexto histórico relacionado à sua experiência. Isso pode incluir leituras acadêmicas, entrevistas com outras pessoas, ou análise de fontes secundárias.	Relacione suas experiências com a cultura ou contexto social maior. <i>Pergunte-se: como minha experiência pessoal é influenciada por fatores culturais, sociais ou históricos? Como ela reflete ou desafia normas culturais?</i>
(4) Escrita e Estruturação da Autoetnografia	Escolha um estilo narrativo	Estruture o texto
	Decida como você quer contar sua história. Pode ser em primeira pessoa, como um ensaio reflexivo, ou integrando narrativa e análise de maneira mais fluida.	Na introdução, apresente o tema e o foco da sua autoetnografia, explicando a relevância da sua experiência pessoal e o contexto cultural que você está explorando. No corpo do texto, divida o texto em seções que abordem diferentes aspectos da sua experiência e sua relação com o contexto cultural. Inclua reflexões pessoais, análises culturais e conexões teóricas. Na conclusão, resuma seus achados, destacando como a autoetnografia ampliou sua compreensão sobre sua própria vida e sobre o contexto cultural abordado. Reflita sobre o impacto desse processo em sua identidade e percepção de mundo.

Quadro 1: Principais passos para a condução de uma autoetnografia

Passos	Orientações	
(5) Reflexão Crítica e Revisão	Análise seus achados	Revise e edite
	Após escrever, revise suas anotações e textos para identificar padrões, temas ou <i>insights</i> emergentes. Reflita sobre como suas experiências pessoais oferecem uma nova perspectiva sobre o contexto cultural estudado.	Revise o texto para garantir clareza, coerência e profundidade na análise. Certifique-se de que as conexões entre sua experiência pessoal e o contexto cultural sejam claras e bem fundamentadas.
(6) Considerações Éticas	Atente-se à privacidade e confidencialidade	Faça uma autorreflexão ética
	Ao narrar suas experiências e as de outras pessoas, seja cuidadoso com a privacidade. Se necessário, modifique nomes ou detalhes identificáveis.	Considere o impacto que a divulgação de suas experiências pode ter sobre você e outras pessoas envolvidas. Avalie se você está confortável em compartilhar certos aspectos de sua vida.
(7) Compartilhamento e Publicação	Dissemine o conhecimento	Submeta a uma revisão por pares
	Decida se deseja compartilhar sua autoetnografia em um contexto acadêmico, em publicações, ou em outros meios. Esteja preparado para receber <i>feedback</i> e discutir seus achados com outros.	Se a autoetnografia for para um contexto acadêmico, considere submetê-la a revisão por pares ou discutir com colegas para receber sugestões e críticas construtivas.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Ono, 2017; Fadini, 2020.

Considerando a natureza narrativa de um trabalho autoetnográfico, esta tese se encontra totalmente em primeira pessoa e, nos casos em que não são fornecidas quaisquer referências, coloco a minha percepção dos eventos em diálogo – ainda que implícito – com outras vozes. Nesse sentido, tento, ao máximo, fazer com que as minhas percepções se manifestem não como argumentos ou opiniões, mas como pontos de partida para uma reflexão e refração sobre uma realidade mais ampla: o *status* dos Surdos e das línguas de sinais perante a hegemonia de uma sociedade majoritariamente ouvinte.

No que diz respeito à minha autoetnografia, recorro não somente à minha memória individual dos fatos, mas sobretudo a diversos registros, inclusive a leis e normativas. Sublinho, contudo, que minha narrativa parte da minha memória e das minhas capacidades de relembrar os fatos em uma lógica inteligível para quem está(va) de fora, ou seja, eu apenas recorro aos registros como suporte para confirmar minhas lembranças.

Em relação ao tema, optei pela minha experiência pessoal como surdo pré-lingual em uma sociedade ouvinte. Em relação ao foco, estou considerando sobretudo aspectos relacionados à língua portuguesa e às línguas de sinais que me permitiram ou não lograr expertises ao longo da minha vida até o presente momento, em que me posiciono como um surdo professor do magistério superior que está concluindo o doutorado em Estudos Linguísticos.

No que diz respeito à autorreflexão e registro de experienciais, pauto-me, principalmente, na memória e em registros fotográficos (além de conversas com pessoas que participaram da minha trajetória), como numa espécie de autobiografia. No entanto, diferente de uma autobiografia, eu me apoio no referencial teórico do capítulo anterior para discutir minha trajetória. Uma das formas de obtenção de dados nessa metodologia de pesquisa são as minhas epifanias, conceito esse que pode ser definido como tornar legível para outras pessoas aquilo que só eu compreendo, uma forma de revelação. Epifania representa tanto uma forma de ver ou sentir quanto de escrever e mostrar os acontecimentos. Também pode ser entendida como situações que impactaram a minha vida e que me levam a uma análise sobre elas, fazendo com que tenha um esclarecimento sobre o ocorrido e um novo olhar sobre a vida e/ou o evento. (Fadini, 2020).

No que tange à pesquisa cultural e contextualização, destaco o meu conhecimento específico da cultura da comunidade Surda capixaba, de onde eu venho, mas também faço comparação com a cultura Surda de outras comunidades, inclusive de outros países, como os Estados Unidos, onde tive a oportunidade de estudar em nível de graduação e pós-graduação. Também destaco aspectos legais e pesquisas acadêmicas que refletem sobre acessibilidade, línguas de sinais e cultura Surda.

Em se tratando da escrita e estruturação da minha autoetnografia, optei por uma narrativa mais ou menos cronológica pela qual conto, no capítulo 3, a minha história de aquisição de língua(gem) desde a infância (seção 3.1) e minha história profissional até me tornar Surdo professor (seção 3.2), agregando as noções bakhtinianas de reflexão e refração, bem como algumas perspectivas decoloniais (seção 1.3) e algumas outras abordagens teóricas transversais que possam eventualmente conferir mais sentido aos meus relatos. Também optei por um estilo mais autorreflexivo e acadêmico pelo qual, no capítulo 4, exploro a narrativa exposta no capítulo 3 pelas lentes teóricas explicitadas nas seções 1.1 e 1.2. A escrita etnográfica é elaborada em uma narrativa detalhada e rica em descrições, refletindo a complexidade e a profundidade da cultura estudada. Contudo, destaco que a minha autoetnografia, embora em primeira pessoa do singular e marcada pelo possessivo “minha”,

também traz outras vozes, já que assumo uma perspectiva dialógica nesta tese. Para além disso, considerando as atuais estruturas coloniais de poder no mundo acadêmico, não posso me abster de explicitar que meu texto é um discurso traduzido. Em outras palavras, esta tese, enquanto um produto acadêmico no âmbito do PPGEL/UFU, não é um texto escrito original e integralmente por mim, mas um texto escrito a oito mãos, dadas as necessidades que tive de tradução da minha produção em interlíngua (considerando a Libras como minha língua materna – sem um sistema convencionado de escrita – e o português como minha L2, com um sistema de escrita que nem sempre domino, sobretudo em termos do discurso científico). Nesse sentido, além das minhas duas mãos, esta tese contou com a tradução da minha produção textual inicial pelo também doutorando do PPGEL/UFU Lucas Gonçalves Dias e com a revisão rigorosa do texto em português pelos meus orientadores, tendo a minha coorientadora pleno domínio de Libras, mas meu orientador conhecimento extremamente restrito da minha língua materna. Essa construção coletiva de significado foi relevante para o cumprimento dos requisitos para obtenção do título de doutorado, mas, por si só, revela, ao mesmo tempo, o apoio de ouvintes a um surdo, mas a desvalorização da Libras como forma de produção de significados no meio acadêmico. Fato é que o meu estilo de escrita em português apenas se faz transparecer em alguns momentos dos meus agradecimentos na parte pré-textual desta tese.

No que tange à reflexão crítica e revisão, reitero que a criticidade se encontra mais claramente no capítulo 4. Nesse momento, busco profundidade na análise mediante conexões entre minha experiência pessoal e o contexto cultural, sobretudo com base no aporte teórico apresentado no capítulo 1 (especialmente nas seções 1.1 e 1.2). A análise envolve a identificação de temas e padrões, bem como a interpretação, contextualizando os achados dentro do quadro teórico escolhido e relacionando as observações e relatos com conceitos e teorias existentes.

Em termos de considerações éticas, fui zeloso com a privacidade e a imagem de indivíduos que fizeram e/ou fazem parte da minha trajetória. De fato, considerei o impacto que a divulgação de minhas experiências poderia ter sobre a minha e as demais pessoas envolvidas. Percebi, inclusive, que estou num momento e posição bastante confortável para compartilhar certos aspectos de sua vida. Aliás, no meu entendimento, esse compartilhamento se faz necessário para dar voz a um grupo que é silenciado, não por não conseguir falar, mas por “falar de outro jeito”.

Por fim, no que toca à disseminação, minha autoetnografia foi, desde a sua concepção, planejada para a divulgação, tanto no formato desta tese e de artigos derivados, em língua portuguesa, quanto em outras formas mais acessíveis à comunidade Surda, como por meio de

palestras, cursos e postagens em redes sociais. Espero diversas críticas construtivas tanto dos meus pares na língua materna quanto dos meus pares na academia como um todo.

Fazer autoetnografia significa me tornar visível com minha própria história (vívda e contada). Isso significa que minhas histórias sem nome, e talvez secretas, virão à luz. Esse confrontar de mim mesmo em meu passado narrativo me torna vulnerável como pesquisador, pois transforma histórias secretas em histórias públicas. No entanto, entendo que nós, Surdos, não podemos nos manter silenciosos ou apresentar um “eu” perfeito, idealizado, moralizante.

No entanto, apesar de por vezes desconfortável, essa autorreflexão é positiva para a minha formação como docente e como pesquisador. O contar sobre mim mesmo, o encontro de mim mesmo no passado por meio desta pesquisa deixa claro que, como pesquisador, eu, também, sou parte da realidade cultural. Eu colaboro para construir o mundo em que me encontro. Não sou, pois, um mero pesquisador objetivo, mas, sim, um sujeito que estuda um mundo que eu mesmo ajudo a criar.

Vale lembrar que a autoetnografia é um método no qual o pesquisador utiliza suas próprias experiências pessoais como uma forma de acessar e analisar fenômenos culturais mais amplos. Essa abordagem combina elementos da autobiografia e da etnografia, permitindo uma análise profunda e reflexiva. As principais características desse método incluem:

- reflexividade: o pesquisador analisa criticamente suas próprias experiências e as contextualiza em estruturas culturais e sociais mais amplas;
- narrativa pessoal: o pesquisador utiliza-se da narração de experiências pessoais para explorar temas culturais, sociais e históricos; e
- contexto cultural: o pesquisador examina como as experiências individuais são moldadas e influenciadas por contextos culturais específicos.

Trata-se de um processo contínuo de aprendizado e adaptação, requerendo do pesquisador sensibilidade cultural, ética e compromisso genuíno com a compreensão profunda do grupo do qual faz parte (Adams; Holman; Ellis, 2014). A análise e a interpretação desempenham um papel crucial, pois, na presente tese, permitem compreender o contexto pela visão do Surdo e relacionar suas experiências com a literatura e as teorias existentes.

Pensando que esta tese visa compartilhar os meus conhecimentos, é necessário reiterar que, ao mesmo tempo em que me apresento enquanto Surdo professor do magistério superior, eu faço sobre o outro a relação de um contexto social. Portanto, todas essas relações no processo formativo do docente se dão de forma dialógica e interconectadas (Freire; Leffa, 2013).

Por fim, vale uma reflexão sobre o próprio nome do método – autoetnografia – composto por três morfemas: “auto” (eu), “etno” (povo, cultura) e “grafia” (escrita). Particularmente, cabe uma reflexão sobre o morfema “grafia”, que, segundo o Houaiss (2025), consiste na “representação escrita de uma palavra; escrita, transcrição”, ou seja, refere-se à escrita e à produção textual. Na autoetnografia, a escrita não é apenas um meio de registrar informações, mas uma ferramenta criativa para a construção de significados. A forma como o texto é estruturado, o estilo narrativo adotado e as escolhas linguísticas feitas pelo autor são essenciais para transmitir as complexidades das experiências vividas e das análises culturais. A escrita autoetnográfica, portanto, vai além da simples documentação, sendo uma prática reflexiva e interpretativa. No entanto, como já chamei atenção, a escrita e o estilo não são integralmente meus, o que, sob uma perspectiva dos Estudos Surdos, poderia configurar em uma forma de manutenção da hegemonia das línguas audiovocais com sistemas de escrita sobre as línguas de sinais e/ou línguas ágrafas. Nesse sentido, adoto, deste momento em diante da tese, o termo “autoetnonarrativa”. A ideia é reforçar que, ainda que se trate, enquanto produto, de um trabalho escrito, sua origem se deu por meio de uma narrativa construída em Libras, uma língua sem um sistema de escrita convencionado ou amplamente aceito pelos seus usuários. Retomando a LSF, a produção de conhecimento se dá na e pela língua (e a minha forma de produzir conhecimento e ver o mundo é pelas lentes da Libras, e não do português).

Essa renomeação do método fará mais sentido no capítulo 4, quando discutirei o uso do português escrito e o uso de línguas de sinais por Surdos sob o viés das bases epistemológicas da LSF e sob a perspectiva sociológica de expertise adotada por Collins e Evans (2010). Para tal, no capítulo 3, apresentarei primeiro minha autoetnonarrativa, acompanhada de algumas reflexões que remetem à teoria bakhtiniana e aos estudos decoloniais no que diz respeito à minha constituição enquanto sujeito Surdo ao longo da minha formação escolar-acadêmica e da minha trajetória profissional.

3 REFLEXOS E REFRAÇÕES: MINHA AUTOETNONARRATIVA

Divido este capítulo em duas seções. Na primeira, resgato minha trajetória de vida e constituição como sujeito em termos de aquisição da língua(gem), formação e inserção social. Na segunda seção, reflito sobre a minha trajetória sob uma perspectiva profissional, considerando sobretudo o papel de um professor Surdo na sociedade.

3.1 Minha Constituição como Sujeito Surdo

A história de cada pessoa surda é carregada de memórias, muitas das quais não são registradas, mas podemos encontrar exceções como as (auto)biografias de Laborit (1993), Vilhalva (2004, 2012), Strobel (2008), Vidal (2009) e Strnadová (2020). Busco, com esta tese, deixar para os meus pares (tanto os Surdos quanto os acadêmicos) a minha autoetnonarrativa sob a lente de um surdo professor do magistério superior que enfrentou os desafios do dia a dia e o preconceito para sua aceitação social e liberdade de usar uma língua de sinais – no meu caso, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Considerando a constituição política e linguística de uma pessoa Surda e o direito da comunidade Surda em poder “comunicar[-se] com as mãos” (Machado, 2019), parto de uma das perguntas que todos costumam me fazer quando querem me conhecer: “Quem é você?”. “Naturalmente” (em qualquer acepção desse advérbio), sempre respondo: “Eu sou surdo”, ou seja, me identifico como pessoa surda, antes mesmo de ser cidadão ou sequer informar meu nome ou sinal. Com isso, as pessoas no geral se surpreendem ao ver e “analisar” (é exatamente o que costumam fazer) como superei os desafios da infância, adolescência e fase adulta.

Partindo desse princípio questionador da sociedade, compartilho quem Sou^{8,9}. Nasci surdo, advindo de uma gestação em cujo segundo mês a minha mãe contraiu rubéola. Apesar da doença, a gravidez foi normal, tal qual ocorrera com minha irmã mais velha. Nasci de parto normal em Vitória, no Espírito Santo (ES), no dia 5 de julho de 1981, sem nenhum “problema aparente”. Já no primeiro ano, minha mãe começou a perceber que havia algo diferente em mim: o barulho ao redor não me acordava enquanto dormia e tampouco me chamava atenção

⁸ O verbo “Ser”, com inicial maiúscula, refere-se à minha existência enquanto ser humano e cidadão no mundo.

⁹ Para conhecer-me e identificar meu sinal, cf. <https://youtube.com/shorts/BzlaPD4AZ-U?si=KCxmHGK7Vc-aeu0R>. Meu sinal tem dois pontos pretos acima da boca. A configuração de mão do meu sinal é a letra P. Porque, na visualidade própria da língua das pessoas Surdas, a configuração de mão pode mudar conforme cada pessoa e o modo visual do seu sinal.

quando estava acordado, o que era diferente da minha irmã, segundo relato da minha mãe. Quando minha mãe comentava o fato com o meu pai, ele dizia ser “coisa da cabeça dela”, que estava inventando uma doença para mim – “o menino é uma criança saudável”.

Alguns meses passaram, e a minha mãe recebeu a visita de uma prima, que é professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Minha mãe compartilhou de sua preocupação com ela, que tinha uma parenta surda. Ela realizou alguns testes simples em mim, como tocar um “pianinho” atrás da minha orelha e bater a tampa na panela, sem qualquer reação da minha parte. Com um pouco de experiência no assunto, essa professora orientou minha mãe que me levasse a um especialista para obter um diagnóstico preciso.

Então, a minha mãe me levou a um otorrinolaringologista, que pediu um exame de audiometria. Como esse exame ainda não era realizado no estado, a minha família me levou ao Rio de Janeiro para realizar os exames, os quais diagnosticaram “surdez profunda”. Minha mãe, perplexa com a informação, pediu orientações ao médico. Dentre todas as devidas orientações necessárias para uma vida diária, uma das mais preciosas foi que deveria buscar uma escola que fosse de preferência para Surdos. A partir daquele momento, tudo se tornou muito novo para mim e para a minha família. Uma coisa foi certa nessa caminhada: nada foi fácil, pois era uma época em que não existia legislação que amparasse a pessoa Surda.

O “garimpo” por uma escola de Surdos começou em meu estado do Espírito Santo. Em 1983, minha mãe encontrou uma escola estadual que funcionava improvisadamente no centro de Vitória. Aos dois anos, em agosto de 1983, ingressei na Escola Especial de Educação Oral e Auditiva. Minha mãe me contou que, no início, eu só chorava, não conseguia interagir com os colegas e a professora.

Todavia, ainda me lembro do primeiro conteúdo que me foi ensinado. Lembro-me de que precisava assoprar (sem nenhum objeto aparente) para estimular as cordas vocais de modo que eu conseguisse desenvolver a fala/vocalização, pois a escola, na época, estava totalmente inclinada à oralidade dos alunos Surdos. Agora você deve estar se perguntando: como assim? Exigir isso de um Surdo numa escola para/de “Surdos”? Sim! Como disse, naquela época não havia o entendimento que hoje temos sobre a educação bilíngue para Surdos. O procedimento adotado pelas professoras na escola era instruído por profissionais como fonoaudiólogos, que entendiam na época que esse era o melhor método para a pessoa surda.

Nós, Surdos, éramos privados de nos comunicarmos em língua de sinais ou Libras. A prioridade na escola era que desenvolvêssemos a língua audiovocal, e, para isso, era necessário que todas as crianças Surdas matriculadas na escola aprendessem a articulação fonética e treinassem a leitura labial como forma de “recuperar a fala”, mesmo não “sabendo ouvir”.

Voltar na linha do tempo e tecer esses relatos me causa dois sentimentos: primeiro é que a minha família foi o meu amparo; e segundo, como poderei desenvolver melhor ao longo desta tese, é que precisei ser autodidata no meu próprio desenvolvimento humano para que hoje me tornasse um cidadão crítico e consciente na sociedade.

A visão educacional da época, nos anos 1980, era de que, se aprendêssemos a vocalizar, poderíamos nos comunicar com a família e com a comunidade em geral. Hoje, tenho certeza de que aprendi mais em casa com a minha família do que com os profissionais na escola, pois minha mãe sempre estudou comigo tudo em que eu apresentava interesse.

O fato é que não conseguia aprender com facilidade, como descrevia o método de que a melhor maneira era *tentar* “recuperar a fala” vocalizando as palavras do português – digo *tentar* mesmo, pois até hoje não consigo compreender e articular foneticamente as letras do alfabeto. Lembro-me de me esforçar muito, treinando todos os dias, por mais de 10 horas por dia, para tentar conseguir produzir um “som” ou até mesmo pronunciar os fonemas de uma palavra.

A sensação que tinha nesses encontros na escola era de frustração, pois, como me comunico pelo campo visual, percebia no olhar dos professores a decepção comigo por não conseguir corresponder ao método da oralização (aqui, “vocalização”). As minhas frustrações com a vocalização ocasionaram isolamento, solidão e aversão social tanto à comunidade Surda quanto à comunidade ouvinte. Todavia, explicarei mais à frente como tudo sucedeu.

Ainda consigo me recordar de que a minha memória sempre priorizava o sentido visual e corporal porque, para mim, fica nítida a comunicação por meio de sinais e/ou gestos (como era registrado na época). Percebi que a comunicação fluía e me sentia confortavelmente natural para expressar as minhas ideias e pensamentos dessa forma.

Naquela época, eu ainda não tinha noção de como era uma língua de sinais. A Escola Especial de Educação Oral-Auditiva, mesmo sendo uma escola específica para Surdos, privava o uso da Libras, mesmo ela já existindo no Brasil. O fato é que, nos anos 1980, a educação dos Surdos em alguns estados brasileiros ainda se baseava numa proposta metodológica oralista, segundo a qual os Surdos precisavam aprender a vocalizar e a ouvir por meio de técnicas específicas. Costa (2007) relata as histórias que os Surdos contam dessa época, quando a Libras era desqualificada e não era aceita como língua.

Ainda na meninice, não conhecia a língua de sinais como um meio de comunicação, mas conhecia a necessidade e exigência da escola para seguir o método da oralidade. Além disso, não tinha nem noção de como os Surdos se comportam numa comunidade Surda, inclusive quanto ao uso da língua.

Retomando a época em que estudei na Escola Especial de Educação Oral e Auditiva, todos os alunos eram Surdos, e, de fato, é muito estranho que tenhamos tido de recorrer à vocalização: era nítido que um aluno surdo não compreendia nada quando o outro tentava vocalizar, “falar”. Se não fosse por meio de sinais manuais, era muito complexo conseguirmos nos comunicar na comunidade. Lembro-me de perceber a confusão que se estabelecia quando um não conseguia compreender o outro. Boa parte da minha infância foi constituída e construída pela imposição oralista. Além disso, havia colegas Surdos que não sabiam como aceitar a língua de sinais para se comunicar. Ficavam perdidos, pois, de um lado, estava a exigência de vocalizar e, do outro, a necessidade de se comunicar. Era, em muitos momentos, uma tomada de decisão complexa, a qual gerava conflitos emocionais e cognitivos para o nosso desenvolvimento.

Gradualmente fui descobrindo que existia a língua de sinais à medida que fui conhecendo Surdos mais velhos que, em suas residências, faziam uso da Libras. Com isso, despertou-me o interesse de aprender a Libras, e comecei a aprendê-la mais ou menos por volta dos sete ou oito anos com os próprios colegas Surdos da escola – não na sala de aula, mas, sim, no banheiro, no refeitório e na hora do recreio. Também procurava os Surdos adultos que estavam dispostos a me ensinar a Libras como meio de comunicação. Ou seja, recorri à comunicação de modo totalmente informal.

Não aprendi a Libras como muitos alunos e crianças ouvintes aprendem sua língua materna, seja em casa, seja na escola. Tudo que sei da Libras de forma estruturada e formal é fruto de minha leitura de obras como a de Quadros e Karnopp (2004). Ressalto que, nesse período, os Surdos adultos protegiam a Libras para ensinar as crianças Surdas cujas famílias permitissem. Esses Surdos sabiam da real necessidade que se tinha do uso da Libras e buscaram difundir-la, mesmo que de forma simples e com liberdade, para uma criança, um adolescente, um jovem e/ou um adulto recorrer/em a plenos direitos linguísticos, sociais e culturais. A influência linguística dos Surdos adultos proporcionava aos mais jovens a aquisição da Libras. Eles passaram a ser considerados os “nossos heróis”, pois ensinavam o que a escola não ensinava.

Na minha adolescência, fui aprendendo cada vez mais a Libras e me inserindo na comunidade Surda sob a influência desses Surdos adultos. Com isso, fui ganhando fluência em Libras, fui me constituindo como Surdo e me inserindo em uma comunidade que tinha a Libras como a primeira língua na comunicação. Na adolescência sempre fui muito curioso, buscava a todo tempo descobrir como era a comunidade Surda e seu valor, para que assim eu pudesse

conhecer e contatar novas pessoas por meio da Libras. Meu contato com a língua se deu na relação diária com os Surdos em associação, na escola, na Igreja.

Atualmente, tenho noção da real importância da Libras para uma pessoa Surda. Compreendo de fato que existe uma diferença entre a comunidade Surda e a comunidade ouvinte – uma diferença que, ressalto, não necessariamente as isola ou deveria isolá-las.

Na fase de adolescente, a minha família começou a me levar à Igreja, que, mais tarde, teve um papel importante em meu aprendizado da Libras. Eu ia à Igreja, mas não dimensionava o que falavam e muito menos quem era Jesus. Minha mãe me ensinava os princípios bíblicos por meio de histórias registradas em Bíblias ilustradas. Lembro que algumas pessoas da Igreja me convidavam para estudar a Bíblia, mas tudo de forma vocalizada, e, com isso, eu não conseguia compreender a abstração dos textos bíblicos. A minha mãe, quando nos sentávamos para assistir à reunião na Igreja, tentava me auxiliar, recorrendo a alguns sinais manuais de forma isolada, intensificando com expressões faciais e corporais, mas, na maioria do tempo, ela se utilizava da comunicação oral. Quando o pastor pregava a palavra de Deus, eu não entendia nada, até que aprendi a ler um pouco em português e minha mãe passou a escrever para mim de uma maneira bem resumida o que ele falava.

Eu ficava sentado, quieto, com a família. E compreendo perfeitamente todo o esforço da minha mãe em me permitir momentos de integração social, mas, na verdade, a sociedade é que deveria estar preparada para acolher o Surdo.

Os anos se passaram, e eu deixei de ir à Igreja como de costume, pois não conseguia compreender as palestras nas reuniões. Porém, em determinado tempo da minha vida (por volta do ano 2000), recebi a visita de um grupo da Igreja Batista de Vitória. Os jovens daquela Igreja sabiam Libras e me convidaram para assistir a um culto que seria interpretado do português (modalidade audiovocal) para a Libras. Foi quando entendi a mensagem proferida pelo preletor da Igreja, o que me deixou confortável em poder me expressar por meio da Libras. Nessa época, comecei a conhecer o que era uma língua de fato, estruturada e com uso formal. Com incentivo dos cursos de Libras que eram ofertados na Grande Vitória, consegui adquirir uma gramática que me permitiu abrir as portas do conhecimento, da ciência, da pesquisa e do mundo.

Essa experiência me remete a Massuti (2007, p. 56), segundo quem a mediação cultural com as comunidades Surdas em espaços religiosos é bastante produtiva – permite não só aproximações culturais, mas também aproxima e possibilita as relações com o outro. Decerto, a religião tornou-se um espaço de construção de minha identidade como pessoa Surda. Com isso, consegui perceber que havia um mundo paralelo de comunicação, um mundo bilíngue para mim, no mínimo.

Paralelamente à minha vida pessoal e espiritual, eu continuava frequentando a Escola Especial de Educação Oral e Auditiva. Os anos se passavam, e eu ainda continuava com grande dificuldade de acompanhar os professores, que explicavam as matérias oralmente. Os educadores percebiam o problema, mas o encobriam, pois nem eles tinham conhecimento de como deveriam proceder com todos aqueles alunos Surdos. Os professores e profissionais da escola apenas seguiam o que os planos nacionais curriculares determinavam.

Infelizmente, muitos Surdos no Brasil enfrentaram a mesma problemática de aprender a se comunicar. Era, sem sombra de dúvidas, impossível estabelecer uma relação entre a língua vocalizada e a língua escrita. Os professores ensinavam as palavras, com o registro de vocabulário para memorizar a escrita, mas não apresentavam o sentido e uso delas de forma contextualizada. Os professores sempre comunicavam aos pais que os alunos surdos deveriam treinar muito em casa, usando repetições quando escrevessem a palavra solicitada no caderno. A pergunta que faço hoje: como escrever e reescrever uma palavra sem contextualizá-la e compreender o seu significado para aplicá-la?

Os professores até contextualizavam os vocabulários de maneira vocalizada, pensando que o Surdo poderia ter resquícios em seus aparelhos auditivos que lhe permitissem compreender os significados repetindo palavras até chegar à maneira “correta” de se vocalizar a língua. Mas fato é que os professores daquela época não tinham o conhecimento que hoje temos, mesmo com todos os percalços que ainda encontramos. Ao que parece, eles não se davam conta do sofrimento e esforço que os alunos surdos faziam quando tinham que ir para a escola. Acreditava-se, à época, que, se os Surdos usassem a Libras, não aprenderiam a falar português e, conseqüentemente, seriam excluídos da sociedade brasileira. Aliás, tenho certeza de que os professores sabiam que eu e meus colegas surdos usávamos a Libras quando podíamos – usávamos a Libras de maneira “clandestina” nos banheiros, nos recreios e no pátio.

Em termos de relacionamento com a minha família, posso dizer que foi normal dados os padrões e conhecimentos da época. Mesmo assim, houve, claro, certas dificuldades, principalmente com meu pai, que até hoje não consegue entender muito bem o que é ter um filho surdo. O pouco acesso aos estudos e/ou instruções sobre a educação especial, que era a denominação na época, não facilitava uma real comunicação entre mim e o meu pai. Em contrapartida, sempre tive um ótimo relacionamento com minha mãe e minha irmã, que sempre me apoiavam e saíam comigo sem nenhum preconceito por eu ser Surdo. Isso, aliás, me ajudou bastante no convívio com os meus familiares, apesar de nenhum deles usar a Libras. Em todo encontro com os familiares, a tentativa de comunicação era por meio de gestos e da leitura labial, e eu era o único Surdo no contexto familiar. Às vezes, eu não era compreendido por

alguns e tampouco eu os compreendia, mas sempre encontrávamos estratégias para conseguirmos nos comunicar – por exemplo, desenhando no papel. Posso dizer que a minha maior incentivadora e motivadora de tudo que vivenciei foi a minha mãe, que não me deixou desistir e correu junto comigo para hoje conseguir estar aqui escrevendo esta tese de Doutorado em Estudos Linguísticos.

Em retrospecto, percebo que a vida de uma criança Surda é marcada por desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao processo de alfabetização. Diferentemente das crianças ouvintes, que adquirem a linguagem oral de forma natural através da interação diária com o ambiente e com as pessoas ao seu redor, as crianças Surdas frequentemente encontram barreiras na comunicação, o que pode dificultar a compreensão e o aprendizado.

A Figura 6 mostra a minha alegria comemorando a Festa Junina na Escola Especial de Educação Oral e Auditiva. Apesar dessa alegria momentânea, destaco que, no geral, nessa fase da minha vida, não se imaginava quão difícil era se alfabetizar enquanto criança Surda em terras capixabas.

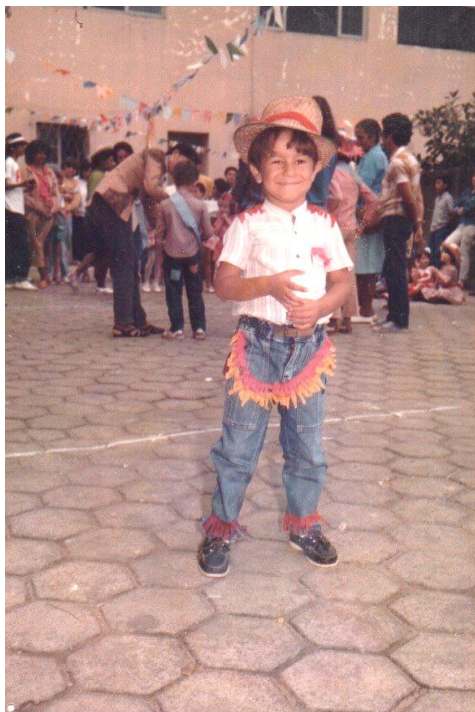


Figura 6: Festinha de junina na escola oral e auditiva de Vitória – ES

Fonte: acervo pessoal.

Até hoje, uma das principais dificuldades enfrentadas pelas crianças Surdas é a falta de respeito e compreensão da língua de sinais por parte de muitos educadores. Em diversas escolas, predominam métodos de ensino oralistas, que priorizam a prática da vocalização e a leitura

labial. Esses métodos, embora importantes, muitas vezes negligenciam a necessidade de um ensino bilíngue que inclua a língua de sinais. A língua de sinais é essencial para a comunicação eficiente das crianças Surdas, pois é a forma mais natural e intuitiva para elas se expressarem e compreenderem o mundo ao seu redor.

O método oralista, com seu foco na “fala” e na leitura labial, pode ser exaustivo e frustrante para as crianças Surdas. A exigência de que elas aprendam a se comunicar exclusivamente através da oralidade muitas vezes resulta em uma aprendizagem superficial e limitada. Isso acontece porque as crianças Surdas, ao contrário das ouvintes, não têm a mesma facilidade em associar sons a significados. A prática de copiar palavras do quadro, sem uma explicação clara e contextualizada, não favorece a compreensão real do conteúdo. Além disso, a falta de profissionais especializados em educação de Surdos agrava essa situação, já que muitos professores não estão preparados para lidar com as especificidades do aprendizado dessas crianças.

Outro desafio significativo é a alfabetização. A escrita em português, por exemplo, apresenta regras gramaticais e ortográficas complexas que podem ser difíceis de dominar sem uma base sólida na língua de sinais. Crianças Surdas podem ter dificuldade em entender o que está sendo ensinado se os professores não fizerem uso de recursos visuoespaciais e da língua de sinais para explicar o conteúdo. Essa lacuna no ensino pode resultar em uma aprendizagem deficiente e na falta de motivação para continuar os estudos.

A política educacional também desempenha um papel crucial na formação das crianças Surdas. Infelizmente, contudo, muitas vezes faltam fiscalização e apoio governamental para garantir que as escolas estejam preparadas para atender às necessidades específicas desses alunos. A educação de Surdos requer métodos de ensino adaptados, que integrem a língua de sinais e valorizem a cultura Surda. Sem essa abordagem, as crianças Surdas podem se sentir marginalizadas e desmotivadas.

Em suma, a alfabetização infantil para crianças Surdas exige uma abordagem diferenciada que respeite e valorize a língua de sinais. Profissionais de educação precisam ser capacitados para atender às necessidades específicas dos alunos Surdos, e políticas educacionais devem ser implementadas e atualizadas para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Somente assim poderemos proporcionar às crianças Surdas a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e alcançar uma integração plena na sociedade.

A minha experiência como aluno surdo na Escola Especial de Educação Oral e Auditiva revela muitas das dificuldades e atrasos que são comuns no processo de alfabetização e educação das crianças Surdas. Desde o início, o foco da instituição foi no treinamento para

leitura labial e prática oral, visando à adaptação dos alunos ao mundo dos sons. No entanto, essa abordagem frequentemente se mostrou insuficiente e problemática. Embora essa metodologia tenha o objetivo de integrar os alunos Surdos à sociedade ouvinte, na prática ela gerava atrasos significativos no aprendizado. Os alunos eram frequentemente retidos por mais um ano em cada série, resultando em uma progressão escolar lenta.

Minha própria trajetória escolar reflete essa realidade. Em 1983, comecei na pré-escola I e repeti o mesmo nível em 1984. Em seguida, fiz a pré-escola II em 1985 e 1986. Cada série subsequente seguia o mesmo padrão de repetição: a primeira série em 1987 e 1988; a segunda série em 1989 e 1990; a terceira série em 1991 e 1992; e a quarta série em 1993 e 1994. Esse ritmo lento de progressão escolar não era resultado da incapacidade dos alunos, mas sim de um sistema que parecia estar mais interessado em prolongar a permanência dos alunos Surdos na escola do que em proporcionar uma educação de qualidade.

Uma das razões para essa retenção sistemática pode estar ligada à ideologia dos profissionais da educação. Isso suscita questões éticas sobre as verdadeiras motivações por trás do sistema de ensino, que muitas vezes não colocava o interesse, bem-estar e a própria formação dos alunos em primeiro lugar.

De fato, a minha experiência na Escola Especial de Educação Oral e Auditiva me provoca importantes reflexões sobre o sistema educacional da época para as crianças Surdas. A metodologia predominante não só atrasou o desenvolvimento acadêmico de alunos como eu, mas também negligenciou nossas necessidades específicas, como o uso da língua de sinais e outras formas de comunicação visuoespacial que poderiam facilitar a aprendizagem. É essencial que as políticas educacionais sejam constantemente revisadas e atualizadas para garantir que as crianças Surdas recebam uma educação de qualidade que respeite suas particularidades e potencialize suas capacidades.

A história da minha educação na Escola Especial de Educação Oral e Auditiva ilustra os desafios e as falhas de um sistema que não está adequadamente equipado para atender às necessidades das crianças Surdas. A repetição de séries, a ênfase na prática oralista e a falta de integração de métodos visuais e da língua de sinais resultaram em atrasos desnecessários. É fundamental que as instituições de ensino e os formuladores de políticas educativas reconheçam essas falhas e trabalhem para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz para todos os alunos.

A Escola Especial de Educação Oral e Auditiva oferecia apenas a educação infantil, obrigando os alunos a buscarem inclusão em outras instituições após a quarta série. Então, após concluir a quarta série em 1994, fui aprovado para continuar minha formação em uma escola

de Ensino Fundamental inclusiva. Essa transição para um ambiente inclusivo trouxe novos desafios, mas também oportunidades para um aprendizado mais equilibrado e justo.

Em termos de desafios, a nova escola não oferecia intérpretes de Libras, essenciais para uma comunicação eficaz. Poucos meses após a mudança, a escola entrou em greve, atrasando ainda mais meu progresso escolar e gerando preocupações na minha família. Minha mãe, em busca de uma solução, entrou em contato com uma escola particular próxima de casa, que aceitou minha matrícula na quinta série em 1997, já com 15 anos, ou seja, totalmente fora da faixa etária esperada.

Durante meu tempo na escola particular, progredi regularmente: passei da quinta série em 1997 para a sexta em 1998, a sétima em 1999 e a oitava em 2000. Apesar do avanço, a ausência de intérpretes de Libras, devido à inexistência de uma lei específica na época, complicou minha aprendizagem. Os professores, ao se dirigirem principalmente aos alunos ouvintes, não consideravam a necessidade de adaptação das aulas para os alunos Surdos. Isso resultava em uma compreensão limitada do conteúdo, já que eu não conseguia acompanhar adequadamente as explicações.

Mas eu resisti enfrentado os meus medos e os da minha família e estudei nessa escola. Não tinha outra pessoa Surda; eu era o único. Meus professores não sabiam a Libras e tampouco as especificidades de ter um aluno Surdo em sala de aula, principalmente com a idade maior que a de todos da sala. Ainda vivíamos em tempos oralistas. Porém, já havia o início de uma discussão sobre a inclusão. A escola em que estudei era particular e regular e ainda não trabalhava na perspectiva da inclusão. Mudei para essa escola para que minha família pudesse acompanhar melhor os meus estudos, até porque a Escola Especial Oral e Auditiva só oferecia até a 4ª série no Ensino Fundamental antigo, e eu insistia para a minha família que queria continuar estudando, como a minha irmã mais velha estava realizando na época. A partir da 5ª série precisávamos ir para as escolas regulares que atuavam numa perspectiva de “aluno especial” ou ficar sem escola para dar continuidade aos estudos.

Quando fui para a escola regular, na 5ª série, meus professores e colegas, todos ouvintes, não sabiam Libras nem conheciam ninguém Surdo, o que dificultava a comunicação. Por maior que fosse o esforço deles, a comunicação ocorria por meio da leitura labial e de gestos isolados. Eles me entendiam pouco; e eu, a eles. Não só minha turma, mas outras turmas achavam interessante se comunicar com um surdo, essa era a minha percepção na época. Alguns professores ouvintes agiam naturalmente em relação a minha presença em sala de aula, demonstravam estarem felizes e me incentivavam a acreditar que estava no caminho certo. O lado positivo nem era o processo ensino-aprendizagem, mas só o fato de estar inserido num

ambiente escolar era o auge das minhas realizações, mesmo com inúmeras dificuldades em me apropriar do conhecimento curricular que a escola oferecia. As dúvidas para aprender os conteúdos e cumprir as atividades propostas pelos professores, como os exercícios, as avaliações e as pesquisas de campo eram inúmeras. Sentia-me um “patinho feio” na escola. Sempre era o último a saber das informações entre os colegas, os professores e a escola.

Além disso, também me lembro de que os professores davam geralmente as costas para a classe enquanto escreviam no quadro, complicando ainda mais minha situação. A dificuldade em captar a comunicação do professor, somada à necessidade de dividir minha atenção entre o quadro e o caderno, criava uma desigualdade evidente em relação aos alunos ouvintes. A avaliação também refletia essa desigualdade: embora eu recebesse notas que evitavam reprovação, era notório que a verdadeira inclusão estava longe de ser alcançada.

Em 2001, mudei para uma escola particular de Ensino Médio integrado com um Curso Técnico em Informática. As dificuldades persistiram: a ausência de intérpretes de Libras e a complexidade da gramática da língua portuguesa tornavam o aprendizado ainda mais desafiador. Minha mãe frequentemente lia e corrigia meus trabalhos, tentando adaptar minha escrita (que ainda hoje consiste numa espécie de interlíngua) para o português padrão. As aulas eram ainda mais complicadas, especialmente quando os professores não articulavam bem as palavras, dificultando a leitura labial. Enfim, minha maior dificuldade ainda era a “comunicação” com colegas, professores e a direção da escola.

Nos últimos anos do Ensino Médio, em 2003, enfrentei um desafio adicional com as disciplinas de Sociologia e Filosofia. A complexidade e abstração dos temas políticos e filosóficos (como os conceitos de “contextos partidários”, “ideologia”, “ética”, “leis” e “sociedade”), aliadas à falta de intérpretes e à falta de uma comunicação mais concreta, com linguagem mais palpável, resultaram em notas baixas. Ainda me lembro de que, no dia da prova de Filosofia, eu não conseguia ler as questões e muito menos escrever respostas em português, tirando nota zero. De fato, foi uma frustração, pois se tratava de conceitos me deixou frustrado.

A partir desse período a minha visão sobre a inclusão de Surdos na escola passou a ser diferente. Comecei a escrever com a semântica com que o Surdo se manifesta e a entregar para a supervisão da escola. Também passei a colocar as minhas queixas e dificuldades e sugerir mudanças no ensino. Essas manifestações surtiram efeitos, pois a escola começou a criar estratégias de ensino e aprendizagem, bem como deu formação aos professores da escola para melhor compreender o universo Surdo. A primeira mudança foi realocar a funcionária que atuava como secretária para atuar como intérprete, mesmo sem formação; mas era a melhor forma de conseguir acesso à educação, informação e comunicação na escola. Foi uma

intervenção da pedagoga, que percebera minha comunicação em Libras com a secretária e trouxe uma solução temporária: aulas com um intérprete de Libras às sextas-feiras. Esse apoio permitiu que eu finalmente entendesse melhor as matérias e melhorasse minhas notas.

A busca por um futuro profissional adequado continuava incerta. Conversas com intérpretes na Igreja me ajudaram a considerar a possibilidade de fazer vestibular e procurar um emprego adequado para Surdos. Considerando as limitações que eu supostamente enfrentaria em profissões que inicialmente me interessavam, como Direito, Ciência da Computação, Administração e Economia, decidi que a Pedagogia seria a melhor escolha. Esse curso permitiria que eu ensinasse em Libras, proporcionando uma comunicação mais natural e eficaz com alunos Surdos.

Concluindo, minha trajetória educacional até aquele momento foi marcada por inúmeros desafios devido à falta de intérpretes de Libras e à inadequação das metodologias de ensino para alunos Surdos. Embora tenha enfrentado muitas dificuldades, a busca por soluções adaptadas às minhas necessidades, como o apoio de intérpretes e a escolha de uma carreira que valorizasse a comunicação em Libras, mostrou-se fundamental. Essa minha experiência destaca a importância de um sistema educacional inclusivo, que respeite e atenda às particularidades dos alunos surdos, promovendo a verdadeira igualdade de oportunidades. Além disso, evidencia que não cabe ao Surdo, sobretudo em sua infância e adolescência (fases importantes para o nosso desenvolvimento cognitivo), fazer um esforço sobre-humano para se adaptar à hegemonia do mundo ouvinte, em total desrespeito aos direitos humanos.

Continuando meu relato, em 2005 fiz vestibular para Pedagogia em uma faculdade particular e fui aprovado. A instituição “aceitava” a inclusão de alunos Surdos, mas não disponibilizava intérpretes de Libras, semelhantemente ao que me havia ocorrido no Ensino Fundamental. Apesar da aprovação da Lei da Libras em 2002 (Brasil, 2002), a implementação da política era fraca, e eu lutei por um ano e meio sem sucesso para mudar essa situação na faculdade particular. Conversei, então, com uma intérprete da Igreja sobre a ausência de intérpretes na faculdade, e ela, indignada com a situação e com o fato de meu pai estar pagando o curso, sugeriu que eu tentasse transferência para a UFES.

Segui seu conselho e, após fazer a prova de transferência em julho de 2006, fui aprovado para o Curso de Pedagogia na UFES, começando meus estudos em agosto de 2006. No entanto, a UFES tampouco disponibilizava intérpretes de Libras, o que continuava dificultando meu aprendizado. Três meses depois, reclamei ao Colegiado do Curso de Pedagogia, pedindo que providenciasse intérpretes de Libras. Como isso não ocorreu, recorri à Justiça e à mídia (tanto a jornais quanto a programas de televisão) para expor a situação. Após essa luta, conseguimos

três intérpretes de Libras bolsistas da UFES – dois de Letras e um de Arte – para auxiliar na interpretação, o que me trouxe certo alívio.

Embora tenha sido um processo doloroso e repleto de desafios, a luta por acessibilidade e intérpretes de qualidade teve finalmente resultados. Em 2009, formei-me em Pedagogia e, em 2008, decidi fazer um novo vestibular – dessa vez, para o Curso de Letras-Libras, sendo aprovado após realizar uma prova totalmente em Libras. O curso tinha excelente acessibilidade, sendo uma parceria entre a UFES e o polo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Formei-me em 2012, e, antes disso, em janeiro de 2011, integrei um grupo de um projeto de intercâmbio para cursar alemão em Bremen, na Alemanha, onde fiquei por um mês, e, em agosto de 2011, participei de um intercâmbio de graduação-sanduiche na Gallaudet University, nos Estados Unidos, onde passei seis meses.

Além disso, em 2010, iniciei um Mestrado em Educação na UFES, que também oferecera provas acessíveis, um grande avanço se comparado ao meu passado sem intérpretes de Libras. A partir de então, solicitei que a universidade garantisse intérpretes para acessibilidade de todos os Surdos, o que foi atendido, e defendi meu mestrado em julho de 2013.

Além disso, passei em um concurso para professor na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em Alegre, em agosto de 2012, e fui convocado em fevereiro de 2014. Comecei a trabalhar na UFES de Goiabeiras em 25 de março de 2014, tornando-me o primeiro Surdo professor do Curso de Letras-Libras.

Em março de 2021, iniciei um doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que também oferecia acessibilidade via intérpretes de Libras. Meu orientador, diante do seu desconhecimento acerca de línguas de sinais e da comunicação com o Surdo via intérprete de sinais, prontamente convidou a Profa. Dra. Flávia Medeiros Álvaro Machado para a minha coorientação. Além disso, com o apoio de ambos, consegui uma bolsa, no âmbito do Programa Institucional de Internacionalização CAPES Print, para cursar um doutorado-sanduiche na Gallaudet University entre 2023 e 2024, onde passei nove meses aprimorando meus estudos. Nesse ponto, vale destacar o enorme desafio que tive para compreender o edital da bolsa, tendo de constantemente consultar meus orientadores, e para provar minha competência em inglês, uma língua audiovocal, e não em ASL (Língua Americana de Sinais), por se tratar de um dos requisitos do edital. Nessa parte da competência linguística, contei com o apoio do meu orientador e do então Diretor de Relações Internacionais e Institucionais da UFU, o Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Essa trajetória reflete os inúmeros desafios e conquistas na luta por acessibilidade e inclusão para pessoas Surdas no ambiente acadêmico. Nesse âmbito, vale apontar o estresse que o meu orientador teve para obter intérpretes para a minha banca de qualificação de projeto de doutorado e o fato de que, embora tenha tido intérpretes para todas as disciplinas que cursei, raramente tive apoio de intérpretes institucionais para participação em eventos acadêmicos da própria UFU (no caso de eventos do PPGEL/UFU, muitas vezes a inclusão se deu por meio do apoio voluntário de mestrandos e doutorandos do Programa). Além disso, posso apontar que os professores muitas vezes não estão preparados para lidar com os intérpretes de Libras em sala de aula: por exemplo, não enviam materiais antes para a sua preparação; não entendem a necessidade de uma fala mais lenta ou com mais pausas etc.; e até mesmo se incomodam com as intervenções dos intérpretes para que os alunos compreendam os conteúdos. Com o consentimento do meu orientador, posso reproduzir, sem anonimato, um relato que ele dera (em sigilo) para a pesquisa de doutorado da então aluna do PPGEL, a Profa. Dra. Letícia de Souza Leite:

Na primeira disciplina, em 2018, eu não compreendia as limitações/possibilidades de se ministrar aulas para ouvintes e Surdos. Então, tive de me adaptar no sentido de acomodar o intérprete, inclusive por meio de pausas e tentativas de falas mais lentas. Em 2021, no contexto de pandemias, tive de me adaptar também aos intérpretes, mas agora em um ambiente virtual (*e.g.*, termos eram escritos enquanto eu falava). Pela minha fala, fica claro que o intérprete ocupou um papel de destaque na minha adaptação, pois eu ainda não entendia a situação do aluno Surdo. Em 2024, ministrando uma disciplina [Semântica Cognitiva] em conjunto com uma orientanda de pós-doutorado da área de Libras [no caso, a Profa. Dra. Flávia Medeiros Álvaro Machado], pude entender melhor a questão de adaptação de fato ao Surdo, buscando, inclusive, dar certa **concretude a conceitos abstratos** (*e.g.*, **uso de imagens e exemplos**). Destaco que, em termos de avaliação, eu vejo como única influência da presença de um aluno Surdo o fato de que eu preciso considerar o português como segunda língua a depender da prática avaliativa. No entanto, no meu entendimento, se é que de fato desejamos a inclusão do Surdo no meio acadêmico, precisamos motivá-lo a buscar proficiência também na língua portuguesa como língua instrumental. (Leite, 2024, p. 170, grifos como no original).

Note-se que o próprio relato do meu orientador, demonstra que o meio acadêmico ainda não está bem-preparado para a inclusão dos Surdos. Para além da dificuldade (ou falta de experiência) que têm em acomodar o intérprete na sala de aula, os docentes não sabem ou não compreendem que os conceitos abstratos – na verdade, o discurso acadêmico como um todo – não são apreendidos pelos Surdos da mesma forma que pelos ouvintes, por mais que estejam disponibilizados em português escrito ou sejam transmitidos por datilografia pelos intérpretes. A questão é muito mais profunda do que essa, conforme discutirei no capítulo 4. Além disso,

por mais que meu orientador esteja certo quanto à necessidade de ampliar a minha proficiência em língua portuguesa como língua instrumental, ainda assim é necessário considerar que muitos Surdos no máximo conseguem trabalhar na interlíngua e já tiveram inúmeras experiências problemáticas na negociação de significados com o mundo ouvinte, o que os remete a traumas e indisposições com a língua audiovocal. Também tratarei mais profundamente de questões como essa no capítulo 4.

Nos últimos anos, o Governo Federal tem feito avanços significativos na definição e implementação de uma política educacional para sujeitos Surdos, com a criação de leis e programas específicos (*e.g.*, Brasil, 1993, 2002, 2005, 2012, 2015, 2021), muitas das quais tiveram pouco ou nenhum impacto em minha formação inicial. Esses esforços visam assegurar a acessibilidade linguística e promover a inclusão educacional das pessoas Surdas e por vezes são acompanhados ou antecipados por iniciativas estaduais ou municipais. Por exemplo, no nível estadual, no Espírito Santo, foram criados Centros de Atendimento e Capacitação às Pessoas Surdas, que elaboram tutoriais em Libras para facilitar a aprendizagem *online*¹⁰; e, em 2021, a Secretaria Estadual do Estado do Espírito Santo (SEDU) criou Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs)¹¹. Já no nível municipal, Vitória criou, com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (lançada em 2008 pelo Governo Federal), a Política de Educação Especial de Vitória, com o objetivo subsidiar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

De fato, a constante batalha por direitos e oportunidades iguais é fundamental para garantir uma educação de qualidade e uma integração justa na sociedade. A legislação brasileira tem sido fundamental para a promoção da educação bilíngue de Surdos. As leis garantem o direito à educação inclusiva e a utilização da Libras como meio de instrução. Além disso, a obrigatoriedade de formação de profissionais em Libras e a criação de escolas bilíngues são passos importantes para assegurar que os alunos Surdos recebam uma educação de qualidade.

No entanto, apesar dos avanços significativos, ainda há desafios a serem enfrentados, como a falta de profissionais (sejam docentes, intérpretes etc.) qualificados em Libras, a necessidade de maior sensibilização e formação dos professores regulares, e a adequação das infraestruturas escolares (com materiais didáticos em Libras e uso de tecnologias assistivas). Continuar a desenvolver e implementar políticas públicas inclusivas, juntamente com a

¹⁰ Disponível em: [ais-em-Libras-para-facilitar-a-aprendizagem-on-line](#). Acesso em: 10 jul. 2024.

¹¹ Disponível em: <https://www.es.gov.br/Noticia/sedu-cria-nucleos-estaduais-de-apoio-pedagogico-a-inclusao-escolar-neapias>. Acesso em: 10 jul. 2024.

conscientização social, é essencial para garantir uma educação de qualidade e acessível para todas as pessoas Surdas no Brasil.

Neste momento, retomo a pergunta com que iniciei este capítulo – “Quem é você?” –, mas sob uma outra perspectiva: Quem **Sou Eu** neste mundo? Lembro-me da minha primeira história de infância que me mostraram em desenhos: a Branca de Neve e a Rainha Má com um espelho à sua frente, a quem indagava “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?”. Quando entendi o que a Rainha Má questionava o espelho, passei a entender como os outros me enxergavam: algo espantoso e de difícil acesso. Então, toda vez que me pergunto quem sou neste universo social e acadêmico, me questiono se de fato sou eu quem deveria me adaptar à sociedade ou a sociedade que deveria “aceitar” o diferente no seu meio social de convívio.

Essa pergunta ao espelho me faz lembrar do meu processo de aquisição tardia da língua(gem), e o olhar atento a esse processo me permite resgatar que o *Ser Surdo* vai além da aquisição da língua(gem). Corresponde, na verdade, a um olhar holístico de como um sujeito Surdo pode se inserir na sociedade, inclusive em termos de se profissionalizar e ter espaço no mercado de trabalho. No meu caso, consigo perceber que o meu lugar é exatamente onde estou, um lugar de *Ser Surdo Professor*. E o que mais chama atenção nessa reflexão é que, antigamente, o meu projeto de vida era apenas saber me comunicar com as mãos, por meio da Libras; eu sequer tinha a ambição de *Ser Surdo Professor*, apenas queria ter o direito de manifestar a minha opinião, pensamentos e desejos pelo uso ímpar da Libras.

Lembro-me da minha mãe dizendo que os professores da escola que frequentei a partir da 5ª série haviam sugerido que eu deveria ter um tempo de estudo em casa. Hoje, considero que, como a minha mãe era a única que conseguia se comunicar comigo, estudar em casa com o auxílio dela era visto por esses professores como a única maneira de se estabelecer o processo de ensino-aprendizagem para um aluno Surdo.

Essa situação pode ser vista sob duas perspectivas paradoxais. De um lado, tinha a realidade que as escolas tiveram que enfrentar, sem conhecimento do assunto. Do outro lado, a mesma escola entendia que o processo de ensino-aprendizagem só se realiza quando o aluno utiliza a língua materna. Ou seja, assim como os alunos ouvintes estavam aprendendo os conteúdos por meio da língua portuguesa, seja ela na modalidade escrita ou oral, os Surdos deveriam, no entendimento da escola, aprender por meio da Libras. Contudo, como se daria essa façanha?

Sabemos que o português escrito é a base do ensino na escola regular e também é importante na vida cotidiana das pessoas que o usam como língua materna. Percebo que os

ouvintes, ao aprenderem a escrita, conseguem assimilar as relações da língua audiovocal com a língua escrita. Entretanto, isso difere no caso de nós, Surdos. Pensando dessa forma, comecei a compreender que nunca teria êxito nos estudos se tudo continuasse dessa forma. Era preciso refletir e ter um plano de ação para mudar esse cenário para os Surdos no Brasil.

Confesso que por diversas vezes considerei desistir porque achava quase impossível conseguir um dia chegar a ingressar numa faculdade e conseguir um bom emprego, saindo da dependência dos meus pais. Certamente, por esse motivo, muitos Surdos não concluíram seus estudos, desistindo de dar continuidade e, infelizmente, “ficando pelo caminho”. Só mesmo com muito apoio da família e de pessoas influentes e com a coragem de lutar é que alguns Surdos conseguem seguir adiante e vencem os obstáculos e barreiras da comunicação.

De práxis, no Ensino Médio, os professores costumam perguntar quais dos alunos prestariam vestibular e quais cursos pretendiam fazer. Era um novo desafio, pensei comigo. Como acessar a universidade sem estabelecer uma comunicação com os pares de formação? Essa foi outra reflexão que me trouxe algumas decisões (cf. seção 3.2).

Apesar de começar a aprender a Libras na infância, apenas na adolescência tive consciência da existência de duas línguas – português e Libras – e de duas comunidades – ouvintes e Surdos. Nessa trajetória, eu me questionava: quem Sou Eu de verdade? Quem precisa se comunicar com o Surdo?

Como já disse, foi somente por volta dos sete ou oito anos que tive o primeiro contato com a Libras, graças à convivência com Surdos adultos. A descoberta dessa língua foi transformadora, mas também gerou uma sensação de dualidade e confusão, pois a sociedade e o sistema educacional me ensinavam que minha primeira língua deveria ser o português, ao mesmo tempo que, claramente, a Libras se apresentava como uma língua natural e essencial para a minha comunicação.

A minha transição para o uso da Libras não foi imediata. Durante muito tempo, me vi preso entre dois mundos: o do português, que eu precisava aprender para me comunicar com os ouvintes e cumprir as expectativas da sociedade; e o da Libras, que me permitia uma expressão mais autêntica e natural. Essa dualidade impactou diretamente minha escrita, que, até hoje, carrega as marcas da complexidade que foi aprender o português sob uma metodologia oralista que não se adequava às minhas necessidades enquanto aprendiz Surdo.

A falta de uma abordagem educacional adaptada, que respeitasse as particularidades da minha condição, fez com que eu enfrentasse muitos obstáculos. A ausência de uma educação bilíngue adequada, que integrasse o ensino do português com a Libras, prejudicou meu desenvolvimento acadêmico e minha fluência em ambas as línguas. Ao mesmo tempo, não

havia leis que garantissem o direito à educação bilíngue para Surdos, e a inclusão de intérpretes de Libras nas instituições de ensino era praticamente inexistente.

Assim, retomando a pergunta da Rainha Má, “espelho, espelho meu...”, uso essa expressão para destacar que nem tudo é um conto de fadas, e o espelho não apresenta só o que todos querem ver ideologicamente. Ou seja, nem tudo que reflete à sua frente é o que se reflete, muitas das vezes precisamos usar a nossa trajetória para ser refratário a outros pares linguísticos.

3.2 Minha Constituição como Sujeito Surdo Professor

Quando terminei o Ensino Médio e os cursos de Libras, senti um grande desejo de ensinar, compartilhar a Libras para a sociedade. Com isso, percebi que ensinar Libras seria uma oportunidade de trabalho, pois até então eu não tinha dimensão do que eu poderia ser profissionalmente. Todos à minha volta diziam que o Surdo só iria conseguir um trabalho de “serviços gerais”, ou seja, limpando, varrendo lojas e outros espaços. Todavia, percebia haver muito mais para mim se eu compartilhasse a Libras para alunos ouvintes interessados.

Na época, comecei a ensinar de forma, digamos, “clandestina”, sem qualquer método de ensino ou de avaliação do conhecimento do aluno. Porém, à medida que as pessoas aprendiam Libras, o comércio desregulado começou avançar; para isso, foi necessário instituir leis para o garantir a presença desse professor de Libras nas escolas, igrejas, associações etc.

A história do ensino de Libras deu-se início não pela formação acadêmica, mas por sua difusão por uma pessoa Surda. O tempo passou, e essa atividade “profissional” começou a ser registrada nos anos 1990 como “instrutor surdo” que ensina Libras (sem uma metodologia aplicada) as pessoas ouvintes interessadas.

A Federação Nacional de Educação dos Surdos (Feneis) teve a iniciativa de oportunizar uma formação didático-pedagógica de multiplicadores Surdos da Libras em diferentes estados do Brasil. No Espírito Santo, não houve essa formação, e os que tinham interesse deveriam buscá-la no Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Certamente, isso dificultou para muitos Surdos buscar uma formação para esse mercado de trabalho.

Nos anos 2000, começaram as discussões acerca de políticas linguísticas para Surdos, ou seja, discussões sobre a inclusão do Surdo nas escolas, com a manifestação do seu pensamento e opinião em Libras. Entretanto, naquela época, não havia uma real compreensão de como seria a abordagem da acessibilidade comunicacional, que começou a ser discutida apenas em meados de 2015.

Retomando o início do ensino de Libras no Espírito Santo, vamos para o ano de 2001, mais especificamente. A formação de “instrutor surdo” era para quem já tinha concluído o Ensino Médio, e a formação de “surdo professor” era para quem estava cursando alguma graduação. Essa formação foi ofertada pelo MEC/SEESP/FNDE em parceria com a Feneis, que criaram o curso de formação de multiplicadores de Libras em Brasília. Vários Surdos de diferentes estados do Brasil se deslocaram para a capital do País para receber a primeira formação especializada para o ensino de Libras no Brasil.

A iniciativa começou com o movimento dos membros da Feneis, pois não havia uma regulamentação para o ensino de Libras e tampouco sobre como ensinar Libras para outros alunos interessados. Nessa época, os Surdos escolhidos perceberam ser uma oportunidade de se tornar um profissional no mercado de trabalho como instrutor Surdo para ensinar o “vocabulário” da Libras para outros Surdos, para ouvintes e/ou qualquer outra pessoa interessada. Parece simplória essa iniciativa, mas foi considerada um grande começo nas discussões de políticas linguísticas por todo o Brasil.

No Espírito Santo, o instrutor de Libras que recebeu essa formação para ser “professor multiplicador surdo” foi Flávio Eduardo Castellar Perim de Souza Rodrigues, escolhido pela Feneis por já ter concluído o Ensino Médio e já ter realizado o curso de Libras, também promovido pela Feneis. No mesmo ano de 2001, Flávio veio para a Grande Vitória ensinar Libras para alunos Surdos adultos. Como eu já havia concluído o curso de Libras promovido pela Secretaria do Estado de Educação (SEDU), realizado na Escola Estadual “Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto”, busquei a formação. Eu queria ter uma oportunidade profissional, pois todos ao meu redor, inclusive a família, diziam que não sabiam o que seria do meu futuro e nem como eu teria uma vida independente financeiramente da minha família. Isso me causava muita preocupação com o meu futuro e o dos meus pares linguísticos.

Em 2006, o instrutor/professor Flávio Eduardo Castellar Perim de Souza Rodrigues dividiu uma mesa-redonda com o outro instrutor Surdo, Alex Curione de Barros, em Vitória. Nessa ocasião, dialogaram o que é e como é ser um instrutor Surdo, sendo ele um agente multiplicador do ensino de Libras para alunos ouvintes. Esse foi o primeiro curso de iniciante para ser instrutor de Libras no Espírito Santo.

A partir dessa iniciativa, a Feneis – desta vez, a do Rio de Janeiro –, em parceria com a SEDU do Espírito Santo ofereceu o curso de formação de instrutores de Libras. O processo seletivo foi seguido pelos critérios de ser Surdo, ter concluído o Ensino Médio e ter feito um curso de Libras pela Feneis. A oportunidade estava nas minhas mãos e na minha frente, pois eu me enquadrava nesses critérios. Sendo selecionado, realizei o curso de formação de instrutor

Surdo do ensino de Libras. As aulas reuniam palestras e oficinas para apresentar métodos de como ser um instrutor Surdo de Libras e como ser um profissional Surdo no contexto escolar e em associações.

Lembro-me de conhecer a professora, hoje doutora Tanya Felipe, autora da obra *Curso Básico – Libras em Contexto* para ouvintes, e a instrutora Surda Elaine Maria de Lima Bulhões, que vieram ministrar a formação de instrutores Surdos. A professora e a instrutora apresentaram uma proposta de metodologia de ensino gramatical da Libras, juntamente com teorias pedagógicas e práticas de como preparar uma aula para ensinar Libras. Os Surdos, incluindo eu, que vieram realizar o curso (cf. Figura 7) se tornaram, então, instrutores Surdos de Libras, com um certificado de 120 horas emitido pela Feneis em 30 de junho de 2006.



Figura 7: Concluintes do curso de instrutores Surdos para o ensino de Libras em 2006

Fonte: Acervo da Feneis. Registro de Zuleika Rache Kieper (2006).

Apesar de ter concluído o Ensino Médio em dezembro de 2003, numa escola particular, e também ter concluído o curso de instrutor Surdo de ensino de Libras em 2006, oferecido pela Feneis, foi muito difícil encontrar reconhecimento do certificado que recebi da Federação. A SEDU e a SEME não ofereciam cursos de Libras para alunos ouvintes no Espírito Santo, e nas escolas particulares nem se cogitava oferecer um curso de Libras naquela época.

Retornei à escola em que me formei no Ensino Médio e ofereci, gratuitamente, um curso de Libras para os professores ouvintes de lá. Justamente por ser uma escola particular e ter incluído um surdo no Ensino Médio, pensei que seria acolhido, mas percebi a resistência e a

negativa em construir um projeto inclusivo de Libras. Vi diante dos meus olhos as esperanças de ter um futuro profissional ir embora.

O meu sonho era me tornar independente profissionalmente e trabalhar como um cidadão Surdo, incluso no mercado de trabalho. Trabalhar numa universidade nem passava na minha mente, pois enxergava uma realidade muito distante da minha vida. Tinha uma ideia limitada de como ser um Surdo professor de Libras, pois acreditava que a minha realidade seria limitada ao Ensino Médio.

O que percebia na universidade era uma preocupação apenas com o Surdo ter acesso à educação, considerando sua deficiência como razão para sua inserção no âmbito da Educação Especial. Portanto, todos os Surdos, inclusive eu, sempre seriam vistos como indivíduos sem competência para se tornar um profissional e atuar no mercado de trabalho. Diante desse cenário, cheguei à conclusão de que o Governo simplesmente tinha no seu plano de ação para Educação Especial apenas o objetivo de oportunizar o ensino inclusivo na Educação Básica, mas após a conclusão do mesmo, não havia mais nenhuma perspectiva plausível para o Surdo ter oportunidade no mercado de trabalho ou até mesmo fazer um Ensino Superior. O que o Governo me ofereceu foi um Benefício de Prestação Continuada (BPC), uma forma de assistência social prestada pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e prevista no artigo 20 da Lei Orgânica da Assistência Social (Brasil, 1993).

Certamente, esse movimento do Governo era compreendido como uma forma de não deixar as famílias com deficientes em seus lares, oferecendo uma ajuda de custo. Percebendo que a instância estava fora do meu alcance, pois envolvia disposições do Governo, nas esferas federal e estadual, comecei a informar a minha família que gostaria de fazer um vestibular e ingressar num curso de graduação. Minha família, no início, teve receio e preocupações, mas me incentivou a estudar para realizar um vestibular. Ainda não sabia qual curso realizar, e minha família dava sugestões de cursar cursos “simples”, justamente por entenderem a minha dificuldade com a língua portuguesa.

Diante desse apoio familiar, senti-me empolgado em continuar lutando por um lugar no mercado de trabalho como um cidadão Surdo. De fato, desejava os mesmos direitos de uma pessoa ouvinte. Notava, e ainda noto, que toda pessoa ouvinte que escuta tem privilégios e circula na sociedade de forma natural, sem restrições sociais e de comunicação.

Dessa forma, comecei a buscar informações sobre cursos de graduação, procurando entender o perfil do profissional após a conclusão do curso e o mercado de trabalho. Da lista de todos os cursos na UFES, por exemplo, não havia nenhum curso que tivesse um suporte para a pessoa Surda. Pensava que iria encontrar um curso com adaptações inclusivas, com uma

comunicação bilíngue, com recursos altamente visuais e acessíveis, e com professores que soubessem se comunicar na minha língua materna, a Libras. Mas não era esse o caso.

Após dois anos da minha formatura do Ensino Médio, a minha ex-escola, particular e localizada em Vitória, fez contato com a minha mãe, dizendo-lhe que recebera a matrícula de duas alunas Surdas no Ensino Fundamental. A direção, com o anseio de auxiliar essas duas alunas, lembrou que eu fui o primeiro Surdo a estudar na escola. Sem hesitarem, fizeram contato com a minha mãe, que passou todo o meu Ensino Médio sendo a minha intérprete. Como minha mãe estava impossibilitada de assumir qualquer função na escola, a proposta foi de que eu assumisse um contrato de estagiário, mesmo sem formação alguma, pois eu apenas estava iniciando o Curso de pedagogia. Nessa época, assumi uma função de tradutor-surdo¹² (Wanzeler, 2024) na escola.

Realmente, foi a trancos e barrancos. Era uma ideia muito inusitada, pois eu, sendo uma pessoa Surda realizava traduções da língua portuguesa na modalidade escrita para a Libras. Ou seja, traduzia o que os professores escreviam no quadro, os textos que eram distribuídos em sala de aula e auxiliava os professores da sala de apoio pedagógico. Foi um tempo muito desafiador, pois desconhecia totalmente a gramática da língua portuguesa e muito menos as estratégias de tradução.

Mesmo sabendo que iria encarar um grande desafio, eu aceitei a oportunidade. Com essa nova experiência na escola, percebi que precisava ter acesso ao conteúdo para estudar e pesquisar em casa antes de ir para a sala de aula traduzir para as novas alunas Surdas. Agora, eu estava do outro lado da comunidade escolar – não era aluno, era um estagiário de tradução. E com isso também consegui começar a despertar o interesse pela Libras junto ao corpo docente e técnico da escola. Ao mesmo tempo, me sentia valorizado em minha língua materna, podendo respeitosamente fazer uso da Libras em qualquer espaço da escola. Esse foi um marco na minha trajetória, pois foi o início de novas oportunidades no mercado de trabalho, ou seja, percebi que eu mesmo poderia gerar um local para oferecer serviços.

Essa primeira experiência profissional como tradutor-Surdo foi um ponto de partida significativo. Essa experiência, apesar dos desafios e inseguranças, foi crucial para o desenvolvimento de habilidades técnicas e interpessoais essenciais para a profissão, além de me fornecer uma maior resiliência e adaptabilidade. Também foi a primeira grande inspiração e motivação para buscar um espaço como Surdo professor, reforçando o compromisso com a Educação e a comunidade Surda.

¹² Cf. conceito de tradutor-surdo em Wanzeler (2024).

Nessa época, passei a trabalhar e estudar para fazer um vestibular na universidade. Observando a lista dos cursos, fiquei inclinado para três: Ciência da Computação, Administração e Direito. Contudo, fui desestimulado pela minha família, dado que, na visão deles, esses cursos exigiriam de mim grande proficiência na língua portuguesa.

Deixei aquelas ideias de lado, mas ainda estava inclinado a fazer algum curso de graduação. Segui, então, trabalhando e estudando para realizar o vestibular. Como eu estava trabalhando como tradutor-Surdo¹³, senti necessidade de me aperfeiçoar e me especializar na tradução. A pergunta era: como? Onde? Surdo pode?

Havia uma política de que todo ouvinte interessado na Libras deveria buscar a profissão de tradutor/intérprete, e não fazer o que eu estava fazendo na escola: um Surdo trabalhando como estagiário de tradução. O discurso dos estudiosos da área era de que toda comunicação com um Surdo requer um intérprete de Libras, para que ele venha escutar o português e interpretar para a Libras.

Nesse momento, comecei a me sentir em conflito com a minha identidade de escolha profissional. Entendia que não deveria ser tradutor-Surdo na escola e que deveria ser instrutor de Libras. Porém, como ser um Surdo professor? Essa questão pairava em meus pensamentos na tentativa de encontrar uma solução, pois os meus pares linguísticos (Surdos) me criticavam e diziam que a minha formação de instrutor Surdo era para o ensino de Libras, e não para traduzir. Compreendia-se, na época, que um instrutor Surdo teria muito mais habilidade e propriedade para o ensino de Libras, por ser nativo na língua, do que um ouvinte que não conhece a realidade dos Surdos. Todavia, não basta apenas saber Libras para ser um instrutor, professor ou tradutor/intérprete; é necessária uma formação especializada para cada uma dessas áreas.

A questão é que eu sabia, mas não sabia explicar na época, por falta de conhecimento, que o ensino de Libras envolvia uma metodologia específica em sala de aula com alunos ouvintes. E apesar de ter o curso de instrutor, sentia que não tinha propriedade para ser profissional que ensinaria a Libras, para transmitir as habilidades que requer a aquisição de uma L2.

Em consonância com o discurso, passei a defender o respeito pela língua dos Surdos, a apresentar reflexões sobre um ensino de Libras que respeitasse a estrutura gramatical que

¹³ Na época denominava-se apenas tradutor. Nesta tese, uso o conceito tradutor-surdo, haja vista as pesquisas na atualidade.

caracteriza uma língua visuoespacial. Nesse sentido, entendia que era necessário entender os componentes das línguas de sinais (cf. Quadros, 1997, 2024):

1. configuração da mão: a forma ou postura que a mão assume ao realizar um sinal;
2. localização: o ponto no espaço ou no corpo onde o sinal é produzido;
3. movimento: a trajetória ou o tipo de movimento realizado pela mão durante a execução do sinal;
4. orientação da palma da mão: a direção para a qual a palma da mão está voltada; e
5. expressão facial: movimentos faciais que acompanham os sinais e contribuem para o significado.

Sendo eu uma pessoa Surda, posso falar por mim e pelos meus pares linguísticos. Todo Surdo que usa a Libras tem muita dificuldade com o português falado e o escrito. São línguas com aspectos morfosintáticos muito distintos (Quadros; Karnopp, 2004). Toda a comunicação das pessoas Surdas se dá da seguinte forma: escuto com os olhos e falo com as mãos. Sabendo disso, me vieram receios que me faziam pensar muito se algum curso de graduação seria uma boa escolha e se eu teria algum espaço para atuar profissionalmente.

A Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), ligou para a minha família e perguntou se eu não poderia ensinar alguns sinais manuais usados em Libras. Lembro-me de que, naquele momento, o meu coração aqueceu, e lá estava eu ensinando alguns professores, principalmente os que trabalhavam na Educação Especial do Município. Naquele lugar, eu me encontrei profissionalmente.

Quando iniciei as atividades voluntárias na PMV, percebi que não haveria mais barreiras na comunicação nem dificuldades em me expressar, pois todos que ali estavam em aula estavam interessados em aprender a minha língua materna para poderem se comunicar comigo. A partir dessa experiência, comecei a ministrar cursos básicos para professores ouvintes e para outros Surdos (adultos e crianças). Consegui voltar a ter esperança da possibilidade de conquistar um espaço no mercado de trabalho como um Surdo professor que ensina Libras a alunos ouvintes e até mesmo a alunos Surdos.

A liberdade de conseguir me comunicar veio junto com ofertas de empregos na Grande Vitória. Começou com a SEDU, a SEME e a PMV, que planejaram ações para levar professores ouvintes de diferentes disciplinas a adquirir o conhecimento da Libras em nível básico. Lembro-me de que os professores sempre procuravam aplicar o conhecimento adquirido em Libras para o ensino de conteúdos, a aplicação de provas, a reconstrução, o replanejamento de materiais didático-pedagógicos etc. Era um momento em que se registrava na Grande Vitória o interesse

em aprender a Libras, dando lugar à empatia, valorização e respeito para com a língua materna da comunidade Surda.

A coragem de lutar por um ideal estava apenas começando. A legislação já regulamentava desde 2005 o ensino de Libras e a contratação de tradutores e intérpretes para dar acessibilidade comunicacional aos Surdos nas escolas. Ou seja, a legislação foi o ponto de partida, e eu tive a resiliência de acreditar na possibilidade de um mundo mais acessível à comunidade Surda.

As pesquisas avançaram bastante no Brasil após a legislação instaurada em prol da Educação para a comunidade Surda. Por isso, a sociedade, a academia e a escola buscaram novas ações de planejamento para incluir a pessoa surda, com a presença de tradutores e intérpretes de língua de sinais (conhecidos com a sigla TILS), professores Surdos e professores bilíngues (aqueles que dominam tanto a língua portuguesa quanto a Libras) nas salas de aula.

Nessa trajetória, como tradutor-Surdo numa escola particular e como instrutor de Libras pela PMV, juntamente como a minha vontade de fazer uma graduação para melhor atender aos meus alunos, recebo uma notícia que mudaria a minha vida acadêmica em relação à escolha do curso de graduação que eu faria para alcançar o tão sonhado desejo de ser alguém com uma profissão digna no mercado de trabalho.

Em 2006, a UFSC publica um edital sobre a Proficiência em Libras, o conhecido Prolibras. Na época, entendi que era para fazer uma graduação, e fiz a minha inscrição para fazer a prova no polo da UFES. Sendo aprovado na prova do Prolibras, recebi uma carta do MEC informando que eu estava apto a ensinar Libras. Nesse momento percebi estar no caminho certo para me tornar de fato um Surdo professor do ensino de Libras. Mesmo assim, isso não era o suficiente para conseguir um contrato de professor de Libras na PMV, pois era requisito ter um curso de Licenciatura plena, o qual eu infelizmente ainda não tinha.

Sendo assim, na mesma época de 2005 a 2006, já não via alternativas, a não ser fazer o Curso de Pedagogia, dando início numa faculdade particular que se recusava a contratar TILS. Lá cursei dois semestres, sendo que do segundo para o terceiro semestre, surgiu a oferta de vagas na UFES para qualquer aluno interessado em transferir sua graduação de outra instituição para a universidade. Lá fiz a inscrição, e tive meu pedido deferido.

No ato da matrícula na UFES, percebi que havia TILS para realizar a comunicação em Libras. Percebi uma grande diferença de tudo que já tinha vivenciado. Ou seja, desde 2006 a UFES já adotava TILS nomeados em concursos para viabilizar a comunicação entre Surdos e ouvintes.

Em 2009, me formei no Curso de Pedagogia, e fiz o meu estágio em cursos livres de extensão para ouvintes, além de ministrar Libras na Assembleia Legislativa do Espírito Santo (ALES). Com sede de aprender a ser um bom professor, comecei a participar de diferentes eventos organizados especificamente para a área de Libras.

À medida que procurava conhecimento na área, fui adquirindo experiência com o ensino de Libras. Criando conteúdos e estratégias de como ministrar uma aula. Estudando Pedagogia na UFES com a mediação de TILS, fui pesquisando e observando como as teorias e métodos aplicados para o ensino da língua portuguesa poderiam ser adequados para o ensino de Libras.

Paralelamente, em 2008, o MEC, em parceria com a UFSC, apresenta uma proposta inovadora de um curso de graduação em Licenciatura Plena e Bacharelado em Letras-Libras. Era um curso para ser realizado na modalidade de Educação a Distância (EaD), e havia polos em diferentes estados brasileiros, e um deles era o Espírito Santo (na UFES).

Um sonho estava diante dos meus olhos: um curso de graduação com formação específica para ser professor de Libras. Era um curso com a comunicação 100% em Libras, plataforma com tradução para Libras, aulas realizadas em Libras e todo o material adquirido traduzido da língua portuguesa para Libras (em DVDs e outros recursos). As aulas tinham uma comunicação em Libras entre Surdos e Surdos, entre Surdos e ouvintes e entre ouvintes e ouvintes.

Os quatro anos passaram de uma forma cheia de experiências, e com muito conhecimento adquirido em todos os semestres com os professores bilíngues. A UFSC elaborou um projeto com ações de internacionalização, oportunizando aos estudantes do Letras-Libras fazer intercâmbio na Gallaudet University, nos Estados Unidos. Não hesitei e apresentei um projeto, inscrevendo-me para participar dessa experiência internacional. Foram aprovados seis candidatos dos 13 polos distribuídos pelo Brasil: eu, da UFES; um aluno da USP; outro da UFSC; e três alunos da UnB.

A Gallaudet University é a primeira universidade para Surdos no mundo. Ela tem acessibilidade na Língua de Sinais Americana (ASL) em cada espaço, conteúdo e comunicação. Todo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) é adequado para o aluno Surdo, sendo bem-organizado, com alto teor de respeito à identidade do Surdo. A metodologia aplicada para a comunicação visa atender ao Surdo-ASL (língua de sinais), Surdo-mudo, Surdo-oralizado, Surdo-implante, Surdo-cego e outros Surdos. Também conta com tradutores que auxiliam os surdos estrangeiros que não dominam a ASL.

Voltando dos Estados Unidos, realizei uma pesquisa para defender o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) de Licenciatura em Letras-Libras, intitulado *Os processos e*

aprendizagens da língua de sinais e a apropriação da literatura em Libras, com a orientação do Prof. Dr. Fabiano Souto Rosa (professor substituto na UFES). A cada etapa do curso de graduação, percebi que a minha vontade de ser um Surdo professor com formação se intensificava a cada instante, pois toda a semente plantada no tempo de dificuldades estava viabilizando uma formação com que tanto sonhei e, ao mesmo tempo, parecia inalcançável.

Concluindo a graduação em Pedagogia em 2009, decidi que deveria continuar o curso de graduação Letras-Libras e me preparar para ingressar num mestrado na UFES. Então, em 2010, eu me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES). Aprovado, comecei a cursar as disciplinas do curso com a presença de TILS durante os primeiros 12 meses e, em 2011, defendi a minha dissertação sobre *A inclusão do aluno Surdo no Ensino Médio*, sob a orientação da Profa. Dra. Ivone Martins de Oliveira e a coorientação da Profa. Dra. Lucyenne Matos Costa Vieira-Machado.

Em 2012, concluí o curso de graduação Letras-Libras. Investi com orgulho na cerimônia de colação de grau na UFES. Participei, então, da primeira formatura no estado do Espírito Santo com formação, em nível de graduação, em docência de Libras. Agora poderia dizer que Sou um Surdo professor de Libras.

Comparando os cursos de graduação Letras-Libras e Pedagogia, percebo que têm finalidades diferentes. Apesar de o curso de Pedagogia ensinar a você ser um bom professor, ele não ensina como é e de que forma um professor precisa ensinar a gramática da sua língua materna. No curso Letras-Libras, foi a primeira vez que tive acesso à área de Linguística, no que tange à Linguística Aplicada às Línguas de Sinais. Sendo fluente e proficiente em Libras, nunca havia estudado formalmente a gramática da Libras. Então, percebi o quanto estava certo de que a formação em Licenciatura Plena, para além de um curso de Pedagogia, era e é importante para assumir a responsabilidade de ser professor de uma língua.

Com o tempo, me tornei um Surdo professor do ensino de Libras conhecido na Grande Vitória, pois era um dos poucos Surdos que havia concluído um Mestrado e que discutia a importância de o Surdo ter uma formação no Ensino Superior para o ensino de Libras. Com o título de mestre, passei a ser contratado para ministrar o conteúdo gramatical da Libras em diferentes propostas de cursos, até com alunos Surdos nas escolas da SEDU. Com o TILS presente para mediar a comunicação entre os dois sistemas linguísticos, já ensinei muitos alunos, e muitos deles hoje são professores de Libras e/ou outros TILS.

De 2009 a 2010, a UFES abriu um edital para professor substituto na disciplina de Libras em diferentes cursos de graduação. Foram nove meses de muita experiência com alunos acadêmicos ouvintes. Depois, para concluir o ensino de Libras aos alunos que me conheceram,

me ofereci para ser professor voluntário em 2010 por cinco meses. As experiências de um Surdo professor, ensinando Libras na disciplina fundamental de Libras, foi altamente importante para mim, enquanto novo profissional, pois estive em contato com graduandos de diversos cursos, como: História, Geografia, Letras-Inglês, Letras-Português, Educação Física e Pedagogia. A minha reflexão é que ser Surdo professor no ensino superior requer altas habilidades de diálogos com os alunos, por haver muita curiosidade e interesse da parte dos discentes. A Figura 8 apresenta a minha primeira disciplina de *Introdução à Linguística* para alunos em formação para TILS.



Figura 8: Professor do ensino superior da primeira turma de 2014 do curso de graduação de bacharelado Letras-Libras: tradução e interpretação

Fonte: acervo pessoal do pesquisador (2014).

Em 2014, o Departamento de Línguas e Letras (DLL) do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) lançou edital público para a nomeação de professores de Libras. Sem hesitar, mais uma vez, percebi que me enquadrava nos critérios do concurso e me submeti ao exame. As etapas do concurso foram todas realizadas na minha língua materna, de modo que consegui me expressar à altura do concurso e ser aprovado em primeiro lugar. Para a minha alegria, e principalmente da minha família que caminhou comigo essa longa trajetória, fui nomeado como professor de Libras do Magistério do Ensino Superior, ou seja, fui o primeiro Surdo professor a ser nomeado na UFES para ministrar Libras no Bacharelado Letras-Libras: Tradução e Interpretação. No dia 25 de março de 2014, comecei a ministrar, na minha língua materna, a disciplina de *Estudos Linguísticos Gramaticais da Libras* para alunos do curso de bacharelado Letras-Libras.

Nomeado como professor, elaborei um projeto de extensão de curso básico de Libras para servidores da UFES e ofertei para os TILS um curso de extensão de introdução à ASL. Participar de projetos que destacaram a importância e o valor da comunidade Surda contribuiu para aumentar a visibilidade e o reconhecimento dessa comunidade na sociedade, pavimentando o caminho para a nomeação como professor no ensino superior.

Os projetos começaram a surgir. Dentre tantos, em 2020, a minha colega Profa. Dra. Arlene Batista da Silva me convidou para apoiar no laboratório do núcleo de Libras, como tradutor-surdo. O projeto “Na palma da mão”, liderado e coordenado pela referida colega, me impulsionou a realizar a tradução de textos do português para a Libras sobre o contexto “Serra TURISMO” e “Parque Moscoso TURISMO”. O canal do YouTube foi criado em 2020. A Figura 9 e a Figura 10 apresentam a minha prática de tradução nesse.

Ao refletir sobre essa trajetória, é evidente que cada experiência, desde a primeira atuação como tradutor-Surdo até a posição atual como professor universitário, foi marcada por desafios, aprendizagens e realizações significativas. Esses momentos não apenas moldaram a minha carreira, mas também contribuíram para a visibilidade e valorização da comunidade Surda na sociedade. Vejo que minha história é um testemunho do impacto positivo que a dedicação e a resiliência podem ter na vida profissional e na luta por um espaço de reconhecimento e respeito.

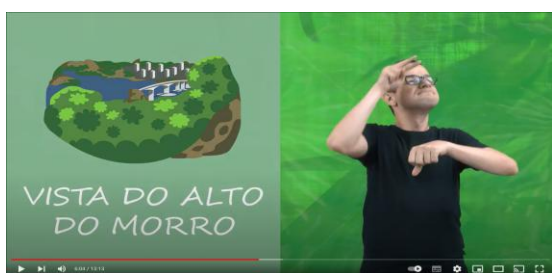


Figura 9: Tradução para Libras – “Serra TURISMO”

Fonte: Canal do YouTube Na palma da mão¹⁴.



Figura 10: Tradução para Libras – “Parque Moscoso TURISMO”

Fonte: Canal do YouTube Na palma da mão¹⁵.

¹⁴ Canal do Youtube: Na palma da mão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SLCjR4Y7IYE>. Acesso em: 16 abr. 2023.

¹⁵ Canal do Youtube: Na palma da mão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NhOkn4nEzNA>. Acesso em: 16 abr. 2023.

Diante dessa maturidade profissional, percebi que precisava continuar estudando, pois sentia a necessidade de obter mais conhecimento, principalmente dos Estudos Linguísticos, em que tenho dificuldades. Porém, foi necessário aguardar a entrada de novos professores nomeados no DLL para conseguir o direito da licença para fazer o Doutorado. Somente em 2018, o CCHN lançou um edital para nomeação de professores bilíngues. Com o auxílio desses colegas, tive a certeza de que conseguiria dar continuidade aos meus estudos e pesquisas.

Como professor nomeado, a formação acadêmica combinada com a experiência prática foi fundamental para desenvolver métodos de ensino eficazes e garantir uma formação de qualidade para futuros tradutores e intérpretes. A trajetória de crescimento desde tradutor-Surdo em uma escola particular até professor universitário mostra uma continuidade de desenvolvimento profissional e pessoal, sempre buscando novas oportunidades de aprendizado e crescimento. Ao formar novos profissionais, contribuí para a ampliação e fortalecimento da comunidade de tradutores e intérpretes, promovendo maior inclusão e acessibilidade para pessoas Surdas.

Concordo com Junqueira-Oliveira (2016, p. 64) quando diz que

[t]al modo de pensar aponta que os surdos estão expondo aos outros que basta Ser Surdo para ser professor. A transformação viria então a afirmar o fato de que **não basta Ser Surdo para ser professor**, criando uma possibilidade de pensar em outro modo de o surdo ser professor, fora da identidade. A constituição da formação pela identidade como uma prática de condução das condutas dos indivíduos surdos. (grifos meus)

Em outras palavras, nem todo Surdo é ou pode ser professor de Libras, mesmo sendo fluente na língua. É necessário ter formação que o ensine a ser professor. Sendo assim, em toda atividade que requer um plano de ensino, é necessário ter habilidades didático pedagógicas para o ensino de uma língua, algo que vai muito além de apresentar a comunidade, cultura e os hábitos do povo Surdo. Dentre os vários exemplos de Surdos que conheço e condizem com essa posição, posso citar Marianne Rossi Stumpf e Karin Lilian Strobel.

Considerando os professores Surdos que marcaram a história de lutas no Brasil, faço uma reflexão profunda, olhando-me no espelho e confrontando minhas inquietações que me impulsionaram a realizar esta pesquisa: Quem sou? Sou, de fato, um professor de Libras onde trabalho? Como cheguei a essas reflexões? A partir das ideias de Bauman (2008), aprendi que faz sentido perguntar “quem Sou eu” apenas se acreditarmos que podemos ser algo além de nós mesmos, se tivermos escolhas que dependam de nós e se precisarmos fazer algo para que essas escolhas se tornem reais e sustentáveis. Nesse sentido, compreendo que minhas escolhas me moldaram e me tornaram quem sou no corpo docente.

Um olhar crítico sobre minhas inquietações revelou que, talvez, eu não tivesse muitas opções durante minha idade escolar. No entanto, encontro motivação nas palavras de Cora Coralina (1983, p. 14): “Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar, porque descobri no caminho incerto da vida, o que é mais importante na vida, é decidir”. Uso suas palavras para expressar os sentimentos que me envolvem quando reflito sobre *quem sou enquanto Surdo professor de Libras para universitários majoritariamente ouvintes*.

Concordando com o pensamento de Cora Coralina (1983), entendo que minha trajetória foi marcada por escolhas. Nos momentos de indecisão sobre qual caminho seguir, quais batalhas enfrentar e quais deixar passar, sempre coube a mim decidir. Afinal, aprendi com Bakhtin (2010, p. 40) que a vida é um ato complexo: “ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir”. Essa compreensão de ser o ator responsável pelo meu viver-agir correlaciona-se com a metáfora do espelho, que refletiu e continua a refratar desde minha formação acadêmica e profissional até minha prática docente como professor.

Entendo que essa imagem está imbricada por diferentes sujeitos e contextos, perpassando toda a minha jornada até o curso de Doutorado. Conforme as palavras de Novaes (1993), vejo que, em cada outro, cada contexto e cada discurso, vou a espelhos diferentes, que refletem e refratam imagens construídas sobre quem sou, como um professor reflexivo e responsivo com o processo de ensino-aprendizagem do meu alunado. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), não somos um usuário de conhecimentos (re)produzidos por outros, todo professor é um produtor de conhecimentos, a partir de um percurso profissional, com todos os percalços, dificuldades, avanços, e todas as subjetividades que acarretam numa formação profissional, que impactam na sua identidade de como ser professor. Ademais, a tarefa de um docente requer uma autoavaliação do papel de promover o ensino e a aprendizagem dos alunos com os quais interage em sala de aula (Boreli; Pessoa, 2018).

Sei que expor as fragilidades e vitórias de um professor não é tão simples e pode até soar arrogante, pois o que apresento é muito distinto do que muitos Surdos conquistaram ou foram levados a fazer nos diversos momentos de interação em suas vidas. Percebo isso principalmente quando descrevo as resistências linguísticas que eu, Surdo, enfrentei ao longo da trajetória acadêmica.

Aliás, vale também lembrar que, em 2006, a disponibilidade de livros e recursos em Libras era extremamente limitada. Apenas duas editoras, Feneis e LSBvideo, ofereciam materiais em Libras, o que é insuficiente para atender à demanda crescente por recursos de

qualidade para o ensino dessa língua. A situação hoje não é muito diferente. A falta de uma biblioteca ou repositório dedicado à literatura Surda e a escassez de livros de gramática e de produção literária em Libras são obstáculos significativos que professores (sobretudo os Surdos) enfrentam diariamente. Essas dificuldades não são apenas questões logísticas ou materiais; elas refletem uma marginalização histórica da cultura Surda e das línguas de sinais.

Neste capítulo, faço uma reflexão dialógica quanto à formação de um Surdo que aprendeu a ser um Surdo professor – reconhecendo-se e valorizando-se como tal – e que ensina a própria língua materna (Libras) para alunos Surdos e/ou ouvintes majoritariamente no Ensino Superior. A importância de apontar a formação está no fato de que defendo a formação de professores Surdos que de fato conheçam a gramática da sua própria língua materna. Um ensino tradicional da língua, pautado na criação de glossários (palavras-sinal), foge muito de uma metodologia construtiva e, como pauto no capítulo 4, de uma noção sistêmico-funcional da gramática de uma língua.

Entendo que essa discussão não termina por aqui, é um processo contínuo de reflexão sobre as práticas docentes, sobre o falar de si e sobre o olhar para as experiências (tanto minhas como as do Outro). Não planejo ignorar nem anular outras maneiras de formação que não trabalhem nessa perspectiva, pois eu mesmo fui formado em uma visão mais tecnicista e assistencialista, algo que sempre rejeitei quando me coloquei no lugar de professor. Fato é que o ato de ensinar é considerado em um processo dialógico, visto que, quando ensinamos, também aprendemos (Miller, 2013; Besnosik; Lima, 2018; Imbernón, 2011). Além disso, a comunidade Surda é heterogênea, envolvendo pessoas cuja Surdez se desenvolveu em estágios e contextos distintos ao longo de sua constituição como sujeito, tanto em termos biológicos (*i.e.*, fase da vida) como em termos sociais e cognitivos.

A jornada para eu me tornar um professor e pesquisador foi marcada por essas experiências, que aqui apresentei de forma bastante sintética. Como educador, tenho em vista desenvolver metodologias que atendam às necessidades dos alunos Surdos, respeitando suas particularidades e promovendo um ensino que combine a língua de sinais com o aprendizado do português. Reconheço a importância de adaptar as práticas pedagógicas para incluir a visualidade, essencial para o aprendizado do Surdo, e entendo que a superação das barreiras educacionais depende de uma maior conscientização e respeito à cultura Surda.

Minha trajetória como aprendiz me ensinou que a educação não deve ser um processo unidimensional, mas sim uma construção contínua que valoriza a diversidade identitária, linguística e cultural. Como pesquisador, aspiro contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e eficaz, que reconheça a Libras como uma língua fundamental para a

formação dos Surdos, que se apoie em uma gramática descritiva da língua, que promova o verdadeiro bilinguismo nas escolas e universidades e que permita maior interação entre Surdos e ouvintes mediante ensino da Libras a ouvintes tanto para fins de tradução e/ou interpretação de línguas de sinais quanto para fins de integração entre mundos distintos, respeitando-se as alteridades.

A introdução da educação bilíngue para Surdos, que inclui o ensino tanto da língua de sinais quanto da língua portuguesa, representa uma correção de rumo em relação ao modelo oralista. Essa nova abordagem tem mostrado que, quando os alunos surdos são ensinados em sua língua natural, eles têm um melhor desempenho acadêmico e uma maior participação social.

O debate sobre a educação de pessoas Surdas é complexo e multifacetado, envolvendo a escolha de métodos pedagógicos, a valorização da Libras e a relação com a língua portuguesa nas modalidades escrita e falada. A formação de um Surdo professor pode ser vantajosa, pois esse sujeito tem uma conexão natural com a Libras, uma modalidade visuoespacial que é mais confortável e intuitiva para pessoas Surdas. A comunicação através das mãos, em um ambiente onde a língua visuoespaciais é dominante, permite uma fluência e naturalidade na comunicação que não são facilmente alcançadas através da vocalização.

Entretanto, a relação com a L2, o português, é mais complexa. A fluência no português escrito varia entre os Surdos, dependendo do acesso à educação de qualidade, da prática constante da leitura e escrita, bem como do momento da “aquisição” da Surdez. A gramática da língua portuguesa, que é audiovocal, pode ser de difícil compreensão para quem não está acostumado com o som das palavras. Como a cognição é corporificada (*i.e.*, depende do corpo), essa desconexão entre a modalidade visuoespacial da Libras e a modalidade audiovocal do português cria desafios adicionais na aquisição do português escrito (cf. capítulo 4).

A falta de familiaridade com o som das palavras e, mais que isso, a falta de interações efetivas com usuários do português, falta essa que dificulta a aquisição da gramática da língua audiovocal, significam que, muitas vezes, a pessoa Surda não compreende – ou nem pode compreender – plenamente o significado dos textos que lê. A aquisição do português pode ser frustrante, por depender de um conhecimento que não é intuitivo, ou seja, um conhecimento tácito. A bimodalidade e a biculturalidade dos Surdos (e preferencialmente também dos ouvintes) – vivendo entre o mundo visuoespacial da Libras e o mundo audiovocal do português – tornam essa jornada educacional particularmente desafiadora.

Outrossim, a diversidade na comunidade Surda, com diferentes níveis de perda auditiva e diferentes abordagens para a comunicação, reflete a riqueza e a complexidade das identidades surdas. Existem Surdos que vocalizam, outros que utilizam a Libras, alguns que usam implante

coclear ou aparelhos auditivos, e outros que têm múltiplas deficiências, como surdocegueira ou deficiências cognitivas. Cada uma dessas identidades traz consigo suas próprias necessidades e práticas educacionais, mostrando não haver uma abordagem única que funcione para todos.

A educação de Surdos, portanto, deve ser flexível e adaptada às necessidades individuais, respeitando a primeira língua, a Libras, e, ao mesmo tempo, oferecendo suporte para a aquisição do português escrito. Essa educação deve também considerar as diferenças culturais e linguísticas entre o mundo Surdo e o mundo ouvinte, reconhecendo que os desafios são muitos, mas que a possibilidade de sucesso existe quando há respeito e apoio.

Minha trajetória acadêmica e as experiências adquiridas ao longo dos anos são testemunhos do impacto positivo que uma educação inclusiva pode ter na vida de uma pessoa Surda. É com essa visão que sigo em frente, comprometido em contribuir para um futuro mais justo e inclusivo para todos.

A prática educacional de ensino da Libras para ouvintes apresenta desafios e recompensas únicas, especialmente para professores Surdos que se dedicam a promover a comunicação entre as comunidades Surda e ouvinte. Essa prática envolve uma combinação de métodos tradicionais e criativos, como o uso de dicionários de Libras, materiais didáticos personalizados e ferramentas tecnológicas como o PowerPoint, além da promoção da interação entre Surdos e ouvintes em contextos culturais autênticos.

Ministrar cursos de Libras em diferentes contextos – seja em escolas, universidades ou cursos particulares – exige uma adaptação constante às necessidades dos alunos, que variam desde futuros intérpretes e professores bilíngues até famílias de Surdos que desejam se comunicar melhor com seus entes queridos. A paixão por ensinar essa língua, que é uma parte integral da cultura Surda, motiva o trabalho árduo de educadores que buscam não apenas transmitir e viabilizar o conhecimento, mas também valorizar e fortalecer a identidade surda.

O ensino da Libras não se limita a transmitir sinais (assim como o ensino de qualquer língua estrangeira ou L2 audiovocal não envolve apenas acumular sons ou palavras); envolve também a compreensão de uma cultura rica e diversa. A interação com alunos ouvintes requer estratégias que os ajudem a entender a comunicação Surda e a importância da Libras como um meio de expressão completo e autônomo. Esse processo é vital para a formação de intérpretes e profissionais que atuarão na interface entre o mundo Surdo e o ouvinte, promovendo uma comunicação inclusiva e eficaz.

A minha experiência em ministrar cursos de Libras abrange desde o nível básico até o avançado, sempre com o foco em desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos e prepará-los para o uso da Libras em diversos contextos autênticos. Essa jornada inclui também a

contribuição em disciplinas fundamentais de Libras em universidades, onde o ensino é orientado tanto para a teoria quanto para a prática, abordando aspectos científicos, linguísticos e históricos.

Entretanto, apesar dos avanços, a formação em Libras enfrenta problemas significativos. A educação inclusiva, que deveria ser uma ferramenta para melhorar a qualidade de ensino para Surdos, muitas vezes acaba sendo mal implementada, com foco excessivo na escrita e comunicação em português, negligenciando o apoio necessário à Libras. Essa situação é crítica, revelando claramente a hegemonia do saber na língua portuguesa.

Portanto, o papel de um Surdo professor no ambiente acadêmico não é apenas ensinar uma língua, mas também ser um agente de mudança, lutando por uma Educação mais justa e inclusiva. A interação social entre Surdos e ouvintes, a ampliação da comunicação na comunidade Surda e o engajamento em debates políticos sobre a Educação são elementos centrais dessa missão. O desafio é grande, mas a determinação em melhorar a formação em Libras e em criar um ambiente educacional que realmente atenda às necessidades dos Surdos continua a ser a força motriz da minha jornada.

O papel do Surdo professor na educação é um tema que desafia preconceitos e amplia a compreensão sobre as capacidades e contribuições das pessoas Surdas no ambiente educacional. A indagação “Surdo Professor: como é possível?” não deve ser encarada como uma indagação sobre a viabilidade, mas como uma oportunidade de refletir sobre as práticas, metodologias e habilidades que permitem a um Surdo professor desempenhar sua função com eficácia, eficiência e qualidade.

Primeiramente, é fundamental compreender que a Surdez não deve ser vista como uma barreira intransponível para o exercício da docência. Na verdade, a Surdez pode trazer perspectivas únicas e habilidades específicas que enriquecem o ambiente educacional. Professores Surdos frequentemente possuem um profundo entendimento da cultura Surda e da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que lhes permite ensinar e promover uma educação mais inclusiva e sensível às necessidades de alunos Surdos.

Um aspecto crucial para a eficácia do Surdo professor são a adaptação e utilização de estratégias pedagógicas que se alinhem com sua forma de comunicação e com as necessidades de seus alunos. Em ambientes educacionais onde a comunicação ocorre predominantemente em Libras, o Surdo professor não apenas é capaz de ensinar de forma mais natural e autêntica, mas também atua como um modelo de fluência e competência linguística para os alunos. Além disso, a presença de um Surdo professor pode incentivar a utilização da Libras entre todos os alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e multicultural.

Outro ponto relevante é a questão do treinamento e suporte para professores Surdos. Instituições educacionais precisam garantir que esses profissionais tenham acesso a recursos adequados e à formação contínua, não apenas em Pedagogia, mas também em tecnologias assistivas e métodos inovadores de ensino. A colaboração com outros profissionais da educação, como intérpretes e especialistas em acessibilidade, pode ser essencial para superar eventuais desafios e maximizar o impacto do trabalho do Surdo professor.

Além disso, destaco o papel do Surdo professor como defensor dos direitos e da inclusão de pessoas Surdas. Seu trabalho pode transcender o ambiente da sala de aula, influenciando políticas educacionais e contribuindo para a conscientização e a valorização da cultura Surda. Ao serem visíveis e bem-sucedidos em suas funções, esses professores ajudam a desmontar estereótipos e a promover uma compreensão mais abrangente das capacidades e contribuições das pessoas Surdas.

Apesar de meu texto parecer otimista, ao dar destaque à minha resiliência, superação e reconhecimento social, não sou ingênuo e devo sublinhar que os Surdos professores enfrentam uma série de desafios específicos em seu papel como educadores, que se relacionam tanto com a natureza de sua deficiência quanto com as condições e expectativas do ambiente educacional. Para além disso, a hegemonia do saber (sobretudo o especializado) em língua portuguesa é motivo de angústias que me remetem à minha formação escolar.

Para eu obter o título de Doutorado, foram complexas as interações com o meu orientador e as instruções e leituras que ele me passava (em português e em inglês acadêmico), bem como o cumprimento de crédito nas disciplinas, a maioria delas concebida para ouvintes. Como meu próprio orientador contou para Leite (2024), ele só foi entender a dificuldade de um aluno Surdo quando ministrou uma disciplina conjuntamente com uma professora ouvinte que sabe Libras. Até então, ele só se adaptava à presença física inusitada dos intérpretes. Eu entendo perfeitamente que, para ele, era importante que eu adquirisse o discurso científico em língua portuguesa (o que é válido, sobretudo porque essa é a língua de quem tem poder na academia brasileira, é a língua que me permitiria ter mais publicações e provavelmente mais citações); contudo, ele não se atentou à alteridade/identidade Surda e ainda não (re)conhecia as lacunas na minha formação em língua portuguesa, lacunas essas que já me prejudicaram, dentre os vários exemplos, no entendimento de editais e até mesmo na minha ciência sobre as minhas possibilidades de promoção e progressão na carreira docente na UFES.

Logo, as universidades, assim como as escolas, ainda se organizam de maneira a proporcionar aprendizado e experiências apenas aos ouvintes, o que pode promover o fracasso escolar, acadêmico e/ou profissional dos Surdos. De fato, as dificuldades de acesso a TILS e a

produções acadêmicas, culturais, artísticas etc. em Libras, os diferentes níveis de qualidade das interpretações (seja pela fluência do intérprete em Libras, seja pelo excesso de demandas a que os intérpretes são submetidos, seja pelo conhecimento altamente especializado demandado para a disciplina, seja pela falta de envio prévio dos materiais para os intérpretes, seja pelo ritmo de aula do docente, seja pelos materiais adotados em sala de aula) e a hegemonia do saber especializado (sobretudo o científico) em língua portuguesa ainda nos alertam que há muito o que percorrer pela frente. Trata-se muito mais do que um ensino bilíngue efetivo, acessível e inclusivo para os Surdos. Trata-se, como discutirei no capítulo 4, de um ensino bilíngue efetivo para ouvintes e Surdos.

A acessibilidade ainda é um problema significativo para os Surdos. E como defenderei no capítulo 4, não se trata apenas da falta de intérpretes de Libras nas escolas e universidades. Trata-se de aspectos referentes aos diferentes processos logogenéticos, ontogenéticos e filogenéticos das duas línguas, bem como dos obstáculos que surdos pré-linguais enfrentam para adquirir expertise por interação. Essas abordagens mostrarão as dificuldades e necessidades do Surdo, principalmente o pré-lingual e sobretudo em espaços de conhecimento especializado, como a academia, onde raramente a Libras é valorizada ou usada como língua de ensino-aprendizagem e menos ainda como língua de produção intelectual. Aliás, vale lembrar que mais raro ainda é encontrar professores universitários que tenham fluência mínima em Libras, isso para não falar que são pouquíssimos os Surdos professores atuando nas universidades. Isso, por si só, prejudica a inclusão e o próprio desenvolvimento filogenético, logogenético e ontogenético da Libras (cf. capítulo 4).

Finalizando essa narrativa, olhando para o espelho da minha formação e atuação profissional Sendo Surdo Professor de Libras como minha língua materna, destaco que os reflexos que ora apresento são interpretações e leituras que realizei ao longo dessa trajetória acadêmica. Ou seja, são da minha parte ações que envolvem a minha subjetividade e a minha responsabilidade ativa, como descreve Bakhtin (2010), diante das imagens que contemplo, podendo ser compreendidas de outras formas por você, leitor, mas nem por isso sendo menos legítimas. Além disso, vale destacar que tais imagens ou minhas interpretações dos reflexos transmitidos pelo espelho podem, também, ser entendidas como refrações, em vista do Outro que gostaria (ou não) de ser e que está ideologicamente em mim imbricado.

De acordo com Bakhtin (2013), cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade a sua própria maneira. Essa perspectiva é particularmente relevante para a formação de professores Surdos, cujas experiências e identidades são constantemente moldadas e reinterpretadas através das interações com suas

comunidades e ambientes educacionais. Aliás, a divulgação científica de exemplos práticos e narrativas pessoais dos professores Surdos oferece um olhar íntimo sobre suas vidas e experiências, bem como a realidade de comunidades historicamente marginalizadas.

Finalizada essa narrativa, no próximo capítulo faço uso da minha história para discutir o uso da Libras (uma língua visuoespacial sem sistema de escrita convencional) para negociar significados em um mundo ouvinte e usuário de português (uma língua audiovocal, com sistema de escrita convencional e com *status* hegemônico na produção de conhecimento especializado no País).

4 REFLEXÕES E REFRAÇÕES À LUZ DA LITERATURA

Segundo Abram (2024), a aceitação da diversidade e a inclusão dos Surdos são fundamentais para desafiar o “ouvintismo” e criarmos um ambiente mais justo, onde todas as formas de comunicação e expressão sejam respeitadas. Essa mudança de paradigma é essencial para desconstruir os estigmas que cercam a Surdez e valorizar a pluralidade das experiências humanas.

Entretanto, neste capítulo, não busco – ao menos *a priori* – retomar questões de acessibilidade, inclusão e políticas educacionais. Meu objetivo inicial é lançar luz, sob uma perspectiva estritamente linguística e sociológica (cf. capítulo 1), sobre as (im)possibilidades de negociação de significados usando sinais em um mundo ouvinte. Para tal, quero particularmente perpassar por dois dos principais pontos da minha narrativa no capítulo 3: as minhas limitações para ler e escrever em português, com destaque para tudo o que se refere ao conhecimento acadêmico e, particularmente, à produção desta tese (seção 4.1); e a minha dificuldade na aquisição da língua(gem) (seção 4.2). Para a primeira parte, recorro à LSF; para a segunda, recorro à SE.

4.1 Língua e Conhecimento

Retomando brevemente o capítulo 1, temos que, de acordo com a LSF, toda língua é um equilíbrio móvel entre o “clima” semiótico da cultura e o “tempo” semiótico dos textos que a constituem, ou seja, a cultura está para o clima assim como o texto está para o tempo. Examinando particularmente como os seres humanos constroem a própria experiência, Halliday e Matthiessen (1999) partem da premissa de que a experiência não é um produto momentâneo, mas, sim, um recurso simbólico, isto é, um potencial de compreensão, representação e intervenção no mundo. É nesse sentido que os elementos concretos da vida diária ganham significado: eles são instâncias desse potencial interpretativo que a língua oferece.

Em vez de entenderem a construção da experiência como acúmulo de conhecimento, organizado em esquemas conceituais, classificações, taxonomias etc., Halliday e Matthiessen (1999) propõem que a experiência não deve ser vista primordialmente como conhecimento, mas como significado – **logo, a experiência (ou conhecimento) é algo que se forma e se manifesta na língua**. Assim, o saber humano não seria um conjunto de dados armazenados na mente, mas, sim, um sistema de significados construído socialmente na e pela língua. Em outras palavras, a língua não é apenas um instrumento de expressão, mas o próprio meio pelo qual a

experiência é constituída, organizada e compartilhada. Dizendo de outra forma, a experiência humana é um sistema semântico, sendo a língua o meio primordial de armazenar, compartilhar e construir experiência. A língua, sob essa perspectiva, não é o reflexo da mente individual, mas, sim, um sistema semiótico social em que os significados são criados coletiva e intersubjetivamente. Assim, compreender a experiência como significado implica vê-la como ato colaborativo, sujeito a negociação e, por vezes, a conflito.

Para Halliday e Matthiessen (1999), o conhecimento não é um uma estrutura conceitual preexistente e independente da língua. Para eles, é ilusório imaginar que o conhecimento exista fora da língua e apenas seja nela codificado. Toda forma de conhecimento é, na verdade, constituída em sistemas semióticos, dentre os quais a língua ocupa posição central. Dessa forma, compreender o saber humano requer examinar a língua em que ele se formula.

Com base nessa concepção, a língua não é um espelho que reflete uma realidade preexistente: é ela que organiza, ordena e torna possível a experiência humana. Assim, pode-se definir a experiência como a realidade que o ser humano constrói linguisticamente. Desse modo, “conhecimento” e “significado” não são entidades distintas, mas duas metáforas para o mesmo fenômeno, vistas sob ângulos diferentes. A metáfora do conhecimento enfatiza o conteúdo e a estrutura conceitual, enquanto a metáfora do significado ressalta o processo semiótico e social. Ambas se referem à mesma atividade fundamental de construção da realidade por meio da língua. Em outras palavras, a língua não é mero veículo de transmissão de ideias: ela é a base da experiência e da consciência humana. O significado, por sua vez, representa a forma essencial da consciência reflexiva e do pensamento de ordem superior.

Assim, em vez de tentar representar a experiência como algo externo à língua, Halliday e Matthiessen (1999) propõem que a experiência é indissociável da língua que a expressa: é por meio dela que o ser humano organiza o mundo, dá forma ao pensamento e estabelece as bases de toda interação social e cognitiva. Em suma, contra uma visão que separa o conhecimento da expressão linguística, os autores afirmam que todo conhecimento é, em essência, linguístico, pois a língua é o instrumento por meio do qual o homem constrói, compartilha e negocia significados. Assim, compreender a experiência humana equivale a compreender o funcionamento da língua – não apenas como sistema gramatical, mas como modo de significar o mundo e de constituir a própria realidade.

Examinando a questão sob outro ângulo, o da minha narrativa no capítulo 3, eu me indago como foi possível adquirir conhecimento no meu caso enquanto Surdo pré-lingual (no caso, com Surdez congênita). Toda a minha narrativa mostra que, nos primeiros anos escolares, eu só aprendia, de fato, quando a minha mãe usava comigo uma espécie de “protolíngua

visuoespacial”. Era por meio dessa protolíngua que eu fui percebendo e entendendo o mundo à minha volta. Era por meio dela que eu negociava significados e era por ela que eu assimilava, ainda que rudimentarmente, aqueles conteúdos em língua portuguesa. Enfim, ainda que tentassem me vocalizar, a minha aquisição da língua(gem) era o desenvolvimento rudimentar de uma protolíngua que me permitia interagir com a minha mãe e a minha irmã. Nesse ponto reitero o que escrevi a partir das minhas leituras da LSF: “compreender a experiência humana equivale a compreender o funcionamento da língua – **não apenas como sistema gramatical, mas como modo de significar o mundo e de constituir a própria realidade**”. Oras, era uma protolíngua porque não havia um sistema gramatical definido claramente, mas já me permitia significar o mundo e construir a minha realidade.

Além disso, as tentativas dos professores em me ensinar português por meio do aprendizado de sons/fonemas e de leitura labial eram fracassadas porque não havia texto, muito menos contexto. Em outras palavras, considerando que a cognição é corporificada, eu não tinha um corpo que me permitisse acessar qualquer instância da língua portuguesa que fizesse sentido para mim; logo, não havia construção de significado. Nem mesmo os vocabulários que tentavam me passar não me revelavam nada sobre o sistema da língua portuguesa. Logo, eu não tinha acesso à língua portuguesa como um sistema linguístico enquanto potencial de significado. Não havia como eu pudesse fazer escolhas: eu não tinha sido submetido (nem podia ser submetido, por limitações auditivas), via socialização (cf. Collins; Evans, 2010), a instanciarções suficientes dessa língua para conhecer as escolhas que eu poderia fazer desse sistema. Eu era aprisionado a um mundo de palavras isoladas, sem sentido, sem contexto.

E é por isso que um novo mundo se descortinou para mim quando passei a ter contato com os usuários da Libras: eu podia vivenciar uma língua no seu contexto de cultura, conhecendo textos sinalizados (lembrando que textos não precisam ser/estar escritos) que instanciavam essa língua e paulatinamente me revelavam em que contextos de situação eu poderia fazer que escolhas a partir do potencial de significado dessa língua. Eu tinha claramente as circunstâncias imediatas de produção e recepção daqueles textos, e ia aprendendo o conjunto de significados possíveis que os membros da comunidade Surda podiam realizar. E assim eu ia aprendendo os registros (os padrões, ou seja, as variedades funcionais da Libras).

Enfim, para mim se abria a possibilidade real de conhecimento e eu podia perceber/compreender o conteúdo ideacional dos textos, ou seja, o tipo de atividade social e o assunto temático dos textos (*i.e.*, o “que se faz” e “do que se fala”, podendo conectar ação, experiência e significado). Eu também podia com o tempo entender os papéis de fala e as relações sociais envolvidas nas minhas interações, naqueles textos (*e.g.*, eu criança/adolescente

com Surdos adultos; eu aluno aprendendo com professores; eu sem familiaridade até eu com familiaridade com os Surdos), os quais também indicavam o tom afetivo da interação (neutro, positivo, negativo) e ora revelavam os valores afetivos e avaliativos que os meus interlocutores atribuíam ao tema ou ao discurso. Além disso, eu passei a perceber padrões nas formas de organizar os textos e os meus pensamentos, dependendo de cada situação.

Retomando Halliday (2002), se é a gramática, a língua, que constrói a experiência, se é ela que estrutura para nós o mundo de eventos, objetos e relações, se a realidade em si é incognoscível e o que conhecemos são apenas as construções linguísticas que fazemos dela, então os significados não existem antes das formulações linguísticas que os realizam: eles surgem do contato entre a consciência humana e o ambiente. Daí emerge uma questão relevante para se pensar a Libras em dados contextos, sobretudo os acadêmicos: como a Libras pode ou não disponibilizar significados típicos da academia se a comunidade Surda não teve a oportunidade de, usando essa língua, produzir tais significados? Ou, sob outro ângulo, como um Surdo pode compreender significados acadêmicos se eles não estão disponíveis em sua língua?

Nesse ponto, vale lembrar, que a aquisição do conhecimento acadêmico é complexa até mesmo para os ouvintes, principalmente porque muitos textos são escritos de especialistas para especialistas e não de especialistas para aprendizes. Então, muitas vezes são textos densos, com significados compactados, metaforizados, os quais já estão compartilhados entre os especialistas, mas não entre os iniciantes.

Aqui volto aos processos semiogenéticos de Halliday (2002), identificáveis em três escalas temporais principais:

1. o tempo filogenético, que corresponde à evolução da língua humana ao longo da história da espécie – e, por extensão, à evolução de línguas particulares. No caso da Libras, ainda é difícil identificar um percurso evolutivo que tenha transformado a capacidade semiótica humana em língua articulada no que diz respeito ao discurso da ciência (afinal, quase não há Surdos professores e pesquisadores nas universidades; aliás, tampouco há muitos Surdos estudantes universitários). Além disso, o discurso científico deve muito ao sistema de escrita, contemplando vários gêneros que não existem para os usuários da Libras, os quais precisam, então, se render ao português, mas nem sempre com a proficiência suficiente;
2. o tempo ontogenético, que é o desenvolvimento individual do usuário da língua. Surdos que vivenciaram o oralismo (aqui, vocalismo) como eu adquiriram tardiamente a língua; logo, demoraram a adquirir uma competência semiótica

pessoal, o que também teve impacto negativo em sua evolução escolar e profissional (algo que também enfrentariam ainda que vivêssemos em um mundo justo e igualitário em relação às línguas minoritárias). Adiciona-se a isso o fato de que a maturidade ontogenética na academia é também complexa para o próprio ouvinte (cf. Da Silva, 2007) e é até injusto esperar dos intérpretes que consigam produzir significados em Libras se eles tampouco têm maturidade ontogenética em campos específicos do saber em língua portuguesa. Isso é válido tanto para a produção quanto para a compreensão de significados: se o intérprete não tem maturidade ontogenética em uma área do conhecimento, sua compreensão é limitada, de modo que sua interpretação pode ser marcada por omissões excessivas e por recursos excessivos à datilologia, até mesmo porque sua interpretação, numa L2, se dá num contexto de situação e de cultura que é incomum entre os próprios usuários de Libras (e a complexidade é ainda maior para a tradução, pois, se não há escrita, não há o gênero correspondente em Libras); e

3. o tempo logogenético, que é o desdobramento do ato de significar, ou seja, a produção de sentido em tempo real sob a forma de texto. Trata-se do processo pelo qual o potencial de significado da língua se modifica continuamente à medida que o discurso se desenvolve. A cada enunciado, certas opções linguísticas são restringidas ou favorecidas, de modo que o sistema se reconfigura dinamicamente em função do contexto anterior. É o nível do texto em andamento. E aqui vale lembrar que o texto escrito em português se desenvolve de forma peculiar, porque evita características da oralidade, como as repetições, além de impedir qualquer tomada de turno entre autor e leitor. Nesse ponto, o Surdo na academia sofre na ausência de materiais didáticos que se acomodem à oralidade da Libras; e quando esses materiais são traduzidos, é possível que o tradutor tente replicar as compactações de significado ou até mesmo se veja perdido (Veras, em andamento).

Como cada processo semiogenético fornece o ambiente necessário ao seguinte e, ao mesmo tempo, é reconstruído pelo anterior em uma relação circular, temos uma situação particular para o Surdo que chega ao meio acadêmico: ele lida com tensões decorrentes de tentativas “forçadas” daquilo que Halliday (1992b) chama de “produção guiada de significado”, ou seja, tradução (mas neste caso, geralmente, via sinalização dos intérpretes). É como se, na academia em específico (mas também em outros ambientes mais técnicos e especializados em que ainda poucos Surdos ocuparam espaço), o Surdo fosse bombardeado de uma nova protolíngua, uma que vive à sombra, à margem da colonidade/hegemonia da língua portuguesa.

Conceitos abstratos ou metáforas gramaticais do português (como é o caso das nominalizações) muitas vezes são reformulados em Libras via datilologia, via criação de sinais temporários ou via tentativas de explicação pelo próprio tradutor/intérprete (que quase ocupa o papel de professor, geralmente sem sequer ter conhecimento para tal e sem ter essa incumbência na descrição do seu cargo). E note-se que não é falha ou culpa dos intérpretes (que em geral interpretam para a L2, e não para a L1), mas sim uma má compreensão dos processos evolutivos dessas duas línguas que vivem em contato, sobretudo em contextos (como o acadêmico) em que não há Surdos usuários nativos da Libras produzindo conhecimento em Libras¹⁶, seja em relação de pares acadêmicos (professores/pesquisadores), seja na relação professor-aluno. Nesse ponto, também remeto a tentativas forçadas de se elaborarem glossários com termos técnicos criados para a Libras, tentativas essas feitas por pesquisadores (geralmente, terminólogos) desavisados ou por instituições que se intitulam competentes para tal. Numa visão apoiada em Collins e Evans (2010), Da Silva (2019) aponta que não se trata de acesso a glossários ou outros recursos terminológicos, mas de fato de uma necessidade de expertise por interação quando se trata de tradução de textos especializados.

Além disso, não há como equiparar os discursos nessas duas línguas quando se considera a relação entre o português escrito e a Libras oral. A escrita tende a condensar/compactar muito mais os significados, gerando problemas adicionais para o intérprete e para o Surdo. Como aponta Steiner (2004), desmetaforizar significa descompactar significados, ou seja, explicitar participantes, relações lógicas e circunstâncias que nem sempre são acessíveis no próprio texto ou no conhecimento enciclopédico do intérprete ou do Surdo usuário de Libras. E mesmo quando se considera o português oral, já temos de partir da premissa de que o discurso acadêmico também faz uso de metáforas e, muitas vezes, alguns professores e pesquisadores fazem uso de uma linguagem mais pomposa, rebuscada ou mais técnica como forma confirmar ou assegurar a sua autoridade.

O Quadro 2 permite entender melhor o que quero dizer acima. O referido quadro é um excerto da pesquisa de doutorado de Edgar Veras, também sob orientação do Prof. Dr. Igor Antônio Lourenço da Silva, em que se solicitou a tradução de um texto sobre Saussure. Veja-se que, em português, o texto compacta diversos significados. Poderíamos pensar na seguinte forma agnata (*e.g.*, uma espécie de paráfrase) desmetaforizada para o texto original:

¹⁶ A situação vem mudando, mas a comunidade Surda acadêmica ainda é reduzida e não costuma chegar ao nível da socialização para se obter o que Collins e Evans (2010) denominam de expertise por interação (nem mesmo para os intérpretes/tradutores).

Neste livro, estamos falando de Saussure principalmente porque foi ele quem distinguiu “língua” de “fala”. Nós reconhecemos que Saussure causou uma revolução linguística, mas outros pesquisadores logo descobriram que distinguir “língua” e “fala” traz limitações, porque excluiu a “fala” do campo dos estudos linguísticos.

Note-se, pela glosa, que a tradutora segue mais a perspectiva dessa minha versão desmetaforizada do que a versão metaforizada do original.

Quadro 2: Exemplo de tradução de texto acadêmico

Original	Glosa
No nosso caso, a referência a Saussure deve-se, sobretudo, a sua célebre concepção dicotômica entre a língua e a fala	Aqui livro nos pegar-livro-trazer-pra-frente(CL) dele Saussure por que? Por-causa principal conceito D-Língua E-Fala(soletrar+sinal) Dicotomia(só-sinal) é
Embora reconhecendo o valor da revolução linguística provocada por Saussure, logo se descobriram os limites dessa dicotomia pelas consequências advindas da exclusão da fala do campo dos estudos linguísticos.	Ele Saussure ajudar area linguistica transformar. Nos reconhecer valor ter. Mas dicotomia D-lingua E-fala Perfeito? Não(cabeca). Falha Descobrir(mao aberta) o que? C-(Area estudar linguistica) parece C-fala E-afastar-fala(cl).

Fonte: Veras (em andamento). Original de Brandão (2002, p. 9).

Também chama a atenção que seu texto contém claramente marcas da oralidade, como perguntas retóricas, e apelo a recursos visuoespaciais (*e.g.*, pegar-livro-trazer-pra-frente). Na primeira coluna, “nosso caso” é traduzido por uma referência explícita: “neste livro”. Já a “referência a Saussure” é traduzida por algo que poderíamos entender como duas sentenças (retrotradução – *backtranslation*): “Por que nesta obra nós trazemos alguns dos escritos de Saussure para incorporar a ela? Principalmente por causa dos conceitos dicotômicos de língua e fala.” A glosa claramente descompacta significados: explícita que língua e fala são conceitos, além de soletrar “fala”.

Ainda assim, vale lembrar que se trata aqui da segunda sentença do início de um capítulo introdutório, cuja sentença anterior era: “Qualquer estudo da linguagem é hoje, de alguma forma, tributário de Saussure, quer tomando-o como ponto de partida, assumindo suas postulações teóricas, quer rejeitando-as.” (Brandão, 2002, p. 9). Oras, considerando o tempo ontogenético, que tipo de leitor compreenderia os significados desse texto? Teria de ser alguém que já tenha cursado uma disciplina de introdução à Linguística, mas pensemos no contexto do PPGEL/UFU: temos Teorias Linguísticas como única disciplina obrigatória, mas não necessariamente temos de fazê-la primeiro e não necessariamente os alunos vieram de Cursos de Letras. Disso decorre que, se um professor dá esse texto em sua disciplina, esse texto é

praticamente incompreensível para alguns estudantes, até porque, para leigos, “língua” e “fala” poderiam ser concebidos como sinônimos.

Além disso, observemos que a tradutora produz novos significados na segunda linha do quadro, que, numa retrotradução (*backtranslation*), seria algo como: “Nós reconhecemos o valor da contribuição que Saussure deu para a área da Linguística, mas essa dicotomia entre língua e fala é perfeita? Não. Quais são as falhas descobertas? O campo de estudo da Linguística parece que excluiu a fala do seu meio.” Observe-se que os significados produzidos de forma guiada (*i.e.*, a partir do original) configuram um novo registro: são feitas perguntas e dadas respostas. Além disso, “limite” tem um significado menos pejorativo que “falha”. Tal constatação coaduna com a perspectiva de Steiner (2004), para quem as mudanças (*shifts*) na tradução decorrem da compreensão do tradutor, da tipologia das línguas envolvidas e de mudanças no registro. Nesse caso, parece que os três fatores interagem, revelando a complexidade não só do ato tradutório, mas também do uso da língua portuguesa por um surdo pré-lingual usuário de uma língua de sinais.

Poderíamos explorar mais aspectos dessa tradução e até remeter a estudos que trazem apontamentos semelhantes (*e.g.*, Da Silva; Dias, 2023), mas encerro essa discussão por aqui. Afinal, meu ponto é que, para um surdo pré-lingual, o meio acadêmico pode ser excludente até mesmo na presença de tradutores e intérpretes. Um texto escrito em português, ao ser traduzido como um texto oral em Libras, revela que, no tempo filogenético da Libras, não temos um gênero artigo acadêmico, mas nós não somos conscientizados disso. Dessa forma, quando escrevemos em português, acabamos escrevendo na interlíngua, pois é dessa forma que os significados nos são compartilhados. Assim, o desenvolvimento logogenético dos textos individuais retroalimentam nosso desenvolvimento ontogenético de tal forma que o nosso conhecimento vem numa língua que não é nem o português nem a Libras. E em caso de professores despreparados para nos receber, acabamos sendo excluídos de todo o processo formativo ou sendo avaliados sob os mesmos parâmetros dos ouvintes. É exatamente o que o meu orientador relatou para Leite (2024).

Como eu disse ao final do capítulo anterior, até então meu orientador só se adaptava à presença física inusitada dos intérpretes (Leite, 2024). Em nenhum momento, foi-me facultado (seja por ele, seja por qualquer outro servidor da UFU), desenvolver melhor a língua portuguesa escrita, o que teve e tem forte repercussão na minha escrita. Numa prática colonial (Maldonado Torres, 2007), ninguém na Universidade se atentou à alteridade/identidade Surda e ainda não (re)conhece as lacunas na formação em língua portuguesa de muitos Surdos, justamente por falhas em políticas linguísticas e educacionais.

Nesse sentido, Surdos que, por algum motivo, como a minha Surdez congênita e experiência de formação escolar, não têm proficiência em português sofrem grandes dificuldades nas universidades. Inclusive, vale lembrar que o discurso acadêmico se configura como um desafio até mesmo para os ouvintes. Se é assim para os ouvintes, imagine para o Surdo, que não tem acesso a materiais didáticos para consulta e são obrigados a assistir a aulas que não foram preparadas para explorar sua construção de significados de modo visuoespacial. E o mesmo posso dizer para os intérpretes, que tampouco aprenderam a construir aqueles significados, seja em português, seja em Libras.

Como já diziam Halliday e Matthiessen (1999), os significados são socialmente negociados. A construção de significado é um processo colaborativo, que depende da interação com o grupo de significação, ou seja, com a comunidade linguística. E a passagem do concreto ao abstrato (como ocorre no desenvolvimento das crianças ouvintes) é possível graças ao poder homogenizador do significado, que permite integrar a variedade de experiências sob um mesmo sistema simbólico.

Halliday e Matthiessen (1999) enfatizam, ao tratarem da ontogênese, que o significado é inerentemente interativo. A criança ouvinte aprende a significar no diálogo, e essa interação não é acessória, mas uma condição essencial da semiose. Os sistemas semióticos são, por natureza, sociais, e o significado emerge de uma consciência compartilhada. Construir a experiência, portanto, é construir a experiência compartilhada do grupo, da cultura e da espécie. O diálogo é o meio pelo qual a criança acessa essa herança coletiva e aprende a significar o próprio mundo à luz do significado coletivo. O discurso, em sua natureza dialógica, funciona como metáfora semiótica das condições sociais da existência humana. Novamente, como poderia um Surdo pré-lingual construir significado numa língua audiovocal se para ele não há interação, não há diálogo, não há uma consciência compartilhada?

E se nos voltarmos aos pressupostos da LSF, somos lembrados de que o significado não é um dado fixo, mas sim uma rede de possibilidades em permanente atualização. Mas como acessar ou mesmo atualizar uma rede de possibilidades se tudo o que os meus professores faziam eram enfatizar os vocabulários e as relações sintagmáticas entre as palavras? Logo, eu como Surdo pré-lingual e os intérpretes sem acesso a interações com outros Surdos acadêmicos não temos como, no ensino universitário tradicional, acessar relações paradigmáticas na Libras para o contexto acadêmicos, tanto por questões filogenéticas quanto por questões ontogenéticas.

Claro que não estou dizendo que a interpretação não é importante nesse contexto; pelo contrário. É ela que – pelo menos por enquanto e de forma tímida – tem permitido alguma expansão dos significados em Libras. Contudo, como geralmente não são guardados registrados

e muitos Surdos sequer podem ou conseguem compartilhá-los na comunidade Surda em geral, muitas vezes esses significados novos ou expandidos podem se perder. Vale lembrar que o significado é uma construção conjunta: diferentemente do “pensamento”, entendido como fenômeno essencialmente privado e interno ao indivíduo, o significado é uma atividade social e intersubjetiva, um empreendimento coletivo, construído e mantido coletivamente por uma comunidade de usuários de uma língua. Se a língua é um sistema vivo, social e dinâmico de produção de significado, no qual o ato de significar é inseparável do ato de existir e interagir, como podemos pensar a situação dos Surdos no mundo ouvinte, sobretudo quando forçado a vocalizar e privado de usar as mãos para falar? E, no caso do discurso acadêmico, se considerarmos que, segundo Da Silva (2007), o indivíduo se torna *expert* justamente por meio do desenvolvimento de um discurso especializado, que lhe permite construir, sustentar e legitimar seu papel social enquanto produtor de conhecimento? Isso quer dizer que nós, Surdos, temos obrigatoriamente de desenvolver proficiência máxima em português para nos legitimar como docentes ou professores universitários ou sempre recorrer a tradutores, intérpretes e revisores para termos nossos textos aceitos por periódicos e editoras? Trata-se de perguntas para as quais não tenho respostas, mas que revelam o *status* marginalizado, subalterno, em que a Libras ainda se encontra.

Além disso, se, sob a perspectiva da LSF, dominar o discurso acadêmico significa, no plano ontogenético, construí-lo ativamente, fica claro que a expertise em ciência não se adquire pela simples memorização de termos técnicos, mas pelo desenvolvimento dinâmico e articulado de recursos linguísticos capazes de modelar e representar uma realidade simbólica específica, própria do conhecimento científico. Nessa linha, cabe-nos refletir sobre como Surdos e intérpretes poderiam, conjuntamente (e preferencialmente com o apoio dos docentes/pesquisadores ouvintes), desenvolver esses recursos linguísticos.

Enquanto o leitor especializado compreende metáforas gramaticais sem descompactá-las, o leitor não especializado depende dessa reformulação para acessar o conteúdo. É o que ocorre tanto entre os Surdos quanto entre os TILS no contexto universitário. Na tradução ou interpretação de textos com elevada densidade metafórica – como ocorre frequentemente nos textos científicos –, o processo de descompactação atua como um meio de compreender os significados construídos em uma língua e reformulá-los em outra. Conforme Steiner (2001), além desse aspecto cognitivo de compreensão, a desmetaforização é influenciada por dois fatores principais: (i) as particularidades estruturais e funcionais dos sistemas linguísticos envolvidos e (ii) as características dos registros empregados em cada contexto comunicativo. O primeiro fator refere-se às formas distintas pelas quais os significados interpessoais,

ideacionais e textuais se manifestam em cada língua, podendo apresentar maior ou menor grau de metaforicidade. O segundo diz respeito às variações nos registros que cada sistema linguístico adota para expressar um mesmo tipo de situação comunicativa. Nesse aspecto, fica difícil pensar que haja clareza entre todos os usuários da Libras acerca das características dos registros em contextos acadêmicos. É o que tentei exemplificar no Quadro 2.

Tendo em vista todos esses questionamentos, creio que ainda precisamos desenvolver análises linguísticas que se ajustem à língua estudada, e não forçar a língua de sinais a se adequar a um modelo preexistente. Ou seja, é necessário adotar uma postura glotocêntrica, em que as descrições partam das propriedades internas do sistema linguístico. Logo, no caso da Libras e outras línguas de sinais, é necessário adotar uma abordagem “visuocêntrica”, que tomem os recursos semióticos visuoespaciais como base descritiva. Nesse sentido, parece-me coerente a proposta de Johnston (1992) de se agregar um eixo espacial aos eixos sintagmáticos e paradigmáticos. Uma descrição da Libras sob essa perspectiva poderia em muito me ajudar na prática como Surdo professor de Libras em contexto universitário e, mais ainda, como servidor que precisa se atentar a questões burocráticas e como pesquisador que deseja estar devidamente inserido no circuito nacional de publicação. Creio que dessa forma também possa contribuir para a formação de novos Surdos professores/pesquisadores.

4.2 Língua e Interação

Retomando brevemente Collins e Evans (2010), temos um modelo que não trata a expertise como um fenômeno dependente do reconhecimento de outros na sociedade, mas sim como uma característica real e substantiva, adquirida por meio da **socialização** em comunidades discursivas. Tornar-se *expert* é, nessa abordagem, um processo de imersão prática e cultural nas atividades de um grupo, e a expertise pode ser perdida com o afastamento dessas práticas. Essa visão se conecta à noção de conhecimento tácito, entendido como o saber profundo adquirido pela experiência e pela convivência em grupos que o detêm (ou seja, transmitido por práticas sociais). O conhecimento tácito é um tipo de entendimento que só se adquire pela imersão social e prática em comunidades discursivas; trata-se de coisas que você simplesmente sabe como fazer sem ser capaz de explicar as regras de como realizá-las (Collins; Evans, 2010). Em termos de aquisição da língua audiovocal, é como uma criança sabe reconhecer e produzir um “b” ou um “p” e diferenciar “boca” (palavra da língua portuguesa) de “*poca” (palavra inexistente na língua portuguesa).

Para mim, o mais importante nessa proposta é que ela não opõe “*experts*” e “leigos”, negligenciando as múltiplas modalidades de participação dos indivíduos no conhecimento de uma sociedade. O modelo evidencia que a compreensão genuína depende da internalização de saberes tácitos. Considerando a sua Tabela Periódica de Expertises, já temos no topo as expertises ubíquas, como a capacidade de usar uma língua natural, que todos os membros de uma sociedade precisam dominar para nela viver. De fato, minha narrativa no capítulo 3 deixa claro que precisamos de uma língua natural para viver em sociedade, mas, no caso dos Surdos, é importante considerar que essa língua não é o português, mas sim a Libras. E aqui penso que, como sou o único surdo da minha família, caberia à escola promover essa socialização, algo que me foi negado à época. Por sorte, tive acesso à socialização com adultos Surdos capixabas, a quem muito devo toda minha expertise em Libras.

Além disso, a minha narrativa também viabiliza uma discussão sobre a expertise contributiva, que permite o desempenho competente de uma atividade, e a expertise por interação, caracterizada pela fluência na língua(gem) técnica/especializada de uma área, ainda que sem domínio prático (*e.g.*, o que fazem revisores, tradutores e intérpretes). O conhecimento especializado subjacente a essas expertises deve, segundo Collins e Evans (2010), ser buscado nas práticas dos especialistas, e não apenas nos livros, visto que o significado de um conceito deriva de seu uso, e não de definições formais ou lógicas. Assim, atingir a maestria em uma área baseada em conhecimento tácito – como a docência no magistério superior – assemelha-se à aprendizagem de uma língua natural, que se conquista por meio de imersão interativa em uma cultura, e não pelo simples acúmulo de informações ou estudo teórico (Collins; Evans, 2010). É nesse ponto também que muitos cursos de Libras falham na promoção do bilinguismo no País: ensina-se a língua, mas não se estimula **a socialização, a interação** com a comunidade Surda. Minha concepção é a de que são necessários espaços de trocas de experiência entre ouvintes e Surdos.

Para mim, a noção de expertise contributiva como autossustentável é válida para o Surdo professor de Libras, que pode transmiti-la e perpetuá-la por meio da prática e da socialização dentro de uma comunidade de especialistas. Já a expertise por interação é válida para os TILS, pois depende do contato direto com grupos que possuem expertise contributiva, como os Surdos professores de Libras e os próprios usuários de Libras. Essa expertise é parasitária: não pode ser repassada de forma independente sem distorções, pois está ancorada na língua(gem) especializada e no contexto social que a originou. Assim, o domínio dessa expertise requer imersão comunicativa oral, ainda que sem envolvimento físico com a prática técnica correspondente (Collins; Evans, 2010). E vejo que é importante destacar que essa

expertise pode ser perdida com o tempo; logo, um profissional como o TILS precisa não apenas socializar com a comunidade Surda, mas também manter seu contato com essa comunidade.

Ao mesmo tempo, se pensarmos nessas expertises no que diz respeito aos Surdos pré-linguais e ao português, temos uma problemática. Claramente, não somos *experts* contributivos nessa língua e, pior, por não podermos ter uma imersão comunicativa oral com a comunidade de usuários do português, tampouco podemos ser *experts* por interação. A enculturação seria o único caminho para dominar saberes impregnados de conhecimento tácito, uma vez que as normas e procedimentos que os regem não podem ser integralmente formalizados, mas apenas compreendidos pela convivência com indivíduos já inseridos na cultura do grupo (Collins; Evans, 2010). Essa leitura me permite compreender todas as dificuldades que vivenciei para aprender o mínimo do português e todos os desafios que tenho para compreender questões burocráticas (como ler editais e escrever artigos).

Consoante Collins e Evans (2010), tanto a expertise por interação quanto a expertise contributiva exigem envolvimento corporal e social, pois a língua(gem) e o saber se desenvolvem no intercâmbio humano, e não por assimilação puramente intelectual ou mecânica. Embora façam algumas considerações sobre a importância do corpo em sua totalidade ou não para esses dois tipos de expertise, os autores pressupõem que, no caso da expertise por interação, o corpo jamais pode ser totalmente ausente quando se trata da aquisição de uma língua. Para que alguém desenvolva fluência linguística, é indispensável dispor dos meios físicos e sociais que possibilitam a participação efetiva na comunidade de fala. Aprende-se uma língua apenas por meio da socialização interativa, no constante movimento comunicativo entre os sujeitos – e não pela simples recepção de informações ou proposições.

Os próprios Collins e Evans (2010) ilustram essa necessidade de envolvimento corpóreo e social com base no caso de pessoas com Surdez congênita ou pré-lingual, as quais, pela limitação sensorial, não têm acesso direto ao processo de imersão linguística essencial ao aprendizado natural das línguas audiovocais. Indivíduos como eu temos plena mobilidade e capacidades cognitivas, mas não dispomos do meio primário de socialização linguística em comunidades ouvintes, que é a vocalização. **O aprendizado da língua audiovocal, base para a leitura e a escrita, depende da exposição contínua à audiovocalização, algo que nós não podemos vivenciar.** E os autores estão certos quando dizem que, para pessoas como eu, o domínio do português requer esforço extraordinário e instrução intensiva por meio de estratégias visuais e táteis que substituam o “banho de fala” característico da infância de um ouvinte (Collins; Evans, 2010). E veja-se aqui que os autores falam de estratégias visuais e táteis, o que me remete às diversas falhas em nosso sistema educacional – mesmo quando

bilíngue –, visto que os docentes geralmente não compreendem nossas necessidades visuoespaciais. Novamente, remeto ao relato concedido por meu orientador a Leite (2024).

Em suma, a Surdez pré-lingual evidencia que a corporeidade e a interação social são elementos indispensáveis à constituição da competência linguística e, por extensão, da própria expertise comunicativa. Quando a socialização linguística é ausente – como ocorre no caso das pessoas Surdas –, a capacidade de negociar significados é profundamente comprometida, ainda que o indivíduo esteja inserido em uma comunidade nativa.

Aqui vale um adendo apresentado em nota de rodapé por Collins e Evans (2010). Os autores citam Ladd (2003 *apud* Collins; Evans, 2010, p. 130), segundo quem, para que os Surdos se enquadrem na sociedade como um todo, seria necessário que os ouvintes se tornassem bilíngues, fluentes na língua de sinais. Embora se trate de uma utopia, todos os elementos que apresentei até o momento de fato parecem apontar nessa direção para que houvesse uma real inclusão dos Surdos. É por isso inclusive que eu valorizo o meu papel de Surdo professor tanto de Surdos quanto de ouvintes.

Como professor, aprendi que a Libras é uma língua por si só, e não apenas uma ferramenta para a comunicação na comunidade Surda. A língua de sinais, ilimitada em sua capacidade de expressão (ou seja, no seu potencial de significado), é uma ferramenta poderosa para empoderar os Surdos e fortalecer suas interações com a sociedade. Meu aprendizado foi algo pessoal, uma conquista baseada no meu esforço, sem a influência direta de uma escola. A maior influência foi, de certa forma, a Igreja e minha relação com Deus. A minha história na comunidade Surda é um projeto de vida que, embora impacte meu presente, não influencia diretamente o meu futuro acadêmico e universitário se eu não me esforçar e me dedicar para novos conhecimentos;

Os aspectos linguísticos de Libras são fundamentais para apoiar o profissional dessa língua no campo da educação e aprendizagem, tanto para alunos Surdos quanto para ouvintes. Quando comecei a aprender Libras, foi fruto de muito esforço pessoal. Minha visão da comunidade Surda se ampliou conforme fui utilizando a Libras. A compreensão da Língua de Sinais vai além do simples ato de sinalizar; envolve o entendimento sistêmico de sua gramática e da sua natureza visuoespacial. A falta de interação com outros usuários da língua limita a capacidade de sinalizar e compreender plenamente, resultando em uma comunicação menos inspirada e gestual.

Um exemplo claro da riqueza de Libras é a piada surda, que muitas vezes utiliza classificadores – elementos que complementam e enriquecem a imagem mental criada pelos sinais. Os classificadores ajudam a construir uma representação visual detalhada, permitindo

uma comunicação mais expressiva e precisa. A utilização de classificadores exige uma compreensão aprofundada do sistema visuoespacial. Esse processo é complexo e demonstra a singularidade da comunicação surda.

A Libras não é apenas uma coleção de sinais, mas um sistema linguístico completo que permite a expressão de ideias complexas e abstratas. A interação entre diferentes comunidades surdas e ouvintes é enriquecedora, trazendo novas perspectivas e conhecimentos que complementam e fortalecem a cultura surda.

Em suma, o mundo Surdo sinaliza através de uma rica tapeçaria de comunicação visual, cultura e interação. A valorização e o respeito à Língua de Sinais são essenciais para construir uma sociedade inclusiva, na qual Surdos e ouvintes possam se entender e colaborar mutuamente, enriquecendo suas experiências e compreensões. Essa perspectiva é corroborada até mesmo nos casos em que vemos o contato entre duas comunidades que fazem uso da linguagem de sinais. Como apontado no capítulo 2, Almeida (2025) identificou contrastes significativos na maneira como cada grupo expressa suas experiências em suas respectivas línguas de sinais: os indígenas surdos Terena recorrem com frequência à Libras como base comunicativa, incorporando, contudo, sinais próprios da comunidade, o que o autor interpretou como um indício claro de adaptação linguística moldada por fatores socioculturais, já que, em grande medida, esses indígenas precisam interagir com intérpretes, ouvintes e outros integrantes da sociedade em geral. Além disso, o estudo de Almeida (2025) me parece um avanço na descrição da Libras como uma língua que não se pauta apenas no concreto, na iconicidade, para gerar significados: o autor observou que surdos urbanos utilizam com frequência processos mentais (*e.g.*, “pensar”, “ver”, “achar”) e relacionais (*e.g.*, “ser”, “estar”, “ter”), que são processos complexos e não necessariamente dependentes da concretude.

A expertise em Libras e na educação de Surdos, tal como proposta por Collins e Evans (2010), deveria ser entendida como uma habilidade crítica, necessária para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. Isso implica não apenas reconhecer a Libras como uma língua legítima e rica, mas também promover a formação de professores Surdos e ouvintes que sejam fluentes em Libras e sensíveis às necessidades da comunidade Surda.

A comunicação dos Surdos não segue a mesma estrutura do português. A escrita em Libras e em português tem características próprias porque a Libras possui uma gramática diferentes do português. Isso não significa que o Surdo não conheça o português, mas sim que, mesmo em português, ele organiza a experiência pela lógica (a gramática) da Libras. Para compreender melhor essa lógica, é necessário observar os exemplos e contextos próprios dos Surdos. Por exemplo, na Libras, as expressões facial e corporal são essenciais para a

comunicação, pois ajudam a transmitir significados; a Libras é uma língua visuoespacial, o que permite que suas frases sejam mais diretas e resumidas, enquanto o português pode usar frases longas e complexas. Por isso, é importante compreender que a escrita de um Surdo pode refletir a estrutura da Libras e diferir do padrão do português escrito. As gramáticas das duas línguas são distintas e funcionam de maneiras diferentes.

Um grande problema nos Estudos Linguísticos para a pessoa Surda é a falta de pesquisadores que se aprofundem na gramática da Libras e em como os Surdos utilizam o português. Muitos estudiosos ainda não compreendem plenamente o processo de tradução/interpretação e a experiência linguística dos Surdos, o que impacta diretamente na educação.

Para os pais de filhos Surdos, o processo educacional envolve desafios na comunicação humana. Existem problemas nas modalidades linguísticas audiovocal e visuoespacial, o que dificulta a assimilação de informações dentro da sociedade. A visão sobre a Surdez, especialmente no campo da Medicina, ainda se concentra em corrigir a deficiência auditiva com aparelhos auditivos, em vez de focar na valorização das línguas de sinais. E mais que isso: deve-se levar em conta, de modo mais cuidadoso, fatores culturais e identitários na elaboração de estímulos para pesquisas linguísticas, seja em línguas de sinais, seja em línguas audiovocais (cf. Almeida, 2025).

A pesquisa acadêmica continua em busca de uma compreensão mais profunda sobre a experiência do Surdo. Contudo, a vida de uma pessoa Surda é muitas vezes marcada por desafios contínuos, principalmente pela prevalência do “ouvintismo”, pelo qual o mundo é estruturado de acordo com a percepção e necessidades dos ouvintes. A sociedade frequentemente não reconhece as habilidades e a cultura próprias da comunidade Surda. A Libras é uma expressão cultural única da comunidade Surda, mas ainda há resistência em aceitá-la como uma língua legítima, assim como a cultura Surda e suas especificidades linguísticas.

Não é possível forçar uma pessoa Surda a se adaptar aos padrões de comunicação dos ouvintes, pois cada indivíduo Surdo possui uma experiência de vida distinta. A sociedade ainda vê o Surdo como alguém que precisa ser “corrigido”, “consertado”, para se aproximar da norma auditiva, em vez de entender a diversidade das experiências humanas. O estigma em torno da Surdez faz com que muitas vezes se busque corrigir/consertar/remediar a deficiência auditiva, ignorando a riqueza da comunicação em Libras.

O que mais me entristece é que a educação de Surdos ainda é vista de forma equivocada, com o foco excessivo na língua portuguesa, sem se preocupar com a adaptação da Libras para os alunos Surdos. O sistema educacional não tem como oferecer uma educação que respeite a

identidade e a língua dos Surdos. Eu acredito que meu trabalho e meu futuro são um projeto de vida, e a fluência em Libras é essencial para minha comunicação e desenvolvimento.

Ainda pensando nas possibilidades de interação e o uso da Libras na academia, vale destacar que os Surdos capixabas, na minha época de graduação, não estavam envolvidos com o ensino superior na UFES. Isso me deixou perdido sobre como estudar e buscar um futuro. Onde estavam os Surdos que procuravam um futuro profissional? Não sou contra a comunidade surda e sua cultura por isso, mas sinto que ainda falta um apoio acadêmico mais forte para ajudar os profissionais Surdos. A influência da academia é essencial para a formação profissional de um Surdo, e é necessário que as universidades e escolas se empenhem em proporcionar mais o conhecimento e a formação para esses projetos de vida.

É essencial reconhecer que Libras e o português são línguas independentes, tanto em aspectos linguísticos quanto culturais. A independência de Libras deve ser respeitada e valorizada no contexto educacional e social. Defendo inclusive que a Libras deve sair desse lugar de língua que vive à margem da língua portuguesa, sempre carente de traduções e interpretações no espaço acadêmico. Precisamos de mais Surdos galgando espaço na academia para que esses Surdos, sim, via socialização, interação, contribuam para o desenvolvimento ontogenético e filogenético da língua. Sob essa perspectiva, creio que professores com a minha característica têm muito o que contribuir para a nossa sociedade. Como já dizia Strobel (2008), a valorização dos Surdos que usam a Libras e português é essencial para entender suas interações e experiências educacionais.

5 CONCLUSÃO

Toda interação social requer uma integração e interação na sociedade. E como isso é possível com um sujeito Surdo que ainda deseja ser professor universitário formando outros profissionais para o mercado de trabalho? Perguntas como essa eram feitas a mim quase que diariamente, o que não é nada fácil para um jovem, aluno e Surdo se sentindo diferente do coletivo, recebendo olhares esmagadores ou meros assistencialismos.

A jornada para a elaboração desta tese foi, sem dúvida, desafiadora. Fomos educados em um sistema que frequentemente valoriza a conformidade e a padronização, onde as normas e metodologias estabelecidas são seguidas rigorosamente. Mudar essa perspectiva e abraçar novas formas de compreender e produzir conhecimento é uma tarefa complexa. No entanto, é exatamente essa transformação que permitiu a construção desta pesquisa, que tem em vista ir além das abordagens tradicionais, explorando práticas e conceitos que anteriormente não eram plenamente compreendidos.

Essa transformação coaduna com o que mostro na Figura 11. Nela apareço ensinando Libras para uma criança Surda numa escola inclusiva, numa realidade totalmente distinta daquela em que vivi na minha infância.



Figura 11: Afinal o que é ser um SURDO PROFESSOR?

Fonte: acervo pessoal.

Como já dizia Costa (2007), os Surdos, em sua maioria, tendem a adotar a Libras como sua língua materna natural, por meio da qual se comunicam, interagem e interpretam o mundo

ao redor. Simultaneamente, aprendem a língua portuguesa, a fim de compreender e produzir textos escritos, como documentos, recibos, receitas e outros gêneros, sem, contudo, abandonar sua primeira língua. Isso se deve ao fato de que a estrutura linguística da Libras difere significativamente da do português. No ambiente escolar, os usuários de Libras requerem práticas de educação inclusiva, que reconhecem as diferenças não como obstáculos, mas como expressões legítimas da diversidade.

A presente pesquisa avança nesta discussão e tem seu ineditismo em razão de dois fatores: de um lado, usando-se da autoetnonarrativa, conta como é difícil a negociação de significados por um Surdo pré-lingual em um mundo ouvinte; de outro, por meio de uma teoria linguística e outra sociológica, explica essa dificuldade, considerando sobretudo a importância da socialização para a aquisição de expertises e os diferentes tempos semiogenéticos da Libras e do Português, ao mesmo tempo que clamando pela não subserviência da Libras ao Português.

Mais especificamente, esta tese teve como propósito compreender, sob o prisma da LSF e da SE, a maneira pela qual o sujeito Surdo constrói e negocia significados em um mundo predominantemente ouvinte, no qual as línguas audiovocais ainda são tomadas como norma. Para alcançar tal objetivo, o caminho metodológico adotado foi o da autoetnonarrativa, que me permitiu narrar e analisar criticamente a minha própria trajetória de vida, não apenas como testemunho individual, mas como representação simbólica de fenômenos sociais e culturais mais amplos. Assim, a partir da experiência pessoal e profissional de um surdo que alcançou o magistério superior, busquei descrever como língua e conhecimento são indissociáveis e que o respeito às línguas de sinais não é só um respeito ao Surdo como indivíduo, mas também o reconhecimento de que a Libras produz significado, produz conhecimento; logo, não deve nem precisa viver subalterna à colonidade da língua portuguesa.

Do ponto de vista teórico, a principal contribuição desta tese reside na ampliação dos horizontes da LSF. Ao aplicar seus princípios à Libras, este estudo propôs uma leitura inovadora de conceitos originalmente formulados para línguas audiovocais. Nele reforcei a noção de eixo espacial como dimensão analítica complementar aos eixos sintagmático e paradigmático da LSF, reconhecendo a tridimensionalidade da comunicação em línguas de sinais. Essa ampliação permite pensar a LSF não apenas como teoria de línguas audiovocais, mas como teoria da semiose humana em múltiplas modalidades – audiovocal e visuoespacial.

A LSF atribui papel central ao contexto social e situacional na produção e interpretação da linguagem. Essa perspectiva sustenta que a língua não deve ser estudada de forma isolada, mas sempre em relação ao conjunto de fatores sociais, culturais e interacionais que permeiam a comunicação humana (Gouveia, 2009). O contexto social envolve elementos como cultura,

normas, papéis sociais, *status* dos interlocutores e relações de poder, enquanto o contexto situacional diz respeito ao tempo, espaço e circunstâncias imediatas em que ocorre a interação. Ambos os contextos influenciam diretamente as escolhas linguísticas dos usuários e a forma como as mensagens são compreendidas.

No campo metodológico, a pesquisa fortaleceu a legitimidade da autoetnonarrativa como método nos Estudos Linguísticos. Tradicionalmente associada à Antropologia e à Educação, essa abordagem tem sido subutilizada na Linguística, em parte por ser considerada excessivamente subjetiva. O presente trabalho demonstrou que a autoetnonarrativa, quando ancorada em referenciais teóricos sólidos – como a LSF e a SE –, pode atingir elevado grau de rigor analítico. A conjugação entre narrativa pessoal e análise sistêmico-funcional gerou um produto empírico singular, que permite observar, de dentro, como o sujeito Surdo mobiliza a língua(gem) para construir sentido e identidade.

A autoetnonarrativa me ofereceu uma estrutura poderosa para revisitar e analisar os meus desafios e as minhas conquistas até chegar à carreira docente. No contexto do ensino de Libras, várias dificuldades se destacam, especialmente a escassez de materiais didáticos adequados e a falta de literatura específica em Libras. Essa carência impacta diretamente a qualidade do ensino e a formação dos alunos, tanto Surdos quanto ouvintes.

Ono (2017, p. 18) afirma que todo o estudo autoetnonarrativo encontra o caminho “pela paixão, pela dor, pela necessidade ou obrigação”. Para mim, esse caminho está sendo traçado, desde quando considerei ensinar a minha língua materna aos meus colegas do Ensino Médio. Hoje vejo que essa metodologia de pesquisa revela elementos propulsores de um desejo, uma “paixão” por ensinar a Libras.

No plano social, esta tese oferece contribuições significativas para o campo da educação inclusiva, da educação bilíngue e das políticas linguísticas voltadas à comunidade Surda. Ao destacar a Libras como língua de conhecimento, e não apenas de comunicação, o trabalho reafirma a necessidade de formação de Surdos professores e de expansão dos espaços acadêmicos de pesquisa em Libras e de uso dessa língua. O relato da trajetória de um Surdo professor no ensino superior serve como exemplo concreto de que a inclusão só se torna efetiva quando há acesso equitativo aos instrumentos de produção científica, incluindo a publicação, a tradução e a difusão de saberes em diferentes modalidades linguísticas. Assim, esta tese não apenas descreve uma experiência, mas propõe um modelo de inclusão epistêmica, no qual o conhecimento surdo é reconhecido como forma legítima de saber.

Ser um surdo professor é um ato de resistência e valorização da língua de sinais. O reconhecimento da atuação docente surda é indispensável para a construção de um ensino mais

equitativo. A presença de professores surdos no ambiente acadêmico é essencial para garantir uma educação bilíngue de qualidade. As universidades devem não apenas oferecer intérpretes de Libras, mas também incluir Surdos professores surdos a fim de contribuir para o desenvolvimento ontogenético e filogenético da Libras. O respeito às diferenças linguísticas e cognitivas entre a língua visuoespacial (Libras) e a língua audiovocal (português) deve ser um princípio fundamental do sistema educacional.

A autoetnonarrativa, como abordagem metodológica, oferece uma lente poderosa para explorar a intersecção entre experiência pessoal e contexto cultural. Para um surdo professor como eu, utilizar a autoetnonarrativa é uma forma de dar voz às minhas experiências, de documentar os desafios enfrentados e de engajar-me em uma reflexão crítica sobre o estado atual do conhecimento sobre línguas de sinais e sobre os Surdos. Ao narrar a minha história, eu não apenas compartilho o meu conhecimento, mas também me posiciono como um agente de mudança, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e respeitosa para a comunidade Surda.

Outra contribuição relevante é a reflexão sobre o papel dos intérpretes e tradutores de Libras. O trabalho reconhece sua importância como mediadores linguísticos, mas também alerta para o risco de dependência estrutural que perpetua a invisibilidade do Surdo no meio acadêmico. A presença de intérpretes deve ser entendida como ponte; sua atuação precisa ser acompanhada de políticas institucionais que garantam autonomia linguística ao Surdo e incentivem a produção direta em Libras – ou seja, a minha utopia do bilinguismo entre Surdos e ouvintes.

Por fim, do ponto de vista epistemológico, esta tese defende uma concepção plural de ciência, em que as vozes historicamente marginalizadas – como as de pessoas Surdas – participem da construção de conhecimento a partir de suas próprias perspectivas. Esse princípio de decolonialidade epistêmica, alinhado a autores como Mignolo (2003) e Maldonado-Torres (2007), propõe que o saber surdo não seja meramente objeto de estudo, mas fonte de produção científica. A pesquisa, nesse sentido, cumpre um papel político: restituir a palavra ao sujeito que foi silenciado, reconhecendo que ele “fala de outro jeito”, mas fala – e produz ciência – de maneira igualmente válida e legítima.

Reconheço, todavia, que esta pesquisa apresenta limitações inerentes à natureza de seu método e ao contexto em que foi desenvolvida. A primeira limitação refere-se à representatividade dos dados. Por se tratar de uma autoetnonarrativa, os resultados refletem a trajetória de um único sujeito – o pesquisador –, o que impede generalizações. Embora essa limitação seja compensada pela profundidade da análise qualitativa, é preciso reconhecer que a

experiência individual não abarca toda a diversidade da comunidade Surda brasileira, marcada por variações regionais, educacionais e socioeconômicas.

A segunda limitação diz respeito ao uso do português como língua de escrita científica. Como o português constitui a minha L2, minha produção textual passou por revisões, correções e traduções mediadas por orientadores e intérpretes. Essa mediação inevitável, ainda que enriquecedora, também implica perda parcial da minha autenticidade discursiva e da espontaneidade da minha expressão em Libras. O texto final, escrito em português brasileiro, carrega o vestígio da subalternização linguística que a própria pesquisa denuncia: a impossibilidade de defender uma tese integralmente em Libras é, por si só, sintoma da exclusão epistemológica ainda vigente nas universidades brasileiras.

Uma terceira limitação diz respeito à adaptação da LSF às línguas de sinais. Embora o trabalho tenha discutido alguns aspectos singulares das línguas de sinais, há necessidade de maior refinamento terminológico e de estudos empíricos baseados em *corpora* visuais, a fim de consolidar categorias analíticas específicas da modalidade visuoespacial. Essa tarefa requer colaboração interdisciplinar entre linguistas, tradutores, intérpretes e especialistas em tecnologia de captura de movimento e análise gestual. De todo modo, já temos alguns estudos iniciais que já nos apontam certas direções (*e.g.*, Almeida, 2025).

Além disso, a natureza autorreflexiva da autoetnonarrativa pode levar a interpretações enviesadas ou idealizadas da própria trajetória. Para mitigar esse risco, busquei constante diálogo com os orientadores, cotejamento com literatura especializada e validação das reflexões por meio de discussões com outros pesquisadores Surdos e ouvintes. Ainda assim, toda narrativa é um recorte, e este trabalho não escapa a essa condição: o que aqui se apresenta é uma leitura possível de uma vida, e não sua totalidade.

Os resultados e limitações desta tese apontam para diversos caminhos de continuidade. Em primeiro lugar, sugiro o aprofundamento dos estudos sistêmico-funcionais sobre a Libras. Pesquisas futuras poderiam construir *corpora* específicos de narrativas surdas em Libras, gravadas e analisadas segundo parâmetros da LSF, a fim de identificar padrões de escolha linguística e suas implicações para a construção de significados. Outra linha promissora consiste em investigar a tradução e interpretação entre Libras e português sob a óptica da LSF, examinando como as escolhas linguísticas e os aspectos contextuais de uma língua influenciam na produção guiada de significados. Pesquisas desse tipo poderiam subsidiar a formação de tradutores e intérpretes mais sensíveis às nuances discursivas da Libras, bem como ao seu processo semiogenético.

Também recomendo o estudo e o estímulo à produção acadêmica em Libras, com o objetivo de desenvolver parâmetros de avaliação e reconhecimento institucional de textos científicos em língua de sinais. A criação de revistas científicas bilíngues (Libras/Português), de programas de pós-graduação com defesa de teses em Libras e de bancos de dados audiovisuais seria passo fundamental para romper a hegemonia da escrita audiovocal e promover uma verdadeira inclusão epistêmica.

Encerrando este percurso, reafirmo que a língua(gem), conforme propõe a LSF, é uma forma de agir socialmente. No caso da pessoa Surda, essa ação assume contornos particulares, pois se realiza em meio a um campo de forças marcado por tensões entre visibilidade e invisibilidade, voz e silêncio, oralidade e gestualidade. A autoetnonarrativa apresentada nesta tese procurou transformar essa tensão em reflexão, mostrando que o Surdo não é apenas objeto de políticas de inclusão, mas sujeito de enunciação, produtor de saberes e agente de transformação social.

Assim, a tese cumpre um duplo papel: científico e humano. Científico, ao propor uma integração teórica entre a LSF, a SE e as línguas de sinais, oferecendo novas ferramentas para o estudo da linguagem em sua pluralidade semiótica. Humano, ao evidenciar que a construção do conhecimento passa, inevitavelmente, pelo reconhecimento do outro e pela valorização da diferença. Nesse sentido, espero que esta pesquisa inspire outras vozes surdas – e também ouvintes – a continuar escrevendo, sinalizando e transformando o mundo, porque, como lembrava Paulo Freire (1993), “ninguém nasce feito: vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que fazemos parte”.

A minha autoetnonarrativa pode inspirar outros surdos e ouvintes a perseverar em suas próprias jornadas acadêmicas e profissionais, mostrando ser possível superar obstáculos e alcançar objetivos significativos. Espero que, no futuro, esta tese seja consultada por outros pesquisadores, educadores e estudantes, fornecendo percepções sobre a luta e as conquistas no campo da educação de surdos, contribuindo para a memória coletiva da comunidade Surda.

Sinto-me em dever e compromisso com a comunidade surda, à qual pertenço, e, portanto, defendo a valorização e a difusão do uso da Libras. Aproveito para solicitar aos meus leitores que respeitem todo o meu esforço de produzir um texto que não é da minha língua natural nem a minha primeira língua. Como já me apresentei no início desta tese, sou Surdo, minha língua é a Libras, totalmente visualizada e não vocalizada; logo, os meus pensamentos não correspondem à lógica do português oral e escrito.

De fato, esta tese não se limita a descrições densas e tipológicas, mas também incorpora as minhas emoções, sentimentos e subjetividades. Desde a Introdução venho descrevendo a

minha trajetória escolar e acadêmica. Foram muitas idas e vindas até chegar a esta etapa de escrita. Muitos trechos foram escritos, reescritos e apagados, por achar que não era o que queria ou não estava no caminho certo. Foram muitos momentos de desânimo frente ao papel em branco e pouca coisa a dizer ou não saber como fazê-lo. Foram muitas ocasiões solitárias de leitura e releitura, porque nem sempre concentrar-se é uma tarefa fácil. Ou seja, todo o processo de investigação foi uma mistura de sensações e sentimentos que me trouxeram até aqui e que me fazem ter prazer e, até mesmo, surpreender-me com o processo de escrita.

De uma maneira autorreflexiva e crítica, foi uma conquista que jamais imaginei alcançar. Alguns Surdos, dentre os quais eu me incluo, venceram na resiliência, mas muitos não conseguiram e perderam a oportunidade de estudar e encontrar espaço no mercado de trabalho.

Ressalto, mais uma vez, que produzir esta tese de doutorado foi um desafio, em virtude do registro escrito em língua portuguesa. No entanto, aprendi que a vida para mim sempre foi feita de grandes desafios e como enxergamos cada situação vivida faz toda a diferença. Quando ingressei no doutorado, aqui no PPGEI, não tinha noção de tudo que passaria até o momento de escrita da tese, mas, vencidos os desafios, aqui me entreguei para apresentar a você e levá-lo a percorrer comigo um caminho de formação como sujeito: surdo professor-pesquisador.

REFERÊNCIAS

- ABRAM, D. On the Origin of the Phrase. In: Rodríguez-Garavito, C. (ed.). **More Than Human Rights: An Ecology of Law, Thought, and Narrative for Earth**. New York: NYU Law, 2024. p. 341-347
- ADAMS, T. E.; HOLMAN JONES, S.; ELLIS, C. **Autoethnography: Understanding Qualitative Research**. New York: Oxford University Press, 2015.
- ALLEGRI, P.; GRIGOLINI, P.; PALATELLA, L. Cognitive Scale-Free Networks as a Model for Intermittency in Human Natural Language. In: Novak, M. M. **Thinking in Patterns**. Vancouver: World Scientific Connect, 2004.
- ALMEIDA, M. P. Os parâmetros da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Terena de Sinais sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. 2025. Tese (Letras) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2025.
- ATKINSON, P. Rescuing Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 35, n. 4, p. 400, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Editora Martins Fontes. 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAUMAN, H-D. L. (Editor). **OPEN Your Eyes: Deaf Studies Talking**. Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press, 2008.
- BESNOSIK, E.; LIMA, A. **Educação e tecnologia: desafios para o século XXI**. São Paulo: Loyola, 2018.
- BORELI, C.; PESSOA, R. **Educação e diversidade cultural: princípios e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 8. ed. São Paulo: Unicamp, 2002.
- BRASIL. Lei n. 8.742, 7 dez. 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 dez. 1993.
- BRASIL. Lei n. 10.436, 24 abr. 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, 22 dez. 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei n. 12.711, 29 ago. 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Resolução n. 510, 7 abr. 2016. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n. 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n. 5.839, de 11 de julho de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 ago. 2021.

CAFFAREL, A.; MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Language Typology: A Functional Perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

COLLINS, H.; EVANS, R. Repensando a expertise. Tradução de Igor A. Lourenço da Silva. Belo Horizonte: Fabrextum, 2010.

CORALINA, C. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 1983.

COSTA, M. V. **Educação e Cultura Contemporânea: Diálogos e Perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CUNHA JÚNIOR, E. P. **Surdos professores: a constituição de identidades por meio de novas categorias pelo trabalho em territórios educativos**. 2022. Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem: Linguagem e Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2022.

DA SILVA, I. A. L. **Conhecimento experto em tradução: aferição da durabilidade de tarefas tradutórias realizadas por sujeitos não-tradutores em condições empírico-experimentais**. 2007. 272 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DA SILVA, I. A. L. An Interactional Expertise-Based Approach to Specialized Inverse Translation. **Tradução em Revista**, v. 26, p. 86-98, 2019.

DA SILVA, I. A. L.; DIAS, L. G. (Re)pensando a interpretação forense Português-Libras. **Tradterm**, v. 45, p. 94-123. 2023.

ELLIS, C. **The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography**. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

FADINI, A. M. **A educação e suas transformações: reflexões e práticas**. São Paulo: Saraiva, 2020.

FORTES, G.; SILVA, P. **Educação, cultura e sociedade**: desafios e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2017.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P.; LEFFA, V. J. **Educação, língua e identidade**: contribuições para a linguística aplicada. Porto Alegre: Artmed, 2013.

GIL, D. (Escaping Eurocentrism: Fieldwork as a Process of Unlearning. *In*: NEWMAN, P.; RATLIFF, M. (ed.). **Linguistic Fieldwork**. Cambridge: CUP, 2001. p. 102-132.

HALLIDAY, M. A. K. Language as System and Language as Instance: The Corpus as a Theoretical Construct. *In*: SVARTVIK, J. **Directions in Corpus Linguistics**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992a. p. 61-77.

HALLIDAY, M. A. K. Language Theory and Translation Practice. **Revista Internazionale di Tecnica della Traduzione**, n. 0, p. 15-25, 1992b.

HALLIDAY, M. A. K. Language and the Order of Nature. *In*: WEBSTER, J. (ed.). **On language and linguistics**. London: Continuum, 2003. p. 116-138.

HALLIDAY, M. A. K. Introduction. *In*: WEBSTER, J. (ed.). **The Language of Science**. London: Continuum, 2006a. p. ix-xxvi.

HALLIDAY, M. A. K. Language and Knowledge: The 'Unpacking' of Text. *In*: WEBSTER, J. **The language of science**. London: Continuum, 2006b. p. 24-48.

HALLIDAY, M. A. K. Things and Relations: Regrammaticizing Experience as Technical Knowledge. *In*: WEBSTER, J. (ed.). **The Language of Science**. London: Continuum, 2006c. p. 49-101.

HALLIDAY, M. A. K. Some Grammatical Problems in Scientific English. *In*: WEBSTER, J. (ed.). **The language of science**. London: Continuum, 2006d. p. 159-198.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. Cohesion in English. Londres: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN C. M. I. M. **Construing Experience through Meaning**: A Language-Based Approach to Cognition. Londres e Nova York: Continuum, 1999.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. Londres: Edward Arnold, 2014.

HASAN, R. **Ways of Saying**: Ways of Meaning. London: Bloomsbury Academic, 2015.

IMBERNÓN, F. **A formação docente**: desafios e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JOHNSTON, T. The Realization of the Linguistic Metafunctions in a Sign Language. **Language Sciences**, v. 14, n. 4, p. 317-353, 1992.

JOHNSTON, T. Function and Medium in the Forms of Linguistic Expression Found in a Sign Language. **International Review of Sign Linguistics**, v. 1, n. 57-94, 1996.

JOHNSTON, T. **Auslan Corpus Annotation Guidelines**. Sydney: Macquarie University, 2014.

LABORIT, E. **O voo da gaivota**. Tradução de Flávia Nascimento. São Paulo: Summus, 1993.

LEITE, L. S. **Processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de Surdos no âmbito da pós-graduação**. 2024. Doutorado (Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

MACHADO, F. M. Á. Tradução e interpretação de Língua Portuguesa para Libras: conceitos abstratos de autonomia. **Línguas & Letras (Online)**, v. 20, p. 56-78, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept 1. **Cultural Studies**, v. 21, p. 240-270, 2007.

MALINOWSK, B. *Gardens and their Magic*. London: Allen & Unwin, 1935.

MARTIN, J. R. Participant Identification in English, Tagalog and Kâte. **Australian Journal of Linguistics**, v. 3, p. 45-74, 1983.

MASSUTI, E. A. **O papel do educador no desenvolvimento social**. São Paulo: Cortez, 2007.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MILLER, T. **As culturas populares na era global**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

NICOLUCCI, L. A identidade do professor: aspectos históricos e atuais. In: NICOLUCCI, L.; AMARAL, P. F. (org.). **História da educação brasileira: de seus primórdios aos dias atuais**. São Paulo: Autêntica, 2006. p. 95-123.

NOVAES, M. A. **Sociedade, educação e cultura: reflexões e práticas**. São Paulo: Ática, 1993.

OLIVEIRA, A. L. **A formação de professores no Brasil: políticas e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ONO, T. A. **Linguagem e poder: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

PEDROSO, M. O papel do educador na sociedade contemporânea. In: SILVA, T. T. (org.). **Ensino, cultura e formação: desafios e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 67-88.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

QUADROS, R. M. *et al.* (org.). **Gramática da Libras**. v. 1. Brasília: MEC, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder: Eurocentrismo y América Latina. La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas Latinoamericana**, p. 777-832, 2000.

REIS, Diego. À prova de balas? Necroinfâncias cariocas, violência de estado e filosofias de rua. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, ago. 2021, p. 1-19.

RUDGE, L. A. **Analysing British Sign Language through the Lens of Systemic Functional Linguistics**. 2018. Tese (Doutorado), University of the West of England, Bristol, 2018

SAUSSURE, F. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot, 1946.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Literate Expertise. *In*: ERICSSON, K.A.; SMITH, J. **Toward a General Theory of Expertise**. Cambridge: CUP, 1991. p. 172-194.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional? **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 34, p. 259-307, 2013.

STEINER, E. Intralingual and Interlingual Versions of a Text – How Specific is the Notion of Translation. *In*: STEINER, E.; YALLOP, C. (Ed.). **Exploring Translation and Multilingual Text Production**: Beyond Context. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001. p. 161-190.

STEINER, E. Ideational Grammatical Metaphor: Exploring Some Implications for the Overall Model. **Languages in contrast – International Journal for Contrastive Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 137-164, 2004.

STRNADOVÁ, V. **Cultural representations in educational contexts**. Prague: Charles University, 2000.

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

TABINGO, S. D.; LOVITOS, A. H. R. Analyzing Filipino Sign Language through Systemic Functional Linguistics. **IJRISS**, p. 4423-4434, 2025.

VIDAL, V. **A Verdadeira Beleza** – autobiografia da Miss Ceará 2008. Fortaleza: Editora XYZ, 2009.

VILHALVA, S. **Despertar do silêncio**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2004.

VILHALVA, S. **Índios Surdos**: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul. Cuiabá: Arara Azul, 2012.

WANZELER, L. A. (2024). **Contribuições da Semântica Cognitiva:** dialogando sobre os desafios da leitura e a compreensão do Leitor-Surdo diante das informações sobre HIV/AIDS, 2024. Mestrado (Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2024.