



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

DICIONÁRIOS BILÍNGUES PORTUGUÊS-LIBRAS NO ENSINO PARA SURDOS:
USOS E FUNÇÕES

SÃO CARLOS
2020



Universidade Federal de São Carlos

Joyce Cristina Souza

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

DICIONÁRIOS BILÍNGUES PORTUGUÊS-LIBRAS NO ENSINO PARA SURDOS:
USOS E FUNÇÕES

Joyce Cristina Souza

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos, como
parte dos requisitos para a obtenção do
Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Gladis Maria de
Barcellos Almeida (UFSCar)

Coorientadora: Profa. Dra. Marianne
Rossi Stumpf (UFSC)

São Carlos - São Paulo - Brasil

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Joyce Cristina Souza, realizada em 21/08/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Gladis Maria de Barcellos Almeida (UFSCar)

Profa. Dra. Patricia Tuxi dos Santos (UnB)

Profa. Dra. Camila Höfling (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico este trabalho aos meus amados pais (Jane e Wueberson), às minhas avós (Maria da Penha e Celina Batista – *in memoriam*) e a toda comunidade surda brasileira.

Agradecimentos

A seção de agradecimentos de um trabalho deste gênero pode parecer apenas um protocolo a ser cumprido, mas confesso que pensar e elaborar os próximos parágrafos não foi uma tarefa fácil, pois listar as pessoas, instituições e/ou coisas que de algum modo são ou foram importantes e significativas na minha vida e explicitar a minha gratidão diz muito sobre quem sou, minhas origens e influências que me possibilitaram estar aqui hoje. Neste sentido, agradeço primeiramente a **Deus** e todos aqueles que, de alguma forma, me guiam, protegem, governam e iluminam.

Agradeço imensamente aos **meus pais, Jane e Wueberson**, por todo apoio (emocional, psicológico e, às vezes, financeiro), investimento (de tempo, de carinho e educacional), incentivo, confiança e amor dado desde o meu nascimento. Aos **meus familiares**, pelos calorosos e animados encontros, sempre carregados de muito amor, união e alegria. Obrigada por serem minhas raízes e, ao mesmo tempo, um dos meus principais nutrientes para continuar a minha jornada.

Um agradecimento mais que especial a toda **comunidade surda**, em especial às comunidades dos municípios de **Ribeirão Preto** e **São Carlos**. A primeira, por me receber de maneira tão carinhosa, respeitosa e acolhedora, por me ensinar a sua língua, valores, riquezas e ter respeito e admiração; e a segunda, por me permitir permanecer em contato, aprendendo a cada dia, me inspirando nessa fonte inesgotável chamada língua de sinais e poder representar de alguma forma essa comunidade na cidade enquanto membro e presidente da associação.

À **Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE)** e ao **Serviço de Tradução e Interpretação de Libras (SeTILS)** da UFSCar e meus colegas de trabalho, pela compreensão, companheirismo, profissionalismo, disponibilidade e amizade, sem vocês certamente este trabalho não seria realizado, vocês foram essenciais.

Aos meus queridos e eternos **amigos**, dos quais eu não irei ousar citar nomes para não cometer nenhuma injustiça por esquecer alguém. Muito obrigada pela força (emocional e psicológica), pelos momentos de descontração, lazer e reflexões sobre o que é viver e como fazer isso com qualidade, leveza e muita risada. Obrigada por estarem tão próximos em todos os momentos, sejam eles bons ou ruins, afinal, companheiro é companheiro.

Ao meu amado amigo e companheiro **John-Paul** que, mesmo distante fisicamente, esteve presente desde o início, acompanhando de perto meus momentos de alegria, frustração, ansiedade e conquistas, torcendo e vibrando a cada etapa.

Às **professoras bilíngues**, que gentilmente aceitaram participar deste estudo, compartilhando suas experiências, crenças, práticas e estratégias para cumprir a brilhante e relevante tarefa de ensinar o português como segunda língua para surdos, como verdadeiras heroínas e desbravadoras.

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisas em Terminologia** (GETerm), pelo acolhimento, estadia e disponibilidade de espaço físico e equipamentos utilizados para a realização dos meus estudos, reflexões, orientações e escrita deste trabalho.

Às minhas queridas amigas e orientadoras, **Gladis Almeida** e **Marianne Stumpf**, que compartilharam comigo suas experiências e conhecimentos, tornando este momento um aprendizado não apenas para a vida acadêmica, mas, sobretudo, para a vida pessoal. Duas mulheres guerreiras e dedicadas àquilo que fazem e, diga-se de passagem, fazem com muita excelência.

Às professoras **Camila Höfling** e **Patrícia Tuxi**, por aceitarem compor a banca examinadora de defesa deste trabalho. Agradeço também à professora **Ana Lodi**, que junto às outras duas professoras participaram significativamente da construção da pesquisa, em dois momentos, igualmente importantes: a avaliação dos instrumentos e a banca de qualificação. O olhar acurado de vocês durante todo o processo foi essencial para o resultado final desse estudo. Sinto-me honrada pelas contribuições dessas grandes mulheres, amigas e pesquisadoras, às quais admiro muito profissionalmente e enquanto pessoas.

Ao **Programa de Pós-graduação em Linguística** (PPGL) da UFSCar, que possibilitou a realização do sonho de cursar o mestrado e que sempre me acolheu, orientou e me ensinou um pouco sobre a trajetória acadêmica. Estendo o agradecimento à **Vanessa**, secretária do programa, pelo auxílio e por cuidar tão bem da minha vida acadêmica na pós.

Sem mais delongas, finalizo agradecendo à minha psicóloga **Cristiani Vieira**, que vem cuidando com muito carinho, competência e profissionalismo da minha saúde mental. Aliás, foi graças ao mestrado que eu a conheci, pois até então, estava tudo bem, ou pelo menos eu achava que estava...

A língua é a chave para o coração de um povo. Se perdermos a chave, perdemos o povo. Se guardamos a chave em lugar seguro, como um tesouro, abriremos as portas para riquezas incalculáveis, riquezas que jamais poderiam ser imaginadas do outro lado da porta.

Eva Engholm

Resumo

Os dicionários representam uma ferramenta importante no processo de ensino/ aprendizagem de línguas. Isso se deve ao investimento científico no campo da lexicografia *lato sensu*, área responsável por elaborar o produto “dicionário” e/ou teorias sobre ele. Entretanto, a partir da pesquisa aqui realizada, foi possível observar o quão incipiente são os trabalhos que se dedicam ao campo da lexicografia da língua de sinais. Nota-se que essa área de investigação ainda se encontra em fase embrionária e, portanto, carece urgentemente de atenção e mais pesquisas, para que estas possam reverberar positivamente na produção de novos dicionários da língua de sinais nos diferentes espaços e possibilidades de uso dos mesmos. Assume-se, neste trabalho, a lexicografia como um ramo da linguística que atua em duas frentes, a saber, a prática e a teórica (ou metalexigráfica), e pode ser conduzida a partir de diferentes filiações. Assim, esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, e caracteriza-se como um estudo metalexigráfico, com enfoque no uso do dicionário e nas necessidades dos usuários, e dialoga com a lexicografia bilíngue e a lexicografia pedagógica, dois eixos de investigação ancorados na grande área da lexicografia, em intersecção com a educação de surdos. Interessa a este trabalho investigar qual seria a contribuição que um dicionário poderia dar às demandas didático-pedagógicas e de aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna na educação básica de surdos. Diante das políticas públicas que preconizam o ensino bilíngue para as pessoas surdas e das legislações que endossam essa prática, tem-se que a língua brasileira de sinais (Libras), por ser a língua de constituição do sujeito surdo, deve ser ensinada como primeira língua; e o português, ministrado como segunda língua na modalidade escrita. Entretanto, quando se trata do ensino da língua portuguesa para os alunos não-nativos nessa língua, como é o caso dos surdos, é preciso atentar-se para os direitos linguísticos e para a acessibilidade nos materiais disponibilizados como suporte pedagógico. Por não haver dicionários escolares direcionados a esse público, há apenas a possibilidade de uso de obras lexicográficas padrão, que envolvam o par linguístico português-libras. Nesse sentido, este estudo tem como objetivos específicos: i) investigar se há e como se dá o uso dos dicionários de português-Libras, assim como suas respectivas funções no contexto de ensino de português como L2 para surdos do Ensino Fundamental II em escolas e/ou programas bilíngues de educação na perspectiva dos professores, entendendo o professor como parte essencial e indispensável na apresentação do dicionário aos alunos e na mediação do seu uso na sala de aula e fora dela; ii) identificar qual/ quais dicionário(s) é/ são preferencialmente indicado(s) e

utilizado(s) por esses professores e os motivos que os levam a escolher determinado(s) dicionário(s) em detrimento de outro(s). Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizados dois instrumentos, o questionário e a entrevista semiestruturada, a fim de obterem-se os dados necessários e suficientes para subsidiar este estudo, que, por sua vez, contou com a participação de quatro professoras bilíngues, as quais responderam aos instrumentos tendo como base suas crenças, experiências e práticas em sala de aula no ensino de português como L2 para surdos. Os dados obtidos foram organizados por categorias de análise e examinados qualitativamente, separados de acordo com o seu instrumento de origem. Os resultados apontam que tanto os dicionários quanto outros dispositivos são utilizados em sala de aula para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua, todavia, devido a algumas limitações apresentadas nas obras lexicográficas já existentes, as professoras acabam desenvolvendo estratégias próprias, envolvendo os alunos surdos, para criar materiais personalizados de acordo com as necessidades educacionais e de aprendizagem desse alunado. A partir das contribuições dadas pelas participantes, pode-se concluir que o campo da lexicografia ainda tem muito que dialogar com o campo da educação de surdos, sobretudo no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa na condição de segunda língua, de modo a se pensar numa tipologia de dicionários condizentes com esse cenário e com as necessidades do consumidor final desse produto, os alunos surdos.

Palavras-chave: dicionário; metalexicografia; lexicografia bilíngue; lexicografia pedagógica; Libras; ensino de português como segunda língua para surdos; bilinguismo; educação bilíngue.

Abstract

Dictionaries represent an important tool in languages teaching/learning process. It is due to the scientific investment in the field of *lato sensu* lexicography, area responsible for elaborating the product “dictionary” and/or theories about it. However, from the research performed here, it was possible to observe how incipient the works which dedicate to the field of lexicography of sign language are. It is noticed that this investigation area is still in embryonic stage and, therefore, it urgently needs more attention and more researches for them to positively reverberate in the production of new sign language dictionaries in different spaces and possibilities of usage. It is assumed, in this work, lexicography as branch of linguistics which operates in two fronts, namely, practical and theoretical (or metalexicographic), and may be carried out from different affiliations. Thus, this is a qualitative research, of exploratory nature, and it is characterized as a metalexicographic study, focusing on the use of the dictionary and on the necessities of the users. It dialogues with the bilingual and the pedagogical lexicography, two investigation lines anchored in the lexicography great area, intersecting with deaf people education. It is interesting for this work to investigate what contribution a dictionary could give to the didactic-pedagogical demands and the demands of learning the Portuguese language as a non-native language in deaf people’s basic education. Regarding the public policies which advocate the bilingual teaching for deaf people and the legislations which endorse this practice, it is said that the Brazilian Sign Language (Libras), because it is the constitution language of the deaf individual, must be taught as the first language and the Portuguese must be ministered as the second language in the written modality. However, concerning the Portuguese language teaching for non-native students, as it is the case with deaf people, it is necessary to pay attention to linguistic rights and to the accessibility in the materials made available as pedagogical support. Because there are no school dictionaries directed to this audience, there is just the possibility to use standard lexicographic works which involve the Portuguese-Libras linguistic pair. In this sense, this study has as specific objectives: i) to investigate if there is and how Portuguese-Libras dictionaries are used, as well as their respective functions in the context of teaching of Portuguese as L2 for deaf people in Elementary School (do sexto ao nono ano) in schools or educational bilingual programs in the teachers’ perspective, understanding the teacher as essential and indispensable part in the presentation of the dictionary to students and in the mediation of its use in and out of the classroom; ii) to identify which dictionary or dictionaries is/are preferably indicated and used by these teachers and the reasons which make

them choose such dictionary rather than others. In order to reach the proposed objectives, two instruments were used, a questionnaire and a semi-structured interview, aiming to obtain the necessary and sufficient data to subsidize this study, which counted on the participation of four bilingual teachers, who responded to the instruments based on their beliefs, experiences and classroom practices in teaching Portuguese as L2 for deaf people. The obtained data were organized by analysis categories and were qualitatively examined, separated according to their origin instrument. The results point out that both dictionaries and other devices are used in the classroom to help the Portuguese as a second language teaching-learning process, however, due to some limitations presented in the existing lexicographic works, the teachers end up developing their own strategies, involving the deaf students, to create customized materials according to these students' educational and learning necessities. From the contributions given by the participants, it is possible to conclude that the field of lexicography still has a lot to dialogue with the field of deaf people education, mainly regarding the teaching of Portuguese as a second language, in a way to think of a typology of dictionaries suitable for this setting and for the necessities of the final consumer of this product, the deaf students.

Keywords: dictionary; metalexicography; bilingual lexicography; pedagogical lexicography; Libras; teaching of Portuguese as a second language for deaf people; bilingualism; bilingual education.

Lista de abreviatura e siglas

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ASL – American Sign Language
- AT – Análise Temática
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAS – Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Surdas
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisas
- CM – Configuração de Mão
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa
- DB – Dicionários Bilíngues
- DDLC – Dicionário Digital Libras Cristão
- DEIT – Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue
- DG - Dicionário Geral
- DH – Dicionário Híbrido
- DM – Dicionário Monolíngue
- DP – Dicionário Pedagógico
- DS – Dicionário Semibilíngue
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMEB – Escola Municipal de Ensino Básico
- EMEE – Escola Municipal de Educação Especial
- EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- ENM – Expressões não manuais
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GETerm – Grupo de Estudos e Pesquisas em Terminologia
- IBC – Instituto Benjamin Constantz
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ILSE – Intérprete de Libras Educacional
- INDL – Inventário Nacional da Diversidade Linguística
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
L – Localização
L1 – Primeira Língua
L2 – Segunda Língua
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE – Língua Estrangeira
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LLS – Lexicografia da Língua de Sinais
LM – Língua Materna
LO – Língua Oral
LP – Lexicografia Pedagógica
LS – Língua de Sinais
LSF – Língua de Sinais Francesa
M – Movimento
MEC – Ministério da Educação
NURC – Norma Urbana Culta
OP – Orientação da palma da mão
PA – Ponto de Articulação
PBE – Programa Bilíngue Educacional
PCD – Pessoas com Deficiência
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PL2 – Português como Segunda Língua
PNE – Plano Nacional de Educação
PNL - Processamento de Língua Natural
PNLD – Programa Nacional do Livro e Material Didático
SAT – Serviço de Ajudas Técnicas
SEB – Secretaria da Educação Básica
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UNIFRAN – Universidade de Franca

UX – User Experience

Índice

INTRODUÇÃO	20
1 PRINCÍPIOS DA LEXICOGRAFIA	30
1.1 Do que trata a palavra e o léxico da língua	34
1.2 Eventos históricos da lexicografia.....	38
1.3 Dicionário: o tesouro da língua	44
1.4 Um olhar para a tipologia dos dicionários	45
1.5 Aspectos estruturais dos dicionários.....	55
1.6 Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).....	58
1.7 O estatuto linguístico das línguas de sinais: um breve histórico.....	74
1.8 A trajetória e o repertório da lexicografia da língua de sinais	81
1.8.1 Considerações sobre os dicionários impressos	84
1.8.2 Considerações sobre os dicionários digitais	100
1.9 Reflexões sobre a lexicografia da Libras	112
1.10 Usabilidade aplicada ao escopo da pesquisa	121
2. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	128
2.1 Legislações e políticas públicas educacionais e linguísticas para o alunado surdo	128
2.2. O bilinguismo e a educação bilíngue para surdos	137
2.3 O ensino de português como segunda língua para surdos	146
2.4 O professor bilíngue	154
3 PERCURSO METODOLÓGICO	159
3.1 Da natureza do estudo.....	159
3.2 Contato e seleção das instituições de ensino.....	160
3.3 Perfil das instituições.....	162
3.4 Contato e seleção dos participantes	168
3.5 Instrumentos de pesquisa	169
3.5.1 A entrevista.....	170
3.5.2 O questionário	171
3.5.3 Avaliação e validação dos instrumentos	176
3.5.4 Pré-teste: o estudo piloto.....	179
3.6 Procedimentos éticos da pesquisa	181
3.7 Coleta e tratamento dos dados.....	182

4 ANÁLISE DOS DADOS	185
4.1 Análise dos questionários	185
4.1.1 Perfil pessoal e acadêmico	186
4.1.2 Perfil linguístico.....	187
4.1.3 Perfil profissional	192
4.1.4 Conhecimento sobre dicionários	195
4.1.5 Usos dos dicionários em sala de aula.....	206
4.1.6 Funções desempenhadas pelos dicionários	211
4.2 Análise das entrevistas.....	215
4.2.1 Português como L2 para surdos	218
4.2.2 Dicionários, para quê?.....	229
4.2.3 Usabilidade dos dicionários.....	248
4.2.4 O fazer lexicográfico na escola	261
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	269
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	275
APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa	290
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista	292
APÊNDICE C – Considerações do comitê avaliação e validação dos instrumentos	293
ANEXO A – Comprovante de submissão ao comitê de ética	297
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	298
ANEXO C – Parecer do comitê de ética	301
ANEXO D – Normas de transcrição do projeto NURC	304

Índice de figuras

Figura 1 – Abrangência das áreas abarcadas pela lexicografia proposta por Bergenholtz e Gouws	32
Figura 2 – Representação linear das unidades mínimas das línguas orais (à esquerda) e a representação simultânea dos parâmetros das línguas de sinais (à direita). μ = morfema.....	37
Figura 3 – Tipologia dos dicionários conforme edital de 2012.....	65
Figura 4 – Capa do livro <i>Com direito à palavra: dicionários em sala de aula</i>	66
Figura 5 – Apresentação do livro <i>Com direito à palavra: dicionários em sala de aula</i>	67
Figura 6 – Sumário do livro <i>Com direito à palavra: dicionários em sala de aula</i>	67
Figura 7 - Livros didáticos digitais bilíngues (português/Libras) para os estudantes surdos ..	73
Figura 8 – Configurações de mãos	75
Figura 9 – Relação de pontos de articulação segundo Capovilla e Raphael (2001).....	76
Figura 10 – Articuladores primários.....	77
Figura 11 – <i>Refugium infirmorum</i>	82
Figura 12 – <i>L'institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques</i>	82
Figura 13 – Ilustração de alguns fragmentos da obra de Flausino (1875)	86
Figura 14 – Verbetes “ovo” – categoria semântica ALIMENTOS, OBJETOS DE MESA.....	87
Figura 15 – Sistema de remissivas adotado na obra de Gama (1875)	88
Figura 16 – Ilustração dos sinais com movimento indicado no próprio verbete.....	88
Figura 17 – Capa do livro <i>Iconographia dos signaes dos surdos-mudos</i> – série histórica 2011	89
Figura 18 – Ilustração das capas do livro <i>Linguagem das mãos</i>	90
Figura 19 – Organização dos verbetes na obra <i>Linguagem das mãos</i>	91
Figura 20 – Imagem ilustrativa do livro <i>Língua das mãos</i> - versão nova (2008).....	92
Figura 21 – Organização dos verbetes na obra <i>Língua das mãos</i>	92
Figura 22 – Capa do <i>Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue: língua de sinais brasileira</i>	93
Figura 23 – Verbetes do <i>Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue: língua de sinais brasileira</i>	96
Figura 24 – <i>Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira</i>	97
Figura 25 – Ilustração do verbete atribuído ao sinal de “monarca”	97
Figura 26 – <i>Dicionário ilustrado de Libras</i>	99
Figura 27 – Sequência de verbetes correspondentes à letra “C”	99
Figura 28 – <i>Dicionário de Libras ilustrado</i>	101
Figura 29 – Microestrutura do verbete do <i>Dicionário de Libras ilustrado</i>	102
Figura 30 – Página inicial do <i>Dicionário digital da língua brasileira de sinais</i>	104
Figura 31 – Imagem do verbete do <i>Dicionário digital da língua brasileira de sinais</i> – 2005	104
Figura 32 – <i>Dicionário pró-libras cristão</i>	105
Figura 33 – Imagem do verbete do <i>Dicionário digital da língua brasileira de sinais</i> (2008).....	106
Figura 34 – <i>Minidicionário ilustrado de Libras</i>	107
Figura 35 – Imagem do verbete do <i>Dicionário digital da língua brasileira de sinais</i> (2011).....	108
Figura 36 – Capa do <i>Dicionário de Libras</i> e microestrutura dos verbetes	108

Figura 37 – Microestrutura do <i>Dicionário Geral em Libras</i>	109
Figura 38 – Microestrutura do verbete.....	111
Figura 39 – Microestrutura do verbete “constituição federal”	112
Figura 40 – <i>Glossário Letras Libras</i> (UFSC).....	115
Figura 41 – Percurso de busca pelo sinal – <i>Glossário Letras Libras</i> (UFSC).....	116
Figura 42 – Verbetes do <i>Glossário Letras Libras</i> (UFSC).....	117
Figura 43 – Esquema geral da experiência do usuário	124
Figura 44 – Comportamento apresentado pelo sujeito bilíngue.....	143
Figura 45 – Contextos de ensino-aprendizagem de língua	149
Figura 46 – Caracterização do sujeito da pesquisa	169
Figura 47 – Questão 14 do questionário	172
Figura 48 – Questão 18 do questionário	173
Figura 49 – Questões 27 e 28 do questionário	173
Figura 50 – Questão 36 do questionário	173
Figura 51 – Questão 46 do questionário	174
Figura 52– Considerações do comitê de avaliação.....	178
Figura 53 – Questão com erro de preenchimento.....	180
Figura 54 – Dicionários conhecidos pelas participantes	196
Figura 55 – Dicionários mais cotados para uso em sala de aula	207
Figura 56 – Acepções apresentadas para a entrada “manga” no dicionário digital.....	221
Figura 57 – Acepções apresentadas para a entrada “manga” no dicionário impresso.....	222

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição das participantes por faixa etária	186
Gráfico 2 – Nível de proficiência em português autodeclarado pelas participantes.....	188
Gráfico 3 – Nível de proficiência em Libras autodeclarado pelas participantes.....	188
Gráfico 4 – Ambiente de aprendizagem da Libras	189
Gráfico 5 – Tempo de atuação como professora	193
Gráfico 6 – Tempo de atuação como professora bilíngue na educação de surdos	193
Gráfico 7 – Local de armazenamento dos dicionários na escola.....	199
Gráfico 8 – Situações de uso do dicionário português-Libras pelas participantes	200
Gráfico 9 – Uso do dicionário em sala de aula com os alunos surdos.....	201
Gráfico 10 – Tipos de dicionários utilizados em sala de aula	201
Gráfico 11 – Uso de aplicativos de Libras para fins de consulta pessoal	203
Gráfico 12– Uso de aplicativos de Libras em sala de aula.....	204
Gráfico 13 – Ocasões em que as professoras normalmente orientam seus alunos quanto ao uso do dicionário.....	209
Gráfico 14 – O que as professoras bilíngues normalmente buscam nos dicionários português-Libras	211
Gráfico 15 – O que os alunos surdos normalmente buscam nos dicionários português-Libras	212
Gráfico 16 – Tipo de dicionário ideal para as demandas de ensino de português como L2 na ótica das professoras bilíngues	214

Índice de tabelas

Tabela 1 – Teses e dissertações publicadas no período de 2002 a 2019.....	26
Tabela 2 – Especificação dos tipos de dicionários conforme edital de 2006.....	62
Tabela 3 – Acessibilidade nas obras didáticas do PNLD de acordo com os editais.....	70
Tabela 4 – Cronologia das obras impressas da Libras	83
Tabela 5 – Componentes do verbete do DEIT-Libras (2001)	95
Tabela 6 – Cronologia das obras digitais em Libras.....	100
Tabela 7 – Definições encontradas sobre usabilidade	126
Tabela 8 – Categorização dos programas bilíngues.....	144
Tabela 9 – Apresentação das instituições participantes	166
Tabela 10 – Caracterização das seções do questionário	175
Tabela 11 – Perfil acadêmico das participantes.....	187
Tabela 12 – Relação de dicionários conhecidos.....	197
Tabela 13 – As seis fases da análise temática	217
Tabela 14 – Temas e subtemas de análise.....	218

Índice de vídeos

Vídeo 1 – Explicação de Donald Norman sobre a criação do termo UX	122
Vídeo 2 – Tradução do vídeo de Donald Norman sobre a criação do termo UX (em Libras)	123

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi motivado inicialmente por três razões: formação, paixão e inquietação. A primeira delas deve-se à minha formação acadêmica. Licenciada em Letras-Ingês pela Universidade de Franca (UNIFRAN), desde muito nova sempre tive interesse por línguas, tanto pelo ensino quanto pela aprendizagem, logo, os temas relacionados à educação também acompanharam essa trajetória. O apreço e a atração pela educação devem-se às minhas primeiras experiências de trabalho, quando tive a sorte de ter conhecido a língua de sinais e a comunidade surda. Em meados de 2006, conheci a comunidade surda, comunidade esta que me acolheu e me constituiu enquanto pessoa e profissional, tornando-me parte do que sou hoje. Essa comunidade gentilmente me ensinou e deu a mim a graça e a honra de aprender uma nova língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), da qual serei uma eterna aprendiz, curiosa e apaixonada. Durante a graduação, tive a oportunidade de estudar o português e o inglês em uma perspectiva diferente daquela aprendida na escola até então, considerando os aspectos gramaticais, linguísticos, literários, lexicais e, sobretudo, didáticos. No entanto, a abordagem, metodologia, matriz curricular e bibliografias dos cursos desta natureza normalmente visam formar profissionais habilitados a lecionar as referidas línguas como primeira e segunda língua, respectivamente, seja na educação básica, especificamente Ensino Fundamental e Médio, seja em outros contextos de ensino.

Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todos, e o ensino deve atender ao princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência de todos na escola. Pensando nisso, a escola é um espaço de acolhimento e formação para a cidadania e o trabalho que, desde então, tem recebido cada vez mais uma fatia maior desse todo citado na Constituição. De acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), coletado no ano de 2010, no Brasil, há cerca de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que corresponde a 23,92% da população brasileira. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de seis de julho de 2015, em seu Art.2º salienta que:

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

Considerando o expressivo número apresentado pelo Censo e a garantia do direito à educação para todos preconizada pela Constituição, nota-se que as pessoas com deficiência (PCD) têm frequentado cada vez mais esses espaços, logo, são potenciais futuros alunos dos egressos dos cursos de Letras e das demais licenciaturas.

Infelizmente, a maioria dos cursos de formação de professores não contempla em seu currículo uma disciplina que traga a dimensão e as noções sobre como lidar com as diferentes especificidades desse alunado, tampouco sobre as práticas pedagógicas, didáticas e metodologias de ensino indicadas para este público. Voltando à LBI, que oferece uma definição para a pessoa e os tipos de deficiência, dentre elas a sensorial, na qual se encaixam as deficiências visual, auditiva e multissensorial (FARRELL, 2008), resalto neste trabalho a discussão sobre o alunado surdo, população com a qual trabalho atualmente, direta e indiretamente, como professora e tradutora/intérprete de Libras-português.

Sobre a observação colocada no parágrafo anterior, referente à matriz curricular dos cursos de formação de professores não oportunizar aos seus egressos uma disciplina que os prepare para receber e lidar com a demanda de ter em sala de aula alunos com necessidades e especificidades educacionais, a partir do ano de 2005, por meio do Decreto de Lei nº 5.626, esta demanda começa a ser atendida no âmbito da educação de surdos.

Esse Decreto 5.626/05 traz contribuições importantes e que, se cumprido de fato, pode vir a ter impactos positivos na qualidade do serviço educacional ofertado aos estudantes surdos. O primeiro deles diz respeito à inserção da Libras enquanto disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores (Art. 3º - BRASIL, 2005). Embora seu propósito não seja o ensino da língua propriamente dito, já que a carga horária não é suficiente para isso, a referida disciplina pode levar aos alunos o conhecimento sobre demandas educacionais das pessoas surdas, suas especificidades linguísticas, discutir estratégias de ensino, etc.

Outra contribuição importante – e que vai ao encontro da proposta deste trabalho – trata do ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Art. 13. - BRASIL, 2005).

É comum nos dias de hoje referir-se à Libras ou a qualquer outra língua de sinais enquanto língua, mas vale salientar que nem sempre foi assim. Houve um período em que a comunicação sinalizada era vista socialmente como uma linguagem universal baseada no gesto.

Essa concepção foi aos poucos sendo desmistificada graças aos estudos realizados pelo linguista William Stokoe, que defendeu na época que, assim como as palavras das línguas orais são constituídas de unidades mínimas (fonemas), a língua de sinais americana também contém suas unidades mínimas: a configuração de mão, o movimento e o ponto de articulação, isto é, a localização onde o sinal é realizado. A partir dessa descoberta, a língua de sinais passou a ser vista pelos linguistas com estatuto de língua. Anos mais tarde, outros parâmetros (unidades mínimas) foram identificados: orientação da palma da mão e as expressões não manuais. A partir dessas descobertas, investigações no mundo inteiro começaram a ser realizadas, tendo como objeto de estudo esta língua.

No Brasil, o reconhecimento da língua de sinais teve um caráter legal, vindo a ser implementado no ano de 2002, por meio da Lei Federal nº 10.436 (BRASIL, 2002), que a apresenta como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas e confere a elas o direito de se comunicar em sua língua, nos diferentes espaços da sociedade. Passados alguns anos, a referida lei da Libras foi regulamentada por meio do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Esse Decreto representa um divisor de águas para as comunidades surdas brasileiras no quesito lugar, ensino, uso e difusão da Libras, bem como as questões inerentes à formação e atuação dos professores bilíngues, instrutores, professores e tradutores/intérpretes de Libras. Dentre as garantias de direitos e acesso abordados no documento, têm-se as esferas da saúde e educação das pessoas surdas e com deficiência auditiva.

Mesmo tendo este aporte legal, a língua de sinais no Brasil ainda está longe de ser respeitada e valorizada enquanto língua. O prestígio e o *status* social que a Libras ocupa nos dias de hoje merecem ser problematizados em função da relevância que essa língua tem sobre os seus falantes nativos em diferentes âmbitos na vida desses sujeitos, sobretudo na esfera educacional, período em que as crianças, sejam elas surdas ou ouvintes, encontram-se em fase de aquisição da linguagem e de desenvolvimento linguístico.

Ainda que haja essas questões, a Educação é um dos poucos lugares em que a língua de sinais e os seus falantes têm garantias e respeito quanto ao seu uso, pelo menos do ponto de vista legal. No que se refere à esfera educacional, tanto o referido Decreto como a LBI versam sobre o direito e a garantia da inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva na rede regular de ensino e prevê a este alunado uma educação na perspectiva bilíngue, isto é, escolas ou classes em que a Libras seja a língua de instrução em sala de aula, e a língua portuguesa seja ensinada na modalidade escrita no desenvolvimento e processo educativo do surdo. Sobre isso, Moura, Freire e Felix (2017) reiteram que:

o ideal, para que uma escola funcione bem, é respeitar os direitos que o aluno surdo tem de aprender e receber conhecimentos em sua própria língua, tendo como professor um ser capacitado para estar em sala de aula atuando e lecionando seus conteúdos em Libras, facilitando assim a transmissão de conhecimentos, trazendo desenvolvimento e capacitações para o aluno surdo. (MOURA; FREIRE; FELIX, 2017, p. 1286)

Diante dessa afirmação, aprender e receber os conteúdos escolares em língua de sinais possibilita e oportuniza ao aluno surdo estruturar o seu pensamento e desenvolver habilidades linguísticas que serão essenciais na sua trajetória escolar e na vida. Segundo Brito (1993, p.87-88 apud MOURA; FREIRE; FELIX, 2017, p.1286), além da função comunicativa, as línguas naturais têm a importante função que é a de suporte linguístico para a estruturação do pensamento. Sendo assim, o fato de as aulas e conteúdos serem ministrados em Libras, conforme propõe o modelo educacional bilíngue, favorece o desenvolvimento linguístico na língua natural do surdo e auxilia no ensino-aprendizagem do português como segunda língua (doravante PL2) conforme os pressupostos da educação bilíngue para surdos.

Segundo Salles et al. (2004), para que uma determinada comunidade seja alvo do ensino do português como L2, ela deve atender a alguns requisitos, tais como (i) ter o domínio de uso de outra língua que não seja a portuguesa, mesmo que os indivíduos residam em um território em que a língua oficial seja o português; (ii) não ter domínio da língua portuguesa por habitar território estrangeiro; (iii) ter um domínio médio da língua portuguesa, mesmo que os indivíduos habitem território nacional; e (iv) ter médio ou fraco domínio da língua portuguesa por residirem em território estrangeiro.

Nesse sentido, sobre as comunidades surdas brasileiras, estas atendem parcialmente aos requisitos supracitados, haja vista que os surdos são falantes naturais de uma língua que não é a oficial do país, ou seja, a Libras, e, embora habitem o território nacional, não dominam o português como os falantes nativos desta língua, sendo considerados, muitas vezes, como estrangeiros dentro do próprio país de origem.

Diante dessas questões, é importante pensar em mecanismos que visem o desenvolvimento da competência comunicativa dos surdos a partir do ensino sistemático do português por meio da Libras, corroborando assim um bilinguismo efetivo e funcional. O conceito de competência comunicativa empregado aqui dialoga com os princípios apresentados por Canale (1995), que estabelece quatro desdobramentos a partir dessa competência, são eles: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Vale ressaltar que para todas elas o léxico se faz presente.

Pensando no contexto de sala de aula e no ensino de línguas, um possível material a ser utilizado seria o dicionário, que por natureza já possui um caráter didático. De acordo com Fernández de la Torre (2001 apud MIRANDA, 2006, p. 214), ainda que todo dicionário seja de certa forma didático, alguns se sobressaem a este quesito em relação a outros. Outro fator que justifica a presença do dicionário em sala de aula é a compreensão de que:

Embora os dicionários de língua não possam ser classificados como livros didáticos *stricto sensu*, seu potencial pedagógico é indubitável, pois ajudam o aluno a ler, a escrever, a expressar-se bem, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre o léxico, seus usos e sentidos, bem como sobre o componente gramatical das unidades que o integram. (KRIEGER, 2006b, p. 236)

Sobre isso, é inegável o reconhecimento do relevante papel que o dicionário pode e deve desempenhar no ensino-aprendizagem de novos vocábulos, seja em contextos de língua materna, de língua estrangeira ou de segunda língua, como é o caso deste estudo. Salientando o contexto desta pesquisa, conforme explicitado no próprio título, trata-se dos usos e funções dos dicionários de Libras no ensino de português para surdos, no entanto, para que esses materiais sejam utilizados em sala de aula explorando sua potencialidade didática e pedagógica, três grandes cenários devem ser levados em consideração: a disponibilidade dos dicionários na escola, o acesso aos mesmos e o conhecimento/crença que se tem, principalmente dos professores, em relação a essas obras. Sobre este último ponto, se o usuário conhecesse de maneira mais aprofundada o conteúdo, as potencialidades e possibilidades de uso dos dicionários, tiraria mais proveito deles. Tal fato acontece devido ao manuseio e à consulta do dicionário não ser uma tarefa tão simples quanto parece (ALVAR EZQUERRA, 1981; SILVA, 2010).

É consenso que o dicionário serve apenas para consulta do significado ou grafia de palavras desconhecidas. Entretanto, entendendo o dicionário enquanto um gênero, que por sua vez é composto por um texto lexicográfico, com macroestrutura e microestrutura ricas em informações, é essencial que o professor tenha esse conhecimento, possibilitando assim o uso do dicionário em sala de aula, de modo a contribuir para o aprendizado dos alunos.

Sobre a disponibilidade dos dicionários e seu acesso nas escolas e, conseqüentemente, em sala de aula, tem-se uma política nacional que preconiza e dá diretrizes consideradas de referência. O Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), coordenado pela Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), apresenta diretrizes

de uma importante política pública nacional que articula o campo da lexicografia com as demandas sociais e escolares.

A partir de critérios pré-definidos nos editais (nível de escolaridade, seleção de vocabulário/tema, estruturação do verbete, número de entradas e figuras, tamanho e tipo de fonte, etc.), o PNLD seleciona obras lexicográficas indicadas para o contexto escolar, de modo a contemplar as necessidades e especificidades de aprendizagem da língua materna (LM) dos alunos, de acordo com a faixa de escolaridade do público consulente, culminando na caracterização dos dicionários escolares em: tipos 1, 2, 3 e 4, tendo como princípio determinante o número de verbetes e as propostas lexicográfica e pedagógica.

Os dicionários indicados pelo PNLD são entregues nas escolas regulares de educação básica com vistas a atender demandas de língua materna do alunado. Porém, nessas escolas há também alunos cujo português não é considerado língua materna, mas sim segunda língua (L2), como é o caso dos estudantes surdos, em que a língua de sinais exerce essa função.

Nesse sentido, interessa a este trabalho investigar qual seria a contribuição que um dicionário poderia dar às demandas didático-pedagógicas e de aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna na educação básica de surdos.

Considerando essa especificidade e os diferentes tipos de dicionário, subentende-se que os dicionários monolíngues para falantes do português como LM indicados pelo PNLD não sejam os mais recomendados para esse contexto. Contudo, que outro dicionário poderia ser utilizado com este público, haja vista que para estes casos têm-se, necessária e concomitantemente, duas línguas envolvidas, o português e a Libras?

Uma possível solução seriam os dicionários bilíngues (DB) português-Libras, basta saber se as escolas têm o mesmo acesso a esses materiais e se os mesmos são utilizados em sala de aula pelos alunos e professores.

A hipótese inicial é de que os dicionários não sejam utilizados em sala de aula, seja como um instrumento pedagógico, seja para fins de consulta pelos alunos, incentivados pelos professores para aprender a língua portuguesa. Essa pressuposição justifica-se por dois motivos: primeiro, devido à (in)disponibilidade dos dicionários de Libras nas escolas e, segundo, à concepção dos professores sobre o uso e funcionalidade dos dicionários para o ensino de línguas.

A fim de verificar a pertinência deste estudo e justificá-lo do ponto de vista da relevância social e acadêmica, percebeu-se a necessidade de identificar a existência de pesquisas que abarcassem o tema norteador deste trabalho, a saber, a lexicografia aplicada aos dicionários de Libras em interface com o uso e o usuário.

Sendo assim, foi realizado um levantamento na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual se buscou compilar as produções acadêmicas em formato de teses e dissertações defendidas entre o período de 2002 a 2019, que tiveram como objeto de estudo o “dicionário de Libras”.

A escolha do período de investigação foi motivada pelo marco da implementação da Lei de Libras 10.436 (BRASIL, 2002), sancionada no ano de 2002, que reconhece essa língua oficialmente como o principal meio de comunicação e expressão das pessoas surdas.

Desde então, a Libras e/ou língua de sinais passou a ser consideravelmente difundida e empregada nos estudos acadêmicos. Sem contar o surgimento de cursos para o ensino da língua e na publicação de materiais de consulta, livros didáticos, livros teóricos e dicionários.

Voltando ao levantamento proposto, compilar esses trabalhos implica apresentar quantitativamente e qualitativamente as pesquisas publicadas e o quanto estas dialogam e/ou se aproximam dos dicionários enquanto um possível instrumento que pode e deve ser utilizado em sala de aula para o ensino de línguas, como é o caso desta dissertação.

As buscas foram norteadas a partir das palavras-chave: (i) lexicografia, (ii) dicionário, (iii) Libras e (iv) língua de sinais. Objetivando realizar uma pesquisa mais assertiva, foram feitas quatro consultas de acordo com as possibilidades de combinação entre as palavras-chave apresentadas. Para delimitar ainda mais a busca, utilizou-se o operador AND. As combinações utilizadas foram: (i) Lexicografia AND Libras, (ii) Lexicografia AND língua de sinais, (iii) dicionário AND Libras e (iv) dicionário AND língua de sinais.

No total, foram identificados 103 (cento e três) trabalhos, dos quais foram computados apenas 56 (cinquenta e seis), sendo 43 (quarenta e três) dissertações e 13 (treze) teses. O restante, devido à duplicidade da maioria dos trabalhos, foi considerado apenas uma vez. As pesquisas repetidas foram rejeitadas do cálculo final e, na Tabela 1, estão representadas como refugo.

Tabela 1 – Teses e dissertações publicadas no período de 2002 a 2019

Operadores de busca	Trabalhos encontrados	Dissertações computadas	Teses computadas	Refugo
dicionário AND “Libras”	39	31	8	0
dicionário AND “língua de sinais”	28	4	0	24
lexicografia AND “língua de sinais”	18	7	5	6
lexicografia AND “Libras”	18	1	0	17
TOTAL	103	43	13	47

Fonte: elaborada pela autora

Apesar de, na busca, terem sido priorizados os termos “dicionário” e “lexicografia”, nem todos os trabalhos localizados tratavam diretamente sobre esses assuntos. Vale ressaltar que a real motivação para empreender esse levantamento era saber quantos trabalhos acadêmicos se dedicaram a discutir a lexicografia da língua brasileira de sinais, seja na perspectiva prática ou teórica.

Para facilitar a apresentação dos trabalhos encontrados, os mesmos foram divididos de acordo com os propósitos da investigação, deste modo têm-se: (i) elaboração de obras lexicográficas, (ii) análise de obras lexicográficas, (iii) descrição e análise linguística e (iv) escrita de sinais.

No tocante ao primeiro item, a maioria dos resultados obtidos compreende pesquisas relacionadas a propostas de elaboração de dicionários, glossários e microestruturas de obras lexicográficas da língua de sinais (KLIMSA, 2016; FERRAZ, 2017; BARBOZA, 2015; ARRUDA, 2009; SOUZA, 2017; BRAZ, 2014; MARQUES, 2018; COSTA, 2016; AZEVEDO, 2015; ARAÚJO, 2017), entre outros.

Numa perspectiva mais teórica da lexicografia, há trabalhos dedicados à análise de obras lexicográficas, como Silva (2012), que busca compreender a história da produção de conhecimento sobre a Libras, sobretudo, compreender o modo de funcionamento do dicionário enquanto instrumento linguístico; Martins (2017), que analisa o papel da iconicidade do sinal nos dicionários; Salviano (2014), que evidencia a importância de se usar e como usar dicionários de língua, tanto da língua portuguesa como da Libras, como meio de promover o ensino do português para os sujeitos surdos.

Surpreendentemente, dos 56 trabalhos identificados, apenas um, Salviano (2014), contempla a discussão acerca do uso do dicionário de língua. O estudo visa ainda desenvolver procedimentos didáticos, a fim de mostrar como os dicionários podem contribuir para que os surdos compreendam os aspectos da língua portuguesa, normalmente percebidos pela audição. O contexto da pesquisa se dá no âmbito da educação inclusiva.

Para os demais trabalhos, os dicionários foram utilizados em sua maioria como meros coadjuvantes, tendo o papel de “fornecedores” de dados/*corpus* para a realização das pesquisas. Para exemplificar, há os estudos realizados por:

- Martins (2013) – sobre ambiguidade lexical;
- Marinho (2014), Neves (2005; 2011), Maximo (2016) entre outros – sobre descrição e análise linguística;
- Wanderley (2012) e Nobre (2011) – tratando de estudos sobre a escrita de sinais *SignWriting*.

Com esse levantamento de teses e dissertações, foi possível observar o quão incipiente são os trabalhos que se dedicam ao campo da lexicografia da língua de sinais. Nota-se que esse campo de investigação ainda se encontra em fase embrionária e, portanto, carece urgentemente de atenção e mais pesquisas, para que estas possam reverberar positivamente na produção de novos dicionários da língua de sinais e nos diferentes espaços e possibilidades de uso dos mesmos.

Vale ressaltar, ainda, que os desdobramentos dessa descoberta podem impactar diretamente não apenas na produção de dicionários da língua de sinais, isto é, na prática lexicográfica, mas também no aprimoramento das possibilidades de investigação, assim como da reflexão sobre a lexicografia teórica, também conhecida como metalexicografia.

Diante do exposto, esta dissertação tem como objetivos:

1. investigar se há e como se dá o uso dos dicionários de português-Libras, assim como suas respectivas funções no contexto de ensino de português como L2 para surdos do Ensino Fundamental II em escolas e/ou programas bilíngues de educação na perspectiva dos professores, entendendo o professor como parte essencial e indispensável na apresentação do dicionário aos alunos e na mediação do uso na sala de aula e fora dela;

2. identificar qual/quais dicionário(s) é/são preferencialmente indicado(s) e utilizado(s) por esses professores e os motivos que os levam a escolher determinado(s) dicionário(s) em detrimento de outro(s).

Para finalizar este capítulo introdutório, vale informar ao leitor o que o espera ao longo deste trabalho. A pesquisa como um todo foi desenvolvida e organizada em cinco capítulos.

O primeiro deles compreende os pressupostos teóricos, históricos e conceituais da lexicografia enquanto ciência e área de conhecimento, contemplando ainda a lexicografia bilíngue e a lexicografia pedagógica. Esse capítulo apresenta também discussões acerca da história da Lexicografia, do dicionário enquanto o tesouro da língua, o percurso histórico e o repertório lexicográfico da Libras, algumas reflexões acerca dos dicionários e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e suas implicações na educação de surdos.

O segundo capítulo, também de cunho teórico, introduz as questões basilares sobre a educação bilíngue para surdos, inter-relacionando algumas legislações e políticas públicas (linguística e educacional) que fundamentam esse ensino, assim como o ensino do português como segunda língua e o papel do professor bilíngue nesse contexto.

O terceiro capítulo apresenta detalhadamente o percurso metodológico adotado para viabilizar este estudo, considerando a sua natureza, os instrumentos de pesquisa e os participantes. O quarto capítulo constitui-se da análise dos dados obtidos, os quais foram categorizados para facilitar e possibilitar uma investigação que respondesse aos objetivos iniciais propostos. O último capítulo encerra o texto, apresentando as considerações finais deste trabalho.

1 PRINCÍPIOS DA LEXICOGRAFIA

Para uma melhor exposição e explanação do conteúdo previsto para este capítulo, propôs-se uma organização, que resultou em dez partes. Nas seis primeiras, serão abordadas algumas questões conceituais concernentes à lexicografia geral, abarcando temas sobre a palavra e o léxico da língua, os principais eventos históricos da lexicografia, as propriedades do dicionário enquanto o tesouro da língua, os aspectos tipológicos e estruturais desse instrumento e, por fim, uma apresentação e reflexões sobre o PNLD que, ao inserir a lexicografia em seu escopo, atua frente a seleção, distribuição e uso do dicionário para o contexto escolar.

As outras quatro partes compreendem a lexicografia da língua de sinais. Primeiramente, foi necessário apresentar o percurso histórico da língua de sinais no campo da linguística, para então adentrar no repertório lexicográfico da Libras, algumas reflexões acerca dos dicionários dessa língua e considerações sobre a interação dos usuários com os dicionários a partir do conceito de usabilidade e suas implicações na educação de surdos.

Antes disso, é cabível apresentar um panorama geral da lexicografia e os principais aspectos que regem essa área, assim como as demais áreas vinculadas a este trabalho, a saber: a metalexicografia, a lexicografia bilíngue e a lexicografia pedagógica.

No sentido amplo da palavra, o termo lexicografia origina-se do grego *lexikon* “léxico” e *graphein* “descrição” e, *grosso modo*, pode ser compreendido como uma técnica de compilação de dicionários, em que se registra e repertoria o léxico de uma determinada língua. Todavia, para além da raiz etimológica, outras definições são difundidas sobre a lexicografia, não havendo um consenso sobre isso entre os estudiosos da área.

Inicialmente, para observar a forma como a palavra “lexicografia” é compreendida, foi realizado um levantamento com base em diferentes fontes fornecidas pela plataforma Google, que apontaram discussões, focos e interpretações variadas sobre o que se entende por lexicografia.

Dentre as definições encontradas, tem-se que a lexicografia (a) é uma **área dos estudos do léxico** que se dedica à organização do repertório lexical existente em uma língua, sendo então a responsável pela produção de dicionários, vocabulários e glossários¹; (b) **ramo da linguística** que se ocupa do **estudo do vocabulário de uma língua**, visando essencialmente a

¹ <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Lexicografia>>. Acesso em 25 out. 2019.

forma e a significação das palavras para a elaboração de dicionários, léxicos e terminologias / **técnica** de elaboração e redação de dicionários²; (c) **ciência** da elaboração de dicionários / **ofício** que realiza o lexicógrafo ao elaborar dicionários / **estudo e avaliação** desse ofício / **análise empírica** dos mecanismos pelos quais se vale o lexicógrafo ao construir dicionários, bem como suas técnicas de escolhas, dos significados e das classificações do vocabulário a ser usado³; (d) ramo da linguística que se dedica ao **estudo do desenvolvimento, da composição, do uso e da avaliação de dicionários**⁴.

Do ponto de vista acadêmico, o conceito de lexicografia é mencionado por diversos autores a partir de diferentes perspectivas, como por exemplo, na visão de Biderman (2001), a lexicografia abrange o léxico geral de uma língua e busca descrevê-lo, articulando-se com todas as outras funções da linguagem. Hwang (2010), por sua vez, refere-se à lexicografia como uma das ciências do léxico e, enquanto disciplina científica, tem como objeto de estudo os problemas teóricos e práticos relativos à elaboração e produção de dicionários. Vale ressaltar que, dependendo da perspectiva analisada, a lexicografia não estuda os problemas, mas sim as soluções relacionadas à produção de pesquisas sobre dicionários.

Segundo Seabra (2011), até meados do século XX a lexicografia era definida como “a arte de compor dicionários”. Zavaglia (2012) corrobora essa definição e acrescenta que ela é responsável por repertoriar e organizar sistematicamente as unidades lexicais da língua em um dicionário. Para Welker (2004), podem ser atribuídos dois sentidos à lexicografia. O primeiro, mais empírico, refere-se à **lexicografia prática**, designando-se como uma “ciência”, “técnica”, “prática” ou “arte” de elaborar dicionários. O segundo, por sua vez, abrange questões mais teóricas, tendo como objetos o estudo e os problemas relacionados à elaboração ou à crítica de dicionários, ou ainda relacionados à pesquisa sobre a história da lexicografia, ou sobre o uso de dicionários e a sua tipologia. Ao segundo sentido é também empregada a expressão **lexicografia teórica** ou **metalexigrafia**, termo este difundido internacionalmente.

Assim como Welker (2004), Bergeholtz e Gouws (2012) também classificam a lexicografia em dois sentidos. No entanto, para os autores, a lexicografia prática é dividida em duas categorias, a não científica e a científica, sendo esta última subdividida ainda em outras duas classes, as de cunho linguístico e as de cunho lexicográfico. Quanto à metalexigrafia,

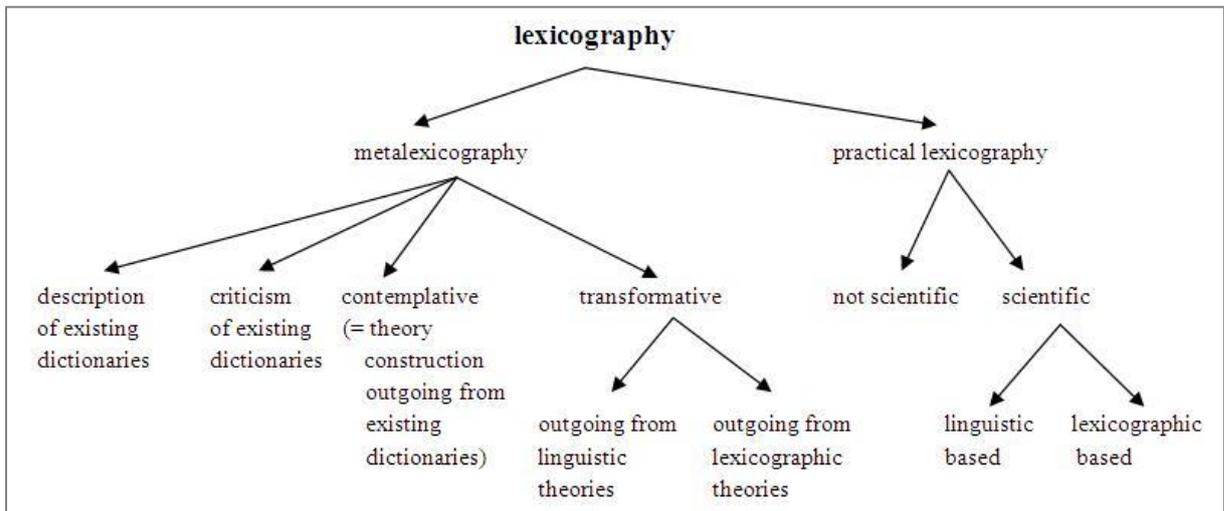
² <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/lexicografia>>. Acesso em 25 out. 2019.

³ <<https://www.dicio.com.br/lexicografia/>>. Acesso em 25 out. 2019.

⁴ <<https://dicionario.priberam.org/lexicografia>>. Acesso em 25 out. 2019.

Bergenholtz e Gouws (2012) a gradua em quatro segmentos, a saber, a metalexigrafia descritiva, crítica, contemplativa e transformativa, conforme é possível observar na Figura 1.

Figura 1 – Abrangência das áreas abarcadas pela lexicografia proposta por Bergenholtz e Gouws



Fonte: (BERGENHOLTZ; GOUWS, 2012, p.40)

A Figura 1, apesar de bem detalhada, não apresenta os reais dilemas acerca da lexicografia. A distribuição apresentada por Bergenholtz e Gouws (2012) para definir os campos de investigação da metalexigrafia se assemelha à divisão proposta por Wiegand (1984), que também a classifica em quatro subáreas, sendo elas: a história da lexicografia, teoria geral da lexicografia, pesquisa sobre o uso de dicionários e crítica de dicionários.

Diante das definições expostas acima, nota-se alguns pontos de divergência quanto à natureza do termo em questão. Ao mesmo tempo em que se apresenta como uma área independente, pertencente aos estudos de léxico, há defesas de que a lexicografia seja um ramo da linguística.

Sendo assim, neste trabalho, assumir-se-á que a lexicografia, a metalexigrafia, a lexicografia bilíngue e a lexicografia pedagógica são áreas de estudo que pertencem às ciências do léxico, que, por sua vez, estão ligadas à linguística. Fez-se menção a essas áreas, porque este trabalho, embora seja de cunho metalexigráfico, dialoga com essas demais áreas.

Em suma, observa-se que não há um consenso sobre a definição de lexicografia, podendo ela ser compreendida como uma técnica, um ofício, uma arte, entre outras. Ainda assim, vale salientar que, independente da definição, autor ou teoria adotada, todas elas culminam em um único objeto de estudo, o dicionário, seja para a sua elaboração, uso, reflexão ou análise.

Desde a invenção da escrita, no âmbito da lexicografia, uma das suas principais funções foi o registro das palavras equivalentes entre línguas de povos e culturas diferentes quando em contato uns com os outros. Isso mostra a relevância dessa ciência, sobretudo no que tange ao seu papel na preservação das línguas, em especial, as extintas ou em vias de extinção (DURAN; XATARA, 2006).

Por esse motivo, historicamente, os primeiros empreendimentos lexicográficos que se tem notícia, além dos glossários, que serão tratados mais à frente, foram os dicionários bilíngues, doravante DBs. Segundo Duran e Xatara (2008 p. 242), até o século XIX, a função dos DBs era “coleccionar equivalências entre duas línguas”, com isso, os dicionaristas se preocupavam com a estocagem de informações, sem se atentar às questões inerentes à recuperação e ao uso de tais informações (ILSON, 1985, apud DURAN; XATARA, 2008).

Entretanto, essa prática de fazer do dicionário um depósito de informações, nem sempre úteis aos consulentes, precedidas ou não de suas respectivas equivalências, perdura até os dias de hoje e pode ser encontrada em diversas obras lexicográficas.

Ainda assim, nas últimas décadas, tanto a lexicografia bilíngue quanto os produtos gerados por ela vêm se inovando, principalmente na organização e conteúdo das informações no interior dos verbetes. De acordo com Duran e Xatara (2008), tal fato pode ser atribuído pela notável evolução no campo do ensino de línguas estrangeiras (LE).

Com a ascensão do mercado de línguas, houve um movimento de massificação e expansão do ensino/aprendizagem de LE, tornando-se inevitável a proliferação de escolas, de métodos e de instrumentos voltados para esse fim, dentre eles, os dicionários. Diante desse cenário, os dicionários, que sempre serviram como um importante instrumento para sanar dúvidas de seus consulentes em diferentes âmbitos da língua materna (LM), passaram a beneficiar também os aprendizes de idiomas. Sobre isso, Duran e Xatara (2007) afirmam que:

os dicionários começaram a refletir a preocupação de atender adequadamente as necessidades desses usuários. A especialização da Lexicografia para essa finalidade cresceu tanto que passou a ter denominação própria: Lexicografia Pedagógica (LP) e compreende tanto dicionários bilíngues quanto dicionários monolíngues para estrangeiros (DURAN; XATARA, 2007, p. 204).

Com isso, tem-se que:

Obras dessa natureza são concebidas com a preocupação de simplificar a busca; exibir as informações de forma clara; minimizando a possibilidade de incompreensão e de conclusões ambíguas; alertar para os enganos mais comuns cometidos pelos estrangeiros; fornecer informações sobre o léxico (DURAN; XATARA, 2007, p. 204).

Nesse sentido, a qualidade da produção dos DBs passou a ser quesito fundamental, uma vez que ela está diretamente atrelada ao grau de satisfação do aprendiz ao fazer uso do dicionário.

Segundo Krieger (2011), apesar de ser uma área de estudos relativamente recente e ainda pouco conhecida no Brasil, a LP tem crescido dada a importância dos dicionários e o seu papel no contexto de aprendizagem de línguas. A autora defende que o foco da LP se desdobra em diferentes estudos que, por sua vez, relacionam-se aos dicionários destinados à escola, seja para o ensino de primeira (L1) ou de segunda língua (L2). Entretanto, há uma problemática quanto ao conhecimento e ao aproveitamento pedagógico do dicionário nesse contexto, dada a falta de formação dos professores para lidar com esse instrumento

Para Welker (2011), embora o adjetivo “pedagógico” esteja etimologicamente atrelado à pedagogia, no sentido de educação das crianças, atualmente a definição mais comum refere-se à “teoria e ciência da educação e do ensino”, ganhando uma abrangência também no ensino de adolescentes e adultos:

poder-se-ia pensar que *lexicografia pedagógica* dissesse respeito aos dicionários – quaisquer dicionários – usados no ensino (e, por extensão, na aprendizagem). No entanto, costuma-se restringir a lexicografia pedagógica – como mencionado acima – a dicionários pedagógicos (DPS), e esses são um tipo especial de obra de referência. Sua característica é que eles pretendem levar em conta as habilidades (e, portanto, também as dificuldades) e as necessidades de consulta dos aprendizes de língua (WELKER, 2011, p. 105).

Diante de todo o exposto, o presente estudo tem uma dupla missão. Levando em consideração o propósito de investigar as possíveis contribuições do dicionário bilíngue português-Libras nas demandas didático-pedagógicas e de aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna na educação básica de surdos, este trabalho reúne elementos inerentes à lexicografia bilíngue e à lexicografia pedagógica, tornando-se uma pesquisa essencialmente metalexigráfica bilíngue-pedagógica.

Feitas as devidas apresentações dos pressupostos teóricos que embasam este estudo, vale enfatizar que todas essas áreas gravitam em torno não apenas do dicionário, enquanto produto fim ou meio da lexicografia e suas áreas adjacentes, mas também daquilo que o dicionário armazena e preserva: a palavra. A palavra é o objeto fundamental dessas áreas e, dada a sua relevância, vale a pena conceituá-la apesar da sua complexidade.

1.1 Do que trata a palavra e o léxico da língua

Segundo Biderman (1999), é a partir da palavra que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas, e a partir da denominação dessas realidades cria-se um universo significativo revelado pela linguagem. Biderman (1998) referencia, ainda, que são vários os ângulos sob os quais essa complexa matéria – a palavra – pode ser observada e analisada. Dentre eles, destacam-se as dimensões religiosa, cognitiva e linguística.

Do ponto de vista religioso, a palavra revela uma força que transcende a humanidade, salva e tem potencial de criação, isto é, a palavra é dotada de poder. Como prova disso, há alguns versículos bíblicos tais como em Gênesis 1:3, em que Deus disse: “Haja luz” e houve luz; em João 1:1, ao afirmar que “no princípio era aquele que é a Palavra”; e em Hebreus 4:12, ao considerar que “a palavra de Deus é viva e eficaz, e mais afiada que qualquer espada de dois gumes; ela penetra até o ponto de dividir alma e espírito, juntas e medulas, e julga os pensamentos e as intenções do coração”. Percebe-se, neste sentido, que no âmbito religioso a palavra “palavra” assume diferentes significações.

Na dimensão cognitiva, Lenneberg (1975, apud BIDERMAN, 1998) cita uma reflexão interessante, em que afirma que as palavras são utilizadas para rotular os processos cognitivos conforme os homens interagem cognitivamente com seu meio ambiente. Desse modo, tal interação pode ainda despertar nesses homens a capacidade de organizar e categorizar as palavras de acordo com seus respectivos campos do conhecimento.

No entanto, dentre as diversas lentes, interessa a este trabalho se ater à dimensão linguística. Do ponto de vista linguístico, segundo Biderman (1999), conceituar “palavra” é um problema complexo em linguística, não sendo possível fazê-lo de modo universal, uma vez que este conceito se torna relativo e varia a depender da língua, o que impossibilita chegar a um conceito de palavra que tenha valor absoluto e que sirva para qualquer língua, considerando os vários tipos existentes (isolantes, aglutinantes, flexivas e polissintéticas⁵). É por isso que “[...] só se pode identificar a unidade léxica, delimitá-la e conceituá-la no interior de cada língua” (BIDERMAM, 1999, p. 82).

Segundo a autora, quando a palavra se materializa no discurso, ela pode ser observada a partir de diferentes critérios: fonológico, morfossintático e semântico (BIDERMAN, 1999). No primeiro critério, a palavra pode ser vista como uma sequência fonológica que constitui uma

⁵ Para maiores informações sobre a tipologia linguística, conferir o artigo PRIA, ALBANO DALLA. Tipologia linguística: línguas analíticas e línguas sintéticas. *SOLETRAS*, Ano VI, N° 11. São Gonçalo: UERJ, jan./ jun.2006. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4652/3431>>. Acesso em 25/07/2020.

emissão completa, precedida e seguida de pausa. Essas pausas podem ser determinadas por vários níveis de análise e de interpretação do enunciado, dada a autonomia fônica das palavras, que as individualiza dentro do sistema da língua (BIDERMAM, 1999). Por ser o português uma língua acentual, um dos processos de segmentação da palavra se dá por meio dos acentos tônicos (na modalidade oral e/ou escrita), como é o caso das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Esse processo de segmentação também auxilia na segmentação do discurso em unidades lexicais.

Numa análise morfológica, a consubstancialidade dos segmentos fônicos pode revelar a existência de unidades simples e/ou complexas do sistema da língua, utilizadas para exprimir categorias linguísticas. Assim, no critério morfossintático, a palavra constitui-se a partir de dois aspectos que atuam simultaneamente, a saber, a sua classificação gramatical (preposição, artigo, substantivo, adjetivo⁶, etc.) decorrente dos marcadores morfossintáticos que ela apresenta, e a função que a palavra exerce na sentença (adjunto adnominal, sujeito, objeto direto⁷, etc.), estabelecendo uma superposição de um critério formal a um critério funcional (BIDERMAM, 1999).

O terceiro e último critério indicado por Bidermam (1999) considera a palavra pelo prisma semântico. Nessa perspectiva, a autora, assim como Ulmann (1952, p. 33 apud BIDERMAM, 1999, p. 87), considera a palavra como uma unidade semântica indecomponível e defende que “se existem unidades gramaticais significantes menores do que a palavra, elas não têm significação autônoma”. (BIDERMAM, 1999, p. 87)

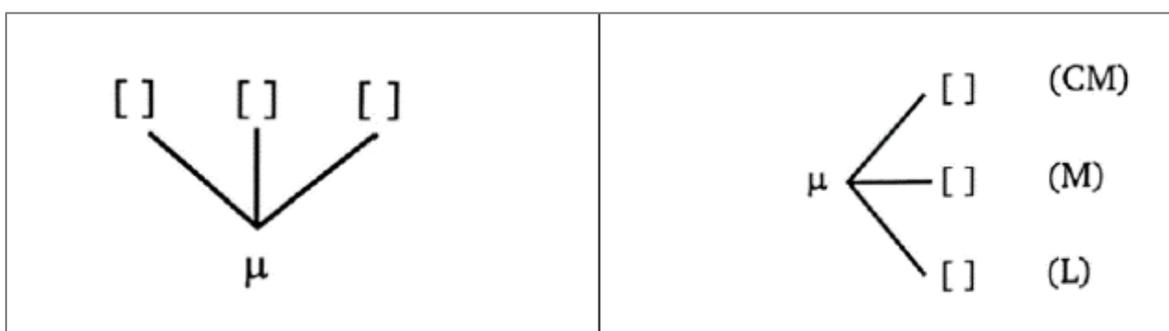
Traçando um paralelo entre a língua portuguesa e a Libras, ambas discutidas nesse trabalho, a explanação de Biderman (1999) faz todo sentido, mas apenas para a primeira língua, pois os critérios elencados pela autora não se aplicam à língua de sinais. Assim, a noção de palavra na Libras se instaura de outra forma, principalmente pelo fato de essa língua possuir uma modalidade distinta das línguas orais, como é o caso do português. Em outras palavras, mesmo que o falante tenha consciência da palavra por meio dos critérios apresentados, levando em consideração a segmentação das unidades léxicas por processos fonológicos, morfossintáticos ou semânticos, a identificação da palavra pelo critério fonológico da língua oral (LO) é um conceito associado a uma informação sonora, tornando-se irrelevante e/ou sem sentido para a língua de sinais (LS) e para as pessoas surdas, falantes nativos dessa língua.

⁶ Empregou-se aqui a terminologia da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

⁷ Idem.

Do ponto de vista fonológico, Figueiredo e Lourenço (2019) afirmam que, para as línguas orais, a produção linguística se dá por meio de um único articulador principal – a boca – de base sonora e linear/sequencial. Já para as línguas de sinais, as unidades fonológicas são produzidas por meio de outros articuladores, a saber, as mãos (articulador primário) e as expressões não manuais, isto é, expressões faciais e corporais (articuladores secundários), são emitidas simultaneamente no fluxo temporal. Para exemplificar as características apontadas de linearidade e simultaneidade presentes na produção das unidades lexicais da LO e da LS, observe-se a Figura 2.

Figura 2 – Representação linear das unidades mínimas das línguas orais (à esquerda) e a representação simultânea dos parâmetros das línguas de sinais (à direita). μ = morfema



Fonte: (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 49)

Ainda em Figueiredo e Lourenço (2019), um dos principais efeitos de modalidade reside justamente no modo como a palavra sinalizada, ou o sinal, é produzido e compreendido, valendo-se, sobretudo, do conceito de simultaneidade e linearidade inerente à Libras e ao português respectivamente, ilustrados na Figura 2,

uma vez que as línguas de sinais possuem dois grandes articuladores principais, as duas mãos, e também faz uso gramatical e sistemático de expressões corporais e faciais, a língua faz um uso muito mais intenso de estruturas simultâneas do que as línguas orais (FIGUEIREDO; LOURENÇO, 2019, p.79).

Do ponto de vista morfológico, as unidades mínimas de significado que constituem as palavras, isto é, os morfemas, podem ser simples ou complexos. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a palavra na língua portuguesa constitui-se de diferentes processos, tais como a sufixação, a prefixação, a composição, entre outros; processos esses evidenciados também na Libras.

Essa reflexão sobre a palavra, seja ela falada, escrita ou sinalizada, é importante para pensar na sua realização numa língua oral e na língua de sinais, pois ela integra o léxico que, por sua vez, revela-se nas obras lexicográficas.

A partir do momento em que o homem, por meio das palavras, passou a nomear as entidades pertencentes ao mundo que o circundava e criou categorias para tudo aquilo que estava ao seu redor, gerou-se desse processo de nomeação o léxico das línguas naturais (ZAVAGLIA, 2012).

Conforme aponta Krieger (2006), o léxico é um componente multifacetado, em constante mobilidade, cujo funcionamento, se comparado ao corpo humano, assemelha-se ao pulmão das línguas. Essa importância vital dada ao léxico é destacada por Zavaglia (2012, p. 232) ao referir que “o léxico de uma língua está intimamente vinculado à cultura de um povo, de uma nação e, portanto, a sua história”. É por meio dele que conceitos, costumes e conhecimentos são transmitidos entre gerações.

Para Biderman (1996), o léxico representa ainda o tesouro vocabular de uma língua, armazenado de forma codificada na memória do indivíduo e acessado sempre que necessário para se expressar ou se comunicar.

Ora, se o léxico de uma língua constitui uma forma de registro do conhecimento, e o conhecimento pode ser expresso a partir de representações linguísticas – símbolos ou signos verbais – por meio de uma língua natural, logo, o registro dessa língua é essencial. Ao se registrar o léxico de uma língua, vários mecanismos são acionados simultaneamente, indo ao encontro não apenas da documentação, mas da preservação, manutenção e herança linguística de um grupo social.

Por isso que estudos dessa natureza tornam-se relevantes, uma vez que refletir sobre essas questões pode contribuir para que os dicionários atinjam níveis desejáveis de qualidade para atender às demandas dos seus consulentes, sobretudo os consulentes surdos.

1.2 Eventos históricos da lexicografia

De acordo com a história da lexicografia, nem sempre o foco foram os dicionários. As primeiras manifestações envolvendo a prática lexicográfica surgiram a partir de listas de palavras e/ou glossários organizados por ordem alfabética.

Desde a Antiguidade, têm-se notícias de práticas lexicográficas. Tais práticas antecedem a emancipação e a consolidação da lexicografia enquanto ciência. Os glossários foram as primeiras obras produzidas nesse período. Os principais precursores dessas produções, de acordo com Biderman (1984), foram a escola grega de Alexandria e, entre os latinos, o *Appendix Probi*.

Vale ressaltar que, na maioria das vezes, esses glossários eram encabeçados por filólogos ou gramáticos, cuja preocupação era a de garantir a compreensão de textos literários por meio de listas de palavras. Os filósofos alexandrinos, por exemplo, buscaram elaborar léxicos e glossários referentes aos textos homéricos para melhor compreendê-los. Já o gramático romano Varrão (I séc. A.C.) na obra *De lingua latina*, empenhou-se em fornecer dados de natureza semântica e etimológica a respeito de algumas palavras latinas (BIDERMAN, 1984).

Na Idade Média, as produções ainda eram voltadas para os glossários e também para os repertórios etimológicos, embora estes últimos não tivessem valor científico ou linguístico. Hwang (2010) ressalta que os referidos glossários eram geralmente bilíngues e correspondiam a obras resultantes da compilação de glosas oriundas de anotações, comentários e explicações de cunho claramente pedagógico, realizadas para ajudar na interpretação de palavras ou passagens que representavam dificuldades na leitura de textos clássicos e literários. Para Dubois (1971, p. 34, apud HWANG, 2010), a situação de bilinguismo imposta nos glossários e nas listas lexicais teve um caráter determinante no surgimento dos dicionários de forma geral.

A lexicografia começou a estruturar-se como disciplina desde a primeira metade do século XVI no continente europeu. Segundo Verdelho (2002), neste século, uma espécie de pré-lexicografia surgia motivada pelas solicitações do ensino do latim como língua não materna nas escolas medievais, sobretudo em forma de glossários. Para o autor, a demanda emergencial da escrita entre os vernáculos europeus, paralelamente à escolarização do latim, deu origem à dicionarização das línguas vulgares.

Os pressupostos da lexicografia conhecida nos dias de hoje tiveram início na modernidade. Surgem então os primeiros dicionários da história. No século XVI, devido ao Renascimento, período de ruptura nas estruturas medievais e de transição do feudalismo para o capitalismo, o homem passou a ampliar seus horizontes em busca de conhecimento sobre outras culturas, línguas e povos, além do interesse no desenvolvimento de relações comerciais e culturais, o que posteriormente favoreceria o intercâmbio linguístico e os negócios.

A necessidade de aprender uma nova língua abriu margem para uma nova era da lexicografia: a proliferação de repertórios lexicais bilíngues. Por conta do período seiscentista e da expansão cultural da época, vários dicionários bilíngues e gramáticas foram produzidos, sobretudo nos países europeus. No entanto, “esses repertórios lexicais compreendiam um número limitado de unidades lexicais que representavam, em certos campos das relações sociais entre comunidades de diferentes línguas e culturas, algum tipo de dificuldade de comunicação e interação” (HWANG, 2010, p. 35).

Considerando que as obras bilíngues produzidas nesse período não se preocupavam em descrever o léxico das línguas envolvidas, mas sim estabelecer relações de equivalência entre elas, e que esses dicionários, por sua vez, foram os primeiros produtos da lexicografia moderna, sendo descendentes diretos dos glossários, percebe-se que a concepção que se tem atualmente sobre os dicionários bilíngues não era a mesma daquela época.

Já o marco lexicográfico do século XVII foi a produção dos dicionários monolíngues e o aprimoramento das técnicas utilizadas no processo de sua elaboração. Espanha e França, por exemplo, publicaram obras bastante significativas para a época, obras citadas até hoje pela qualidade e técnicas utilizadas, dentre elas: *O Tesoro de la Lengua Castellana* (1611) de Covarrubias, o *Diccionario de Autoridades* (1739), produzido pela Real Academia Española, o *Dictionnaire François contenant les mots et les choses* (1680), de Pierre Richelet, o dicionário da Academia Francesa (1694), entre outros.

Enquanto isso, Portugal só veio a produzir seus primeiros dicionários monolíngues na segunda metade do século XVIII. Segundo Verdelho (2002), nesse período de efervescência lexicográfica em terras portuguesas, foram publicadas inúmeras obras, dentre elas se destacam os dicionários de Bernardo Bacelar (1783), de Antônio Morais Silva (1789) e da Academia das Ciências de Lisboa (1793). Vale mencionar que Antônio Morais Silva foi um nome predominante na história da lexicografia portuguesa. Sua obra, intitulada *Dicionário da língua portuguesa*, foi considerada a primeira da lexicografia moderna, teve dez edições e grande repercussão tanto em Portugal quanto no Brasil. Segundo Verdelho (2002), a segunda edição desse dicionário, que veio a público em 1813, constitui um marco na lexicografia de língua portuguesa.

No século XVIII, além das obras monolíngues e bilíngues, a lexicografia novamente surpreende com o surgimento das obras enciclopédicas, que se ocupavam do registro do repertório geral dos conhecimentos humanos. No cenário da língua portuguesa, não se pode

deixar de lado a grandiosa obra bilíngue do padre Rafael Bluteau, denominada *Vocabulario Portuguez e Latino*, publicado em Coimbra entre os anos de 1712-1721.

Já o século XIX teve como destaque novas edições do dicionário Morais na língua portuguesa e as obras lexicográficas espanholas, italianas, francesas e inglesas, todas pautadas pela qualidade e rigor. Dentre os espanhóis, podem-se citar as dez edições do *Diccionario de la lengua española*, produzidas pela Real Academia Española. No cenário italiano, pode-se citar o *Dizionario della Lingua Italiana*, de Nicolò Tommaseo e Bernardo Bellini, conhecido como Tommaseo-Bellini. Entre os franceses, são dignos de nota o primeiro volume do dicionário *Larousse* e o *Littré*, considerado uma obra-prima da lexicografia francesa. Na língua inglesa, impossível não citar a imponente obra intitulada *Oxford English Dictionary*, bastante conhecido pela sigla OED.

Nota-se que a segunda metade do século XIX foi muito produtiva para a lexicografia. Em Portugal, por exemplo, não só se produziram bons dicionários de língua, como também foram feitas adequações para possibilitar o seu uso cotidiano, sobretudo no contexto escolar. Com isso, segundo Verdelho (2002), a lexicografia portuguesa foi se reestruturando e se aprofundando nas pesquisas lexicográficas.

Do século XX em diante, a lexicografia se consolida. Sobre isso, Biderman (1984, p. 3) salienta que “atualmente a lexicografia se expande e assume modalidades várias em função do vasto público, das grandes massas sequiosas de informações sobre a sua língua, sobre as línguas estrangeiras e sobre o universo”.

O dicionário se tornou um objeto de consumo de primeira necessidade. Vale ressaltar também que, entre os anos de 1960 e 1970, vários trabalhos relevantes foram realizados, tais como os desenvolvidos por Rey-Debove, Dubois, Quemada, Wagner e Matoré (Hwang, 2010), o que contribuiu para uma fundamentação teórico-metodológica e, sobretudo, histórica da lexicografia.

No século XXI, já se observa uma profusão de obras e suportes⁸, ficando evidente que o dicionário (monolíngue ou bilíngue) passa a ser parte integrante do cotidiano dos indivíduos.

No cenário português, podemos citar os seguintes dicionários publicados no século XXI: *Dicionário da língua portuguesa contemporânea* (2001), versão portuguesa do

⁸ Dicionários impressos, on-line (disponíveis na web) ou mesmo dicionários em forma de aplicativos para serem baixados no celular.

Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2002-2003) e o *Grande dicionário da língua portuguesa* (2004), publicado pela Porto Editora.

No Brasil, as primeiras obras lexicográficas foram produzidas em meados do século XVI pelos jesuítas. Segundo Biderman (2002), nos primeiros séculos da colonização do Brasil, os jesuítas tentavam ensinar os indígenas a falar português, todavia, o processamento e a apropriação dos nativos do idioma português eram lentos. Tal dificuldade devia-se ao fato de que a língua franca, empregada na maior parte do território brasileiro era a língua geral, utilizada para a comunicação com e entre os indígenas, como também entre os demais povos, oriundos de diversos lugares, que habitavam a colônia portuguesa na América. No intuito de evangelizar e catequizar os indígenas, os jesuítas aprenderam essa língua geral e a utilizavam para se comunicar com os nativos.

Com sua partida da costa litorânea rumo ao sertão do Brasil, os bandeirantes⁹, conforme iam adentrando no país, iam dominando novos territórios e, com isso, se apropriavam desses espaços não apenas fisicamente, mas também linguisticamente. Por onde passavam, difundiam a língua geral e demarcavam esses lugares com uma bandeira.

Não há muitos documentos e registros da época que retrata o cenário, no entanto, em um testemunho, Padre Vieira afirma que a língua na qual se comunicavam era a língua dos índios, o português era ensinado apenas aos meninos, nas escolas (Biderman, 2002). Com a vinda maciça dos portugueses para o Brasil, foi necessário que a Coroa e o Marquês de Pombal iniciassem um processo civilizatório a fim de ampliar, estruturar e burocratizar uma política de ocupação e colonização.

Esse movimento, que fazia parte das chamadas reformas pombalinas, provocou um grande impacto no *status* da língua geral no país, obrigando a todos a aprenderem o português para se comunicar. Vale ressaltar que mesmo com o desaparecimento da língua geral, os idiomas indígenas marcaram profundamente a língua portuguesa, sobretudo no léxico. Outra grande influência exercida sobre essa língua que se instaurava no país foi a vinda dos escravos africanos para o Brasil. Durante os quatro séculos de importação desses escravos, do século XVI ao século XIX, não apenas a língua foi influenciada, mas também os aspectos culturais (costumes, religião, músicas) e gastronômicos.

⁹ Denominação dada aos sertanistas, em sua maioria descendentes de primeira e segunda geração dos portugueses e capitães de outras bandeiras oriundas de outras nacionalidades. Informação disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeirantes>> (Acesso em: 17 jul. 2020).

Segundo Biderman (2002, p. 69), nesta primeira fase da história do português brasileiro, deve-se supor a existência de uma situação de bilinguismo, ainda não suficientemente estudada pelos pesquisadores. Partindo dessa premissa, supõe-se também a existência de obras lexicográficas bilíngues, considerando os pares linguísticos português-tupi / tupi-português ou português-língua geral / língua geral-português. A necessidade dessas obras reforça ainda mais a importância de se olhar para o dicionário não apenas como um instrumento linguístico ou um acervo lexical, mas também como uma obra que se ocupa de documentar, preservar e vitalizar a língua de um povo.

Diante de todo esse contexto histórico, não poderia ficar de fora o nascimento da lexicografia brasileira, marcada e datada no século XX. Foi nesse período que surgiram os primeiros dicionários de nacionalidade brasileira, ainda que alguns deles tenham sido coeditados em Portugal. Conforme aponta Krieger et al. (2006, p. 174), “é também no século XX que a Academia Brasileira de Letras vê concretizar, mesmo que tardiamente, seu projeto de publicar um Dicionário da Língua Portuguesa”, interrompendo um verdadeiro vácuo lexicográfico de aproximadamente quatro séculos.

Vale observar que, ao longo da história, o Brasil nunca contou com uma política linguística que valorizasse alguma obra lexicográfica, a despeito do projeto da Academia. De qualquer forma,

os primeiros dicionários que, por diferentes razões e interesses, passam a contemplar a realidade linguística do Brasil, desempenharam também o papel de fixar a unidade e a pluralidade do português aqui falado. A identificação das estratégias lexicográficas de fixação de nosso léxico contribui para a história da identidade do PB, tema em torno do qual muita polêmica já se estabeleceu. (KRIEGER et al., 2006, p. 174-175)

É importante mencionar que essa lexicografia que acabara de nascer no Brasil, apesar de ser inaugural, era consciente quanto à emergência da catalogação e dicionarização do léxico usado e falado aqui, abarcando, inclusive, questões identitárias da língua. Krieger et al. (2006, p.175) afirmam que só nesse século aproximadamente 70 dicionários de língua portuguesa foram publicados no Brasil, dentre eles, “obras de grande porte, do tipo padrão ou enciclopédico, dicionários ilustrados, escolares, minidicionários, entre outras tipologias que pretendem cobrir o léxico do português falado no Brasil, incluindo os dicionários de regionalismos”.

Em suma, no cenário da língua portuguesa, foi feita essa breve contextualização histórica referente à lexicografia portuguesa e brasileira, porque na Comunidade de Países de

Língua Portuguesa (CPLP), apenas esses dois países construíram, ao longo de sua história, seus próprios dicionários. Nos demais países de língua oficial portuguesa¹⁰, não há registro de produção de dicionários monolíngues de português. Quando há a necessidade de consulta, os indivíduos utilizam os dicionários produzidos em Portugal e, eventualmente, no Brasil.

1.3 Dicionário: o tesouro da língua

Para Krieger (2006a, p. 144), “(...) o dicionário é o tesouro da língua. Ou melhor, é o lugar que guarda o tesouro da língua (...)”. A autora defende que o dicionário surgiu no intuito de atender às necessidades específicas das coletividades linguísticas, isso revela também o caráter social que o dicionário possui.

Vale ressaltar, ainda, que o dicionário ocupa um lugar importante na sociedade, pois além de ser considerado um produto linguístico, é também um produto cultural, o verdadeiro “depositário do acervo lexical da cultura” (BIDERMAN, 2006, p. 177).

Entretanto, há quem discorde em parte dessas afirmações, haja vista que representar, expressar ou depositar toda a memória coletiva, de um determinado povo, língua e cultura, é praticamente inexecutável (WELKER, 2011). Ainda assim, é inegável o importante papel social que o dicionário tem desempenhado, tanto na reprodução e difusão do léxico das línguas naturais, quanto como um veículo para o entendimento e compreensão desse léxico em seus diferentes usos e discursos.

Segundo Krieger (2006, p. 142), “o dicionário é um instrumento de importância vital para as sociedades de cultura, já que é o único lugar que contém o léxico de um idioma”. Ainda assim, apesar do destaque para a relevância linguística, social e cultural dos dicionários, estes, do ponto de vista acadêmico, ainda são pouco explorados, isto é, são poucos os estudos que se dedicam ao estudo dessas obras.

É interessante observar as múltiplas faces que o dicionário assume, a depender da perspectiva sob a qual se olha. Além de ser visto como um **produto linguístico** e um **produto cultural**, como já mencionado, outra face do dicionário pouco referenciada na literatura, mas popularmente conhecida, refere-se à elaboração de dicionários enquanto **produto comercial**. Segundo Hwang (2010), isso inclui questões de ordem técnica, material, econômica e

¹⁰ Os países que fazem parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) são: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Mais informações podem ser obtidas em <<https://www.cplp.org>>. Acesso em 17 jun. 2020.

mercadológica. Não obstante isso, há também o olhar para o dicionário enquanto **produto científico**, o qual, para ser elaborado, necessita de aparatos teóricos e metodológicos da lexicografia.

Lexicografia essa que, ao longo da sua trajetória enquanto ciência, foi adentrando no cenário educacional, a partir do ensino-aprendizagem de línguas, tornando o dicionário também um potente **produto pedagógico**. No entanto, cabe aqui uma reflexão acerca do uso do dicionário de língua, pois mesmo com a relevância já mencionada, percebe-se que este “ainda não conquistou o espaço que merece no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas” conforme aponta Isquierdo (2011, p. 47), seja para a língua materna, estrangeira ou segunda língua. Para a autora, isso reflete diretamente no modo como os dicionários são avaliados pela sociedade.

Tal reflexão é, no mínimo, provocativa no sentido de pensar no lugar que o dicionário ocupa no contexto de ensino-aprendizagem de língua, nas situações de uso mais recorrentes e na sua funcionalidade em sala de aula. Pensar nesses aspectos à luz da metalexigrafia reverbera diretamente na prática lexicográfica, isto é, na elaboração de dicionários mais próximos da realidade e das necessidades do público consumidor desse material.

É por esta e outras razões que uma das propostas deste estudo é investigar se o dicionário tem sido considerado um recurso a ser utilizado no contexto de ensino-aprendizagem do PL2 para estudantes surdos aprendizes dessa língua. Saber ainda como se dá o uso e quais as funções desempenhadas pelo dicionário nesse cenário, a partir da narrativa de professores que atuam no ensino do português na perspectiva bilíngue de educação de surdos.

Para esse e outros contextos de ensino-aprendizagem de língua, o que se nota é que os dicionários ocupam ainda um espaço de marginalidade na sala de aula, sobretudo nas crenças dos professores de línguas quanto às suas funcionalidades e potencialidades nesse contexto, o que faz com que esses professores deixem de explorar o rico e precioso tesouro da língua que guarda o dicionário.

Talvez, se esses professores fossem minimamente letrados do ponto de vista lexicográfico e soubessem identificar entre a vasta e diversificada tipologia dos dicionários qual o tipo atende melhor às suas demandas e as dos seus alunos, a adesão ao uso desse material seria maior e faria mais sentido para aqueles que o utilizam.

1.4 Um olhar para a tipologia dos dicionários

Com o surgimento de novas reflexões com foco nos dicionários, os primeiros trabalhos à luz da metalexigrafia compreendiam questões inerentes à tipologia, descrição, análise e crítica lexicográfica (Hwang, 2010). Com isso, o trabalho dos lexicógrafos passou a ser guiado por esses referenciais, que contribuíram substancialmente, do ponto de vista epistemológico, para um reexame dos aspectos teóricos e metodológicos subjacentes à elaboração de uma obra lexicográfica.

Nesta seção, será realizada uma breve explanação sobre a tipologia dos dicionários. Uma tarefa necessária para esse estudo, mas um tanto complexa dada a amplitude do tema. Complexa, pois vários estudos e autores foram utilizados para embasar essa discussão, no entanto, dada a diversidade de enfoques, as tipologias diferem umas das outras, não havendo um consenso universal. Ainda assim, foram selecionadas algumas delas para serem apresentadas a seguir. Desse modo, é possível tomar conhecimento das possibilidades de classificação e da amplitude de tipos de dicionários.

São diversos os critérios utilizados como base para classificar os tipos de dicionários existentes. Esses critérios não atuam isoladamente, eles se inter-relacionam, estabelecendo possíveis combinações entre eles. Como bem afirma Hausmann (1989, apud CARVALHO, 2001), para se elaborar uma tipologia não se deve levar em consideração apenas uma matriz de traços, isto é, apenas um critério, mas o estabelecimento de uma hierarquia entre eles. Sobre isso, Carvalho (2001) salienta que:

a hierarquização dos critérios nem sempre pode ser elaborada de modo rigoroso, devido à diferente natureza que possuem; o grau de especialização e o número de línguas, por exemplo, estão condicionados aos sistemas linguísticos, enquanto a dimensão é um critério de ordem prática (CARVALHO 2001, p. 47).

Com relação aos critérios, no trecho acima o autor exemplifica três deles, dos quais dois são bastante citados, são eles: o número de línguas e a dimensão do dicionário. Esses e outros elementos, combinados entre si, dão origem a uma vasta classificação dicionarística.

Ao tratar da classificação, Rey-Debove (1984) considera a existência de três tipos de dicionários, o dicionário linguístico, o dicionário enciclopédico e o dicionário de língua, em que todos eles, de uma forma ou de outra, trazem informações sobre o signo ou sobre coisas.

Na divisão proposta por Rey-Debove (1984), os dicionários linguísticos e os dicionários de língua são aqueles que apresentam informações sobre os signos, no entanto, o que difere um

do outro, é a ausência da definição, no caso do primeiro (dicionários linguísticos) e a presença dela, no caso do segundo (dicionários de língua).

Já os dicionários enciclopédicos se ocupam de informações referentes às coisas e incluem as definições. Rey-Debove (1984) apresenta ainda uma subdivisão entre esses três tipos de dicionários, o dicionário geral, que “trata de todos os signos duma língua dada ou de todas as coisas duma civilização, e o dicionário especial, que só descreve um setor de uma ou da outra”. (REY-DEBOVE, 1984, p. 64)

Welker (2004) corrobora essa subdivisão e propõe ainda que apenas um tipo seja considerado “geral” e que os demais sejam nomeados especiais. Nessa concepção, o dicionário geral se caracteriza por ser “alfabético, sincrônico, da língua contemporânea, arrolando sobretudo os lexemas da língua comum”. Já os dicionários especiais, seriam “os históricos, os diacrônicos, os onomasiológicos, etc.” (WELKER, 2004, p.43).

Outra classificação de dicionários é apresentada por Correia (2009), segundo a autora, a palavra dicionário pode ser compreendida em dois sentidos: o genérico e o estrito. No primeiro, o dicionário funciona como uma espécie de catálogo, em que a ordenação dos itens (palavras ou expressões) é habitualmente alfabética, isto é, semasiológica, cuja orientação parte do significante para o significado. Já no sentido estrito, tem-se a ideia do dicionário enquanto um livro, que por sua vez é constituído por uma longa lista de palavra-entrada, apresentada também em ordem alfabética, onde cada uma é seguida de informações, organizadas em formato de texto, que tem por finalidade possibilitar ao consulente sanar determinadas dúvidas que podem estar relacionadas ao significado, aos itens da realidade passíveis de serem nomeados, ao uso, entre outras informações.

No caso, essas informações, organizadas em formato de texto, compõem o verbete das obras lexicográficas, ou a chamada microestrutura. A título de esclarecimento, um verbete é constituído ao menos de três elementos, a saber:

o componente gráfico e fônico, isto é, a menção da palavra com sua grafia, seguida de sua pronúncia; o componente sintático, isto é, a classe de palavra (e, eventualmente, o gênero, o número); o componente semântico, isto é, a definição, ou análise do significado. Essas três informações definem tradicionalmente uma unidade lexical. (REY-DEBOVE, 1984, p.66).

Evidentemente que, dependendo do público-alvo, essas informações devem ser adaptadas e outras ainda podem ser inseridas, como exemplos e ilustrações. A organização de um dicionário compreende não apenas a compilação lexical de uma língua, mas também um

saber teórico-metodológico que requer conhecimentos como a definição de unidades lexicais, tipologia das definições, entre outros elementos essenciais à prática lexicográfica.

A classificação de um dicionário depende de alguns critérios prévios e estabelecem uma relação direta com o conteúdo a ser apresentado em função do seu público-alvo. Justamente por haver uma diversidade grande nesses critérios, serão tomados como base os elementos concernentes à tipologia dos dicionários proposta Correia (2009). Em sua obra, a autora aponta alguns desses critérios como sendo essenciais para tal classificação, são eles: o número de **línguas** tratadas na obra; a **delimitação** do vocábulo a ser descrito, o que impacta diretamente no número de entradas; o tipo de descrição das entradas; a(s) **função(ões)** que o dicionário irá desempenhar; o **percurso** seguido na sua consulta e, finalmente, o tipo de **suporte** em que a obra será publicada.

A classificação de uma obra lexicográfica baseada no **número de línguas** caracteriza-se em dicionários monolíngue, bilíngue, semibilíngue e multilíngue.

Entende-se por **dicionário monolíngue** (DM) ou unilíngue aquele que apresenta entradas em apenas uma língua, cujas explicações se dão na e pela mesma língua. É comum ao consulente desse tipo de obra buscar por explicações sobre as palavras-entrada. Tais explicações, também conhecidas por definições, podem ser direcionadas a falantes nativos de uma determinada língua ou para falantes estrangeiros. Nesse sentido, alguns DMs são destinados a usuários que estejam aprendendo a língua alvo do dicionário como língua estrangeira (LE); e outros, destinados a falantes nativos da língua alvo do dicionário (HÖFLING, 2006, p. 52).

Já o **dicionário bilíngue** (DB) é caracterizado inicialmente por contemplar mais de uma língua, apresentando, por sua vez, os significados das palavras de uma língua em outras línguas (FAULSTICH; VILARINHO, 2016). É comum a este tipo de obra possuir um par linguístico, que registrem as palavras-entradas na L1, isto é, a língua de partida, e a correspondência de significado numa língua de chegada, que no caso representa a L2. Isto significa dizer que o DB trata da equivalência das unidades lexicais entre duas línguas, conduzindo a unidade lexical de uma das línguas traduzida para a outra língua envolvida.

Vale ressaltar que organizar dicionários bilíngues não é uma tarefa fácil, haja vista a variedade conceitual acerca do termo “bilinguismo” e as especificidades linguísticas do sujeito bilíngue. Segundo Faulstich e Vilarinho (2016, p. 16), “para chegar à composição de um bom dicionário bilíngue, é preciso que o elaborador deixe claro, na apresentação da obra, o conceito

de bilinguismo e o método de lexicografia bilíngue a ser empregado”. Para as referidas autoras, “os dicionários bilíngues confrontam dois sistemas linguísticos e, notadamente, dois sistemas lexicais” (FAUSTICH; VILARINHO, 2016, p. 17), o que justifica a complexidade de se organizar obras dessa natureza tipológica.

Do ponto de vista prático e teórico da lexicografia, a diferença entre um DM e um DB não se restringe apenas ao número de línguas envolvidas, mas sobretudo aos propósitos da obra. Segundo Landau (1989, apud HÖFLING, 2006), enquanto o propósito do dicionário monolíngue é explicar idealmente em palavras de fácil compreensão o significado das palavras, o propósito de um dicionário bilíngue é proporcionar ao usuário a ajuda necessária para que este seja capaz de entender uma língua, mas não a outra, presumindo-se que essa outra língua seja a sua língua materna (LM).

No entanto, Schmitz (2001) faz uma crítica plausível aos dicionários bilíngues quanto ao conteúdo e a forma como as informações são elucidadas no verbete desse tipo de obra. Para o autor, as alternativas ou equivalências presentes no corpo do verbete, via de regra, são caóticas e nem sempre são adequadas às necessidades dos aprendizes, levando este a ter que selecionar o significado desejado intuitivamente, sem se certificar se aquele significado condiz de fato com o contexto esperado. Desse modo, algo que tinha a finalidade de ajudar, acaba por dificultar e gerar incertezas no usuário.

Há também outra classificação de dicionário. Diferindo-se do DB por possuir definições acompanhadas de frases que contextualizam e exemplificam o uso, o **dicionário semibilíngue** (DS), também conhecido por **dicionário híbrido** (DH), apresenta melhores condições para o aprendizado.

De acordo com Schmitz (2001, p. 165), o DS representa “um avanço no campo da lexicografia e possivelmente esse tipo de dicionário venha a substituir o dicionário bilíngue tradicional no futuro”, dada a sua capacidade de reunir em uma única obra características do DM de LE e do DB.

A principal distinção entre um dicionário bilíngue e um semibilíngue diz respeito à composição e organização do verbete, que em suma é elaborado na língua de aprendizagem. Conforme aponta Schmitz (2001), os DSs são mais bem organizados, eles não apresentam uma série de alternativas tradutórias descontextualizadas como nos DBs, incluem orações-modelo e definições que possibilitam condições mais adequadas de aprendizagem.

Para concluir a explanação do critério referente ao número de línguas, há o **dicionário pluri** ou **multilíngue**. A ele cabe a tarefa de fornecer ao consulente equivalentes em, no mínimo, duas outras línguas de chegada a partir de uma entrada elaborada em outra língua, que no caso é a de partida.

Outro fator importante e utilizado para auxiliar na classificação tipológica dos dicionários é a **delimitação do vocabulário** a ser descrito, e isso implica no número de entradas, possibilitando então uma percepção aproximada da cobertura do dicionário (CORREIA, 2009). A autora ressalta, ainda, que é a partir dessa delimitação que se estabelece uma distinção entre os diferentes tipos de dicionários. Dentre eles, os dicionários geral, de aprendizagem e o especializado.

Como o próprio nome diz, o **dicionário geral** (DG) destina-se ao público em geral. Entende-se por DG aquele que abarca o maior número possível de unidades lexicais e suas respectivas acepções e usos do vocabulário geral de uma língua, levando-se em consideração, num cenário ideal, a frequência de uso da palavra como um critério importante para a sua seleção na composição da obra.

Entretanto, não há um padrão pré-estabelecido para designar o número de unidades lexicais que compõe um DG. Welker (2004), por exemplo, afirma que um dicionário pode ser considerado geral a partir de 10.000 verbetes. Rey-Debove (1984, p.65), por sua vez, defende que “um dicionário geral permanece geral, qualquer que seja o número das unidades de sua nomenclatura”, podendo ser de 5.000, 20.000, 50.000 palavras ou mais. Krieger (2006) afirma que os dicionários de maior cobertura alcançam cerca de 200.000 entradas.

Sobre essa divergência numérica, Krieger (2006) justifica que a falta de informações explícitas nas obras, indicando a extensão real e/ou os critérios utilizados para constituir as nomenclaturas, dificulta uma categorização mais precisa.

Nesse sentido, o termo “geral” empregado aqui não significa que o léxico será explorado em sua totalidade, visto que o registro de todas as palavras da língua, incluindo desde as mais antigas até os neologismos mais recentes, dificilmente será atingido, dado o dinamismo do léxico das línguas, o que constitui um eterno desafio para a lexicografia. Outro desafio se dá no registro das expressões fraseológicas, por uma questão tanto de espaço quanto de tempo (WELKER, 2004). Quando menciona a questão de espaço, evidentemente que o autor tem em conta uma obra impressa, já que espaço não é um problema quando se pensa na *web* como suporte.

Ao explanar sobre a tipologia lexicográfica, Biderman (1998) faz uma distinção entre o dicionário geral e o padrão. Quanto ao primeiro, a definição que a autora apresenta se assemelha à dos demais autores já citados. Sobre o **dicionário padrão**, o que o diferencia basicamente do geral é a abrangência do léxico registrado, sendo, neste caso, em menor escala, girando em torno de 50.000 a 70.000 entradas. A autora salienta que este tipo de dicionário descreve os itens lexicais mais frequentes, assim como aqueles que pertencem à língua padrão.

Segundo Correia (2009), há autores que distinguem os dicionários gerais em dois tipos, os seletivos e os extensos ou *thesaurus* (*tesouro*).

Os **seletivos** compreendem entradas efetivamente em uso na língua, isto é, esse tipo de dicionário não considera vocábulos mais arcaicos, fora de uso. O único exemplo de dicionário geral seletivo da língua portuguesa é o *Dicionário de usos do português do Brasil*, coordenado por Francisco da Silva Borba e publicado pela editora Ática em 2002.

Já os *thesauri* se caracterizam por ser justamente o oposto, haja vista que estes incluem também entradas já obsoletas na língua. Eles buscam cobrir exaustivamente o histórico do léxico, no entanto, aparenta não haver novamente um consenso quanto à extensão e cobertura do léxico. A exemplo disso, Krieger (2006) revela que em países com grande tradição lexicográfica, os *thesauri* podem atingir um número aproximado de 400.000 verbetes. Já Biderman (1984) aposta num número menor para designar esse tipo de dicionário e estabelece um mínimo de 100.000 verbetes. Os conhecidos dicionários Aurélio¹¹, Michaelis¹² e Houaiss¹³, publicados no Brasil, são bons exemplos.

Pensando no princípio da abrangência, há ainda outros tipos de dicionários que se classificam deste modo dado o tamanho da sua nomenclatura, combinado a outro fator essencialmente importante: o público para o qual foi destinado.

Nesse sentido, há os dicionários infantis e os escolares, cuja extensão varia de autor para autor, como por exemplo os infantis, que para Biderman (1984) possuem cerca de 5.000 verbetes, já para Martínez de Souza (1995, apud WELKER, 2004) tem entre 2.500 e 5.000 entradas; e os escolares, que para Biderman pode variar entre 10.000 a 12.000, podendo chegar até 30.000, e para Martínez de Souza é constituído entre 5.000 e 25.000 entradas.

¹¹ FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5ª. edição, Curitiba: Positivo, 2014.

¹² UOL. *Michaelis dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Versão apenas on-line. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em 15 mai. 2020.

¹³ INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Novo dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Vale ressaltar que dicionários escolares não são sinônimos de dicionários de aprendizagem.

Trata-se de pequenos dicionários, geralmente em formato de bolso e de preço acessível, contendo cerca de 10.000 entradas e que apresentam informação sucinta em cada verbete – entrada, categoria(s) e uma ou duas acepções. Não tem exemplos de uso, nem informação gramatical, nem remissões e, como tal, apesar do título, encontram-se muito longe de serem dicionários verdadeiramente adequados à aprendizagem de línguas. (CORREIA 2009, p. 41)

Diante disso, cabe apresentar as características dos **dicionários de aprendizagem** dentro de uma classificação tipológica. Para Correia (2009), esse tipo de dicionário é dedicado especialmente ao público em situação de aprendizagem de uma determinada língua, seja ela materna, estrangeira ou segunda língua.

Os dicionários de aprendizagem são organizados com base nos princípios da lexicografia pedagógica, já mencionada neste trabalho. Embora o termo “pedagogia”, em sua etimologia se refira à educação de crianças, atualmente é mais aplicada à ideia de “teoria e ciência da educação e do ensino” (WELKER, 2011, p. 105), ampliando a sua abrangência a jovens e adultos. Nesse sentido, referir-se à lexicografia pedagógica implica mencionar também o dicionário pedagógico. Segundo Welker (2011, p. 109):

Devem ser levadas em conta as reais necessidades e as habilidades dos usuários, o que significa que devem ser produzidos dicionário diferentes para aprendizes com níveis diferentes de competência linguística.

Infelizmente, esse tipo de dicionário é ignorado pela maioria dos professores de línguas, por razões como: (i) a crença de que nos cursos de língua estrangeira não se deve pensar nas palavras de forma individual, isolada ou descontextualizada; (ii) a falta de consciência de que o dicionário também é um espaço destinado a tratar da língua; e (iii) o fato de que os dicionários são pouco ou mal explorados pelos professores, por desconhecimento sobre a potencialidade do mesmo.

Diante do exposto, para mudar essa realidade, é preciso que mais estudos sejam realizados com essa temática e, por conseguinte, difundir a importância desse tipo de dicionário no processo de ensino-aprendizagem de língua tanto para o usuário aluno quanto para o professor. Uma saída interessante talvez fosse a implementação de uma disciplina na matriz curricular dos cursos de formação de professores de línguas, que tratasse das questões lexicográficas e apresentasse as possibilidades de trabalho e exploração desse material.

O **dicionário de tipo especial** e o **dicionário especializado** se confundem, a depender da fonte pesquisada. No entanto, vale reiterar que este último visa realizar a descrição de uma faixa bem delimitada e restrita do léxico. Como exemplo, há as obras terminológicas, que lidam com o léxico de áreas específicas do conhecimento. Para Correia (2009), cabem nesta categoria também os dicionários de verbos, de regências, de sinônimos, de neologismos, de fraseologias, entre outros. Contudo, Biderman (1984) refuta esta classificação. De acordo com a autora, os dicionários citados acima (verbos, sinônimos, etc.) pertencem ao grupo chamado especial, aos especializados cabem as obras dedicadas a um domínio de conhecimento, e não à língua comum empregada no cotidiano.

Outra perspectiva de análise tipológica de dicionário pode ser realizada a partir das **funções** desempenhadas pelo mesmo junto ao usuário. Nesse sentido, Correia (2009) considera a existência de **dicionários de compreensão** e **dicionários de produção**.

Hausmann e Werner (1991, apud WELKER, 2004), por sua vez, argumentam que os dicionários devem ser projetados baseados em um ou dois objetivos, isto é, para aquisição ou aperfeiçoamento da competência em uma língua e para consulta em busca de informações específicas sobre a língua, abrem-se duas possibilidades de organização lexicográfica, a saber: os dicionários de produção e os de recepção.

Em geral, os **dicionários de compreensão/recepção** são aqueles utilizados para a **descodificação**, em que o consulente já tenha conhecimento sobre o significante, recorrendo ao dicionário então para a obtenção do significado da palavra. Esse mesmo tipo de dicionário pode ser encontrado também sob a nomenclatura de **dicionários passivos** e estabelecem uma relação que vai da LE para a LM.

Aos **dicionários de produção**, também chamados de **dicionários ativos**, que partem da língua materna em direção à língua estrangeira, são atribuídos a função de **codificação** e a tarefa de dar o equivalente desconhecido de uma palavra conhecida (REY-DEBOVE, 1984), incorporando ao verbete informações que, segundo Correia (2009), são de ordem:

[...] gramatical e sobre contextos de uso das palavras, sobre combinatórias, sinônimos e antônimos, remissões para palavras morfológica e semanticamente relacionadas. Estas informações permitem a produção de enunciados, corretos e diversificados, na língua segunda ou estrangeira. (CORREIA, 2009, p. 44).

O conceito de passividade e atividade dos dicionários é questionável, uma vez que todos os dicionários podem ser ativos, pois requerem do consulente a ação de consultar e, ao fazê-lo, o retira da posição inerte e pacífica do conhecimento.

Em suma, seja para compreensão seja para produção, faz-se necessário que o consulente saiba utilizar a obra, de modo a possibilitar o seu aproveitamento e encontrar respostas aos motivos que o levaram a recorrer a esse material. Em situações de aprendizagem de língua, como é o caso deste trabalho, o professor tem um papel essencial nesse processo de aprendizagem não só da língua, mas também do manuseio do dicionário.

Com base na classificação tipológica dos dicionários apresentada por Correia (2009), outro critério utilizado para definir uma obra lexicográfica diz respeito ao **percurso** que o usuário faz para encontrar a informação desejada.

Toda e qualquer obra lexicográfica, independente da combinação dos critérios utilizados para estabelecer a classificação tipológica, deve adotar uma forma que viabilize a busca e o encontro da informação que o consulente pretende ao recorrer ao dicionário. Dentre as possibilidades, há os dicionários semasiológicos e os onomasiológicos.

Entende-se por **dicionários semasiológicos** aqueles que “partem da forma da unidade para a determinação do seu significado” (CORREIA, 2009, p. 45). A maioria dos dicionários cujos verbetes estão organizados em ordem alfabética é semasiológica. Há também aqueles dicionários que estruturam seus verbetes no percurso inverso, ou seja, partem do sentido, do significado para a forma. A estes, são atribuídos o nome de **dicionários onomasiológicos**.

O **dicionário analógico** é um bom exemplo de uma obra tipicamente onomasiológica. O termo analógico empregado nesse tipo de dicionário refere-se à forma como os vocábulos são agrupados, de modo a estabelecer uma relação de correspondência, associando as palavras de acordo com suas analogias de sentido. Esses dicionários, em geral, partem da seleção de um conjunto de conceitos que, por sua vez, constituem as estradas (CORREIA, 2009).

Outro dicionário que se comporta de maneira onomasiológica é o **dicionário visual**. Segundo Correia (2009), este tipo de dicionário é basicamente construído a partir de imagens que representam objetos complexos, referindo-se a conceitos concretos ou abstratos, devidamente nomeados ou com indicação do seu respectivo campo semântico-conceitual e seus constituintes. A autora salienta ainda que esse tipo de obra é de “extraordinária utilidade no ensino da língua nos anos iniciais da escolaridade, ou nos níveis de iniciação de aprendizagem de línguas segundas ou estrangeiras” (CORREIA, 2009, p. 46).

Para além das categorias apresentadas, é possível ainda distinguir uma obra baseada na dicotomia sincronia e diacronia, compreendendo então o **dicionário sincrônico** e o **dicionário diacrônico**.

Para o primeiro, delimita-se um período e nele observam-se as unidades lexicais e seus respectivos usos em um determinado estado da língua. Já o segundo ocupa-se de observar o processo evolutivo das unidades lexicais ao longo do tempo desde a sua gênese, tais como mudanças de ordem ortográfica, do contexto de uso ou do significado. Esse tipo de dicionário pode ainda se subdividir em **dicionário etimológico**, que indica a cada entrada a origem e o primeiro registro de cada unidade, e **dicionário histórico**, que além das informações etimológicas apresenta o histórico da palavra, contemplando a variação gráfica e os diferentes usos que a palavra foi assumindo ao longo do tempo.

Por fim, mas não menos importante, um último critério a ser descrito nesta seção refere-se ao tipo de **suporte** em que uma obra lexicográfica pode ser incorporada.

Durante muitos anos, o **papel** era o único suporte utilizado para reproduzir as obras lexicográficas. Porém, com o advento do computador e a informática, a lexicografia muito se beneficiou. O desenvolvimento da informática e dos computadores possibilitaram tecnologias que levaram a lexicografia a um novo patamar, tanto de investigação quanto de produção, impulsionando a **lexicografia computacional**. A partir daí, novos dicionários passaram a ser produzidos e publicados em diferentes suportes: **digital ou eletrônico**, *on-line* (disponíveis na *web*) e em forma de aplicativos que podem ser baixados e utilizados no telefone celular.

É importante deixar claro que os **dicionários digitais** podem ser concebidos em função de dois possíveis usuários: a máquina ou a pessoa. O primeiro trata-se de um dicionário criado para servir como base de dados de sistemas de processamento de língua natural (PLN), para serem lidos pela máquina por meio de uma linguagem artificial; e o segundo, um dicionário formado também a partir de bases de dados, no entanto, com informações apresentadas em linguagem natural (CORREIA, 2009), dispostas da mesma forma que os dicionários impressos, porém, em suporte como CD-ROM, DVD e Internet, o que possibilita efetuar buscas antes impossíveis no suporte impresso, tais como por meio de hipertextos, *links*, formas iniciais ou finais das palavras, todos os verbetes que contenham determinada palavra, prefixos, sufixos, classes de palavras, etc.

1.5 Aspectos estruturais dos dicionários

Segundo Rey-Debove (1984), um dicionário é um texto, no entanto, dada a sua dupla estrutura, se torna um texto de consulta e não um texto a ser lido de forma corrente, ou seja, do início ao fim. Essa dupla estrutura refere-se à macroestrutura e à microestrutura, sendo a primeira uma sequência vertical de itens, as entradas, que comumente são apresentadas em ordem alfabética; e a segunda, uma sequência de informações, organizadas horizontalmente, que se referem a essas entradas e que juntas constituem os verbetes.

Já para Correia (2009), entende-se por **macroestrutura** tudo aquilo que constitui a obra lexicográfica:

além da nomenclatura (a lista, por ordem alfabética, das entradas do dicionário), o prefácio, a introdução (na qual são explicitados os objetivos e os critérios seguidos da sua confecção), o guia de utilização, a lista de abreviaturas e convenções usadas no corpo da obra, a lista de símbolos fonéticos usados (se o dicionário contiver transcrição fonética) e os diversos apêndices que a obra pode conter. (CORREIA, 2009, p. 24)

Outras definições sobre a macroestrutura das obras lexicográficas são apresentadas por autores como Krieger (2006), que a define como o conjunto dos registros de entrada, cuja extensão tem sido tomada como um parâmetro tipológico, ainda não muito claro e uniforme quanto aos critérios de seleção lexical e quantidade, mas que pode culminar em obras do tipo minidicionários, dicionários do tipo padrão (de menor abrangência) até o *thesaurus*, por exemplo, de maior abrangência.

Já Landau (2001) considera da competência da macroestrutura todas as questões inerentes à seleção e à ordenação do léxico que irá compor a obra lexicográfica, tais como: quantidade de entradas, tratamento das homonímias e a utilização de subentradas. Haensch (1982, apud ZANATTA; MIRANDA, s.d.), por sua vez, aponta que o aspecto mais importante quando se trata da macroestrutura de um dicionário é o modo como os materiais léxicos se organizam, se semasiológica ou onomasiologicamente.

No que tange à **microestrutura**, esta pode ser definida como “uma sequência horizontal que forma os verbetes, que contêm informações sobre cada entrada” (HOFLING, 2006, p. 45). Contidas na microestrutura estão as informações relacionadas à forma do vocábulo, tais como categoria gramatical, separação silábica, pronúncia, etimologia e as informações semânticas das unidades lexicais. Tais informações estão subordinadas ao tipo de dicionário e aos elementos que compõem essa tipologia.

Vale ressaltar que a microestrutura de uma obra lexicográfica é motivada não apenas pela sua tipologia, mas também pela(s) língua(s) ali descrita(s). A depender da natureza da língua a ser dicionarizada, o lexicógrafo deve se atentar às especificidades que tangenciam tanto a língua quanto o seu falante. Diante disso, é complicado estabelecer um padrão para ser adotado em todas as obras. Primeiro, porque cada obra é única, e segundo, porque, como dito anteriormente, a depender da língua, deve-se contemplar algumas especificações, incluindo a sua forma de registro.

Outro componente estrutural que um dicionário possui e que ainda é pouco explorado nos estudos metalexigráficos é a **medioestrutura**. Hartmann e James (2001, apud ZANATTA; MIRANDA, s.d) classificam a medioestrutura como sendo uma rede em que ocorre o cruzamento das referências, na qual tanto o autor da obra quanto seus usuários podem localizar informações espalhadas em diferentes partes do dicionário. De acordo com Martínez de Souza (1995, apud ZANATTA; MIRANDA, s.d.), a medioestrutura torna-se um componente obrigatório nos dicionários por dois motivos aparentes: o primeiro para evitar a repetição de informações já oferecidas na obra; e o segundo, para que o conjunto de informações procuradas pelo consulente seja ampliada. Esse componente estabelece uma ponte entre as demais estruturas presentes num dicionário, ponte esta também denominada “rede de remissivas”, em que um elemento de informação remete o consulente para outro elemento de informação.

O que para muitos pode não parecer importante e por inúmeras vezes acaba sendo desconsiderado e desprezado pelos usuários, para a metalexigrafia, a parte introdutória é um componente essencial aos dicionários. Conhecido como *front matter*, segundo Hartmann (2001, apud ZANATTA; MIRANDA, s.d.), diz respeito à parte introdutória do dicionário e ao índice de abreviaturas linguísticas.

Em suma, o *front matter* serve ao consulente como um guia, conduzindo-o para o uso da obra da maneira mais clara e completa possível. O conteúdo presente nesta parte do dicionário traz ao consulente informações sobre o que esperar daquele material e de como manuseá-lo para que se tenha um desempenho satisfatório durante a consulta à obra.

Sendo assim, feitas as devidas apresentações e exposta a espinha dorsal que sustenta a lexicografia teórica ou metalexigrafia, é sabido que esta oferece ao pesquisador a oportunidade de estudar uma obra lexicográfica à luz de lentes teórico-metodológicas

legitimadas. Além disso, também permite olhar a obra do ponto de vista do usuário e/ou do uso que ele faz delas.

Na seção a seguir, apresentar-se-á o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), uma iniciativa importante do Ministério da Educação, que abriu portas para o campo da lexicografia no contexto escolar brasileiro. Por meio dessa ação, os dicionários passaram a compor o cenário da sala de aula, tornando-se um instrumento facilitador para o ensino do português para os falantes nativos dessa língua. Explanar e refletir sobre essa temática é pertinente nesse trabalho, pois permitirá uma compreensão acerca do programa propriamente dito e dos impactos dele quanto à distribuição e utilização dos dicionários na educação básica, sobretudo, averiguar a abrangência do PNLD na vida escolar do alunado que apresenta alguma especificidade sensorial ou linguística, como é o caso do aluno surdo falante da Libras.

1.6 Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB), instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, que posteriormente incorporou o termo material na nomenclatura, passando a ser chamado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Esse empreendimento, conforme aponta o Decreto Federal nº 9.099 de julho de 2017, apresenta diretrizes para uma política pública nacional, destinado a:

avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, para as escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017).

A compra e a distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo MEC são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão a competência de gerir logisticamente o provimento, o remanejamento e a entrega dos materiais didáticos para todas as escolas da rede pública.

No entanto, para receber os materiais do PNLD, é necessário que a escola participe do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e que a rede à qual ela está vinculada tenha aderido formalmente ao referido programa, adesão essa que deve ser atualizada anualmente.

Todo material distribuído às escolas públicas de educação básica por meio do PNLD passam por uma avaliação, e somente as obras aprovadas podem ser distribuídas. As obras inscritas devem atender a critérios previamente estabelecidos em edital e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento, sob a coordenação do MEC, FNDE e SEB.

De acordo com o Decreto nº 9.099/17, o processo de aquisição de materiais didáticos ocorre de forma periódica e regular, de modo a atender todas as etapas e segmentos da educação básica, classificados em (i) educação infantil; (ii) primeiro ao quinto ano do ensino fundamental; (iii) sexto ao nono ano do ensino fundamental; e (iv) ensino médio. Segundo Krieger (2006b), esses materiais correspondem às disciplinas que integram os currículos dessas etapas de ensino, tais como: português, matemática, história, geografia, ciências entre outras.

O referido decreto complementa ainda que os materiais didáticos adquiridos no âmbito do PNLD serão destinados às Secretarias de Educação e às escolas beneficiadas por meio de doação com encargo, desde que essas adotem os procedimentos para a utilização correta e a conservação dos materiais didáticos disponibilizados, observado o disposto nas orientações expedidas pelo FNDE. Tais orientações visam instruir os professores, os estudantes e os responsáveis por esses alunos, sobre a guarda, a conservação e a devolução dos materiais didáticos ao final do período letivo, inclusive por meio de campanhas de conscientização.

Todavia, se o PNLD atua com obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, o que justifica a inclusão deste tópico neste trabalho?

Segundo Krieger (2006b), a partir de 2001, o PNLD passou a integrar em seu programa a lexicografia e, desde então, estabeleceu critérios de seleção e avaliação para as obras lexicográficas. Com isso, os dicionários foram incorporados nos editais e passaram a ser distribuídos nas escolas para o uso dos professores e alunos de todas as etapas de ensino. Quanto à participação dos dicionários neste novo cenário, cabe o seguinte esclarecimento:

Embora os dicionários de língua não possam ser classificados como livros didáticos *stricto sensu*, seu potencial pedagógico é indubitável, pois ajudam o aluno a ler, a escrever, a expressar-se bem, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre o léxico, seus usos e sentidos, bem como sobre o componente gramatical das unidades que o integram. Em razão disso, os dicionários de língua, a mais prototípica das obras lexicográficas, contribuem para a alfabetização e o desenvolvimento da competência de leitura (KRIEGER, 2006b, p. 236).

Diante dessa iniciativa política, os dicionários foram legitimados como um tipo específico de material didático e, ao lado do já reconhecido e prestigiado livro didático, foi conferido a eles um caráter de recurso didático-pedagógico fundamental (RANGEL, 2011).

Ausentes desse Programa por quase duas décadas, os dicionários escolares de língua portuguesa passaram a integrar políticas oficiais dessa natureza. No entanto, ainda que se tratasse de uma demanda reprimida, devido às restrições orçamentárias do PNLD, “os minidicionários já disponíveis no mercado editorial (entre 15.000 e 35.000 verbetes), voltados ou não para o público escolar” foram os mais visados na época (RANGEL, 2011, p.43).

Esse cenário não permaneceu por muito tempo. Os critérios relacionados à qualidade dos dicionários, tanto do ponto de vista pedagógico quanto lexicográfico, foram amplamente discutidos pelo MEC, que estabeleceu princípios de referência, sem os quais as aquisições pelo Governo Federal não poderiam ser concluídas.

Isso não significa dizer que os minidicionários não tenham qualidade, entretanto, para a finalidade a que estavam submetidos, cabiam algumas ponderações e reflexões em relação à proposta e função do dicionário para uso escolar.

Sobre isso, Rangel (2011) esclarece que:

[...] constatou-se, no contato sistemático com as parcerias estaduais e municipais nos encontros anuais do PNLD, um *desuso generalizado* dos minidicionários. O diagnóstico mais frequente para a situação – que contrariava frontalmente as expectativas oficiais – envolvia, sempre, uma consideração relativa às *inadequações* pedagógicas dos minidicionários de uso geral para o primeiro segmento do ensino fundamental, ainda que, eventualmente, um aparato editorial cuidadoso procurasse minorar o problema (RANGEL, 2011, p. 45).

Nesse sentido, considerando que esse tipo de dicionário não atendia às necessidades pedagógicas do público destinado a fazer uso desse material, e estava distante do nível de compreensão de língua, letramento e de proficiência em leitura dos principais usuários, a sua utilização em sala de aula era praticamente inexistente.

Outro fator que sustentava a baixa adesão aos minidicionários era a pouca familiaridade e conhecimento dos professores acerca das possibilidades de uso das potencialidades desse material, haja vista que nos cursos de formação de professores, sobretudo de línguas, essa temática é raramente explorada¹⁴.

¹⁴ Um dado importante é quase a ausência completa de disciplinas obrigatórias que versam sobre o tema da lexicografia na grande maioria dos cursos de licenciatura em Letras do país.

Com isso, sob a justificativa e a compreensão de que o dicionário é “um lugar privilegiado de lições sobre a língua” (KRIEGER, 2003, p. 71), o dicionário de língua materna foi incluído no escopo do PNLD, “traduzindo diretrizes de uma importante política pública, de âmbito nacional, no plano da lexicografia e, em particular, no da lexicografia direcionada para a escola” (KRIEGER, 2006b, p. 236).

Com base na problemática descrita, o PNLD implementou no ano de 2006 o Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários/2006, o qual estabelecia novos parâmetros direcionados à indústria editorial, a fim de que essa formulasse propostas lexicográficas mais alinhadas com o perfil do público visado. Tais parâmetros serviram como critério para a seleção e aquisição dos dicionários de português nos editais subsequentes. Dentre os parâmetros mencionados, Krieger (2006b) destaca:

- a) definir uma tipologia de dicionários escolares;
- b) adotar princípios de adequação entre o tipo de obra e o nível de aprendizado do aluno;
- c) criar acervos lexicográficos para o uso em sala de aula;
- d) elaborar um manual para o professor com orientações sobre a estrutura das obras para conhecimento e bom aproveitamento das obras;

Do ponto de vista lexicográfico, o edital de 2006 inovou ao propor a inscrição de três tipos de dicionários, os quais foram classificados em: dicionários de tipo 1, dicionários de tipo 2 e dicionários de tipo 3. Para cada tipo, foram estabelecidas algumas exigências, conforme demonstra a Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Especificação dos tipos de dicionários conforme edital de 2006

	Acervo A	Acervo B	Acervo C
Composição	Dicionários tipo 1 e tipo 2	Dicionários tipo 2 e tipo 3	Dicionários tipo 3
Número de verbetes	mínimo de 1.000 e máximo de 3.000	mínimo de 3.500, máximo de 10.000	mínimo de 19.000 e máximo de 35.000
Proposta lexicográfica por público-alvo	adequada a turmas em fase de alfabetização	adequada a turmas em fase de consolidação do domínio da língua escrita	adequada a turmas das últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental, orientada pelas características de um dicionário padrão
Ensino fundamental de oito anos	1º e 2º série	3ª e 4ª série	5º ao 8º série
Ensino fundamental de nove anos	1º ao 3º ano	4ª e 5º ano	6º ao 9º ano

Fonte: elaborada pela autora com base em Krieger (2006b, p. 238) e Rangel (2011, p. 50)

Para Humblé (2001), os dicionários foram criados como instrumentos no intuito de atender e responder às necessidades básicas de um público específico. Nesse sentido, os dicionários pertencentes às categorias apresentadas acima consideravam o número de verbetes e a estruturação da obra alinhada à proposta lexicográfica como critérios para se adequar às necessidades linguísticas de aprendizagem dos alunos.

Cabe retomar que, até então, antes mesmo de se propor uma classificação tipológica de dicionários para serem utilizados no contexto educacional, eram inscritas apenas obras classificadas como minidicionário, mas que na época eram compreendidos como escolares.

Entretanto, com base em Krieger (2006b, p. 238), ao ampliar-se o quadro tipológico de obras destinadas ao uso escolar, evidencia-se que não há uma categoria específica de dicionário escolar, mas dicionários adequados para a escola. Diante disso, foi selecionada uma série de obras que concorreram ao edital do PNLD do ano de 2006, que atendiam aos critérios mencionados. Dentre elas, seguem algumas listadas a seguir, com base em Rangel (2011).

ACERVO A – (1º ao 3º ano)

- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo; CARVALHO, Carmen Sílvia Cintra. *Meu primeiro livro de palavras: um dicionário ilustrado do português de A a Z*. São Paulo: Ática, 2006. [tipo 1]
- FONSECA, Celso; SILVA, Samuel da; MAFRA, Petrina; MAFRA, Johnny José; ASSIS, Juliana. *Primeiros passos: dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Belo Horizonte: Dimensão, 2006. [tipo 1]

- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Meu primeiro dicionário Houaiss*. São Paulo: Editora Moderna, 2006. [tipo 1]
- VALÉRIO, Gildete; GIACOMOZZI, Gilio; VALÉRIO, Geonice. *Descobrimo novas palavras: dicionário infantil*. São Paulo: FTD, 2006. [tipo 1]
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurelino: dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2006. [tipo 1]
- *Caldas Aulete: dicionário escolar da língua portuguesa ilustrado com a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. [tipo 2]
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário ilustrado de português*. São Paulo: Ática. [tipo 2]

ACERVO B – (4º e 5º anos)

- TUFANO, Douglas. *Moderno dicionário escolar*. São Paulo: FTD, 2006. [tipo 2]
- *Saraiva Júnior: dicionário da língua português ilustrado*. São Paulo: Saraiva, 2006. [tipo 2]
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Nacional, 2006. [tipo 3]
- LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2006. [tipo 3]
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2006. [tipo 3]

ACERVO C – (6º ao 9º ano)

- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Nacional, 2006. [tipo 3]
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2006. [tipo 3]
- KURY, Mário da Gama. *Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2006. [tipo 3]
- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2006. [tipo 3]
- *Caldas Aulete: minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. [tipo 3]

A ideia de dicionário adequado para a escola não pode estar desvinculada à ideia do contexto de ensino de língua. Nesse sentido, Leffa (2000) defende que o ensino do vocabulário, seja de uma língua estrangeira, seja de língua materna, oscila entre fatores internos e externos à aprendizagem. Sobre este último fator, tem-se como base um ensino focado no material, que por sua vez é preparado e disponibilizado ao aluno, valorizando o *input* lexical e linguístico do mesmo. Segundo o autor, dentre os estudos que se dedicam a observar esse fenômeno, há aqueles que lidam com tipologias específica de exercícios, a linguística de *corpus*, os dicionários de aprendizagem, etc.

A proposta de trabalhar com dicionários a partir de uma classificação tipológica, agrupada não apenas pelo critério da extensão da obra, mas também por etapas escolares com

públicos e demandas educacionais distintos, vai ao encontro da preocupação levantada pelo MEC em oferecer subsídios para a produção de dicionários de língua materna, adequados para cada ano de escolarização, em que a escolha do vocabulário fosse condizente com o nível de proficiência do aluno na língua portuguesa, com perspectivas graduais de ampliação lexical.

Anos mais tarde, ainda sob o efeito das inquietações e reflexões sobre uma prática lexicográfica focada nas necessidades do aluno articulada ao contexto de ensino de língua materna, no ano de 2012, o PNLD publicou um novo edital, convocando a indústria editorial a participar do processo para a avaliação de dicionários de português, indicados para o referido contexto e condizentes com as demandas de aprendizagem de LM dos alunos da educação básica da rede pública.

Nesse novo edital do PNLD – Dicionários/2012, a seleção das obras lexicográficas foi orientada obedecendo novamente a alguns critérios previamente estabelecidos, dentre eles:

- a) nível de escolaridade;
- b) seleção de vocabulário/tema;
- c) estruturação do verbete;
- d) número de entradas e figuras;
- e) tamanho e tipo de fonte.

Passados seis anos de um edital¹⁵ para o outro, é notável o aprimoramento dos elementos que compõem os critérios para a seleção de obras adequadas às necessidades do alunado. Desse modo, as novas prerrogativas culminaram na caracterização dos seguintes dicionários escolares: dicionários de tipo 1, dicionários de tipo 2, dicionários de tipo 3 e dicionários de tipo 4, conforme demonstra a Figura 3.

¹⁵ Lamentavelmente, não houve qualquer edital direcionado exclusivamente aos dicionários desde 2012.

Figura 3 – Tipologia dos dicionários conforme edital de 2012

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Dicionários de Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Dicionário de Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Fonte: imagem capturada do livro *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* (BRASIL/MEC/SEB, 2012, p. 19)

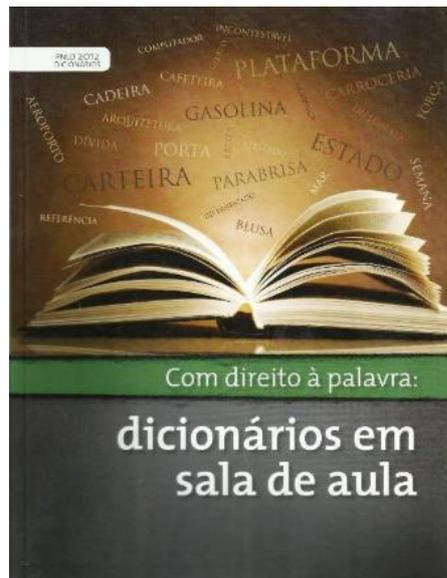
Como é possível observar, os dicionários se diferenciam uns dos outros não apenas pelo tipo, mas também pelos demais requisitos pertinentes para adequar a obra às demandas do seu público.

Nessa perspectiva, o uso efetivo dos dicionários, assim como a sua correspondência frente às reais necessidades dos aprendizes, passou a ser objeto de investigação, trazendo contribuições significativas para um campo mais recente da lexicografia, a lexicografia pedagógica (LP). Importa ressaltar que, no Brasil, é justamente nesse contexto que surgem o conceito e as práticas da lexicografia pedagógica. Nessa ótica, “os dicionários passaram a desempenhar um papel pedagógico, pois funcionam como auxiliar do aluno no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo, dessa forma, para a alfabetização”. (TEIXEIRA, 2015, p. 30).

No entanto, o deslocamento do dicionário para o uso em sala de aula e o reconhecimento do seu papel pedagógico não garantem o uso consciente e adequado desse instrumento para contribuir de fato na alfabetização e na aprendizagem desse alunado. Diante disso, o professor torna-se uma peça essencial nesse processo, haja vista que sem o conhecimento sobre a potencialidade didática/pedagógica e das possibilidades de uso do dicionário, este grande instrumento linguístico torna-se quase inócuo.

Com base nessa situação, a edição do PNDL/2012, além de inovar incorporando uma nova etapa de ensino, materializou a ideia de orientar e instruir os professores quanto ao uso do dicionário em sala de aula. O Ministério da Educação, junto à Secretaria de Educação Básica, publicou o livro *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* (Figura 4).

Figura 4 – Capa do livro *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*

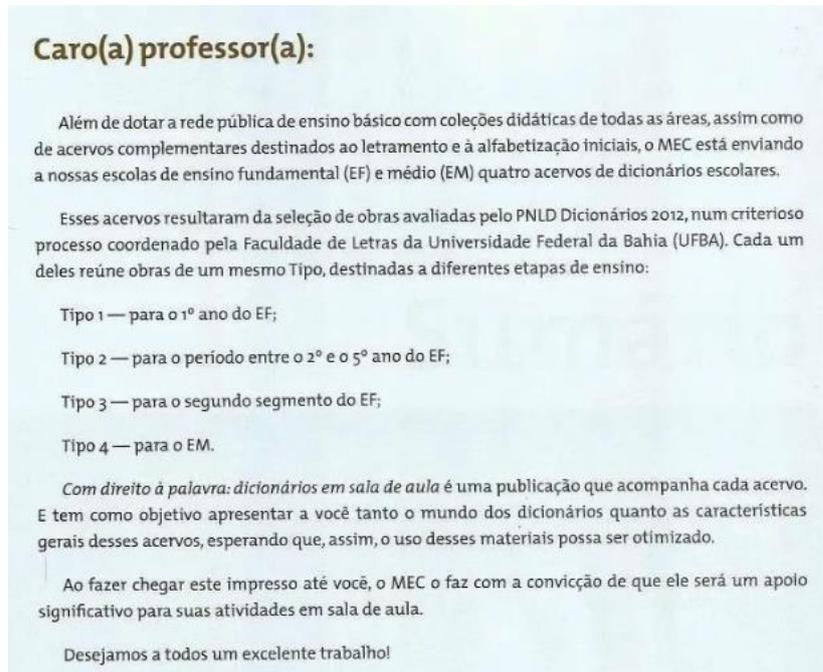


Fonte: imagem capturada da capa do livro

Essa iniciativa foi de extrema relevância. Esse livro teve na ocasião uma enorme distribuição. Foram encaminhados às escolas, aos professores, às bibliotecas das universidades federais e aos docentes dessas universidades que trabalhassem nas áreas relacionadas ao léxico.

A apresentação e o sumário da obra revelam o seu caráter didático e contam com informações essenciais, a fim de introduzir esse público ao letramento lexicográfico, necessário para conduzir e mediar o uso do dicionário em sala de aula. Nas Figuras 5 e 6, a seguir, é possível observar o cuidado com que os organizadores elaboraram a apresentação e o sumário, respectivamente.

Figura 5 – Apresentação do livro *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*



Fonte: imagem capturada do livro (BRASIL/MEC/SEB, 2012, p.3)

Figura 6 – Sumário do livro *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*

Primeira parte	
1. Dicionários: para quê?	9
2. Para que servem os dicionários?	14
3. O que esperar de um dicionário de uso escolar?	18
4. Novos dicionários estão chegando	19
5. Como são esses dicionários?	21
6. Como usar esses dicionários?	37
Segunda parte	
I. As atividades e seus objetivos	44
II. O livro e o gênero: (re)conhecendo o dicionário	47
III. O vocabulário e o léxico: aprendendo com o dicionário	56
IV. Para saber mais: leituras recomendadas	72
Bibliografia consultada	
Anexos	
O processo avaliatório	91
Para entender a terminologia básica	101
Acordo ortográfico – Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008	115

Fonte: imagem capturada do livro (BRASIL/MEC/SEB, 2012, p.5)

Segundo Leffa (2011), qualquer aprendizagem é feita de ações que envolvem tanto pessoas quanto objetos. O mesmo vale para o ensino e/ou aprendizagem de língua, seja ela materna ou estrangeira.

Entende-se por objetos, na perspectiva apresentada pelo autor, os artefatos culturais que circundam os agentes envolvidos nesse processo, tais como textos (orais e escritos), livros, jornas, revistas, internet, etc. Acrescentam-se a essa lista os dicionários. Esses artefatos funcionam como instrumentos que facilitam a apropriação de determinado conteúdo, havendo muitas vezes a relação de compatibilidade entre o instrumento e o conteúdo a ser adquirido (LEFFA, 2011, p. 123).

Todavia, para se ter sucesso na aquisição de um determinado conhecimento, faz-se necessária a combinação de dois elementos: o acesso aos artefatos e a competência em saber utilizá-los.

De acordo com Leffa (2011), o domínio do instrumento precede o domínio do conteúdo. Considerando o contexto de ensino-aprendizagem de língua, a quantidade de instrumentos passíveis de uso é extensa e pode ir ao encontro das necessidades tanto do aluno quanto do professor. Ainda assim, vale salientar que ter o instrumento em mãos, no caso o dicionário, não basta, é necessário aprender sobre ele e saber utilizá-lo.

Desse modo, todo o empreendimento realizado pelo PNLD até então caminha nesse sentido. Desde a avaliação e disponibilização de obras (didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais, incluindo o dicionário) – para apoiar a prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica de todo território brasileiro – até a elaboração de um material informativo que orienta a prática do professor em sala de aula no que tange ao uso do dicionário, pensando nesse instrumento linguístico como um agente facilitador no processo de aprendizagem da língua materna.

Contudo, há de ser considerado o fato de que essas mesmas escolas que recebem esses materiais atendem uma diversidade de alunos, e entre essa diversidade há aqueles que não são falantes do português como língua materna¹⁶, como é o caso dos estudantes indígenas e dos surdos, público para o qual o português é segunda língua. Inclui-se também nessa diversidade

¹⁶ Cabe destacar que, em alguns casos de alunos indígenas, provenientes de regiões de fronteira, a segunda língua é o espanhol. Exemplo disso ocorre em São Gabriel da Cachoeira, cidade localizada na Amazônia, exatamente na fronteira com a Colômbia e a Venezuela. A população desse município é 90% indígena, entre várias etnias, destacam-se os povos Baniwa, Tukano e Baré. (Mais informações podem ser obtidas no Instituto Socioambiental – ISA em <www.socioambiental.org>. Acesso em 23 jan. 2020).

aqueles alunos que possuem alguma limitação de “natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (BRASIL, 2015), que necessitem de recursos extras e/ou complementares para viabilizar a sua participação e aprendizagem.

É importante ressaltar que tal diversidade é amparada por inúmeros dispositivos oriundos de políticas públicas e legislação, e a escola deve não apenas receber e acolher a todos, como também promover um espaço de ensino-aprendizagem favorável às suas necessidades. Do mesmo modo, os programas subsidiados pelo Governo Federal devem fazer o mesmo. No caso do PNL, o Decreto nº 9.099, de julho de 2017, apresenta no artigo 2º que seus objetivos compreendem:

- I. aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II. garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III. democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV. fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V. apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;
- VI. apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017).

Valendo-se do item III exposto no referido Decreto, tem-se que as fontes de informação e cultura devem ser democratizadas, isto é, tornarem-se acessíveis à maior parte da população. Compõe o escopo de fontes de informação no ambiente escolar todo e qualquer material utilizado para disseminar conhecimento, seja sobre os conteúdos escolares, seja sobre outras questões que circulem nesse ambiente.

Da mesma forma, a democratização do acesso é garantida pela Lei nº 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Trazendo essa discussão para o âmbito da proposta do PNL, interessa a este estudo identificar as ações destinadas a contemplar essa parcela estudantil, que compõe o quadro discente matriculado nas escolas regulares. Assim, investigou-se de que maneira o Programa tem se articulado para atender os alunos que demandam algum tipo de acessibilidade nas obras selecionadas e disponibilizadas às escolas.

Observando os editais dos anos 2012, 2018, 2019 e 2020, lançados pelo PNL, identificou-se uma seção que trata das questões de acessibilidade nas obras. Dos pontos tratados neste tópico do edital, nota-se uma tentativa de atender a algumas especificidades de alunos

com deficiência visual e auditiva por meio de recursos tecnológicos e tecnologias assistivas¹⁷ voltadas para esse público.

No ano de 2020, além do edital de convocação geral, houve também a publicação de um edital de convocação para o processo de produção em braile e EPUB3¹⁸ de obras didáticas, que foi intitulado PNLD 2020 – Acessibilidade. Na Tabela 3 a seguir, é possível observar tanto os recursos como os diferentes públicos a serem atingidos em cada edital.

Tabela 3 – Acessibilidade nas obras didáticas do PNLD de acordo com os editais

	Editais 2012	Editais 2018	Editais 2019	Editais 2020
Público	alunos e professores cegos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.	alunos e professores com deficiência	alunos e professores com deficiência	alunos e professores com deficiência
Recurso	obras dos tipos 3 e 4 em formato acessível digital MecDaisy ¹⁹ , apresentadas em DVD, dicionários do tipo 1 e 2 acessíveis em Braille , formato digital bilíngue – língua portuguesa/LIBRAS	obras em formato acessível EPUB3 (EPUB 3.0.1), produção em Braille , formato digital acessível – Libras /língua portuguesa	obras em formato acessível EPUB3 (EPUB 3.0.1), produção em Braille , formato digital acessível – Libras /língua portuguesa	obras em formato acessível EPUB3 (EPUB 3.0.1), produção em Braille , formato digital acessível – Libras /língua portuguesa

Fonte: elaborado pela autora

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), considera-se pessoa com deficiência aquela que apresenta algum impedimento de longo prazo. Tal impedimento pode ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

¹⁷ Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para designar o agrupamento de dispositivos, recursos, serviços, técnicas e processos que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover uma melhor qualidade de vida, autonomia e inclusão.

¹⁸ Tecnologia que permite a produção de livros digitais com vários recursos de acessibilidade, além da possibilidade de inclusão de vídeos, áudios, audiodescrição, exercícios interativos, *links* internos e externos. Esse formato agrega as linguagens de programação *Java*, *HTML5* e *CSS3*, isso faz com que a navegação no livro se torne muito parecida com a navegação na *web*, uma vez que utiliza as mesmas tecnologias, permitindo adicionar recursos para o leitor, deficiente visual ou vidente poderem desfrutar. Disponível em: <<http://www.maosemmovimento.com.br/tag/pnld/>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

¹⁹ Trata-se de uma solução tecnológica que permite a produção de livros em formato digital acessível, no padrão Daisy. O Mecdaisy possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/mecdaisy/>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

Exceto no Edital de 2012, que citou explicitamente o tipo de deficiência para a qual seriam destinados os recursos de acessibilidade, no caso a deficiência visual, os outros editais optaram por utilizar a expressão “alunos e professores com deficiência”.

Do ponto de vista operacional, utilizar expressões generalistas como esta pode ocasionar o efeito contrário ao que se espera, pois considerando a diversidade de deficiências e as especificidades de cada uma delas, ao tentar contemplar todas, pode-se não contemplar nenhuma. Nesse caso, seria ideal que as deficiências atendidas com os recursos fossem explicitadas, a fim de que o elaborador da obra, seja ela um livro didático ou um dicionário, tenha ciência e, a partir daí, tome as devidas providências para tornar verdadeiramente acessível o material.

De acordo com a Lei 10.753/2003, que institui a Política Nacional do Livro, é assegurado às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura (Art.1º, inciso XII) e que os livros impressos no Sistema Braille sejam previstos e reconhecidos do ponto de vista legal como livro. O Decreto 9.099/2017, por sua vez, no capítulo 1, § 3º, afirma que o PNLD garantirá o atendimento aos estudantes, aos professores e aos gestores das escolas beneficiadas, previamente cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, mas não traz nenhuma especificação sobre o atendimento aos estudantes e professores com alguma necessidade especial, que possa vir a ser requerida em virtude de alguma deficiência.

O referido Decreto cita ainda o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais enquanto uma das diretrizes do PNLD. Seria no mínimo necessário que a diversidade linguística também pudesse ser considerada nesse documento, pois, dessa forma, a reivindicação, cobrança e direito por medidas providenciais acerca da presença da língua de sinais nas obras e materiais didáticos, assim como nos dicionários, seriam preservados.

Ressalte-se, ainda, a possibilidade de haver dicionários que possam ser utilizados em sala de aula para o ensino do português, não como língua materna – pois no caso dos surdos, a língua materna, ou matriz, é a Libras –, mas sim como segunda língua, como bem retrata algumas legislações (BRASIL, 2002; 2005; 2015). Vale lembrar que o português não é LE para o surdo, e sim L2, o que justifica a condição de bilinguismo instaurada para esses indivíduos no Brasil. Diante dessa situação, são inexistentes os dicionários que trabalham o português nesta perspectiva.

Percebe-se também que há uma diferença na nomenclatura utilizada no edital de 2012, que menciona uma acessibilidade língua **portuguesa**/Libras, para os editais dos anos de 2018,

2019 e 2020²⁰, que cita o formato digital acessível – **Libras**/língua portuguesa. Todavia, em momento algum são dadas mais informações a respeito do suporte, por exemplo, ou até mesmo dos mecanismos a serem adotados para tornar os materiais devidamente acessíveis.

Diante disso, as recomendações prestadas nos editais são muito vagas e não permitem ao leitor desses documentos uma compreensão plena e clara do que está sendo chamado de acessibilidade nos materiais disponibilizados pelo PNLD.

De acordo com a Assessoria de Comunicação Social do FNDE²⁰, no ano de 2007, pela primeira vez, estudantes das primeiras séries (assim denominado na época) do Ensino Fundamental com deficiência auditiva receberam um livro digital em Libras para fins de alfabetização. Na ocasião foram distribuídos 16 mil exemplares nas escolas de todos os estados com alunos surdos matriculados.

Antes disso, segundo a responsável pela Secretaria Nacional de Educação Especial na época, Cláudia Dutra, o MEC já havia disponibilizado textos de literatura em Libras e dicionários trilíngues – inglês, português e Libras nas escolas, os quais, a propósito, tiveram uma boa repercussão. A secretária afirmou, ainda, que os exemplares foram formatados em mídia CD-ROM e que o material continha também atividades ou questões em português, mas que se clicado em um ícone específico da tela, uma janela com um tradutor-intérprete de Libras se abriria, apresentando o respectivo conteúdo na língua do aluno. Além do CD-ROM, os alunos recebiam um livro na versão impressa para auxiliar no aprendizado do português escrito.

Segundo Freitas (2016), esse livro didático ainda é pouco utilizado na sala de aula, haja vista alguns equívocos inerentes ao ensino de uma segunda língua. Pressupõe-se que os mesmos equívocos ocorram quanto ao uso dos dicionários nesse mesmo contexto. O trabalho publicado por Freitas (2016) revela que os livros mencionados na entrevista com a secretária Cláudia Dutra fazem parte de uma coleção chamada Pitangüá, que foi editada em papel pela Editora Moderna. Os livros desta coleção abrangem as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e contemplam as disciplinas de português, matemática, história, geografia e ciências, conforme é possível observar na Figura 7.

²⁰ <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/1064-livro-digital-em-libras-contribui-para-alfabetiza%EF%BF%BD%C3%A3o-de-alunos-com-surdez/>>. Acesso em 05 jun. 2020.

Figura 7 – Livros didáticos digitais bilíngues (português/Libras) para os estudantes surdos



Fonte: Editora Arara Azul²¹

Sobre o dicionário trilíngue mencionado anteriormente, segundo Klimsa (2016), no ano de 2006, as escolas públicas passaram a receber o *Dicionário enciclopédico trilíngue – Libras/português/inglês*, elaborado por Capovilla e Raphael (cf. Figura 22, p. 92). A referida obra foi bem vista pelo seu público como um material didático importante para o trabalho do professor em sala de aula e para os próprios alunos surdos. No ano seguinte (2007), com a ampliação da distribuição do dicionário, alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio passaram a ser contemplados também.

Além das duas iniciativas apresentadas acima, não foram encontradas outras ações que fomentassem o mercado editorial (envolvendo livros didáticos e dicionários) para que se voltasse para as questões de produção de obras (livros/materiais didáticos e dicionários) para o uso escolar envolvendo o alunado surdo. Vale ressaltar que o dicionário mencionado não possui essa finalidade, no entanto, foi uma atitude empreendedora no sentido de oportunizar o acesso ao léxico da língua portuguesa por meio da língua de sinais, língua materna dos surdos.

²¹ <<https://editora-arara-azul.com.br/site/projetos/detalhes/14>>. Acesso em 08 jun. 2020.

Há de se reconhecer um movimento no campo da lexicografia em direção à produção de outras obras que se ocupam do par linguístico português-Libras, objeto de estudo desta pesquisa. Assim, a seção seguinte será dedicada à apresentação do repertório lexicográfico envolvendo a língua brasileira de sinais, que configura uma nova vertente dessa área de conhecimento, a lexicografia da língua de sinais. Antes, vale fazer uma breve introdução histórica do percurso da língua de sinais no campo da ciência e como se dá o estatuto linguístico dessa língua.

1.7 O estatuto linguístico das línguas de sinais: um breve histórico

Os primeiros estudos e pesquisas realizados, envolvendo as línguas de sinais, datam de 1960. Essa década representa um marco no estatuto linguístico dessas línguas, graças às inquietações, investigações e descobertas do linguista americano William Stokoe, que demonstrou que a língua de sinais americana (ASL) poderia ser descrita e analisada fazendo uso dos mesmos aparatos teóricos e metodológicos adotados nas línguas orais. Stokoe conseguiu comprovar que:

as línguas de sinais, assim como as línguas orais, também apresentavam a propriedade da articulação: os sinais eram compostos por um conjunto limitado de elementos mínimos que se recombinavam para a produção de um número ilimitado de sinais, constituindo um sistema de contraste altamente produtivo e econômico. (LEITE; QUADROS, 2014, p. 1)

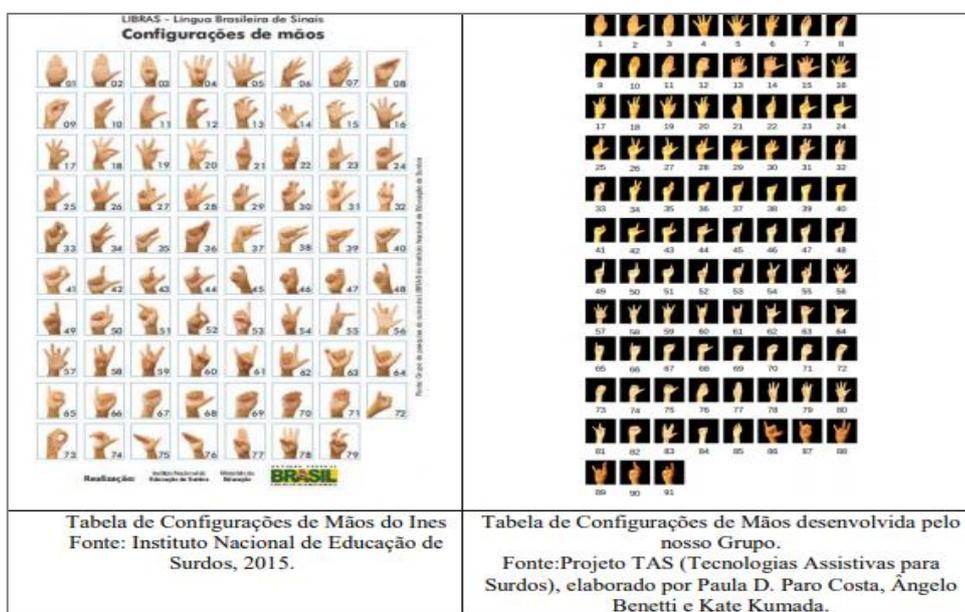
Tais propriedades de articulação representam o que se conhece atualmente por “parâmetros” da língua. Ao analisar a ASL, Stokoe propôs um modelo fonológico baseado na decomposição de sinais da referida língua, no qual identificou a existência de três unidades mínimas constitutivas, ou seja, fonemas, utilizados na composição de um sinal. Os fonemas identificados pelo linguista foram nomeados como configuração de mão, movimento e ponto de articulação.

No esquema linguístico estruturado por Stokoe, ele observou que a cada sinal realizado, a mão do sinalizante se configurava de uma forma diferente, a este fenômeno, denomina-se **configuração de mão** (CM). A segunda propriedade notada tem a ver com o **movimento** (M), a depender do sinal empregado, os movimentos podem ser diferentes entre si. Nesta unidade de análise, notou-se não se tratar de um item obrigatório, uma vez que há sinais que fazem uso do movimento e outros não. O terceiro e último parâmetro identificado pelo linguista se refere ao

ponto de articulação (PA) ou **localização (L)**, isto é, o local ou a parte do corpo em que o sinal é produzido.

A primeira pesquisa dessa natureza interessada na língua brasileira de sinais como objeto de estudo foi realizada pela pesquisadora Lucinda Ferreira Brito em 1995, que na época catalogou 46 configurações de mãos da Libras. Desde então, outras pesquisas foram identificando novas CMs, tais como Quadros e Pimenta (2006) – 61 CMs; Felipe e Lira (2005) – 73 CMs; Faria-Nascimento (2009) – 75 CMs; INES (2015) – 79 CMs; e, finalmente, Costa, Ângelo e Kumada (s.d.) – 91 CMs. Na Figura 8, é possível observar as duas últimas catalogações realizadas conforme explicitado.

Figura 8 – Configurações de mãos



Fonte: (KUMADA et al., 2015, p. 48)

Sobre os movimentos enquanto unidade constitutiva do sinal, de acordo com Quadros (2019), esses recebem a classificação: (i) de trajetória, cujos movimentos podem ser retilíneos, sinuoso ou angular; (ii) circulares, semicirculares e helicoidais; e (iii) internos dos sinais, no qual os membros articuladores (dedos e mãos) realizam o movimento.

O ponto de articulação representa na língua de sinais o local onde o sinal é realizado. Nos estudos realizados por Stokoe, 12 locativos distintos foram encontrados e listados. Desde então, outras propostas de organização de PA surgiram, e a cada uma delas, novos locativos são identificados, ampliando cada vez mais as possibilidades de sua aplicação na língua. A exemplo

disso, tem-se a proposta de organização dos PAs realizada por Capovilla e Raphael (2001) conforme a Figura 9, a seguir.

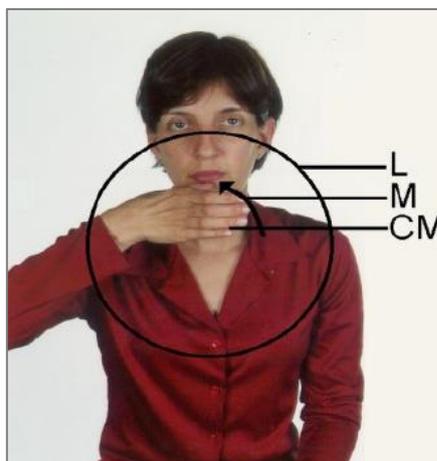
Figura 9 – Relação de pontos de articulação segundo Capovilla e Raphael (2001)

<i>Local de articulação (LA)</i>	
01. abdome ou na região pélvica	27. ombro(s) .
02. cabeça ou na altura da cabeça	28. pescoço
03. acima da cabeça	29. quadril(is): lado esquerdo ou direito
04. laterais da cabeça	30. tocando o dente
05. tocando a cabeça	31. diante do rosto (face)
06. tocando o(s) antebraço(s)	32. tocando a(s) lateral(is) da testa
07. braço(s)	33. olho(s)
08. dobra(s) does) braço(s)	34. tocando o nariz: laterais ou ponta
09. parte interna does) braço(s)	35. orelha(s)
10. tocando a parte superior does) braço(s)	36. queixo
11. barriga	37. tocando queixo
12. tocando a barriga	38. tocando língua
13. bochecha(s)	39. tocando ponta da língua
14. tocando a(s) a(s) bochecha(s)	45. lábio(s): superior ou inferior
15. boca	46. tocando o(s) lábio(s)
16. laterais da boca	48. tocando a(s) orelha(s)
17. tocando a boca	49. tocando a testa
18. cintura: lado esquerdo ou direito	50. tocando abaixo ou no canto does) olho(s)
20. à frente ou distante do corpo	52. tocando a(s) lateral(is) do pescoço
21. lateral do corpo: esquerda ou direita	54. tocando ou próximo ou acima does)
23. tocando o peito	ombro(s)
24. costas	55. lateral do rosto
25. tocando cotovelo(s)	56. tocando nuca
26. coxa(s): lado esquerdo ou direito	

Fonte: (FARIA-NASCIMENTO, 2009, p. 194)

Um estudo realizado por Karnopp (1999) revelou que os mesmos três parâmetros apresentados por Stokoe foram renomeados de “articuladores primários”. Para a autora, “os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações neste espaço” (KARNOPP, 1999, p. 30), conforme demonstra a Figura 10 a seguir.

Figura 10 – Articuladores primários



Fonte: (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 51)

Posteriormente, de acordo com Karnopp (1999), foi identificado um quarto elemento, que ficou conhecido como **orientação da palma da mão** (OP) (BATTISON, 1974; BELLUGI; KLIMA; SIPLE, 1975, apud KARNOPP, 1999, p. 49). Essa, por sua vez, pode seguir a direcionalidade da palma da mão para frente, para trás, para cima, para baixo, para as laterais ou em diagonal.

Um quinto e último elemento foi incorporado aos parâmetros da língua de sinais, estes, com base em Baker e Padden (1978, apud KARNOPP, 1999, p. 50), ficaram conhecidos como **expressões não manuais** (ENM), que se referem aos movimentos da boca, sobrancelhas, direcionamento do olhar, entre outras microexpressões faciais. Estes constituem os cinco **parâmetros da língua de sinais**, representando, assim, os aspectos fonéticos e fonológicos da língua.

No âmbito da linguística geral, a fonética e a fonologia constituem campos importantes, sendo a primeira responsável por estudar, descrever e analisar os sons da linguagem humana e suas particularidades acústicas; e a segunda, por estudar os sons do ponto de vista funcional, identificando a maneira como os fonemas se organizam, os quais, articulados a outros elementos de diferenciação, constituem morfemas, palavras e frases (CAMPOS; ALMEIDA, 2019). No caso das línguas de sinais, tem-se que:

A fonética das línguas de sinais vai se ocupar de todas as unidades de produção e percepção de articuladores manuais e não manuais manifestadas de forma gradiente na sua expressão física. A diferença na modalidade das línguas de sinais implica formas fonéticas visual-manuais completamente distintas das formas acústicas identificadas nas línguas faladas. A fonologia vai dar um passo além: analisar a representação mental dessas formas identificando quais

desses elementos são contrastivos, ou seja, quais deles apresentam propriedades distintas (as unidades consideradas linguisticamente relevantes) (QUADROS, 2019, p. 49).

Vale ressaltar que, se vistos isoladamente, essas unidades paramétricas são vazias de significado. No entanto, a junção delas compõe o que Karnopp (1999) denomina traços distintivos, isto é, unidades mínimas, capazes de compor, identificar e distinguir os itens lexicais das línguas de sinais. Logo, trata-se de elementos fundamentais e de suma relevância para os estudos que se propõem a descrever e/ou analisar os sinais.

Retomando o postulado de Biderman (1999), é a partir da palavra que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas, e a partir da denominação dessas realidades cria-se um universo significativo revelado pela linguagem. No âmbito da língua de sinais, é feita uma observação quanto ao conceito de palavra e sinal:

Os linguistas, especialistas em línguas de sinais, usualmente não falam em ‘palavras’. Em vez disso, falam em ‘sinais’ que tomam lugar da unidade lexical nas línguas orais. (...) A palavra e o sinal são situados num nível equivalente de organização linguística. (...) as línguas de sinais falam em sinais nos mesmos contextos em que as línguas orais falam em palavras (ZESHAN, 2002, p. 154 apud FARIA-NASCIMENTO, 2009, p. 14).

Diante disso, os sinais compõem o léxico da língua de sinais que, por sua vez, nomeia todas as entidades do mundo respeitando a modalidade viso-espacial inerente a essa língua. Considerando que “o léxico de uma língua está intimamente vinculado à cultura de um povo, de uma nação e, portanto, a sua história” (ZAVAGLIA, 2012, p. 232), e que é por meio dele que conceitos, costumes e conhecimentos são transmitidos entre gerações, é importante que haja mecanismos que propiciem o seu registro e difusão entre a comunidade falante da língua e/ou interessada em aprendê-la.

No tocante à Libras, instrumentos como livros ilustrados, manuais, dicionários, glossários, materiais didáticos, vídeos, literaturas – organizados por instituições religiosas, educacionais e/ou representativas das comunidades surdas – e a própria interação social, foram utilizados ao longo da história, a fim de promover a documentação, manutenção e herança linguística acerca do povo, cultura, história e língua dos surdos.

No cenário brasileiro, a língua de sinais foi conquistando espaço tanto na esfera acadêmica – tornando-se tema de interesse dos linguistas, que passaram a analisar e a descrever a Libras – quanto nas políticas públicas, por meio de legislações, decretos e projetos apoiados por grandes instituições e agências de fomento.

A exemplo disso, têm-se: i) a Lei Federal nº 10.436, homologada em 2002, que conferiu à Libras o estatuto de língua, ao tornar oficial o seu reconhecimento como o principal meio de comunicação e expressão das comunidades surdas do país; ii) o Decreto 5.626/05, que regulamenta a lei anterior; iii) a Lei 12.319/10, que trata da profissionalização dos tradutores e intérpretes de Libras; iv) a Lei 13.146/15, que trata do Estatuto das Pessoas com Deficiência, no sentido de validar e reforçar a importância dessa língua em diferentes contextos, dentre eles o social, educacional, jurídico, da saúde, entre outros.

Os postulados deixados pelos estudiosos e legislações citadas acima reverberam até os dias de hoje no cotidiano das comunidades surdas e nas pesquisas acadêmicas sobre as línguas de sinais. Segundo Campos e Almeida (2019), a partir desses estudos, as línguas de sinais adquiriram o estatuto de língua e chamaram atenção de outros pesquisadores interessados em investigar línguas dessa mesma natureza.

Em 2010, foi publicado o Decreto nº. 7.387 que institui o *Inventário nacional da diversidade linguística*, doravante INDL. Esse inventário demonstra o interesse em identificar, documentar, reconhecer e valorizar a diversidade linguística no Brasil. Ao tratar desse documento, Quadros (2016) salienta que,

O INDL é um instrumento de reconhecimento das línguas como patrimônio cultural, por meio da identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. O objetivo é mapear, caracterizar, diagnosticar e dar visibilidade às diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira, permitindo que as mais de 200 línguas faladas em território nacional sejam objeto de políticas patrimoniais que colaborem para sua continuidade e valorização. (Portal do IPHAN <http://portal.iphan.gov.br/> consultado em 20 de março de 2015 apud QUADROS, 2016, p. 161)

Com isso, as línguas de sinais²² faladas no Brasil, sobretudo a Libras, passam a compor o escopo dessa proposta e a configurar o quadro de políticas linguísticas no âmbito do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), do então Ministério da Cultura e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de linhas de fomento de pesquisa (QUADROS, 2016).

²² A expressão “línguas de sinais faladas no Brasil” se inspira nos estudos de Woodward (1996 apud QUADROS, 2019, p. 37), que apresentou uma caracterização bipartida da distribuição das línguas de sinais no mundo, e as identificou como línguas de sinais locais e nacionais. Entende-se por línguas de sinais locais aquelas faladas por surdos de comunidades locais, situadas em espaços geográficos específicos, como por exemplo as comunidades indígenas e comunidades isoladas, e por línguas de sinais nacionais, como o próprio nome sugere, aquelas com abrangência nacional, utilizadas pelas comunidades surdas de diferentes regiões do país.

Com base nesse contexto, foi criado o *Inventário nacional de Libras*²³, organizado a partir dos seguintes materiais:

- a) Inventário de Libras de Santa Catarina Grande Florianópolis – este inventário compreende um corpus de libras e o levantamento demográfico dos usos dessa língua na região. (Pesquisadora responsável Ronice Müller de Quadros).
- b) Antologia de Poesias em Libras – este inventário compreende o corpus de produções poéticas em Libras (Pesquisadora responsável Fernanda de Araújo Machado).
- c) Libras Acadêmico – este inventário inclui um levantamento das produções de textos acadêmicos em libras no escopo do Curso de Letras Libras 2006 e 2009 que compreende 15 estados brasileiros (Pesquisador responsável Tarcísio de Arantes Leite).
- d) Glossários terminológicos em Libras e Português – este inventário inclui glossários de diferentes áreas de conhecimento disponibilizados por meio de um programa desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (Pesquisadora responsável Marianne Rossi Stumpf) (QUADROS, 2016, p. 162)

Esse Inventário foi pensado no intuito de construir um *corpus* abrangente e consistente da língua de sinais nacional, e também criar uma sistemática quanto aos procedimentos para se registrar, documentar e recuperar dados e metadados relacionados à Libras. Evidentemente, tais dados perpassam o léxico da língua e, como tal, como bem menciona Biderman (1996), por estar armazenado de forma codificada na memória do indivíduo, é ativado sempre que necessário que o mesmo se expresse ou se comunique.

Projetos como esse permitem documentar a língua tal como ela é, a partir de diferentes contextos. Outra forma de armazenar o léxico de uma língua – e não apenas isso, mas também documentar o patrimônio cultural de um povo e legitimar o estatuto linguístico e a valorização da língua – se dá por meio dos dicionários.

Apesar de não ser referenciado e, conseqüentemente, não compor o escopo do inventário, os dicionários de Libras, por desfrutarem das mesmas propriedades defendidas pelo projeto macro do INDL, mereciam ser considerados.

²³ Trata-se de um projeto, coordenado pelos pesquisadores Ronice Müller de Quadros e Tarcísio de Arantes Leite, que foi encaminhado ao IPHAN em 2013 e aprovado. No ano seguinte, outra versão do projeto foi novamente aprovada pelo IPHAN, por meio de uma parceria entre o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o objetivo de realizar um levantamento demográfico e organizar um *corpus* representativo com base nos materiais produzidos no ambiente virtual de ensino do Letras - Libras 2006 e 2008.

Talvez o fato de a área que se ocupa desse objeto não estar ainda bem fundamentada e consolidada nos campos de investigação que envolvem a língua de sinais possa ser considerado como justificativa. Ainda assim, estudos de distintas filiações teóricas da linguística e que enfocam os diferentes níveis de descrição (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo) começaram a surgir e a tornarem-se do interesse de linguistas, que buscam compreender e descrever o funcionamento da Libras. Do ponto de vista científico, essa língua e suas propriedades constituem um tema necessário e relevante, mas as pesquisas ainda são incipientes.

Metaforicamente, seria como se referir a um grande latifúndio, com solos férteis, que comporta plantios de diferentes naturezas. No entanto, dada a sua grande extensão, essa terra dificilmente é explorada e cuidada em sua totalidade. Uma alternativa seria mensurar a amplitude do latifúndio a partir de áreas de demarcação. Desse modo, ela poderá ser cultivada e passará a dar frutos, que serão vistos por aqueles que até então desconheciam as riquezas desse território.

Trazendo essa analogia para a realidade desse estudo, o latifúndio é a língua de sinais, que é tão ampla, complexa e rica, e a parte demarcada e defendida aqui diz respeito à lexicografia *lato sensu*²⁴, campo de investigação em que esse trabalho se insere.

Com base nisso, na próxima seção, serão tratadas algumas questões que elucidarão o modo como o território da lexicografia da língua de sinais vem sendo cuidado e quais frutos já foram colhidos.

1.8 A trajetória e o repertório da lexicografia da língua de sinais

Apresenta-se, aqui, a **história da lexicografia da Libras**, bem como considerações acerca de algumas obras que compõem o repertório lexicográfico dessa língua, sobretudo, dos dicionários, principal objeto de estudo deste trabalho. Mesmo não se tratando da língua brasileira de sinais, far-se-á também uma rápida exposição das primeiras obras conhecidas na história das línguas sinalizadas.

De acordo com Cardoso (2017), o primeiro livro que se tem registro na história a ilustrar a forma de comunicação utilizada pelos surdos foi o *Refugium informorum* (Figura 11).

²⁴ A expressão “lexicografia *lato sensu*”, empregada neste trabalho, diz respeito às outras ramificações da lexicografia abarcadas aqui: metalexiconografia, lexicografia bilíngue, lexicografia pedagógica e lexicografia da língua de sinais.

Produzido pelo monge franciscano de Madrid Melchor de Yebra, esse livro foi publicado por volta de 1560 e registrou o alfabeto manual usado na época. A obra foi organizada para fins religiosos, para auxiliar os surdos na compreensão das disciplinas espirituais, e só veio a ser publicada sete anos após sua morte.

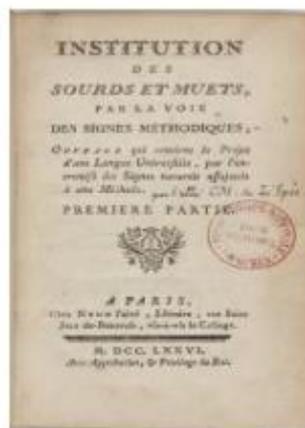
Figura 11 – *Refugium infirmorum*



Fonte: (CARDOSO, 2017, p. 50)

No século XVIII, na França, surgiu o primeiro dicionário com registro dos sinais utilizados pelos surdos. A obra foi publicada em 1776 pelo abade Charles Michel de L'Épée e recebeu o nome de *L'institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques* (Figura 12).

Figura 12 – *L'institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques*



Fonte: (CARDOSO, 2017, p. 51)

Na Tabela 4, a seguir, apresenta-se o repertório das obras impressas publicadas ao longo da história da LLS brasileira, apresentados cronologicamente conforme o ano de publicação.

Tabela 4 – Cronologia das obras impressas da Libras (MARTINS, 2018, p. 82-84)

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO
1875	<i>Iconographia dos signaes dos surdos-mudos</i>	Flausino Gama	Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES
1969	<i>Linguagem das mãos</i>	Eugênio Oates	Gráfica Editora Livro S.A. – Rio de Janeiro, RJ
1981	<i>Comunicação total – Comunicando com as mãos</i>	John Peterson	Sem editora – Campinas, SP
1983	<i>Linguagem de Sinais do Brasil</i>	Harry W. Hoemann, Eugênio Oates e Shirley A. Hoemann	Editora Pallotti – Porto Alegre, RS
1984	<i>Aprendendo a comunicar</i>	Peterson e Ensminger	Sem editora – Fortaleza, CE
1987	<i>Comunicando com as mãos</i>	Peterson e Ensminger	Shekinah Editora e Gráfica – Piracicaba, SP
1991	<i>Manual de sinais bíblicos: o clamor do silêncio</i>	Junta de Missões Nacionais da Convenção Batista Brasileira	JMN da Convenção Batista Brasileira – Rio de Janeiro, RJ
1992	<i>Linguagem de sinais</i>	Testemunhas de Jeová	Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados – Cesário Lange, SP
1998	<i>Manual ilustrado de sinais e sistemas de comunicação em rede para surdos</i>	Capovilla, Raphael e Macedo	Edipusp – São Paulo, SP
2001	<i>Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Libras</i>	Capovilla e Raphael	Edipusp – São Paulo, SP
2005	<i>Comunicação por língua brasileira de sinais: livro básico</i>	Castro e Carvalho	Editora Senac – Brasília, DF
2009	<i>Livro ilustrado de língua brasileira de sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez</i>	Honora e Frizanco	Ciranda Cultural – Jandira, SP
2009/2011	<i>Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Libras</i>	Capovilla, Raphael e Maurício	Edipusp – São Paulo, SP
2011	<i>Dicionário ilustrado de Libras</i>	Brandão	Global Editora – São Paulo, SP
2017	<i>Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos – 3 volumes</i>	Capovilla, Raphael, Temoteo e Martins	Edipusp – São Paulo, SP

Fonte: (MARTINS, 2018, p. 82-84)

Ao todo, foram listadas 16 obras publicadas entre o período de 1875 e 2017. Entretanto, Martins (2018) não considerou as obras: *Enciclopédia da língua de sinais brasileira – o mundo*

do surdo em Libras, de autoria de Capovilla e Raphael, publicada em 2004 pela editora Edusp e *Língua das mãos*, de Eugênio Oates, publicada em 2008 pela editora Santuário, também publicadas nesse período, totalizando então 18 trabalhos. É importante salientar que não estão sendo considerados neste cálculo os glossários²⁵ e manuais²⁶ que repertoriam o léxico da Libras.

A fim de dialogar com os pressupostos da lexicografia, já abordados no início do capítulo, foram selecionadas apenas as obras nomeadas “dicionário”, as quais serão descritas e analisadas à luz dos princípios da tipologia dicionarística aplicada à língua brasileira de sinais.

1.8.1 Considerações sobre os dicionários impressos

Embora esta seção tenha sido dedicada a uma apresentação mais minuciosa dos dicionários, dada a relevância histórica, não se pode deixar de citar duas obras que inauguraram a lexicografia da língua de sinais brasileira.

Conforme a cronologia apresentada por Martins (2018), o primeiro trabalho envolvendo a língua de sinais no Brasil data de 1875 e foi reproduzida por Flausino José da Gama, um jovem surdo e aluno do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Para compreender o contexto e as motivações que o levaram a produzir esse primeiro trabalho, faz-se necessária uma breve introdução histórica sobre o referido Instituto, dada a sua ligação com os primeiros registros da língua de sinais.

O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foi a primeira escola de surdos do Brasil, fundada em 1857 pelo professor surdo francês E. Huet²⁷ a pedido e com o respaldo de Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Huet era professor e tinha experiência em uma instituição para surdos na França, o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges. Os ensinamentos de professor surdo francês aos estudantes surdos se davam em língua de sinais francesa (LSF).

²⁵ Segundo Zavaglia (2012), um glossário pode ser definido como uma lista de palavras, e serve para explicar ou explicitar o significado de outras palavras, em contextos em que significação das palavras são de difícil compreensão, e/ou também uma obra lexicográfica que compreende uma lista de palavras com seus respectivos significados, pertencentes a uma determinada área técnico-científica.

²⁶ Termo utilizado para referir-se ao Manual Acadêmico e Escolar, uma obra lexicográfica que nasceu da necessidade de registrar e divulgar sinais da Libras que circulam em dois contextos bem definidos: o Colégio de Aplicação e o Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que repertoria o léxico relacionado a conceitos e autores pertinentes ao universo acadêmico e escolar. (<http://www.manuario.com.br/home>)

²⁷ Segundo Martins (2018), até hoje não se sabe se a inicial “E.” utilizada nas literaturas para se referir a E. Huet, significa a abreviatura de Eduard, Edward, Ernest ou Hernest.

Inspirado na obra *L'enseignement primaire des sourds-muets mis a la portée de tout le monde avec une iconographie des signes*, produzida em 1856 pelo professor surdo francês Pierre Péliissier, do Instituto dos Surdos de Paris, utilizada por Huet, Flausino interessou-se em reproduzir as estampas para os “falantes” que conversavam com os surdos (SOFIATO, 2005).

A iniciativa de Flausino em registrar os sinais ensinados pelo professor Huet e também os sinais contidos na obra francesa culminou na primogênita obra intitulada *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*²⁸. Mesmo sendo uma obra adaptada do francês para o português, esse material simboliza um notável trabalho com dupla representatividade e reconhecimento, o artístico e o linguístico.

Artístico, pois na época em que a obra foi produzida, não havia recursos que pudessem ser utilizados para tal finalidade além do papel e da caneta. Ao observar o produto, nota-se que as ilustrações foram feitas à mão, fazendo uso da técnica da litografia. Tal habilidade litográfica foi desenvolvida pelo Sr. Eduard Resensburg, que na ocasião colocou-se à disposição para ensinar Flausino, de modo que este conseguisse colocar em prática o plano de reproduzir o primeiro dicionário da língua de sinais brasileira, ainda que com influências do léxico da língua de sinais francesa (LSF) (Gama, 1875).

Linguístico, dado o pioneirismo, relevância e contribuições para os estudos linguísticos e lexicográficos que tenham como objeto a língua de sinais. Segundo Sofiato e Reily (2012), esse foi o primeiro documento produzido no Brasil e teve como finalidade orientar a aprendizagem e consulta dos sinais por todos aqueles interessados em se comunicar com as pessoas surdas.

Nas páginas iniciais, o Sr. Tobias Leite, diretor do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos na época, menciona que o livro, assim chamado por ele, possuía duas finalidades, a saber:

1.º Vulgarisar a linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus pensamentos.

Os pais, os professores primários e todos os que interessarem por esses infelizes, ficarão habilitados para os entender e se fazerem entender.

²⁸ O termo surdo-mudo, utilizado na época, caiu em desuso dada a compreensão de que a pessoa surda não é muda, uma vez que a mudez está atrelada a disfunções no aparelho fonador, impossibilitando assim a reprodução da fala por vias orais. No caso das pessoas surdas, não se trata de um prejuízo vocal, acontece que a língua oral impossibilita a participação delas nas interações por meio da audição, sendo assim, a comunicação oral se torna inacessível e inviável ao sujeito surdo, tornando a língua de sinais o meio de expressão e produção de falas sinalizadas.

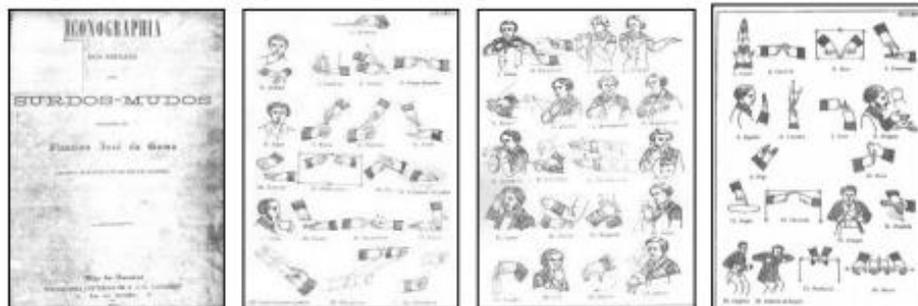
2.º Mostrar o quanto deve ser apreciado um surdo-mudo educado. (GAMA, 1875).

Diante do exposto, podem-se inferir dois pontos. O primeiro diz respeito à notável influência da LSF sobre a Libras; e o segundo, às intenções de Flausino quanto a difundir os sinais utilizados pelos surdos para se comunicar, permitindo que as pessoas ouvintes pudessem aprender os sinais e passar a se comunicar com os surdos. Esse pensamento de registrar e tornar público o léxico da língua de sinais para que as pessoas ouvintes consultassem e aprendessem os sinais reverbera na maioria das obras lexicográficas da Libras até os dias de hoje, refletindo ainda nos aspectos estruturais e tipológicos das mesmas.

Como postula Krieger (2006a), “[...] o dicionário adquire o estatuto de instância de legitimação do léxico, passando então a funcionar como uma espécie de cartório de registros, é ele que concede à palavra a sua certidão de nascimento e, dessa forma, institucionaliza o conjunto léxico das línguas”. (KRIEGER, 2006a, p. 142).

No caso da obra de Flausino, não se trata de um dicionário propriamente dito, no entanto, o léxico ali registrado atestou o nascimento de 382 sinais que foram incorporados ao léxico da Libras. Na Figura 13, a seguir, é possível visualizar fragmentos da obra de Flausino.

Figura 13 – Ilustração de alguns fragmentos da obra de Flausino (1875)



Fonte: compilação da autora²⁹

Ao longo da história da lexicografia, conforme apontam Duran e Xatara (2008, p. 242), a escrita foi fundamental para o “registro das equivalências entre duas línguas de povos de culturas diferentes que se colocavam em contato”, como também para a “preservação das línguas extintas ou ameaçadas de extinção”.

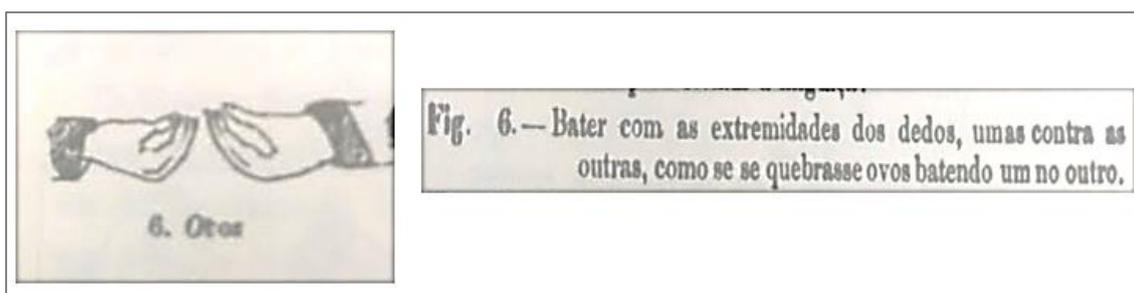
Não era esse o caso da língua de sinais no Brasil, ainda assim, Flausino empreendeu a organização do livro, que registrava 382 sinais e seus equivalentes em português, cujas entradas

²⁹ Montagem a partir de imagens coletadas no Google.

eram indexadas por campos semânticos, caracterizando-se, portanto, numa obra de natureza bilíngue, onomasiológica.

A microestrutura é composta por um verbete simples, isto é, com a representação pictórica do sinal, acompanhada da numeração e o equivalente em português conforme demonstra a Figura 14.

Figura 14 – Verbetes “ovo” – categoria semântica ALIMENTOS, OBJETOS DE MESA



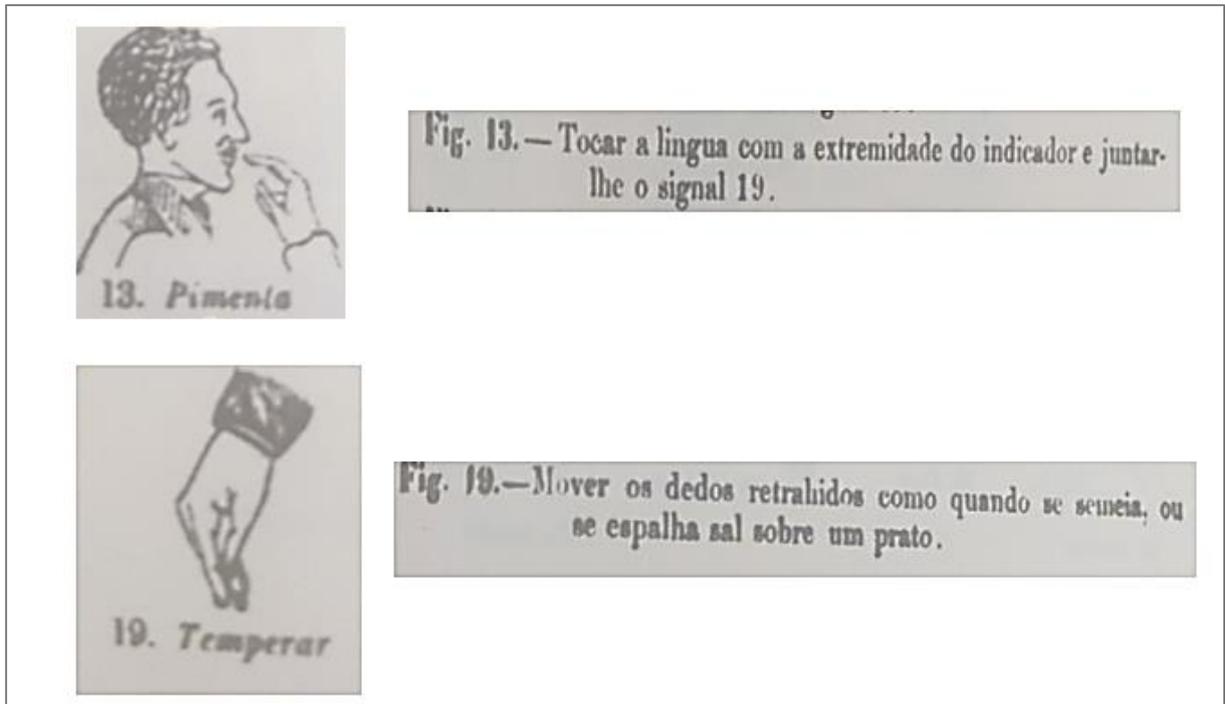
Fonte: (GAMA, 1875, p. 14-15)

Pela representação pictórica do sinal e a definição escrita que a acompanha na página ao lado, nota-se que se trata de uma obra de recepção, ou seja, para que o consulente seja capaz de, a partir da palavra procurada na língua-fonte (L1), descodificar o seu equivalente na língua-alvo (L2). Na informação complementar referente ao verbete “ovo”, Flausino se preocupou em oferecer detalhes, que julgou serem importantes para a produção correta do sinal.

O léxico da obra compreende: o alfabeto manual (datilológico), alimentos e objetos de mesa, bebidas e objetos de mesa, objetos para escrever, objetos da aula, individualidade e profissões, animais, pássaros, peixes e insetos, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios, preposições e conjunções, interjeições e interrogações.

No que tange à macroestrutura, o livro possui um *front matter* com alguns textos introdutórios: uma apresentação da obra, um breve prefácio escrito pelo diretor do Instituto, Tobias Leite, pequenos textos complementares e um glossário no final da obra. Entre uma página e outra, Flausino adotou um esquema que dialoga com o consulente e traz informações complementares acerca dos sinais, tais como explicações sobre a maneira correta de produzi-los e remissivas (Figura 15), o que otimiza e torna a obra mais dinâmica.

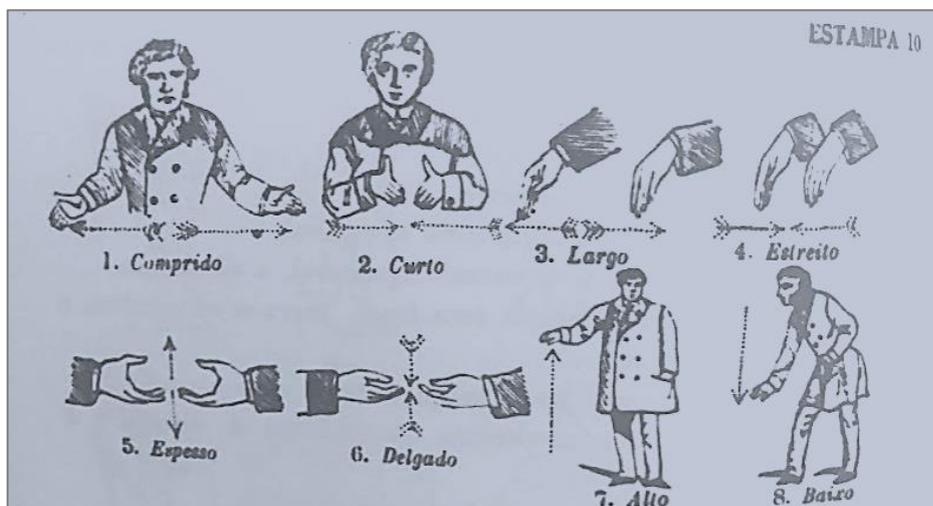
Figura 15 – Sistema de remissivas adotado na obra de Gama (1875)



Fonte: (GAMA, 1875, p.14-15)

Observe-se que a entrada 13 (Figura 15) lematizada como “pimenta”, para ser reproduzida na língua-alvo necessita do complemento da entrada 19, lematizada como “temperar”. Já na Figura 16, o autor opta por trazer as informações do sinal na própria representação litográfica, por meio de setas, pontilhados, linhas (retas, curvas, zigue-zague), dispensando a necessidade de colocá-las na página seguinte junto às demais explicações.

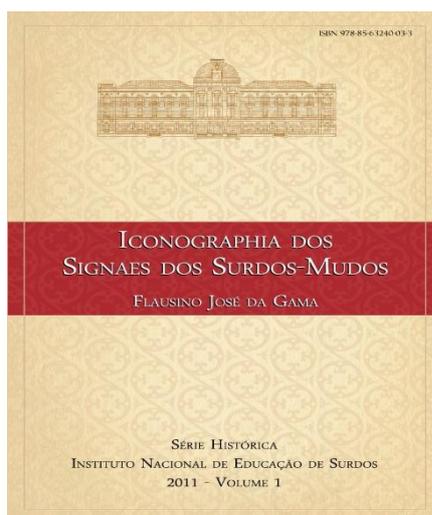
Figura 16 – Ilustração dos sinais com movimento indicado no próprio verbete



Fonte: (GAMA, 1875, p.30)

Considerando a época em que a obra foi escrita, é natural que ela tenha sido disponibilizada na versão impressa. No ano de 2011, no intuito de resgatar e difundir obras de referência na história dos surdos, o INES publicou uma série histórica, na qual o primeiro volume foi a obra de Flausino J. Gama (1875) na íntegra (Figura 17). Para manter a essência da obra, conservou-se o papel como suporte.

Figura 17 – Capa do livro *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos* – série histórica 2011



Fonte: INES (2011)

Quase um século se passou, e a segunda obra lexicográfica sobre a língua de sinais falada no Brasil só veio a ser publicada em 1969. A obra intitulada *Linguagem das mãos* foi elaborada pelo Padre Eugênio Oates³⁰, que, segundo Ferraz (2017), antes mesmo de sua chegada ao Brasil, já acumulava experiências junto à comunidade surda dos Estados Unidos, motivação que o trouxe até aqui para desenvolver um trabalho com os surdos brasileiros.

Durante a sua estadia no Brasil, o padre deu início ao trabalho missionário no estado do Amazonas e peregrinou em vários outros estados do país. Ao longo de suas viagens, foi se interessando cada vez mais pelos surdos e pela língua de sinais. À medida que ia conhecendo surdos de diferentes localidades, Oates notou variações lexicais entre uma região e outra e passou a denominar tais diferenças de “regionalismos” (SOFIATO, 2005).

Tal fato instigou o padre a organizar a obra *Linguagem das mãos*. Apesar de o padre acreditar que o melhor meio de comunicação para os surdos seria pela oralidade, ele pretendia

³⁰ Padre redentorista norte-americano, chegou ao Brasil em 1946 para atuar como missionário na Amazônia (OATES, 2008).

ajudar os surdos na melhoria da qualidade de vida social e linguística, sobretudo na sua comunicação com a sociedade. Sobre isso, Oates explica que:

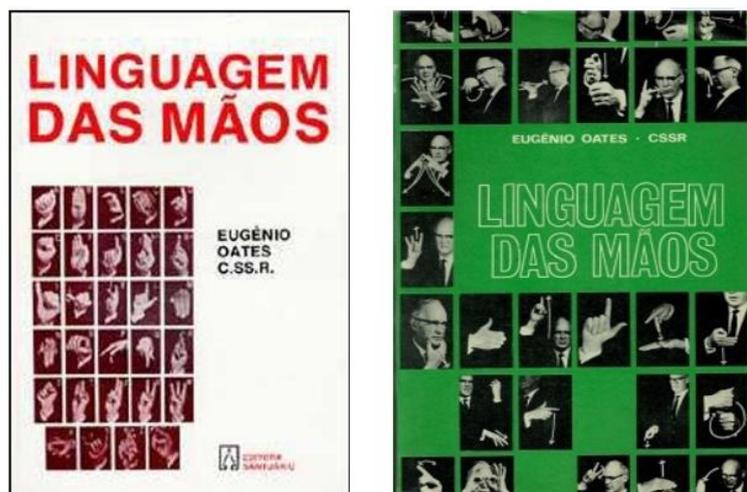
Com o auxílio de muitos surdos, peritos nesta linguagem das mãos, estou apresentando, neste livro, um vocabulário funcional da mímica, que entendo ser mais significativa da ideia ou da palavra. O objetivo principal deste manual é, simplesmente, o de ajudar os surdos-mudos brasileiros a terem melhor entrosamento na sociedade e que haja um melhoramento contínuo na sua vida social, educacional, recreativa, econômica e religiosa. É também, minha esperança que o livro seja útil a todos aqueles que têm contato com os surdos. (OATES, 1969).

Segundo Ferraz (2017), essa obra foi utilizada por muitos anos como material didático pelos instrutores surdos para o ensino da língua para ouvintes.

No período em que Oates publicou essa obra, termos como mímica, gesto e linguagem eram utilizados para nomear o que atualmente se conhece por língua de sinais. Isso justifica o título da obra: *Linguagem das mãos*.

A obra teve a sua primeira edição em 1969, obtendo uma repercussão positiva, o que motivou uma segunda edição em 1983 (Figura 18). De acordo com Douettes (2015), a obra continua sendo difundida, já tendo sido publicada a sua vigésima edição, sem que houvesse mudanças dos sinais registrados nas primeiras edições.

Figura 18 – Ilustração das capas do livro *Linguagem das mãos*

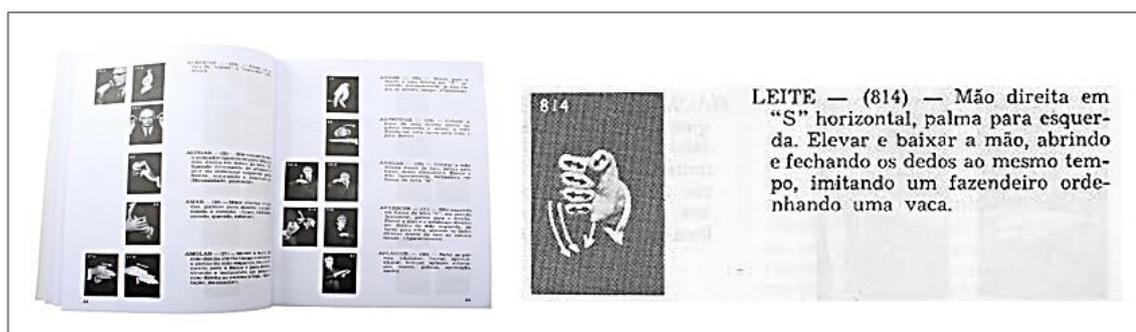


Fonte: (OATES, 1969)

A obra é constituída de 1.258 sinais organizados por campos semânticos. As entradas se dão pelo sinal e são organizadas onomasiologicamente. Sobre a microestrutura, o autor recorreu a uma tecnologia diferente para organizar os verbetes e apresentar o léxico da língua

de sinais. Oates inovou em vários aspectos, o primeiro deles foi uso de fotografias e não de pictografias feitas manualmente para representar os sinais. As fotos que aparecem na obra são do próprio padre. Os verbetes são enumerados e organizados na ordem: sinal, como entrada, seguido do seu equivalente em português e da descrição do sinal mencionando a configuração de mão, movimento, localização e outros detalhes, conforme demonstra a Figura 19.

Figura 19 – Organização dos verbetes na obra *Linguagem das mãos*



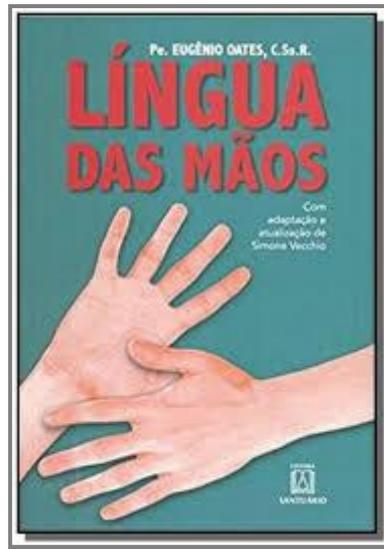
Fonte: (OATES, 1969, p. 22-189)

Gama (1875) já fazia uso desse recurso descritivo, entretanto, com informações ainda muito simples e não mantinha a mesma estrutura para todas as entradas. Oates (1969), por sua vez, além de aprimorar o detalhamento da descrição dos sinais, resgatando os pressupostos dos parâmetros que constituem a língua de sinais, aplica-os para todas as entradas.

Uma nova versão da obra do padre Eugênio Oates foi publicada no ano de 2008 com adaptações e atualizações realizadas pela pedagoga, especialista, tradutora-intérprete e professora de Libras, Simone Vecchio (Figura 20).

No intuito de manter a essência da obra original, foi adotado o recurso fotográfico para o registro dos sinais e um rico detalhamento sobre a sua produção, incluindo os aspectos fonológicos da língua incorporada à tecnologia fotográfica e computacional. Além do mais, a edição de 2008 apresenta alguns sinais que mudaram nesse intervalo de tempo, o que, de certa forma, pode vir a contribuir e fomentar novos estudos em diferentes áreas, tais como a linguística, a sociolinguística, a lexicografia numa perspectiva diacrônica da língua.

Figura 20 – Imagem ilustrativa do livro *Língua das mãos* - versão nova (2008)

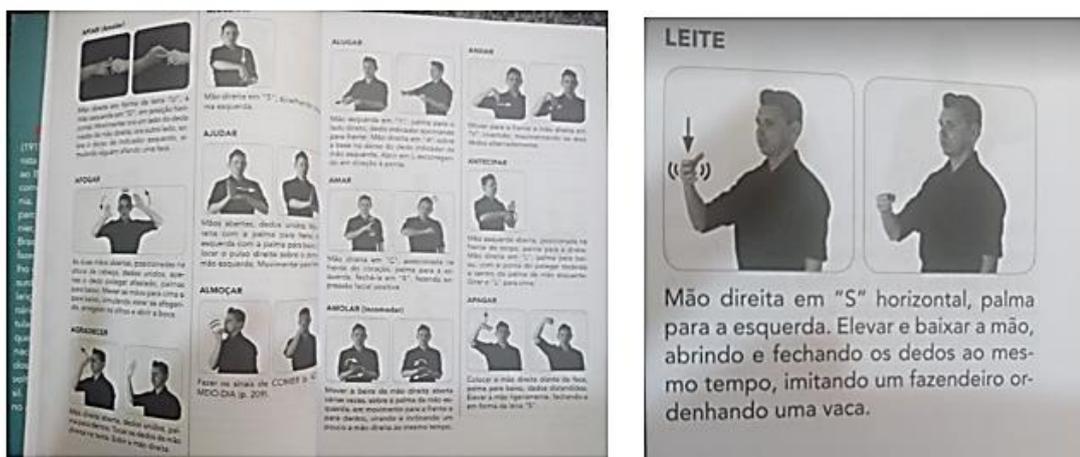


Fonte: (OATES, 2008)

Vale salientar que a versão conduzida por Vecchio, além de trazer uma roupagem nova no *layout* da obra, adaptações e atualizações em seu conteúdo, apresenta no título do trabalho uma atualização importante. O termo “linguagem” que aparece no título da obra original é substituído pelo termo “língua”, fazendo aqui uma correção histórica sobre o emprego desse termo.

Não é possível afirmar se houve acréscimo de verbetes, pois a obra não indica, entretanto, percebem-se modificações significativas em sua estética, como a reorganização e exposição dos verbetes, e a inserção de mais entradas em uma única página, conforme mostra a Figura 21.

Figura 21 – Organização dos verbetes na obra *Língua das mãos*



Fonte: (OATES, 2008, p. 34-35;153)

Apresentadas as duas primeiras obras lexicográficas que inauguraram a LLS brasileira, a partir de agora, será dada atenção aos dicionários que se dedicaram a registrar o léxico da Libras.

Muitas outras obras foram lançadas envolvendo a língua de sinais, todavia, o primeiro dicionário só veio a ser publicado no ano de 2001, há exatos 32 anos após a obra do padre Oates, em duas versões: impressa e digital.

A obra, de autoria dos pesquisadores Fernando César Capovilla e Walkíria Duarte Raphael, recebeu o nome de *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue: língua de sinais brasileira – DEIT – Libras* (Figura 22). O dicionário traz um ineditismo na proposta lexicográfica da língua de sinais e se destaca em três aspectos. O primeiro, por apresentar já no título o termo “dicionário”. Segundo, pela quantidade de línguas envolvidas, sendo a primeira obra trilingue (português, inglês e Libras), e terceiro, pela organização macro e microestrutural.

Esse dicionário reúne 9.500 sinais e apresenta uma estrutura mais complexa e completa, sobretudo na organização dos verbetes. Dada a abrangência da obra e a composição dos verbetes, ela foi dividida em dois grandes volumes: contendo o volume um as entradas da letra A à L; e volume dois, da letra M à Z, conforme demonstra a Figura 22.

Figura 22 – Capa do *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue: língua de sinais brasileira*



Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001)

O primeiro volume, com relação à macroestrutura, apresenta um *front matter* bastante robusto, composto pela biografia dos autores, informações detalhadas sobre toda equipe editorial, sumário, dedicatória, página de agradecimentos, apresentações elaboradas por especialistas que atuam na área da surdez, um resumo e um prefácio, seguidos de informações relevantes destinadas ao usuário da obra. Nesta última parte, os autores se preocupam em

apresentar a composição e organização dos verbetes e a funcionalidade das informações inseridas na microestrutura do dicionário.

Ainda na macroestrutura, o dicionário contempla informações concernentes à língua de sinais, tais como o alfabeto manual da Libras, números e um texto sobre o sistema de escrita de sinais, doravante *SignWriting*³¹, um dos componentes do verbete.

Para Faulstich (2006, p. 198), “a riqueza de informação e o detalhe na descrição dos movimentos com as mãos fazem desta parte da obra de Capovilla e Raphael um exemplar manual de uma gramática que contempla um sistema de escrita de movimentos”.

O segundo volume, além das entradas, traz alguns capítulos que tratam da educação de surdos, envolvendo temáticas como as abordagens educacionais da criança surda, as contribuições do *SignWriting* na educação da criança surda, o processamento do código alfabético presente na leitura e escrita do surdo e o implante coclear³², entre outras temáticas.

No tocante à composição da microestrutura, as entradas dos verbetes aparecem registradas em língua de sinais, por meio da soletração da palavra em alfabeto manual e organizadas em ordem alfabética. Diferente das duas primeiras obras apresentadas, trata-se de uma obra semasiológica.

Os verbetes do DEIT-Libras têm uma estrutura mais complexa e encorpada, e por isso se divide em duas partes, sendo a primeira com informações pictográficas e a segunda com informações escritas. As informações contidas na composição dos verbetes podem ser vistas na Tabela 5.

³¹ Sistema de escrita para línguas de sinais que faz uso de símbolos para representar graficamente línguas dessa natureza, a partir de um esquema que “funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações” (STUMPF, 2005, p. 51).

³² Dispositivo eletrônico implantado em pessoas com perda auditiva de grau severo a profundo, que funciona transformando sons em estímulos elétricos enviados ao nervo auditivo, isto é, substituindo parcialmente as células danificadas da cóclea, proporcionando aos seus usuários uma sensação auditiva semelhante à fisiológica.

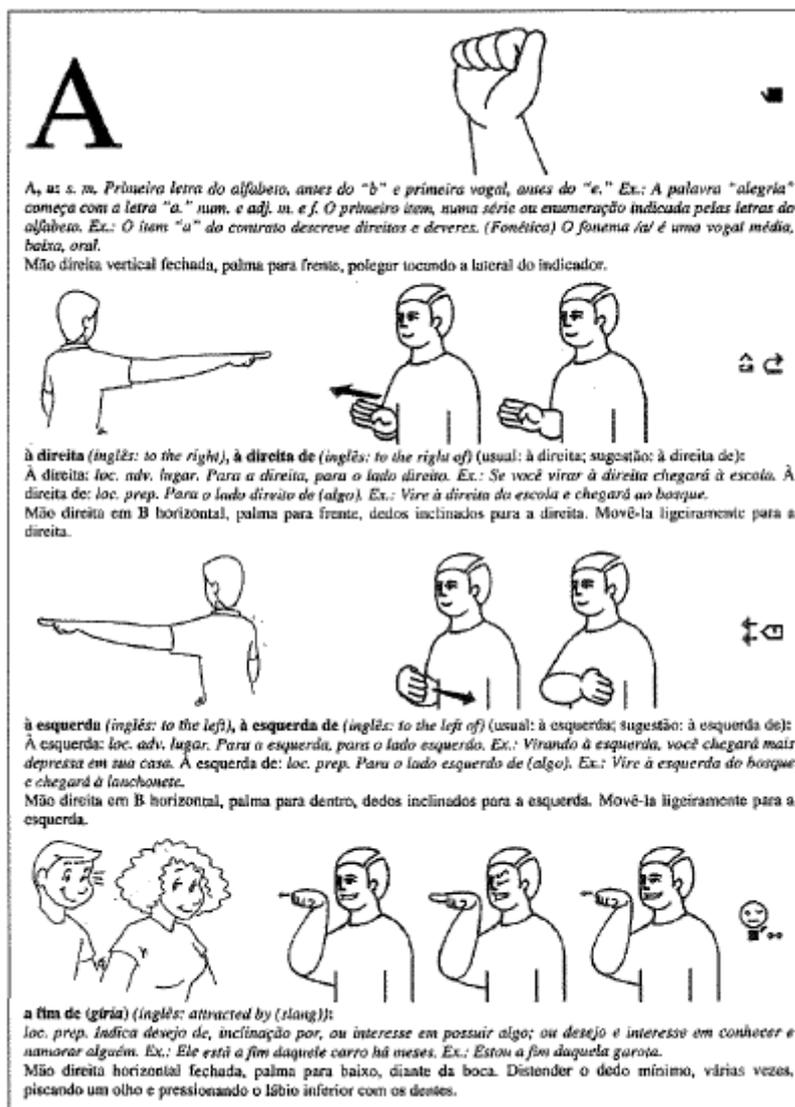
Tabela 5 – Componentes do verbete do DEIT-Libras (2001)

Informações pictográficas	Informações escritas
a) ilustração gráfica com a representação do significado da palavra de entrada; b) ilustração gráfica do sinal; c) <i>SignWriting</i> do sinal.	a) palavra de entrada em português; b) tradução da entrada em inglês e sinônimos; c) categoria gramatical; d) definição; e) exemplo de uso; f) descrição fonética para a produção correta do sinal.

Fonte: elaborado pela autora

Dada a robustez do verbete, do ponto de vista quantitativo, não é possível listar muitos em uma única página, cabendo uma média entre quatro a seis verbetes apenas. Considerando os 9.500 sinais que a obra possui, isso impacta diretamente no tamanho físico do dicionário, o que justifica o fato de ele ser dividido em dois volumes, conforme já explicitado. A combinação dos elementos elencados na Tabela 5 resulta em verbetes como os exemplificados na Figura 23 a seguir.

Figura 23 – Verbetes do *Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue: língua de sinais brasileira*



Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p.129)

No ano de 2009, sob a autoria de Fernando César Capovilla, Walkíria Duarte Raphael e Aline Cristina L. Maurício, foi publicado o *Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira* (Figura 24), baseado na linguística e nas neurociências cognitivas, é uma versão ampliada e atualizada conforme o acordo ortográfico de 1990.

Foram incorporados ao novo dicionário 328 sinais, totalizando o montante de 14 mil verbetes em português que correspondem a 9.828 sinais em Libras e 56 mil verbetes em inglês. Assim como a obra anterior, esta é dividida em dois volumes, sendo o volume um da letra A à H; e o volume dois, do I ao Z.

A obra possui uma macroestrutura bem elaborada, com um *front matter* rico em conteúdo para o consulente, composto pela biografia dos autores, informações detalhadas sobre toda a equipe editorial, sumário, dedicatória, página de agradecimentos, apresentações elaboradas por especialistas que atuam na área da surdez, um resumo e um prefácio, seguidos de informações relevantes destinadas ao usuário da obra.

Figura 24 – Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira



Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009)

A microestrutura é composta pelos mesmos itens apresentados no Deit-Libras (2001), no entanto, essa nova versão apresenta duas novidades no interior do verbete, a soletração digital da entrada e a indicação geográfica do(s) estado(s) em que o sinal é utilizado (Figura 25).

Figura 25 – Ilustração do verbete atribuído ao sinal de “monarca”

1534

M

monarca (1) (sinal usado em: **SP**) (inglês: monarch, sovereign), **monarquia** (inglês: monarchy, kingdom); Monarca: s. m. e f. Soberano de um reino. *Aquele que governa uma nação monárquica. Rei, rainha, príncipe reinante. Ex.: O monarca Henrique VIII formou a Igreja Anglicana na Inglaterra. Monarquia: s. f. Forma de governo em que o poder supremo está nas mãos de um monarca. Estado governado por um monarca. Ex.: Na Suécia, o regime político é a monarquia constitucional, ou seja, o país é governado por um rei e um parlamento. (Fazer este sinal **REI, REINO**: Mão vertical, palma para a esquerda, dedos separados e curvados. Mover a mão em direção à cabeça, virando a palma para baixo, e tocando as pontas dos dedos no centro da cabeça.)*

Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009, p. 1534)

Anos mais tarde, em 2011 foi publicado o *Dicionário ilustrado de Libras*, de autoria de Flávia Brandão (Figura 26). Segundo a organizadora da obra, ela foi desenvolvida com a

finalidade de contribuir para o conhecimento dos significados dos sinais que compõem a Libras e orientar a execução dos movimentos que são a base dessa língua gestual.

Esse dicionário possui um *front matter* com informações importantes para o usuário, tais como as orientações de como usar o dicionário, a composição do verbete e o significado de cada componente, exemplos dos parâmetros CM e OP para orientar o consulente quanto ao posicionamento e configuração da mão durante a produção do sinal, a biografia da autora e uma folha de apresentação da obra, com observações quanto ao que o leitor irá encontrar.

Dentre essas observações, destacam-se:

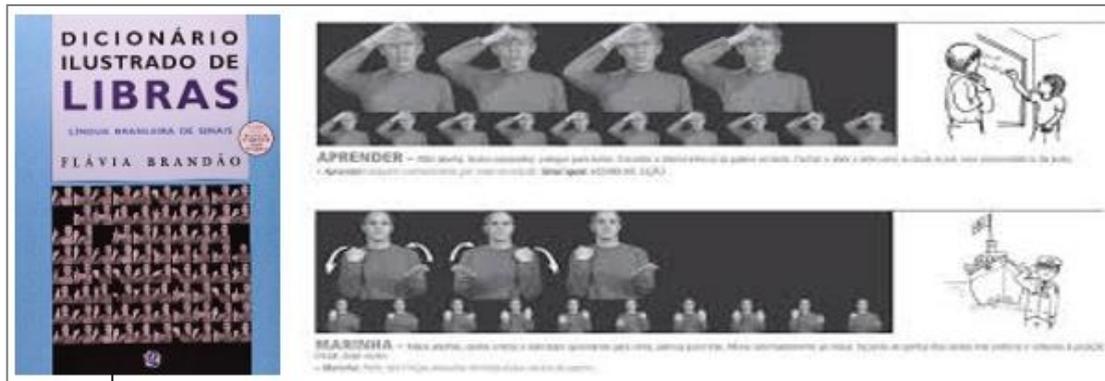
Este dicionário pode ser consultado por todos os públicos. Vale notar que algumas de suas expressões são de conteúdo adulto. Nesses casos, os verbetes e suas respectivas ilustrações são apresentados de forma apenas didática, sem comprometer, porém, seu entendimento.

Em casos de homônimos perfeitos – palavras que possuem a mesma pronúncia e escrita, mas apresentam significados diferentes – o leitor deve observar tanto o texto que descreve o significado do verbete quanto sua ilustração, para a correta compreensão do sinal apresentado. (BRANDÃO, 2011)

Percebe-se o cuidado da autora em informar o usuário e antecipar quanto a possíveis situações. O dicionário apresenta 3.212 sinais e possui verbetes compostos por cinco elementos, sendo eles:

- entrada (sinal) → uma fotografia do sinal, com a sequência dos movimentos e a posição inicial e final do sinal no término do desenvolvimento. A quantidade de fotos depende da complexidade do sinal ou das etapas que o compõem;
- sequência fotográfica → que mostra detalhadamente todo o percurso das mãos ao executar o sinal;
- entrada (palavra) → a palavra a ser consultada e a explicação de como o sinal deve ser executado, incluindo os parâmetros que constituem o sinal;
- ilustração → presente na maioria dos verbetes, a ilustração representa o significado do sinal;
- significado → com a explicação do sentido (carga semântica) da palavra, com algumas inserções de variações e sinônimos.

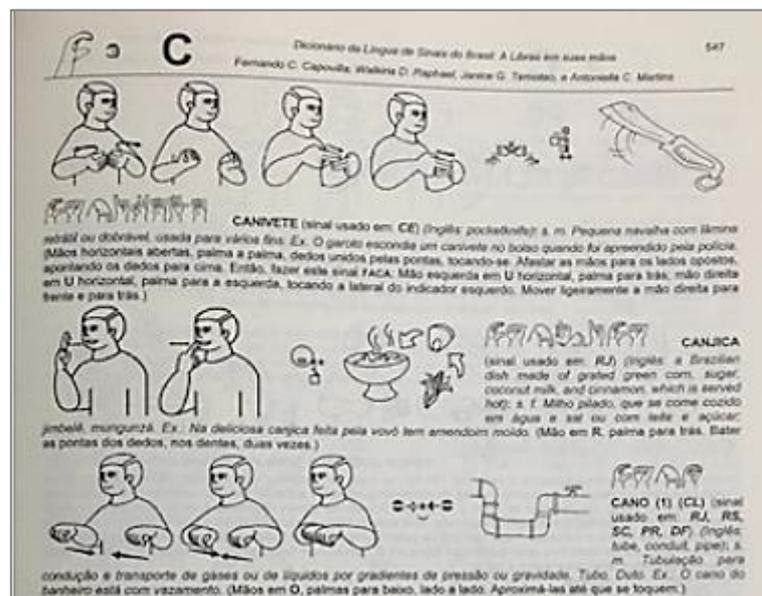
Figura 26 – Dicionário ilustrado de Libras



Fonte: (BRANDÃO, 2011)

A última obra lexicográfica impressa publicada foi o *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*, lançado em 2017 pela editora Edusp, sob a autoria de Fernando César Capovilla, Walkíria Duarte Raphael, Janice Gonçalves Temoteo e Antonielle Cantarelli Martins. Trata-se de uma obra impressa, estruturada semasiologicamente, com busca pela ordem alfabética. A microestrutura segue a mesma lógica de organização das obras anteriores da autoria de Capovilla, conforme demonstra a Figura 27 a seguir, na qual se vê uma sequência de verbetes de unidades lexicais iniciadas pela letra “c”.

Figura 27 – Sequência de verbetes correspondentes à letra “C”



Fonte: (CAPOVILLA et al., 2017, p. 547)

Desde a publicação do primeiro dicionário de Libras, em 2001, é notável o crescimento da produção dicionarística voltada para a língua de sinais. Com o passar do tempo, os

dicionários foram sendo constantemente aprimorados, as produções passaram a ser mais frequentes e o consumo também.

A técnica, a estética, os verbetes e outros elementos importantes para se produzir um produto lexicográfico passaram a ser auxiliados não apenas por recursos humanos, mas também por recursos tecnológicos. Ao mesmo tempo em que as obras impressas estavam em pleno fluxo de produção, os dicionários digitais começaram a ganhar espaço no campo da LLS.

1.8.2 Considerações sobre os dicionários digitais

A tecnologia aliada aos computadores e à informática influenciaram positivamente no avanço das técnicas e na produção de obras lexicográficas. Felizmente, tais contribuições alcançaram não apenas as línguas orais, mas também as línguas de sinais que, até então, valiam-se apenas das obras impressas, com suas limitações devido às especificidades linguísticas e visuais das línguas de sinais.

Feitas as devidas apresentações dos dicionários impressos da Libras, na sequência, será exibida, na Tabela 6, uma cronologia do repertório lexicográfico das obras digitais publicadas ao longo da trajetória da LLS.

Tabela 6 – Cronologia das obras digitais em Libras

ANO	TÍTULO	VERSÃO	AUTOR(ES)
2002	<i>Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira – Deit-Libras</i>	Disponível na versão impressa com previsão para sair em CD-Rom	Fernando César Capovilla e Walkíria Duarte Raphael
2002	<i>Dicionário de Libras ilustrado – Secretaria de Educação do Governo de São Paulo</i>	CD-Rom	Flávia Brandão, Denise Serio e Eduardo Lorenzini
2005	<i>Dicionário digital da língua brasileira de sinais – versão 2.0</i>	http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm	Tanya Amaral Felipe de Souza e Guilherme de Azambuja Lira
2007	<i>Dicionário digital Libras cristão</i>	https://www.prolibras.com.br/dic/	Rogério Gonçalves dos Santos

2008	<i>Dicionário digital da língua brasileira de sinais – versão 2.1 (web)</i>	http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras/	Tanya Amaral Felipe de Souza e Guilherme de Azambuja Lira
2010	<i>Minidicionário ilustrado de Libras</i>	www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionario_Libras_CAS_FADERS1.pdf	Janaína Pereira Cláudio, Luciano da Silva Abreu, Patrícia da Silva Rodrigues, Renata Heinzelmann Bosse, Simone Machado Fontoura e Rejane Carpin
2011	<i>Dicionário digital da língua brasileira de sinais – versão 3.0</i>	http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/	Tanya Amaral Felipe de Souza e Guilherme de Azambuja Lira
2013	<i>Dicionário de Libras – Língua Brasileira de Sinais</i>	https://www.passeidireto.com/arquivo/39123459/dicionario-libras	Siléia Chiquini
2013	<i>Dicionário Geral em Libras</i>	http://www.librasgerais.com.br/dicionarios/geral.php#	Janice Mendes Brumado e equipe
2017	<i>Dicionário online Libras-português</i>	https://sistemas.cead.ufv.br/capes/dicionario/	Ana Luisa Borba Gediel, Pedro Almeida Sacramento Victor Luiz Alves Mourão
s.d	<i>Dicionário Jurídico de Libras</i>	https://www.tjsc.jus.br/dicionario-juridico-de-libras#a	

Fonte: elaborado pela autora

No ano de 2002, junto ao *Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira – Deit-Libras* (impresso), nascia também o primeiro projeto de obra lexicográfica produzida em suporte digital da história da LLS. No entanto, por razões desconhecidas, a versão digital não chegou a ser publicada. No mesmo ano, por iniciativa da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, foi publicado o primeiro *Dicionário de Libras ilustrado* (Figura 28).

Figura 28 – Dicionário de Libras ilustrado



Fonte: (CARDOSO, 2017, p.55)

Esse dicionário foi um marco na história da lexicografia da língua de sinais nacional, representando uma nova forma de registro e exposição lexical, já que foi a primeira obra em formato digital. A obra foi disponibilizada em CD-ROM, contendo 43.606 verbetes.

Quanto à organização de repertórios lexicográficos digitais envolvendo a língua de sinais, Faria-Nascimento destaca que:

Para a organização de repertórios lexicográficos e terminográficos digitais, sugere-se um repertório interativo com vídeos ou animação que possa representar a língua de sinais “em ação” e, até, se possível, “em uso”. Elaborar um repertório lexicográfico digital com imagens inanimadas significa desperdiçar a ferramenta tridimensional que esse recurso oferece à representação das línguas de sinais. Significa impedir o consulente de ter acesso amplo e irrestrito à representação da Libras. (FARIA-NASCIMENTO, 2009, p. 220).

Em concordância com Faria-Nascimento, o *Dicionário de Libras ilustrado* faz uso desse recurso visual no interior de cada verbete. A microestrutura da obra contém informações relacionadas à palavra, à categoria semântica, sua posição na lista geral de entradas, o tempo verbal, o significado, palavras sinônimas, uma imagem e um vídeo com uma pessoa sinalizando a palavra equivalente em Libras, como se pode observar na Figura 29.

Figura 29 – Microestrutura do verbete do *Dicionário de Libras ilustrado*



Fonte: *Dicionário de Libras ilustrado* (CD-ROM)

Nesse caso, a busca pode ser realizada por ordem alfabética ou pela palavra (aproximada ou exata) no campo de busca. O suporte em que a obra está registrada permite que o usuário tenha acesso ao sinal por meio de um vídeo, que, por sua vez, possibilita uma visão clara sobre a produção do sinal, dispensando então a necessidade de um espaço destinado à descrição do sinal como acontecia nas obras anteriores.

Quando se tem uma imagem estática do sinal, mesmo que ela tenha indicativos do movimento, da localização, da orientação da palma da mão e/ou da expressão facial necessária para o sinal, ainda assim, para o consulente aprendiz na língua, não fica claro o modo como se produz corretamente determinado sinal.

Sobre isso, Correia (2009) salienta que a publicação em papel de dicionários de línguas sinalizadas inibe não apenas a representação da complexidade do sinal, mas também a representação do movimento, um dos componentes essenciais da língua.

No ano de 2005, um novo dicionário de Libras foi publicado, o *Dicionário digital da língua brasileira de sinais*, de autoria de Tanya Amara Felipe de Souza e Guilherme de Azambuja Lira. A referida obra é composta por 5.863 verbetes e, assim como o *Dicionário de Libras ilustrado*, destaca-se por ser uma obra publicada em suporte digital, na época disponibilizada no *site* www.acessobrasil.org.br. Atualmente a obra pode ser consultada no endereço http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm, na versão 2.0 – 2005.

Ao acessar o dicionário, já na página de abertura (Figura 30), o consulente é direcionado para as informações macroestruturais, divididas em três abas, a saber: a concepção e metodologia adotadas para a realização da obra (equipe, organização da nominata, organização dos verbetes, sistema de transcrição, etc.), créditos e ajuda, com orientações de como manusear o dicionário e realizar a busca, que, por sua vez, pode ser feita por assunto, em ordem alfabética ou em Libras.

O grande diferencial dessa obra é a busca em Libras. Ao selecionar esta opção, é apresentado ao consulente um quadro com as configurações de mãos, no qual se deve escolher uma das opções correspondente ao sinal que se deseja consultar e, em seguida, é disponibilizada uma lista com as palavras que são sinalizadas a partir daquela configuração.

Pensando na possibilidade de o consulente recorrer a esse dicionário em busca de informações relacionadas à produção do sinal, isto é, o usuário já tem a palavra em português e quer o sinal, a consulta seria bem sucedida, desde que a palavra esteja cadastrada no banco de dados. No entanto, se o consulente tentar o movimento contrário, partir do sinal para a palavra, o usuário estagnaria na seleção da configuração de mãos, não sendo possível avançar a busca pelo sinal. Nesse caso, o consulente necessariamente deveria conhecer a palavra em português, o que tornaria a consulta inviável ou sem sentido. Após várias tentativas, verificou-se que a opção de consulta pela Libras não está mais disponível nesta versão.

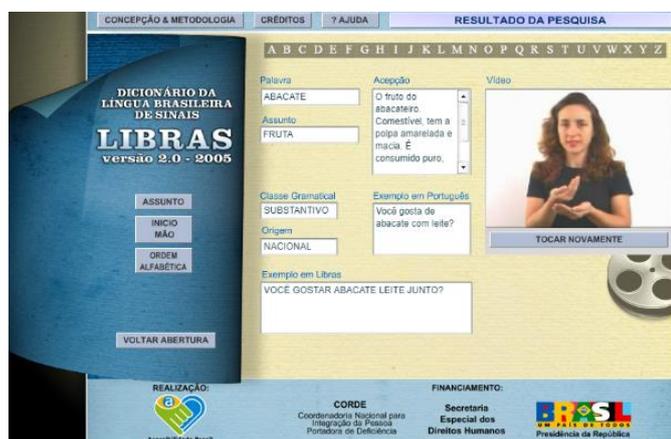
Figura 30 – Página inicial do *Dicionário digital da língua brasileira de sinais*



Fonte: <http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm> (Acesso em 11 mai. 2020)

Sobre a microestrutura (Figura 31), esta é composta por: palavra, assunto, acepção, classe gramatical, origem, exemplo em português, exemplo em Libras e vídeo, com a opção de tocar novamente caso seja necessário. Vale ressaltar que todas as informações estão em português, o único momento em que a Libras aparece é no vídeo, que sinaliza a palavra correspondente procurada.

Figura 31 – Imagem do verbete do *Dicionário digital da língua brasileira de sinais* – 2005

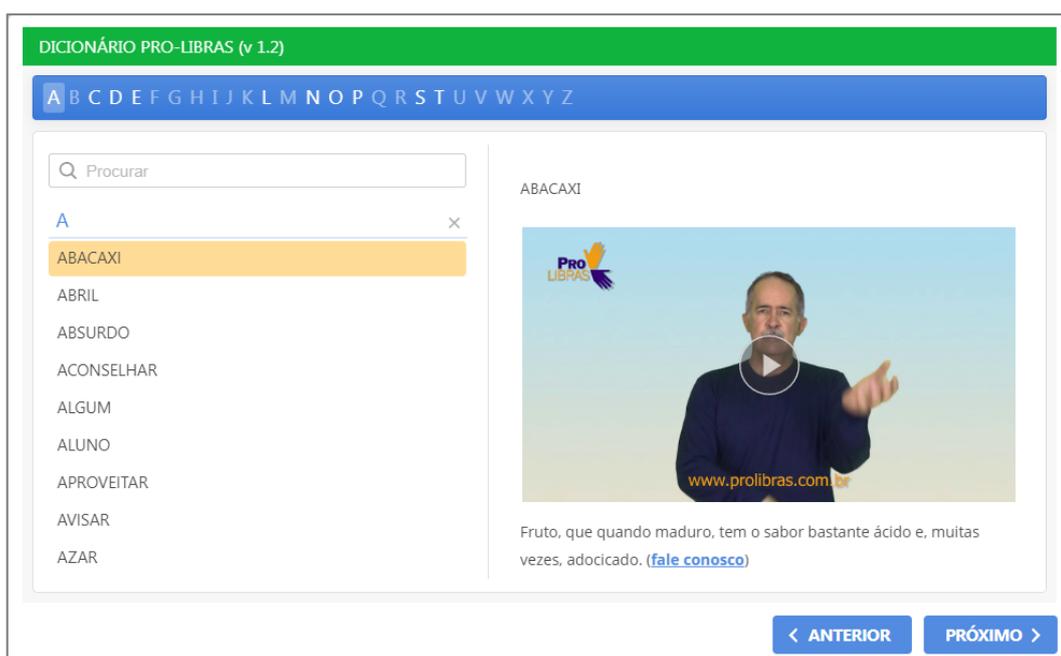


Fonte: <http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm> (Acesso em 11 mai. 2020)

Em 2007, foi publicado o *Dicionário digital Libras cristão* (DDLCC), também conhecido como *Dicionário pró-libras cristão* (Figura 32). Não foram encontradas informações sobre a extensão total da obra, a única notícia que se tem é que a versão gratuita, disponibilizada no endereço eletrônico, é limitada a 800 verbetes. Todavia, se o usuário desejar ter acesso ao dicionário na íntegra, o mesmo poder adquirido em contato direto com o idealizador.

O dicionário apresenta uma microestrutura simples, com entrada em português, um vídeo com o sinal equivalente e uma definição. Sobre a organização da obra, Douettes (2015, p.100) afirma “que se apresenta com quatro elementos: letra inicial (ordem alfabética), palavra, configuração de mão (17 diferentes configurações de mão) e grupos de palavras (geral, religião, família, orações, alimentos e pró-libras)”.

Figura 32 – Dicionário pró-libras cristão



Fonte: <<https://www.prolibras.com.br/dic/>> (Acesso em 19 mai. 2020)

Em 2008, o *Dicionário digital da língua brasileira de sinais*³³ foi atualizado para a versão *web 2.1 – 2008* (Figura 33). Na nova versão, o *layout* sofreu modificação, a página de abertura foi removida, sendo incorporadas as informações macroestruturais na parte inferior da página, após o verbete. Não se sabe ao certo se houve acréscimo de verbetes na versão de 2008, o local destinado a fornecer esse tipo de informação na obra encontra-se desativado, o que impossibilita conhecer a proposta da obra, orientações sobre o manuseio, a sua extensão, entre outras questões relevantes. Outro campo que não só foi desativado como também removido diz respeito à aba “ajuda”, que antes tinha o papel de orientar o usuário sobre como fazer um bom uso da obra.

³³ O referido dicionário encontra-se na *web*, mas aparentemente indisponível para consulta, uma vez que nenhuma das ferramentas de busca direciona o consulente a lugar algum, a página fica carregando e não possibilita que o usuário avance na consulta.

Figura 33 – Imagem do verbete do *Dicionário digital da língua brasileira de sinais* (2008)

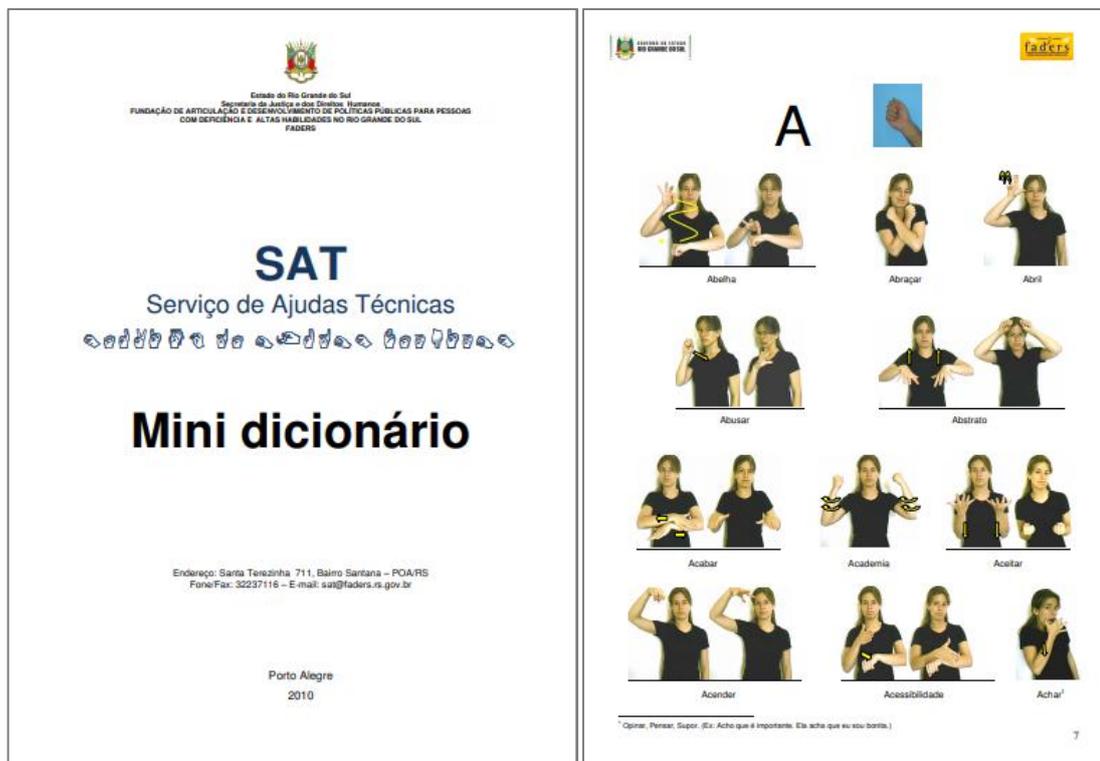


Fonte: <<http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras/>> (Acesso em 11 mai. 2020)

Em 2010, o Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Surdas (CAS), que atualmente é coordenado pelo Serviço de Ajudas Técnicas da FADERS (SAT), vinculado à Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos do Rio Grande do Sul, publicou o *Minidicionário ilustrado de Libras*. Essa é a primeira vez que uma obra lexicográfica de Libras recebe o nome de minidicionário e contém alguns sinais específicos oriundos do Rio Grande do Sul.

Diferente dos outros dicionários digitais, este, apesar de estar disponível em um meio eletrônico, possui uma estrutura que é característica dos dicionários impressos. Os verbetes estão organizados em ordem alfabética, dispostos lado a lado, e possuem uma estrutura simples, composta de uma foto com o sinalizante produzindo o sinal e a palavra equivalente em português, conforme é possível observar na Figura 34 a seguir.

Figura 34 – Minidicionário ilustrado de Libras



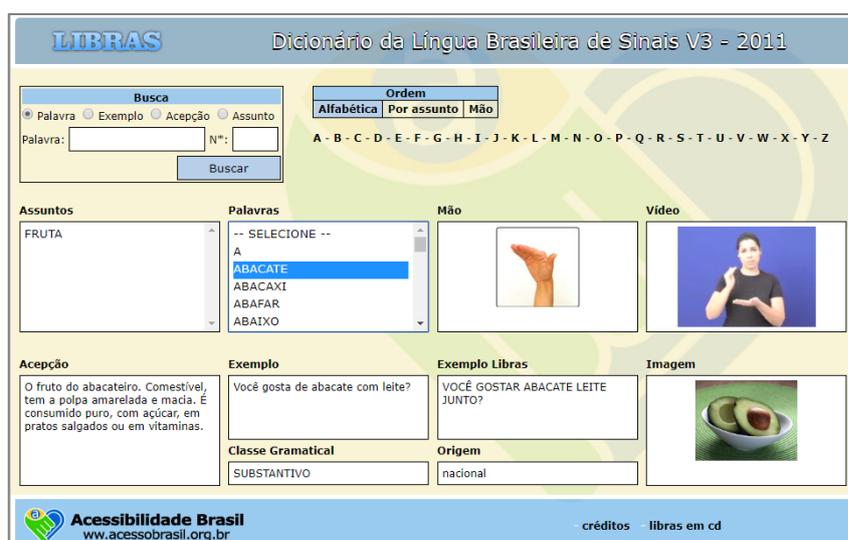
Fonte: <http://www.faders.rs.gov.br/uploads/Dicionario_Libras_CAS_FADERS1.pdf>
(Acesso em 18 mai. 2020)

No ano de 2011, uma nova versão do *Dicionário digital da língua brasileira de sinais* foi disponibilizada em meio eletrônico. A versão 3.0, assim como a versão anterior, sofreu modificações.

Do ponto de vista macroestrutural, nota-se a retirada da seção voltada à concepção e metodologia da obra, como também a única informação disponível para visualização correspondente aos créditos dos organizadores e participantes da elaboração do dicionário. As unidades lexicais desse dicionário estão organizadas em tripla estrutura: semasiológica, onomasiológica e paramétrica, podendo ser consultadas pela ordem alfabética, por campo semântico ou pela configuração da mão. A busca pode ser realizada também via digitação da palavra desejada de acordo com a própria palavra, um exemplo, uma acepção ou um assunto que contenha a palavra.

No âmbito da microestrutura (Figura 35), foram acrescentados os campos “mão”, que apresenta a configuração de mão principal para a produção do sinal, e “imagem”, que como o próprio nome diz, trata da inserção de uma ilustração que remeta à palavra consultada.

Figura 35 – Imagem do verbete do *Dicionário digital da língua brasileira de sinais* (2011)



Fonte: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/> (Acesso em 11 mai. 2020)

Em 2013, a professora Siléia Chiquini, por meio da Faculdade São Braz, publicou o *Dicionário de Libras – Língua Brasileira de Sinais* (Figura 36). O material está disponível eletronicamente, mas conta com a aparência e estrutura de uma obra impressa. Não foram identificadas informações relacionadas a apresentação, objetivos, público, uso e/ou quantidades de verbetes do referido dicionário.

A obra possui uma organização onomasiológica, e a microestrutura é bem simples, contendo apenas a palavra de entrada (em português) e o seu equivalente em Libras.

Figura 36 – Capa do *Dicionário de Libras* e microestrutura dos verbetes



Fonte: (CHIQUINI, 2013)

No mesmo ano, outro dicionário de Libras foi publicado em meio digital, o *Dicionário geral em Libras*. O termo “geral” empregado não se refere à tipologia do dicionário, mas sim

pela sua constituição, de sinais relacionados às cidades do estado de Minas Gerais localizadas no entorno da grande Belo Horizonte.

A página onde o dicionário está disponível não apresenta informações sobre funcionamento, uso, componentes, quantidade de verbetes, entre outros dados considerados relevantes para o usuário. Os verbetes estão organizados em ordem alfabética, e as palavras podem ser encontradas por essa ordenação das letras ou pela escrita da palavra no campo de busca.

A microestrutura (Figura 37) dos verbetes conta com três informações ao consulente, a CM, a acepção (com o significado seguido de uma dica que orienta o usuário quanto aos demais parâmetros necessários para se produzir o sinal) e um vídeo (com o sinal propriamente dito e uma legenda com o equivalente em português).

Figura 37 – Microestrutura do *Dicionário Geral em Libras*

The screenshot displays the 'Dicionário Geral em Libras' interface. At the top, there are three navigation boxes: the first contains the title and a row of hand gesture icons; the second has a search icon and the text 'Pesquisar >> em ordem alfabética >> por palavra chave'; the third is the 'LIBRAS GERAIS' logo. Below these is an alphabetical index with 'M' highlighted. A red banner indicates 'Registros Encontrados (125)'. The main content area shows the entry for 'Mão', including a list of words (Maçã, Macaco 1, Macaco 2, Macarrão 1, Macarrão 2, Madeira, Madrasta, Madrinha 1, Madrinha 2), a small image of the hand gesture, a definition box, and a video player showing a person signing the letter 'M'.

Dicionário Geral em Libras
Sinais de cidades da Grande BH

Pesquisar
>> em ordem alfabética
>> por palavra chave

LIBRAS GERAIS

A B C D E F G H I J K L **M** N O P Q R S T U V W X Y Z

Registros Encontrados (125)

M

Maçã
Macaco 1
Macaco 2
Macarrão 1
Macarrão 2
Madeira
Madrasta
Madrinha 1
Madrinha 2

Mão

Acepção

Significado: Letra do alfabeto da língua portuguesa.

Dica: Mostrar uma das mãos na configuração "M".

Video

1 2 3 4 5 6 7 8 9 >>

Fonte: < <http://www.librasgerais.com.br/dicionarios/geral.php#> > (Acesso em 23 jun. 2020)

No ano de 2017, foi lançado o *Dicionário on-line Libras-português*, fruto do projeto Inovar +³⁴, que tem como objetivo, além de desenvolver o dicionário, organizar um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) inclusivo e acessível, denominado Plataforma Inlua.

Segundo os organizadores do dicionário, trata-se de uma inovação didática tecnológica voltada para pessoas surdas que estudam ou trabalham na Universidade Federal de Viçosa (UFV) – instituição que encabeçou o projeto – como ferramenta de mediação dos processos comunicacionais entre as pessoas surdas e ouvintes.

A obra também tem o objetivo pedagógico de auxiliar no ensino-aprendizagem da Libras como L2 aos estudantes em formação nas licenciaturas e aos professores que ministram aulas para alunos surdos.

Não foram encontradas informações relacionadas à quantidade de verbetes, ao modo de uso do dicionário ou outras questões importantes para o usuário. Apesar disso, é uma obra diferenciada em vários aspectos, a começar pelo sistema de busca amplo, no qual é possível chegar ao resultado final por meio da palavra, por tema (alimentos, animais, escola, diversão...), por área (biologia, letras e matemática) ou pela CM, o que a configura como uma obra onomasiológica.

Outra novidade se dá pela breve apresentação do dicionário por meio de um vídeo em Libras. A microestrutura (Figura 38) chama atenção por conter o sinal e o conceito (em Libras), um exemplo de frase na estrutura do português e na estrutura da língua de sinais, empregando a palavra procurada.

Ressalte-se que nem todos os verbetes contêm as informações mencionadas, pois alguns são exibidos parcialmente, como: sinal + conceito ou sinal + frase em português ou sinal + frase em português + frase na estrutura da Libras ou apenas a frase em português. Com isso, conclui-se não haver uma padronização na estrutura interna dos verbetes, o que dificulta a pesquisa do usuário.

³⁴ O projeto foi financiado pela CAPES, por meio do Edital 03/2015.

Figura 38 – Microestrutura do verbete



Fonte: *Dicionário on-line Libras-português*³⁵

Diante de todas as obras apresentadas até aqui, percebe-se a crescente produção de dicionários bilíngues português-Libras, embora não sejam intitulados dessa forma. Entretanto, nem só do léxico geral são produzidas as obras lexicográficas. Retomando Correia (2009), a depender da delimitação do vocabulário, um dicionário pode ser geral, de aprendizagem ou especializado. No caso deste último tipo, ele se dedica a repertoriar o léxico especializado de uma dada língua, com termos técnico-científicos.

Nesse sentido, tem-se o *Dicionário jurídico de Libras*. Essa obra é fruto de uma parceria entre o Tribunal de Justiça de Santa Catarina e a Fundação Catarinense de Educação Especial e está disponível em meio digital. Apesar de não conter informação alguma sobre o idealizador e/ou a equipe envolvida, tampouco o ano de publicação ou qualquer outra notícia sobre a obra propriamente dita, nota-se ser uma obra ainda em construção, haja vista a quantidade de verbetes que a compõem: 21 verbetes e nem todas as letras do alfabeto possuem algum item para consulta.

A ordenação dos termos encontra-se em sequência alfabética. Ao selecionar o termo desejado, o consulente é direcionado à plataforma de vídeos do YouTube, no canal do Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Sua microestrutura (Figura 39) é composta por um vídeo único,

³⁵ <<https://sistemas.cead.ufv.br/capes/dicionario/?cadastros=orcamento&term=temas&value=dinheiro>>. Acesso em 28 jun. 2020.

onde é possível ter acesso ao termo, à aceção e a um exemplo, todos em língua de sinais com suas respectivas legendas em português no canto superior esquerdo da tela.

Figura 39 – Microestrutura do verbete “constituição federal”



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=4gL92QRLY8U&list=PLf0iUAhRkttNeMTNNMzw8IvZjjs0wXtZ&index=15>> (Acesso em 23 jun. 2020)

Outros dicionários também foram produzidos trazendo a Libras como componente linguístico, no entanto, alguns deles tiveram uma vida útil relativamente pequena, deixando de existir. Alguns desses dicionários, por estarem disponíveis eletronicamente na época em que a presente pesquisa estava em fase de elaboração, foram considerados em um dos instrumentos utilizados para coletar os dados, no intuito de obter dos participantes as informações pertinentes para responder aos objetivos propostos.

Sabe-se que organizar um empreendimento lexicográfico demanda recursos humanos e financeiros, e que nem sempre é possível conciliar ambos para dar início de fato ou continuidade à proposta.

Diante disso, com base nas obras concluídas e publicadas, apresentadas ao longo dessa seção, serão tecidas algumas considerações sobre o repertório lexicográfico da Libras.

1.9 Reflexões sobre a lexicografia da Libras

A seleção de algumas obras e a apresentação das mesmas foi não apenas necessária, mas pertinente para subsidiar a tessitura de considerações e reflexões relevantes acerca da trajetória e da tipologia das obras lexicográficas da Libras já publicadas, o que permite a proposição de alguns encaminhamentos baseados nos pressupostos teóricos da ciência lexicográfica bilíngue e da metalexicografia, conforme a natureza deste trabalho.

Diante de toda a trajetória e do repertório lexicográfico apresentado, percebe-se que o campo da lexicografia da língua de sinais no Brasil vem se desenvolvendo. No entanto, as

produções ainda são insuficientes e genéricas (MARINHO, 2007), tanto na prática de elaborar dicionários quanto na teoria, no sentido de se pensar sobre eles.

Sobre esse aspecto teórico, são inexistentes as pesquisas dedicadas a explorar mais profundamente as obras produzidas, isto é, que ultrapassem a etapa descritiva, que estudem as questões relacionadas ao uso dessas obras, os efeitos desse uso sobre os usuários, as crenças desse usuário sobre as obras, as funcionalidades e a própria usabilidade do produto lexicográfico da língua de sinais. Nesse sentido, fica evidente a relevância de se ampliar as discussões, reflexões e práticas sobre este campo relativamente novo, a lexicografia da língua de sinais.

Apesar de estar em evidência a língua de sinais, representada pelos termos e/ou expressões “Libras”, “Língua Brasileira de Sinais” ou “Língua de Sinais Brasileira” em todos os títulos das obras apresentadas, a língua utilizada como recurso para a busca dos sinais e para apresentar informações sobre eles é o português. Das informações e/ou instruções de uso (quando há) aos verbetes, daqueles mais simples aos mais complexos, o português protagoniza o cenário da LLS, independentemente do suporte.

Os dispositivos de busca dos dicionários de Libras não são em Libras e sequer existe essa possibilidade efetivamente. A estrutura canônica de busca pela ordenação alfabética prevalece em todos eles, e mesmo aqueles que possuem a opção de busca por meio do parâmetro configuração de mão, após a seleção da CM desejada, o restante do percurso até a localização da palavra que motivou a consulta é guiado pelo português.

Desse modo, pensar um sistema de busca, e não somente isso, mas refletir sobre a possibilidade de uma obra lexicográfica bilíngue ou semibilíngue que sirva aos falantes tanto do português – no caso, pessoas ouvintes interessadas pelas informações em língua de sinais – quanto da Libras – surdos que se comunicam por essa língua e que buscam por informações sobre o português – é essencial.

Essa é uma demanda reprimida e que precisa ser problematizada no campo da lexicografia. Discussões dessa ordem podem impactar diretamente na prática lexicográfica e abrir frentes diversas, que, à luz dos princípios da metalexicografia, podem solucionar ou dar encaminhamentos a essas questões.

Não só o número de línguas importa, a ordem e direcionalidade dessas línguas na obra importam tanto quanto. Caso contrário, corroborando Faulstich (2006), os dicionários se tornam obras de consulta voltadas para falantes do português, os ouvintes, ou para surdos com domínio

da língua portuguesa, haja vista que as estruturas apresentadas são para falantes nativos e não contemplam o público surdo na sua totalidade.

O fato de a obra possuir duas línguas, dependendo da perspectiva que se olha, não a torna bilíngue de fato. Sobre essa questão, Faria-Nascimento (2009, p. 221) explica que “uma proposta para repertório bilíngue ou semibilíngue deve conter duas possibilidades de busca: uma busca diretamente em Libras e outra busca, diretamente, em Língua Portuguesa” (FARIA-NASCIMENTO, 2009, p. 221).

Carvalho (2001) reitera que um dicionário só pode ser considerado bidirecional se servir aos falantes de ambas as línguas, atendendo às necessidades e especificidades de cada um. Esse não é o caso dos dicionários que compõem o repertório lexicográfico da Libras apresentado na Tabela 4 deste capítulo, pois todos possuem uma arquitetura unidirecional, na qual a língua de partida é o português e a língua de chegada é a Libras, configurando-se, então, um dicionário bilíngue ou semibilíngue, a depender da microestrutura dos verbetes, português/Libras. Logo, qualquer menção apenas à língua de sinais não caracteriza a obra como bilíngue e com arquitetura bidirecional.

Organizar uma obra com esse perfil apontado não deve ser uma tarefa fácil, isso justifica talvez o fato de até hoje não existir dicionários que permitam esse formato de busca. O *Glossário Letras Libras*³⁶ (Figura 40), organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), apresenta uma organização interessante para LLS, podendo ser considerada uma obra de referência para os estudos metalexográficos que se dedicam a línguas de modalidade visual.

O referido glossário possui, além da busca pela palavra em português ou em inglês, um sistema de busca pelo sinal, do qual o consulente parte (das unidades mínimas que constituem o sinal procurado) para realizar a pesquisa.

³⁶ Disponível em <<http://www.glossario.libras.ufsc.br/letraslibras>>. Acesso em 20 mai. 2020.

Figura 40 – Glossário Letras Libras (UFSC)



Fonte: <<http://www.glossario.libras.ufsc.br/>> (Acesso em 20 mai. 2020)

Neste Glossário, o percurso para se chegar à informação desejada passa por três etapas, sendo duas delas relacionadas à configuração de mão e a outra à localização. Feito isso, é apresentado ao consulente os sinais que possuem os parâmetros selecionados e suas respectivas legendas (Figura 41).

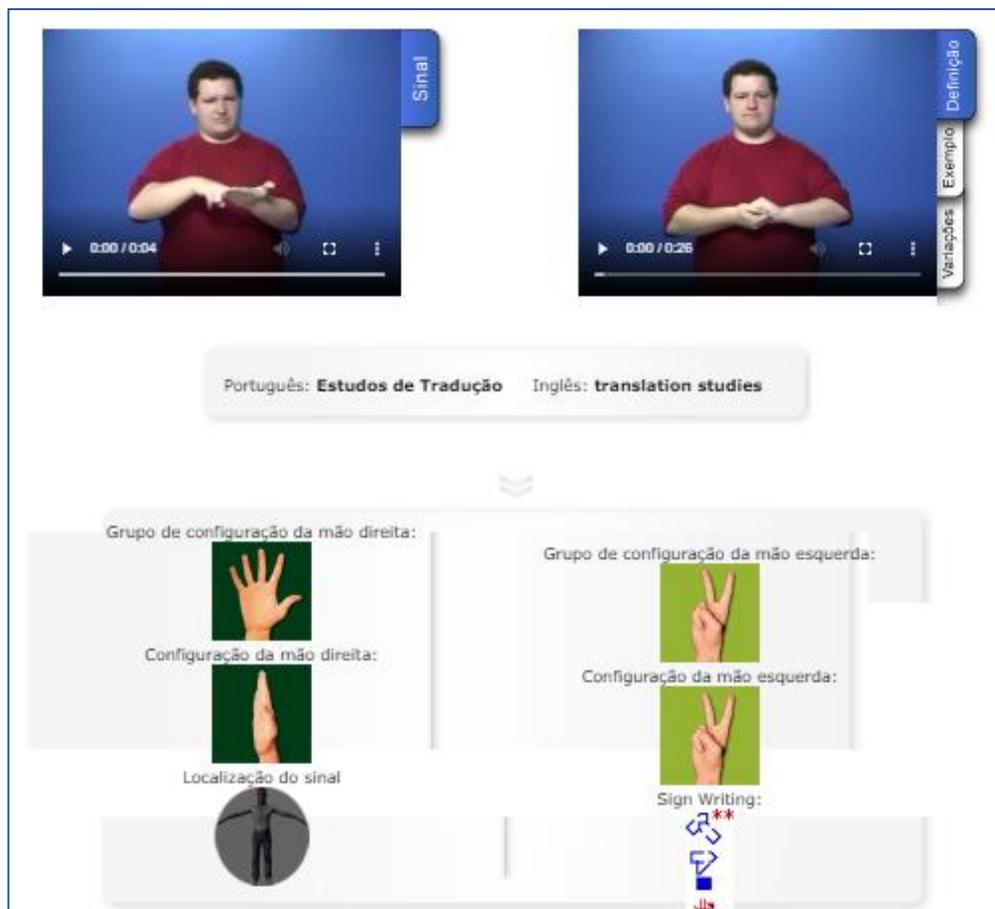
Figura 41 – Percurso de busca pelo sinal – *Glossário Letras Libras* (UFSC)



Fonte: <<http://www.glossario.libras.ufsc.br/pesquisalibras/pesquisaresultado>> (Acesso em 20 mai. 2020)

Ao selecionar o sinal desejado, é dada a opção de visualizar o vídeo com a reprodução do sinal, assim como a sua definição, exemplo e variação (Figura 42). Tudo em Libras. Este seria o modelo ideal para ser aplicado ao repertório lexicográfico da Libras conforme preconiza Faria-Nascimento (2009), uma vez que a busca pode ser realizada também a partir da palavra escrita.

Figura 42 – Verbetes do *Glossário Letras Libras* (UFSC)



Fonte: <<http://www.glossario.libras.ufsc.br/exibirsinal/exibirsinal/id/90>> (Acesso em 20 mai. 2020)

Materiais como este elaborado pela UFSC tendem a contemplar todos os públicos, surdos e ouvintes, com e sem domínio do português.

Uma obra lexicográfica bilíngue ou semibilíngue que se preocupe com essa relação obra e usuário deve estabelecer critérios que levem em conta a direção e o posicionamento da língua materna do usuário, diante de cada par linguístico (L1 e L2). Ocorre que o repertório lexicográfico que se tem hoje disponível é de cunho mais generalista e, aparentemente, visa abarcar as necessidades de todos os públicos.

Das obras descritas, poucas mencionam explicitamente o público para o qual são destinadas. As que o fazem destacam a sua preocupação em possibilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, em oportunizar que os surdos sejam capazes de ser inseridos nos diferentes contextos sociais por meio da língua e citam a importância desse tipo de material para auxiliar os aprendizes da língua de sinais, ouvintes ou surdos, o aprendizado do português para os surdos, que nesse caso é segunda língua.

É importante que o lexicógrafo³⁷ ou o organizador³⁸ da obra estabeleça critérios bem definidos como: número de língua (monolíngue, bilíngue, trlíngue ou multlíngue), público-alvo (falantes nativos / falantes não-nativos), direcionalidade (monodirecional [AB] ou [BA] / bidirecional [AB/BA]) e funcionalidade (se é para produção, recepção ou tradução), de modo a produzir uma obra que leve em consideração o tipo de informação que o usuário espera encontrar no dicionário.

Com a organização de obras mais bem direcionadas, o repertório lexicográfico da Libras se ampliaria consideravelmente. A seguir, são apresentadas algumas propostas de organização de dicionários em suporte digital/eletrônico ou hipertextual (*web*) elaboradas pela pesquisadora. Como se trata de ideias embrionárias, evidentemente ainda precisam ser amadurecidas e estruturadas com base no que preconiza a ciência e prática lexicográficas.

Dicionários para falantes de Libras

➤ *Libras-português – sendo a Libras a língua-fonte (L1>L2) – para produção*

Esse tipo de obra poderia beneficiar os surdos em diferentes contextos e graus de complexidade, como por exemplo, surdos em situação de aprendizagem de PL2 no contexto escolar, acadêmico e/ou técnico-científico.

A macroestrutura ideal para esse tipo de dicionário deveria conter as informações preliminares na língua do consulente, para que o mesmo compreenda a composição e o manuseio da obra. Os operadores de busca privilegiariam a língua de sinais, haja vista que o consulente já tem conhecimento sobre o sinal e deseja obter informações na/sobre língua portuguesa.

A seleção do léxico seria de acordo com a finalidade do dicionário e os verbetes deveriam ser compostos não apenas de um equivalente na língua alvo, mas das possibilidades de emprego do referido sinal em diferentes contextos de uso.

➤ *Português-Libras – sendo a Libras a língua-alvo (L2>L1) – para compreensão*

³⁷ Entende-se por lexicógrafo, o profissional que produz dicionários. Por se tratar de uma profissão, é ideal que esse profissional passe por uma formação. Para Duran e Xatara (2007), a formação de lexicógrafos deve compreender tanto a teoria quanto a prática e é de suma importância para a melhoria da qualidade da produção lexicográfica.

³⁸ No histórico de produções lexicográficas da Libras, é comum que as obras sejam organizadas por profissionais de outras áreas de atuação, como psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e outros. Esses, apesar de não serem lexicógrafos de formação, apresentam um letramento lexicográfico que tem subsidiado a produção das obras.

Esse tipo de obra beneficiaria os surdos no sentido de compreender informações relacionadas à definição, situações de uso, expressões idiomáticas, informações semânticas, dentre outras.

Assim como a obra para produção, a macroestrutura ideal para esse tipo de dicionário deveria conter as informações preliminares na língua do consulente, para que o mesmo fosse capaz de compreender a composição e o manuseio da obra.

Os operadores de busca privilegiariam o português, tendo em vista que o consulente possivelmente já tenha conhecimento da palavra escrita e/ou vá a busca de informações sobre ela na Libras. Desse modo, seria oportuno que o conjunto das entradas fosse organizado em ordem alfabética, de maneira que o consulente pudesse fazer uma leitura vertical da obra.

➤ ***Libras-português – sendo a Libras a língua-fonte (L1>L2) – para tradução***

Este teria a mesma configuração dos dicionários Libras-português voltados para produção, no entanto, considerariam também as relações polissêmicas e sinonímicas estabelecidas entre os sinais e as palavras.

➤ ***Português-Libras – sendo a Libras a língua-alvo (L2>L1) – para tradução***

Neste caso, este tipo de obra teria as mesmas características dos dicionários de português- Libras voltados para compreensão, com a ressalva de que houvesse a inclusão das relações homonímicas e sinonímicas estabelecidas entre as palavras e os sinais.

Dicionários para falantes de português

➤ ***Português-Libras – sendo o português a língua-fonte (L1>L2) – para produção***

A esse tipo de dicionário se aplicaria a estrutura canônica das obras existentes, nos diferentes suportes. Considerando que o consulente já tenha conhecimento sobre a ortografia e a definição da palavra, o mesmo recorrerá à obra em busca do sinal equivalente em Libras. Valeria a pena, nesse caso, levar em conta os casos de homonímia e sinonímia.

Seriam dispensáveis a esse dicionário as definições e ilustrações (do significado), mas essencialmente importante manter as informações paramétricas da constituição dos sinais, a escrita de sinais em *SignWriting* e frases com situações ou exemplos de uso sinalizadas.

➤ ***Libras-português – sendo o português a língua-alvo (L2>L1) – para compreensão***

Este tipo de dicionário se destinaria àqueles que, por ventura, quisessem consultar o termo equivalente em português de um determinado sinal. O consulente faria uso das propriedades constitutivas do sinal para localizá-lo e sanar a dúvida que o levou até a obra. A microestrutura do verbete desse dicionário compreenderia apenas o sinal (como entrada) e o seu equivalente, não sendo necessário informações relacionadas aos parâmetros, definição, ilustrações, *SignWriting* e exemplos. Talvez fosse relevante a presença de alguns sinônimos.

➤ ***Português-Libras – sendo o português a língua-fonte (L1>L2) – para tradução;***

Este teria a mesma configuração dos dicionários de português-Libras voltados para produção e incluiria uma nota explicativa com os sinônimos da palavra de entrada em português, para que o consulente tivesse a dimensão da aplicabilidade de determinado sinal. Por ser a língua fonte o português, as entradas poderiam estar listadas em ordem alfabética, e a obra ser organizada numa estrutura semasiológica.

➤ ***Libras- português – sendo o português a língua-alvo (L2>L1) – para tradução;***

O sistema de busca deste dicionário privilegiaria os aspectos fonéticos e fonológicos da Libras e os verbetes seriam compostos pelos sinais (como entrada) e seus equivalentes, em português.

Segundo Silva (2007), todos os dicionários exercem função normativa sobre o léxico da língua, no entanto, há obras que são de cunho mais prescritivo, que servem às dúvidas, dificuldades de pronúncia, de ortografia, de normas. E outras que são de cunho mais descritivos, que fornecem uma seleção representativa do léxico e se propõem a descrevê-lo em uso.

Reiterando o exposto no início dessa proposição, trata-se de um repertório lexicográfico necessário, relevante, mas ainda inexistente. Esses são possíveis caminhos que a lexicografia da língua de sinais poderia trilhar, a fim de ampliar a diversidade das obras, bem como as suas finalidades e públicos. Contudo, carecem de mais estudo e amadurecimento para que sejam capazes de atender às reais necessidades dos seus usuários.

Considerando as múltiplas faces que os dicionários podem assumir enquanto produto – linguístico, cultural, comercial e científico –, que por sua vez são produzidos para serem consumidos por um determinado público, para que eles atinjam seus objetivos, faz-se necessária uma aproximação com aqueles que os consultam, de modo a obter informações úteis e pertinentes para aprimorá-los.

Diante disso, reiterando a realidade, natureza, objeto e objetivos da presente dissertação, bem como a base epistemológica pautada nos pressupostos da metalexigrafia, com enfoque para o uso e as necessidades do usuário (professores bilíngues e estudantes surdos do Ensino Fundamental II), decidiu-se incorporar a esse estudo os preceitos de usabilidade voltados para o escopo ao qual ele está inserido.

Sendo assim, na seção seguinte, serão apresentados o conceito de usabilidade e suas possíveis interfaces com a lexicografia da língua de sinais. Uma pauta relevante, que subsidiará futuras discussões no decorrer da pesquisa.

1.10 Usabilidade aplicada ao escopo da pesquisa

O termo “usabilidade”, segundo Corrêa e Miranda (2012 *apud* ALVAREZ e ROZADOS, 2015), surgiu na década de 1980 e advém das Ciências Cognitivas. Era empregado nas áreas de Psicologia e Ergonomia, em substituição à expressão “*user-friendly*” que, em português, foi traduzido como “sistemas amigáveis aos seus usuários”.

Atualmente, os estudos realizados com base nesse termo normalmente são oriundos do campo tecnológico e visam diagnosticar possíveis problemas que possam atrapalhar a qualidade da interação usuário-interface em ambientes digitais. Todavia, vale destacar que essa interação não se restringe apenas a esse tipo de ambiente, haja vista que a relação entre o usuário e o produto/serviço (qualquer) pode ser estabelecida por outros meios e suportes.

Pensando nisso, é relevante ater-se não apenas à qualidade da interação, mas também de uso do produto. Dessa forma, é possível identificar o seu desempenho (eficácia e eficiência) e a satisfação do usuário, que pode alcançar resultados bem ou mal sucedidos ao realizar determinadas tarefas.

Salienta-se, ainda, que as experiências vivenciadas por quem usa um produto/serviço podem motivar ou (des)estimular o usuário para que ele venha a querer utilizá-lo novamente (ou não). Logo, uma experiência positiva potencializa a probabilidade de o usuário voltar a consumir/utilizar determinado produto.

De acordo com o dicionário Caldas Aulete digital, uma experiência pode ser definida como:

1. Ação ou resultado de experimentar
2. Habilidade ou conhecimento adquiridos com a prática (experiência de vida, experiência profissional)

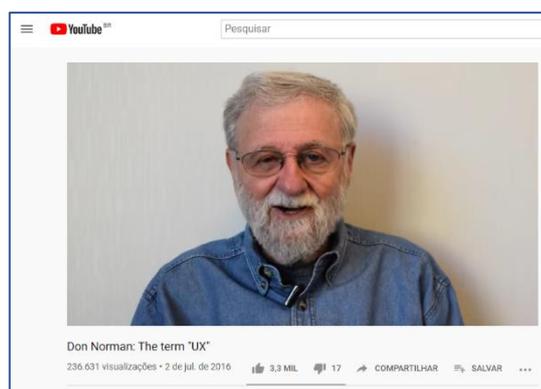
3. Conhecimento, aprendizado adquirido a partir da vivência de uma situação: "Acabávamos de compartilhar uma experiência intensa, muito maior do que qualquer palavra." (Ana Maria Machado, *Texturas*)
4. Experimentação, experimento (experiência química)
5. Teste, ensaio, tentativa: *Aquele desfile ia servir-lhe de experiência para saber se teria sucesso.*
6. Fil. Conhecimento adquirido através do uso dos sentidos

Valendo-se das definições apresentadas, a experiência do usuário poderia ser compreendida como a experiência que uma pessoa tem ao usar determinado produto, em especial, de quão fácil, agradável e eficiente é esse uso. Segundo Volpato (2017),

A experiência pode ser com um produto, um aplicativo, um serviço ou qualquer coisa que você use no dia-a-dia. E não se aplica apenas a produtos digitais. Podemos falar da experiência de encontrar um restaurante por perto no Google Maps ou da experiência de fazer uma nova via do RG no Poupatempo. A experiência do usuário não está restrita ao produto ou apenas à interface. Ela representa tudo que acontece com a pessoa que usa o produto e o que está em sua volta. (MEDIUM, 2017³⁹)

Esse termo, “experiência do usuário”, traduzido do original *user experience* (UX), foi empregado pela primeira vez por Donald Norman na década de 1990. O precursor explica no vídeo⁴⁰ a seguir como e em que contexto foi criado o referido termo.

Vídeo 1 – Explicação de Donald Norman sobre a criação do termo UX



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=16&v=9BdtGjoIN4E&feature=emb_title>. Acesso em 27 fev. 2020.

³⁹<<https://medium.com/testr/qual-a-diferen%C3%A7a-entre-usabilidade-e-experi%C3%Aancia-do-usu%C3%A1rio-fdcc834a208b>>. Acesso em 26 fev. 2020.

⁴⁰ O vídeo encontra-se disponível na plataforma do YouTube e foi traduzido para Libras pela autora para tornar o conteúdo acessível aos leitores surdos.

Vídeo 2 – Tradução do vídeo de Donald Norman sobre a criação do termo UX (em Libras)

Fonte: elaborado pela autora

Conforme mencionado, a UX diz respeito à interação que uma pessoa tem ao fazer uso de um determinado produto. Entretanto, não se trata de uma interação isolada, essa experiência é permeada por um conjunto de aspectos, dentre eles, o “*design (hardware, software, interface, usabilidade, facilidade de busca etc)*, os aspectos afetivos e experienciais, significativos e valiosos de interação humano-computador e propriedade do produto” (EXPERIÊNCIA, 2020), o que a torna subjetiva, haja vista que se trata, sobretudo, da percepção, crença e pensamento do usuário sobre aquele produto.

Para Cybis (2005 apud HILTUNEN, 2000 apud MOTA, 2012, p. 17), a experiência do usuário é subsidiada por cinco fatores que podem influenciar sua opinião, são eles: utilidade, usabilidade, disponibilidade, estética e processo. O autor destaca que usabilidade é a principal característica para designar a qualidade de uma interface, proporcionando uma experiência satisfatória ao usuário durante uma interação.

Desse modo, entende-se que a usabilidade é um fator estruturado na perspectiva do usuário, que serve para assegurar que um produto seja “fácil de usar, eficaz e agradável, implicando no aprimoramento do envolvimento estabelecido pelo indivíduo com um produto interativo” (MOTA, 2012, p. 18).

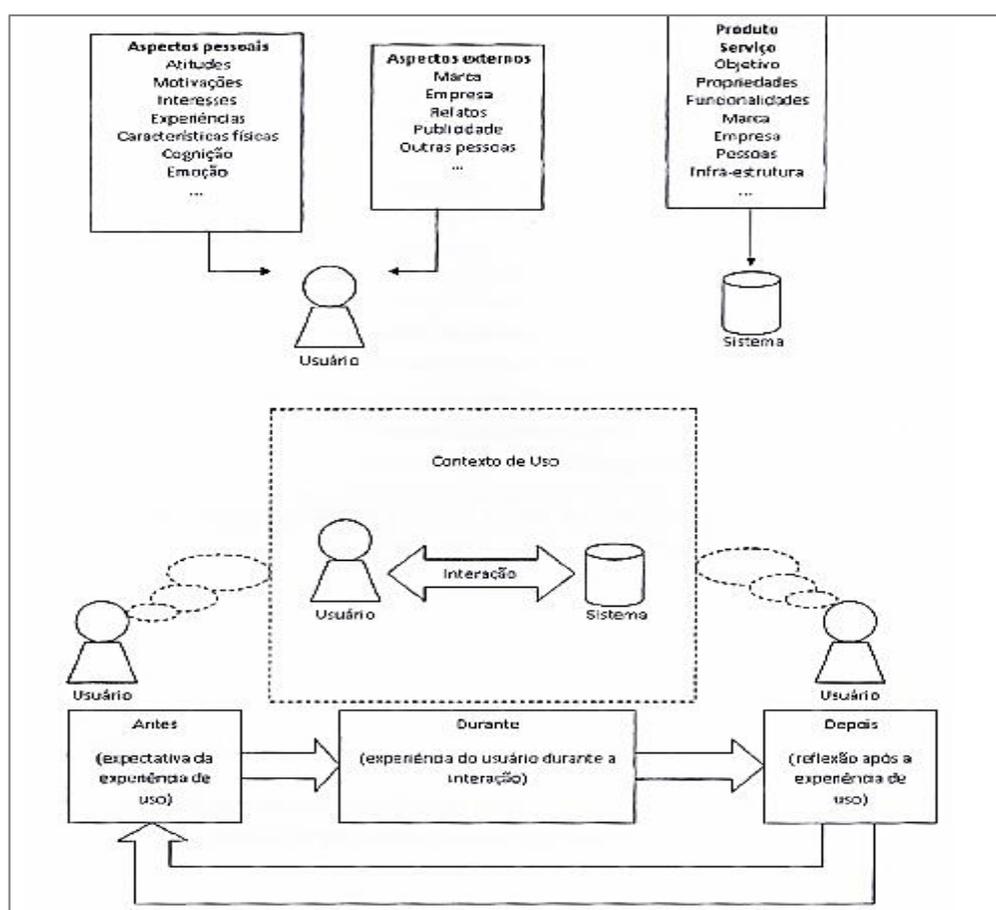
Essa experiência consiste na junção dos processos (físicos, cognitivos e emocionais) desencadeados no usuário a partir da sua interação com o produto em diferentes momentos em um determinado contexto de uso (CYBIS 2010 apud MOTA, 2012, p. 18).

Trazendo esse conceito para o escopo desta pesquisa, a usabilidade implica na investigação da interação entre os usuários (estudantes surdos/professores bilíngues) e os produtos (dicionários bilíngues português-Libras) no contexto de ensino de PL2. O encontro epistemológico das áreas envolvidas neste trabalho é visto positivamente e tende a reverberar

na elaboração de produtos lexicográficos adequados para promover uma melhor interação entre os consulentes e os dicionários.

A Figura 43 apresenta mais claramente o processo interacional proposto por Cybis (2010) e o envolvimento do usuário com o produto em um contexto de uso, isto é, em um ambiente ou realidade em que o usuário e o sistema interagem entre si.

Figura 43 – Esquema geral da experiência do usuário



Fonte: (CYBIS, 2010, apud MOTA, 2012, p. 19)

Como é possível observar na Figura 43, o usuário é influenciado por fatores pessoais e externos, e o sistema é composto por elementos diretamente relacionados ao produto. Quando postos em contato em determinado contexto de uso, a interação usuário-sistema/produto é experienciada em três momentos, ou seja, antes, durante e depois.

Ligando esses argumentos com a realidade desta pesquisa, a partir dos instrumentos elegidos para coletar as informações (dados) das participantes, pretende-se chegar aos objetivos de (i) investigar o uso e as funções desempenhadas pelos DB português-Libras; (ii) identificar qual(is) dicionários é(são) preferencialmente indicados e utilizados pelas professoras, e ainda

(iii) saber os motivos que as levam a escolher determinados dicionários em detrimento de outros.

Ampliar o olhar para outros campos científicos agrega conhecimentos e articula saberes que se voltam para a pesquisa. Desse modo, pretende-se incorporar os pressupostos da usabilidade e, conseqüentemente, da experiência do usuário neste trabalho, entendendo essa aproximação como algo vantajoso.

São vários os fatores que influenciam o ensino-aprendizagem de uma língua no ambiente escolar e/ou fora dele. Dentre eles, tem-se o desenvolvimento de materiais (produtos) que viabilizam o acesso a informações e conhecimentos que tornam o processo educativo uma atividade relevante e inovadora.

Com a inserção dos dicionários no cenário escolar, por meio do PNLD, como instrumento de apoio ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa (para os falantes nativos), as instituições de ensino aderiram a essa realidade. Como visto na seção que trata da apresentação e reflexões sobre o referido Programa, não se tem notícias de dicionários escolares desenvolvidos para usuários falantes não-nativos do português, mas que ao mesmo tempo tem esse idioma como segunda língua, como é o caso dos estudantes surdos.

O que tem sido utilizado são os dicionários gerais bilíngues português-Libras, destinados, via de regra, a pessoas que já tenham domínio ou algum grau de proficiência no português e desejam buscar informações em/sobre a língua de sinais. Apesar de não ser esse o caso em algumas situações, deve-se considerar que são esses os produtos lexicográficos que têm chegado às escolas e salas de aula bilíngues para serem utilizados pelos alunos surdos e professores.

Valendo-se do conceito de usabilidade na perspectiva da experiência do usuário, pretende-se verificar a qualidade da interação de uso do produto – aqui representado pelo DB – com os seus usuários, a fim de responder os objetivos previamente definidos e identificar a satisfação do público consulente.

Ao investigar alguns trabalhos que tratam da usabilidade, percebeu-se certa variação nas definições apresentadas, conforme mostra a Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 – Definições encontradas sobre usabilidade

Autor(es)	Definição
ALVAREZ; ROZADOS (2015)	a <u>rapidez</u> com que um usuário pode aprender a usar um produto. Essa disciplina de estudo pode ser também relacionada com: a <u>capacidade de assimilação</u> do processo operacional, a <u>eficiência</u> , a <u>memorização</u> , a <u>tolerância a erros</u> e a <u>satisfação</u> dos seres humanos.
DUBEY; RENA (2012)	a <u>facilidade</u> com que um ser humano pode compreender e aprender o objeto feito pelo homem. O objeto pode ser um <i>hardware</i> ou um <i>software</i> .
MADAN; DUBEY (2012)	é um atributo do produto que influencia a <u>qualidade</u> de um sistema de <i>software</i> .
NIELSEN; LORANGER (2006)	é um atributo de <u>qualidade</u> relacionado à <u>facilidade</u> do uso de algo.
NBR ISO/IEC 9126-1 (2003)	a <u>capacidade</u> do produto de <i>software</i> de ser compreendido, <u>aprendido</u> , <u>operado</u> e <u>atraente</u> ao usuário, quando usado sob condições especificadas.
NBR ISO 9241-11 (2002)	a <u>capacidade</u> que um sistema interativo oferece a seu usuário, em um determinado contexto de operação, para a realização de tarefas, de maneira <u>eficaz</u> , <u>eficiente</u> e <u>agradável</u> .
NIELSEN (1993)	é um requisito de <u>qualidade</u> de <i>software</i> necessário e exigido para atingir a qualidade de um sistema computacional permitindo que o mesmo seja <u>utilizável</u> e <u>fácil</u> de aprender.

Fonte: elaborada pela autora com base em Alvarez e Rozados (2015)

Diante das informações apresentadas na Tabela 7, conclui-se não haver consenso na definição do termo, entretanto, é comum a ideia de usabilidade para referir-se à promoção de qualidade na interação usuário-produto/serviço/*software*. Ainda assim, dentre as inúmeras definições atribuídas ao termo em questão, a apresentada por Nielsen (1998 apud ARAÚJO, 2003, p. 153 apud JACOB e JACOB, 2013, p. 52) é a que mais se assemelha com a proposta deste trabalho. O autor alega que, ao verificar a usabilidade de um produto, deve-se:

levar em consideração a facilidade de aprendizagem; facilidade de utilização; *interface* intuitiva; diálogo simples e natural; retenção de conhecimento (facilidade de lembrar); velocidade na execução das tarefas; preparação do sistema para evitar erros do usuário; eficiência; facilidade de memorização; erros; satisfação e subjetividade. (NIELSEN, 1998 apud ARAÚJO, 2003, p. 153 apud JACOB e JACOB, 2013, p. 52)

Diante das colocações do autor, os pontos de interesse para este estudo concentram-se nos quesitos: facilidade de utilização, eficiência e satisfação. No entanto, tais elementos serão

analisados a partir dos relatos das professoras bilíngues e de suas experiências com o uso de dicionários em sala de aula. Tais informações constituem o *corpus* desta pesquisa. Vale ressaltar que tanto a percepção quanto a experiência do usuário têm sido fatores determinantes na hora da escolha e do uso de um produto ou serviço, e que as contribuições vindas desse público podem implicar no aperfeiçoamento das interações entre ele e o produto, de modo a garantir o sucesso na realização de uma tarefa.

Por esse motivo, entende-se que identificar a usabilidade dos produtos lexicográficos da Libras, utilizados no contexto de ensino de português para surdos como segunda língua, é relevante no sentido de levantar possíveis contribuições e lacunas existentes, para que aqueles que se ocupam de elaborar e publicar tais produtos considerem esta parcela de potenciais usuários e possam, a partir deste e de outros estudos da mesma natureza, levar essas considerações em conta para aprimorar os dicionários de Libras ou até mesmo criar novas obras a partir de outras tipologias lexicográficas, até então não produzidas.

2. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Diante das várias questões que abarcam esta pesquisa, para dar conta das temáticas que gravitam em torno da educação bilíngue para surdos, este capítulo será subdividido em quatro seções. A primeira tratará das legislações e políticas públicas educacionais e linguísticas voltadas para o alunado surdo; a segunda discutirá o conceito de bilinguismo e as suas relações na educação bilíngue para surdos. A terceira seção se dedicará a discutir o ensino de PL2 para surdos, contexto em que este estudo está inserido; e para finalizar, a quarta seção tratará de um dos agentes participantes da educação de surdos: o professor bilíngue.

2.1 Legislações e políticas públicas educacionais e linguísticas para o alunado surdo

Esta seção concerne aos dispositivos legais e às políticas públicas voltadas às questões educacionais e linguísticas destinadas à população surda. Seguindo a lógica e a ordem de acontecimento dos eventos, serão tratadas primeiramente as ações pertinentes às políticas educacionais que abarcam as pessoas com deficiência, para, na sequência, conduzir as discussões para as políticas de educação de surdos.

Paralelamente às políticas educacionais, têm-se as políticas linguísticas desse referido público, haja vista que as tratativas que decorrem da educação de surdos devem considerar tanto o acesso quanto a permanência desse aluno no contexto educacional, tal como as condições para que isso aconteça. Ressalte-se que todo o processo é subsidiado pela língua, o que torna ambas as políticas indissociáveis.

O termo “política” pode ser concebido de diferentes formas, dentre elas, segundo o dicionário Caldas Aulete digital⁴¹ como: (i) arte e ciência da organização e administração de um Estado, uma sociedade, uma instituição etc. e (ii) o conjunto de fatos, processos, instituições etc. que envolvem e regem a sociedade, o Estado e suas instituições, e o relacionamento entre eles. Diante das definições apresentadas, foram selecionados alguns episódios que revelam as ações do Estado para com as questões educacionais da sociedade brasileira, exibidas de forma cronológica.

Os primeiros indícios de democratização do ensino se deram a partir da primeira constituição brasileira, promulgada em 1824. Nela, foi estabelecida a gratuidade na instrução

⁴¹ <<http://www.aulete.com.br>>. Acesso 15 mai. 2020.

primária para todos, prevendo inclusive a criação de colégios e universidades com base nos direitos civis e políticos.

Após algumas reformas políticas e educacionais, em 1890 a escola pública, gratuita e obrigatória passou a ser defendida. Corroborando essas proposições, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 traz, no artigo XXVI, a premissa de que todas as pessoas teriam direito à instrução e que esta, por sua vez, deverá ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, sendo a primeira obrigatória.

A Constituição promulgada em 1934 dedicou um capítulo para tratar da educação e cultura, definindo a educação como um direito de todos. Anos mais tarde, na década de 60, surgiram dois grandes e importantes documentos que conduzem os rumos da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 4.024 de 1961, e o Plano Nacional de Educação (PNE), em 1962. Ambos foram sendo atualizados e sofreram alterações e inclusões importantes ao longo do tempo, além da criação de outros dispositivos para reforçar o discurso e a defesa de uma educação básica para todos.

No entanto, o termo “todos” utilizado nos documentos supracitados trazia à tona temas de ordem social e econômica, haja vista que, historicamente, a educação era um fator de exclusão para alguns extratos sociais e era explicitamente direcionada a uma parcela privilegiada e elitizada.

Os primeiros movimentos de inclusão surgiram no final dos anos 80. Tais movimentos preconizavam a igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência na sociedade de modo geral, sobretudo na educação. Isso implica dizer que os indivíduos ditos com “necessidades especiais”, nomenclatura utilizada na época, passariam a ter direito de frequentar as escolas regulares e, conseqüentemente, serem incluídos na ideia de “todos” apresentada nos documentos, uma vez que essas pessoas até então eram praticamente invisíveis na esfera educacional e nas questões relacionadas a ela.

Cabe contextualizar que, antes disso, concomitante à implementação das políticas públicas educacionais para o público em geral, caminhavam as ações para implementar as políticas de Educação Especial no Brasil. É importante destacar que o ambiente escolar frequentado por esses indivíduos eram as instituições especializadas em seu devido atendimento.

Dentre essas instituições, destacam-se o Instituto Benjamin Constant (IBC)⁴², fundado em 1854; o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857; e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954.

Na Constituição Federal de 1988, na seção I, que trata da educação, a inclusão na educação é sinalizada, assegurando o princípio de igualdade de direitos nesse contexto:

[...]

Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...] (BRASIL, 1988)

Tais garantias, asseguradas sobretudo pela Constituição, subsidiaram legislações sancionadas posteriormente, como a Lei nº 9.394/1996, LDBEN, que trata em seu capítulo V sobre a Educação Especial e define entre os artigos 58 e 60 a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, prevendo a possibilidade de oferta de serviços de apoio especializado na escola, a fim de atender às peculiaridades e especificidades desse alunado.

Em 1997, o Ministério de Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, entre outras coisas, versam sobre as adaptações curriculares e estratégias para a educação, “que possam oferecer condições de desenvolvimento para os alunos com necessidades diferentes de aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 59). Nesse sentido, o currículo passa a ser adaptado conforme a realidade da escola e seu projeto pedagógico:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como

⁴² Primeira instituição de educação especial da América Latina, cujas ações eram destinadas às pessoas com deficiência visual.

profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1997, p. 9)

Os PCN passaram, pois, a ser um documento norteador que propunha o quê, quando e como ensinar, bem como avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, respeitando as particularidades de cada cenário, como se pode observar no excerto a seguir:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p. 13)

Apesar de não se referir diretamente à Educação Especial ou ao alunado público-alvo dessa educação, os PCN deixam abertas as possibilidades de adaptação do currículo, de acordo com as necessidades singulares de determinados alunos, e conferem ao professor autonomia para analisar eventuais situações de ensino-aprendizagem diante dessas especificidades.

Outro documento importante no campo da educação e que orienta as práticas escolares é o PNE do ano 2000. Nele, fica explícito que o projeto político pedagógico das unidades escolares deve prever a inclusão de recursos que assegurem adaptações curriculares para contemplar não apenas as necessidades de aprendizagem, mas também o atendimento às necessidades especiais dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Sobre isso, o PNE traz, em seu artigo oitavo, esclarecimentos referentes aos objetivos e metas dessa proposta, que deve:

[...]

16. Assegurar a inclusão, no projeto político pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício;

[...]

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais. (PNE, 2000, p. 67-68)

Novas normativas surgem a partir da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ao referir-se à organização

do atendimento na rede regular de ensino, o artigo oitavo dessa Resolução estabelece que, na organização das classes comuns, torna-se necessário prever, entre outros itens:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores- intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. (BRASIL, MEC, 2001, p.2).

Considerando esses fatores e pensando na situação do alunado surdo, foram criadas as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em três modalidades, a saber: o AEE em Libras, AEE de Libras e o AEE de língua portuguesa.

A primeira se configura como um atendimento didático-pedagógico, cuja língua de instrução é a língua de sinais, realizada no contraturno das aulas regulares, e visa colaborar para o aprendizado dos alunos surdos dos conteúdos curriculares estudados na sala de aula comum.

O AEE de Libras acontece também no contraturno escolar. Esse atendimento visa trabalhar e explorar a potencialidade linguística do aluno surdo e deve ser planejado individualmente, com base no diagnóstico do conhecimento que o aluno tem sobre a língua de sinais. O trabalho do professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo) é pautado principalmente no estudo, ensino e discussão dos/sobre os termos científicos introduzidos nos conteúdos curriculares estudados pelos alunos surdos nas classes comuns. Para isso, são utilizados materiais como livros, glossários, dicionários de língua (de Libras e/ou português), dicionários especializados e a internet como ferramentas de consulta sobre tais terminologias.

O AEE de português é voltado para o ensino da língua portuguesa para os alunos surdos. O atendimento é ministrado preferencialmente por um profissional com formação em Letras e que tenha conhecimento dos pressupostos teóricos e linguísticos que norteiam o trabalho com esse público. Pretende-se, nesse atendimento, “desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas” (BRASIL, SEESP/SEED/MEC, 2007, p. 38).

A educação de surdos na perspectiva inclusiva previa, para além dos Atendimento Educacionais Especializados, a garantia do intérprete de Libras, para atender às demandas comunicativas do aluno surdo, bem como favorecer o acesso a sua participação em sala de aula e a sua apreensão dos conteúdos ministrados pelo professor regular, que, para tal, faz uso da língua portuguesa (BRASIL 2005; BRASIL; 2015).

Mesmo diante de todas essas conquistas e garantias do ponto de vista legal e prático, a educação inclusiva para o alunado surdo era e ainda é alvo de alguns questionamentos que valem a pena serem citados neste trabalho, haja vista seus impactos que culminaram em uma nova proposta educacional para os surdos. Além do mais, estudos como os de Lacerda (2006), Pereira (2009), Soares (2013) e Fernandes (2016) apontam alguns embates em relação à proposta do AEE e a sua prática. Dentre eles, destacam-se: a carência de formação dos profissionais que atuam nos AEE; a ausência de pares surdos (outros alunos e/ou professores) que possam servir de referência linguística, cultural e identitária; o trabalho dos professores do AEE desarticulado com os professores regentes; e, finalmente, o tempo insuficiente de duração das aulas para suprir às demandas educacionais e de aprendizagem dos alunos surdos.

Segundo Stainback (1999, p.178 apud AMORIM, 2016), inclusão significa “o processo de criar um todo, de juntar todas as crianças e fazer com que todas aprendam juntas”. Com isso, acredita-se corroborar o reconhecimento e aceitação da deficiência enquanto parte comum da condição humana e que, por meio da convivência harmoniosa entre todas as pessoas na sociedade, evidencia-se o respeito.

Quando se trata da criança surda, a discussão toma outras proporções, dadas algumas especificidades vivenciadas pelos surdos. É óbvia a importância da interação sugerida pelo modelo educacional inclusivo e é certo que a convivência com outras crianças que não sejam surdas provoca nelas um olhar mais sensível e respeitoso quanto às necessidades do outro. No entanto, para haver interação, é necessário que se tenha um elemento essencialmente relevante, sem o qual se torna inviável: uma língua que possibilite uma comunicação. Sobre essa questão, vale contextualizar as condições em que a maioria das crianças surdas chega às escolas.

Considerando que 95% das crianças surdas são oriundas de famílias ouvintes (FERNANDES, 2003), e que estas, via de regra, não se comunicam em língua de sinais com essas crianças, seja por desconhecimento da língua ou por desinteresse em aprendê-la, seja por não saber lidar com a aceitação de ter um filho surdo, isso gera nessas famílias, de certa forma, sensações, sentimentos e concepções equivocadas sobre a surdez e traz impactos significativos na vida e no desenvolvimento da criança surda. Nessas condições, dificilmente essa criança irá adquirir uma língua no seu seio familiar. Cabe salientar que a língua falada pela maioria dessas famílias é o português, na modalidade oral, língua essa que, dado o impedimento físico/biológico, é na maioria dos casos inacessível à pessoa surda.

Nesse contexto, a criança surda passa a ter a sua aquisição de língua/linguagem e o desenvolvimento linguístico consideravelmente comprometidos e lacunares. O fato de as famílias não saberem a língua de sinais implica diretamente nas condições, sobretudo linguísticas, em que as crianças surdas têm chegado às escolas, sendo a realidade de muitos chegarem sem uma língua devidamente constituída, isto é, sem a Libras e sem o português.

Assim, considerando os preceitos da educação inclusiva, é direito de toda criança frequentar a educação básica em escolas regulares. E é também dever dessas escolas não apenas receber, mas acolher a todos, considerando as especificidades e necessidades de adaptações dos seus alunos.

No caso da criança surda, pensando na escola inclusiva, um dos recursos disponibilizados para atender às demandas linguísticas e comunicacionais é o intérprete de Libras educacional. Esse profissional trabalha na mediação da comunicação entre o aluno surdo e o contexto educacional (ALBRES, 2015, p. 14). A autora afirma ainda que o trabalho executado pelo intérprete educacional se dá em prol do acesso ao ensino, no auxílio sobre as questões pedagógicas para a promoção do desenvolvimento do aluno surdo.

Todavia, se a criança chega à escola sem uma língua matriz⁴³, a função do intérprete de Libras em sala de aula para tornar acessível o conteúdo torna-se inócuo. A grande questão se concentra em compreender quando e como esta criança irá aprender a língua de sinais para ter condições de fazer uso dela não apenas no contexto escolar, mas sobretudo em outras esferas do seu cotidiano. A quem seria atribuída essa responsabilidade?

⁴³ Fundamentado nos preceitos foucaultianos, o termo “matriz” designa um rompimento conceitual que desloca o olhar da deficiência para a uma noção pautada na diferença surda, em que o sujeito é constituído de subjetividades e das relações de poder e saber que permeiam a surdez. (MARTINS; NASCIMENTO, 2017)

A questão do acesso à língua de sinais e de sua aquisição pelas crianças surdas é no mínimo polêmica. Essa preocupação é afluída na maioria dos casos quando o surdo inicia sua trajetória escolar, recaindo sobre a escola e seus agentes a responsabilidade ou dever de dar conta das demandas desse alunado, no entanto, a família e o estado, na figura do poder público, devem ser igualmente responsáveis nesse processo.

Diante disso, é importante refletir sobre quais seriam os direitos linguísticos reservados aos surdos. Sobre direitos linguísticos, Rodrigues (2018) revela que:

Os sentidos da noção de “direitos linguísticos”, como quaisquer outros, estão à deriva. Considerados por muitos hoje em dia como um dos “direitos humanos fundamentais”, os direitos linguísticos podem ser garantidos por leis, ainda que a mera existência de uma legislação não seja suficiente para a realização plena de políticas linguísticas que pretendam garanti-los, assim como também a mera existência dessas políticas não garante que esses direitos sejam respeitados no confronto com o real. (RODRIGUES, 2018, p. 34)

Corroborando a afirmação da autora, de fato a existência de determinadas políticas não garantem que os direitos das pessoas as quais foram destinadas estejam sendo respeitados. Nessa direção, Lima (2018) defende que:

a escola comum não proporciona um ambiente linguístico favorável para a educação desses estudantes, pois nele não há uma comunidade de sinalizantes, com pares Surdos e professores bilíngues que possibilitem a construção de uma identidade Surda como minoria linguística e cultural. (LIMA, 2018, p. 87)

Para Segala (2009 apud LIMA, 2018 p. 99), estar incluído significa sentir-se parte do mundo, compartilhar o mundo do outro, poder adentrar nele.

O início do século XXI foi marcado por desdobramentos significativos, que buscam resguardar e promover a diversidade linguística no país, defendendo os direitos linguísticos de algumas comunidades. No Brasil, provas desse movimento de valorização da diversidade linguística resultaram, segundo Rodrigues (2018, p.35), no reconhecimento legal e na cooficialização de “línguas indígenas ou de línguas de imigração em nível municipal, a partir de 2002, e a ‘legalidade’ da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em 2005”.

Com isso, os direitos linguísticos dos surdos foram referenciados e considerados em algumas legislações, por meio de pautas como (i) a promoção de acessibilidade (BRASIL, 2000); (ii) o reconhecimento da língua de sinais (BRASIL, 2002); (iii) a presença e participação

da Libras na educação básica e superior; (iv) a formação de profissionais para atuar no ensino para surdos; (v) os direitos da pessoa surda nessa esfera, entre outras (BRASIL, 2005).

Observa-se, com esse movimento legal, um olhar mais atento voltado não apenas para as questões da acessibilidade. Desta vez, a língua, o direito à sua aquisição e uso, sobretudo para subsidiar o acesso aos conteúdos, o ingresso e a permanência do surdo na escola protagonizam esse cenário. Sendo assim, tem-se o Decreto nº 5.626/05, que defende uma educação de qualidade para o alunado surdo, numa perspectiva educacional bilíngue, em que a criança surda aprende os conteúdos escolares na sua língua, haja vista que nesse modelo a língua de instrução é a Libras, e o português é ensinado como segunda língua na modalidade escrita.

Anos mais tarde, a educação bilíngue foi novamente citada e problematizada na Lei Federal nº. 13.146, publicada em 2015. Essa lei institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e trata dos direitos dessa pessoa em diferentes esferas, tais como o direito à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, à educação, entre outras.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), como também é conhecida, trata também das questões relacionadas à acessibilidade, às tecnologias assistivas e aos tipos de barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, locomoção, atitudinais e de comunicação.

No que tange à educação, referindo-se à educação de surdos, conforme prevê o artigo 28 dessa lei, é de incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar incentivar, acompanhar e avaliar os seguintes itens:

[...]

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

[...]

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em

conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

[...]

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; (BRASIL, 2015).

Diante do exposto, nota-se que a LBI é ampla e possui elementos que visam contemplar tanto a educação inclusiva quanto a educação bilíngue para surdos, adotando medidas que atendam às necessidades educacionais e linguísticas desses sujeitos.

Desse modo, percebe-se que são várias as leis que regem esta parcela populacional. No entanto, corroborando as pressuposições de Rodrigues (2018), a mera existência de uma legislação não significa que seja suficiente para a sua plena realização, tampouco garante que esses direitos sejam respeitados de fato na realidade.

Ainda assim, com o devido respaldo político e legislativo, a escola tem se tornado também o lugar de aquisição e desenvolvimento linguístico para o aluno surdo, por meio da interlocução com profissionais bilíngues e os demais alunos surdos enquanto pares linguísticos.

2.2. O bilinguismo e a educação bilíngue para surdos

De acordo com Quadros (2010), entre as diversas possibilidades de significação e definição do termo “bilinguismo”, o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas em diferentes contextos é um aspecto importante a ser discutido.

Pensar sobre o que é e o que tem sido chamado de bilinguismo são questões relevantes para serem tratadas aqui. No entanto, antes de discutir e apresentar o conceito de bilinguismo adotado neste trabalho, é necessário esclarecer o conceito de língua na perspectiva materna, primeira e segunda e o que as mesmas representam para o sujeito surdo.

É comum o entendimento de que língua materna é aquela falada em casa e compartilhada no seio familiar. Acredita-se ainda que seja aquela língua que se aprende primeiro, em casa, através dos pais. Entretanto, para considerar essa definição, deve-se levar em consideração inúmeros fatores, que podem ser linguísticos ou não-linguísticos. Sobre essa questão, Spinassé (2006) defende que:

a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dar se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade [...] (SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Diante disso, para se definir uma L1, todos os aspectos apresentados são determinantes e devem ser levados em consideração. Para a autora, a L1 é caracterizada pelo fato de que a criança aprende “aparentemente sem esforço, gradualmente e automaticamente, conforme vai se desenvolvendo mental e fisicamente” (SPINASSÉ, 2006, p. 05), e não necessariamente, os termos “língua materna” e “primeira língua” representam a língua da mãe, tampouco a primeira língua que se aprende.

Sobre isso, Vigotski (2008 apud LACERDA; LODI, 2010) reitera que os primeiros indícios de fala de uma criança se apresentam por volta de um ano, idade em que ocorrem muitas trocas dialógicas, e essa exposição à língua faz com que a criança realize suas primeiras tentativas de uso das palavras para estabelecer comunicação com os indivíduos com os quais ela convive. Porém, essa realidade só é factível caso a criança não apresente nenhum impedimento para acessar a língua e fazer uso da mesma naturalmente nas relações estabelecidas, sobretudo, no seio familiar.

No que tange à criança surda, há um impedimento do ponto de vista físico/biológico, que interfere no desenvolvimento da língua falada em casa. Isso porque a grande maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, que têm como língua materna e primeira língua a língua oral falada no país, a língua portuguesa (LACERDA; LODI, 2010).

Desse modo, quanto à língua oral, pode-se afirmar que a primeira língua ou língua materna da criança surda nem sempre lhe é uma língua possível, dada as barreiras de participação nas interações por meio do canal auditivo. Pensando nisso, para que uma criança surda se desenvolva em sua plenitude, torna-se imprescindível que a mesma seja exposta o quanto antes a uma língua que independa da oralidade. De acordo com Moura (2014), a língua de sinais se apresenta como a possibilidade de maior eficácia para o desenvolvimento da criança nessas condições.

Considerando a caracterização de língua materna e primeira língua apresentada por Spinassé (2006), apesar de não contemplar alguns aspectos, tais como ser a língua da mãe, do pai ou dos familiares, ou até mesmo a língua da comunidade majoritária, no caso da pessoa

surda, a língua de sinais certamente ocupa este lugar de primeira língua, uma vez que esta representa a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, empregada no seu cotidiano, da qual se tem melhor domínio e faz o indivíduo sentir-se mais à vontade para se comunicar.

Do ponto de vista geográfico, quem nasce no Brasil por natureza é brasileiro, e de acordo com a Constituição Federal de 88 (BRASIL, 1988), a língua oficial do país é o português. Logo, todo brasileiro teria como primeira língua a língua portuguesa. No entanto, essa realidade não se aplica às pessoas surdas. Sendo assim, se o português não é a primeira língua do surdo e ele é brasileiro, isto é, nasce e cresce neste território, qual seria o lugar da língua oral falada no Brasil na vida desse sujeito?

Mesmo sendo a língua de sinais a primeira língua da pessoa surda, o contato com a língua falada no país é crucial e inevitável. Em casa, nas ruas, na escola, no trabalho, na sociedade em geral, o português está posto e se manifesta de diferentes formas, seja pela oralidade ou pela escrita.

Diante do exposto, não há como negar a importância dessa língua na vida do surdo, haja vista que eles compartilham da mesma nacionalidade e, por sua vez, convivem no mesmo território que as pessoas ouvintes, falantes dessa língua. Ainda assim, aprender o português não é uma tarefa fácil e simples para os surdos, isso porque o ensino dessa língua para esses alunos requer outra lógica de funcionamento, considerando que se trata do ensino como segunda língua e não como língua materna, sendo, portanto, um campo que carece de mais investigação e aprofundamento.

De todo modo, as práticas de ensino do português para surdos diferem das práticas adotadas para o ensino da língua para ouvintes em inúmeros aspectos, visto que os processos de alfabetização e aprendizagem da escrita compreendem complexidades importantes em se tratando do alunado surdo.

Para Formagio e Lacerda (2016, p. 171), as práticas descontextualizadas de treinamento das habilidades orais-auditivas, ensino de palavras isoladas do contexto enunciativo, memorização e estruturas gramaticais, entre outras estratégias de ensino não se aplicam à educação de surdos.

A preservação da essência dialógica da linguagem deve conduzir esse ensino, desconsiderando os famosos amontoados de palavras isoladas de um contexto e outras práticas que pouco ou nada favorecem o aprendizado efetivo da língua escrita pelo aluno surdo.

Um currículo pautado nos pressupostos do ensino bilíngue, que oriente o trabalho das escolas, sobretudo do professor em sala de aula, a fim de construir um ensino que preconize a Libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, seria ideal.

Mesmo diante de tal problemática, é comum o entendimento da importância social do aprendizado da língua oficial do país pelos surdos na condição de segunda língua, visto que a própria lei que dispõe sobre a Libras e a reconhece como forma de comunicação, expressão e como um sistema linguístico, do qual os surdos fazem uso para transmitir ideias e fatos, defende em seu parágrafo único que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002).

Segundo Spinassé (2006), a aquisição de uma segunda língua (L2), por sua vez, se dá quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente a sua L1, dando condições para que ele possa fazer o uso dessa L2 em situações de comunicação diária, em que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade.

A autora salienta ainda que uma segunda língua não diz respeito necessariamente ao sentido atribuído de se ter uma terceira, quarta língua e assim por diante:

‘Segunda’ está para ‘outra que não a primeira (a materna)’, e a ordem de aquisição se torna irrelevante – desde que não se trate de mais uma L1. [...] Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização (SPINASSÉ, 2006, p. 6).

No caso do indivíduo surdo, para que o português seja aprendido como segunda língua, é preciso que este já tenha adquirido a Libras como primeira língua. No entanto, não é raro que haja crianças surdas em fase de ingresso escolar sem uma língua efetivamente constituída e que apresente lacunas significativas no desenvolvimento da mesma. Em situações como essa, além de sua responsabilidade com os processos relativos à aprendizagem dos conhecimentos científicos, a escola tem sido responsabilizada pela aquisição e desenvolvimento da língua de sinais (GÓES, 1999) e, conseqüentemente, pelo ensino da língua portuguesa.

Segundo Quadros (2016), o resultado do contato entre essas duas línguas faz com que o surdo se torne um sujeito bilíngue. Partindo desse princípio, considerando a realidade dos surdos, o bilinguismo para eles, sujeitos oriundos de uma minoria linguística, é compulsório,

uma vez que não é dada a opção de querer ou não aprender a língua majoritária do país, ele é obrigado a isso.

Em contrapartida, para aqueles que adquirem a língua majoritária como língua materna, o bilinguismo é algo opcional (MAHER, 2007). Contudo, o bilinguismo vai muito além disso. Trata-se de um conceito muito amplo e complexo, e que pode envolver várias dimensões, a depender da perspectiva por meio da qual se olha.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o conhecimento popular, vulgo senso comum, não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade, nem pela natureza do objeto conhecido. O que distingue um e outro são a forma, o método e os instrumentos do “conhecer”.

Desse modo, numa concepção popular, o bilinguismo pode estar atrelado à capacidade de um determinado indivíduo falar duas línguas fluentemente. Do ponto de vista científico, essa mesma definição é empregada por Bloomfield, que relaciona o termo ao “controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935 apud HARMERS; BLANC, 2006, p. 6, apud MEGALE, 2005, p. 2).

Outra concepção que se tem sobre o bilinguismo caminha no sentido de defender que o indivíduo bilíngue é aquele que possui competência em pelo menos uma das quatro habilidades linguísticas, a saber: falar, ouvir, ler e escrever em uma língua diferente de sua língua nativa (MACNAMARA, 1967 apud HARMERS; BLANC, 2000, p. 6, apud MEGALE, 2005, p. 2).

Vale ressaltar que essa concepção não se aplica aos sujeitos surdos, uma vez que para eles, o bilinguismo implica lidar com duas línguas de modalidades distintas, no caso, o português – que apesar de ser uma língua de natureza oral-auditiva, na perspectiva do bilinguismo surdo é trabalhado na modalidade escrita – e a Libras, uma língua de modalidade tridimensional envolvendo os aspectos visual, espacial e gestual.

Nesse caso, as competências do sujeito surdo bilíngue seria bipartida, de modo que no português escrito, ele poderia desenvolver duas possíveis habilidades linguísticas: a leitura e a escrita, e na língua de sinais, tais habilidades se dariam no âmbito da produção (sinalizar), recepção (ver), escrever (utilizando-se da escrita de sinais) e ler (também por meio da escrita de sinais).

Com isso, a condição de bilinguismo surdo se instaura à medida que ele, além da sua língua nativa/materna/primeira, tenha conhecimento e faça uso da outra língua (no caso o português). Sobre isso, Sousa (2015, p. 58) salienta que:

o indivíduo surdo é bilíngue quando ele faz usos significativos da Libras e da língua portuguesa, utilizando uma ou outra dependendo do contexto comunicativo, ou seja, de acordo com a finalidade, o interlocutor, a situação, o tópico em questão entre outros.

Ao definir bilinguismo, Mackey (2000 apud MAGALE, 2005) apresenta uma proposta interessante e elaborada, na qual considera quatro critérios para sustentar o referido conceito. São eles:

- *grau de proficiência*: este item está diretamente relacionado ao conhecimento que o indivíduo tem sobre as línguas em questão, línguas estas que devem passar por um processo de avaliação. Não havendo a necessidade de o falante e o nível linguístico serem equivalentes em todas as graduações;
- *função e usos da língua*: este item tem a ver com as situações em que o indivíduo faz uso das duas línguas;
- *alternância de código*: diz respeito ao modo, frequência e condições com que o indivíduo alterna de uma língua para outra;
- *interferência*: refere-se ao modo como uma língua influencia e interfere na outra.

Diante desses critérios, é possível perceber a amplitude do termo “bilinguismo” e o quanto a definição de bilinguismo aparenta não ser consensual para aqueles que estudam o tema. Do mesmo modo, compreender em que consiste o sujeito bilíngue é tão complexo quanto.

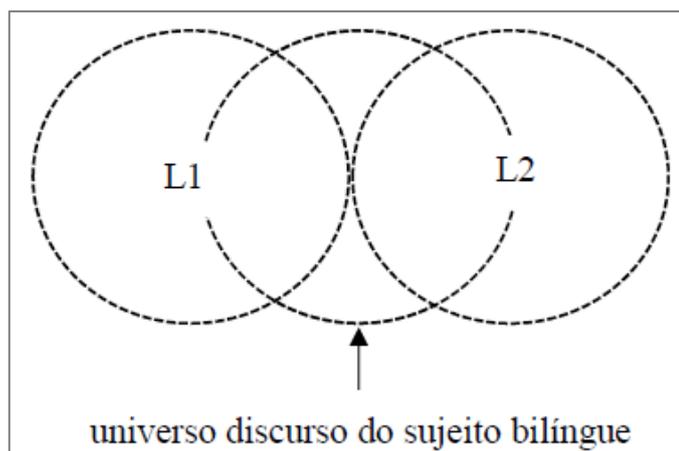
Segundo Tostes (2018), ao fazer uso das duas línguas, o sujeito bilíngue as utiliza em diferentes proporções, com diferentes propósitos, em diferentes contextos, com interlocutores e níveis de proficiência distintos. Tal afirmação contrapõe a ideia de que o sujeito possui a mesma competência linguística nas duas línguas, sugerindo a noção de equilíbrio, como se nesse mesmo sujeito habitassem outros dois, monolíngues e fluentes em cada uma das línguas.

Para Maher (2007), é considerado bilíngue de fato aquele que, ao ter contato com duas línguas, comporta-se de maneira diferente,

[...] a depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 73).

A autora comenta ainda que o sujeito bilíngue opera num universo discursivo singular e próprio, que não é o mesmo de um falante monolíngue em L1, nem o mesmo de um falante monolíngue de L2. Tal ideia pode ser compreendida conforme ilustrado na Figura 44, que representa o esquema proposto por Maher (2007).

Figura 44 – Comportamento apresentado pelo sujeito bilíngue



Fonte: TOSTES (2018, p. 17, adaptado de MAHER, 2007)

Diante do exposto, o sujeito bilíngue opera num universo de interlíngua, no qual ele deixa o comportamento de falante de uma L1 e/ou L2 e se apropria de uma competência discursiva que atravessa as duas línguas em contato.

Fazendo uma analogia sobre a situação de bilinguismo vivenciada pelos sujeitos surdos, tem-se a seguinte situação:

[...] quando um surdo tem competência para conversar em Libras fluentemente numa comunidade surda e também para ler um conto em Português sem dificuldades, isso indica seu conhecimento de aspectos de duas línguas. Contudo, no ato de escrever um texto, ele não está imerso em uma das línguas apenas, ou a Libras ou a língua portuguesa, e sim, sendo traçado pelas línguas vivenciadas, ou seja, imerso no fenômeno de interlíngua. (TOSTES, 2018, p. 18)

No que se refere ao ensino, não basta ensinar duas ou mais línguas para dizer que se trata de uma educação bilíngue, tampouco os tradicionais programas bilíngues, que se dedicam a ensinar uma língua estrangeira. A respeito disso, Tostes (2018) afirma que:

Os programas tradicionais de ensino de língua estrangeira frequentemente têm por objetivo fazer uso apenas da língua-alvo ao longo da instrução e estão assentados na estrita aprendizagem de línguas adicionais; enquanto isso, na educação bilíngue participam mais de uma língua em alguns momentos do

ensino, com vistas à promoção da tolerância e da valorização da diversidade (TOSTES, 2018, p. 19)

Trazendo para o contexto da educação bilíngue para surdos, a Libras e o português podem e devem estar presentes concomitantemente em sala de aula. Um exemplo disso é quando se tem o conteúdo em português na modalidade escrita na lousa e o mesmo conteúdo é transmitido pelo professor para explicá-lo.

A relação estabelecida entre essas duas línguas no ambiente escolar e na vida social da pessoa surda é indissociável. O material didático, o registro das atividades, a avaliação, entre outras coisas, acontece em português, todavia, a língua de sinais é essencial para a compreensão de todos esses eventos, e é sobretudo a língua de instrução e de fala de/para os alunos surdos.

Quanto aos programas bilíngues de ensino, seguindo uma perspectiva sociolinguística, é possível definir a educação bilíngue a partir de três categorias: **intensidade**, **objetivo** e **status**.

Tal proposição, fundamentada em Fishman e Lovas (1970 apud MAGALE, 2005), explica que no quesito **intensidade**, um programa bilíngue é passível de classificação e pode fazer uso de quatro tipos de bilinguismo diferentes para a sua constituição, a saber: (i) bilinguismo transicional; (ii) bilinguismo monolettrado; (iii) bilinguismo parcial biletrado e (iv) bilinguismo total biletrado.

Na perspectiva dos autores, um programa bilíngue pode ser classificado como: (i) programa compensatório, (ii) programa de enriquecimento ou (iii) programa de manutenção do grupo, e cada um deles opera diferentemente de acordo com os **objetivos** empregados para a oferta do ensino bilíngue.

No que tange ao **status**, o posicionamento das línguas (L1 e L2) importa, dependendo do contexto de utilização na vida do sujeito bilíngue, sobretudo no ambiente escolar. Para essa categoria, são estabelecidas quatro dimensões que classificam e ordenam a dinâmica entre as línguas envolvidas.

A fim de visualizar holisticamente a proposta de categorização para os programas bilíngues propostos Fishman e Lovas (1970 apud MAGALE, 2005), foi elaborada uma tabela (8), na qual é possível observar cada categoria e suas respectivas especificações.

Tabela 8 – Categorização dos programas bilíngues

Categoria	Tipo de programa bilíngue	Descrição
-----------	---------------------------	-----------

Intensidade	bilinguismo transicional	a L1 é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para a L2
	bilinguismo monoletorado	a escola utiliza as duas línguas em todas as atividades, mas a criança é alfabetizada apenas na L2
	bilinguismo parcial biletorado	ambas as línguas são utilizadas tanto escrita quanto oralmente, mas as matérias são divididas de tal forma que a L1 é utilizada apenas para as chamadas matérias culturais, como: história, artes e folclore; enquanto a L2 é utilizada para as demais matérias
	bilinguismo total biletorado	todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios
Objetivo	programa compensatório	a criança é instruída primeiramente na L1, visando sua melhor integração no contexto escolar
	programa de enriquecimento	ambas as línguas são desenvolvidas desde a classe de alfabetização e são utilizadas como meio de instrução dos conteúdos
	programa de manutenção do grupo	a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas
Status	dimensão 1	a língua de importância primária <i>versus</i> a língua de importância secundária na educação
	dimensão 2	ênfata a língua de casa <i>versus</i> a língua da escola
	dimensão 3	caracterizada pelo contraste entre a língua mais importante no mundo e a língua de menor importância
	dimensão 4	prioriza a relação entre a língua institucionalizada <i>versus</i> a língua não institucionalizada na comunidade

Fonte: adaptado de Megale (2005, p. 8-9)

Valendo-se da caracterização dos programas bilíngues apresentada por Fishman e Lovas (1970 apud MAGALE, 2005), ao associá-la à educação de surdos – e, diga-se de passagem, não há uma padronização quanto a sua organização, haja vista as diferentes realidades existentes – é provável que uma nova proposta surja.

Atualmente, são várias as nomenclaturas utilizadas para atribuir à educação bilíngue para surdos, tais como, programa bilíngue, projeto bilíngue, escola bilíngue e classe bilíngue. Para o Decreto 5.626/05, no capítulo VI, § 1º, “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

No entanto, tanto as discussões quanto as delimitações sobre as implicações e diferenças entre uma e outra ainda são superficiais e insuficientes. Para Fernandes (2003),

a opção política pela implantação de uma proposta de educação bilíngue envolve uma série de variáveis que extrapolam a mera utilização de duas línguas no processo educacional e que estão atravessadas por mecanismos

históricos, políticos, regionais e culturais específicos. (FERNANDES, 2003, p, 76)

Como bem pontua Fernandes (2003), independente da nomenclatura que se utiliza, há uma série de questões e ações que precisam ser repensadas no tocante à educação de surdos, que considere em sua proposta curricular elementos relacionados ao legado histórico e cultural das comunidades surdas, novas tecnologias educacionais que se valham de recursos visuais, a própria formação de professores para trabalhar com o alunado surdo, etc.

Desse modo, a educação bilíngue para surdos não pode se restringir apenas às questões linguísticas, ou na concepção já cristalizada de que basta a Libras ser ministrada como L1 e o português como L2 para caracterizá-la. Em suma, outras pautas precisam ser balizadas para se definir e descrever essa educação que, a propósito, terá consequências e influenciará na vida não apenas escolar, mas fora desse ambiente também.

Sendo assim, por se tratar de uma pesquisa alicerçada não apenas nos pressupostos da lexicografia *lato sensu*, mas também nos preceitos da educação de surdos, voltada para o ensino do português para surdos como segunda língua, na seção a seguir, serão pontuadas algumas questões sobre essa temática, bem como esclarecido em que compreende este ensino pensando nas especificidades do público atendido.

2.3 O ensino de português como segunda língua para surdos

Pensar no ensino do português para surdos demanda algumas reflexões e desprendimentos acerca da concepção tradicional que se tem sobre o ensino desta língua para ouvintes, seja na condição de falantes nativos como primeira língua, seja para falantes de outras línguas, na condição de aprendizes do português como segunda língua /estrangeira. Sobre isso, Fernandes (2003) aponta que:

o processo de ensino de língua portuguesa escrita será caracterizado por realidades diferentes para alunos ouvintes – falantes nativos da língua – e para os surdos, para os quais o português será uma segunda língua, sem referências linguísticas auditivas ou 'naturais'. (FERNANDES, 2003, p. 94)

Vale lembrar que todo indivíduo se constitui na e pela língua. Diante disso, a língua de sinais desempenha um papel essencial na constituição do português para o surdo, que, por sua vez, deve ser adquirido como segunda língua preferencialmente na modalidade escrita (PEREIRA, 2017).

De acordo com Karnopp (2017), essa escrita não deve ser tratada apenas como uma forma de produção e registro da língua, mas sim como uma prática social, que pode e deve ser utilizada como um ato político, social, mental e linguístico. Brasil (2002) salienta, ainda, que os surdos estão inseridos na cultura nacional, o que implica dizer que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que favoreçam a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros.

As línguas apresentam funções distintas e em cada uma delas o falante faz manifestações e usos distintos. Uma primeira língua, por exemplo, serve ao falante como língua constitutiva e identitária do ponto de vista pessoal, regional, étnico e cultural. Já uma L2 é adquirida sob a necessidade de comunicação dentro de um processo de socialização. “Para o domínio de uma SL⁴⁴ é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração da sociedade” (SPINASSE, 2006, p. 6).

A língua estrangeira, por sua vez, não serve necessariamente à comunicação, o que faz com que ela não seja essencial na/para integração social. Para Almeida Filho (2009, p. 11), “a LE é uma outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la.”

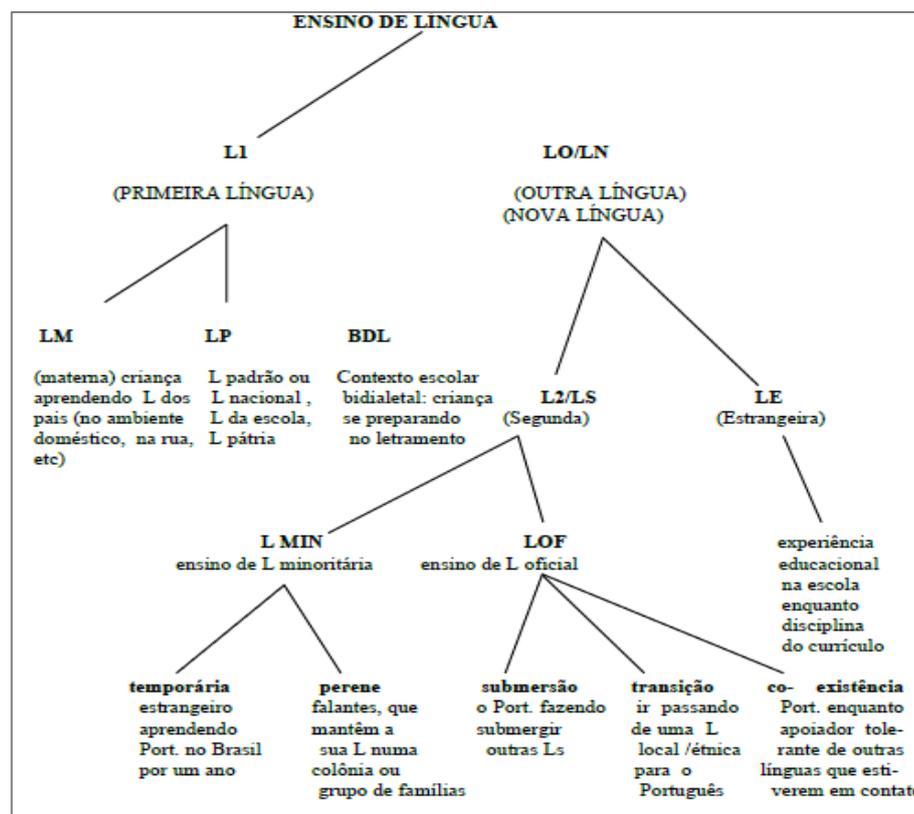
Ainda assim, há uma questão entre a L2 e a LE que faz com que elas se assemelhem e concordem em um ponto, a aquisição de ambas é possível de fato em indivíduos que já possuam uma L1 devidamente constituída. Tal fato reitera a ideia do português ser para o surdo uma segunda língua e não uma língua estrangeira. Olhando sob a ótica do ensino de línguas, Almeida Filho (2009) afirma que são vários os contextos em que se aplica o ensino e uso de línguas. Dentre eles, o autor apresenta uma proposta que tipifica e classifica esse ensino em duas perspectivas, a saber, enquanto primeira língua ou enquanto uma outra língua /nova língua. As variantes de ensino-aprendizagem de uma L1 podem ser baseadas nos princípios de língua materna ou de língua padrão.

Já o ensino de outra língua pode ser, nesse caso, a L2, originada do ensino de uma língua minoritária, podendo ser temporária ou perene, ou de uma língua oficial, podendo advir de uma submersão, transição ou coexistência, a depender da situação, ou a LE.

⁴⁴ Abreviatura utilizada por Spinassé (2006) para referir-se à segunda língua.

O esquema gráfico apresentado por Almeida Filho (2009) traz, para cada perspectiva, desdobramentos que culminam em outras classificações, importantes para pensar nas relações de ensino de L1, L2 e LE, conforme é possível observar na Figura 45.

Figura 45 – Contextos de ensino-aprendizagem de língua



Fonte: (ALMEIDA FILHO, 2009)

Com base no esquema do autor e nos pressupostos apresentados até aqui sobre o ensino de português para surdos, embora seja prematura a análise, o ensino “BDL” aparenta ser o que mais se encaixa na condição de ensino-aprendizagem do aprendiz surdo, ainda que no gráfico apareça deslocado do ensino como L2. Ainda assim, aprofundar o raciocínio do pesquisador para a temática da educação de surdos seria algo interessante para a abertura de novas descobertas e contribuições para a área.

Considerando a necessidade de conhecer as pesquisas que envolvem o ensino do PL2 para surdos, a partir das publicações oriundas dos Programas de Pós-graduação do Brasil, a fim de se ter conhecimento acerca das produções acadêmicas já publicadas, foi realizado um levantamento panorâmico das teses e dissertações sobre a temática apresentada acima.

O mapeamento dos trabalhos foi realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, a partir da sequência de palavras entre aspas: “português como segunda língua para surdos” numa primeira busca e “ensino de português como segunda língua para surdos” numa segunda busca. O principal motivo para a realização desse levantamento, além de obter informações de ordem quantitativa, foi verificar o nível de discussão dos trabalhos.

Considerando o número de trabalhos encontrados, entre teses e dissertações, na primeira busca, foram identificados 14 trabalhos, dos quais 10 são dissertações e quatro são teses. Já na segunda busca, identificaram-se apenas cinco trabalhos, sendo três dissertações e duas teses. Vale ressaltar que as pesquisas da segunda busca repetem as da primeira.

Do ponto de vista quantitativo, este é um número relativamente baixo, se considerado o período da amostra, de 1999 a 2019. Apesar disso, as principais contribuições desses trabalhos se deram no aspecto qualitativo. Nesse sentido, foi realizada uma breve descrição sobre os trabalhos encontrados, a fim de informar as possibilidades de investigação e os conhecimentos difundidos sobre o ensino do português como L2 para surdos, assunto este que é também de interesse desta dissertação.

O primeiro trabalho encontrado, que se propôs a discutir a temática do ensino do português para surdos, foi a dissertação de mestrado de autoria de Amorim (1999), no entanto, o mesmo não pôde ser localizado porque não figura nas bases de dados da CAPES. Sendo assim, por não estar disponível para visualização, o mesmo não será comentado aqui.

Anos mais tarde, Fernandes (2003) apresenta em sua tese de doutorado um conjunto de ensaios sobre a educação bilíngue para surdos, dialogando com outras áreas de conhecimento, tais como a pedagogia e a antropologia. O estudo se divide em duas partes: a primeira expõe dois ensaios voltados à análise crítica das bases epistemológicas sobre as quais estão assentados os principais discursos sobre a surdez e os surdos, naquele momento histórico, e suas incursões axiológicas relacionadas às identidades/alteridade surda e à educação bilíngue. A segunda parte está voltada para as perspectivas metodológicas do ensino de português como L2 para surdos, valendo-se de uma pesquisa de campo desenvolvida com professores que trabalham em escolas comuns e especiais no estado do Paraná.

No estudo, a autora realizou uma análise do discurso dos professores participantes e do que tais discursos revelam sobre suas práticas, levando em consideração as múltiplas variáveis envolvidas na implementação da proposta de bilinguismo, com ênfase nas reflexões voltadas à aquisição da língua de sinais, como primeira língua, e do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, como L2.

Dando sequência aos estudos identificados, Amorim (2004) traz em sua pesquisa de doutorado uma investigação sobre os elementos conectores conjuntivos, presentes no processo de ensino-aprendizagem do português como L2 para o alunado surdo.

Outro estudo contemporâneo a este foi a pesquisa de mestrado de Silva (2004), que trata das contribuições para a implementação do ensino bilíngue, compreendendo o português como L2 para surdos.

Quatro anos mais tarde, Moura (2008), ao realizar um estudo de caso, focalizando a perspectiva bilíngue de ensino para surdos, discutiu em sua dissertação a utilização da Libras no ensino de leitura de português como L2.

No ano de 2011, dois trabalhos foram localizados. No primeiro, Lins (2011) apresenta em sua pesquisa de mestrado uma proposta de estudo do uso e emprego do pronome relativo “que” em textos acadêmicos produzidos por estudantes surdos na perspectiva de português como L2. O segundo estudo, também publicado como resultado de uma pesquisa de mestrado, apresenta uma ementa de Libras a ser utilizada nos espaços acadêmicos. O último texto incita ainda a discussão sobre quem são os profissionais envolvidos nesse processo e provoca reflexões sobre que tipo de inclusão está sendo construída.

Araujo (2015), por sua vez, busca avaliar os limites e contribuições da formação continuada de professores para o aprimoramento e/ou mudanças da prática pedagógica de ensino de português para surdos no contexto inclusivo. Para viabilizar o estudo, a autora ofereceu um curso de formação continuada aos professores, no qual pôde realizar uma análise comparativa do discurso do professor-cursista sobre os pontos de melhoria e não melhorados pela formação, no âmbito longitudinal, contemplando tais discursos antes, durante e depois do curso.

Teixeira (2015), à luz dos pressupostos da educação bilíngue – que preconiza a Libras como língua materna do estudante surdo e o português na modalidade escrita como L2, apesar da escassez de materiais voltados para esta demanda específica –, propõe-se a analisar alguns desses materiais existentes, nos quais identifica que muitas particularidades do processo de aprendizagem do aluno surdo não são respeitadas nas propostas das atividades, como a percepção visual, a Libras, os aspectos culturais da comunidade surda, entre outras. O referido trabalho busca elaborar práticas pedagógicas voltadas para o ensino da modalidade escrita do português como L2 para surdos.

Ainda sobre os trabalhos encontrados, Almeida (2016) tem o objetivo de descrever e analisar o processo de escrita em língua portuguesa como L2, realizado pelos participantes surdos em contextos interacionais e dialógicos de oficinas, a partir de um trabalho de reescrita coletiva de uma história de aventura, refletindo sobre as interações interdiscursivas entre língua

de sinais e o português escrito. O autor utiliza a reescrita como objeto de reflexão sobre as práticas e as formações discursivas que incidiram sobre a aprendizagem dos participantes surdos.

No ano seguinte, Protásio (2017) propõe em sua pesquisa mapear, caracterizar e analisar a produção acadêmica brasileira das últimas décadas (de 1987 a 2016), envolvendo a produção textual em língua portuguesa como L2 para surdos, que tenha como foco a articulação entre surdez, técnicas e processos de aprendizagem da produção textual em português escrito por alunos surdos.

Na dissertação realizada por Sampaio (2018), o autor investiga o processo de ensino e aprendizagem da variação verbal por surdos em um ambiente de ensino de português como L2. A pesquisa desenvolvida por Sampaio compreende uma pesquisa-ação, com aplicação de sequência didática que abordou o gênero narrativo. No processo de leitura e de realização dos exercícios, foi utilizado o Sistema *Shape Coding* para explicar as diferenças entre os tempos verbais. O trabalho buscou privilegiar a experiência visual do surdo no processo de ensino e aprendizagem. O uso do sistema *Shape Coding*, por ser um recurso altamente visual, auxiliou e acelerou o processo de aprendizagem dos alunos participantes e, portanto, tende a se tornar uma ferramenta passível de uso no ensino de língua escrita para surdos.

Caminhando para o final dos trabalhos, a dissertação de Silva (2018) apresenta como proposta de pesquisa um levantamento de produções científicas, no âmbito do ensino de português escrito como L2 para surdos. O estudo aponta as produções que tratam das preposições e da forma como essa classe de palavras é contemplada, bem como a maneira em que esse conteúdo é apresentado nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, coletadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nos artigos científicos, obtidos por meio de busca no Currículo Lattes no *site* da Plataforma Lattes⁴⁵, entre os anos de 2005 e 2017. A pesquisa apresentou como objetivo principal investigar os fundamentos teóricos e as metodologias nas produções científicas sobre o ensino de preposição para surdos e também buscar discussões sobre a importância do ensino de português como L2 para surdos.

Lima (2018) teve como objeto de análise em sua tese a política educacional e a política linguística, ambas focadas na formação dos surdos e/ou ouvintes no que tange ao ensino de Libras e português como L2 para surdos. O objetivo geral da pesquisa foi realizar um estudo

⁴⁵ <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em 18 mar. 2020.

transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas educacionais e as políticas linguísticas públicas brasileiras, no tocante à educação dos e para os surdos, para compreender e apreender as correlações e tensões existentes entre a legislação brasileira inclusiva, sua criação e desenvolvimento nas instituições públicas envolvidas com a educação dos e para os surdos no período corresponde entre 2005 e 2017.

Para concluir o levantamento realizado, a dissertação de Miguel (2019) buscou identificar, descrever e problematizar as estratégias de leitura usadas por alunos surdos num curso não-formal de língua portuguesa como segunda língua para surdos. Dentre as estratégias identificadas no estudo, percebeu-se o uso de conhecimentos de mundo e conhecimentos prévios, perguntas aos interlocutores sobre o significado de palavras, a busca de imagens correspondentes aos vocábulos desconhecidos em *sites* de busca, entre outros.

Considerando o escopo desta dissertação, na tentativa de buscar alguma relação com o principal objeto de estudo aqui tratado, o dicionário e o seu respectivo uso no ensino do português para surdos nas pesquisas mencionadas, foram encontrados três cenários: o uso, o não uso e não citado.

Com relação ao uso, das pesquisas apresentadas acima, poucas citaram o dicionário como um instrumento utilizado no contexto de ensino da língua portuguesa (LINS, 2011). Algumas pesquisas defendem o argumento do não uso, pois dada as condições dos dicionários existentes, estes não atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos surdos, haja vista a apresentação do léxico descontextualizado do uso real e da insuficiência das informações contidas nesse instrumento (ALMEIDA, 2016; MIGUEL, 2019). Num terceiro cenário, o dicionário sequer é citado nos trabalhos como uma possibilidade de uso no ensino do português para surdos (SAMPAIO, 2018).

Diante do exposto, conclui-se que o dicionário, mesmo sendo considerado um forte instrumento e estratégia para o ensino de línguas, como apontam os estudos de lexicografia pedagógica e metalexicografia, o seu uso, conforme mostram alguns estudos no campo da educação de surdos, não é tratado como uma possibilidade de aproximação dos surdos com a língua portuguesa.

Retomando a hipótese inicial deste trabalho, pressupõe-se que os dicionários não sejam utilizados em sala de aula, seja como um instrumento pedagógico, seja para fins de consulta pelos alunos, por duas razões: primeiro, devido à (in)disponibilidade dos dicionários de Libras

nas escolas e, segundo, devido à crença dos professores sobre a ineficácia desse instrumento para o ensino de línguas.

Diante da segunda hipótese, no intuito de conhecer um pouco mais sobre esse profissional, que lida diretamente com o ensino-aprendizagem do alunado surdo na perspectiva educacional bilíngue, a sua formação, condições de trabalho e base epistemológica que rege o seu trabalho, a seção a seguir será dedicada a apresentar o professor bilíngue.

2.4 O professor bilíngue

A educação bilíngue para surdos preconiza uma estrutura diferenciada, que prevê a participação de alguns profissionais, considerados figuras importantes para desenvolver as potencialidades acadêmicas, linguísticas e civis do alunado surdo. Dentre esses profissionais, têm-se o intérprete de Libras, o professor e/ou instrutor de Libras e o professor bilíngue. Se essas particularidades não forem consideradas, pode ocorrer o que Sá (2002) aponta:

Incluir surdos em salas de aula regulares inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial de seu país) e impossibilita a consolidação linguística dos alunos surdos. (SÁ, 2002, p. 65-66)

O termo “professor bilíngue” é caracterizado não apenas pelo fato de ele ser fluente nas línguas que envolvem o processo educacional do aluno surdo, isto é, na Libras e na língua portuguesa, mas sobretudo pelo conhecimento e envolvimento que ele deve ter para lidar com as questões linguísticas, históricas, culturais e sociais que abarcam os sujeitos surdos, assim como fazer uso de estratégias didáticas e metodologias adequadas e condizentes com o ensino desse alunado. Sobre isso, Barroso (2018) salienta que:

A complexidade da atuação pedagógica do professor, que atua na escola bilíngue para surdos, ocorre em função da quantidade de conhecimentos e habilidades necessárias para seu exercício profissional. Aprender a ensinar pressupõe a compreensão de que não há conhecimento pronto disponível para ser usado em todas as circunstâncias. (BARROSO, 2018, p. 38).

Diante disso, grande parte dos atributos esperados do professor bilíngue são adquiridos por meio da formação acadêmica e/ou continuada. A formação desses profissionais tem sido alvo de pesquisas científicas, políticas públicas e legislações, as quais, por sua vez, têm contribuído para consolidar essa temática no campo da educação de surdos e viabilizar reflexões

e ressignificações sobre o ensino de qualidade para esse público, ensino este que, direta ou indiretamente, tem relação com a figura do professor bilíngue.

No tocante às pesquisas, são poucos os estudos que se dedicam a discutir efetivamente sobre o trabalho, as práticas, as crenças, a realidade (envolvendo as questões de ordem afetiva, emocional, estrutural, institucional) e a formação do professor bilíngue atuante na educação de surdos. Normalmente, quase todas (se não todas) as pesquisas estão ancoradas nos dispositivos legais, nos quais se destaca o Decreto 5.626/05.

O referido decreto, já citado neste trabalho, menciona em algumas partes do documento indicações sobre a formação do professor bilíngue. A primeira menção a esse contexto é apresentada no capítulo II artigo 3º do Decreto 5.626/05 que estabelece que:

Art. 3º: A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (DECRETO 5.626/2005).

A iniciativa é pertinente, todavia, o próprio documento não especifica como, quando e em quanto tempo a disciplina deve ser ministrada nesses cursos de formação. Com isso, fica em aberto e passível de subjetividades e interpretações a gosto da instituição, coordenação e/ou projeto pedagógico do curso cuja disciplina de Libras é obrigatória.

Outra questão levantada sobre a disciplina é mencionada por Nascimento e Sofiato (2016). As autoras afirmam que foram muitos os ganhos relacionados ao conhecimento sobre a singularidade linguística dos alunos surdos, o que viabilizou discussões sobre a temática “educação de surdos” e suas adjacências entre os futuros professores. Entretanto, Nascimento e Sofiato (2016) defendem que uma disciplina de um semestre é insuficiente para atender às necessidades de formação dos professores, que potencialmente poderiam vir a atuar frente à proposta da educação bilíngue.

Com isso, mesmo tendo cursado a disciplina de Libras na graduação, o egresso não teria condições do ponto de vista linguístico e epistemológico para atuar diretamente com o alunado surdo sem que haja a mediação de um intérprete de Libras (assegurado por lei), que, nesse contexto, irá trabalhar com as demandas educacionais e intermediar a comunicação entre as pessoas surdas e não surdas presentes no ambiente escolar, e não apenas em sala de aula.

Se o intuito da disciplina por ventura fosse formar educadores capacitados para atuar na educação de surdos como professores bilíngues, outras providências deveriam ser tomadas. Quanto a isso, Nascimento e Sofiato (2016) sugerem que:

Diante das metas operacionais apresentadas anteriormente, seria fundamental que os futuros professores tivessem a disciplina de Libras em todos os anos do curso, visando a fluência em tal língua, além disso, que adquirissem conhecimentos sobre letramento em Língua Portuguesa como segunda língua e que aprendessem estratégias de ensino e metodologias específicas para alunos surdos de forma a garantir uma educação de qualidade para os alunos em questão (NASCIMENTO; SOFIATO, 2016, p. 366).

Desse modo, percebe-se que a disciplina de Libras prevista nos cursos de formação de professores tem um papel relevante, e se bem estruturada pode não apenas apresentar a língua de sinais aos futuros docentes, como também contribuir para a quebra de paradigmas em relação ao aluno surdo frente às questões sociais, culturais e linguísticas que o cerca.

O mesmo Decreto, no capítulo III, apresenta uma proposta do Ministério da Educação, que deverá promover programas específicos para a criação de cursos de graduação para atender às seguintes demandas:

- I. formação de professores surdos e ouvintes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – língua portuguesa como segunda língua;
- II. licenciatura em Letras – Libras ou em Letras: Libras/língua portuguesa como segunda língua para surdos;
- III. formação em Tradução e Interpretação de Libras – língua portuguesa.

Sobre a educação bilíngue para surdos, que preconiza o ensino tendo como base a Libras enquanto primeira língua e o português na modalidade escrita como segunda língua, o Art. 13 do referido capítulo prevê que o ensino do português para pessoas surdas deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa.

Apesar de o Decreto apresentar algumas garantias e deveres do poder público quanto à formação dos agentes educacionais (professores de Libras, professores de PL2, instrutor de Libras e intérprete de Libras), na prática, não é bem o que acontece.

Nos cursos de licenciatura, por exemplo, uma disciplina voltada para o ensino do português como L2 é inexistente. São raras as vezes em que essa temática é tratada em algum curso de formação continuada, ainda assim, são pouco ofertados.

Diante do exposto, mesmo com toda essa problemática que circunda a formação dos professores bilíngues, esses profissionais estão nas escolas e por vezes se aventuram a desbravar esse campo de atuação que se mostra tão desafiador.

Ao defender o papel e a importância da formação inicial na construção da identidade profissional do indivíduo, Perrenoud (2001) considera que:

Quanto ao desafio da identidade (...) Ao menos, podemos lutar por debates e por tomadas de consciência. Segundo a fórmula de Hameline, pode-se esperar que a formação *desperte* os futuros professores, desestime neles aquela ideia simples de que ensinar é transmitir um saber acima de qualquer suspeita a crianças ávidas por assimilá-lo, independentemente de sua origem social. (PERRENOUD, 2001, p. 103 *apud* PAPI, 2005)

Refletindo sobre a afirmação do autor, ainda que a formação base do professor bilíngue seja de certa forma precária, do ponto de vista da oferta de cursos voltados para esse público, para lidar com o aluno surdo e suas especificidades, é imprescindível que esse professor assuma para si uma identidade profissional pautada nas suas experiências e vivências em sala de aula, reforçando a ideia de **profissionalidade** defendida por Gimeno Sacristán (1995 *apud* PAPI, 2005).

Para Sacristán, o fato de os profissionais desenvolverem determinados comportamentos, destrezas, valores, atitudes e construir conhecimentos que constituam aspectos inerentes e específicos à profissão, atribui-se o conceito de profissionalidade. Neste sentido, configura-se a profissionalidade a profissão em estado de ação e a busca sobre o “ser professor” em relação às suas atividades profissionais (SOUZA, 2007 *apud* PARCHEN; LOCCO, 2007).

Segundo Papi (2005), os conhecimentos específicos e a configuração de uma prática condizente com as designações de um determinado ofício diferenciam uma profissão em detrimento de outra. De acordo com o autor, para que haja uma compreensão sobre a profissionalidade do professor, é preciso ampliar o conceito de prática educativa, que deve ser entendida de forma mais abrangente, não se restringindo apenas à prática didática dos professores, isso porque o termo “educação” aqui empregado compreende outras esferas, assumindo um caráter interseccional com as questões políticas, econômicas, culturais e linguísticas, o que interfere diretamente na vida e na prática escolar.

Com isso, diante de toda essa complexidade que abarca a formação e a constituição identitária do professor bilíngue, para o exercício de sua tarefa e/ou profissão, esse sujeito desbrava (mesmo que intuitivamente) dia após dia caminhos para tornar o seu trabalho significativo na formação dos alunos surdos, de modo a estabelecer sentido ao que preconiza uma educação bilíngue de qualidade.

Desse modo, partindo do pressuposto que este trabalho incorpora cinco áreas de investigação, a saber: a metalexiconografia, a lexicografia bilíngue, a lexicografia pedagógica, a lexicografia da língua de sinais e a educação de surdos, já mencionadas até o presente momento, o capítulo a seguir se ocupará de apresentar a trajetória da pesquisa e os caminhos utilizados para a obtenção dos dados, elemento chave que irá possibilitar reflexões sobre a articulação dessas áreas e o alcance dos objetivos preestabelecidos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para a realização da presente pesquisa. Para organizar melhor a sequência das etapas percorridas, o capítulo foi estruturado em sete partes, contendo as seguintes informações: 1) natureza do estudo; 2) contato e seleção das instituições de ensino; 3) perfil das instituições; 4) contato e seleção dos participantes; 5) instrumentos de pesquisa; 6) procedimentos éticos da pesquisa e, por fim, 7) coleta e tratamento dos dados.

3.1 Da natureza do estudo

Esta pesquisa se caracteriza como sendo de natureza qualitativa, de cunho exploratório, cujo *corpus* constitui-se de narrativas dos respondentes deste estudo. Com relação à pesquisa qualitativa, Godoy (1995) afirma que:

(...) é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.58)

Diante da pouca literatura e estudos disponíveis sobre a temática em questão, optou-se por realizar um estudo de caráter exploratório que, segundo Raupp e Beuren (2006 apud TOSTES, 2018, p.75), tem como objetivo aprofundar o conhecimento para contribuir no esclarecimento de questões elaboradas sobre determinada temática.

Considerando o estado germinal dos estudos sobre o tema e a amplitude de discussões passíveis de serem levantadas a partir deste estudo, pretende-se sair da superficialidade e buscar caminhos que respondam às perguntas que norteiam este trabalho: de acordo com as crenças e percepções dos professores bilíngues, qual seria o lugar dos dicionários, sobretudo os de português- Libras para o ensino de PL2 para surdos? Havendo lugar, em que situações e sob quais funcionalidades eles seriam utilizados em sala de aula? Para tentar responder a tais questionamentos, optou-se por fazer um levantamento de dados.

3.2 Contato e seleção das instituições de ensino

A população de interesse desta pesquisa compreende um público específico de um contexto específico. Isso quer dizer que para fazer parte deste estudo, houve a necessidade de se criarem critérios de inclusão para delimitar o perfil dos participantes.

Os critérios adotados para selecionar os candidatos para participar deste estudo foram: (i) ser professor, (ii) atuar em escola/programa/classe bilíngue para surdos, (iii) ministrar a disciplina de língua portuguesa como segunda língua para surdos, (iv) estar lecionando no Ensino Fundamental II no ano de 2019. Não foi considerado como critério a condição auditiva do participante, logo, este poderia ser tanto surdo como ouvinte.

Mesmo delimitando o perfil dos participantes a partir dos critérios acima, foi necessário fazer uso de outros mecanismos de seleção, pois ainda assim a população total com o perfil esperado era bastante numerosa, caso fosse considerado como possibilidade uma amostragem em todo o território nacional. Sobre isso, Cozby (2003) reitera que um estudo baseado em uma população total poderia ser um empreendimento um tanto exagerado.

Desse modo, os mecanismos utilizados para aprimorar a seleção foram conduzidos da seguinte forma: a primeira tarefa foi delimitar geograficamente a pesquisa, pois dado o caráter qualitativo e não quantitativo, dada a natureza da pesquisa (uma dissertação de mestrado) e o tempo hábil para a realização das coletas, tratamento e análise dos dados, concluiu-se que os participantes deveriam residir e atuar em apenas um estado brasileiro, no caso, o Estado de São Paulo, local onde a proponente deste estudo reside.

Por serem os respondentes deste estudo todos professores, para conseguir acesso a eles, foi necessário primeiramente identificar as escolas nas quais eles atuavam. Para isso, foi realizado um levantamento no buscador Google⁴⁶ com o comando de busca: “escolas bilíngues para surdos no Estado de São Paulo”. Como resultado⁴⁷, obteve-se um quantitativo de nove escolas, todas localizadas na grande metrópole do estado.

Além das escolas encontradas, outras duas foram indicadas à pesquisadora, desta vez, escolas do interior do estado. As indicações foram realizadas por profissionais e pesquisadores do campo da educação de surdos vinculados a instituições de ensino superior do mesmo estado.

⁴⁶ <www.google.com.br>

⁴⁷ <<https://educacaobilingue.com/escolas/escolas-bilingues-para-surdos/>>. Acesso em 23 mar. 2020.

Ao todo, obteve-se um total de 11 escolas que se adequaram aos critérios de delimitação estabelecidos para este estudo.

As escolas foram contatadas pela pesquisadora por *e-mail*, assim como as Secretarias de Educação ou Diretorias de Ensino às quais elas estavam vinculadas. Os contatos foram disponibilizados via pesquisa *on-line*.

No referido *e-mail*, foi inserido um texto de apresentação da pesquisadora e da pesquisa, assim como três arquivos em anexo, sendo eles: i) uma carta de apresentação (APÊNDICE A), ii) uma cópia do projeto de pesquisa e iii) uma cópia do comprovante de submissão do projeto ao Comitê de Ética (ANEXO A) da universidade de origem deste estudo, a fim de prezar pela transparência e credibilidade da pesquisa.

Das escolas contatadas, apenas quatro responderam, sendo duas localizadas na capital e duas no interior do Estado. Sobre as escolas da capital, uma pertence à rede privada de ensino; e a outra, à rede municipal.

Uma observação sobre as escolas supracitadas diz respeito a sua natureza. Na capital, as pertencentes à rede municipal são caracterizadas como Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE). Das escolas do interior do estado, uma se apresenta como Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB) e a outra como Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

Retomando o caminho percorrido para contatar e selecionar as instituições, apesar de a primeira escola ter respondido o contato realizado por *e-mail*, ao consultar os respectivos gestores e professores sobre o interesse e a possibilidade de participar da pesquisa, a resposta obtida foi desfavorável, o que impossibilitou a realização da coleta com os docentes pertencentes a esta escola. Segundo a coordenação, o motivo do indeferimento foi o posicionamento dos professores quanto ao tema da pesquisa, justificando que “embora eles tenham ciência da importância dos dicionários, na prática da sala de aula geralmente não são utilizados para o ensino de português como modalidade escrita⁴⁸”.

Mesmo com essa devolutiva, a pesquisadora ainda tentou dialogar com a coordenação a fim de esclarecer que o interesse do estudo seria investigar como se dá o uso e quais as funções desempenhadas pelos dicionários português-Libras em relação ao ensino da língua portuguesa como L2 para surdos, observar ainda se alguns destes dicionários são utilizados em sala de aula, se sim, quais são as preferências dos professores e por quê. E, caso não venham a ser utilizados,

⁴⁸ Trecho extraído da troca de *e-mails* da pesquisadora com a coordenação da escola.

por quais motivos, afinal, espera-se também com os resultados da pesquisa, identificar as crenças dos professores sobre os dicionários e em que estes atendem ou não às suas demandas em sala de aula.

Logo, seria de interesse desta pesquisa ouvi-los e conhecer suas opiniões a respeito do não uso, certamente seriam contribuições riquíssimas para este trabalho, no entanto, a realização da coleta definitivamente não foi autorizada. Diante disso, aceitaram participar efetivamente desta pesquisa três instituições de ensino, sendo uma localizada na capital e as outras duas, no interior do estado.

3.3 Perfil das instituições

Conforme explicitado no tópico acima, três instituições aceitaram participar e contribuir com este estudo. Nesta seção, serão apresentados o perfil e a caracterização das instituições participantes.

No intuito de preservar a identificação das instituições e das professoras, foram atribuídos nomes fictícios a ambas. Nesse sentido, a escola da capital ficou identificada como (A) e contou com a participação de duas professoras, identificadas como Mariana e Regina; as outras duas instituições receberam o codinome (B) e (C), da qual participaram as professoras Elena e Samantha, respectivamente.

Para delinear o perfil das instituições, optou-se por apresentar um mapa descritivo, contemplando as informações a seguir:

- **Perfil das instituições**
 - escola ou programa bilíngue;
 - corpo docente (da escola e da pesquisa);
 - outros agentes escolares.

- **Sala de aula**
 - tipo de sala (ambiente ou itinerante);
 - *layout* (disposição das carteiras e armários);
 - equipamentos e materiais disponíveis em sala de aula;
 - quantidade de alunos surdos atendidos no Ensino Fundamental II no ano vigente da coleta (2019).

No tocante ao perfil das instituições, a partir dos itens listados, é possível observar a estrutura e o funcionamento das mesmas. Cabe salientar que o estudo se restringe ao ensino fundamental II, portanto, as observações a seguir são inerentes a esse contexto.

No tópico escola ou programa, conforme apresentado na seção anterior, contribuíram com este estudo três instituições da rede municipal de ensino, sendo uma EMEE, uma EMEF e uma EMEB.

Entende-se por EMEEs as escolas destinadas ao público com deficiência auditiva/surdez, surdocego⁴⁹ ou com outras deficiências associadas à deficiência auditiva/surdez.

As escolas especiais são aquelas consideradas escolas para surdos, que atuam na perspectiva bilíngue na educação desse alunado. O mesmo não se pode afirmar sobre as EMEBs e EMEFs. Estas são escolas regulares, que atendem a alunos com ou sem deficiência, surdos e não-surdos (ouvintes).

Nesses casos, não se trata de escolas bilíngues para surdos, mas sim de escolas regulares vinculadas a algum programa bilíngue de educação de surdos. Ainda assim, é importante destacar que, independentemente da natureza, se escola ou programa, ambas atuam na perspectiva bilíngue de ensino para estudantes surdos. Para isso, faz-se necessário que a criança surda seja exposta à língua de sinais em todos os ambientes da escola, a fim de desenvolver nela capacidades e competências linguísticas (TURETTA; GÓES, 2010).

Lacerda (2000 apud TURETTA; GÓES, 2010, p. 83) defende que numa proposta de educação bilíngue para surdos seja ensinado também ao aluno surdo a língua da comunidade ouvinte na qual ele está inserido, na modalidade oral e/ou escrita, desde que esta seja ministrada em língua de sinais e tenha como base os conhecimentos adquiridos pelos alunos nesta língua.

Ainda que todas as escolas participantes atendam ao alunado surdo, a estrutura organizacional e o corpo atuante na linha de frente desse ensino apresentam algumas distinções.

- **Escola (A)**

⁴⁹ O termo surdocego, sem hífen, é escrito dessa maneira, dada a sua implicação política e conceitual, que define esse sujeito como um ser de características únicas, que resultam do efeito de comprometimentos sensoriais (a pessoa pode apresentar uma cegueira ou a baixa acuidade visual associada à surdez ou perda auditiva parcial) multiplicativos e não aditivos, cujas principais dificuldades se dão no âmbito da comunicação, mobilidade e autonomia (NASCIMENTO; MAIA, 2006).

Na escola bilíngue para surdos, é comum a prática das aulas serem ministradas na língua de instrução Libras em todas as disciplinas e anos escolares da educação básica, desde a educação infantil, logo, os professores são bilíngues. Esse é o caso da escola (A), por exemplo, que atende o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, Ensino médio (1º e 2º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Circunscrito ao *locus* desta pesquisa, a referida escola conta com cinco professores de português que atuam no ensino como segunda língua no Ensino Fundamental e Médio. Destes, participaram do presente estudo apenas dois.

Além dos professores de português, há professores de artes, ciências, educação física, geografia, história e matemática, sem contar os professores do Fundamental I. Vale salientar que todos ministram suas aulas em língua de sinais, não havendo a necessidade do intérprete de Libras em sala de aula, salvo os casos de alunos com surdocegueira⁵⁰, que necessitam do profissional guia-intérprete⁵¹ para acessar os conteúdos das aulas por meio da Libras tátil⁵².

Sobre as salas de aula, estas são denominadas “ambiente”, o que significa que são salas fixas, onde o aluno vai até o professor. Nesse formato de sala, o professor tem mais autonomia e condições para equipar o ambiente com os materiais e estrutura necessárias para suas aulas. No caso das professoras Mariana e Regina, as salas possuem armários onde elas guardam seus pertences, livros, dicionários e materiais produzidos para e com os alunos.

Ao todo são atendidos por essas duas professoras 109 alunos surdos distribuídos em todos os anos do Ensino Fundamental II.

Nas escolas (B) e (C), o formato das aulas e a estrutura institucional são bem distintas, conforme é possível observar a seguir.

⁵⁰ Segundo o Grupo Brasil, uma rede criada por familiares, pessoas surdocegas e profissionais atuantes na área, a surdocegueira pode ser definida como “(...) uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, proporcionando-lhes o acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho” (GRUPO BRASIL, 2003, p. 1 apud COSTA; RANGNI, 2015).

⁵¹ Profissional responsável por atuar na mediação a acessibilidade das pessoas surdocegas, sobretudo nas questões comunicacionais.

⁵² Forma de comunicação comumente utilizada pelos surdocegos adquiridos, em que os sinais são feitos pelas mãos do interlocutor, e percebidas tátilmente pelo surdocego, a partir da representação simbólica de cada sinal para o seu respectivo significado (ALMEIDA, 2015, p. 50).

- **Escola (B)**

A escola (B), como explicitado anteriormente, não é uma escola bilíngue, mas sim um Programa Bilíngue Educacional (PBE) para surdos. Nela, há uma diferenciação quanto ao funcionamento da estrutura educacional, distribuição das salas de aula e agentes educacionais.

A escola (B) abrange o Ensino Fundamental I e II, sendo o Fundamental I no turno da manhã, e o Fundamental II no turno da tarde. As aulas do 1º ao 5º ano acontecem em sala mista, isto é, com a presença de alunos surdos e ouvintes, e são ministradas em docência compartilhada, isto significa que numa mesma sala de aula há dois professores, em que um ministra a aula em português oral, e o outro ministra a aula em língua de sinais, sendo este último o professor bilíngue.

Já do 6º ao 9º ano, a logística muda em alguns aspectos. O primeiro deles diz respeito à docência compartilhada, aqui, para cada disciplina, há um professor responsável, que ministra suas aulas em português, acompanhado de um intérprete de Libras educacional (ILSE), para tornar os conteúdos e o ambiente escolar acessível ao estudante surdo. A exceção se dá nas aulas de língua portuguesa, em que além do professor regular há também a professora bilíngue (professora Elena), que ministra tal disciplina em língua de sinais, conforme preconiza o ensino na perspectiva bilíngue, em que o português é ensinado como segunda língua. Desse modo, essas aulas acontecem em docência compartilhada, ou seja, em dupla docência, não havendo a necessidade do intérprete de Libras.

Outro aspecto em relação ao Fundamental II refere-se ao tipo de sala. Nesse ciclo, as salas são itinerantes, isto é, os professores vão até os alunos, uma vez que estes têm salas fixas. Vale salientar que a itinerância se dá no âmbito de trocas de salas no interior da escola, e não entre escolas. Mesmo assim, os professores possuem um armário na sala de aula, onde armazenam os materiais da disciplina.

Nessa escola, são atendidos atualmente 12 alunos distribuídos em todos os anos do Ensino Fundamental II.

- **Escola (C)**

A logística de trabalho da escola (C) assemelha-se em partes ao trabalho executado pela escola (B). Aqui, o Ensino Fundamental I também é ministrado por professores bilíngues, no entanto, não em docência compartilhada.

Nessa escola, as aulas do 1º ao 5º ano são ministradas em língua de instrução Libras por professores bilíngues, não havendo então a presença do outro professor, uma vez que na sala há apenas estudantes surdos.

Ao ingressar no Ensino Fundamental II, os alunos surdos passam a frequentar a sala de aula regular, junto aos alunos ouvintes, com ou sem deficiência. Nesse novo contexto, há na sala de aula o professor regente que ministra as aulas em português oral e o ILSE. Essa configuração é válida para todas as disciplinas, exceto para as aulas de língua portuguesa, que no caso dos alunos surdos são ministradas em outra sala de aula, por uma professora bilíngue, na perspectiva de segunda língua. Nesse caso, a sala é ambiente, logo, os alunos surdos vão até a referida professora. Por ser fixa, a sala conta com uma estrutura de equipamentos e materiais para atender às demandas educacionais desse alunado, cuja soma totaliza quatro.

Diante da apresentação das instituições, pode-se concluir que, apesar da diversidade estrutural, as três atendem aos preceitos do Decreto 5.626 quanto à garantia do direito à educação pelas pessoas surdas. Uma vez que o referido documento traz nos artigos 22 e 23 § 2º a organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa (BRASIL, 2005).

Por meio da Tabela 9, a seguir, é possível observar a organização e disposição das informações explicitadas, de modo a visualizar o perfil das instituições participantes, a fim de se ter um panorama da realidade de cada uma delas.

Tabela 9 – Apresentação das instituições participantes

	Escola (A)	Escola (B)	Escola (C)
Professora participante	Mariana (b) Regina (a)	Elena	Samantha
Localização	Capital do estado	Interior	Interior

Professores de português como L2	5	1	1	
Professores participantes da pesquisa	2	1	1	
Alunos surdos atendidos	6º ano - 18 (a) / 16 (b) 7º ano 22 (a) / 11 (b) 8º ano - 9 (a) / 0 (b) 9º ano - 33 (a) / 0 (b)	6º ano - 2 7º ano - 5 8º ano - 4 9º ano - 1	6º ano - 0 7º ano - 0 8º ano - 4 9º ano - 0	
Caracterização da escola/sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Escola bilíngue • Sala ambiente • Professor bilíngue • Alunos surdos 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa bilíngue • Sala itinerante • Docência compartilhada com o professor bilíngue • Alunos surdos e ouvintes 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa bilíngue • Sala ambiente • Professor bilíngue • Alunos surdos 	
Layout da sala de aula	  	  		

Fonte: elaborada pela autora

3.4 Contato e seleção dos participantes

Pensando nos objetivos propostos para esta pesquisa, para se obterem dados reais, consistentes e palpáveis, seria interessante o contato com as instituições e seus participantes. Sendo assim, considerando a especificidade do contexto em que este estudo está inserido, ou seja, ensino de português como L2 para estudantes surdos, e o que se buscava olhar nesse contexto, se há e como se dá o uso do dicionário bilíngue português-Libras em sala de aula, havia dois possíveis sujeitos capazes de fornecer tais informações: os próprios alunos surdos ou os professores desses alunos.

Pensar o grupo “usuários de dicionários” no contexto educacional requer de fato propor um afinamento para se chegar aos informantes ideais para o estudo, considerando que dentro desse universo há um leque de possibilidades de seleção.

A opção de escolher os alunos surdos, além de interessante, renderia talvez informações relevantes sobre a percepção deles, enquanto sujeitos falantes⁵³ da Libras como primeira língua e do português como L2, a respeito das obras lexicográficas envolvendo esse par linguístico, haja vista que esses alunos seriam potenciais usuários.

Todavia, por acreditar que escolher esse público significaria obter outra natureza de dados, o estudo foi delimitado aos professores bilíngues, entendendo estes como outra categoria de usuário, cujo papel e participação são tão importantes quanto para falar sobre o(s) (não) uso(s) e funções do dicionário de Libras, considerando sua responsabilidade na condução das atividades, conteúdos e dinâmica de funcionamento da sala de aula.

Lembrando que os professores participantes desta pesquisa foram selecionados a partir de critérios previamente estabelecidos, sendo eles: (i) ser professor, (ii) atuar em escola/programa/classe bilíngue para surdos, (iii) ministrar a disciplina de língua portuguesa como segunda língua para surdos, (iv) estar lecionando no Ensino Fundamental II no ano de 2019.

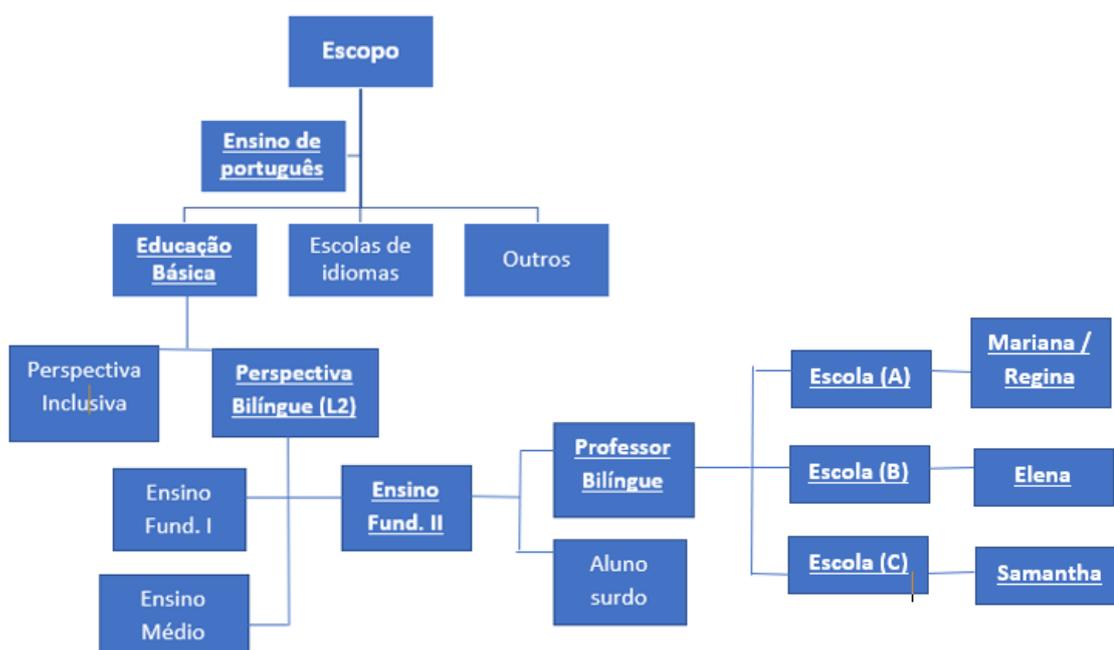
Com o perfil do participante previamente definido, a etapa seguinte foi iniciar a busca desses sujeitos. Como já mencionado, das onze escolas contatadas, apenas cinco responderam.

⁵³ Sobre a expressão “falantes da Libras”, esta foi utilizada entendendo que o ato de falar, embora tradicionalmente seja vinculado com a fala emitida pelo articulador “boca”, como é o caso das línguas orais, é aplicada também às línguas de sinais. Essa língua, embora seja produzida por meio de outros articuladores (mão, braços e expressões faciais e corporais), também é falada, isto é, pode ser expressa pelos seus falantes.

Dessas cinco, uma das instituições indeferiu a solicitação de participação na pesquisa, e em outra não foi possível a realização da coleta.

Desse modo, participaram efetivamente três instituições de ensino e quatro professoras bilíngues, sendo duas delas pertencentes a mesma escola. Na Figura 46, fica evidente a delimitação utilizada para se chegar aos informantes desta pesquisa.

Figura 46 – Caracterização do sujeito da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora

3.5 Instrumentos de pesquisa

O método de levantamento é frequentemente utilizado em pesquisas qualitativas, por meio dos instrumentos **entrevista** e **questionário**, os quais, segundo Cozby (2003), têm como objetivo extrair informações das pessoas sobre si mesmas, sobre atitudes, crenças e outros fatores inerentes aos seus respectivos comportamentos.

Diante dessa afirmação, a fim de obter os dados desejados para se alcançar os objetivos propostos neste trabalho, os instrumentos selecionados foram a entrevista e o questionário.

3.5.1 A entrevista

A escolha dos instrumentos foi movida inicialmente pelo caráter qualitativo da pesquisa e, posteriormente, pela possibilidade de se obter dos participantes o maior número de informações para contribuir com este trabalho.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.196), “a entrevista é um importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades”, já que, por meio dela, é possível realizar investigações, diagnósticos ou tratamentos que tangenciam fenômenos ou problemas sociais.

Enquanto um instrumento de pesquisa, Lacerda (2003) evidencia a importância e a complexidade da entrevista, principalmente por revelar o seu caráter singular, individual e social. Segundo a autora, “se o objetivo da pesquisa é melhor conhecer uma realidade, a entrevista com os atores da cena a ser investigada pode se configurar como um instrumento rico e importante” (LACERDA, 2003, p. 5).

Outros aspectos relevantes deste instrumento são a fidedignidade, precisão, validade e focalização, pois, como afirmam Goode e Hatt (1969, p. 237 apud MARCONI; LAKATOS, 2003, p.196), esses aspectos podem ser desenvolvidos por meio da entrevista. Outra vantagem de se utilizar esse instrumento é a possibilidade de dar ao pesquisador a oportunidade de obter dados relevantes e substanciais que não são encontrados ou disponibilizados por meio de outras fontes e documentos. Vale ressaltar que a aplicação desse instrumento pode ser realizada de diferentes maneiras, a depender do tipo de entrevista utilizada e dos objetivos da pesquisa.

Quanto à tipologia, esta recebe várias nomenclaturas e variam de autor para autor. Marconi e Lakatos (2003), por exemplo, classificam como: (i) entrevista padronizada ou estruturada, em que o entrevistador é norteado por um roteiro que segue fielmente a fim de estabelecer uma padronização das perguntas a serem respondidas; (ii) despadronizada ou não-estruturada, em que o entrevistador tem liberdade e autonomia para conduzir a entrevista da maneira que julgar adequada, a depender de cada situação; e (iii) painel, que consiste na repetição das perguntas, porém formuladas de diferentes formas, a fim de estudar em um período curto de tempo a evolução de opiniões e/ou sentimentos do entrevistado.

A tipologia adotada neste estudo foi a não-estruturada, também conhecida por semiestruturada (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, p. 177 apud TOSTES, 2018, p. 75-76). Segundo os referidos autores, o pesquisador vale-se dos saberes que possui acerca do outro e constrói uma espécie de roteiro que guia a entrevista (previamente elaborada com

objetivos determinados). Pode-se admitir que o desenvolvimento desse roteiro é um tipo de **interação antecipada** com aquele que se pretende entrevistar.

Nesse sentido, foi elaborado um roteiro para nortear o entrevistador e conduzir a participante a responder as questões a fim de atender aos objetivos da pesquisa, levando em consideração a produção de fala espontânea da entrevistada, sem que houvesse um engessamento ou padronização. O roteiro em questão possui 11 perguntas que não necessariamente são realizadas na ordem em que foram elaboradas. As perguntas que compuseram o escopo do referido roteiro assim como o próprio documento encontra-se na seção de Apêndices, identificado como (APÊNDICE B).

As entrevistas foram estabelecidas a partir de um diálogo entre a pesquisadora e a participante, para que esta, por sua vez, pudesse compartilhar de suas experiências e vivências relacionadas ao seu cotidiano em sala de aula, levando em consideração suas crenças sobre o uso ou desuso dos dicionários de Libras e suas razões.

As entrevistas foram realizadas individualmente e presencialmente, face a face (COZBY, 2003) e aplicadas em uma única sessão com cada participante. O tempo de duração de cada entrevista variou entre 46 minutos e pouco mais de duas horas.

Os ambientes para a realização das entrevistas foram escolhidos e acordados com cada uma das participantes, conforme a sua disponibilidade. A maioria das entrevistas foi realizada nas dependências da escola onde a professora trabalha, apenas duas aconteceram fora do ambiente escolar, sendo uma realizada no laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Terminologia (GETerm), localizado no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e a outra na própria residência da professora, por preferência da mesma.

As entrevistas foram todas devidamente gravadas e registradas em um equipamento gravador de voz, posteriormente transferidas para um arquivo no computador para facilitar o manuseio na etapa seguinte à coleta, qual seja: a transcrição das entrevistas para o efetivo tratamento dos dados.

3.5.2 O questionário

O questionário também é um instrumento bastante utilizado em pesquisas de diferentes naturezas, sobretudo acadêmicas para a coleta de dados. Apesar de ser um instrumento frequentemente utilizado em pesquisas de abordagem quantitativa, neste estudo, optou-se por

utilizar o questionário antes da entrevista, por se tratar de uma pesquisa de levantamento que, enquanto método, emprega e requer a entrevista e o questionário.

Segundo Cozby (2003), por meio desse instrumento, é possível obter dos participantes informações sobre suas atitudes, crenças, dados demográficos, comportamentos e outros fatores.

Nesse sentido, foi elaborado um questionário padronizado⁵⁴ pela própria pesquisadora, desenvolvido no *Google Forms*, composto por 55 questões, sendo 43 com alternativas-fixas que, segundo Höfling (2006), são aquelas cujas respostas se restringem a apenas uma alternativa, e 12 abertas, configurando um questionário misto. Para as alternativas-fixas, tem-se uma variabilidade na disposição das alternativas, conforme é possível conferir nas Figuras 47, 48, 49, 50 e 51 a seguir, extraídas do questionário.

Figura 47 – Questão 14 do questionário

14- Em que ambiente você aprendeu a Libras? Assinale mais de uma alternativa se julgar necessário.

- Cursos de Libras
- Religioso
- Familiar
- Associação de Surdos
- Comunidade Surda
- Língua materna
- Outros...

Fonte: captura de tela extraída do questionário elaborado pela autora

⁵⁴ Höfling (2006), em sua tese de doutoramento, utilizou o questionário padronizado como um dos instrumentos para a obtenção dos dados. Segundo a autora, esse tipo de questionário apresenta uma uniformidade na redação e disposição das informações, tendo como propósito que todos os sujeitos respondam sempre a mesma pergunta.

Figura 48 – Questão 18 do questionário

18- Nesse período, quanto tempo aproximadamente você atua como professor(a) de surdos?

- Menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 3 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos

Fonte: captura de tela extraída do questionário elaborado pela autora

Figura 49 – Questões 27 e 28 do questionário

27- Você possui algum dicionário de Libras? *

- Sim
- Não

28- Se sim, qual(is) dicionário(s)?

Texto de resposta longa

Fonte: captura de tela extraída do questionário elaborado pela autora

Figura 50 – Questão 36 do questionário

36- Com que frequência você faz uso desses aplicativos de Libras?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Fonte: captura de tela extraída do questionário elaborado pela autora

Figura 51 – Questão 46 do questionário

46- O uso do dicionário em sua sala de aula se restringe a consultas para atender às demandas :

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não se aplica
Do(a) professor(a)	<input type="radio"/>				
Do(a) aluno(a)	<input type="radio"/>				
De ambos	<input type="radio"/>				
Não uso dicionári...	<input type="radio"/>				

Fonte: captura de tela extraída do questionário elaborado pela autora

Na Figura 47, representada pela questão 14, o tipo de formatação utilizada possibilita que a respondente selecione mais de uma alternativa, se julgar necessário. Outras questões no formulário foram estruturadas nesse mesmo formato.

Na questão 18, representada na Figura 48, para responder quanto tempo aproximadamente a participante atua como professora de surdos, foi utilizado outro modelo de resposta. Nesse caso, por ter no corpo da pergunta a palavra “aproximadamente”, optou-se por criar alternativas com períodos curtos de tempo para o caso de a respondente não saber ou não se lembrar de quantos anos ao certo.

O modelo utilizado nas questões 27 e 28, ilustrado na Figura 49, são mais comuns, em ambas há uma alternativa-fixa e uma aberta, respectivamente. Um dos propósitos das alternativas abertas é extrair maiores informações da respondente sobre a pergunta anterior, como é o caso desse exemplo.

Na Figura 50, referente à questão 36, optou-se por utilizar outro formato de resposta, uma vez que foi empregada a expressão “com que frequência”. Apesar de a questão 46, Figura 51, também sugerir a ideia de frequência, foram inseridas algumas opções de possíveis usuários, nesse caso, as alternativas foram estruturadas em outro formato.

O questionário foi organizado em oito seções, sendo a primeira correspondente à apresentação da pesquisa e da pesquisadora, bem como da pergunta de permissão para participar da pesquisa. A segunda seção constitui-se de 10 questões, elaboradas com a finalidade de traçar o perfil pessoal e acadêmico da respondente.

Na terceira seção, foram formuladas seis questões que possibilitassem a identificação do perfil linguístico, seguida da quarta seção, composta por quatro questões que dizem respeito ao perfil profissional das professoras participantes. A quinta seção tem por objetivo saber das respondentes o seu nível de conhecimento sobre dicionários, para isso, foram elaboradas 19 questões.

Na sexta seção, as 10 perguntas foram direcionadas para capturar das professoras informações sobre a usabilidade dos dicionários em sala de aula. A sétima seção, sobre a funcionalidade dos dicionários, finaliza o instrumento com seis perguntas. A oitava seção foi criada não para investigar mais alguma informação das participantes, mas para agradecer a participação e saber se estas, no término do estudo, gostariam de receber uma devolutiva da pesquisa realizada.

Na Tabela 10, é possível visualizar melhor a organização das seções, a quantidade de perguntas em cada uma delas e suas respectivas relações com os objetivos da pesquisa.

Tabela 10 – Caracterização das seções do questionário⁵⁵

Seção	Assunto	Questões	Objetivo
1	Apresentação	----	apresentar a pesquisa às participantes e obter o aceite das mesmas para responder os instrumentos da pesquisa
2	Perfil pessoal e acadêmico	10	identificar o perfil pessoal e acadêmico (formação) de cada participante
3	Perfil linguístico	6	identificar o perfil linguístico (português e Libras) de cada participante
4	Perfil profissional	4	Obter informações a respeito do perfil e experiência profissional das respondentes no campo da educação/educação de surdos
5	Conhecimento sobre dicionários	19	identificar o conhecimento que as professoras têm sobre dicionários, assim como verificar algumas crenças e preferências das participantes acerca desse instrumento
6	Uso dos dicionários	10	identificar quais são os dicionários mais utilizados pelas participantes, considerando suas experiências em sala de aula, suas preferências, em relação ao suporte principalmente, a percepção delas em relação ao próprio conhecimento sobre o manuseio dos dicionários, entre outras questões

⁵⁵ O questionário, na íntegra, pode ser visualizado no seguinte endereço: < https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeJv2X0dyk45mSyF_NVSmv65Ep44ySGiAuKEfnEN9XmrlwLGw/viewform?usp=sf_link>. Acesso em 26 jul. 2020.

7	Função dos dicionários	6	identificar as principais funções que os dicionários utilizados vêm desempenhando em sala de aula, assim como o atendimento às demandas dos usuários
8	Agradecimento	-----	agradecer a participação das respondentes e saber se as mesmas teriam interesse em receber uma devolutiva da pesquisa

Fonte: elaborada pela autora

O instrumento foi encaminhado eletronicamente aos participantes da pesquisa, via *e-mail*, cujo contato fora disponibilizado pela própria respondente ou pela coordenação da escola da qual a participante faz parte.

3.5.3 Avaliação e validação dos instrumentos

Planejar uma pesquisa bem estruturada não é uma tarefa fácil. Aspectos como o objetivo, a abordagem, o método e o(s) instrumento(s) utilizado(s) para coletar os dados são importantes para o rigor metodológico, porque é este rigor que legitima os dados.

Conforme explicitado na seção anterior, os instrumentos escolhidos para alcançar os objetivos deste estudo foram a entrevista e o questionário, cujas questões e roteiro de ambos foram elaborados pela pesquisadora. No entanto, de acordo com Alexandre e Coluci (2011), ao planejar a coleta dos dados, deve-se pensar em procedimentos que garantam indicadores confiáveis, e isso implica selecionar instrumentos de medidas adequados e precisos. Sendo assim, para aferir tal adequação e precisão, os instrumentos deste estudo foram submetidos a um comitê de especialistas para avaliação.

Como já foi mencionado anteriormente, por abranger cinco áreas de investigação, a saber: a metalexigrafia, a lexicografia bilíngue, a lexicografia pedagógica, a lexicografia da língua de sinais e a educação de surdos, mais precisamente o ensino do português como L2 para surdos, uma das preocupações da pesquisadora era conseguir elaborar questões para compor instrumentos que articulassem esses campos do saber, de forma a atender aos objetivos da pesquisa.

Desse modo, finalizada a elaboração das perguntas, julgou-se necessário que tanto o questionário quanto o roteiro da entrevista passassem por uma avaliação de conteúdo, que, segundo Alexandre e Coluci (2011, p. 3063), representa um passo essencial no desenvolvimento de novas medidas, porque caracteriza o início de mecanismos para associar conceitos abstratos com indicadores observáveis e mensuráveis.

A avaliação de conteúdo foi realizada por um comitê composto por três juízes com *expertise* nas áreas de investigação supracitadas. Para selecionar os membros participantes do comitê de avaliação, foram levados em consideração alguns critérios, tais como a experiência, a qualificação acadêmica e as publicações/pesquisas sobre o tema. O processo de seleção ocorreu em etapas.

Na primeira etapa, a pesquisadora contatou três especialistas que atendiam aos critérios de seleção previamente estabelecidos. O contato foi realizado via *e-mail*, convidando-os a participar como membros voluntários do comitê de avaliação de conteúdo dos instrumentos selecionados para coletar os dados para esta dissertação.

A segunda etapa desse processo foi a resposta ao convite. Todos responderam positivamente e, na terceira etapa, a pesquisadora encaminhou aos membros um novo *e-mail* de agradecimento acompanhado de três anexos, sendo eles (i) uma via do projeto de pesquisa, (ii) as perguntas do questionário e (iii) o roteiro da entrevista semiestruturada.

Quanto à tarefa dos juízes, Alexandre e Coluci (2011) salientam que estes devem inicialmente avaliar o instrumento como um todo, podendo até mesmo sugerir a inclusão ou a eliminação de itens. Todo esse procedimento configura um método, e a sua utilização foi relevante para assegurar a clareza, qualidade, pertinência, validade e praticabilidade dos instrumentos adotados.

Para compreender melhor a importância do método, é importante detalhar cada um dos indicadores obtidos com a avaliação do questionário e do roteiro. Entende-se pelo indicador **clareza**, a avaliação da redação dos itens, de modo a garantir que os conceitos e termos empregados estejam compreensíveis e expressos adequadamente para surtir o efeito desejado. Por **qualidade** e **pertinência**, considera-se o teor das perguntas elaboradas pela pesquisadora, e se estas refletem os conceitos envolvidos, coerentes com os objetivos estabelecidos para este trabalho. Já a **validade** tem a função de avaliar a capacidade do instrumento de medir o fenômeno a ser estudado, que, neste caso, é o uso e as funções desempenhadas pelos dicionários de Libras em sala de aula para o ensino do português como L2 para surdos, conforme já foi explicitado anteriormente. Para Alexandre e Coluci (2011), um instrumento pode ser considerado válido quando este consegue avaliar de fato o seu objetivo. O último indicador, mas não menos importante, a **praticabilidade**, compreende a utilização dos instrumentos propriamente dita, levando-se em conta questões como o tempo de aplicação dos instrumentos, a administração dos dados, a facilidade de manuseio e os custos envolvidos.

Ressalte-se que a validação de conteúdo é um método bastante utilizado na área da saúde para avaliar medidas e instrumentos que sejam confiáveis e apropriados para determinados estudos e população. O emprego desse método corrobora a rigurosidade e a confiabilidade do instrumento.

Concluídas as avaliações dos instrumentos, os respectivos juízes encaminharam à pesquisadora suas considerações sobre os itens do questionário e do roteiro, as quais foram analisadas uma a uma com a presença da orientadora desta pesquisa. Para identificar essas considerações de cada juiz, a pesquisadora fez uso de uma paleta de cores para facilitar a visualização.

Foram utilizadas as cores: amarelo, verde, azul e lilás, representando os eixos de lexicografia, lexicografia aplicada às línguas de sinais, educação de surdos e as considerações da orientadora, respectivamente. Todas as considerações foram acatadas e os instrumentos devidamente atualizados conforme exemplificado na Figura 52, também disponível na seção de apêndices, identificado como (APÊNDICE C).

Figura 52 – Considerações do comitê de avaliação

The image shows a questionnaire form with several sections highlighted in different colors to represent different evaluation axes:

- Yellow highlights:** Sections 2.1, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 5.4-5.7, 5.9-5.8, 5.8-5.9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100.
- Green highlights:** Sections 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7, 6.8, 6.9, 6.10, 6.11, 6.12, 6.13, 6.14, 6.15, 6.16, 6.17, 6.18, 6.19, 6.20, 6.21, 6.22, 6.23, 6.24, 6.25, 6.26, 6.27, 6.28, 6.29, 6.30, 6.31, 6.32, 6.33, 6.34, 6.35, 6.36, 6.37, 6.38, 6.39, 6.40, 6.41, 6.42, 6.43, 6.44, 6.45, 6.46, 6.47, 6.48, 6.49, 6.50, 6.51, 6.52, 6.53, 6.54, 6.55, 6.56, 6.57, 6.58, 6.59, 6.60, 6.61, 6.62, 6.63, 6.64, 6.65, 6.66, 6.67, 6.68, 6.69, 6.70, 6.71, 6.72, 6.73, 6.74, 6.75, 6.76, 6.77, 6.78, 6.79, 6.80, 6.81, 6.82, 6.83, 6.84, 6.85, 6.86, 6.87, 6.88, 6.89, 6.90, 6.91, 6.92, 6.93, 6.94, 6.95, 6.96, 6.97, 6.98, 6.99, 700.
- Blue highlights:** Sections 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9, 5.10, 5.11, 5.12, 5.13, 5.14, 5.15, 5.16, 5.17, 5.18, 5.19, 5.20, 5.21, 5.22, 5.23, 5.24, 5.25, 5.26, 5.27, 5.28, 5.29, 5.30, 5.31, 5.32, 5.33, 5.34, 5.35, 5.36, 5.37, 5.38, 5.39, 5.40, 5.41, 5.42, 5.43, 5.44, 5.45, 5.46, 5.47, 5.48, 5.49, 5.50, 5.51, 5.52, 5.53, 5.54, 5.55, 5.56, 5.57, 5.58, 5.59, 5.60, 5.61, 5.62, 5.63, 5.64, 5.65, 5.66, 5.67, 5.68, 5.69, 5.70, 5.71, 5.72, 5.73, 5.74, 5.75, 5.76, 5.77, 5.78, 5.79, 5.80, 5.81, 5.82, 5.83, 5.84, 5.85, 5.86, 5.87, 5.88, 5.89, 5.90, 5.91, 5.92, 5.93, 5.94, 5.95, 5.96, 5.97, 5.98, 5.99, 600.
- Purple highlights:** Sections 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100.

Fonte: elaborada pela autora

Validados os instrumentos, o passo seguinte foi a sua aplicação com uma participante que tivesse o perfil de respondente adequado para este estudo, para um pré-teste.

3.5.4 Pré-teste: o estudo piloto

As dificuldades e problemas decorrentes da pesquisa que envolve coleta de dados nem sempre podem ser previstos. O questionário pode apresentar problemas de funcionamento ou de preenchimento; as perguntas podem ser de caráter subjetivo, mal formuladas, ambíguas e de linguagem inacessível. Para se evitar essas e outras situações, algumas pesquisas fazem uso do estudo piloto, conhecido também por pré-teste.

O pré-teste caracteriza uma etapa anterior à coleta oficial dos dados e tem como objetivo dar oportunidade para que a pesquisadora vivencie a experiência de aplicação do questionário e da entrevista com o roteiro semiestruturado, atentando-se a detalhes considerados importantes para prezar pela qualidade do registro dos dados coletados.

O sujeito participante do pré-teste, assim como os demais participantes, foi uma professora bilíngue com características e perfil condizentes com os critérios de seleção da pesquisa. O contato com a participante foi realizado pessoalmente, por ser a pesquisadora e a respondente pertencentes à mesma instituição de trabalho⁵⁶, o que facilitou a articulação e execução da coleta piloto.

Posterior ao aceite de participação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B), foi encaminhado o questionário e realizada a entrevista, que necessitou de uma câmera filmadora e um gravador de voz.

Ao iniciar a entrevista, a pesquisadora seguiu o protocolo, fazendo primeiramente o agradecimento pela participação, dando continuidade com a apresentação da pesquisadora, da pesquisa e dos procedimentos de coleta. Em seguida, as perguntas do roteiro foram realizadas à participante, respeitando a sequência com que foram listadas no documento.

Estrategicamente, por se tratar de uma entrevista do tipo semiestruturada, seguir à risca a ordem das perguntas do roteiro definitivamente não foi a melhor opção, tendo em vista que, em alguns casos, a participante, ao responder uma questão, acabava respondendo a uma ou duas

⁵⁶ Ambas trabalham como tradutoras e intérpretes de Libras na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

outras questões. Assim, ao ser perguntada novamente sobre o mesmo assunto, alguns momentos da entrevista se tornaram repetitivos.

Outro fator que chamou a atenção da pesquisadora, depois de concluída a entrevista, ao rever a gravação, foi o modo como a entrevista foi iniciada. Percebeu-se que, embora o protocolo tenha sido respeitado e as devidas apresentações realizadas por parte da proponente da pesquisa, não foi dada a mesma oportunidade à entrevistada de se apresentar.

Um detalhe que escapou e que poderia ter sido adotado para aumentar a conexão entre a entrevistadora e a entrevistada foi solicitar à mesma que contasse um pouco da sua formação e da trajetória enquanto professora, sobretudo como professora de português para surdos na perspectiva bilíngue, objeto da pesquisa.

Concluída a primeira etapa, ao responder o questionário, a participante precisou contatar a pesquisadora via WhatsApp, pois a forma como foi elaborada a questão de nº 48, sobre o uso do dicionário em sala de aula, não permitia que a respondente assinalasse apenas uma das quatro linhas e colunas como resposta, conforme demonstra a Figura 53.

Figura 53 – Questão com erro de preenchimento

contextos em um único dicionário, não apenas o sinal em Libras.

48- O uso do dicionário em sua sala de aula se restringe a consultas para atender às demandas : *

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Suas como professor(a)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Do aluno	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De ambos	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não uso dicionário em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Esta pergunta exige uma resposta por linha

Fonte: imagem extraída da mensagem enviada pela participante

Como é possível observar na Figura 53, a referida questão foi formatada para que a respondente assinalasse uma resposta por linha, no entanto, caso ela o fizesse, seria incoerente, considerando que apenas uma resposta seria possível, porque, ou a consulta ao dicionário seria para atender às demandas do professor, ou do aluno, ou de ambos ou não seria utilizado em sala de aula.

Nesse sentido, quando se percebeu o equívoco, a pesquisadora alterou o modo de seleção da resposta, e a participante pôde concluir o preenchimento do questionário. Com isso, concluiu-se que a aplicação do pré-teste evidenciou algumas falhas e situações que puderam ser reformuladas e, conseqüentemente, aprimoradas para a aplicação dos instrumentos na coleta definitiva.

3.6 Procedimentos éticos da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa que envolve diretamente seres humanos, os quais forneceram dados obtidos por meio de questionário e entrevista, houve a necessidade de submeter este estudo ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Foi emitido um parecer consubstanciado do comitê com considerações favoráveis à aprovação da pesquisa. O parecer do referido estudo foi protocolado com a numeração 3.367.623 (CAAE 12893319.1.0000.5504). A pesquisa foi elaborada e aplicada conforme as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos e Complementares (Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde)⁵⁷.

Além da autorização do Comitê de Ética em Pesquisas, para o agendamento e realização da coleta com as professoras, foi necessário solicitar a autorização também da Secretaria Municipal ou Diretoria Regional de Ensino à qual a participante e a escola selecionada pertencem e da coordenação e/ou direção da escola, tendo em vista que a pesquisa trata de assuntos do âmbito educacional, portanto, deve ser realizada nas dependências da escola, que, nesse caso, são escolas regulares bilíngues para surdos ou que possuem programas/classes bilíngues.

Para formalizar as solicitações, foram encaminhados aos órgãos e instâncias competentes uma carta de apresentação da pesquisadora e da pesquisa, contendo a descrição do estudo e uma cópia do projeto de pesquisa via *e-mail*.

Quanto às participantes, estas receberam e assinaram o TCLE no início da entrevista, sem o qual seria impossível viabilizar a investigação. No referido termo constam: (i) as orientações éticas em pesquisa com seres humanos, explicitando a participação voluntária e livre de remuneração na pesquisa, bem como a isenção de possíveis riscos e danos; (ii) a

⁵⁷ Parecer disponível no ANEXO C.

garantia de sigilo e anonimato das suas identidades; (iii) a garantia de que a utilização das informações coletadas seria apenas para fins de pesquisa e em divulgação científica em congressos.

Esse tipo de pesquisa pode oferecer alguns riscos. Tais riscos poderiam ser gerados pelas seguintes situações: o não compartilhamento ou forjamento dos dados, a não participação efetiva das respondentes, a desconfiança e/ou desconforto das participantes. Qualquer uma dessas situações poderia ocasionar prejuízos na obtenção dos dados e, conseqüentemente, nos resultados e na pesquisa como um todo. Desse modo, para minimizar o risco, a pesquisadora, ao contatar os sujeitos de interesse para o estudo, informou aberta e honestamente os objetivos e usos da pesquisa, comprometendo-se a disponibilizar-lhes os resultados e assegurar-lhes o anonimato. Feito isso, observou-se que as participantes se sentiram mais confortáveis, seguras e confiantes para fornecerem respostas honestas que muito contribuíram para este estudo.

3.7 Coleta e tratamento dos dados

Identificadas as instituições e devidamente autorizadas pelas Secretarias/Diretorias de Ensino de suas competências, a pesquisadora entrou em contato com a coordenação das respectivas escolas para solicitar o contato das professoras, que já haviam sido apresentadas à pesquisa e consultadas quanto à participação na mesma.

Algumas coordenações disponibilizaram o contato de *e-mail* das professoras por acreditar ser mais formal e profissional, outras disponibilizaram diretamente o contato telefônico e do WhatsApp. Mesmo os contatos realizados por *e-mail*, após a primeira troca de mensagens, o compartilhamento do número telefônico para que as articulações e o agendamento das entrevistas fossem realizados via WhatsApp foi inevitável, por ser este um canal de comunicação ágil, acessível e eficiente.

A coleta dos dados propriamente dita foi organizada a partir do agendamento da entrevista diretamente com cada professora. Em seguida, passou-se à assinatura do TCLE para, então, realizar a entrevista e aplicar o questionário. Vale ressaltar que foram impressas duas vias do TCLE, sendo uma pertencente à participante e outra à pesquisadora. Todas as entrevistas foram realizadas pessoalmente e os questionários respondidos eletronicamente.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram arquivados em formato de áudio, utilizados posteriormente para a transcrição. Realizar a transcrição das entrevistas foi

fundamental, pois a visualização e manuseio dos dados a partir de um texto escrito seria mais fácil.

De acordo com Brum-de-Paula e Espinar (2002), as transcrições podem ser tipificadas de três formas: fonética, fonológica e ortográfica (com ou sem relação com o documento sonoro, com ou sem relação com espectros acústicos).

Assim, à luz dos objetivos propostos para esse estudo, optou-se por realizar as transcrições do ponto de vista ortográfico, uma vez que o principal intuito desse procedimento era materializar por meio do registro escrito as narrativas das participantes para servirem de base para a análise dos dados e resultados da pesquisa.

As transcrições foram feitas manualmente e digitadas no programa *Microsoft Word* por quatro estagiários⁵⁸ do curso de Bacharelado em Linguística da UFSCar, sob a supervisão da pesquisadora e sob a responsabilidade da orientadora, que coordena o GETerm, laboratório credenciado no referido curso como concedente de estágio. Os fatores tempo e prazo influenciaram diretamente na decisão de ter estagiários auxiliando na transcrição das gravações, tendo em vista que essa atividade é extremamente morosa.

A seleção dos estagiários se deu a partir da divulgação das vagas de estágio por meio da coordenação do curso, que enviou a oferta de vagas e as características da atividade para todos os alunos do quarto e último ano do bacharelado em linguística. Na sequência, foi realizada uma entrevista com os candidatos interessados e, na ocasião, foram apresentados os prazos, as demandas, a documentação necessária para firmar o estágio e um manual com as normas para transcrição⁵⁹ de entrevistas gravadas, elaborado pelo projeto Norma Urbana Culta (NURC)⁶⁰ (PRETI, 1999).

Para facilitar o acesso aos dados, a pesquisadora exportou os arquivos para o *Google Drive* nomeando as pastas de acordo com a identificação das professoras participantes. Cada estagiário ficou responsável por transcrever uma média de duas entrevistas, a depender do tempo das mesmas, com o cuidado de não exceder as horas de estágios, no caso, 60 horas para cada estagiário.

⁵⁸ Os estagiários que colaboraram com a pesquisa foram: Milena França, Bianca Rapelli, Guilherme Cardoso e Isaac Souza.

⁵⁹ As normas de transcrição estão disponíveis no Anexo D.

⁶⁰ O projeto NURC teve início em 1969, com a proposta de documentar e estudar a norma falada de algumas capitais brasileiras, selecionadas a partir de critérios previamente estabelecidos. A partir dos estudos realizados pelo NURC, este se tornou uma referência em pesquisas com o registro de áudios, sobretudo no modo de registrar o conteúdo desses áudios por meio da transcrição, indicando parâmetros para realizá-la.

Feita a distribuição das tarefas, a transcrição dos áudios e a revisão (dos estagiários), a pesquisadora conferiu tudo e novamente revisou o conteúdo transcrito, juntamente com a orientadora. O passo seguinte a ser percorrido, considerando o exposto até aqui, foi a análise dos dados obtidos nos dois instrumentos aplicados, os quais constituíram o *corpus* desta pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Diante de todo percurso metodológico descrito e apresentado no capítulo anterior, sobretudo nas fases concernentes à escolha dos instrumentos, à sua aplicação para a realização da coleta e à transcrição dos dados, foi possível obter o *corpus* desta pesquisa.

O referido *corpus* teve como base as narrativas das professoras bilíngues, selecionadas a partir dos critérios já mencionados. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 167), “a importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações”. Sendo assim, para conseguir respondê-las e contemplar os objetivos propostos, as produções transcritas foram segmentadas de acordo com o teor das narrativas, possibilitando a interpretação dos dados e sua análise.

Um grande volume de informações implica uma quantidade considerável de ambiguidade e de interpretação, o que significa aumentar sensivelmente a incerteza da análise (LUNA, 1997, p. 17). Diante disso, a fim de minimizar as incertezas, considerar os objetivos e atender aos critérios de uma pesquisa qualitativa, os dados obtidos por meio dos dois instrumentos utilizados – o questionário e a entrevistas semiestruturada – foram analisados separadamente, resultando em duas partes.

Todavia, mesmo que os dados tenham sido coletados separadamente, por meio de instrumentos diferentes, e que a proposta de análise tivesse sido investigar e apresentar tais dados em dois momentos, vale ressaltar que em alguns casos fez-se necessário abrir mão dessa prerrogativa, para dar vazão aos dados emergentes da pesquisa, pois determinados assuntos foram tratados em ambos os instrumentos, o que justifica tal fusão.

Na primeira parte, será apresentada a análise dos questionários e, na segunda, será apresentada a análise das entrevistas, ambos aplicados à quatro participantes oriundas de três instituições de ensino diferentes, que se dedicam à educação de surdos na perspectiva bilíngue, como já foi detalhadamente descrito no capítulo três.

4.1 Análise dos questionários

Esta seção se dedica à apresentação dos resultados obtidos por meio dos dados analisados a partir das respostas dos questionários aplicados às professoras bilíngues que atuam no ensino do PL2 para surdos, escopo desta pesquisa.

Considerando a estrutura do questionário e as 55 questões que o compõem, as análises das respostas foram divididas conforme as seções do próprio instrumento, a saber, (1) perfil pessoal e acadêmico; (2) perfil linguístico; (3) perfil profissional; (4) conhecimento sobre dicionários; (5) usabilidade dos dicionários; e (6) funcionalidade dos dicionários.

Os dados foram analisados e condensados em tabelas, gráficos, figuras e textos, priorizando o olhar qualitativo sobre as informações obtidas.

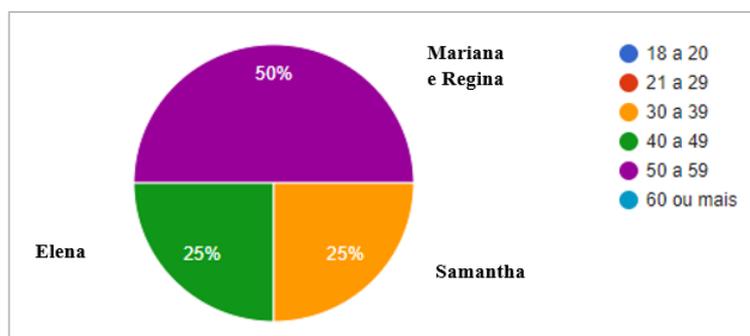
4.1.1 Perfil pessoal e acadêmico

Como já mencionado anteriormente, esta parte constitui-se de 10 questões, elaboradas com a finalidade de traçar o perfil pessoal e acadêmico das respondentes. Desse modo, serão apresentadas, aqui, as respostas obtidas pelas participantes, as quais possibilitaram delinear tal perfil.

O primeiro campo de preenchimento do questionário solicitava às participantes seus respectivos nomes. No entanto, por questões éticas, suas identidades foram preservadas e nomes fictícios foram atribuídos a cada uma delas. Com isso, da escola (A) responderam ao instrumento as professoras **Mariana e Regina**, da escola (B) a professora **Elena** e, da escola (C), a professora **Samantha**.

A segunda pergunta referia-se à idade das respondentes. Por ser uma pergunta de múltipla escolha, foram disponibilizadas as alternativas por faixa etária. As respostas foram organizadas de acordo com o que mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição das participantes por faixa etária



Fonte: elaborado pela autora

Quando questionadas sobre **formação acadêmica** nas perguntas três (qual é a sua formação inicial e nível de graduação?), quatro (em que ano você concluiu?), cinco (possui alguma pós-graduação?), seis (se sim, em que nível e fase?), sete (em qual área é a sua pós-

graduação?), oito (caso tenha concluído sua pós-graduação, em que ano foi?), nove (já realizou algum curso voltado para o ensino do português como segunda língua?) e 10 (se sim, quais cursos?), as participantes responderam o que segue na Tabela 11.

Tabela 11 – Perfil acadêmico das participantes

Professora	Formação inicial	Formação complementar/continuada
Samantha	Letras (2005)	Especialização em Educação, Mestrado em Literatura e Doutorado em Educação (2015).
Mariana	Pedagogia (1988) e Letras (1989)	Especialização em Arteterapia, Mestrado em Educação Especial (2019), Curso de aperfeiçoamento oferecido pela USP voltado para o ensino de português como segunda língua. cursando atualmente Doutorado em Linguística.
Elena	Letras (2007)	Especialização em Libras (2009) e curso voltado para o ensino de português para surdos.
Regina	Letras português-inglês (2005)	Especialização em Educação de Surdos (2017) e curso voltado para o ensino de português como segunda língua na UFSM.

Fonte: elaborada pela autora

Observando o ano em que as participantes concluíram suas formações iniciais, paralelo ao período de plena expansão e difusão da Libras, sobretudo pelo fato de ela ter se tornado uma disciplina obrigatória nos cursos de formação dos professores mediante a determinação do Decreto 5.626/05, conclui-se que nenhuma delas foi contemplada com essa disciplina durante a sua formação inicial.

Desse modo, suas práticas de ensino (estratégias, metodologias, recursos, etc.) com o alunado surdo assim como o aprendizado na língua de sinais foram subsidiados por fatores externos à formação base que todas tiveram, sendo adquiridos posteriormente, em formação empírica e complementar/continuada.

4.1.2 Perfil linguístico

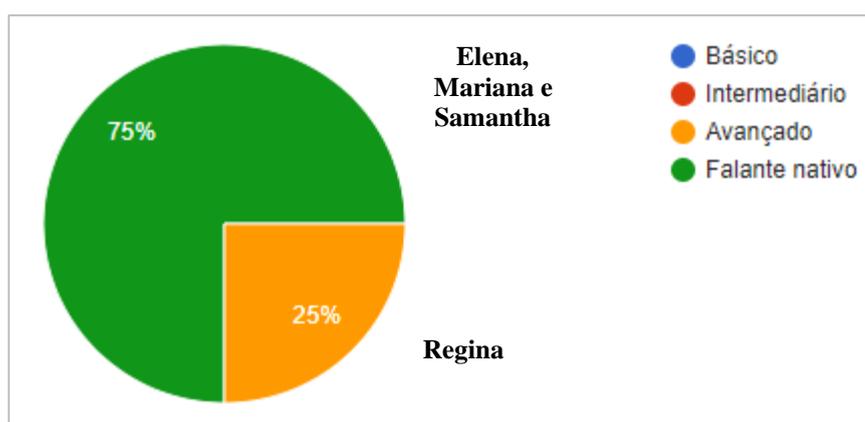
A segunda parte do questionário constituiu-se também de 10 perguntas que revelaram a percepção das respondentes quanto aos seus respectivos perfis linguísticos, abarcando as duas línguas envolvidas no seu escopo de trabalho, a língua portuguesa e a língua de sinais.

Por se tratar de uma pesquisa realizada no âmbito da educação bilíngue para surdos, que preconiza a participação de profissionais com conhecimento e proficiência nas duas línguas,

espera-se a atuação tanto de surdos quanto de ouvintes. Nesse sentido, quando questionadas sobre a sua condição auditiva, todas responderam ser ouvintes.

Com relação à língua portuguesa, as professoras foram indagadas sobre o nível de proficiência autodeclarado por elas. A partir desses dados, foi possível obter o seguinte resultado, explicitado no Gráfico 2.

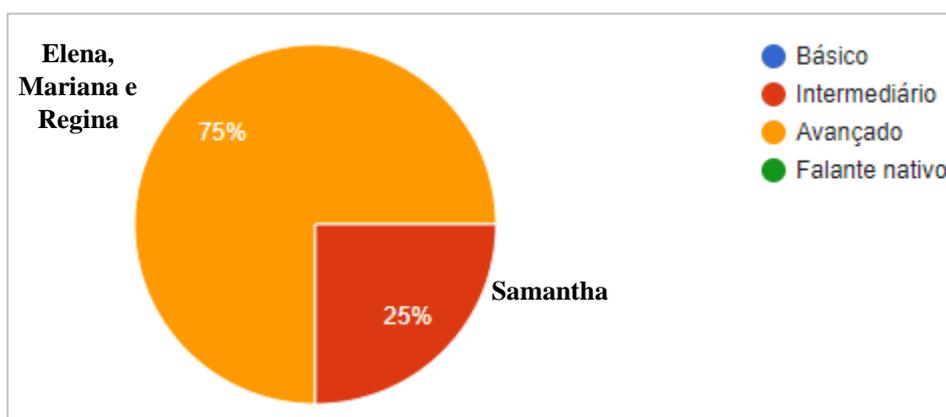
Gráfico 2 – Nível de proficiência em português autodeclarado pelas participantes



Fonte: elaborado pela autora

Na sequência, sobre o nível de proficiência em Libras, as professoras se autodeclararam:

Gráfico 3 – Nível de proficiência em Libras autodeclarado pelas participantes



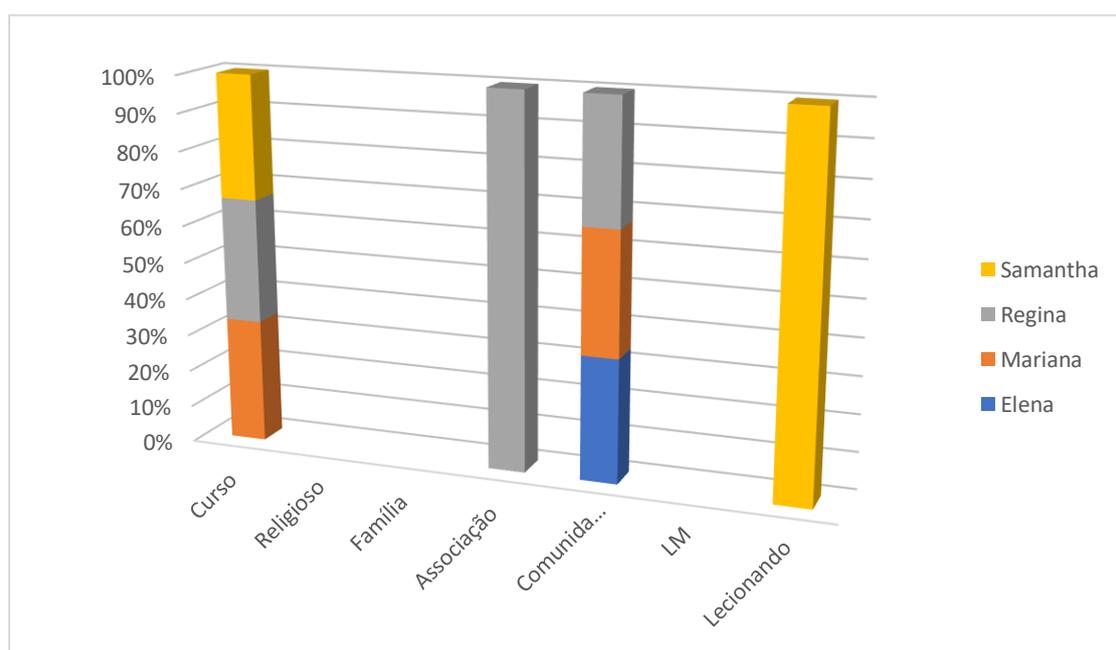
Fonte: elaborado pela autora

Como é possível observar, todas as professoras se autodeclararam proficientes nas duas línguas, o que é essencial para a natureza do trabalho que elas executam. Para Rey-Debove (1984), há duas maneiras de se aprender uma língua: natural e artificial (ou metalinguisticamente). Na primeira, o aprendizado acontece geralmente em um ambiente

natural, no qual a língua circula fluida e naturalmente, como é o caso das comunidades surdas e das associações de surdos. Desse modo, o aprendiz se apropria da língua sem que necessariamente ele seja capaz de descrevê-la. Já o aprendizado de maneira artificial (ou metalinguística) se dá de forma mais sistematizada, em que o aprendiz pode e deve fazer uso de dois instrumentos indispensáveis e complementares: a gramática e o dicionário da língua aprendida, como é o caso dos cursos de línguas, que focam normalmente no ensino-aprendizagem da gramática da língua, considerando todos os seus níveis (fonético/fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico, textual e pragmático), bem como no aspecto comunicativo.

Diante do exposto, as professoras foram questionadas sobre qual ambiente elas aprenderam a Libras. Foram apresentadas as opções (i) cursos de Libras; (ii) contexto religioso; (iii) com algum membro da família; (iv) em alguma associação de surdos; (v) na comunidade surda; (vi) é sua língua materna e (vii) lecionando para os alunos surdos. Os resultados obtidos estão apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Ambiente de aprendizagem da Libras



Fonte: elaborado pela autora

Em entrevista, quando questionadas sobre o modo como se deu o contato com a língua de sinais, as professoras relataram diferentes formas dentro da perspectiva de aprendizagem natural e artificial, corroborando as afirmações de Rey-Debove (1984).

"[...] Eu estava fazendo pós e aí uma colega virou assim e falou: Regina, vamos fazer... Tem uma de surdos". Eu já tinha feito de psicopedagogia e falei assim: 'Surdos?' Mas como é que é isso?' 'Ah, tem que aprender outra língua'. Eu falei 'ah, legal', sou da área de letras, aprender outra língua, legal. Não entendia nada, não sabia nada, mas vamos? Vamos. E aí eu entrei na área dos surdos... Numa pós." **(Regina)**

A fim de explorar um pouco mais sobre o assunto, a pesquisadora perguntou à participante se esse aprendizado da língua se deu pelo referido curso. Se sim, como havia sido. Diante do questionamento, obteve-se como resposta que o ensino da Libras no curso foi:

"Muito mal, muito mal. Aquele negócio de trinta horas lá, um absurdo, ter que falar o nomezinho, o telefone, os cursinhos, que é o que eles ensinam, né? [...] essa pós que eu fiz [...] tinham três surdos [...] Um dia, eu peguei o elevador com o [...] aí eu perguntei pra ele como é que eu fazia pra aprender rápido Libras, porque eu queria evoluir na Libras e tal, e a gente estava fazendo curso, né, qual seria, não sei que lá, aí ele virou pra mim e falou assim 'casa com um surdo'." **(Regina)**

Brincadeiras à parte, na verdade o que aquele surdo estava sinalizando à professora era que caso ela quisesse aprender de fato a língua, ela teria que estar disposta a ter uma relação íntima não só com a língua, mas com o falante dela também, ou seja, o contato mais próximo viabilizaria a evolução desejada por ela.

Percebe-se que, no início da resposta, a participante faz uma crítica sobre o modo como a língua de sinais era ensinada no curso da pós-graduação. Essa ainda é uma realidade em várias instituições que se propõem ao ensino da língua de sinais. Não é previsto neste trabalho adentrar e discutir essa questão, entretanto, é reconhecido o fato de que tal temática mereça uma atenção especial e seja amplamente discutida no campo do ensino da Libras como segunda língua para ouvintes, pois isso evidentemente pode trazer impactos positivos e/ou negativos aos aprendizes da língua e na sua utilização em diferentes contextos.

Já a professora Samantha informou ter aprendido a língua de sinais a partir de cursos, mas revela, conforme é possível observar em seu relato, que a prática docente lhe conferiu a proficiência e o domínio sobre a língua. No caso dessa professora, nota-se um aprendizado híbrido, pois possui propriedades da apreensão por vias artificiais e naturais simultaneamente.

"Bom... é... eu sou professora há doze anos... então eu comecei em 2007... e... como professora de língua inglesa... então é minha área é a língua inglesa... trabalho aqui na prefeitura e também na escola estadual... os dois concursos são para a língua inglesa... em 2012... não... 2011 o projeto (bilíngue) foi formado e daí...

eles pensaram profissionais da própria escola para estar no projeto né? É... vieram alguns profissionais de fora [...] a gente começou a ver dentro da própria escola quem tinha interesse... disponibilidade... quem queria enfrentar o desafio porque ninguém sabia que projeto era esse que () que era esse... como que ia ser... e aí a [...] começou a me sondar... chegou a ver um pouquinho da minha prática... começou me sondar... perguntou se eu tinha interesse... se eu não queria começar... ver como que é que era... e falei... olha eu não sei libras ((risos)) eu não sei como que eu vou dar aula para SURdo se eu não sei como falar com eles... não então... a gente vai ter um intérprete na sua aula... e você vai dar a sua aula... a gente vai te ajudar nas estratégias a gente vai conversar sobre algumas estratégias... tem pessoal da UFSCar que vem dar assessoria... então a gente faz uma conversa... a gente ajuda né?" **(Samantha)**

Inicialmente, a tal ajuda veio por meio de uma intérprete de Libras, que mediava a comunicação entre a professora e os alunos surdos. Apesar de não ser essa a proposta do ensino de português como L2 na perspectiva da educação bilíngue para surdos, o cenário da época era de implementação de uma política e seleção/formação dos profissionais para atuar nesse modelo educacional, haja vista que na escola não havia pessoas capacitadas (profissionalmente) para exercer tal função. Diante desse desafio, a professora relatou:

"[...] daí eu falei... ah vamos em 2012... o projeto começou em 2011:: ou finalzinho de 2010 se não me engano... eu comecei em 2012... e no começo minhas aulas eram interpretadas... [...] então ela interpretava as minhas aulas e aí foi indo e com aceitar o desafio para ver como que é né? Daí começou... aí eu entrei seis meses eu não tinha mais intérprete na sala..." **(Samantha)**

A professora Elena, por sua vez, afirma ter aprendido a Libras precocemente e num ambiente natural, isto é, na própria comunidade surda.

"[...] eu aprendi a libras e eu aprendi a língua né... enquanto menina enquanto criança aos onze anos de idade com... a comunidade surda... eu frequentava - - passei a frequentar mesmo - - a igreja que é a igreja batista de surdos daqui... né?... então... é... tinha vários amigos surdos... então a libras ela estava presente comigo diariamente porque na sala de aula tinha uma colega... minha que (fazia) línguas de sinais... então::... fora os encontros de finais de semana que eu tinha com os surdos - - a gente passava sábado e domingo juntos - - eu usava a língua de sinais durante a semana com ela... né... então a gente mais conversava em língua de sinais do que com o português mesmo... né?" **(Elena)**

Assim, percebe-se que a combinação dos elementos: profissionalização, proficiência na língua portuguesa, profissionalismo, tudo isso associado à trajetória vivida por cada uma das participantes possibilitou a aprendizagem delas na língua de sinais, dando oportunidade para que elas ocupassem esse lugar de fala hoje, enquanto professoras bilíngues de português para

surdos, tomando para si essa identidade profissional, pautada nas suas experiências e vivências dentro e fora da sala de aula, corroborando suas profissões.

No caso do professor, a profissionalidade tem muito a ver com a combinação de alguns requisitos (profissionais), que faz com que ele se torne um profissional daquela área. “Tais requisitos diferem os professores dos profissionais de outras áreas, dada à natureza e especificidade da sua profissão” (PARCHEN, 2008, p. 5).

Sobre ser professor bilíngue, a professora Samantha afirma que:

“É diferente... e você não encontra lá... eu vou abrir um livro e só a outra página cinquenta do livro... não está na página cinquenta de nenhum livro... então é o preparo do material... então é assim... é um constante aprendizado e refletir sobre a prática... e daí você tem que refletir sobre a sua prática para você pensar em atividades para aquele público para chegar e atingir algum objetivo... então é nesse caminho que a gente vem vindo.”

Ainda assim, não é raro se deparar com o desabafo de alguns profissionais da área, no que tange aos desafios e às dificuldades enfrentadas pelos professores bilíngues que atuam no ensino de PL2 para surdos, haja vista a carência de estrutura governamental, institucional e de formação.

“Não tem um currículo... não tem materiais... não tem formação... sabe? Então um professor que ele busca... que ele busca... um... um caminho... para que ele consiga efetivamente chegar no seu aluno... e-fe-ti-vamente tá? Não é simplesmente vou cumprir um currículo... é efetivamente... então ele tem que se debruçar na internet... tem que se debruçar em vários livros... ele tem que pensar ele tem que formar ele tem que fazer... ele tem que montar o seu material ali... porque não tem norte nenhum...” **(Elena)**

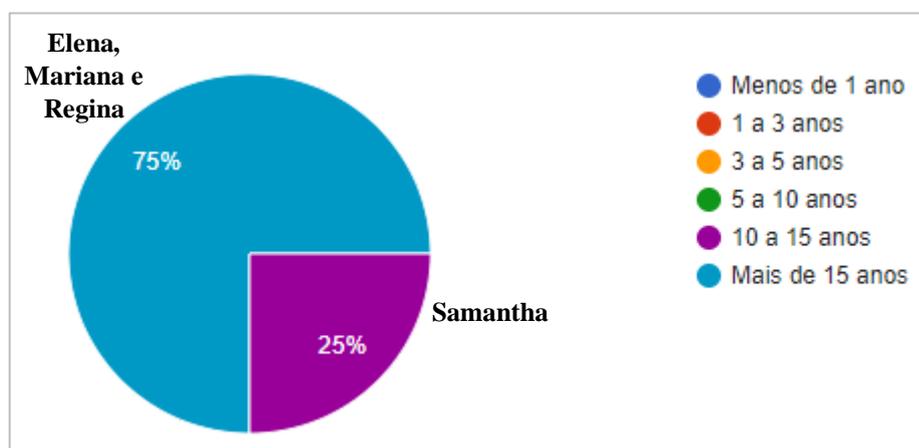
É claro que o que está sendo apresentado aqui é a narrativa de uma professora. Para tirar maiores conclusões e tomar algum partido sobre essa questão, seria necessário no mínimo um estudo quantitativo-qualitativo, que envolvesse mais profissionais que atuam neste mesmo ofício. Ainda assim, a impressão que fica é a de que esses profissionais trabalham sozinhos na maioria das vezes, e que as condições de trabalho, do ponto de vista estrutural e organizacional, necessitam de atenção em alguns pontos.

4.1.3 Perfil profissional

Dando continuidade às respostas obtidas por meio do questionário, quando perguntadas há quanto tempo aproximadamente as participantes atuam como professoras e, desse período,

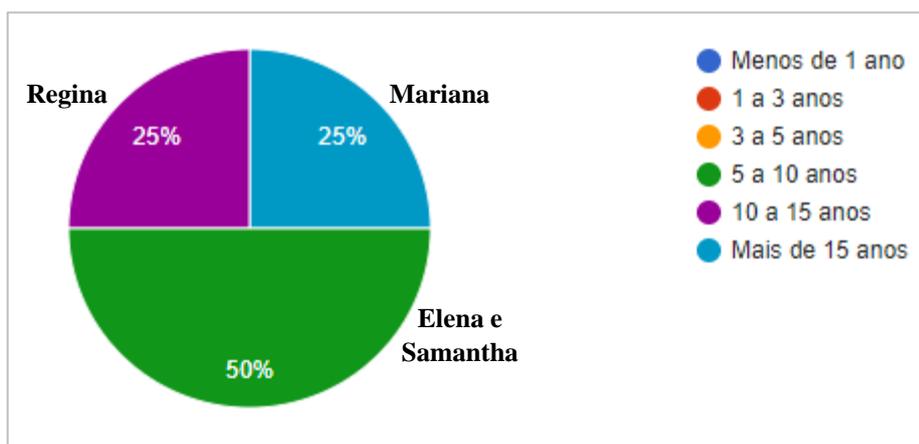
quanto tempo em média elas trabalham na educação de surdos, os resultados obtidos podem ser observados nos Gráficos 5 e 6, respectivamente.

Gráfico 5 – Tempo de atuação como professora



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 6 – Tempo de atuação como professora bilíngue na educação de surdos



Fonte: elaborado pela autora

A partir desses resultados, fica evidente que se trata de profissionais com muitos anos de prática docente, e que o fato de atuarem com uma língua específica (a Libras) – aprendida para o exercício da profissão na maioria dos casos (por meio de cursos), e com um público específico (os surdos) – foi demandando a adoção de abordagens, estratégias e metodologias também específicas e diferenciadas das praticadas com o público ouvinte, de forma a atender aos preceitos da educação bilíngue destinada aos estudantes surdos.

Fazendo um panorama dos resultados obtidos até agora, todas as informações foram compiladas e apresentadas separadamente de acordo com as respostas dadas por cada participante, possibilitando, assim, a caracterização individual das respondentes, conforme a seguir:

- **Samantha:** faixa etária entre 30 e 39 anos. Possui formação em Letras (2005) e Especialização em Educação, Mestrado em Literatura e Doutorado em Educação. Nunca realizou nenhum curso voltado para o ensino de português como segunda língua. Aprendeu a língua de sinais em ambiente formal, participando de cursos de Libras e na atuação enquanto professora de surdos. Em termos de nível de proficiência em Libras, considera-se de nível intermediário, portanto, bilíngue. Atua como professora há aproximadamente 10~15 anos, no entanto, leciona para surdos há 5~10. Atualmente possui uma turma do 8º ano com menos de 10 alunos.
- **Mariana:** faixa etária entre 50 e 59 anos. Possui formação em Pedagogia (1988), Letras (1989), Especialização em Arteterapia, Mestrado em Educação Especial e está cursando Doutorado em Linguística. Participou de um curso de aperfeiçoamento oferecido pela Universidade de São Paulo (USP) voltado para o ensino de português como segunda língua. Aprendeu a língua de sinais em cursos de Libras e na comunidade surda. Considera-se bilíngue e tem conhecimento avançado em Libras. Atua como professora há mais de 15 anos e, desde então, leciona para o alunado surdo. Atualmente possui uma turma do 6º ano e uma do 7º ano, totalizando uma média entre 10 e 20 alunos.
- **Elena:** faixa etária entre 40 e 49 anos. Possui formação em Letras (2007) e Especialização em Libras. Realizou um curso voltado para o ensino de português para surdos. Aprendeu a língua de sinais na comunidade surda. Considera-se bilíngue e tem conhecimento avançado em Libras. Atua como professora há mais de 15 anos, mas, como professora de alunos surdos, há aproximadamente 5~10 anos. Atualmente possui turmas no 6º, 7º, 8º e 9º anos, totalizando uma média entre 10 e 20 alunos.
- **Regina:** faixa etária entre 50 e 59 anos. Possui formação em Letras português-inglês (2005) e Especialização em Educação de Surdos. Já participou de um curso voltado para o ensino de português como segunda língua na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Aprendeu a língua de sinais em cursos de Libras, na associação de surdos e na comunidade surda. Considera-se bilíngue e com conhecimento avançado em Libras. Atua como professora há mais de 15 anos e leciona para surdos há aproximadamente 10~15 anos. Atualmente ministra aulas para o ensino fundamental I e II, totalizando mais de 20 alunos.

4.1.4 Conhecimento sobre dicionários

Ainda sobre a caracterização das participantes, mas agora com foco no principal objeto deste estudo, esta subseção ocupou-se em identificar o conhecimento que as professoras têm sobre dicionários, assim como verificar algumas crenças e preferências das participantes acerca desse instrumento.

O primeiro questionamento se deu sobre o contato com a temática durante a formação. Foi perguntado às participantes se elas se recordavam de ter tido alguma disciplina na graduação e/ou na pós-graduação que abordasse o uso de dicionários. Por unanimidade, a resposta foi “não”. Aqui cabe uma observação e uma crítica quanto à importância desse encontro professor (formado ou em formação) e a lexicografia (seja por meio da materialização do dicionário, seja pelos aspectos teóricos que abarcam a ciência que estuda e produz os dicionários).

Apesar de ser uma obra popularmente conhecida, a relação dicionário e usuário acontecia na maioria das vezes em contextos pontuais, alheios às questões educacionais. No entanto, com a criação do PNLD e a implementação da lexicografia em 2001 no Programa, por meio da seleção e aquisição de dicionários para os alunos, os professores, que estão à frente do processo de ensino-aprendizagem desse alunado, passaram a ter em sala de aula um novo componente.

A presença do dicionário neste cenário é imprescindível. Sobre isso, Krieger (2006b) considera que:

Embora os dicionários de língua não possam ser classificados como livros didáticos *stricto sensu*, seu potencial pedagógico é indubitável, pois ajudam o aluno a ler, a escrever, a expressar-se bem, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre o léxico, seus usos e sentidos, bem como sobre o componente gramatical das unidades que o integram (KRIEGER, 2006b, p. 236).

Além disso, se bem utilizado, a autora salienta ainda que o dicionário pode trazer contribuições para a alfabetização, desenvolvimento da competência de leitura e o estudo descritivo da língua. Desse modo, é considerado um instrumento essencial a ser utilizado em situações de ensino-aprendizagem de língua materna, bem como em outras situações de aprendizagem nas disciplinas curriculares (KRIEGER, 2006b).

No entanto, para que essas considerações possam ser efetivamente aplicadas em sala de aula, é necessário que o professor tome conhecimento sobre as propriedades que o dicionário tem, para explorá-lo no ambiente escolar. Assim, a fim de introduzir o professor no universo da

lexicografia, como já mencionado no capítulo pertinente a esse tema, o Ministério da Educação publicou no ano de 2012 o livro *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*, que teve como principal objetivo apresentar as características gerais do acervo lexicográfico selecionado para as etapas da educação básica, de modo que os professores utilizassem esse material conscientes da sua potencialidade pedagógica.

A iniciativa de elaborar o referido livro é relevante, contudo, não resolve o problema. Essa conscientização sobre o que é, para que serve, como se usa e em que pode ajudar (pensando nos dois públicos, professor e aluno) deve ser trabalhada antes mesmo de o professor ir a campo, isto é, tais pautas deveriam ser problematizadas ainda na graduação, nos cursos de formação de professores.

Outra questão que vale ser pontuada refere-se ao teor do livro e o que dele poderia ser aplicado às professoras bilíngues, uma vez que as orientações e esclarecimentos dados na obra dizem respeito aos dicionários monolíngues de português, feitos para o uso de falantes nativos dessa língua. Nesse caso, o livro pouco ou nada ajudaria as professoras que atuam no contexto bilíngue para surdos.

Ainda assim, mesmo que as participantes não tenham tido nenhum momento reflexivo, teórico ou prático sobre a relevância e o uso do dicionário para o ensino do português durante suas trajetórias de formação, lembrando que a pertinência é a mesma para o ensino de qualquer outra língua, por ser ele um “livro” popularmente conhecido, as professoras foram questionadas se conheciam algum dicionário de língua de sinais, seja de Libras ou de outra(s) língua(s) de sinais, considerando o contexto profissional em que elas atuam e o público que elas atendem.

Novamente houve uma resposta unânime, mas desta vez, no sentido positivo. Todas as professoras alegaram conhecer pelo menos um dicionário de língua de sinais. Considerando o repertório lexicográfico amplo em quantidade (mas ao mesmo tempo restrito no quesito diversidade) que a Libras possui, foram listados alguns dicionários, como se pode observar na Figura 54.

Figura 54 – Dicionários conhecidos pelas participantes



Fonte: elaborado pela autora

A partir dessa listagem, foi solicitado às professoras que assinalassem aqueles que elas conheciam. Obtiveram-se, assim, as seguintes respostas apresentadas na Tabela 12.

Tabela 12 – Relação de dicionários conhecidos

Participante	Dicionário(s)
Professora Elena	1, 2, 3, 12, 13 e 15.
Professora Mariana	1, 2, 3, 7, 12, 13, e 15.
Professora Regina	1, 2, 13 e 15.
Professora Samantha	2, 3, e 15.

Fonte: elaborado pela autora

Diante da Tabela 12 apresentada, é possível notar certa popularidade em alguns dicionários em detrimento de outros. Das quinze opções listadas, os dicionários mais conhecidos entre as participantes foram:

- dicionário 1: *Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos* (2017);

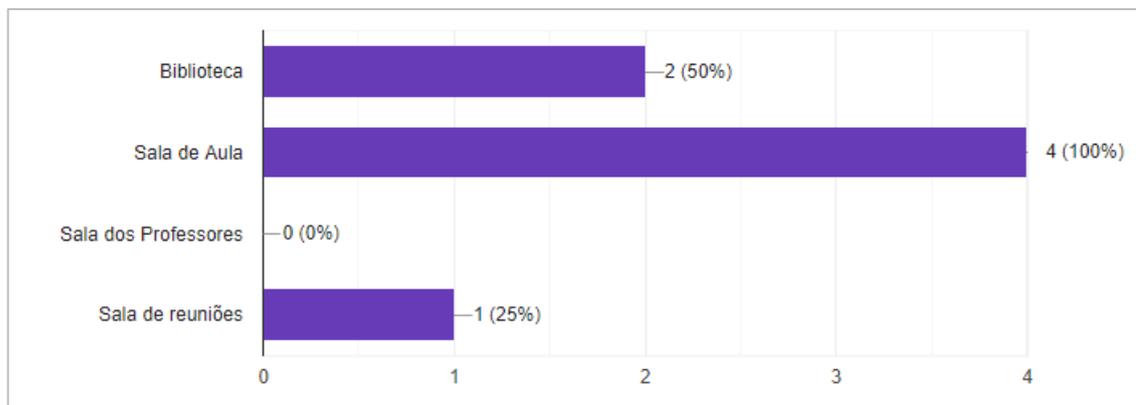
- dicionário 2: *Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira* (2009);
- dicionário 3: *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue: língua de sinais brasileira – DEIT – Libras* (2001);
- dicionário 13: *Dicionário de bolso*⁶¹;
- dicionário 15: *Dicionário digital da língua brasileira de sinais* foi atualizado para a versão *web 2.1* (2008).

A não popularidade dos outros dicionários pode estar atrelada a diferentes razões (comerciais, falta de divulgação, aceitação do produto, problemas de acesso, não identificação com a proposta do trabalho lexicográfico, etc.), no entanto, por não ser esse o direcionamento desejado e esperado para este trabalho, tais motivações não foram exploradas e levadas a diante. Mesmo assim, entende-se que essa é uma demanda para os metalexígrafos e que deve ser investigada, ou seja, o que motiva um usuário a escolher determinadas obras e outras não.

Retomando o instrumento aplicado, todas as professoras revelaram que as escolas em que elas trabalham dispõem de dicionários, tanto de Libras quanto de português. Ao serem questionadas sobre o local onde ficam armazenados, descobriu-se que a sala de aula, por ser o lugar mais acessível às obras e próximo dos usuários, é o mais utilizado, conforme se observa no Gráfico 7.

⁶¹ O dicionário não está mais disponível para visualização. Por este motivo, não é possível saber o ano de publicação.

Gráfico 7 – Local de armazenamento dos dicionários na escola



Fonte: elaborado pela autora

Sobre a presença do dicionário na sala de aula, a professora Mariana defende que:

“[...]ele é um instrumento de sala de aula... né:: eu não consigo ver uma aula de português em que ele não esteja/não que eles vão ter que olhar toda hora... mas... é um recurso que está ali né...e a gente usa...” **(Mariana)**

É importante salientar que a pergunta se deu no âmbito dos dicionários impressos, no entanto, há de se considerar também o uso dos dicionários digitais, a depender dos recursos disponíveis em sala de aula. A exemplo disso, a professora Regina menciona que:

“Aqui fica assim porque eu quero que eles tenham acesso na hora... Às vezes eu pego, à noite o cara tá catando ali. Hoje também eu acho que a gente não pode fugir da tecnologia. Eu não vou a um dicionário físico mais.” **(Regina)**

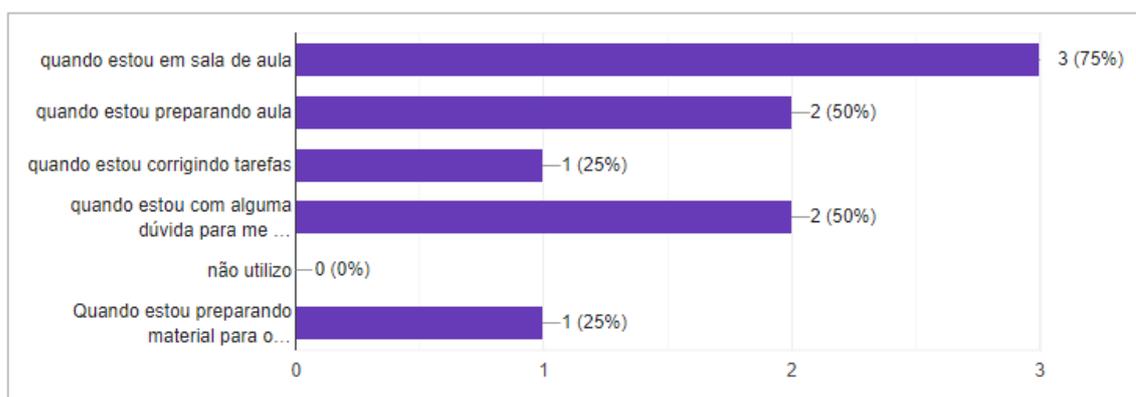
Como é possível observar no Gráfico 7, além da sala de aula, os dicionários também estão disponíveis em outros espaços da escola, como a biblioteca e a sala de reuniões dos professores.

Quanto ao objetivo de investigar se há o uso de dicionários em sala de aula para o ensino do PL2 para surdos – entendendo o dicionário enquanto um instrumento de natureza potencialmente pedagógica –, as respostas fornecidas pelas professoras bilíngues foram afirmativas, isto é, os dicionários são sim utilizados, porém, às vezes com mais ou menos frequência, a depender da situação de ensino-aprendizagem.

Em que momento você normalmente utiliza um dicionário de Libras? Essa pergunta, embora não esteja diretamente relacionada ao uso que o aluno surdo faz para a aprendizagem

do português como segunda língua, revela uma relação “amigável” entre as professoras e o dicionário de português-Libras.

Gráfico 8 – Situações de uso do dicionário português-Libras pelas participantes

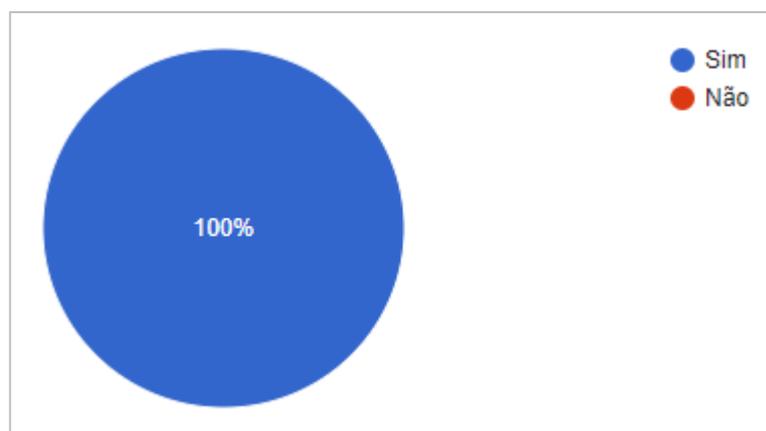


Fonte: elaborado pela autora

Mediante as respostas fornecidas, observa-se por meio do Gráfico 8 que o uso do dicionário em sala de aula não está circunscrito apenas às situações de aprendizagem. O dicionário tem tido um papel importante para as professoras bilíngues em situações de ensino também, e ele as atende em diferentes ocasiões, seja para o preparo de uma aula (Mariana e Samantha), de uma atividade específica/material (Mariana), para corrigir alguma tarefa (Samantha) ou até mesmo para sanar dúvidas lexicais para se comunicar com seus alunos surdos (Regina e Mariana).

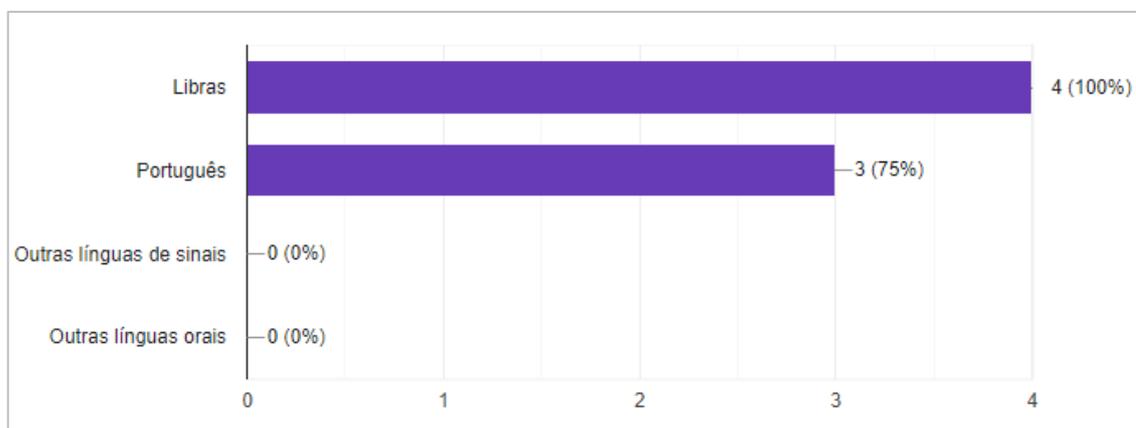
Essa última unidade revela que os dicionários de português-Libras têm servido inclusive para fins comunicacionais, em que a professora recorre ao material para sanar dúvidas sobre a produção de sinais para aplicá-lo na comunicação com seus alunos.

Ainda assim, o seu uso em sala de aula junto ao alunado surdo é uma prática adotada por todas as participantes, conforme demonstra o Gráfico 9, a seguir.

Gráfico 9 – Uso do dicionário em sala de aula com os alunos surdos

Fonte: elaborado pela autora

Considerando o contexto em que a pesquisa está inserida, as participantes foram questionadas se somente o dicionário bilíngue era utilizado ou se elas também faziam uso de outros dicionários. De acordo com as respostas, percebe-se que o dicionário monolíngue de português também tem espaço nesse cenário, como se pode notar no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Tipos de dicionários utilizados em sala de aula

Fonte: elaborado pela autora

Ressalte-se que, em algumas situações, o dicionário de português é utilizado como complemento ao uso do dicionário de Libras ou vice-versa. Casos como esse emergiram na fala de algumas participantes, a exemplo disso, a professora Samantha argumenta que:

“já cheguei a usar sim o português português... então às vezes eu cheguei até por exemplo...ah não tem o sinal da palavra, não tem no dicionário de libras... ah vamos ver no dicionário de português o que é... ah eu sei o sinal disso... pelo de português ele chegou no sinal que não tinha no dicionário de libras...”

Entretanto, não é sempre que essa estratégia funciona, e nem com todos os alunos. A professora deixa claro em seu relato que, apesar do exemplo acima, há situações em que o sucesso no uso do dicionário de português depende da profundidade do conhecimento desse aluno na língua portuguesa.

“Eu acho assim... o dicionário de português português né? Eu percebo que ele tem mais utilidade para aquele aluno que tem um domínio maior do português escrito entendeu? Da modalidade escrita... aquele que já lê frase que já consegue ter uma compreensão melhor do português... para aquele aluno que está se alfabetizando... porque eu tenho aluno aqui no oitavo ano que ainda está se alfabetizando apesar de estar no oitavo ano... para esse aluno não funciona porque ele não vai ler a frase então para ele não vai ter sentido ele não vai conseguir chegar no produto final que é o significado da palavra... agora para aqueles que já dominam melhor o português já domina frase que já tem uma estrutura de língua com ele já funciona...” **(Samantha)**

Isso mostra que a relação entre o dicionário e o usuário surdo nem sempre é tranquila. Outra situação relatada pela professora Mariana mostra que o dicionário de português também é utilizado quando, mesmo depois de apresentada a informação, o aluno continua com dúvidas ou não assimilou o conteúdo. A professora exemplificou um episódio que aconteceu em sala envolvendo o uso dos dois dicionários:

“[...] já aconteceu uma vez de::/deles não marcarem... o que é... e o acordo é... eu falo uma vez eu não falo a segunda... então eu dei o sinal para esse... se aquele me pergunta... pergunta pra ele... e eu fico olhando... para ver né... e aí a gente faz... porque eu vou forçando essa... memorização e aí eles vão desenhando... e era uma palavra fácil que não tinha no dicionário... e eles acharam que não precisava... e:: no dia seguinte vieram me perguntar... já falei ontem... nós temos um acordo... não/não tem no dicionário... e agora como que a gente vai fazer?... então vai buscar um dicionário de português... acha/vamos procurar um sinônimo... do sinônimo procurar no dicionário de libras até... foram duas aulas... até eles encontrarem uma palavra muito boba.” **(Mariana)**

Percebe-se, nesse caso, que o dicionário de português é utilizado para a consulta de palavras desconhecidas, trazidas pela professora intencionalmente, a fim de que eles busquem pela informação desejada de maneira descontraída, ou até mesmo quando a palavra não está disponível no dicionário de Libras. Para a professora, esse tipo de atividade estimula e desenvolve nos alunos o senso de autonomia no aprendizado de novos vocábulos na língua portuguesa.

Outra relação é mencionada pela professora Regina, que acredita haver uma distinção quanto à funcionalidade e à apresentação do dicionário de português para ouvintes e para surdos. Segundo ela,

“O dicionário pra ouvinte, por exemplo, a gente trabalha pra ver até a própria classificação, né? Se é um adjetivo... Tenta prever o uso... Porque eles respondem outras questões da prova, se é adjetivo, se é pronome... No Fund I, lá no quarto, quinto ano a gente tem aula de dicionário, a gente explica cada abreviatura, o que tem na página, se eu tenho dúvida da abreviatura pra onde eu vou. Tem a separação de sílabas pra classificação de oxítone, paroxítone...[...] a gente tem a aula do dicionário.” **(Regina)**

Já com os surdos,

“Aqui, como a gente também usa o livro, eu pego e mostro o que tem no livro. Mas não é uso, é pra não ser bobo, é pra saber o que é. ‘Isso é um dicionário de português, a gente usa quando tem dúvida da palavra, não sabe o conceito, não sabe a escrita’...” **(Regina)**

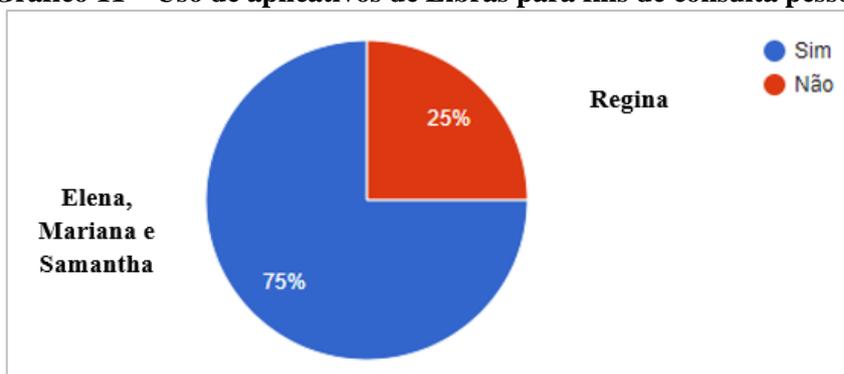
Além dos dicionários bilíngues e monolíngues, as professoras relatam que outros dispositivos também são utilizados para fins de consulta da/na língua de sinais: os aplicativos de tradução automática.

Tais aplicativos são, na verdade, plataformas que traduzem em tempo real do português para a Libras. Eles podem ser acessados de qualquer aparelho eletrônico e funcionam com o auxílio de um tradutor virtual (um avatar), que reage a comandos de texto e/ou de voz, convertendo simultaneamente os conteúdos em português para a língua de sinais.

Esse tipo de aplicativo é bastante utilizado, sobretudo, por pessoas ouvintes que desejam aprender Libras ou precisam se comunicar com algum surdo. Vale ressaltar que a plataforma não é um dicionário, restringindo-se apenas à função de tradutor automático.

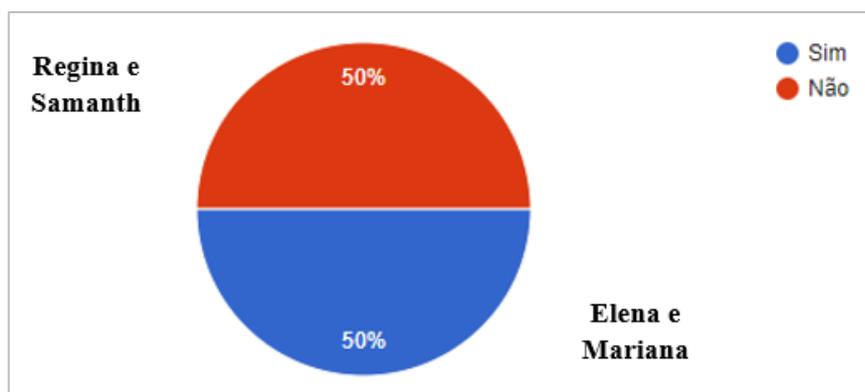
No intuito de saber sobre o uso desses aplicativos, obtiveram-se duas respostas, uma para tratar do uso pessoal das professoras; e outra para tratar do uso em sala de aula com/pelos alunos surdos. Esses dados podem ser observados mais claramente nos Gráficos 11 e 12.

Gráfico 11 – Uso de aplicativos de Libras para fins de consulta pessoal



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 12– Uso de aplicativos de Libras em sala de aula



Fonte: elaborado pela autora

Nota-se que a adesão é menor quando se refere ao uso em sala de aula. Ainda assim, segundo as professoras que os utilizam, o uso é comum em sala de aula e envolve tanto situações de leitura quanto de produção textual, e também para fazer comparação das informações com o dicionário, conforme é possível observar na narrativa de uma delas:

“Os alunos surdos... sim... eles têm o aplicativo... eles usam o HandTalk⁶² ou ProDeaf⁶³ para (leitura) ou enfim... então eles ficam com o celular ligado do lado do livro... e vão... né? Vão lendo... e sinalizando...[...]" **(Elena)**

“então depois que eles fazem a pesquisa que a gente discute que a gente lê... então a gente pede para eles produzirem... então eles vão produzindo... e na produção eles fazem também o uso dos aplicativos... os alunos (...) Eles usam também um aplicativo porque eles vão (pesquisar) né... mas é mais... o resultado do que buscar mesmo... porque na produção dependendo dos () do professor” **(Elena)**

No intuito de identificar qual(is) dicionário(s) é/são preferencialmente indicados e utilizados pelas professoras bilíngues, atendendo a um dos objetivos deste estudo, as participantes foram questionadas sobre a disponibilidade dos dicionários no ambiente escolar, o seu respectivo uso em sala de aula, as preferências delas e também dos alunos. Sobre esses aspectos, obtiveram-se as seguintes respostas:

⁶² Uma plataforma que traduz em tempo real do português para a Libras. Esta plataforma pode ser acessada de qualquer aparelho eletrônico e funciona com o auxílio de um tradutor virtual (um avatar), de codinome popular “Hugo”, que reage a comandos de texto e/ou de voz, convertendo simultaneamente os conteúdos em português para a língua de sinais. O aplicativo é bastante utilizado, sobretudo, por pessoas ouvintes que querem aprender Libras ou precisam se comunicar com algum surdo. Vale ressaltar que a plataforma não é um dicionário, restringindo-se apenas à função de tradutor automático.

⁶³ Possui a mesma função do aplicativo *HandTalk*.

- **Samantha** informou que não possui nenhum dicionário de Libras para fins pessoais, porém, a escola em que trabalha (C) possui e que ficam armazenados em sua sala de aula. A professora informou que tem como prática fazer uso de dicionários de Libras e de língua portuguesa em sala de aula junto com os alunos. A mesma tem preferência pelos dicionários impressos e *on-line*, e que os utiliza quando está em sala, preparando aulas e/ou corrigindo tarefas. Para fins de consulta pessoal, a participante afirmou fazer uso do aplicativo “Hugo”, popularmente conhecido como *HandTalk*, no entanto, não o utiliza em sala com seus alunos.
- Já a professora **Mariana** informou que possui o dicionário *Deit-Libras* para fins pessoais e que, na escola em que trabalha (A), os dicionários ficam armazenados na biblioteca, em sua sala de aula e também na sala de reuniões. A professora informou que tem como prática fazer uso de dicionários de Libras e de língua portuguesa em sala de aula junto com os alunos. A mesma tem preferência pelos dicionários impressos e eletrônicos e os utiliza quando está em sala, preparando aulas, quando está com alguma dúvida para se comunicar e/ou quando está preparando material para os alunos. Tanto para fins de consulta pessoal quanto para uso em sala de aula, a participante afirmou fazer uso de aplicativos de Libras, mas esse uso ocorre principalmente quando parte dos alunos normalmente se restringe a comparar os sinais dados pelo aplicativo e pelo dicionário.
- A participante **Regina** informou que possui o dicionário do Capovilla, e que na escola em que trabalha (A) os dicionários ficam armazenados em sua sala de aula. A professora informou que tem como prática fazer uso de dicionários de Libras e de língua portuguesa em sala de aula junto com os alunos. A mesma tem preferência pelos dicionários eletrônicos e os utiliza quando está com alguma dúvida para se comunicar. Regina salienta, ainda, que faz uso de aplicativos de Libras às vezes, tanto para fins de consulta pessoal quanto para uso em sala de aula.
- A respondente **Elena** informou que possui o dicionário de Libras do Capovilla e que, na escola em que trabalha (B), os dicionários ficam armazenados em sua sala de aula e na biblioteca. A professora informou que, às vezes, tem como prática fazer uso do dicionário de Libras em sala de aula junto com os alunos. A mesma tem preferência pelos dicionários impressos e eletrônicos, e que os utiliza quando está em aula. Embora raramente, a participante afirmou fazer uso do aplicativo ProDeaf e *HandTalk* para fins de consulta pessoal e também em sala com seus alunos.

A partir dos dados obtidos até aqui, já é possível responder previamente a alguns dos objetivos do trabalho. Nota-se que todas as participantes revelaram utilizar dicionários de

português-Libras no ambiente escolar, refutando a hipótese inicial de que os dicionários não seriam utilizados em sala de aula, seja como um instrumento pedagógico, seja para fins de consulta pelos alunos, motivados primeiramente pela possível (in)disponibilidade desses dicionários nas escolas e, em segunda instância, pela (des)crença dos professores sobre o uso e função do dicionário para o ensino de línguas.

Analisando as respostas, percebe-se uma preferência pelos dicionários *on-line*, embora os impressos também sejam utilizados e estejam disponíveis na sala de aula e/ou na escola para uso.

4.1.5 Usos dos dicionários em sala de aula

Pretende-se nesta seção identificar quais são os dicionários mais utilizados pelas participantes, considerando suas experiências em sala de aula, suas preferências, em relação ao suporte, principalmente, a percepção delas em relação ao próprio conhecimento sobre o manuseio dos dicionários, entre outras questões.

Sendo assim, primeiramente foram apresentadas as mesmas obras listadas na Figura 54, em que as participantes apontaram quais dicionários elas conheciam. Desta vez, as obras foram apresentadas separadamente, de acordo com seus suportes de origem, momento em que foram indagadas sobre quais obras eram ou já haviam sido utilizadas em sala de aula. Diante das respostas obtidas, verificou-se que os dicionários mais utilizados pelas professoras eram os dicionários 2, 3, 7, 10, 12, 13 e 15, como se pode constatar na Figura 55.

Figura 55 – Dicionários mais cotados para uso em sala de aula



Fonte: elaborado pela autora

Na classificação geral, os dicionários mais referenciados foram: dicionário 2 (Mariana, Regina, Samantha); dicionário 3 (Elena, Mariana, Samantha); dicionário 15 (Elena, Mariana, Regina); dicionário 12 (Mariana e Regina); dicionário 13 (Mariana e Regina); dicionário 7 (Mariana) e dicionário 10 (Regina).

Das quinze obras listadas, sete foram selecionadas; destas, cinco são digitais e duas são impressas. Nota-se que os dicionários digitais são mais utilizados do que os impressos. Em entrevista, as professoras salientaram que:

“Às vezes a gente faz atividades assim, de busca de dicionário, hoje a gente não faz mais, a gente vai mais pro tecnológico.” (Regina)

“Eu acho que o... CD DVD ele é mais fácil... né... eu acho que ele é mais fácil na busca... eu acho que ele é mais fácil nisso... eu prefiro particularmente

papel para mim... todo mundo que se formou sem acesso à internet que se formou sem acesso tem a tendência a buscar mais o papel do que o on-line enfim... né o virtual... mas a busca é mais fácil porque se tem lá uma chave de busca e você coloca a palavra ela já dá (de pé) direto entendeu? Você não tem aquela coisa de ficar procurando por ordem alfabética e isso torna isso mais rápido... digamos assim... e mais fácil para o surdo.” **(Elena)**

Ainda assim, para fazer uso dos mesmos, faz-se necessária uma infraestrutura que nem sempre está disponível: equipamento e conexão de internet. Quando questionada sobre a infraestrutura da escola para possibilitar o uso de recursos pedagógicos digitais/eletrônicos, a professora alegou que:

“Eu costumo levar o meu notebook para sala... então o meu notebook ele é meu... mas eu mas... eu guardo a parafernália... eu tenho todos os cabos necessários ((risos)) eu tenho tudo que eu levo para mim... então eu tenho o notebook... tenho meu tablet e tenho o celular... então às vezes os três na mão... um rolo né... esses dias eu fui fazer uma pesquisa sobre profissões com os meus alunos do oitavo ano [...] Então eu levei tudo aquilo que eu tinha... tablet... notebook... celular... então eu levo tudo que eu tenho... agora... a sala de informática da escola está em reforma... dizem que está funcionando... mas não sei... não pesquisei...” **(Elena)**

O relato da professora demonstra que a escola até possui uma sala de informática, na qual atividades como esta poderiam ser realizadas, no entanto, a sala encontrava-se em reforma. Diante disso, sempre que ela precisava fazer alguma atividade diferenciada, a estrutura era fornecida por ela mesma.

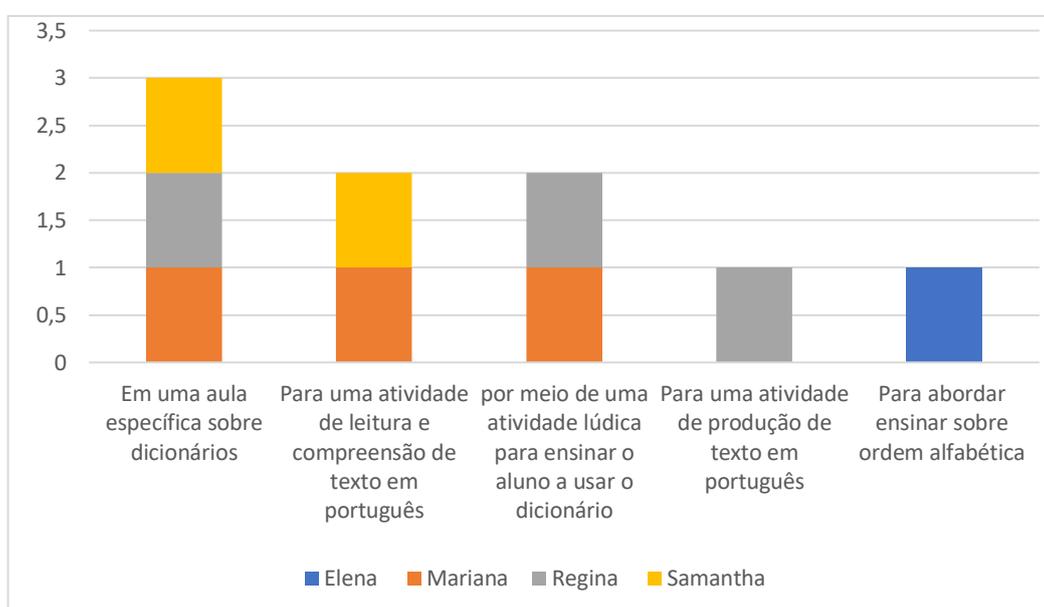
O sucesso na aquisição de um determinado conhecimento depende do acesso aos recursos necessários e da competência em saber utilizá-los. Retomando a afirmação de Leffa (2011), o domínio do instrumento precede o domínio do conteúdo, haja vista que ter o instrumento em mãos não é suficiente, é necessário saber utilizá-lo.

Transferindo essa reflexão para o principal objeto deste estudo, o dicionário bilíngue português-Libras nos diferentes suportes, foi perguntado às professoras como elas se consideravam em relação ao conhecimento para manusear e utilizar os dicionários, duas delas declararam saber utilizar bem; e as outras duas, que sabiam utilizar razoavelmente bem.

Infelizmente, na época em que os instrumentos foram aplicados, a pesquisadora não se atentou para o fato de que talvez fosse interessante saber das professoras o que elas consideram “saber bem” e “saber razoavelmente bem”, ainda assim, todas se mostraram seguras em relação ao uso e ao conhecimento sobre o manuseio do material.

Segundo as professoras, o uso do dicionário em sala de aula se dá para o atendimento de demandas tanto delas quanto dos alunos, e que o dicionário já protagonizou algumas atividades. As professoras relataram, ainda, que orientam seus alunos quanto às funções que o dicionário pode desempenhar em algumas situações de aprendizagem da língua portuguesa, como também orientam sobre o seu uso. Dentre as ocasiões apresentadas, destacaram-se as que estão apresentadas no Gráfico 13,

Gráfico 13 – Ocasões em que as professoras normalmente orientam seus alunos quanto ao uso do dicionário



Fonte: elaborado pela autora

É importante haver essa diversidade de propostas e ocasiões de uso do dicionário bilíngue português-Libras. Para Coroa (2011), a presença do dicionário em sala de aula vai além de meras atividades com listas de palavras:

visto assim, como integrante de práticas discursivas, o dicionário constitui-se em produtivo instrumento do fazer linguístico, de que cidadãos leitores e

produtores de textos dispõem para construir, e reconstruir, redes de significações e para se constituir como sujeitos (COROA, 2011, p. 72).

Segundo as professoras, várias atividades já foram permeadas pelo dicionário. Um exemplo disso foi uma atividade proposta pela professora Samantha, que compartilhou uma experiência interessante de uma **aula específica sobre dicionário**.

"[...] eu já trabalhei o dicionário como gênero textual... então o que que eu fiz eu expliquei primeiro o trabalho com gêneros... o meu foco de trabalho é em gêneros textuais porque o aluno tem que ter esse... tem que ver a língua na sua funcionalidade né? No uso não como algo abstrato... cheio de regras e normas... não... é o uso da língua de forma bastante dinâmica dialogada... o uso social da língua... e aí eu enviei para a direção dos gêneros... gêneros textuais... então para mim o dicionário é um gênero textual... então eu já apresentei esse gênero para eles por exemplo que foi para um... acho que... no oitavo ou nono ano não me lembro agora... então eu coloquei o que é um verbete... trabalhei como que é apresentado quais são as informações que tem nesse tipo de texto... então eu tenho verbete às vezes ele vem separado por pontinhos... o que que é esse pontinho? É uma separação de sílabas... ah depois do verbete vem um s m... o que é esse s m? Substantivo masculino... então quais são as características no gênero... o que que aparece ali além de só o que significa... o que significa é uma parte... então eu já trabalhei o dicionário como gênero textual..."

A professora Mariana compartilhou igualmente uma estratégia que ela utiliza às vezes, na qual ela **ensina** seus alunos surdos a **utilizar o dicionário**, por meio de situações **lúdicas** que cria em sala de aula:

"o de português é mais... difícil... é:: a gente usa... às vezes... BASTANTE... porque eu brinco muito com eles... então... a relação deles com o dicionário de português é mais de brincadeira [...] então... entrei para trabalhar:: música do guri... com os alunos né... e aí o () eles pegaram tal... entenderam o que era... cheguei no dia seguinte, eu olhei para eles... e disse PIÁ... e sai... o que que é... piá?... vai procurar... né... então assim... eles vão procurar porque... eles sabem que eu estou brincando... eu não estou xingando... mas só (como coisa de) provocação... eles não sabiam o que é... (quem sabe) tem no de libras... não... aí eles vão para o de português... (dá pouco) e eles vem () de menino ((risos))... né... então assim... eu sempre brinco de jogar... que force eles a estar buscando... então eles sabem que aquilo é um recurso... para eles acharem..." (Mariana)

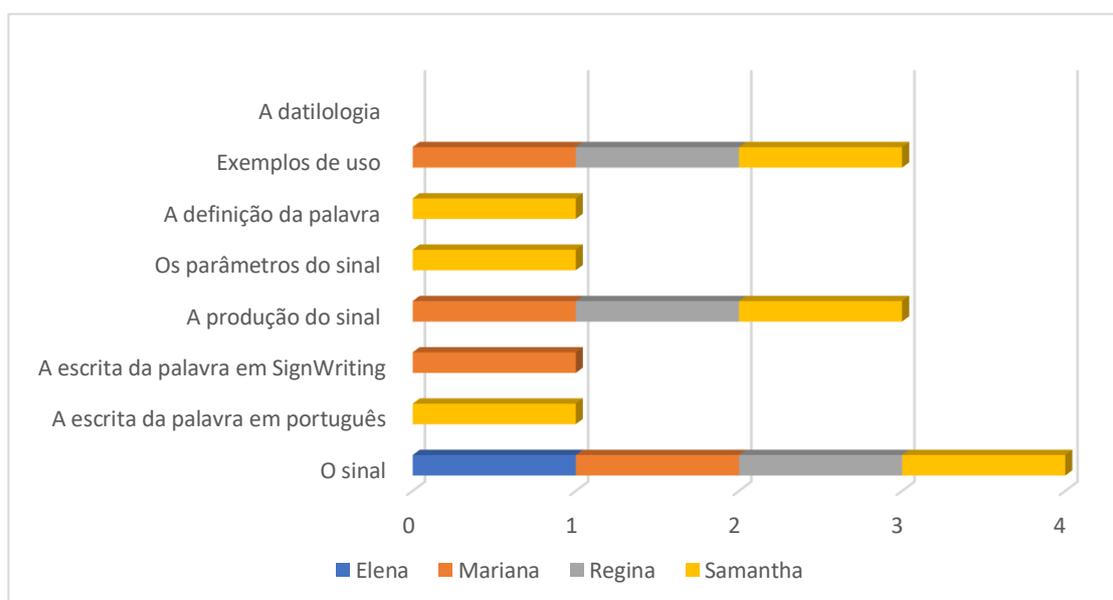
Outras ocasiões serão mencionadas no decorrer da análise dos dados, refutando a hipótese apresentada inicialmente e confirmando o uso do dicionário em diferentes momentos do ensino-aprendizagem do PL2 para surdos. A seguir, serão apresentadas algumas das funções desempenhadas pelos dicionários de acordo com as respostas fornecidas por meio do instrumento.

4.1.6 Funções desempenhadas pelos dicionários

Esta seção tem como objetivo identificar as principais funções que os dicionários utilizados vêm desempenhando em sala de aula, assim como o atendimento às demandas dos usuários (professores e alunos surdos).

Em um dado momento do questionário, foi solicitado que as professoras elegeassem as principais motivações que as levam a recorrer aos dicionários bilíngues. Dentre as opções apresentadas, observaram-se as motivações mais comuns entre as participantes: a **busca pelo sinal** equivalente à palavra em português; a **produção do sinal**, isto é, as consulentes vão à busca de informações que as ajudem a produzir corretamente determinados sinais; e os **exemplos de uso**, pois evita que o sinal seja empregado em situações equivocadas. Esses dados podem ser vistos no Gráfico 14.

Gráfico 14 – O que as professoras bilíngues normalmente buscam nos dicionários português-Libras

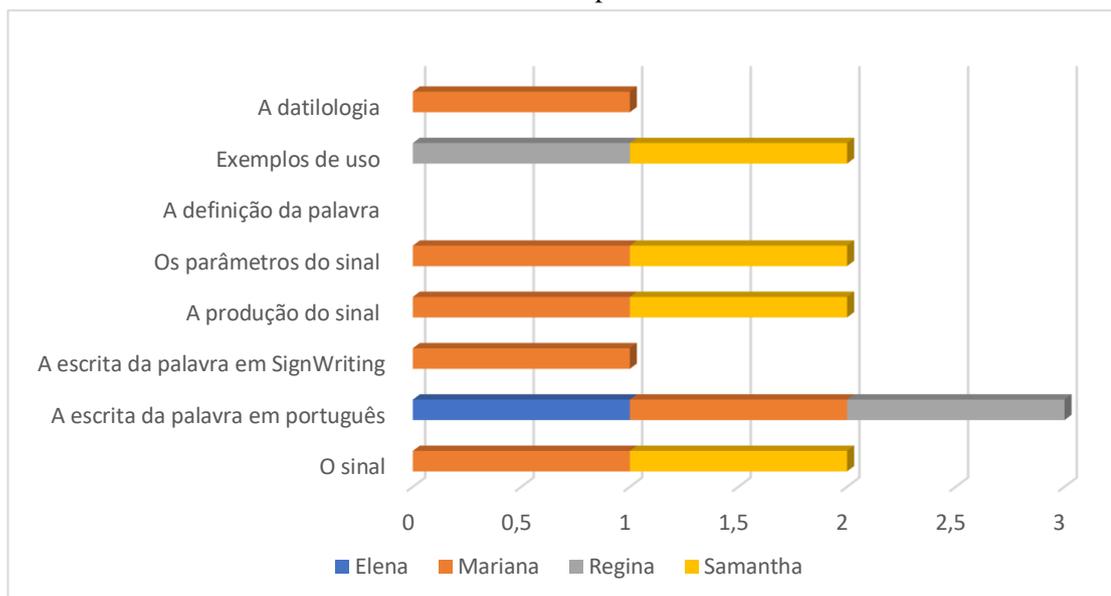


Fonte: elaborado pela autora

Da mesma forma, as professoras foram questionadas sobre a percepção delas em relação às motivações dos seus alunos surdos para recorrer aos dicionários bilíngues, isto é, o que eles normalmente buscam nesses materiais. Diante das respostas fornecidas, foi possível organizar os dados como demonstra o Gráfico 15.

Gráfico 15 – O que os alunos surdos normalmente buscam nos dicionários português-Libras

Fonte: elaborado pela autora



De acordo com o gráfico apresentado, observa-se que, na maioria das vezes, o que os alunos buscam nos dicionários bilíngues português-Libras é um auxílio para a produção escrita de palavras em português.

Vale ressaltar que o sistema gráfico para os surdos segue uma rota lexical diferente da dos ouvintes, pois é processado mentalmente, haja vista a impossibilidade desse sujeito em estabelecer conexões diretas entre fonemas/grafemas por via fonológica. Diante disso, Fernandes (2003) justifica que:

Desde os primeiros contatos com a escrita, devemos ter em mente que as palavras serão processadas mentalmente em sua forma ortográfica e 'fotografadas' mentalmente, encaminhadas à memória de trabalho e armazenadas ou não no léxico mental. (FERNANDES, 2003, p. 145)

Ocorre que há situações em que essas 'fotografias mentais' ficam distorcidas, e quando o sujeito acessa a sua memória de trabalho para fazer uso de determinadas palavras, fica confusa a visualização daquela 'imagem', gerando dúvidas acerca da forma correta do registro escrito. Isso explica o resultado do Gráfico 15, pois os dicionários, nesses casos, podem ser uma espécie de "HD externo", onde os alunos surdos podem acessar a foto original da palavra e produzi-la graficamente com mais segurança. Nesse sentido, este instrumento confere ao seu usuário maior segurança para escrever determinadas palavras da língua portuguesa.

Outra situação que motiva o alunado surdo a buscar pelos dicionários bilíngues diz respeito aos exemplos de uso da palavra procurada (no caso daqueles que têm mais facilidade para acessar as informações que estão registradas também em português).

Cabe salientar que as causas que direcionam o aluno ao dicionário nem sempre são pautadas em dúvidas do português. Os resultados apontam que este público também recorre ao material para sanar dúvidas em relação à língua de sinais, como por exemplo a busca do sinal, a produção correta do sinal e os parâmetros do mesmo.

Partindo da ótica de Krieger (2006a, p. 142), que diz que “o dicionário é um instrumento de importância vital para as sociedades de cultura, já que é o único lugar que contém o léxico de um idioma”, pressupõe-se que os dicionários comportam o léxico da língua não em sua completude, mas ao menos uma parte significativa dele.

No entanto, não é isso que as professoras relatam quando questionadas se já houve situações em que elas e/ou os alunos, na busca de alguma informação do/sobre o léxico de uma das línguas envolvidas, não encontraram o que desejavam. Todas as participantes confirmaram que sim, e que às vezes não encontram aquilo que procuram.

A exemplo disso, as professoras responderam que:

- **situação 1** – muitas palavras não são encontradas, e os alunos são motivados a buscar por sinônimos (**Mariana**);
- **situação 2** – não encontrar por não saber como se escreve (**Regina**);
- **situação 3** – já aconteceu de parar a aula para procurar o significado de uma palavra no dicionário e não ter essa palavra no material que utilizamos para consulta (**Samantha**).

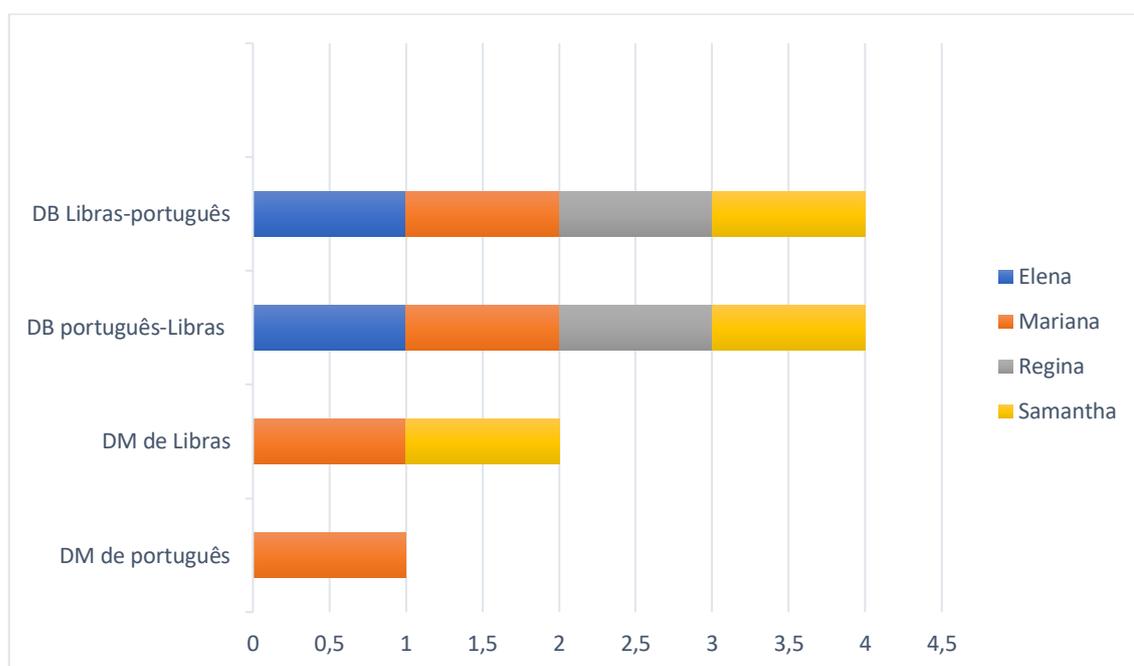
Ainda assim, mesmo com algumas lacunas, o que é esperado de certa forma, pois um dicionário jamais será uma obra acabada, reconhece-se que ele nem sempre tem o que o usuário precisa, mas é o recurso que está disponível. Como é o caso do relato da professora Samantha, que explica:

“[...] eu acho que vai muito... do dicionário em primeiro lugar... porque acho que não é qualquer dicionário... o dicionário que a gente tem aqui na escola... eu não vou falar que ele tem tudo o que eu preciso... ele não tem... [...] mas às vezes você está procurando na aula e você precisa de um sinal que você não viu antes... não sabia que ia surgir a palavra e você vai procurar ela e não tem... então assim é um dicionário que apesar de ser um dos melhores eu acho que falta bastante coisa ainda... mas é o recurso que a gente tem...”
(**Samantha**)

Concluindo a análise do instrumento questionário, diante de todas as contribuições e reflexões pontuadas até aqui, a última pergunta direcionada às professoras foi com base nas

demandas existentes em sala de aula, que tipo de dicionário elas julgariam ser mais pertinente em se tratando do ensino de PL2 para surdos. A partir das respostas, obteve-se o resultado explicitado no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Tipo de dicionário ideal para as demandas de ensino de português como L2 na ótica das professoras bilíngues



Fonte: elaborado pela autora

Nota-se um consenso entre as participantes em julgar os dicionários bilíngues com direcionalidade português-Libras e Libras-português, os mais indicados para o contexto de ensino de português como L2. No entendimento das respondentes, as obras bilíngues com essa dupla mão seriam ideais para atender às demandas de sala de aula geradas tanto por elas quanto pelos alunos surdos. Os dicionários monolíngues de Libras também seriam uma opção interessante para esse contexto, segundo as professoras Mariana e Samantha, uma vez que esse tipo de dicionário poderia contribuir na compreensão de informações importantes como a definição e exemplos de uso, dois dos componentes indicados num verbete de obra monolíngue.

Contudo, reiterando o exposto na seção pertinente à discussão e apresentação do repertório lexicográfico da língua de sinais, trata-se de uma tipologia de dicionários necessária, relevante, mas ainda inexistente (com exceção do DB português-Libras).

Essas são possibilidades e caminhos que a lexicografia da língua de sinais poderia trilhar, a fim de ampliar a diversidade das obras, bem como as suas finalidades e funcionalidades no âmbito escolar, sobretudo para o ensino do idioma oficial do país, para

brasileiros falantes não-nativos dessa língua que, dadas as suas condições biofisiológicas determinadas pelo fator da surdez e, conseqüentemente, da língua, aprendem o português como segunda língua.

Mas para que isso aconteça, são necessários mais estudos e amadurecimento do campo da LLS, para possibilitar a organização de obras mais bem direcionadas, para que essas sejam capazes de atender às necessidades dos seus usuários, como preconiza a lexicografia pedagógica, uma das áreas de intersecção deste trabalho.

Dando continuidade às análises dos dados obtidos por meio dos instrumentos escolhidos para a pesquisa, na próxima seção serão apresentados e discutidos os dados oriundos das entrevistas.

4.2 Análise das entrevistas

Conforme já explicitado, esta seção se dedica à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas aplicadas às participantes da pesquisa. As entrevistas foram estabelecidas a partir de um diálogo entre a pesquisadora e as participantes, individualmente, para que estas, por sua vez, pudessem compartilhar de suas experiências e vivências relacionadas ao seu cotidiano em sala de aula, levando em consideração suas crenças sobre o (des)uso e funções dos dicionários bilíngues português-Libras no ensino do português como L2 para surdos.

Lembrando que as entrevistas foram aplicadas a partir de um roteiro semiestruturado, para nortear a pesquisadora e conduzir as participantes a responderem as questões, a fim de atender aos objetivos do estudo, levando em consideração a produção de fala espontânea da entrevistada, sem que houvesse um engessamento ou padronização.

O roteiro em questão foi constituído de 11 perguntas que não necessariamente foram realizadas na ordem em que foram elaboradas. As entrevistas foram gravadas, registradas e posteriormente transcritas. A partir dos dados devidamente transcritos, o método de análise utilizado se deu pela análise temática (AT), haja vista o tamanho do *corpus* e as suas diversas possibilidades de interpretação.

De acordo com Souza (2019, p. 52), “a AT é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos”. O referido método possibilita ao pesquisador organizar e descrever o *corpus* (banco de dados)

de maneira mais detalhada, colaborando para a realização de uma análise interpretativa dos dados.

Vale ressaltar que essa metodologia de análise é cada vez mais comum em pesquisas da área de psicologia. Segundo Souza (2019),

A AT vem sendo utilizada em dissertações, teses, monografias de especialização, trabalhos de conclusão de curso e pesquisas em Psicologia (Souza, Prestes, & Freitas, 2017). Em seu artigo original, Braun e Clarke (2006) detalham os fundamentos da AT, os quais não serão repetidos nesta oportunidade. O presente texto pretende focalizar na aplicação da AT e, portanto, não substitui o estudo daquele. Subsequentes publicações também contribuem para o estudo, exercício e domínio da AT (Braun; & Clarke, 2013; 2014; 2016; 2017; Braun, Clarke, & Rance, 2016; Clarke; & Braun, 2013). Segundo as autoras, há mais de 30 abordagens diferentes para a AT em termos de procedimento e filosofia. A AT é, portanto, um “guarda-chuva” que cobre diferentes AT (Clarke, 2017, Novembro). (SOUZA, 2019, p. 52)

A fim de ampliar as possibilidades de análise de dados qualitativos em outras áreas, optou-se pelo referido método para contribuir com a interpretação das falas transcritas das participantes da presente pesquisa.

A AT pode ser utilizada por meio de uma abordagem indutiva, fundamentada nos dados – isto é, que não parte de uma proposta pronta e/ou pré-definida de categorias ou temas, bem como de uma abordagem dedutiva ou teórica – e que parte de um conjunto previamente estabelecido de categorias ou temas bem definidos (SOUZA, 2019). Independente da abordagem praticada, a AT contribui para a praticidade e aplicabilidade, o que justifica a sua utilização nesta pesquisa que tem como proposta uma análise qualitativa.

Um estudo realizado por Clarke (2017 apud SOUZA, 2019, p. 53) apresentou uma proposta de três tipos de análise temática, a saber: codificação para confiabilidade (*Coding Reability*), grade de códigos (*Codebook*) e reflexiva (*Reflexive*). Nesse estudo, o autor esclarece que:

- **codificação para confiabilidade:** os dados são coletados, analisados e relatados qualitativamente, no entanto, a lógica de análise se dá implicitamente por meios quantitativos, resultando em uma redução dos dados obtidos;
- **reflexiva:** o foco não está em atingir a precisão dos dados, mas sim, uma imersão e aprofundamento neles, conferindo uma interpretação mais fluida e flexível;

- **grade de códigos:** a análise é sustentada por um guia previamente definido, com temas já estabelecidos. No entanto, no decorrer da análise, pode haver alterações nos temas, o que sugere também certa flexibilidade (não intencional).

Para Patton (2015 apud SOUZA, 2019, p. 56), a flexibilidade é um aspecto fundamental da pesquisa qualitativa e deve permanecer essencial na aplicação das etapas da AT. Diante da tipologia de análise proposta por Clarke (2017 apud SOUZA, 2019, p. 53), entende-se que os dados da presente pesquisa serão analisados à luz da abordagem reflexiva.

Vale ressaltar que não há um regramento, isto é, uma padronização para conduzir uma análise qualitativa, tampouco uma linearidade. Trata-se de um processo que demanda tempo para debruçar-se sobre os dados, maturar as ideias e extrair as informações necessárias e pertinentes para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa.

Ainda que não haja regramento, a utilização do método da AT requer uma organização. Braun e Clarke (2006 apud SOUZA, 2019, p. 56) sintetizam em seis etapas a aplicação da análise, conforme demonstra a Tabela 13 a seguir.

Tabela 13 – As seis fases da análise temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: (SOUZA, 2019) – adaptação dos estudos de Braun e Clarke (2006; 2013; 2014) e de Clarke e Braun (2013)

Desse modo, acatando o percurso sugerido para trilhar as etapas, recorreu-se ao método *data-driven*⁶⁴, pois todo o percurso das análises foi guiado pelos dados.

⁶⁴ Emprega-se neste trabalho o termo “método de análise *data-driven*” no sentido de partir dos dados (e não da teoria), de maneira que a análise seja guiada pelos dados. A teoria não é selecionada *a priori*, transformando os dados em exemplos ou ilustrações de teoria(s). Ao contrário: os dados guiam a análise e, a partir do que se encontra, busca-se suporte teórico que dê conta de explicar os dados.

Ao mergulhar nos dados, vieram à tona alguns códigos iniciais, que culminaram em quatro temas (categorias) de análise, são eles: (i) português como L2 para surdos, (ii) dicionários, para quê?, (iii) usabilidade dos dicionários, e (iv) o fazer lexicográfico na sala de aula.

Para cada tema, foram estabelecidos subtemas para facilitar a condução e o direcionamento das discussões, possibilitando um olhar mais aproximado das práticas de uso dos dicionários em sala de aula, conforme as narrativas das professoras bilíngues.

Tabela 14 – Temas e subtemas de análise

Temas	Subtemas
Português como L2 para surdos	<ul style="list-style-type: none"> • ensino de L2 • ensino baseado na função social da língua portuguesa • estratégias, desafios e dificuldades frente ao ensino da língua portuguesa
Dicionários, para quê?	<ul style="list-style-type: none"> • relevância • disponibilidade • potencial pedagógico • situações de uso • função(ões)
Usabilidade dos dicionários	<ul style="list-style-type: none"> • facilidade de manuseio • eficiência de uso • satisfação do usuário
O fazer lexicográfico na escola	<ul style="list-style-type: none"> • estratégias adotadas • produção de materiais • letramento lexicográfico • dificuldades

Fonte: elaborado pela autora

A partir da estrutura definida, os dados foram analisados. Assim como foi feito na seção anterior, excertos das transcrições são apresentados para corroborar as análises, sempre priorizando o olhar qualitativo sobre as informações coletadas.

4.2.1 Português como L2 para surdos

O tema “português como segunda língua para surdos” vem sendo amplamente discutido no âmbito acadêmico e difundido por meio de teses, dissertações, monografias, artigos científicos, etc.

Segundo Fernandes (2003), o processo de ensino do português na modalidade escrita é caracterizado por realidades distintas se considerado o público: alunos ouvintes e alunos surdos, haja vista que os primeiros são falantes nativos da língua, e os segundos se apropriam dela não como primeira, mas como segunda língua, isentos de interferências linguísticas auditivas ou naturais.

Conforme já mencionado neste trabalho, o bilinguismo para os sujeitos oriundos de uma minoria linguística, como é o caso dos surdos, acaba sendo compulsório, já que não é dada a opção de ele querer ou não aprender a língua majoritária do país, isto é, o português, ele é obrigado a isso. Durante a entrevista, uma das participantes fez um comentário nesse sentido.

“Não compreende uma segunda língua né? Ele tem uma opção né... ou eu quero ou não quero... o surdo ele nasce obrigado a aprender uma língua L2... que é o português... obrigado pela sociedade... então... então a sociedade obriga o surdo a ser bilíngue... mas não dá fomento para que ele seja” **(Elena)**

Desse modo, a fim de compreender a percepção e as crenças das professoras bilíngues sobre o ensino baseado na função social da língua portuguesa e das estratégias, desafios e dificuldades frente ao ensino dessa língua, foram extraídos alguns excertos das transcrições das entrevistas realizadas com as participantes. Para organizar a apresentação dos dados, optou-se por listar algumas situações que emergiram das falas das professoras, em consonância com o tema “ensino de português como segunda língua”.

- **O ensino baseado na função social da língua portuguesa**

O ensino de uma língua na modalidade escrita para surdos não deve envolver apenas o registro (escrita) e a leitura dessa língua. Vai muito além disso, envolve questões sociais, culturais e linguísticas, e requer do aluno certo conhecimento de mundo e uma língua que sirva de matriz para a constituição subjetiva e linguística desse sujeito, que, no caso do alunado surdo, é a língua brasileira de sinais para subsidiar o aprendizado da língua alvo, o português.

Uma língua pode ser vista a partir de diferentes perspectivas. À luz da perspectiva sociointeracional, por exemplo, a língua pode ser observada como um fator importante para o processo de interação social, permeando as trocas comunicativas e as produções de sentido estabelecidas entre os interlocutores envolvidos na interação, servindo para veicular valores, crenças, ideologias, representações, etc. (CARIOCA, 2016), de modo a possibilitar que as

peessoas se relacionem com o mundo, o que confere à língua uma função social, que se projeta nas relações por intermédio da língua, ao mesmo tempo em que se efetiva pela língua.

No caso do português para o surdo, pensando nessa perspectiva, supõe-se que o ensino dessa língua deva ser baseado nos seus diferentes usos, sendo necessário que o professor se atine para a importância dela na modalidade escrita, para que ela possa ser empregada pelo sujeito surdo na sociedade, seja por meio das práticas da leitura e/ou de produções textuais, a fim de inserir esse aluno no seu universo, trabalhando a escrita em suas diferentes funções.

Sobre isso, a professora Elena traz um relato pertinente, que condiz com a questão do ensino da língua em uso, e aponta alguns desafios inerentes à própria dinâmica da língua alvo, principalmente em relação às sutilezas das quais o aprendiz deve se apropriar na L2.

"a língua portuguesa brasileira né... do Brasil... ela é muito metafórica... [...] Então quando você vai ensinar português para um surdo não adianta você ensinar para ele que manga é manga... né? Não adianta! Ele vai memorizar que a manga é uma fruta e pronto... mas a hora que ele se depara com a manga da camisa... hora que ele se depara com a expressão aqui vai vir uma manga d'água que no caso é um pé d'água que no caso é uma chuva muito intensa né? Ou pé d'água ou uma manga d'água... como é que uma fruta (tanto água e fruta) não condiz com aquilo que eu queria aprender... Eu acho que tem que () a língua em USO" **(Elena)**

A questão da homonímia, citada pela professora, entre outros fenômenos linguísticos, é comuns às línguas naturais. O caso apresentado acima, por exemplo, revela a polivalência lexical, em que uma palavra pode assumir dois ou mais significados.

Para Barros (2004), é a dinamicidade do léxico, aliada à sua atualização no discurso, que faz com que um item lexical evolua e assumam outros traços semânticos, resultando, assim, na sua polissemia. A respeito disso, Zavaglia (2003) esclarece que:

[...] é um fenômeno que está naturalmente presente em uma língua natural; é um fator de economia e flexibilidade para a eficiência desse mesmo sistema linguístico. Não importa quantos significados tenha um dado item lexical: dada a influência do contexto, não haverá confusão entre eles, se a um certo significado for dado um determinado sentido somente numa situação precisa. (ZAVAGLIA, 2003, p. 244)

Considerando o cenário de falantes nativos de português, tal afirmação faz todo sentido. Todavia, quando se trata de falantes aprendizes e não nativos nessa língua, nem sempre o contexto ajuda na compreensão do significado. Nesses casos, um possível agente facilitador seria o dicionário da língua em questão. No cenário desta pesquisa, os dicionários mais

indicados seriam os bilíngues, por trazerem informações nas duas línguas, ainda que em proporções diferentes.

Ainda assim, ao recorrer a esse instrumento, considerando as acepções e exemplos de uso da palavra “manga” presentes em alguns dos dicionários utilizados pelas professoras bilíngues e por seus alunos surdos, provavelmente os únicos esclarecimentos seriam em torno da manga (fruta) e manga (da camisa) (cf. Figuras 56 e 57), uma vez que são raros os dicionários que incluem acepções relacionadas a expressões multipalavras⁶⁵ das quais “manga” eventualmente faça parte, tornando a compreensão de “manga” empregada em outros contextos inviável a partir dos dicionários.

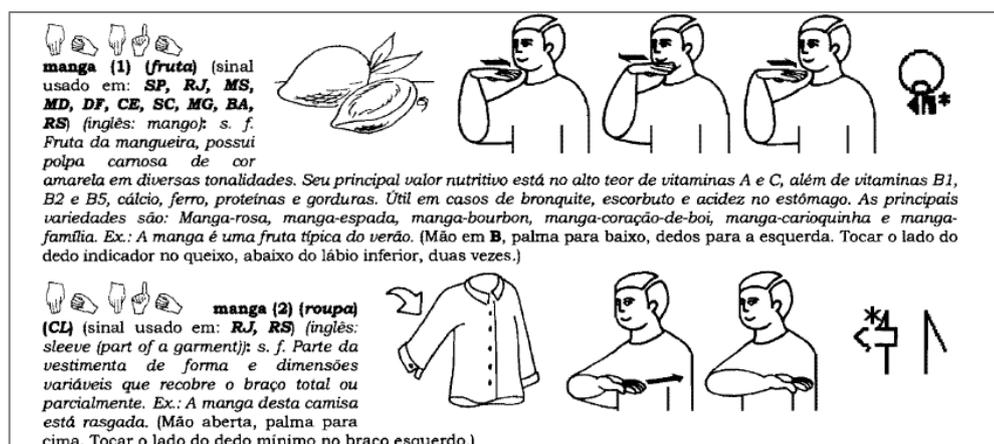
Figura 56 – Acepções apresentadas para a entrada “manga” no dicionário digital



Fonte: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/>. Acesso em 13 jun. 2020

⁶⁵ Optou-se por empregar neste trabalho o termo “expressão multipalavra” de forma a contemplar: expressões idiomáticas, colocados, expressões fixas, fraseologias, etc. Isso porque todos esses conceitos são complexos e não há consenso em suas definições dadas por diferentes autores no âmbito das ciências do léxico. Além disso, essa problematização terminológica, ainda que relevante, não é o foco desta pesquisa.

Figura 57 – Acepções apresentadas para a entrada “manga” no dicionário impresso



Fonte: (CAPOVILLA, 2009)

A professora reconhece que fenômenos linguísticos como esse não são inerentes apenas à língua portuguesa, para ela, a Libras é uma língua tão dinâmica quanto, no entanto, essa ideia fica evidente, quando a professora diz:

“são línguas diferentes... e a língua sinais...[...] existem metáforas na língua de sinais? Existem gírias na língua de sinais? Existe..., mas em proporções muito distintas né?” (Elena)

A professora Samantha, por sua vez, ao referir-se ao ensino do português e à função desempenhada por essa língua, afirma que:

“ensinar o português... o uso... então dar uma função social para a língua, para ele poder se virar no dia a dia pensando também nessa questão da cultura surda então...é:: é um olhar sociolinguístico cultural () segunda língua o português como L2” (Samantha)

“No uso, não como algo abstrato... cheio de regras e normas... não... é o uso da língua de forma bastante dinâmica dialogada... o uso social da língua...” (Samantha)

A participante Regina, complementa afirmando que:

“O que é bilíngue? português sim como segunda língua, porém necessária para sociedade, pra viver, para cidadania. Pro cara poder participar na sociedade ele precisa do escrito, entendeu?” (Regina)

Segundo Carioca (2016), uma língua pode exercer várias funções sociais, dentre elas, a intercompreensão. A autora explica que “a função social da intercompreensão explicita a relação entre as pessoas que conseguem compreender, interpretar e compartilhar significados se utilizando de uma língua, a qual passa a ser comum na situação comunicativa” (CARIOCA, 2016, p. 437). Complementa, ainda, que o processo de intercompreensão engloba o uso de competências linguísticas e não linguísticas, abarcando o conhecimento que a pessoa já possui e a sua capacidade para articular esse conhecimento com o (re)conhecimento daquilo que até então lhe era desconhecido (novas identidades, novos valores, novas ideologias, novas crenças etc.) (CARIOCA, 2016).

Essa concepção se aplica não apenas à língua em uso, mas também em alguns currículos que versam sobre o ensino da língua. Sobre isso, a professora exemplifica:

“O currículo da cidade fala de três pontos: você tem que ter a cidadania, você tem que ser preparado para o trabalho, mas eu sei que os outros a gente trabalha, que é educação com significado, mas se o ouvinte tem direito à preparação para a cidadania, não é para, é na cidadania que a gente já tá fazendo, escolhendo... Educando e como profissional porque eles também têm direito.” **(Regina)**

Entretanto, isso só é possível se todo o processo de ensino for mediado pela primeira língua, que, conforme já mencionado neste trabalho, é a língua matriz de constituição do aluno surdo. Diante desse fato, a professora reitera que:

“Eles não entendem nada da segunda língua, como é que eu vou... O próprio nome diz, ‘segunda’, então pra eu explicar qualquer conceito pra eles, eles têm que saber primeiro na língua deles. E eu me aproprio do uso dessa língua pra trazê-los pra mim, pra área de língua portuguesa.” **(Regina)**

Ainda assim, seguindo os preceitos da educação bilíngue e o que se tem difundido sobre ela, respeitando a Libras como L1 e o português como L2, as professoras encontram alguns desafios de diferentes ordens, tais como curricular, linguístico, etc. Nesse sentido, foram extraídos alguns trechos das narrativas das participantes que ratificam essa problemática.

- **As estratégias, desafios e dificuldades frente ao ensino da língua portuguesa**

O campo de educação bilíngue para surdos, sobretudo o ensino de PL2 na modalidade escrita, é bastante polêmico em alguns pontos. Preconiza-se que, nesse contexto, conforme visto anteriormente, a Libras tenha lugar de primeira língua; e o português, de segunda.

Quando concebida como lugar de interação humana, como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos, a língua não está pronta de antemão, ela é constantemente (re)construída na atividade da linguagem (GERALDI, 1993 apud PEREIRA, 2014, p. 148). Com isso, ao produzir linguagem, produz-se discursos, e esses se manifestam linguisticamente por meio de textos, sejam eles orais ou escritos.

Numa atividade discursiva:

o foco é colocado no texto e não nos vocábulos e a aprendizagem deixa de ser conduzida pelo professor e passa a ser vista como resultado do processo interativo entre professores, alunos e textos. São as situações de uso da escrita que possibilitam a apreensão da convencionalidade da Língua Portuguesa (PEREIRA 2014, p. 148).

Com base nesse argumento, uma das participantes expõe o seu desconforto em relação ao modo como a Libras e o português se relacionam nesse contexto de ensino de L2. A professora chama a atenção para a importância do texto (escrito) em português para trabalhar os conteúdos a serem ministrados aos alunos surdos e possibilitar a apreensão dos mesmos na língua aprendida.

“Ou eu vou dar o português como L2? Só que aí eles falam “você não sabe que eles têm dificuldade...” sim, a dificuldade é disso, mas aí eu vou explicar metonímia, contar história, metáfora, tudo em Libras no lugar do L2. Eu estou dando Libras.” **(Regina)**

O relato da professora problematiza uma questão que aparentemente já estava resolvida, tendo em vista o argumento de a língua de sinais ser a língua de instrução. No entanto, ao refletir sobre o conteúdo do trecho acima, percebe-se que esse é um dos desafios do ensino do português na modalidade escrita para surdos.

A situação exposta pela participante sugere pensar no real papel e lugar das duas línguas envolvidas nesse processo e como elas se relacionam no contexto de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

De acordo com a professora Mariana, os alunos também apresentam dificuldade em compreender essa relação entre uma língua e outra. Para ilustrar esse fato, a professora apresenta a estratégia utilizada por ela para tentar tornar essa relação mais amistosa, que para ela é indissociável.

“para eles aula de português é português sinalizado... eles não conseguem fazer essa relação... então é todo um trabalho... passando... pela libras/fazer com que eles entendam aquilo em libras... e aí a gente consiga passar para o português e do português.... para libras” **(Mariana)**

Outro desafio inerente ao ensino de português para surdo tem a ver com os materiais de apoio/instrução e o uso desses materiais nesse contexto. Diante disso, foi perguntado em entrevista se as professoras têm acesso a recursos dessa natureza, se sim, como seriam e se estes contemplam as especificidades que o cenário exige. A professora Mariana, sem hesitar respondeu que:

“primeiro lugar é assim... o que me preocupa MAIS do que não ter para L2... nós não temos para L1... [...] não, nós não temos... porque assim... nós temos um material... que seria muito bom na prefeitura [...]... para o ensino de libras... de L1... todo escrito em L2... acabou aí para mim... como que eu vou dar um material para um aluno aprender L1 todo escrito e produzido em L2?...” **(Mariana)**

Pelo excerto acima, fica evidente a carência de materiais para subsidiar o ensino-aprendizagem dos alunos surdos tanto na L1 quanto na L2. A professora complementa seu raciocínio afirmando:

“quando eu falo que eu não separo uma.../não dá para separar... estava vendo com os alunos::... né o cair... porque:: era:: a chuva caiu... então a gente foi ver o.../o cair... então a gente estava vendo que::... eu não uso esse cair para tudo... né... então eu tenho o copo caiu... o menino caiu da árvore... o menino caiu... o menino caiu na grama...”

“[...] como eu posso ter isso... para chegar no português... porque::... para mim ensinar L2... não ensinar para o aluno presente passado futuro é escrever assim, assim e assim ou... primeira segunda e terceira pessoa ou ()... isso ele vai ter... ele tem que entender... que quando ele ver... o copo caiu... ele vai usar isso... () copo caiu... dar/é/e/ISSO é o português [...] eu vejo uma preocupação... muito grande... com o português como L2... só que eu não vejo libras enquanto L1...” **(Mariana)**

Diante dessa ausência de materiais específicos, a professora Elena tem adotado a seguinte estratégia:

“um dos meus recursos como professora de L2 para surdos... eu utilizo apostila de ensino de... português para estrangeiros que existe né... em apostila de ensino de português para estrangeiro... eu pego aquela apostila e vou tentar pensar como que aquilo foi proposto... como que um aprendiz vai se deparar com aquela atividade e como eles estão apresentando o português... a maneira que eles estão apresentando o português para aquele aluno... né... então a partir daquela apostila eu vou pensar na língua de sinais... eu vou pensar na cultura surda...

eu vou pensar no meu aluno... que também é uma realidade diferente daquilo... então tem coisas que eu aproveito tem coisas que não..." **(Elena)**

Como fica evidente, esse é um problema que precisa ser revisitado e repensado, de modo a tentar minimizar a gravidade da questão. Diante da crítica levantada pela professora, vale refletir sobre o papel e o compromisso do PNLD e das produtoras de materiais, por exemplo, em diálogo com as políticas públicas educacionais e linguísticas já mencionadas neste trabalho para com esse público. Indagada sobre a mesma questão, outra professora alega que:

"não tem material didático pronto dos alunos surdos que aprendem português como segunda língua não tem... tem o material teórico que me dá suporte eu tenho informação, eu tenho sobre a prática... tudo isso me dá uma base para criar um material porque não tenho ()..."

"É diferente... e você não encontra lá... eu vou abrir um livro e só a outra página cinquenta do livro... não está na página cinquenta de nenhum livro... então é o preparo do material... então é assim... é um constante aprendizado e refletir sobre a prática... e daí você tem que refletir sobre a sua prática para você pensar em atividades para aquele público para chegar e atingir algum objetivo..." **(Samantha)**

Tal situação é mencionada também pela professora Elena, que diz que na escola (B), por ser uma sala com docência compartilhada, até há livros didáticos, no entanto, esses livros são elaborados pensando no usuário falante nativo do português. A respeito disso, a professora se posiciona:

"os professores eles - - realmente - - passam o livro para os alunos né?... mas eles não deixam eles levarem para casa porque se vai não volta que o () geração atual não tem o hábito de:... trazer o material... então os professores eles (preparam) aula com o material (em sala)... então tem... armário... eles guardam os livros... pegam os livros todos os dias né?... Os... os surdos... eles não recebem esse livro por que EU como professora (não utilizo esses livros) né? Eu não utilizo." **(Elena)**

Em relação à estrutura didática e curricular para o ensino de português para surdos, a professora em questão revela que:

"cadê o currículo de L2? Cadê o material? Cadê tudo? Não TEM... entendeu? Eu tenho uma impressora colorida dentro da minha casa... eu compro os meus papéis... eu preparo as aulas... eu IMPRIMO com o meu dinheiro... eu levo e colo no caderno do meu aluno porque ele não recurso... não tem suporte... eu não tenho (compositiva) para material... não tenho nada... entendeu? Então sou... eu escolho... eu faço isso para o meu aluno ou então... ele vai ficar sem isso... entendeu?" **(Elena)**

Da mesma forma, a professora Samantha comenta a distribuição de livros e outros materiais de apoio pedagógico na escola (C):

"[...] o que eu já vi assim é, por exemplo... alguns livros didáticos que então chegam na escola para o professor fazer uma escolha... então vem uma amostra para o professor fazer uma escolha e:: e partir da escolha que vem o material para o aluno né? Vem primeiro a amostra para os professores () né? Conversarem () e aí pede por direito de escolha (primeira escolha terceira opção)... e aí o livro vem para a escola e depois vai para o aluno então basicamente é comum, mas agora, dicionário que faça esse (processo) eu nunca vi. [...] É tanto que eles recebem livro de português, eles recebem mas eu não uso ...(...) mas eles têm direito a todos os livros" **(Samantha)**

Diante desses relatos, que explicitam os pensamentos e posicionamentos das professoras em relação aos materiais didáticos para o ensino do português que chegam às escolas (B e C), ou que nem chegam (A), vale a pena revisitar alguns dos objetivos propostos pelo PNLD, como por exemplo os itens II e III do artigo 2º do Decreto nº 9.099, que visa garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica e democratizar o acesso às fontes de informação e cultura.

Considerando que as escolas participantes da pesquisa são todas públicas de educação básica, que a educação bilíngue para surdos é garantida por lei e que esses alunos estão regularmente matriculados nessas instituições de ensino, pressupõe-se, no mínimo, que haja materiais adequados e com a qualidade necessária para apoiar didaticamente as situações de ensino-aprendizagem em sala de aula quando se trata da educação de surdos. Sem isso, não só o primeiro, mas também o segundo item não é atendido conforme prevê o referido decreto.

Mesmo diante dessa dificuldade e da ausência de materiais adequados para trabalhar o ensino-aprendizagem do português para surdo na perspectiva bilíngue, as professoras têm procurado alternativas para viabilizar tal tarefa, de modo a possibilitar que os surdos tenham um aprendizado de qualidade. Sobre isso, as participantes relatam que:

"Eu procuro trabalhar os mesmos conteúdos porque eles têm direito a ter o mesmo conteúdo do que o aluno ouvinte então eu procuro trabalhar com o que a prefeitura manda () e aí com abordagem diferente trazendo coisas diferentes específicas para aquele tipo de aluno... porque ele precisa... então não dá para falar que ele está igualzinho ouvinte está no mesmo pé que o ouvinte... não está... mas eu procuro trabalhar por exemplo... ah o sexto ano tem que ver o gênero fábula... então eu procuro trabalhar fábula com os alunos surdos... trabalhar em libras () mas eu estou trabalhando o gênero fábula que os outros alunos também estão... então eu procuro deixar em pé de igualdade." **(Samantha)**

“Não tem um currículo... não tem materiais... não tem formação... sabe? Então um professor que ele busca... que ele busca... um... um caminho... para que ele consiga efetivamente chegar no seu aluno... e-fe-ti-vamente tá? Não é simplesmente vou cumprir um currículo... é efetivamente... então ele tem que se debruçar na internet... tem que se debruçar em vários livros... ele tem que pensar ele tem que formar ele tem que fazer... ele tem que montar o seu material ali... porque não tem norte nenhum...” **(Elena)**

Às vezes, mesmo adotando algumas estratégias, desafios de outras ordens emergem desse contexto. Em alguns momentos, ainda que os conteúdos estejam sendo ministrados dentro do que é previsto para determinado ano escolar, conforme preconizam os PCN, as professoras encontram dificuldades, como é o caso da participante Regina, que declara:

“O texto é do ano, os exercícios, as discussões são do ano. Algumas são... Eu adapto, mas eu chego ao final? Não. Mas eu estou trabalhando o livro. Tem gente que vai sair daqui e nunca viu isso em livro didático com todo mundo usando. Ai vai ter inclusão como?” **(Regina)**

Esse último questionamento trazido por ela ressalta a importância (de quê?) e chama a atenção para uma questão que deve ser tratada pelos órgãos competentes (qual questão? Vc não explicita), a fim de (re)pensar as políticas e práticas educacionais para este público, de modo a incluí-los e inseri-los de fato.

Outro fator limitante nesse contexto, segundo a professora, é a língua. Reiterando o exposto no início do capítulo, na seção de análise dos questionários, algumas participantes aprenderam a língua de sinais de maneira artificial, e mesmo as que aprenderam de modo natural, em contato direto com os falantes da língua, esta será para elas uma segunda língua. Desse modo, a professora se justifica dizendo:

“Então botei na minha cabeça “vou fazer meu melhor a cada dia”. Dentro das minhas limitações, sem me cobrar muito, porque essa é a minha limitação.” **(Regina)**

Percebe-se que a professora reconhece que há uma limitação, mas que está disposta a empenhar-se para que isso não prejudique o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Felizmente, o fator língua pode ser administrado e controlado, uma vez que ela pode recorrer a alguns recursos para aprimorar, mas o mesmo não pode ser dito sobre o fator tempo. Segundo a professora Elena, o tempo que é disponibilizado a ela (mas cabe no contexto geral), tanto de carga horaria semanal, quanto no ano letivo para dar conta dos conteúdos previstos, é exíguo:

“o tempo que eu tenho é muito curto... eu acho que o ensino fundamental II ele não dá o que eu preciso passar para o surdo... não dá né?” **(Elena)**

Considerando essa preocupação em propiciar um ensino que vá ao encontro das necessidades do aluno surdo, e que dê conta do quê, como e quando ele deve aprender os conteúdos necessários num tempo restrito à aula de português – haja vista que a base de português adquirida ali reverbera em todas as outras disciplinas escolares e fora desse espaço, durante toda a vida do surdo –, há de se questionar, inclusive, se a carga horária dessa disciplina é suficiente para dar conta de toda a demanda de aprendizagem do aluno. É claro que não está sendo defendido aqui que o aluno surdo tenha que ter uma ampliação das horas/aula de português, todavia, esse é um ponto a ser (re)pensado.

Expostos alguns relatos acerca das estratégias, desafios e dificuldades enfrentadas pelas professoras respondentes da pesquisa, nota-se que, de fato, o tema “educação de surdos” é amplo, complexo e igualmente polêmico em algumas partes. Esse tema de análise foi considerado devido às importantes considerações emergidas do *corpus*, ainda que esse não seja o foco do presente estudo.

Avançando a discussão e a análise dos dados, conforme apresentado na Tabela 14, o segundo tema elegido diz respeito ao principal objeto desse estudo: os dicionários.

4.2.2 Dicionários, para quê?

Não é de hoje que os estudos e teorias sobre o ensino de línguas têm se interessado em trazer o aluno/aprendiz para a centralidade do processo de aprendizagem. Com essa iniciativa, o próprio ato de ensinar tem sido encarado como uma ação de intervenção educativa, visando ajudar esse aluno a aprender com mais autonomia, deixando de lado a tradicional relação de causalidade direta estabelecida entre essas duas frentes, ensinar e aprender (CILINBERTI, 1997, p.12 apud ZUCCHI, 2010, p. 256).

Essa busca pela autonomia do aluno no aprendizado de línguas também tem sido alvo de outro campo de investigação, a lexicografia, sobretudo a de cunho pedagógico. No entanto, um dos grandes desafios da lexicografia atualmente é elaborar dicionários que atendam às necessidades do seu público e sejam úteis a eles de modo a conferir-lhes tal autonomia.

Diante de tudo que já foi discutido até aqui, é inquestionável que o dicionário seja um instrumento de importância vital para as sociedades de cultura, haja vista que ele é o único lugar que contém o léxico de uma língua (KRIEGER, 2006a). É inegável, também, que esse

instrumento tenha sido criado para servir às necessidades linguísticas de um determinado coletivo em um determinado contexto.

Desse modo, considerando o escopo da pesquisa, o dicionário mostra-se um componente significativo no ambiente escolar e, se bem organizado e utilizado, pode colaborar para um desenvolvimento autônomo de ensino-aprendizagem de língua nesse contexto. Para Höfling et al (2004 apud SILVA, 2010),

o dicionário serve não apenas como material de apoio e consulta de significados, mas tem grande potencial para ser elevado à categoria de material didático podendo ser utilizado durante a aula, em diferentes atividades para proporcionar o desenvolvimento de vocabulário, de gramática, da pronúncia, do uso da língua, da cultura, da leitura e da interpretação de texto. (HÖFLING et al, 2004 apud SILVA, 2010, p. 335)

Essa afirmação vem ao encontro das declarações das professoras participantes desse estudo: a percepção delas sobre o uso do dicionário em sala de aula e as possíveis contribuições desse instrumento para o ensino-aprendizagem do português para os estudantes surdos.

Seguindo a mesma lógica de exposição do tema anterior, no qual se tratou do português como L2 para surdos, no presente tema, intitulado “dicionários, para quê?”, apresentar-se-ão alguns excertos das narrativas das participantes, separados de acordo com os subtemas relacionados à relevância dos dicionários no ambiente escolar, em especial na sala de aula para atender ao contexto supracitado; à disponibilidade dos dicionários para uso nesse espaço; ao potencial pedagógico desempenhado por esses instrumentos; às situações em que são demandados e o seu uso; e, finalmente, às funções que eles vêm exercendo em sala de aula frente às demandas das professoras, mas principalmente dos alunos surdos.

- **Relevância dos dicionários no ambiente escolar**

Como já mencionado na seção sobre o PNLD, a partir do ano de 2001, um novo integrante passou a compor o cenário da sala de aula, o dicionário. Apesar de a proposta ter sido implementada pensando nas contribuições para os falantes nativos do português como primeira língua, esse instrumento tem sido um componente auxiliar em contextos de ensino do português, em que os falantes não sejam nativos dessa língua, como acontece na educação de surdos, em que ela é ensinada como segunda língua.

Nesse caso, dada a coabitação da língua portuguesa e da língua de sinais na vida e escolarização dos estudantes surdos, os dicionários mais indicados e utilizados têm sido os dicionários bilíngues português-Libras. Todavia, conforme aponta Rangel (2011), o uso pedagogicamente produtivo de dicionários, sejam eles escolares ou não, implica uma familiarização progressiva com a obra. Só assim o usuário poderá apropriar-se desse conhecimento lexicográfico e constituir-se um consulente de fato, caso contrário, o seu uso se torna inexoravelmente sem sentido.

Considerando o escopo deste estudo, é importante ressaltar que essa familiarização parta primeiramente do professor, para posteriormente alcançar o aluno. Conforme já mencionado, o assunto “dicionário” é pouco ou nada discutido nos cursos de formação de professores de língua. O conhecimento que eles têm sobre uma obra lexicográfica é, via de regra, adquirido por meio de experiências de uso. Isso justifica a dificuldade de alguns em vislumbrar o potencial pedagógico desse instrumento em sala de aula.

À medida que o professor não identifica essa potencialidade no dicionário de língua, seja ela oral ou de sinais (como é o caso aqui representado), conseqüentemente o aluno não verá sentido em fazer uso desse material, podendo ele ser substituído por outros instrumentos. Situações como essa foram mencionadas pelas participantes da pesquisa. Segundo a professora Mariana:

“[...] o aluno surdo... ele se.../não é que ele se acostumou... ele usa o espaço dele para as coisa que são mais necessárias então as palavras são coisas que ele pode (perguntar) ele vai ter sempre alguém que vai estar te ajudando dando o sinal... então ele não se viu... obrigado a ter aquela necessidade de consulta ... ou de GRAVAR aquilo...” **(Mariana)**

Com isso, a professora revela uma condição de dependência estabelecida entre esse aluno surdo e uma terceira pessoa que supostamente conheça as duas línguas, vindo a servir

como fonte de informações lexicais (da língua portuguesa ou da Libras), tornando o dicionário algo totalmente irrelevante e desnecessário.

Infelizmente essa é uma realidade em diferentes contextos, não apenas em sala de aula. O surdo recorre em geral a um ouvinte – talvez pelo entendimento de que este tenha total domínio sobre o português – para sanar dúvidas relacionadas à palavra, seja ela escrita ou sinalizada. É importante que eles sejam estimulados, ainda na escola, a terem autonomia na busca por esse conhecimento e compreensão sobre as fontes dessas informações, considerando o dicionário como uma fonte historicamente legitimada, em seus diferentes suportes.

Sobre esse quesito da autonomia do aluno surdo para com o uso do dicionário, as professoras alegam que:

“usar o dicionário... né porque... eles podem ter esse recurso não só na sala de aula... então eles estão com o celular... quero procurar uma palavra no dicionário que está no celular... então... então eles têm que saber usar não só dentro de aula... eles têm que ser autônomos para usar fora daqui né.” **(Samantha)**

“por que muitas vezes... o que acontece... há::... o aluno ele pergunta para você... ah tá mas como é que escreve tal palavra... aí você passa aquela palavra... aquele momento ele vai saber... depois ele vai esquecer... ele não vai conseguir memorizar tudo aquilo que você vai passar... né... então ele tem que ter uma busca... ele tem que saber COMO buscar o português [...] autonomia... né” **(Elena)**

Diante do exposto, percebe-se que “existe hoje uma multiplicidade de meios, de instrumentos com que se poderia fomentar a atitude de pesquisa, de busca dos alunos em torno do conhecimento do léxico” (NUNES, 2012, p. 147), corroborando a ideia de autonomia do usuário em relação às obras lexicográficas.

O uso do dicionário nas práticas escolares tornou-se alvo de inúmeros estudos, tal fato reverbera nesse trabalho a fim de compreender se há e como se dá o uso desse instrumento para o ensino-aprendizagem do português para os alunos surdos como segunda língua. Nesse sentido, quanto à importância do dicionário nesse contexto e ao potencial pedagógico do mesmo, as participantes destacaram que:

“Bom, no ensino de línguas eu não tenho nem o que eu falar porque é fundamental o dicionário e:: na aprendizagem de novas palavras... então... é:: é fundamental...” **(Samantha)**

“Eu acho essencial... essencial o... dicionário para o ensino de L2 por conta que... nós temos vários públicos, vários públicos diferente... alguns surdos chegam com a língua outros não... [...] A língua de sinais... tem alunos com fluência... tem outros que estão aprendendo... [...] Mas mesmo para aqueles que

são fluentes... né com a língua de sinais... eles sabem muito bem o que eles querem dizer... mas na hora de passar para o português eles não conhecem a palavra... então o dicionário... ele é uma forma de pesquisar o português... ele tem um dicionário de libras então um dicionário bilíngue... tá lá né... o inglês português e a... libras... mas uma forma de pesquisar o português... então é necessária essa busca né” **(Elena)**

“[...] ele é um instrumento de sala de aula... né:: eu não consigo ver uma aula de português em que ele não esteja/não que eles vão ter que olhar toda hora... mas... é um recurso que está ali né...e a gente usa...[...] eu estou trabalhando uma (língua)eu preciso desse recurso...” **(Mariana)**

Ainda assim, o uso nem sempre acontece de maneira espontânea pelos alunos, sendo necessária, por vezes, a mediação do professor, como apontam as participantes:

“[...] como a gente vai trabalhar esse dicionário... que não é só dar na mão do aluno mas como que a gente vai... trabalhar mediar eu acredito né... tudo que a gente vai mediar... vai fazer essa mediação para que tenha potencial de aprendizagem para o aluno...” **(Samantha)**

“Com relação ao dicionário () na escola... não acontece né... Então (usa) em sala de aula quando o professor precisa...” **(Elena)**

As participantes relataram também que os dicionários disponíveis (ou utilizados por elas), nem sempre atendem às suas necessidades ou às dos alunos, haja vista algumas lacunas consideráveis nas obras, tais como ausência de vocábulos simples e a não abrangência de determinados fenômenos da língua, úteis para a consulta e aprendizado, como por exemplo as metáforas.

“eu acho que vai muito... do dicionário em primeiro lugar... porque acho que não é qualquer dicionário...[...] conta muito... a qualidade do dicionário e o uso que você faz dele...” **(Samantha)**

A professora salienta ainda que:

“às vezes você está procurando na aula e você precisa de um sinal que você não viu antes... não sabia que ia surgir a palavra e você vai procurar ela e não tem... então assim é um dicionário que apesar de ser um dos melhores eu acho que falta bastante coisa ainda... mas é o recurso que a gente tem[...]

A mesma ocorrência é relatada por outra participante, que buscou alternativas para incentivar seus alunos a pesquisarem em outras fontes até atingirem o objetivo de sanar suas dúvidas lexicais:

“não/não tem no dicionário... e agora como que a gente vai fazer?... então vai buscar um dicionário de português... acha/vamos procurar um sinônimo... do sinônimo procurar no dicionário de libras até... foram duas aulas... até eles encontrarem uma palavra muito boba.” **(Mariana)**

Considerando o contexto de ensino-aprendizagem de língua, é comum surgirem dúvidas que vão além das unidades lexicais. Para o aprendiz, é interessante ter acesso também às informações concernentes às expressões multipalavras da língua de aprendizagem. Diante disso, uma das participantes se queixa sobre a falta de explicações nesse âmbito nos dicionários.

“o dicionário por si só ele é importante... mas não é tudo... né? Porque o dicionário... tanto o dicionário de português ele não vai dar o contexto quanto das outras línguas né? O (Capovilla) até que tem vários exemplos de contextos da... daquele significado, mas não para abranger todas as metáforas que existem na língua isso não abrange...” **(Elena)**

Uma situação semelhante foi pontuada anteriormente, no exemplo de expressões multipalavras envolvendo o item léxico “manga”. Para isso, têm-se os dicionários especializados⁶⁶, mas esses, de acordo com os dados fornecidos pelas participantes, não foram considerados em momento algum, talvez pelo fato de não haver esse tipo de dicionário acessível e/ou na língua do público surdo, de não ter obras dessa natureza em sala de aula ou por desconhecimento de sua existência.

Observa-se, pois, que a seleção da obra a ser consultada deve ser feita de forma cuidadosa e atenta sobre o que se busca encontrar, caso contrário, evidentemente esse e outros aspectos podem ser lacunares em alguns dicionários, podendo culminar na quebra de expectativas dos usuários ao recorrer ao instrumento selecionado.

Contudo, não basta ser bem elaborado para que o dicionário possa ser efetivamente utilizado em sala de aula, ele precisa estar disponível e acessível para uso. Diante disso, o quesito disponibilidade foi mencionado nos relatos das professoras em questão.

- **Disponibilidade dos dicionários para uso**

Conforme já mencionado neste trabalho, no intuito de atender uma demanda reprimida de “materiais complementares, capazes de abordar conteúdos curriculares transversais às

⁶⁶ Segundo Correia (2009), os dicionários especializados são aqueles que visam descrever uma parcela restrita e bem determinada do léxico. Cabem nessa categoria, por exemplo, os dicionários terminológicos, de verbo, de sinônimos, de neologismos, de fraseologias, e outros.

diferentes áreas ou disciplinas” (RANGEL, 2011, p. 43), o MEC implementou no PNLD a distribuição de dicionários monolíngues de português para serem utilizados no contexto de ensino-aprendizagem escolar, sobretudo no ensino da língua portuguesa.

No entanto, é sabido que os dicionários disponibilizados, por serem monolíngues para falantes nativos do português, atendem apenas a uma parcela dos estudantes regularmente matriculados na rede pública da educação básica. Considerando as demandas linguísticas do alunado surdo e dos profissionais que atuam na educação bilíngue, as obras lexicográficas mais indicadas são aquelas cuja língua de sinais compõe o seu escopo. Desse modo, têm-se os dicionários bilíngues português-Libras, como já mencionado algumas vezes neste trabalho.

Em um ambiente escolar caracterizado pela composição de salas de aula constituídas por alunos surdos e ouvintes, como é o caso da escola (B), a disponibilidade e uso do dicionário pode se dar de maneiras distintas, de acordo com a necessidade. Sobre isso, a professora da referida escola esclarece que:

“As professoras têm né? As (professoras) de português elas utilizam o dicionário... então ela tem o dicionário guardado dentro do... armário... quando é... o momento necessário... ela (entrega) para os alunos e depois recolhe novamente... né? Eu na... na minha sala... eu também tenho... dicionário... né... O... tradicional... da língua... e tem o (Capovilla)... () eu também tenho o (Capovilla)... então quando eu preciso... eu recorro ao Capovilla.” **(Elena)**

É provável que a escolha da professora pelo dicionário do Capovilla deva-se ao fato de este contemplar as duas línguas basilares à educação bilíngue para os estudantes surdos. Nas outras escolas investigadas, quanto à disponibilidade dos dicionários bilíngues e/ou de português, as professoras salientaram que:

“Aqui fica assim porque eu quero que eles tenham acesso na hora... Às vezes eu pego, à noite o cara tá catando ali.” **(Regina)**

“Às vezes a gente faz atividades assim, de busca de dicionário, hoje a gente não faz mais, a gente vai mais pro tecnológico. [...] o físico tá aqui sempre... [...] eles já sabem, quando eles têm dúvidas eles podem ir buscar.” **(Regina)**

Sobre os dicionários de português distribuídos pelo PNLD, a professora alega que:

“recebem... então aí:: vai para casa:: fica pra uso:: eles recebem sim...” **(Mariana)**

E em relação aos dicionários de bilíngues, ela afirma:

“eu tenho os dicionários do () meus... no meu armário... a escola também tem esses dicionários... [...] eu levo e deixo na sala de aula...dentro do meu armário... eles moram na escola.” **(Mariana)**

A professora ainda complementa:

“eu tenho dois (novos) () dele... e eu tenho o azul o azul agora não tá comigo... mas ficam os três que:: quando começa a aula eu já ponho em uma estante (fora) quando eu entro e aquilo quando eles necessitam.” **(Mariana)**

É interessante observar a postura da professora, pois dessa forma, direta ou indiretamente, os alunos se sentem tentados a fazer uso do material ali exposto. Estando os dicionários em sala de aula, mas fora do campo de visão do usuário, as chances de ele não recorrer ao referido instrumento são grandes. Essa reflexão vai ao encontro do dito popular brasileiro que menciona que “quem não é visto, não é lembrado”.

A professora Samantha, por exemplo, afirma ter em sua sala dois dicionários impressos diferentes para consulta:

“Olha o que a gente usa aqui é esse aqui olha... Deit-libras... e o Capovilla... então assim o que não tem em um eu vou no outro [...] Então assim, eu vou primeiro no Capovilla, o que não tem eu vou nesse... e às vezes, o que não tem eu vou pela internet [...]” **(Samantha)**

A propósito, conforme já abordado neste trabalho, são vários os critérios que estabelecem a tipologia dos dicionários, dentre eles, o tipo de suporte. Diante disso, vale lembrar que nem só de papel são feitos os dicionários, outros suportes também foram adotados para registrar o tesouro lexical da língua. Frutos da *Nova lexicografia* (Hwang, 2010), a era informatizada trouxe a possibilidade de armazenar o léxico em suportes como o digital/eletrônico ou hipertextual (*web*).

Com o surgimento das obras lexicográficas nesses outros suportes, para acessá-las, tornou-se essencial o uso de recursos e equipamentos tecnológicos. Considerando a estrutura da maioria das escolas da rede pública, as professoras relatam que, para acessar ou proporcionar o acesso dos alunos a outros dicionários que não os impressos, são adotadas as seguintes estratégias:

“Aqui por exemplo, eles pegam até o meu celular. Se a gente precisa de uma palavra eles vêm aqui e já... Eles fazem assim pra pôr o dedo, mas hoje é facial, então eles fazem assim ó e eles consultam, a gente não tá brincando. É a mesma coisa o celular, eu falo pra eles “olha, eu não fico às vezes com o celular” aí a gente usa a minha sala e a da própria escola pra consultar.”
(Regina)

A professora reitera ainda que:

“Hoje também eu acho que a gente não pode fugir da tecnologia. Eu não vou a um dicionário físico mais. Então assim, a gente tem que ter essa percepção, se tem a tecnologia e o cara pode ir lá e digitar a palavra ou ter um tipo de aplicativo desse...” **(Regina)**

No mesmo sentido, as outras participantes relatam:

“Eu costumo levar o meu notebook para sala... então o meu notebook ele é meu... mas eu mas... eu guardo a parafernália... eu tenho todos os cabos necessários ((risos)) eu tenho tudo que eu levo para mim... então eu tenho o notebook... tenho meu tablet e tenho o celular... então às vezes os três na mão... um rolo né... [...] então eu levo tudo que eu tenho... agora... a sala de informática da escola está em reforma... dizem que está funcionando... mas não sei... não pesquisei...” **(Elena)**

“[...] porque assim... eles vão eles levantam eles têm acesso ao computador... que nem eu não tenho computador agora na sala... meu note fica aberto... então assim... eles têm o acesso direto a isso... eles podem ir podem voltar e/e eu vou meio que (amarrado)...” **(Regina)**

Diante do exposto, percebem-se os esforços individuais que as professoras bilíngues fazem ao tentar promover o acesso dos alunos a outros tipos de recursos e materiais tecnológicos, de modo que eles possam consultar outros dispositivos para chegar aos seus objetivos de aprendizagem da língua portuguesa.

A questão da indisponibilidade desses recursos que deveriam ser providos pela escola é uma discussão que merece ser pensada para subsidiar esse ensino. Embora não seja o foco deste trabalho, é evidente as estratégias adotadas por aqueles que estão à frente do ensino, uma vez que a tecnologia é uma realidade que está posta também no campo da educação⁶⁷, portanto, precisa e deve ser levada em consideração.

⁶⁷ Se levarmos em conta o momento atual, em que o mundo se encontra em estado de calamidade de saúde pública provocado por uma pandemia, que impossibilita a interação presencial entre as pessoas, a educação tem experienciado estratégias de ensino que perpassam pela tecnologia, e os recursos digitais têm se tornado grandes aliados. Embora ainda seja cedo para afirmar, é possível que tanto a educação como outras áreas passem por

Verificou-se nos excertos acima que os dicionários compõem o cenário da sala de aula, e mesmo quando este não é disponibilizado pela escola, as professoras bilíngues, cientes da importância do mesmo e das suas contribuições para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, rompem essa barreira de infraestrutura, disponibilizando seus próprios materiais (dicionário, equipamentos, etc.) para enriquecer o conhecimento de seus alunos.

Certamente, essas atitudes têm um fundamento. A crença dessas professoras de que os dicionários têm algo a oferecer as levam a perceber e acreditar no potencial pedagógico das obras lexicográficas. Diante disso, buscou-se tal constatação nas narrativas das participantes, conforme demonstra o próximo item de análise.

- **potencial pedagógico desempenhado pelos dicionários e situações de uso**

“como a gente vai trabalhar esse dicionário... que não é só dar na mão do aluno mas como que a gente vai... trabalhar mediar eu acredito né... tudo que a gente vai mediar... vai fazer essa mediação para que tenha potencial de aprendizagem para o aluno...” (Samantha)

Os dicionários integram a história da humanidade, assim como a história da linguagem (COROA, 2011, p. 68). Com o passar dos anos, os dicionários vêm integrando também as práticas escolares, incluindo o contexto de ensino de línguas. Isso se deve à importância (crescente) desse instrumento no espaço de sala de aula, enquanto instrumento linguístico para os professores, alunos e público em geral, e pela mobilização de duas frentes: política e científica.

Do ponto de vista político, têm-se iniciativas, como a do Ministério da Educação, que por meio do PNLID identificou uma demanda reprimida de materiais que pudessem auxiliar no ensino da língua portuguesa, além das gramáticas e livros didáticos, e incluiu a obra lexicográfica como um novo componente dos editais.

No âmbito científico, a consciência do potencial didático dos dicionários tem motivado a expansão de uma área relativamente nova da lexicografia, a lexicografia pedagógica (também conhecida como lexicografia didática). Esse novo campo científico se ocupa do estudo, adequação e qualidade das obras usadas para o ensino de línguas (KRIEGER, 2011).

mudanças significativas, em que a interação das pessoas com as máquinas venha a ser ressignificada, logo, essa pauta se tornará essencial para pensar o futuro da educação, sobretudo, a educação bilíngue para surdos.

Vale ressaltar que tanto a motivação política quanto a científica foram pensadas a partir de demandas voltadas para a língua oral e para um público ouvinte, falante dessa língua. Entretanto, a sua aplicação no âmbito das políticas e ciências relacionadas à língua de sinais e ao público surdo é igualmente pertinente.

Ainda que o objeto desse estudo sejam os dicionários bilíngues português-Libras, que não compõem o escopo das obras selecionadas e distribuídas pelo programa, é indubitável a existência dos mesmos na educação bilíngue para os estudantes surdos, sobretudo no ensino de PL2 para esse alunado. De acordo com Fernández de La Torre (2001, p. 275 apud MIRANDA 2006, p. 214), todo dicionário é por si didático, mesmo que alguns cumpram melhor esse objetivo que outros.

Nesse sentido, buscou-se nos relatos das professoras bilíngues, que estão à frente desse ensino, trechos que evidenciam a potencialidade dessas obras em sala de aula. Por acreditar que esse potencial se revela a partir de uma situação real de uso, optou-se por reunir os subtemas “potencial pedagógico” e “situações de uso” para enriquecer a discussão.

Durante as entrevistas, a pesquisadora deixou as participantes à vontade para relatarem ocasiões em que o dicionário tivesse protagonizado ou sido um componente importante para a execução de determinada atividade/tarefa em sala de aula. Obtiveram-se, assim, as seguintes experiências:

❖ *Como gênero textual*

“[...] assim como os gêneros têm um tipo de regra, o dicionário também tem...”
(Regina)

Entende-se que é fundamental que o professor tenha esse olhar e traga o dicionário para sala de aula trabalhando-o na perspectiva de gênero textual. Igualmente, que ele saiba explorar seus componentes, corroborando sua potencialidade enquanto um instrumento útil e rico para o ensino. Seguindo essa mesma linha, a professora Samantha reitera:

“eu já trabalhei em dicionário como gênero textual... então o que que eu fiz, eu expliquei primeiro o trabalho com gêneros... o meu foco de trabalho é em gêneros textuais porque o aluno tem que ter esse... tem que ver a língua na sua funcionalidade né? [...] para mim o dicionário é um gênero textual... então eu já apresentei esse gênero para eles por exemplo que foi para um... acho que... no oitavo ou nono ano não me lembro agora... então eu coloquei o que é um verbete... trabalhei como que é apresentado quais são as informações que tem nesse tipo de texto... então eu tenho verbete às vezes ele vem separado por pontinhos... o que que é esse pontinho? É uma separação de sílabas... ah depois do verbete vem um s m... o que é esse s m? Substantivo masculino... então quais

são as características no gênero... o que que aparece ali além de só o que significa... o que significa é uma parte..." **(Samantha)**

O relato da professora chama atenção para mais uma possibilidade de uso do dicionário em sala de aula, que coloca o aluno na condição de aprendizagem não apenas de novos vocábulos da língua, mas também do que eles representam naquela obra. No caso, a participante se utiliza da estrutura e das informações internas dos verbetes para apresentar aos alunos o significado de cada uma delas. Nesse sentido,

Os verbetes do dicionário entram, assim, numa relação significativa que vai além do esclarecimento sobre grafia, formação de palavras ou significados isolados. Considerá-lo em relação de interlocução é situar o dicionário de maneira ativa no processo de construção do conhecimento (CORA, 2011, p. 69).

No entanto, para que o dicionário seja um elemento efetivamente ativo nesse processo, faz-se necessário que o professor ensine ao seu aluno como se emprega e manuseia o dicionário, o que é e como é constituído (GOMES, 2011). Segundo a autora,

é preciso promover a familiarização com todo o aspecto tipográfico do dicionário; com as marcações, a formatação, as indicações gráficas, a localização de informações, enfim, fornecer os subsídios necessários para que o estudante vislumbre a macroestrutura da obra (GOMES, 2011, p.146).

Diante da estratégia da professora, o aluno se torna um interlocutor nesse processo e nessa interlocução. Valendo-se ainda dos estudos da autora, as práticas sociais são articuladas, de modo que a consulta ao dicionário deixa de ser uma simples circunstância e passa a integrar uma relação mais significativa para o aluno, na qual saber algo mobiliza o sujeito em redes discursivas e sociais (COROA, 2011). Aliando-se a essa reflexão, a participante complementa:

"eu já trabalhei por exemplo com... o gênero enciclopédia... não é o dicionário mas ele tem características que... interligam digamos assim... a ordem alfabética que informação eu vou procurar ali... então eu já pedi pesquisa olha... já falei... é:: já expliquei por exemplo que enciclopédia é algo um pouquinho antigo... que hoje a gente tem Wikipédia a gente tem... Google mas antigamente na minha época quando eu estudava era Barsa era enciclopédia... então eu falei para eles que que era eu mostrei para eles falei olha... porque que a gente utilizava enciclopédia? Para pesquisa... a gente não tinha internet não tinha Google ((risos)) então assim... eu vou trabalhando com gêneros textuais e o dicionário apareceu a enciclopédia apareceu..." **(Samantha)**

Para Coroa (2011), a presença do dicionário em sala de aula vai além de atividades com uma mera listagem de palavras, haja vista que ele integra as práticas pedagógicas

discursivamente situadas. No entanto, para valer-se desse argumento, faz-se necessário que professor tome conhecimento disso e explore o que a lexicografia tem a oferecer para esse contexto.

A partir do dicionário, a professora pode abordar outros gêneros relacionados a esse mesmo campo de investigação/prática, dando-lhes exemplos concretos e ampliando suas redes de significação em relação à temática. Outras situações de uso mencionadas pelas participantes evidenciam novamente o caráter didático/pedagógico que o dicionário possui, uma vez que este propicia ao professor oportunidades de abordar questões de ordem gramatical, textual e discursiva em sala de aula.

❖ *A ordem alfabética*

A convencional ordenação alfabética é um recurso comumente encontrado nos dicionários, em especial os impressos, que visa facilitar a localização de uma determinada unidade lexical no meio de uma lista de milhares de entradas (CORREIA, 2009). Assim como algumas obras se preocupam em reservar um espaço para explicar/ensinar ao consulente sobre o manuseio do dicionário, entende-se que, em sala de aula, as informações inerentes à própria estruturação e o modo de consulta do dicionário devem igualmente ser ensinados.

Conforme aponta Brasil (2012, p. 38), “nenhum aluno saberá consultar um dicionário se não aprender como é que se faz.” Desse modo, tem-se exemplos da aplicação desse ensino de alfabetação aos alunos surdos, tendo como recurso didático o dicionário.

“eu já trabalhei com questão de ordem alfabética...[...]ensinar o aluno a ordem alfabética, já que você dá o dicionário na mão do aluno... então você tem que começar lá atrás e ver lá se na sala de quarto a quinto ano ele aprendeu a ordem alfabética... se ele sabe procurar o (verbeta), se não sabe você tem que ensinar... chega aqui para mim no sexto ano... ah não sabe então eu tenho que voltar...” (Samantha)

“tem uma atividade - - eu já fiz mas hoje não faço tanto - - sabe? Porque logo que eu comecei... a dar aula... havia essa necessidade deles aprenderem a questão da ordem alfabética... né... da ordem alfabética... então o uso do dicionário é muito importante nesse aspecto... então foi se usando sim... então você dava uma palavra e ele tinha que procurar no dicionário... aquela palavra né? Então foi utilizado...” (Elena)

❖ *A busca de palavras*

“Dicionário? Eu vou te falar, antes eu usava mais. Hoje a gente usa mais na busca mesmo da palavra.” (Regina)

É comum a ideia de que o dicionário seja o lugar ideal para buscar palavras. Essa afirmativa não está totalmente incorreta, mas sim incompleta. Para completar esse raciocínio, deve-se refletir sobre a seguinte questão: buscar o que na/da palavra? Como já visto neste trabalho, a palavra é um conceito amplo e complexo, que pode ser observada e analisada a partir de diferentes ângulos (BIDERMAN, 1999), incluindo o ângulo lúdico, como é o caso de uma das abordagens que a professora Mariana adota em sala de aula:

“então assim... eles vão procurar porque... eles sabem que eu estou brincando... eu não estou xingando... mas só (como coisa de) provocação... eles não sabiam o que é... (quem sabe) tem no de libras... não... aí eles vão para o de português... (dá pouco) e eles veem () de menino ((risos))... né... então assim... eu sempre brinco de jogar... que force eles a estarem buscando... então eles sabem que aquilo é um recurso... para eles acharem... mas... eu tomo cuidado de sempre achar palavras que eles vão entender o que está no português... porque se eu colocar uma coisa muito absurda eles... vão desmotivar... OU que aquilo tenha no de libras... aí eles olham e falam assim... mas eu não sei o que que é isso... mas o de libras tem... aí eles vão... então acaba sendo uma brincadeira...” **(Mariana)**

Segundo Prado Aragonés (1996, p. 39 apud GOMES, 2011, p.151), há comprovações científicas e pedagógicas de que a presença de elementos lúdicos e criativos no ensino é positiva e pode trazer benefícios para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, uma vez que o jogo, sobre tudo o jogo linguístico, desempenha um importante papel no desenvolvimento, seja ele cognitivo, social e/ou humano. Sobre isso, Gomes (2011) salienta que:

Em sentido amplo, o jogo com o dicionário deve proporcionar à criança a livre exploração do livro, por meio de atividades que lhe permitam a percepção geral sobre a constituição do dicionário, seu tamanho, cores, cheiro, organização, ilustrações etc. Em sentido restrito, o jogo com o dicionário deve propor ações orientadas com vistas à aquisição ou treino de conteúdos e habilidades específicos. Nos dois sentidos expostos, a gama de possibilidades de jogos com o dicionário é vasta e produtiva (GAMA, 2011, p. 151).

De acordo com as professoras, é comum também que o aluno surdo recorra ao DB em busca do significado da palavra, como é possível observar na narrativa da participante Regina:

“Tem aluno que busca no dicionário de... Mas ele já tem que tá mais... Ou então assim: ele vê a palavra escrita e vai ver o que é, aí ele vai ver o sinal. Porque tem o sinal e ele vai ligar aquilo ali com a palavra.” **(Regina)**

É interessante observar que o significado apreendido pelo referido aluno parte do sinal em Libras e não da definição em português, como normalmente é feito com outros usuários.

Uma hipótese para esse fato seria a familiaridade com a língua e o conforto linguístico que o aluno surdo tem ao acessar informações na sua L1.

O movimento contrário também acontece. Ao explicar uma atividade com uma aluna específica, a professora Elena relata que houve situações em que o dicionário foi demandado pela aluna para:

“Então se eu sei esse sinal... significa tal coisa... eu já crio uma frase... e daí se ela não sabe o significado... Aí a gente conversa e eu explico para ela o significado mas isso ainda não aconteceu porque... os verbos que eu tenho traduzido até o momento... ela já conhece... então eu não cheguei a esse ponto... de ter que buscar significados na libras... somente no português... depois eu filmei também ela [...]” **(Elena)**

• **Função(ões) que os dicionários exercem em sala de aula**

Numa perspectiva metalexiconográfica, é possível estabelecer critérios para se investigar o dicionário, atentando-se para questões como: as adequações da proposta frente às necessidades desse usuário, o tipo de linguagem utilizada na obra, a opinião e as crenças do usuário em relação à obra, o uso que ele faz dela e a função desempenhada pela mesma.

Bugenõ (2004 apud DAMIM; PERUZZO, 2006 p. 97) apresenta uma proposta de agrupamento desses critérios em macroparâmetros delimitados em: fenomenológicos, linguísticos e de funcionalidade. Dado o título deste subtema, será abordado aqui apenas o critério de funcionalidade, que abarca também as funções e finalidades das obras lexicográficas.

Com base em Damim e Peruzzo (2006), os critérios de funcionalidade têm a ver com a relação estabelecida entre o consulente e o uso que ele faz do dicionário, no qual o emprego e a atribuição do dicionário são determinados conforme o perfil do usuário. As autoras definem esses critérios como:

- seleção macroestrutural (tipos de unidades escolhidas para figurar na macroestrutura: palavras e/ou “coisas”);
- finalidade/função (ajudar o usuário a conhecer as palavras, estabelecer relações entre as coisas e seus nomes, oferecer significados, informações gramaticais e informações para codificação
- e outras);
- público-alvo e suas necessidades (usuário identificado pela relação entre suas necessidades linguísticas e grau de escolaridade);
- contextos em que é usado (etapas escolares e usos fora da escola);
- presença de ilustrações (essenciais ou adicionais);
- projeto gráfico-material (tamanho das letras, tipo de papel, uso de cores, dentre outros). (DAMIM; PERUZZO, 2006, p. 98)

Dentre os critérios apresentados, a análise será fundamentada estritamente no quesito finalidade/função e passará por adaptações simples, a fim de identificar na narrativa das professoras bilíngues as seguintes funções: conhecimento de palavras, relações estabelecidas entre as coisas e seus nomes, busca de significados, informações para codificação e informações para descodificação.

No que tange ao **conhecimento de palavras**, as declarações das participantes mostram que:

“Isso é um dicionário de português, a gente usa quando tem dúvida da palavra, não sabe o conceito, não sabe a escrita...” (Regina)

Apesar de a professora ter indicado apenas o dicionário de português, o dicionário bilíngue português-Libras também apresenta propriedades capazes de fornecer ao usuário as mesmas informações, ou seja, relacionadas à palavra propriamente dita, ao conceito e/ou à ortografia. Logo, nesse quesito, pode-se dizer que os DBs são tão adequados quanto os DMs de português, com a diferença de que nos primeiros têm-se também os sinais.

“A gente até discute colocações assim, “dicionário é pai dos burros”? Será que é o burro que vai pesquisar?” (Regina)

Popularmente conhecida, a expressão “pai dos burros” – assim como consta de algumas obras lexicográficas, como o Priberam⁶⁸ – constitui o próprio dicionário. Não se sabe ao certo a origem exata dessa expressão, todavia,

Alguns contam que a expressão popular veio justamente de um dos nomes mais famosos dicionários do Brasil, o *Dicionário Aurélio*. O pai de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira era fabricante de carroças e sempre fora muito elogiado pelo excelente trabalho, que beneficiava tanto os passageiros, quanto os animais – os burros – que puxavam a engenho. Assim, seus clientes ficavam tão satisfeitos que muitas vezes diziam não ter palavras para expressar a gratidão. O então menino Aurélio criou seu primeiro dicionário ao anotar diversas palavras que os clientes de seu pai poderiam utilizar para elogiar seu trabalho. (POEME-SE, 2016).

Outras versões para referir-se à mesma expressão popular podem ser encontradas, mas o que se deseja aqui é chamar a atenção para a pertinência do questionamento da professora. Teoricamente, quem procura pelo dicionário o faz para sanar dúvidas (de pronúncia,

⁶⁸ Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/pai-dos-burros>>. Acesso em 04 jul. 2020.

ortográfica, gramatical, etc.) e/ou buscar informações sobre o léxico de uma determinada língua.

Sem entrar no mérito de discutir o sentido dúbio da palavra “burro” empregada nessa expressão, o uso dela no contexto de sala de aula, na compreensão da professora, tende a ter um efeito sobre os alunos no que se refere ao uso do dicionário. Provocar essa discussão em sala de aula, dependendo da abordagem e da condução, pode surtir um efeito positivo, reforçando o papel pedagógico do dicionário em ensinar algo àqueles que desejam aprender.

“[...] logo que eu comecei... a dar aula... havia essa necessidade deles aprenderem a questão da ordem alfabética... né... da ordem alfabética... então o uso do dicionário é muito importante nesse aspecto... então foi se usando sim... então você dava uma palavra e ele tinha que procurar no dicionário... aquela palavra né?” **(Elena)**

A partir de atividades como essa, a depender do propósito, pode-se proporcionar ao aluno a descoberta de uma infinidade de palavras e seus respectivos significados. No caso dos alunos surdos, possibilitaria a ampliação do vocabulário nas duas línguas envolvidas no processo de aprendizagem, a Libras e o português.

É claro que o foco da atividade pode ser outro. Como mencionado, vai depender da proposta e da intenção da professora com os resultados obtidos. A professora complementa, em seguida, que passou a realizar outras atividades e ministrar outros conteúdos em que o dicionário pôde trazer contribuições.

“[...] eu hoje eu foco em outras áreas de desenvolvimento então ele é muito ()... então eu tenho outras prioridades então assim... a ordem alfabética em si ela já não... não tem tanto valor quanto o uso de uma preposição... o uso de uma conjunção... um advérbio... ou uma produção textual... a estrutura de uma redação... o que é tema o que é argumento... tudo isso eu acho que contempla muito mais do que eu ficar... presa em ordem alfabética...[...].” **(Elena)**

A função de **relacionar as coisas e seus respectivos nomes** será observada pelo viés do bilinguismo instaurado no escopo da pesquisa, haja vista que os usuários buscam nos DBs informações tanto da língua portuguesa quanto da língua de sinais, estabelecendo por vezes uma relação diferente da proposta de inicial (coisa-nome), passando a ser uma proposta quase quadridimensional, que relaciona o nome (palavra escrita), o sinal (palavra sinalizada), a coisa (do que se trata, por vezes representada por imagens e ilustração) e definição.

"e aí eles leem o significado da palavra... e/e conseguem entender essa provocação a partir da leitura do:: significado da palavra... mas esse movimento... pelo que eu percebo ele acontece no de português... no de libras eles quase nunca fazem esse/essa relação da definição... eles vão para a imagem..." **(pesquisadora)**

A reflexão que se faz aqui teve como base uma conversa com a professora, que comentou a maneira lúdica como ela traz o dicionário para sala de aula. Em complemento à fala da pesquisadora, a professora relata:

"eles vão pela imagem... eu acredito... que seja mais fácil... porque:: assim... nós TAMBÉM... () você abre... antes de você ler você:: olha o sinal... se aquilo te satisfizes...ok... se não você vai ver um..." **(Mariana)**

"Não, a maioria das vezes é pelo sinal (o aluno identifica o significado da palavra consultada por meio do sinal, não da definição)" **(Samantha)**

Diante da afirmação das professoras, percebe-se não haver uma rigidez no estabelecimento dessas relações para o consulente surdo. Em alguns casos, o aluno, ao acessar a palavra desejada, é atraído primeiramente para o sinal e pela imagem, e somente quando não compreende o significado, ele avança para as outras instâncias, nome e definição. Com isso, essa relação pode ser instaurada de diferentes formas, como nome-sinal-coisa-definição, nome-sinal-coisa, nome-sinal, nome-definição-sinal, entre outros, a depender principalmente da familiaridade e do grau de proficiência de língua portuguesa desse aluno.

"na verdade o que ele não conhece é aquela sequência de letras em português e ele não sabe o que está escrito... não que ele não conheça no mundo a palavra então o dicionário não está servindo para explicar uma palavra que ele não conhece no mundo... está servindo para falar essa palavra que você não conhece em português o sinal é esse." **(Samantha)**

De acordo com Fernandes (2003, p.145), "desde os primeiros contatos com a escrita, devemos ter em mente que as palavras serão processadas mentalmente em sua forma ortográfica e 'fotografadas' mentalmente, encaminhadas à memória de trabalho e armazenadas ou não no léxico mental".

No caso do aluno surdo, pode acontecer de ele não ter uma imagem mental muito clara sobre a sequência de letras necessária para escrever determinada palavra. Isso se deve ao fato de a apreensão do sistema gráfico para esse sujeito não perpassar pela via fonológica, dada a sua impossibilidade de estabelecer relações entre fonemas/grafemas, por questões biológicas.

Sendo assim, conforme aponta a professora Samantha, o dicionário pode servir para esclarecer a palavra até então obscura no léxico mental desse aluno surdo, que já é (provavelmente) conhecida na sua língua através do sinal.

Partindo para outra função, as narrativas das professoras indicam que uma das situações mais recorrentes em que seus alunos fazem uso dos dicionários é quando esses estão em busca de informações relacionadas ao **significado das palavras**.

"[...] o aluno... ele tem uma necessidade... ele chega com (angústia) de saber o que é a palavra... daí então ele esquece sabe, o que significa a palavra... então até para eu poder trabalhar o texto... o uso de dicionário traz... essa tranquilidade para ele ().. né, eles ficam tranquilos [...]"
(Mariana)

O dicionário é para o aluno surdo – nessa condição de angústia mencionada pela professora, por desconhecer a palavra e o seu significado – um tranquilizador, no sentido de oportunizar a ele o conhecimento desejado. Todavia, vale lembrar que no contexto de sala de aula, para além do aluno, há também o professor. Nesse sentido, uma das professoras menciona:

"Para eu preparar aula... então às vezes eu... eu... quero pensar em contextos... né... Quero pensar em uma forma de explicar mais fácil... para o aluno... e acaba que às vezes a gente tem que explicar () Então a gente precisa buscar pensamentos e formas de trazer aquilo mais fácil para o aluno... então às vezes eu recorro a formas... sei lá... olhar exemplos que têm... entendeu? Formas assim que têm como pensar em tal significado... né porque às vezes eu pergunto para você o que significa tal coisa você sabe o que é mas como você vai explicar isso? Então é esse como você vai explicar que é a questão né? Então você tem que buscar estratégias para ficar mais fácil..."
(Elena)

Corroborando Brito (1993, p.87-88 apud MOURA; FREIRE; FELIX, 2017, p.1286), ao tratar da função comunicativa das línguas naturais, sabe-se que essa é uma importante função que dá suporte linguístico para estruturar o pensamento. Nesse sentido, como é o caso da referida professora, o dicionário pôde contribuir na organização do pensamento para formular explicações mais claras e objetivas para os alunos.

Por estar relacionada às situações de uso, a função é um critério importante para a elaboração de um dicionário bilíngue. Dentre as funções desempenhadas, uma delas é a de codificação/produção ou descodificação/recepção. Considerando esses dois pontos, o trecho a seguir é um exemplo que ratifica o uso do dicionário em sala de aula tanto para a produção quanto para a recepção do léxico do português:

“À tarde então com os alunos, eu de repente não sei como se escreve... outro dia apareceu uma palavra que a gente usa pouco: biquíni. Eu sei a regra, eu sei que, se for com “e”, “biquine”, não tem acento porque termina em “e”. Agora se for “biquíni”, tem acento no “i”. E eu nunca escrevi a palavra biquíni. Entendeu? A gente fala “i” porque é normal, ou será que é “biquine” e a gente fala com “i”? Ou será que é biquíni mesmo? [...] Vamos olhar. Se for com “i” vai ter acento. Se não for com “i”, não terá acento. Eu sei a regra, entendeu? Então são essas coisas. Eu tento mostrar pro aluno que, na dúvida, a gente tem que ir.” (Regina)

Destacadas as principais funções desempenhadas pelos dicionários bilíngues utilizados no contexto supracitado, interessa a esse estudo, com base nos relatos das participantes, saber das experiências dos usuários frente ao uso dos dicionários mencionados, em especial, verificar o grau de usabilidade dos mesmos em sala de aula.

4.2.3 Usabilidade dos dicionários

Discutir sobre a usabilidade de um determinado produto, no caso o dicionário na educação de surdos, é importante, isso porque é a partir dela que é possível identificar fatores que atraem e/ou repulsam o usuário para o seu uso.

Vale salientar que, caso o usuário não consiga utilizar esse produto de maneira fácil, agradável, confortável e satisfatória, há grandes chances de ele não ver sentido em acessá-lo e, provavelmente, desistirá de recorrer a ele novamente. Isso para a lexicografia é um grande risco, e o preço a ser pago pode ser aquilo que mais se estima quando se propõe uma obra lexicográfica, o usuário.

Assim, com base nas narrativas das professoras, buscou-se identificar o grau de facilidade de manuseio, a eficiência de uso e a satisfação do usuário ao utilizar o(s) dicionário(s) bilíngue(s) português-Libras em sala de aula para o ensino do português como L2 para os estudantes surdos.

Facilidade de manuseio

Um dos critérios de usabilidade apontados pelos estudiosos citados na seção pertinente ao tema (DUBEY; RENA, 2012; NIELSEN; LORANGER, 2006; NIELSEN, 1993) diz respeito à facilidade do usuário em manusear determinado produto. Quando a usabilidade do produto lexicográfico, como é o caso deste trabalho, é boa, a acurácia da consulta é maior.

Pensando nesse quesito, um dicionário poderia ser considerado de fácil manuseio, quando o usuário é capaz de encontrar a informação desejada com facilidade e sem que haja grandes esforços ou a intervenção de um terceiro, aumentando assim as condições de interação

entre o consulente e a obra. Ao que consta no relato da professora Samantha, não é o que acontece:

"[...] se eu ah os alunos pegam o dicionário não... não aprendem com facilidade... muitos eu tenho que ajuda::r tenho que mostrar olha o l está aqui o que que vem depois do l? Tá mas... tem que ir mostrando mas se eles são curiosos eles gostam...[...]" **(Samantha)**

Quando é necessária a mediação da professora na busca, a noção de autonomia no aprendizado de novos vocábulos na língua portuguesa pelo usuário surdo é rompida.

Em relação aos dicionários utilizados em sala de aula, as professoras revelam que os impressos apresentam mais dificuldade aos alunos surdos. As queixas foram bem parecidas e, unanimemente, as professoras mencionaram o elemento "busca" como um dos fatores mais problemáticos, tendo em vista que o processo de busca da informação desejada, que na maioria das vezes é a palavra, perpassa pelo português.

"então... ele é muito:: pesado... ele é muito:: difícil de achar... no começo para eles::... pegarem que... a metade em um METADE no outro... isso é bem complicado... né eles::... se:: confundem muito até terem isso... então eu acho que fica muito difícil...[...]" **(Regina)**

Considerando a rigidez das obras impressas no sentido de encontrar a palavra, a ordem estabelecida para dispor as unidades lexicais é majoritariamente a alfabética. No caso do aluno surdo, para que a busca seja bem sucedida, ele precisa ter claramente a ordem e a disposição das letras do alfabeto, além de saber formar as palavras a partir dessa organização. Caso contrário, o que era para ser uma consulta simples e fácil se tornará algo difícil e complexo do ponto de vista do uso.

"[...] eu acho que pela questão da ordem alfabética... tá você tem a ordem alfabética na sua cabeça mas... parece que ela fica mais nítida para a primeira letra... tá eu localizei o l no dicionário... porque eu sei que vem m n o p q... eu sei que tá naquele ponto também... daí vai para a segunda letra ele tem dificuldade de entender que ele tem que voltar para a primeira letra... no a... depois na terceira letra ele tem que fazer a mesma coisa então assim... se eu te falar que é fácil não é..." **(Samantha)**

"não adianta nada eu usar o dicionário em sala de aula ali e depois ele () também... Aí ele vai esquecer... Não vai saber utilizar ou alguma coisa assim do tipo... porque é muita informação para ele buscar novamente depois..." **(Elena)**

Já os dicionários em suporte digital/eletrônico ou hipertextual (*web*) tendem a conferir aos usuários surdos, de acordo com as narrativas das professoras, maior facilidade na busca. Teoricamente não haveria diferença, uma vez que uma das formas de se buscar a palavra desejada é pela ordenação alfabética. Todavia, essas obras também possibilitam a busca pela própria palavra, ou seja, o usuário, de posse da mesma, deve apenas digitá-la. Outra forma de busca comum aos dicionários organizados nesse tipo de suporte se dá pelo campo semântico.

“Eu acho que o... CD/DVD ele é mais fácil... né... eu acho que ele é mais fácil na busca... eu acho que ele é mais fácil nisso... eu prefiro particularmente papel para mim... todo mundo que se formou sem acesso à internet que se formou sem acesso tem a tendência a buscar mais o papel do que o on-line enfim... né o virtual... mas a busca é mais fácil porque se tem lá uma chave de busca e você coloca a palavra ela já dá (de pé) direto entendeu? Você não tem aquela coisa de ficar procurando por ordem alfabética e isso torna isso mais rápido... digamos assim... e mais fácil para o surdo.” **(Elena)**

“hoje em dia como eu vejo os surdos em si buscam outras formas e não o dicionário físico sabe? Em aplicativos mesmo... em aplicativos ou por um dicionário... tem aquele do... aquele dicionário... on-line... [...] fica mais fácil para eles buscarem... do que o dicionário físico [...] Acesso Brasil... exatamente né... então que fica mais fácil para eles buscarem...” **(Elena)**

Devido à dificuldade que os alunos surdos têm para realizarem a busca da informação pela palavra, conforme já constatado – a menos que eles tenham o conhecimento da escrita da palavra – uma segunda opção seria a busca pelo sinal. Considerando que os dicionários investigados nesse estudo são dicionários bilíngues português-Libras, não seria equivocada a ideia da possibilidade de busca pela língua de sinais também. No entanto, o repertório lexicográfico disponível, independente do suporte utilizado, não permite a busca nessa direção.

Mesmo os dicionários disponíveis na Internet ou os digitais, ainda que tenha a opção de consulta pelo sinal, não conduz o usuário a uma busca pelo sinal em sua plenitude. Desse modo, a professora Elena reitera que:

“fica mais difícil... o manuseio é quando ele precisa achar uma palavra pelo sinal né... eles têm dificuldade... porque eles não conhecem a palavra para buscar... agora quando eles têm a palavra fica mais fácil fica mais fácil porque eles sabem por qual palavra que começa e eles podem buscar ali né...” **(Elena)**

Eficiência de uso

Para Gomes (2011, p. 141), as estratégias para um uso eficiente do dicionário devem ser pensadas em termos de tipo de prática (em oposição à quantidade de prática), de sequência de

procedimentos e de propósito de aprendizagem. Tal afirmação conduz ao entendimento de que é mais importante o que se faz com o dicionário e a qualidade desse uso/interação, do que a quantidade de vezes que o usuário recorre a ele, haja vista que quantidade não é qualidade.

A eficiência de uso, nos estudos sobre a usabilidade, é considerada como um dos pilares basilares para se avaliar o grau de interação de um determinado produto e o seu usuário. De acordo com Silva Filho (2010), a eficiência de uso deve ser considerada a partir da diversidade de usuários (novatos e experientes), para se fornecer os mecanismos apropriados.

Dentre os valores estabelecidos pela Associação (2002), que relaciona os níveis de usabilidade esperados para um determinado produto, tem-se a eficiência. Neste subtema, buscou-se identificar, com base nas narrativas das participantes, possíveis fatores de (in)eficiência de uso dos DBs pelos alunos surdos. Nesse sentido, entre os fatores percebidos, tiveram relevo itens relacionados à clareza e à compreensão das informações dos verbetes, a forma de organização dos dicionários e a qualidade das informações apresentadas nas obras.

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua de modalidade visual-espacial. De acordo com Quadros (2019), essa modalidade linguística requer dos falantes a utilização de alguns elementos, tais como o corpo, as mãos, o espaço e a visão para ser produzida e percebida. Com isso, “as palavras, as sentenças e os sentidos da Libras são produzidos por meio das mãos, do corpo e da face dentro do espaço à frente do sinalizante, numa composição de unidades menores combinadas para formar os sentidos, percebidos pela visão” (QUADROS, 2019, p. 25).

Considerando essas especificidades da língua e tudo o que já foi comentado sobre as obras lexicográficas, bem como o modo como elas são organizadas, sobretudo do ponto de vista da sua microestrutura, é de se esperar que um dicionário que tenha a Libras como uma das línguas componentes possua informações visuais, tanto da palavra quanto do sinal e suas adjacências (como o *SignWriting* por exemplo). No entanto, nem sempre essas informações são ou estão claras para o consulente, como é possível observar na declaração de uma das participantes:

“[...] a imagem do sinal eles pegam muito rápido.. então se tem uma imagem tem um movimento de mão para cima para baixo eles já pegam rápido.. ah esse aqui é assim tem que fazer assim.. eu confesso que tenho dificuldade nisso.. para mim que não sou fluente em libras que tento ir aprendendo sempre é difícil mesmo essa parte.. e eles pegam muito rápido.” (Samantha)

Diante do trecho exposto acima, percebe-se uma perspicácia maior do usuário surdo, no que tange à compreensão do sinal, do que a da professora, uma usuária falante não nativa

daquela língua. Para ela, a consulta da informação a partir do critério da visualidade do sinal ou da clareza do mesmo pode não ter a mesma eficiência de uso do dicionário como é para os seus alunos. Sobre isso, a participante reitera:

“Para mim não, mas para eles parece que é muito claro... então às vezes eu pego uma palavra eu tenho dúvida de como fazer olhando no dicionário daí eu mostro e eles ah é assim... então eles me ensinam também né nessa parte...” **(Samantha)**

Outro parâmetro relacionado à eficiência de uso apontado pelas participantes tem a ver com a forma como os dicionários, em especial os impressos, estão organizados. A busca via ordem alfabética, como já mencionado, é um desafio para o consulente surdo que está em fase de aprendizagem da língua portuguesa. Segundo a professora Regina, esse formato de organização não é suficientemente eficiente para alguns de seus alunos, dada a dificuldade e a falta de *expertise* na busca. Tal ineficiência leva esse alunado a recorrer à professora, por acreditar ser mais fácil, rápido e eficiente para alcançar o resultado esperado.

“Eles não sabem buscar. Eles perguntam qual o número da página em que a palavra está...[...] tem professor que fala “tá no número tal” pra usar o dicionário, entendeu?” **(Regina)**

“Mesmo em sala de aula... é mais fácil ele perguntar para o professor... sentiu? Aí que tá onde a gente vai ter que ir cortando esse vínculo de dependência... entendeu?” **(Regina)**

Embora a professora alegue haver a dependência de alguns alunos, ela reconhece que é necessário romper esse vínculo, para que o aluno busque também por outros recursos, que viabilizem o mesmo resultado. A participante reitera ainda que esse movimento já vem acontecendo, por meio de consulta aos dispositivos eletrônicos/digitais.

A professora em questão complementa a sua narrativa fazendo uma reflexão sobre o sentido da estrutura alfabética para o público surdo, pois na sua concepção o dicionário deveria privilegiar a língua de sinais e seus componentes para viabilizar a consulta:

“Que significado tem uma ordem alfabética pra um surdo? É um arbitrário. Não tem significado. Então você tem que ver a unidade mínima do surdo, que é a configuração de mão, que é a nossa letra. Qual é a nossa unidade mínima? O fonema que tá na letra. Então assim, a unidade mínima dele é... Eles estão obedecendo a língua. Quando você tá fazendo isso não quer dizer que você tá... Você tá obedecendo a língua, uma estrutura de língua.” **(Regina)**

A linha de raciocínio da professora faz sentido e poderia ser aplicada caso o dicionário fosse direcionado a falantes da Libras, sendo ela a língua fonte e o português a língua alvo, para uso em diferentes situações, incluindo a produção e a compreensão do português.

Considerando o critério levantado, isto é, a forma como os DBs português-Libras se organizam e as colocações das professoras, supõe-se que seriam mais eficientes aos usuários surdos os dicionários com organização onomasiológica do que os semasiológicos.

A professora Mariana menciona uma situação comum em sua sala, que novamente revela a (in)eficiência dos dicionários utilizados. Talvez seja prematuro afirmar, porém a maneira como ela apresenta a dificuldade dos alunos em memorizar o significado da palavra pode estar atrelada a fatores como: a qualidade das informações presentes na obra consultada e a língua por meio da qual essa informação está sendo veiculada.

"quando dá um texto... o dicionário... porque o aluno... ele tem uma necessidade... ele chega com (angústia) de saber o que é a palavra... daí então ele esquece sabe, o que significa a palavra... então até para eu poder trabalhar o texto... o uso de dicionário traz... essa tranquilidade para ele ().. né eles ficam es/tranquilos **mas**... para entrar para os trabalhos propriamente... e:: uma coisa que a gente:: articulou...[...] eles têm que fazer uma marcação... [...] porque se cada vez que eles vão procurar uma.../achar uma palavra eles têm que ir para o dicionário... como que a gente vai andar?... porque de um dia para o outro a gente vai esquecer enfim eles vão fazer desenhos... né marcações no caderno..." (Mariana)

Se o aluno vai ao dicionário em busca de uma informação, mas a mesma não é apreendida pelo consulente, é porque provavelmente o material deve apresentar falhas frente às necessidades daquele determinado público. Diante dessa situação, a professora buscou desenvolver uma estratégia para auxiliar na fixação da informação, por meio de anotações e ilustrações no caderno do aluno, local onde ele tem acesso fácil e pode visitar sempre que desejar.

No mesmo sentido, outra professora ratifica que:

"para aquele aluno que está se alfabetizando... porque eu tenho aluno aqui no oitavo ano que ainda está se alfabetizando apesar de estar no oitavo ano... para esse aluno não funciona porque ele não vai ler a frase então para ele não vai ter sentido ele não vai conseguir chegar no produto final que é o significado da palavra..." (Samantha)

Felizmente, essa não é uma regra. A mesma participante evidencia que sim, há de fato a dificuldade de alguns alunos em compreender as informações descritas nos dicionários, por

estarem essas em português, mas que essa situação depende muito do nível de proficiência do aluno em português.

“Eu acho assim.. o dicionário de português-português né? Eu percebo que ele tem mais utilidade para aquele aluno que tem um domínio maior do português escrito entendeu? Da modalidade escrita... aquele que já lê frase que já consegue ter uma compreensão melhor do português...” **(Samantha)**

Apesar das objeções apresentadas, as professoras relatam o desejo dos alunos em aprender novos vocábulos e a busca incessante pela palavra em português. Essa busca se dá na maioria das vezes nos dicionários bilíngues, todavia, à medida que esses não atendem às dúvidas e curiosidades dos estudantes surdos, uma saída adotada é partir para outras fontes, até que se tenha a resposta desejada. Este é também um problema que impacta na eficiência de uso do dicionário, considerando que todo esse desdobramento citado pela participante tende a convergir para prejuízos ao aluno, ao professor e à aula.

“era uma palavra fácil que não tinha no dicionário... e eles acharam que não precisava... e:: no dia seguinte vieram me perguntar... já falei ontem... nós temos um acordo... não/não tem no dicionário... e agora como que a gente vai fazer?... então vai buscar um dicionário de português... acha/vamos procurar um sinônimo... do sinônimo procurar no dicionário de libras até... foram duas aulas... até eles encontrarem uma palavra.” **(Mariana)**

Satisfação do usuário

Para Duran e Xatara (2007), a qualidade de um dicionário está atrelada ao grau de satisfação que o usuário sente ao fazer uso do mesmo. Diante disso, defende-se neste trabalho que, quando uma pessoa interage com um produto, seja ele qual for, essa pessoa vivencia uma experiência, que por sua vez desperta nela, percepções, crenças e pensamentos sobre aquele determinado produto.

Valendo-se do conceito de usabilidade na perspectiva da experiência do usuário, entende-se que é importante atentar-se à qualidade da interação de uso do produto – no caso os dicionários bilíngues português-Libras – com os seus usuários, a fim de identificar a satisfação do público que o consulta.

Desse modo, com base em alguns fragmentos das narrativas das participantes deste estudo, buscou-se observar a satisfação dos usuários desses dicionários no/para o ambiente

escolar, considerando o contexto de ensino de português como L2 para surdos. Sendo assim, notou-se que:

“o dicionário por si só ele é importante... mas não é tudo... né? Porque o dicionário... tanto o dicionário de português ele não vai dar o contexto quanto das outras línguas né? O (Capovilla) até que tem vários exemplos de contextos da... daquele significado, mas não para abranger todas as metáforas que existem na língua isso não abrange... [...] Eu acho que na verdade seria maravilhoso né... ter um dicionário tradicional... de palavras de significado mais... um dicionário de expressões” **(Elena)**

A professora complementa, afirmando:

“então você vai ensinar o que é cadeira mas a hora que você fala chá de cadeira... () ele não vai entender... O chá de cadeira ele não vai entender...[...] Eu acho que tem que ter no dicionário a língua em USO.” **(Elena)**

No trecho acima, a professora indica uma lacuna nos dicionários utilizados por ela com os alunos, pelo fato de eles não apresentarem informações que, ao seu olhar, seriam importantes para o contexto de ensino de língua. Como é possível observar na fala da professora, para as necessidades de sala de aula, considerando o contexto de ensino da língua portuguesa, o dicionário, seja de português, seja de Libras, ambos deixam de lado um componente importante da língua, as expressões multipalavras.

Para além das unidades lexicais, segundo a professora, os dicionários deveriam contemplar essas expressões, uma vez que elas fazem parte da língua e são comumente utilizadas. Nesse caso, o fato de não ter esse tipo de informação nos dicionários consultados em sala de aula gera na usuária um grau de insatisfação sobre aqueles produtos.

No âmbito da língua portuguesa, algumas obras foram dedicadas a esse tipo de demanda, tais como o *Dicionário de expressões idiomáticas português do Brasil e de Portugal – francês da França, da Bélgica e do Canadá*⁶⁹(2013); *Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa*⁷⁰(2017); *Dicionário de expressões populares da língua portuguesa*⁷¹(2010). Tem-se conhecimento também de dicionários bilíngues especiais, que tratam das expressões multipalavras de uma ou das duas línguas envolvidas, tais como: *Michaelis dicionário de*

⁶⁹ Organizado pela Prof^a Dra. Claudia Xatara (UNESP) com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, em colaboração com parceiros de outras instituições internacionais. O dicionário está disponível em: <<http://www.deipf.ibilce.unesp.br/pt/index.php>>. Acesso em 02 jul. 2020.

⁷⁰ Obra de autoria de Carlos Alberto de Macedo Rocha e Carlos Eduardo Penna de M. Rocha, publicado pela editora Lexikon, disponível em eBook Kindle.

⁷¹ Elaborado por João Gomes da Silveira, disponível em vias impressas.

*expressões idiomáticas inglês-português*⁷²(2016), *Novo dicionário de expressões americanas*⁷³(2002), etc.

No que diz respeito à língua de sinais, não se tem notícias de dicionários e/ou qualquer outro tipo de obra lexicográfica que abarque as expressões multipalavras. Logo, essa é mais uma demanda para aqueles que se ocupam da lexicografia prática da Libras para atender às necessidades de aprendizagem da própria língua e/ou da língua portuguesa.

Outra situação que emergiu da narrativa de uma das professoras diz respeito a algumas falhas apresentadas nos dicionários utilizados em sala de aula. Sobre isso, a participante em questão aponta em uma determinada obra *on-line* que:

“Eu acho que dicionário on-line tem poucos [...] Tem aquele acesso Brasil mas parece que ele tem bastante probleminha [...] no acesso às vezes palavras que não combinam o significado... parece que tem alguns problemas eu também não sou estudiosa não sei te falar.” **(Samantha)**

As dificuldades listadas pela professora, isto é, os problemas no acesso – comum às obras disponíveis na Internet – e a disparidade entre algumas palavras com seus respectivos significados, do ponto de vista da usabilidade e da lexicografia, são questões graves e que podem impactar tanto na credibilidade do material quanto no interesse do usuário em voltar a buscar aquela obra. Ambas refletem diretamente na qualidade da interação entre usuário-dicionário e influenciam no nível de satisfação do consultante.

A professora aponta ainda outro problema presente nas obras utilizadas, porém, desta vez, em relação às obras impressas:

“Olha o que a gente usa aqui é esse aqui olha... Deit-libras... e o Capovilla... então assim o que não tem em um eu vou no outro [...] Então assim eu vou primeiro no Capovilla o que não tem eu vou nesse... e às vezes o que não tem eu vou pela internet então eu não conheço muito para falar de qualidade... eu sei que faltam algumas coisas... sei que às vezes eu preciso em aula eu vou ali no dicionário e não tem...” **(Samantha)**

Curiosa com a declaração da professora, a pesquisadora perguntou se haveria um exemplo de “coisa” que ela tenha buscado no dicionário, mas não teria encontrado. A pesquisadora obteve como resposta:

⁷² De autoria de Mark G. Nash e Willians Ramos Ferreira, publicado pela editora Melhoramentos.

⁷³ Organizado por Luiz Lugani Gomes e publicado pela editora Cengage Learning.

“Ah... Joyce eu não vou saber um exemplo agora... eu sei que tem coisas assim... bizarras que têm que parece que você não vai usar em contexto nenhum que tem... mas aquela palavra que às vezes é simples não tem...” (Samantha)

A mesma queixa foi observada na fala de outra participante, o que sugere ser um problema comum nesses dicionários. Desta vez, a queixa se dá no âmbito da ausência de terminologias nas obras lexicográficas da língua de sinais. Segundo a professora, os dicionários que existem hoje apresentam lacunas tanto no léxico comum da língua quanto no léxico especializado. Mesmo que alguns desses termos já existam na comunidade surda, ainda não foram devidamente catalogados nos dicionários.

“então... é::... eu ach::/eu acho que dentro do que a gente tem... que a gente que ter um outro lá... ele contém... o que ele não contém... a eu não tenho o sinal de não sei o quê... espera... mas não é... a pessoa que está fazendo o dicionário que vai criar... esse sinal existe na comunidade surda? não... então ele não vai constar no dicionário né...é:: então eu acho que... ele... contempla... mas... é carente carente... mas é carente de termos que ainda não foram catalogados... e que não podem ser inventados é... então... assim a carência dele... demanda:: um aprofundamento também... da comunidade surda no que vai... o que é carente não é carente pelo trabalho do dicionário... mas pela falta de existência” (Mariana)

Segundo Krieger (2011, p.73), o dicionário de língua é a mais prototípica das obras lexicográficas, pois funciona “como instância de representação e de legitimação das palavras de uma língua”. Vale mencionar também as obras de caráter terminológico, que em geral incluem o léxico especializado e se ocupam em repertoriar termos técnico-científicos de campos específicos de conhecimento.

As obras dessa natureza pertencem a “uma tipologia lexicográfica que oferece informações pontuais e sistematizadas sobre os usos linguísticos nos campos técnico-científicos” (KRIEGER, 2011, p.74). É importante lembrar que se trata de duas realidades distintas, mas não antagônicas, uma vez que ambas lidam com o léxico da língua. Desse modo, corroborando Krieger (2011), há dicionários centrados no léxico geral e os outros que se voltam para o léxico especializado, frutos de duas áreas: a lexicografia e a terminologia, respectivamente.

No que tange ao repertório lexicográfico da Libras, têm-se obras das duas naturezas, isto é, os dicionários de língua e glossários terminológicos de diferentes áreas de conhecimento. Não se tem notícia até o momento da existência de dicionários terminológicos bilíngues português-Libras ou Libras-português. Com isso, entende-se que essa é mais uma demanda

reprimida que merece a atenção daqueles que se dedicam à prática lexicográfica e/ou terminológica da língua de sinais.

Voltando ao excerto destacado acima, todo esse movimento de vaivém provoca no usuário sentimentos e crenças negativas em relação à experiência de uso de determinado dicionário em detrimento de outro, e pode interferir na satisfação do consulente antes, durante e depois da consulta.

Sobre não encontrar a informação desejada e ter de buscar outra forma para chegar ao resultado esperado, a professora responde que às vezes tem que recorrer a outros dicionários, em especial o de português, em busca de um sinônimo para daí, então, reiniciar a busca nos DBs português-Libras.

"várias vezes... aí:: ou a gente explica... ou faz o processo de ir no português achar um sinônimo... e tentar achar um sinônimo... né procurar em outros mas muitas vezes você pega vários dicionários mesmo... você não acha... e aí provavelmente porque não tem no ensino de libras e aí:: a gente faz aquilo... então vamos fazer o seguinte... vamos combinar nesse grupo que nós vamos usar esse sinal para isso... ponto... mas não adianta querer utilizar o () porque... não vai acontecer... né isso.../mas isso vale às vezes."

"[...] nós temos um acordo... não/não tem no dicionário... e agora como que a gente vai fazer?... então vai buscar um dicionário de português... acha/vamos procurar um sinônimo... do sinônimo procurar no dicionário de libras até... foram duas aulas... até eles encontrarem uma palavra muito boba." **(Mariana)**

Em relação aos sinônimos, com base na descrição e análise dos dicionários elegidos, que trata da lexicografia da língua de sinais (LLS), percebe-se que esse elemento é de fato pouco ou nada explorado nas obras bilíngues português-Libras.

A disposição e a clareza das informações, assim como os elementos visuais no interior dos verbetes dos dicionários, são fatores importantes, em especial para o usuário surdo que, por sua vez, apreende e compartilha o mundo a partir de suas experiências visuais.

"[...] tem alguns dicionários que têm alguns desenhos também que eles gostam... eles gostam de ver os sinais de entender como que faz o sinal e a configuração de mão... essa parte da leitura né diferença do dicionário... mão em c... né? Vem toda a explicação e isso eles pegam muito rápido não só pela leitura mas pela imagem." **(Samantha)**

"[...] e uma coisa que::/que eu noto... e que eles já verbalizaram... para mim... é que eles gostam do/mais do dicionário azul do que do outro... porque ele é mais fácil... e se a gente olhar... ele não tem... a digitação... ele não tem uma série de/ele é mais limpo... o outro traz... mais:: coisas mas dificulta mais para eles." **(Mariana)**

Com base nessas declarações, vale refletir sobre o aspecto visual salientado pelas professoras. Segundo Strobel (2013), a Cultura Surda é concebida a partir de características múltiplas e artefatos culturais que se associam também à língua de sinais, já que língua e cultura caminham juntas.

“no campo dos Estudos Culturais, o conceito de ‘artefatos’ não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Traço comum em todos os sujeitos humanos seria o fato de que somos todos artefatos culturais e, assim, os artefatos ilustram uma cultura”. (STROBEL, 2013, p. 43-44)

Dentre os artefatos culturais apresentados pela autora, tem-se a experiência visual, “em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades” (STROBEL, 2013, p. 44). No mesmo sentido, a experiência visual, a partir de uma concepção antropológica e cultural, representa um artefato cultural, que faz parte intrinsecamente da língua de sinais, de forma indissociável (ROMÁRIO; DORZIAT, 2016, p.59).

A pedagogia visual para pessoas surdas é um tema ainda pouco explorado no âmbito acadêmico. Campello (2007) defende o uso da visualidade no campo da educação de surdos e propõe, a partir disso, uma “pedagogia visual”. Sobre esse termo, a autora explica que:

[...] não é comum encontrar produções teórico-metodológicas relacionadas à pedagogia visual na área dos surdos, mesmo que a língua de sinais (que é a língua natural, materna e nativa das pessoas surdas, cuja modalidade é gestovisual), se apoie em recursos da imagem visual (CAMPELLO, 2007, p.113).

A autora afirma ainda que “as características pertinentes à modalidade da língua de sinais a inscreve num lugar de visualidade e encontra na imagem uma aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais” (CAMPELLO, 2007, p.113).

Conhecer essas características pode contribuir significativamente para uma prática lexicográfica eficiente para o público surdo e satisfatória do ponto de vista dos recursos visuais adequados para se inserir na microestrutura dos dicionários.

O suporte utilizado para publicação da obra também foi um item mencionado pelas participantes, tendo em vista que os dicionários impressos disponíveis nas escolas são normalmente volumosos e pesados, e isso implica no deslocamento e supostamente no uso.

“Bom para a gente carregar um dicionário desse é complicado né? Ainda mais professor que carrega um mundo né? Eu uso o dicionário on-line [...] é um material que não dá para o aluno receber levar para casa e trazer botar na mochila... porque pesa...”

“em termos de peso e volume não interfere em nada ((risos)) porque eu tô com o meu celular... que tem o aplicativo mesmo o dicionário on-line... eu olho aqui... então a gente não carrega esse dicionário esse volume fica aqui para consulta mas não é um que a gente fica levando transportando de um lugar para o outro né?” **(Samantha)**

O peso e o volume dos dicionários utilizados parecem ser um desconforto para esses usuários. Apesar de não estar explícito, aparentemente as obras digitais e/ou hipertextuais (*web*) satisfazem mais os consulentes também nesse sentido.

Conforme explicitado anteriormente, sabe-se que nenhum dos dicionários bilíngues tratados neste trabalho foi produzido para ser utilizado em ambientes escolares, muito menos para a educação de surdos. Todavia, devido à inexistência de obras que atendam a essa demanda específica, tem-se utilizado o dicionário de língua geral para situações e públicos distintos.

Por não terem sido organizados para essa finalidade de sala de aula, o efeito surtido pela consulta nem sempre é o esperado ou desejado quando se trata do ensino-aprendizagem do português para os estudantes surdos. Diante disso, encerrando este tópico que trata da satisfação do usuário, em um dos relatos da professora Elena, ela explica que:

“Não tem... um material né... não tem o próprio dicionário que contempla em alguns momentos específicos pelo o que eu pude conferir em sala... mas... momentos muito pontuais né... ele não... não acaba sendo algo que... explorado da maneira como ele já está próprio né? Ou seja, levar um dicionário para a sala de aula... vamos explorar o que ele tem ali... não... você cria esse... e a teoria em si ela é muito linda né?” **(Elena)**

Diante de tudo que se discutiu até aqui, fica evidente que há uma demanda demasiadamente reprimida. A existência de um dicionário que contemple as necessidades dos usuários surdos aprendizes do PL2 traria contribuições significativas para o campo da educação de surdos.

De acordo com Leffa (2011, p.123), qualquer aprendizagem, incluindo a de língua materna ou estrangeira, é feita de ações que envolvem pessoas e objetos. O mesmo se aplica para o ensino-aprendizagem de uma segunda língua, como é o caso deste trabalho.

Esses objetos representam os recursos didáticos (textos, livros, jornais, Internet, etc.) facilitadores para o ensino-aprendizagem do aluno, entre os quais se inclui o dicionário, um instrumento extremamente útil nesse processo (MIRANDA, 2011).

Como não se tem um recurso apropriado, os professores intuitivamente têm proposto e elaborado materiais de cunho lexicográfico junto aos alunos. As narrativas das participantes evidenciam essa prática em sala de aula, conforme demonstra o último tema a ser tratado nesse capítulo de análise.

4.2.4 O fazer lexicográfico na escola

O uso consciente do dicionário pode ampliar as possibilidades de descobertas e apropriação de conhecimento por parte do consulente. Considerando o papel do professor em sala de aula, uma das funções desempenhadas por ele é a de mediação desse conhecimento.

Nesse sentido, para que um aluno venha a fazer uso de um dicionário em aula, faz-se necessário o surgimento de demandas que, a depender do contexto, são geradas e/ou provocadas primeiramente pelo professor. Portanto, é de suma importância que este saiba reconhecer o leque de possibilidades que o dicionário pode apresentar ao usuário no ato da consulta, uma vez que o dicionário não serve apenas para sanar dúvidas quanto à grafia e ao significado das palavras, mas também para conhecimentos enciclopédicos e científicos, que possam auxiliar e facilitar o aprendizado dos alunos nas disciplinas escolares, principalmente nas disciplinas cujo objetivo é o ensino de línguas, seja ela na modalidade de língua materna, estrangeira ou segunda língua.

Como se observou nos relatos das professoras, há momentos em que cada uma delas assume também o papel de pesquisadoras/lexicógrafas, desenvolvendo estratégias a fim de alavancar o aprendizado de seus alunos. Tais estratégias visam motivar o aluno a participar ativa e efetivamente da sua própria aprendizagem, tornando-se protagonista nesse processo.

Sendo assim, o presente tópico irá discutir os subtemas: as estratégias adotadas, as produções de materiais e o letramento lexicográfico dessas professoras.

- **Estratégias adotadas**

O uso das imagens visuais beneficia o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Diante disso, é importante que os educadores tomem conhecimento do poder construtivo que elas têm, utilize-as de maneira adequada e considere quando seus alunos fizerem uso delas, uma

vez que as imagens, assim como outros recursos, podem vir a ser facilitadores na formação dos conceitos representados visualmente.

"[...] geralmente, dependendo do aluno... eu (...) então eu peço para ele desenhar (...) Muitas vezes o desenho por sinal... Quando é abstrato... Não é algo concreto vai precisar de () OU desenho de () desenho da imagem... então eu peço para eles desenhar... peço para eles escrever [...] Então ele vai fazer um uso de busca no próprio caderno e vai surgindo as dúvidas né e a gente vai só acrescentando... acrescentando... acrescentando..." **(Elena)**

Com base no exposto, percebe-se no trecho acima o posicionamento em relação à representação visual que a professora tem diante do processo de aprendizagem da língua portuguesa dos alunos surdos. A participante utiliza do recurso da visualidade para pôr em prática a sua estratégia de construir juntamente com o aluno um vocabulário registrado individualmente no caderno de cada aluno.

Segundo a professora, à medida que novas palavras vão surgindo, os alunos vão sendo responsáveis pela manutenção e incorporação desses registros, que são realizados de forma distinta a depender da complexidade do vocábulo e do nível de abstração do mesmo.

Ao que parece, a estratégia de elaborar algo com o aluno tem sido uma prática recorrente adotada pelas professoras, a fim de tornar o alunado surdo um agente participativo nesse processo, dando a ele subsídios para criar a sua própria obra lexicográfica.

No caso da professora Samantha, a cada nova palavra descoberta, seus alunos registram em seus respectivos cadernos o "desenho" da palavra, isto é, a palavra propriamente dita junto à explicação do que ela representa em determinado contexto, desse modo, o aluno pode ter acesso às informações sempre que desejar, não sendo necessário recorrer aos dicionários, sobretudo quando o aluno não está no ambiente escolar.

"então se eu estou dando uma aula sobre o gênero... sei lá... receita... e aí aparecem umas palavras... novas... para os alunos surdos por exemplo brigadeiro... pode ser uma palavra que ele não conheça... brigadeiro... então vamos desenhar a palavra explicar o que significa... a gente faz um desenho faz uma explicação e vai montando um vocabulário... um dicionário... e aí toda vez que aparecer essa palavra AHH... eu lembro que foi dado aí você volta no seu caderninho e consulta a palavra... então o próprio aluno faz o seu próprio dicionário..." **(Samantha)**

Segundo Simões et. al (2011, p.3609), o ensino de alunos surdos apoia-se em duas vertentes, o bilinguismo e o uso de recursos especiais, baseados na experiência visual. Corroborando essa ideia, Kelman (2011 apud ALMEIDA, 2013, p.3627) reitera que, além do

uso da linguagem oral e da língua de sinais nos processos de ensino/aprendizagem, a utilização de recursos visuais pode contribuir de maneira significativa para a aprendizagem de crianças surdas, desde que esses recursos sejam considerados nas estratégias pedagógicas direcionadas aos alunos.

"eu faço assim: eu não tô discutindo (), eu tiro foto, coloco no caderno. Porque quando eles olham a foto, isso remete à discussão que foi feita na aula" **(Regina)**

O relato da participante Samantha evidencia uma maneira bastante peculiar de como seus alunos enxergam a palavra sinalizada e a relação que se estabelece com a palavra escrita em português.

"a contribuição deles acho que assim... eu não sei se é alguma coisa de surdo... que eles gostam de explicar com exemplo eu não sei se é difícil para eles a abstração... que eles têm dificuldade de explicar o significado mas para eles a explicação depende de um exemplo... então foi ficando () o que é um palhaço? Ah por exemplo você vai no circo... tem lá... então é um exemplo que explica o significado para eles e aí a minha parte a pedagógica era... tá você deu um exemplo agora vamos tentar criar o significado" **(Samantha)**

É interessante refletir sobre como se dá o pensamento desses alunos diante da necessidade de explicar determinada palavra sinalizada. De acordo com a narrativa da professora, os alunos são mais desvoltos na explicação de um exemplo de uso do que na explicação do significado propriamente dito.

De posse dessas informações, é cabível refletir de que modo o campo da lexicografia poderia se apropriar das estratégias mencionadas, a fim de melhorar a composição das obras, em especial se ela for designada para o uso escolar tendo com público-alvo os estudantes surdos da educação básica.

- **Produção de materiais**

Pretende-se mostrar aqui não somente o percurso, mas também as iniciativas das participantes em construir intuitivamente com/para os seus alunos materiais personalizados fundamentados nos modelos de dicionários que elas utilizam em sala de aula.

Para esse subtema, optou-se por fazer uma exposição diferente das demais, uma vez que aqui a intenção é justamente ilustrar os tipos de materiais produzidos em sala de aula e não necessariamente discorrer sobre eles.

"primeiro a ideia de perceber o todo. Depois, eu faço um vocabulário do texto. Por exemplo, o que eu faço: as palavras mais importantes para compreender o texto..." **(Regina)**

"pode ser uma palavra que ele não conheça... brigadeiro... então vamos desenhar a palavra explicar o que significa... a gente faz um desenho faz uma explicação e vai vamos montando um vocabulário... um dicionário..."

"toda aula eu filmava e aí a gente foi formando um acervo... e isso a gente ia usar até depois para divulgar... para ficar depois para uso para outros surdos... mas é tudo coisa que demanda muito tempo..." **(Samantha)**

"para cada aluno eu faço de uma forma... depende do meu aluno... então não é um padrão... que eu posso te dizer que eu faço de tal forma porque isso não existe na minha prática... então se eu tenho um aluno que já tem uma certa desenvoltura eu posso simplesmente imprimir essa (enciclopédia) essa parte do vocabulário e eu pego e coloco lá... Com outros alunos eu preciso de (...) Então eu vou construindo o vocabulário conforme vai havendo necessidade e vai havendo a dúvida."

"eu... tenho um PDF que é do próprio (Capovilla)... eles são separados por áreas... né? Então eu costumo a usar esse [...] CRIAR um certo vocabulário para os surdos mas de uma forma impressa e daí eu fixo no caderno deles... então toda vez que precisa de algo eu recorro àquilo né?" **(Elena)**

"pra você ver que loucura () Eu tiro foto, mando () imprimo em casa, () ah, é aquela discussão que fala da França, entendeu? Então fica, lembra, porque dá pistas na hora da criança estudar." **(Regina)**

Ainda que os dicionários sejam um componente frequentemente utilizado em sala de aula, como já mencionado exaustivamente nesse trabalho, (todas) as professoras falaram empolgadamente não apenas sobre as suas experiências enquanto usuárias dos produtos lexicográficos, mas também como produtoras de materiais da mesma natureza.

Das experiências compartilhadas, notaram-se:

- a construção de vocabulários extraídos de textos trabalhados em sala de aula, com a finalidade de auxiliar os alunos surdos na compreensão textual;
- a organização de vocabulários/dicionários a partir do léxico comum e/ou especializado da língua portuguesa emergente nas aulas, devidamente compilados e registrados de acordo com a necessidade e aprendizado de vocábulos;
- a elaboração de acervos digitais, com registros em vídeos (em Libras), para viabilizar a apropriação de novos vocábulos da língua portuguesa.

A produção desses materiais é realizada com a parceria entre professor e aluno, e é claramente fundamentada em princípios pedagógicos, ainda que façam uso de recursos da

lexicografia. Essa prática lexicográfica exercida no ambiente escolar tem gerado materiais autênticos e personalizados, e tem possibilitado a participação dos alunos surdos como agentes ativos nesse processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua. Com isso, os alunos ocupam um lugar importante nessa construção.

No exemplo dado pela professora Elena, fica evidente o protagonismo da aluna durante a execução do material. Em entrevista, a professora menciona que a referida aluna apresentava uma autoestima muito baixa quando chegou à escola, uma dependência muito forte dos pais e baixíssimo interesse pelas atividades escolares. Segundo a professora, a escola não fazia sentido algum para ela, e isso dificultava o seu envolvimento e participação nas atividades propostas. Sem contar o nível de proficiência tanto em Libras quanto em português, que também era bastante precário. Diante de toda essa problemática, a estratégia encontrada pela participante foi envolver aos poucos essa aluna na construção do seu próprio aprendizado nas duas línguas.

“Mas aí o que que eu fiz... eu peguei o... Capovilla que eu falei para você que eu tenho... então só verbos eu anotei... ela busca imagens... só (aquilo)... ELA busca as imagens geralmente com gif... eu já passei toda a conjugação verbal... eu expliquei para ela o que é presente passado futuro... as pessoas... o que significa essa desinência... né? Que ela sabe o que significa essa desinência... Ela tem a cola dela no caderno dela... então além dela buscar tudo isso ela vai construir as frases... Ela vai construir as frases e depois a gente filma a aluna fazendo a frase e coloca com (...) Tudo... ((risos)) ela mesma... eu não dou palpite... às vezes eu dou palpite (tal vídeo) você acha que tá bom? Falo tá... E ela que faz toda essa função... às vezes eu gosto mais de um e eu não falo nada... ela gosta mais de outro é esse outro que vai ficar... Para escolher a construção da frase é ela que faz... eu só interfiro quando não... quando não está dentro do contexto... () Já não dá... mas fora isso é exatamente aquilo que ela escolheu... então esse trabalho é cem por cento a aluna que faz...”
(Elena)

Todavia, para que esse aluno protagonize e ocupe esse lugar na construção do seu aprendizado, há um preço que, via de regra, é custeado pelo próprio professor.

“Eu tenho uma impressora colorida dentro da minha casa... eu compro os meus papéis... eu preparo as aulas... eu IMPRIMO com o meu dinheiro... eu levo e colo no caderno do meu aluno porque ele não recurso... não tem suporte... eu não tenho () para material... não tenho nada... entendeu? Então sou... eu escolho... eu faço isso para o meu aluno ou então... ele vai ficar sem isso... entendeu?” **(Elena)**

O gesto nobre da professora vai muito além do que ela se propõe a fazer em sala de aula para promover o ensino da língua para os seus alunos. A sensibilidade dela em ter toda essa dedicação tem como resultado o aprendizado do aluno. A consciência de que a utilização desses

recursos visuais pode colaborar na aprendizagem do estudante surdo mobiliza o professor a desenvolver mecanismos que sirvam de estratégias pedagógicas.

- **Letramento lexicográfico**

O termo letramento empregado neste trabalho não está atrelado ao conceito canônico utilizado no campo da pedagogia e da educação, para referir-se à “condição que se tem, uma vez alfabetizado, de usar a leitura e a escrita como meios de adquirir conhecimentos, cultura etc., e estes como instrumentos de aperfeiçoamento individual e social”, conforme a definição apresentada no Dicionário Caldas Aulete Digital⁷⁴, ou à questão da alfabetização propriamente dita, mas sim para designar a capacidade e disposição do professor para, uma vez assimilada a técnica e o funcionamento dos dicionários por meio de suas experiências de uso, propor e organizar materiais lexicográficos de caráter essencialmente didático para/junto com seus alunos transmitir informações e conhecimento acerca das duas línguas que abarcam a educação bilíngue de surdos.

Com base nisso, buscou-se nas narrativas das professoras participantes deste estudo trechos que mostrassem esse comportamento lexicográfico intuitivo nas práticas de sala de aula para o ensino do PL2 para surdos.

“Sexto ano. [...] Deixa eu te mostrar outra coisa também que eu acho que você vai gostar: a classe gramatical, a gente vai construindo junto, é tudo construção. Então aqui tá o substantivo, aqui tem a definição, aqui tem a classe gramatical, aqui tem o sinal, aqui tem exemplo. Tem o comum e tem o próprio, que eles podem consultar. Aqui tem o artigo, aqui tem o (significado em) língua portuguesa, tem o sinal e aqui tem o exemplo, definido e indefinido e tem os exemplos de cada. Têm os adjetivos, isso é o visual, mas é o português, a palavra está aqui, o cara precisa saber. [...]” (Regina)

No trecho acima, percebe-se o empenho da professora em construir um material bem estruturado, pensado de acordo com as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e com as demandas reais de sala de aula. A partir do detalhamento apresentado pela professora ao descrever a microestrutura, fica evidente o seu letramento lexicográfico.

Vale lembrar que essa construção acontece em parceria com o aluno surdo, dessa forma, acredita-se que esse conhecimento direta ou indiretamente reverbera no aluno, e essa experiência pode ser positiva quando este recorre, além do seu “caderno lexicográfico”, ao dicionário.

⁷⁴ Disponível em: < <http://www.aulete.com.br/~letramento>>. Acesso em 07 jul. 2020.

"então eu pego imagens... construo verbetes... eu construo verbetes e não uso o dicionário em si mas construo verbetes com imagem com significado com tudo aquilo ali... () então a gente vai estudar aquela página e depois aquela página vai ficar colada no caderno dele... então há o registro ele vai ter como buscar depois né?" **(Elena)**

Essa outra professora deixa claro em sua declaração que também faz uso das suas experiências enquanto usuária de dicionários, para construir materiais que possam ficar à disposição do aluno para consultas posteriores. A professora complementa ainda dizendo que o material passa por constante manutenção e inserção de novos vocábulos, que vão surgindo à medida que os alunos vão trazendo suas dúvidas em relação ao português.

"Então futuramente quando ele precisar de alguma coisa ele vai me perguntar... Como é que (...) Então ele vai fazer um uso de busca no próprio caderno e vai surgindo as dúvidas né e a gente vai só acrescentando... acrescentando... acrescentando... Esse registro... eu acho muito interessante... Esse registro... eu acho muito interessante... esse registro eles colocam às vezes o desenho e o equivalente desse desenho (...) O significado... o exemplo... eles também colocam... eles registram tudo... Eles têm um verbete por tabela mesmo. Então para que eles não precisem ficar me perguntando sempre como escrever tal coisa." **(Elena)**

Nessa perspectiva de letramento e prática lexicográfica, além do caderno, outro suporte tem sido utilizado para registrar o léxico (novo) trabalhado em sala de aula. Sobre a iniciativa, a professora Samantha relata que:

"para construir a ideia de fazer o dicionário... foi uma coisa minha com a equipe pedagógica conversando nas formações que surgiu..." **(Samantha)**

O processo de construção do dicionário adotado pela professora confere ao aluno noções desse letramento e possibilita que este tenha autonomia na sua aprendizagem da língua e no registro do léxico aprendido.

"[...]pode ser uma palavra que ele não conheça... brigadeiro... então vamos desenhar a palavra explicar o que significa... a gente faz um desenho faz uma explicação e vai vamos montando um vocabulário... um dicionário... e aí toda vez que aparecer essa palavra AH eu lembro que foi dado aí você volta no seu caderninho e consulta a palavra... então o próprio aluno faz o seu próprio dicionário... porque ele tem um banco de palavras e ele pode não lembrar o que significa mas ele pode lembrar que já foi falado isso né? E aí ele tem um acervo próprio para ir consultando..." **(Samantha)**

No que diz respeito ao verbete e ao suporte utilizado para registro, observe-se o relato da professora:

"O significado eu trabalhava com eles né? A gente construía dava uma frase de exemplo... e eu já trabalhei também com... dicionário... montar um dicionário gravado... então o aluno ele falava a palavra... sei lá... palhaço... então ele dava o sinal fazia a datilologia... explicava e dava uma frase de exemplo... e aí eu filmava... toda aula eu filmava toda aula eu filmava e aí a gente foi formando um acervo... e isso a gente ia usar até depois para divulgar... para ficar depois para uso para outros surdos..." **(Samantha)**

Essa parceria construída entre professora-alunos tende a repercutir positivamente no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. O envolvimento e o protagonismo dos estudantes nesse cenário são essenciais, pois torna o aprendizado mais significativo e faz com que o aluno reflita sobre todas as aplicações do novo léxico, tais como a escrita da palavra (por meio da datilologia), a palavra sinalizada (o sinal propriamente dito), a definição e o exemplo de uso, e construa, na perspectiva da lexicografia, um verbete completo e complexo, que auxiliará no emprego desse vocabulário posteriormente.

"[...] aí a gente pega os verbetes:: DO dicionário o que é, o que não é... se a gente acha que o verbete não está adequado a gente:: né... para os exercícios vai... colocando.. para eles colarem no caderno e para estudarem... bem feito ..."

"assim... o aluno começa a fazer o desenho... quando ele não tem o domínio da libras... quando o aluno tem o domínio da libras ele desenha o sinal... e quando ele já tem o domínio do português ele vai para um sinônimo ... uma sequência que eles vão tendo..." **(Mariana)**

Conforme já apresentado, discutido e constatado neste trabalho, o dicionário bilíngue português-Libras compõe o cenário de sala de aula e ocupa um lugar ainda distante de ser o ideal, mas tem a sua importância para o ensino-aprendizagem do PL2 dos estudantes surdos. Entretanto, nem sempre o dicionário atende às necessidades educacionais desse público, uma vez que eles não foram construídos para essa finalidade.

Nesse caso, para cobrir as lacunas existentes no referido instrumento, as professoras têm utilizado como estratégia o próprio verbete do dicionário, ou parte dele, para complementar aquilo que falta. Vale salientar que essas iniciativas têm como objetivo principal atender às necessidades do público estudantil surdo, e que cada aluno é único e suas demandas também. Com isso, é admirável perceber os caminhos percorridos tanto dos alunos quanto das professoras bilíngues para alcançar tal objetivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumi-se, neste trabalho, um diálogo fortemente embasado entre a lexicografia *lato sensu* e a educação de surdos, dando especial enfoque aos usos e funções dos dicionários bilíngues português-Libras no ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna na educação básica de surdos.

Desse modo, o presente estudo teve uma dupla missão. Levando em consideração o propósito de investigar as possíveis contribuições do dicionário bilíngue português-Libras nesse cenário, este trabalho reuniu conceitos e pressupostos teóricos provenientes da metalexicografia, lexicografia bilíngue, lexicografia pedagógica e lexicografia da língua de sinais, tornando-se uma pesquisa essencialmente metalexicográfica bilíngue-pedagógica.

A partir deste estudo, foi possível observar o quão incipiente são os trabalhos dedicados ao campo da lexicografia em interface com a língua de sinais. Notou-se que essa área de investigação ainda se encontra em fase embrionária e, portanto, carece urgentemente de atenção e mais pesquisas, para que estas possam reverberar positivamente na produção de novos dicionários da língua de sinais nos diferentes espaços e possibilidades de uso dos mesmos, sobretudo no ambiente escolar.

Considerando que o dicionário representa uma ferramenta importante no processo de ensino/aprendizagem de línguas, bem como em outras situações de aprendizagem nas disciplinas curriculares, é indubitável o papel social, cultural e linguístico que ele desempenha, seja para reproduzir e difundir o léxico de uma língua, seja para viabilizar o entendimento e compreensão desse léxico em seus diferentes usos e discursos.

Diante disso, esta pesquisa se propôs a investigar se há e como se dá o uso e as funções dos dicionários bilíngues português-Libras no contexto da educação bilíngue para surdos, mas especificamente no ensino do português como L2. Elegeram-se como usuários os alunos surdos e os professores bilíngues que atuam diretamente nessa perspectiva educacional. Este trabalho também se propôs a identificar qual/quais dicionário(s) é/são preferencialmente indicado(s) e utilizado(s) por esses professores e os motivos que os levam a escolher determinado(s) dicionário(s) em detrimento de outro(s).

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa contou com a participação de quatro professoras bilíngues, que responderam a dois instrumentos selecionados para coletar os dados: o **questionário** e a **entrevista semiestruturada**. A partir desses instrumentos, foi possível

conhecer as crenças, experiências e práticas das participantes em relação ao uso do dicionário bilíngue em sala de aula para o ensino do português como L2 para seus alunos surdos.

Os dados obtidos, de acordo com o seu instrumento de origem, foram observados à luz da análise temática, uma abordagem qualitativa, que possibilitou identificar, analisar, interpretar e relatar padrões seccionados em temas e subtemas.

Diante dos resultados obtidos, constatou-se que os dicionários bilíngues português-Libras não só estão presentes no cenário da sala de aula, como também são utilizados para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua. Tendo em vista o potencial pedagógico desse instrumento, defendido desde o início deste trabalho, perceberam-se diferentes situações de uso e funções desempenhadas pelo dicionário, contemplando demandas de diferentes ordens.

Todavia, dada algumas limitações relatadas pelas participantes e apresentadas nas obras lexicográficas utilizadas, as professoras têm desenvolvido estratégias próprias e personalizadas, envolvendo os alunos surdos na criação de materiais pedagógicos baseados em elementos essencialmente lexicográficos (bilíngue), conforme as necessidades educacionais e de aprendizagem desses alunos (pedagógico).

Tais iniciativas têm sido importantes, pois oportuniza ao aluno uma participação ativa no seu próprio processo de aprendizagem da L2, mas acende um sinal de alerta àqueles que organizam dicionários bilíngues. A partir deste estudo e das contribuições dadas pelas participantes, pôde-se concluir que o campo da lexicografia ainda tem muito a dialogar com o campo da educação de surdos, sobretudo no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa na condição de segunda língua, de modo a se pensar numa tipologia de dicionários condizentes com esse cenário e com as necessidades do consumidor final desse produto, os alunos surdos. São raros e caros os estudos voltados não para a obra, mas para quem faz uso dela. A relação estabelecida entre usuário e produto, no caso o lexicográfico, precisa ser vista e acompanhada mais de perto, pois eles, os usuários, têm muito a dizer sobre a usabilidade, suas experiências e a funcionalidade dos dicionários.

Nas respostas dadas nos instrumentos, as participantes evidenciaram algumas de suas demandas e apontaram algumas sugestões de melhoria para as obras lexicográficas, de modo a fomentar o seu uso em sala de aula. Assim, as principais contribuições e conclusões da presente pesquisa são:

1. Tanto as professoras quanto os alunos tendem a dar preferência para o dicionário digital/eletrônico por uma questão de comodidade, facilidade de manuseio e eficiência de uso. Isso não descarta o uso das obras impressas, que estão disponíveis seja na escola (biblioteca, sala dos professores, sala de reuniões), seja em sala de aula.
2. No entanto, os dicionários disponíveis eletronicamente são poucos em quantidade e pouco divulgados. Seria importante que esses materiais fossem mais difundidos, para que os potenciais usuários tivessem conhecimento de sua existência e soubessem onde encontrá-los.
3. Entre os dicionários disponíveis em sala de aula (monolíngues de português e os bilíngues português-Libras), normalmente os estudantes buscam pelos bilíngues, pois, na maioria das vezes, a busca é motivada pela compreensão da palavra a partir do sinal, coisa que os monolíngues não contemplam.
4. Entre as inúmeras possibilidades de uso e funções de um dicionário, no contexto de sala de aula, nota-se uma tendência maior pela busca do equivalente da palavra em Libras, a definição, os exemplos ou até mesmo as informações gramaticais (quando têm) são raramente consultados, seja pelos usuários surdos ou ouvintes. No caso dos ouvintes, por ser o português a sua L1, informações relacionadas à definição ou à classe gramatical são questões já resolvidas, para esses, os DBs servem mais para sanar dúvidas em relação ao sinal equivalente e o contexto de uso do mesmo. Para os usuários surdos, também há a busca pelo equivalente em Libras, mas entende-se que se trata de demandas e funções distintas.
5. Para algumas professoras, o caminho percorrido no dicionário é buscar o sinal da palavra para saber como se diz aquilo em Libras, já os estudantes surdos realizam o movimento contrário – eles acessam o dicionário pela palavra em português para saber o que ela representa na sua língua, logo, são tarefas diferentes e, conseqüentemente, funções diferentes.
6. Nesse sentido, sabendo que os DBs têm como potenciais usuários falantes nativos e não nativos de ambas as línguas, e que podem ser utilizados para diferentes situações, entende-se que é de suma importância que novas propostas lexicográficas sejam lançadas e praticadas, para que as obras efetivamente venham a atender as necessidades de seus consulentes.

7. Para que isso aconteça, é importante que o lexicógrafo ou o organizador da obra estabeleça critérios bem definidos como: número de língua (monolíngue, bilíngue, trlíngue ou multilíngue), público-alvo (falantes nativos/falantes não-nativos), direcionalidade (monodirecional [AB] ou [BA] / bidirecional [AB/BA]) e funcionalidade (se é para produção, recepção ou tradução), de modo a produzir uma obra que leve em consideração o tipo de informação que o usuário espera encontrar no dicionário.
8. Referindo-se a uma proposta lexicográfica para aprendizes em contexto escolar, seria interessante que os dicionários contemplassem o vocabulário utilizado nesse contexto, sobretudo os pertencentes às disciplinas escolares (história, geografia, matemática, etc), de modo que fosse possível o estudante surdo acessar tais termos e fazer uso dos mesmos. Vale lembrar que, para um dicionário dessa natureza, o ideal seria uma organização por áreas e conhecimento, disciplinas ou campos semânticos para facilitar a busca, seguindo uma estrutura onomasiológica.
9. Segundo as professoras, a busca pela ordem alfabética para os alunos surdos é um pouco confusa, salvo aqueles que apresentam um domínio maior de português.
10. Não se pode descartar a relevância para a Libras e seus falantes de se ter dicionários monolíngues, que apresentem e expliquem o léxico da língua pela própria língua, a partir de suportes eletrônicos.
11. Deve haver uma aproximação ainda maior entre lexicografia da língua de sinais que vem sendo gradativamente construída com a lexicografia bilíngue e a lexicografia pedagógica, de modo a instrumentalizar, sistematizar e consolidar esse campo, tanto no viés prático quanto teórico.
12. O repertório lexicográfico da língua brasileira de sinais, composto em grande parte por dicionários, que normalmente se autointitulam “dicionário de Libras”, “dicionário de língua brasileira de sinais” e assemelhados são, na verdade, dicionários bilíngues na direção português- Libras, sendo assim, entende-se que é importante que tal nomenclatura seja assumida no título das obras, não apenas para informar o consulente sobre o componente linguístico da obra e a direcionalidade das línguas envolvidas, mas também para construir-se uma sistematicidade sobre a tipologia dos dicionários existentes.
13. Entende-se que o dicionário deva ser atraente e contemplar as necessidades do seu consulente, seja ele surdo ou não. No caso do surdo, deve-se levar em consideração a

possibilidade de um dicionário que contemple de fato a sua língua e respeite esse fator como sendo essencial para a busca da informação no dicionário, haja vista que um dicionário dessa natureza pode ser um forte instrumento para o aprimoramento da própria língua e para o ensino-aprendizagem do português.

Considerando o escopo desta pesquisa, valer-se do conceito de usabilidade implicou positivamente na investigação da interação entre os usuários (estudantes surdos/professores bilíngues) e os produtos (dicionários bilíngues português-Libras) no contexto de ensino de PL2.

Para finalizar, é importante mencionar que, apesar do trabalho exaustivo e hercúleo que foi desenvolvido até aqui, uma pesquisa, assim como os dicionários, são obras inacabadas, e haverá sempre margem para continuar e aprimorar o seu conteúdo.

Desse modo, entende-se que não foi possível dar conta de todas as demandas de investigação que emergiram ao longo da produção deste estudo, mas, ainda assim, torna-se relevante listá-las para que novos caminhos de pesquisa se abram e possam, assim como esta pesquisa, trazer contribuições teóricas e práticas em pelo menos uma das áreas abarcadas por este estudo, isto é, metalexigrafia, lexicografia bilíngue, lexicografia pedagógica, lexicografia da língua de sinais e educação de surdos, em especial, o ensino-aprendizagem do PL2 para surdos.

Essas novas investigações poderiam se ocupar de:

- ampliar o estudo realizado, contemplando outras instituições, regiões (estados) do país e professores;
- realizar um estudo tendo como foco o aluno surdo, em diferentes fases de escolarização, a fim de se obter desses sujeitos suas percepções, crenças e experiências de uso dos dicionários bilíngues português-Libras;
- desenvolver mais pesquisas dedicadas a olhar o dicionário como objeto de estudo e a sua relação com os usuários;
- propor novas produções lexicográficas em/com a língua de sinais, que proporcionem aos consulentes novas experiências de uso e de busca, sobretudo no contexto escolar;
- refletir sobre o papel do PNL2 na/para a educação de surdos e, idealmente, incorporar a lexicografia da língua de sinais ao Programa, promovendo ações que resultem na produção de materiais, livros e dicionários para uso e demandas escolares na educação de surdos, de forma a contemplar e respeitar a condição de bilinguismo experienciada por esses sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. A. **Intérprete educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medida. **Ciência & Saúde Coletiva**, 16(7): 3061-3068, 2011.

ALMEIDA, D. L. **Português como segunda língua para surdos**: a escrita construída em situações de interação mediadas pelas Libras. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2016.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna**: concepções e contextos de ensino. Universidade de Brasília, 2009. Disponível em <estacaodaluz.org.br>. Acesso em 13 jun. 2020.

ALMEIDA, S. D'A. A utilização da pedagogia visual no ensino de alunos surdos: uma análise do processo de formação de conceitos científicos. In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, VIII. 2013. **Anais**. Londrina, 2013. ISSN 2175-960X.

ALMEIDA, W. G. **O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2015.

ALVAREZ, G. R.; ROZADOS, H. B. F. Usabilidade da seção de submissão do SEER: o caso da revista Em Questão. In: **Inf. Inf.**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 92 - 109, jan./abr. 2015.

ALVES, I. M.; ISQUERDO, A. N. Questões teóricas específicas. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs.) **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. Série estratégias de ensino, v. 24, São Paulo: Parábola, 2011. p. 45-48.

AMORIM, M. A. C. **O ensino de português como segunda língua para surdos**: o campo semântico de ingerir. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1999.

AMORIM, M. A. C. **O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos**: os elementos conectores conjuntivos. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

AMORIM, M. F. Educação especial e educação inclusiva. In: **Congresso Internacional de Educação Inclusiva e Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**, 2, 2016, Campina Grande. Disponível em <<http://docplayer.com.br/53516444-Educacao-especial-e-educacao-inclusiva.html>>. Acesso em 23 jun. 2020.

ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ARAÚJO, J. O. F. **Pontos de interesse espaço-temporal para reconhecimento da língua brasileira de sinais em vídeos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Modelagem Computacional e Sistemas). Universidade Estadual de Montes Claros, 2017.

ARAÚJO, L. C. **Limites e contribuições da formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Montes Claros, 2015.

ARRUDA, F. E. C. **Elementos microestruturais para um vocabulário didático de termos das ciências biológicas para alunos surdos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR: 9241-11: **Requisitos ergonômicos para trabalho de escritórios com computadores: parte 11 – orientações sobre usabilidade**. Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, M. J. S de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sataré-Mawé na microrregião de Parintins Manaus – AM**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas, 2015.

BARBOZA, C. F. S. **A educação física, os esportes e a língua de sinais brasileira (Libras, LSB): desenvolvimento do glossário SurdeSportes para acessibilidade e inclusão da comunidade surda**. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, 2015.

BARROS, L. A. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: Edusp, 2004.

BARROSO, A. F. **Professor bilíngue para surdos: análise da prática de letramento por meio da autoconfrontação**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2018.

BERGENHOLTZ, H; GOUWS, R. H. **What is Lexicography?** Lexikos, nº 22 - AFRILEX-reeks/series 22, 2012.

BIDERMAN, M. T. C. A ciência da Lexicografia. In: **Alfa**, São Paulo, v.28, p. 1-26, 1984.

_____. Léxico e vocabulário fundamental. In: **Alfa**, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.

_____. Dimensões da palavra. In: **Filologia e linguística portuguesa**, n. 2, p. 81-118, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i2p81-118>>. Acesso em 23 mar. 2020.

_____. Conceito linguístico de palavra. In: **Revista Palavra**. Petrópolis: Vozes, p.81-97, 1999.

_____. Terminologia e Lexicografia. In: **TradTerm**. v.7, p.153-181, 2001.

_____. A formação e a consolidação da norma lexical e lexicográfica no português do Brasil. In: NUNES, J. H.; PETTER, M. **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro**. São Paulo: Humanitas, FFLCH/ USP, 2002. p. 65-82.

_____. Um dicionário para o português do Brasil. In: Seabra, M. C. (Org.). **O léxico em estudo**. 1ª ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

BRANDÃO, F. **Dicionário ilustrado de Libras**. São Paulo: Global, 2011.

BRASIL, Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em 16 out. 2019.

_____, Lei 10. 753, 30 outubro de 2003. **Política nacional do livro**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.753.htm> Acesso em 20 fev. 2020.

_____. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 16 out. 2019.

_____. Decreto no 7.387. **Inventário nacional da diversidade linguística**. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 09 de dezembro de 2010.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, **Língua Brasileira de Sinais – Libras** [art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 16 out. 2019.

_____. Decreto 0.099, de 18 de julho de 2017. **Programa nacional do livro e do material didático**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em 21 nov. 2019.

_____. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em 16 out. 2019.

_____. Secretaria de Estado do Governo e Gestão Estratégica. **Dicionário de Libras ilustrado**. São Paulo: GESP / Acesa São Paulo, 2002. Disponível em CD-Rom.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula** [elaboração Egon Rangel]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRAZ, R. M. M. **Libras: a construção e a divulgação dos conceitos científicos sobre o ensino de ciências e biotecnologia através da integração de um dicionário internacional online**. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia). Universidade Federal Fluminense, 2014.

BRUM-DE-PAULA, M. R.; ESPINAR, G. S. Coleta, transcrição e análise de produções orais. In: BRUM-DE-PAULA, M. R.; SCHERER, A. E.; PARAENSE, S. C. L. (orgs.). **Letras**, nº 21. Santa Maria: PPGL Editores, 2002.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

CAMPOS, M. L. I. L.; ALMEIDA, J. C. S. Sistema linguístico da Libras. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Libras: aspectos fundamentais**. Intersaberes, 2019. p. 78-120.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: Llobera, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. Disponível em <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale02.htm>. Acesso em 20 fev. 2020.

CAPOVILLA, F. C. et al. **Dicionário da língua de sinais do Brasil: a Libras em suas mãos** – 3 Volumes. São Paulo: Edusp - Editora da Universidade de São Paulo, 2017. 2944p.

_____; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua brasileira de sinais**. Volume I: sinais de A a L e volume II: sinais de M a Z. 1 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2001.

_____; _____; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua brasileira de sinais**. Volume 1: sinais de A a H e volume 2: sinais de I a Z. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2009.

CARDOSO, V. R. Os dicionários da língua brasileira de sinais e suas contribuições. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 50 - 66, jan. / jun., 2017.

CARIOCA, C. R. As funções sociais da língua e as políticas de difusão do Português no Timor-Leste. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 427-447, ago. 2016. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502016000200427&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 26 jun. 2020.

CARVALHO, O. L. S. Lexicografia bilíngue. In: CARVALHO, O. L. S. **Lexicografia bilíngue português/alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições**. Brasília: Thesaurus, 2001. P. 47-58.

CHIQUINI, S. **Dicionário de Libras** – Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/39123459/dicionario-libras>> Acesso em 25 jun. 2020.

COROA, M. L. Para que serve um dicionário? In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos (Org.). **Dicionários escolares** – políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola, 2011.

CORREIA, M. **Os dicionários portugueses**. Alfragide: Editorial Caminho, 2009.

COSTA, A. L. F. **A terminologia química em Libras na literatura e a adotada no ensino de química em escolas públicas de Goiás Jataí**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2016.

COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. **Surdocegueira: estudos e reflexões**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília: DF, MEC/SEESP, 2007.

DAMIM, C.; PERUZZO, M. S. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 93-113, abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6981/6450>>. Acesso em 27 jun. 2020.

Dicionário digital Libras cristão – DDCL, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.surdosonline.com.br/>> Acesso em 17 mar. 2020.

DOUETTES, B. B. **A tradução na criação de sinais-termos religiosos em Libras e uma proposta para organização de glossário terminológico semibilíngue**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. **DELTA**, v. 23, n. 2, p. 203-222, 2007.

_____; _____. Reflexões da evolução do ensino de línguas na lexicografia bilíngue. **Tra. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 241-250, jan. / jun., 2008.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. **Representações lexicais da língua de sinais brasileira**. Uma proposta lexicográfica. 2009. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras, Departamento de Linguística, português e línguas clássicas, Universidade de Brasília: UnB / Brasília, DF, 2009.

FARRELL, M. **Guia do Professor: deficiências sensoriais e incapacidades físicas**. Porto Alegre: Atmed, 2008.

FAULSTICH, E. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 197-201, jul. / dez., 2006.

FAULSTICH, E.; VILARINHO, M. M. O. Lexicografia bilíngue: versatilidade e complexidade. In: NADIN, O. L.; ZAVAGLIA, C. **Estudos do léxico em contextos bilíngues**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

FERNANDES, R. M. C. **Educação permanente e políticas sociais**. Campinas-SP: Papel Social. 2016.

_____. **Educação bilíngue para surdos: identidade, diferenças, contribuições e mistérios**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, 2003.

FERRAZ, C. L. M. **Estratégias de ensino de Libras como L2 (segunda língua): dicionário de configuração de mãos para atuação de professores de Libras**. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, 2017.

FIGUEIREDO, L. M. B.; LOURENÇO, G. O movimento de sobrelhas como marcador de domínios sintáticos na língua brasileira de sinais. In: **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 48, p. 78-102, Florianópolis, jan./jun. 2019.

FOMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. Ensino de português como segunda língua e a centralidade da Libras. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (orgs). **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

FREITAS, L. A. G. O livro didático na educação dos surdos: uma releitura sobre as atividades propostas. PUCRio. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, 2016. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26719/26719.PDFXXvmi=>>>. Acesso em 03 jun. 2020.

GAMA, F. J. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: E. & H. Lambert, 1875.

_____. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: INES, 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP v.35, n.2, p. 57-63, 1995.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOMES, P. V. N. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (orgs.). **Dicionários escolares: políticas, formas & usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

HÖFLING, C. **Traçando um perfil de usuários de dicionários** – estudantes de Letras com habilitação em Língua Inglesa: um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006.

HÖFLING, C; SILVA, M. C. P.; TOSQUI, P. O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira. **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. ISSN 2237-759X, [S.l.], v. 13, out. 2004. ISSN 2237-759X. Disponível em: <<http://ken.pucsp.br/intercambio/article/view/3977/2625>>. Acesso em 27 jun. 2020.

HUMBLÉ, P. **Dictionaries and Language Learners**. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 2001.

HWANG, A. D. Lexicografia: dos primórdios à nova lexicografia. In: HWANG, A. D; NADIN, O. L. (orgs.) **Linguagens em interação III: estudos do léxico**. Maringá: Clichetes, 2010, p. 33-45.

JACOB, V. C.; JACOB, I. C. Avaliação da usabilidade na web: biblioteca eletrônica Scielo e a base de dados Scopus. In: **Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 27, n. 2, p. 47-62, jul./dez. 2013.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. 1999. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1999.

_____. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. et al. **Letramento e minorias**. 8ª. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2017.

KLIMSA, S. B. F. **Proposta de dicionário infantil bilíngue Libras/português**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, 2016.

KRIEGER, M. da G. Dicionário de Língua: um instrumento didático pouco explorado. In: TOLDO, C. S. (org.) **Questões de linguística**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003.

_____. Tipologias de dicionários: registros de léxico, princípios e tecnologias. **Calidoscópio**, v. 4, n. 3, p. 141-147, set. / dez., 2006a.

_____. Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. **Cadernos de Tradução Florianópolis**, n.18, p. 235-252, 2006b.

_____ et al. O século XX, cenário dos dicionários fundadores da lexicografia brasileira: relações com a identidade do português do Brasil. In: **Alfa**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 173-187, 2006.

_____; WELKER, H. A. Questões de lexicografia pedagógica. In: **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs.). Série estratégias de ensino, v. 24, São Paulo: Parábola, 2011. p. 103-113.

KUMADA, K. M. O. et al. Desafios para a tradução de um livro didático de ciências com uso de avatares expressivos. In: I Encontro do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre Educação de Surdos e Libras (Ceslibras) e V Encontro Serviço de Apoio Pedagógico Especializado: Contribuições para a Educação Inclusiva (Sape), 2015, São Paulo. **Anais do I Encontro do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre Educação de Surdos e Libras (Ceslibras) e V Encontro Serviço de Apoio Pedagógico Especializado**: Contribuições para a Educação Inclusiva (Sape), 2015. v. 1. p. 46-51.

LACERDA, C. B. F. **Pesquisa qualitativa em educação**: focalizando a entrevista como instrumento metodológico. Relatório de Pesquisa apresentado à Fapesp na conclusão do Pós-Doutorado junto ao CNR-Roma/Itália, 2003.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LANDAU, S. **Dictionaries**: The art and craft of lexicography. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (ogr.) **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44.

_____; MIRANDA, F. V. B.; SILVA, M. C. P. Questões de lexicografia pedagógica. In: **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs.). Série estratégias de ensino, v. 24, São Paulo: Parábola, 2011. p. 123-132.

LEITE, T. A.; QUADROS, R. M. Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. In: STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M.; LEITE, T. A. **Estudos da língua brasileira de sinais**. Série Estudos de língua de sinais. Volume II. Florianópolis: Insular, 2014.

LIMA, M. D. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

LINS, D. C. **Português como segunda língua para surdos (PL2S)**: o emprego do pronome relativo "que" em textos acadêmicos. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

LIRA, G. A.; SOUZA, T. A. F. **Dicionário digital da língua brasileira de sinais – Libras**. Versão 2.0. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, 2005. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm> Acesso em 15 mar. 2020.

_____; _____. **Dicionário digital da língua brasileira de sinais – Libras**. Versão 2.1 web. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, 2008. Disponível em: <<http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras/>> Acesso em 15 mar. 2020.

_____; _____. **Dicionário digital da língua brasileira de sinais – Libras**. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, 2011. Disponível em: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/> Acesso em 15 mar. 2020.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-32.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5a. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, M. L. **O ensino de Biologia**: o intérprete e a geração de sinais. (Dissertação de Mestrado em Linguística do Instituto de Letras) Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007.

MARINHO, M. L. **Língua de sinais brasileira**: proposta de análise articulatória com base no banco de dados LSB-DF. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, 2014.

MARQUES, M. L. **A dicionarização de termos da apicultura em Libras**. Dissertação (Mestrado em Sistemas Agroindustriais). Universidade Federal de Campina Grande, 2018.

MARTINS, A. C. **Lexicografia, metalexiconografia e natureza da iconicidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental). Universidade de São Paulo, 2017.

MARTINS, F. C. **Terminologias da Libras**: coleta e registro de sinais-termo da área de psicologia. 2018. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018.

MARTINS, T. A. **Um estudo descritivo sobre as manifestações de ambiguidade lexical em Libras**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013.

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, L. C. R. Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções em português mediadas pela Libras. **Revista X**, v. 12, n. 2, p. 151-170, 2017.

MAXIMO, N. N. **Fonologia da Libras: estatuto da mão não dominante**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **ReVEL**, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MIGUEL, R. A. B. J. **Estratégias de leitura do português usadas por alunos surdos jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2019.

MOTA, D. R. **Interfaces gráficas digitais em ambientes virtuais de aprendizagem: a usabilidade e experiência do usuário como fatores de melhoria no processo de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado Tecnologias da inteligência e design digital. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

MOURA, A. A.; FREIRE, E. L.; FELIX, N. M. Escolas bilíngues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp.2, p. 1283 – 1295, nov. 2017.

MOURA, D. R. **O uso da LIBRAS no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2014. p. 13-26.

NASCIMENTO, F. A. A. C.; MAIA, S. R. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

NASCIMENTO, L. C. R.; SOFIATO, C. G. A disciplina de língua brasileira de sinais no ensino superior e a formação de futuros educadores. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 18, n.2, p. 352 – 368, abr./jun. 2016.

NEVES, M. V. O. **Esboço de análise da estrutura morfológica dos sinais da Libras do Novo Deit-Libras**. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental). Universidade de São Paulo, 2011.

NEVES, M. V. O. **Esboço de análise da estrutura morfológica dos sinais da Libras**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental). Universidade de São Paulo, 2005.

NOBRE, R. S. **Processo de grafia da língua de sinais**: uma análise fono-morfológica de sinais em *Sign Writing*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

OATES, E. **Linguagem das mãos**. Aparecida, SP: Santuário, 1969.

_____. **Língua das mãos**. Com adaptação e atualização de Simone Vecchio. Aparecida do Norte: Santuário, 2008.

PAPI, S. O. G. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

PARCHEN, M. J. **Profissionalidade docente e as condições da docência precarizadas**. Curitiba, 2008.

_____; LOCCO, L. A. Profissionalidade docente: condições precarizadas de trabalho e a síndrome de Burnout. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em 25 mai. 2020. ISBN 978-85-8015-037-7.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, 2014, p. 143-157.

_____. **Papel da língua de sinais da aquisição da escrita por estudantes surdos**. In: LODI, A. C. B. et al. (orgs.). 8. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2017.

PRETI, D. (org) **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

PROTÁSIO, C. A. B. **Estudos sobre produção escrita em português como segunda língua para surdos**: o que revelam as pesquisas. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

_____. **Documentação da língua brasileira de sinais**. Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística. GARCIA, M.V. C. (orgs.) Brasília, DF: Iphan, 2016, p. 157-174

_____. O “BI” em bilinguismo na educação de surdo. In: FERNANDES, E. Org.; QUADROS, R. M. et al. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (3. ed. rev. e atual. ortog.)

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

_____; PIMENTA, N. **Curso de LIBRAS 1**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

RANGEL, E. O. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da proposta lexicográfica. In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. **Dicionários escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

REY-DEBOVE, J. Léxico e dicionário. Trad. de Clóvis Barleta de Moraes. **Alfa**, São Paulo, 28(supl.): 45-69, 1984.

RODRIGUES, F. C. A noção de direitos linguísticos no Brasil: entre a democracia e o fascismo. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**, v, 42, p. 33-56, jul. / dez., 2018.

ROMÁRIO, L.; DORZIAT, A. Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas. In: **Revista COCAR**, v.10, n.20, p.52 – 72, ago./dez. 2016.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 1 v.

SALVIANO, B. N. O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de língua portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

SAMPAIO, C. C. R. **O uso do Shape Coding no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos**: um estudo sobre variação temporal. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pelotas, 2018.

SCHMITZ, R. A problemática dos dicionários bilíngües. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2ª. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. Vol. 1, p. 161- 170.

SEABRA, M. C. T. C.; WELKER, H. A. Questões teóricas genéricas. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs.) **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. Série estratégias de ensino, v. 24, São Paulo: Parábola, 2011. p. 29-37.

SILVA, C. P. **A produção acadêmica sobre português escrito para surdos**: indicações para o ensino de preposição. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, M. C. P. Para uma tipologia geral de obras lexicográficas. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2007. Vol. 3, p. 283- 293.

SILVA, N. M. **Instrumentos linguísticos de língua brasileira de sinais**: constituição e formulação. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SILVA, R. T. **Português como segunda língua para surdos**: contribuições para a implantação de um ensino bilíngue. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

SILVA FILHO, A. M. Avaliação de usabilidade: “separando o joio do trigo”. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n.112, set. 2010. ISBN 1519-6186.

SIMÕES, E. S. et al. **Menos do mesmo**: a pedagogia visual na construção da L2. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2011. p. 3608-3616.

SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

SOFIATO, C. G. **O desafio da representação pictórica da língua de sinais brasileira**. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

_____; REILY, L. H. Dicionarização da língua brasileira de sinais: estudo comparativo iconográfico e lexical. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 109-126, jan. / mar., 2014.

SOUSA, A. N. **Educação plurilíngue para surdos**: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SOUZA, E. R. H. **A natação e suas provas: glossário em Libras**. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, 2017.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 jun. 2020.

SPINASSÉ, K. P. Os Conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, 2006.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3.ed. rev. – Florianópolis: Ed. da UFSC 2013.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador.** 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

TEIXEIRA, V. G. **Encontros e desencontros: reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de Português como L2 para surdos à luz da Teoria dos Sistemas Complexos.** Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

TOSTES, S. R. **A. atuação de psicólogo bilíngue no atendimento terapêutico à pessoa surda.** São Carlos, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2018.

TURETTA, B. R.; GÓES, M. C. R. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 81-98.

UFSC. **Glossário de Libras.** Disponível em: <www.glossario.libras.ufsc.br>. Acesso em 20 mai. 2020.

VERDELHO, T. Dicionários portugueses, breve história. In: NUNES, J. H.; PETTER, M. (orgs.). **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro.** São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: Pontes, 2002, p. 15-64.

WANDERLEY, D. C. **Aspectos de leitura e escrita de sinais: estudos de caso com alunos da educação básica e universitários surdos e ouvintes.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

WELKER, H. A. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia.** Brasília: Thesaurus, 2004.

WIEGAND, H. E. On the Structure and Contents of a General Theory of Lexicography. In: **Hartman**, p. 13-30, 1984.

ZANATTA, F.; MIRANDA, F. B. **A normatividade nos dicionários gerais de língua portuguesa.** Disponível em: <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/04_11.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

ZAVAGLIA, C. Metodologia em ciências da linguagem: lexicografia. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. **Ciências da linguagem: o fazer científico?.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. Ambigüidade gerada pela homonímia: revisitação teórica, linhas limítrofes com a polissemia e proposta de critérios distintivos. **D.E.L.T.A**, v. 19, n. 2, p. 237-266, 2003.

ZUCCHI, A. M. T. Dicionário monolíngue no ensino de língua estrangeira: uma experiência de uso. In: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010. Vol. 4, p. 255- 268.

APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa

São Carlos, 06 de maio de 2019.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Venho por meio desta carta, apresentar-me como aluna de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), lugar também em que atuo como servidora, na função de Tradutora e Intérprete de Libras-Português.

Minha pesquisa, provisoriamente intitulada “**Um olhar sobre os dicionários de libras no ensino do português como segunda língua para surdos: a usabilidade e funcionalidade segundo os professores bilíngues**” está sob a orientação da Prof^ª Dra. Gladis Maria de Barcellos Almeida, credenciada no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos e a coorientação da Prof^ª Dra. Marianne Rossi Stumpf, credenciada no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

A referida pesquisa tem como objetivo geral verificar se os dicionários de Libras-Português são utilizados nas aulas de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos do ensino fundamental em escolas e/ou programas bilíngues de educação. Pretende-se ainda como objetivos específicos, identificar qual/quais dicionários são utilizados, assim como identificar e classificar as situações de uso, funcionalidade e usabilidade destes dicionários em sala de aula, mediante o relato de professores que atuam no contexto educacional bilíngues para surdos e ministram a disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua. Ainda nos objetivos específicos, conforme os depoimentos dos professores participantes desta pesquisa, almeja-se traçar um perfil de uso dos dicionários de Libras-Português no referido contexto.

Os participantes da referida pesquisa serão professores bilíngues em língua brasileira de sinais (Libras) e língua portuguesa (LP), que atuam diretamente com o alunado surdo no ensino fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano, na disciplina de LP como segunda língua em escolas/classes bilíngues.

A pesquisa será aplicada em três escolas, sendo uma pertencente à rede pública municipal, uma da rede pública estadual e a outra da rede privada de ensino, todas localizadas no estado de São Paulo. Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, será necessário lançar mão de dois instrumentos de coleta para fidedignizar os dados e os resultados, a saber: o questionário e a entrevista, componentes do *corpus* dessa pesquisa.

O questionário será aplicado primeiramente, e em seguida a entrevista semiestruturada, que apesar de possuir um roteiro semiestruturado, permite uma flexibilidade ao respondente e ao pesquisador em inserir ou retirar perguntas, no percurso da entrevista, de acordo com os dados fornecidos pelo participante.

O questionário elaborado possui perguntas de ordem pessoal, para delinear o perfil dos respondentes, perguntas fechadas e abertas para investigar a percepção dos professores quanto à funcionalidade e possibilidades de utilização de dicionários no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos como segunda língua no ensino fundamental (6º ao 9º ano), tendo em vista que os referidos dicionários são intitulados bilíngues por haver a presença tanto da língua de sinais quanto da língua falada no Brasil, o Português.

Posto isso, o percurso metodológico a ser adotado nesta pesquisa será: (i) a aplicação do questionário, que se dará por meio eletrônico, (ii) a entrevista, que poderá ser realizada pessoalmente em um espaço previamente reservado nas dependências da escola, de acordo com a disponibilidade ou via Skype/ chamada de vídeo, onde será registrada a conversa para que posteriormente a pesquisadora possa transcrever e analisar os relatos dos professores entrevistados.

A coleta dos dados será direcionada pela própria pesquisadora, e durante a entrevista, a pesquisadora irá introduzir algumas questões para nortear a discussão e fomentar a participação do

entrevistado. Depois de transcritas as entrevistas, de acordo com os dados obtidos, a pesquisadora irá categorizar e analisar os relatos junto às respostas obtidas no questionário.

Diante disso, feita a devida apresentação, tanto da pesquisadora como de sua proposta de pesquisa, ora intitulada **“Um olhar sobre os dicionários de libras no ensino do português como segunda língua para surdos: a usabilidade e funcionalidade segundo os professores bilíngues”** peço autorização desta Coordenação e também da Diretoria de Ensino para a realização da coleta dos dados na unidade escolar, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, localizada no endereço XXXXXXXXXXXX, no bairro XXXXXXXXXXXX.

Vale ressaltar que a presente pesquisa será submetida ao comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos, local onde estou matriculada como aluna regular no Programa de Pós-graduação em Linguística.

A submissão só poderá ser realizada após o aceite da Secretaria, pois faz parte da documentação a ser encaminhada para análise, sendo assim, fico no aguardo de um retorno, esperançosa que este seja positivo.

Desde já agradeço a oportunidade e possibilidade de parceria entre a Universidade Federal de São Carlos e a Coordenação junto a Diretoria de Ensino na autorização desta pesquisa que visa trazer contribuições significativas para o campo da Educação e da Lexicografia da Língua de Sinais, levantando reflexões acerca das potencialidades, funções e usos dos dicionários de Libras/Português como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos cursantes do ensino fundamental II em escolas/classes bilíngues.

Coloco-me à inteira disposição para maiores esclarecimentos caso necessário.

Atenciosamente,

(assinatura)

Me. Joyce Cristina Souza

Aluna

(assinatura)

Profª Dra. Gladis Maria de Barcellos Almeida

Orientadora

(assinatura)

Profª Dra. Marianne Rossi Stumpf

Coorientadora

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

- Agradecimento pela participação
- Apresentação da pesquisadora
- Apresentação da pesquisa
- Apresentação dos procedimentos da coleta
- Aplicação das questões norteadoras para a entrevista

PERGUNTAS RELACIONADAS AO USO DOS DICIONÁRIOS DE LIBRAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

- Após cumprir o protocolo acima, INICIAR a entrevista perguntando a professora como ela iniciou a trajetória com a educação e com a educação de surdos.
- Como você define o ensino de português como segunda língua?
- Em sua opinião, aspectos como: a **disponibilidade de materiais didáticos**, de **dicionários em sala de aula**, o **relacionamento professor-aluno**, os recursos disponíveis para uso em sala de aula, as **pesquisas** na área e os **estilos de aprendizagem são importantes para o ensino do português como segunda língua para surdos?**
- Você acredita que os dicionários de Libras podem contribuir de alguma forma no ensino de português como segunda língua? Se sim, como? Se não, por quê? Embora os dicionários de Libras não tenham sido elaborados para esta finalidade especificamente, você consegue identificar algum potencial didático ou pedagógico neles para o uso em sala de aula?
- Você já desenvolveu alguma atividade em sala de aula em que o uso do dicionário fosse indispensável? Se sim, como foi essa atividade? Qual era o objetivo da atividade?
- Como os alunos se posicionam em relação ao uso do dicionário (de Libras). Ficam curiosos? Sabem usá-los?
- E em relação ao dicionário de português?
- Enquanto professora e usuária, se você pudesse modificar algo nos dicionários de Libras atuais, o que você mudaria?
 - Tamanho
 - Volume
 - Peso
 - Qualidade do material
 - Tipo de suporte
 - Tipo de busca da palavra
 - Quantidade de verbetes
 - Tipo de informação dentro do verbete.
 - Outra modificação: _____
- Para fins de uso em sala de aula, você acha que os dicionários de Libras contemplam as necessidades e as demandas escolares e de aprendizagem do alunado surdo?
- Sim, por quê? Não, por quê?
- Se você fosse elaborar um dicionário de Libras para fins escolares, como seria? Você modificaria algo? Por exemplo, o verbete, as ilustrações, os exemplos, enfim.
- De acordo com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2012, que trata dos dicionários escolares, existe uma relação de dicionários destinados aos alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º ano). As escolas recebem exemplares destes dicionários para o uso dos alunos. Você saberia dizer se os alunos da escola têm acesso a esses materiais? Os alunos surdos recebem esses dicionários também? Se sim, eles são utilizados? Em que momento? Se não, sabe por quê?

Comente: _____

3. Perfil profissional:

4.1. Há quanto tempo atua como professor(a)?

4.2. **Nesse período**, há quanto tempo atua como professor(a) de surdos?

4.3. Para quais anos da educação básica você ensina o português como segunda língua ?

6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano ()

1º ano E.M () 2º ano E.M () 3º ano E.M ()

4.4. Quantos alunos surdos, **em média**, você possui **nesse semestre letivo**?

Menos de 10 () Entre 10 e 20 () Mais de 20 () Não faço ideia ()

5. Conhecimentos sobre dicionários:

5.1. Na sua graduação e/ou pós-graduação, você teve a oportunidade de fazer alguma disciplina que ensinasse sobre o uso de dicionários?

sim () não ()

5.2. Se sim, poderia explicar?

5.3. Você conhece algum dicionário de Libras ou de outra língua de sinais?

() não ()

sim

5.4. Se sim, qual(is)?

Dicionário A

Dicionário B

Dicionário C

Dicionário D

Dicionário E

Outros ()

5.5. A escola onde você trabalha possui algum dicionário de Libras?

sim () não ()

5.6. **Se sim, em** que lugar esse(s) dicionário(s) de Libras fica(m) armazenado(s) normalmente?

Biblioteca () Sala de Aula () Sala dos Professores ()

Outro lugar () Onde? _____

5.7. Você possui algum dicionário de Libras? sim () não ()

5.8. Se sim, qual(is) dicionário(s)?

5.9. Quanto ao suporte/formato dos dicionários de Libras, você tem preferência pelos:

Eletrônicos () Impressos () **On-line ()**

5.10. Em que momento você normalmente utiliza um dicionário de Libras?

() quando estou em sala de aula

() quando estou preparando aula

() quando estou corrigindo tarefas

() quando estou com alguma dúvida para me comunicar

() outros momentos _____

5.11. Enquanto professor, você tem como prática o uso de dicionários em sala de aula com seus alunos surdos?

Sim () Não ()

5.12. Se sim, você faz uso de dicionários em qual língua? Libras () Português ()

Ambas as línguas ()

6. Sobre a usabilidade:

6.1. Dos dicionários de Libras impressos listados abaixo, qual(is) deles você já utilizou?

Dicionário A	Dicionário B	Dicionário C	Dicionário D	Dicionário E
--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

6.2. Dos dicionários de Libras eletrônicos listados abaixo, qual(is) deles você já utilizou?

Dicionário A	Dicionário B	Dicionário C	Dicionário D	Dicionário E
--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

Dos dicionários de Libras online listados abaixo, qual(is) deles você já utilizou?

Dicionário A	Dicionário B	Dicionário C	Dicionário D	Dicionário E
--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

6.3. Com relação a utilização de um dicionário de Libras, você se considera uma pessoa que:

Sabe utilizar bem ()

Sabe utilizar razoavelmente bem ()

Não sabe utilizar ()

Tem dificuldades em utilizar ()

6.4. Dos dicionários listados em 6.1, qual deles você já utilizou em algum momento em sala de aula?

Dicionário A () Dicionário B () Dicionário C ()

Dicionário D () Dicionário E () Nenhum () Todos ()

6.5. Dos dicionários já utilizados, você tem alguma preferência?

sim () não ()

Qual? _____

6.6. O que esse dicionário possui que o faz ter preferência? _____

6.7. O uso do dicionário em sua sala de aula se restringe a consultas para atender às demandas do:

Suas como professor Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca ()

do aluno Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca ()

de ambos Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca ()

Outro () _____

6.8. Em algum momento da sua prática docente, você já aplicou alguma atividade em que fosse necessário o uso do dicionário de Libras?

sim () não ()

6.10. Você orienta ou já orientou seus alunos sobre como usar um dicionário e sobre a sua função?

sim () não ()

6.11. Se sim, em qual ocasião?

() em uma aula específica sobre dicionários;

() por meio de uma atividade lúdica para ensinar o aluno a usar o dicionário;

() Outro _____

7. Sobre a funcionalidade:

7.11. Pensando nos momentos em que você utiliza o dicionário de Libras, seja em sala de aula ou para preparar uma aula, o que você normalmente busca? Assinale quantas alternativas achar necessário.

() O sinal

() A escrita da palavra em português

() A escrita da palavra em SignWriting

() A produção do sinal

() Os parâmetros do sinal

() A definição da palavra

- A categoria gramatical
 Exemplos de uso
 A Datilologia
 Eu **nunca** utilizo **o dicionário de Libras**
- 7.12. **Pensando nos momentos** em que seus alunos utilizam o dicionário de Libras em sala de aula, o que eles normalmente buscam? **Assinale quantas alternativas achar necessário.**
- O sinal
 A escrita da palavra em português
 A escrita da palavra em **SignWriting**
 A **produção** do sinal
 Os parâmetros do sinal
 A definição da palavra
 A categoria gramatical
 Exemplos de uso
 A Datilologia
 Eles nunca utilizam o dicionário de Libras
- 7.13. Ao recorrer ao dicionário de Libras para realizar uma consulta, normalmente você e/ou seus alunos encontram o que procuram?
Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca ()
- 7.14. Já aconteceu de você e/ou seus alunos não encontrarem a informação que buscavam no dicionário de Libras?
Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca ()
- 7.15. Se sim, poderia citar algum exemplo?
-
- 7.16. Das demandas existentes em sala de aula, qual tipo de dicionário você julgaria ser mais pertinente em se tratando do ensino de português como segunda língua para surdos? **Assinale quantas alternativas achar necessário.**
- Dicionário monolíngue de português
 Dicionário monolíngue de Libras
 Dicionário bilíngue português / Libras
 Dicionário bilíngue Libras / português

LEGENDA:

Juíza do eixo de Lexicografia Pedagógica

Juíza do eixo de Estudos de léxico da Libras

Juíza do eixo da Educação de Surdos

Orientadora

ANEXO A – Comprovante de submissão ao comitê de ética



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UM OLHAR SOBRE OS DICIONÁRIOS DE LIBRAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: A USABILIDADE E FUNCIONALIDADE SEGUNDO OS PROFESSORES BILÍNGUES (*título inicial)

Pesquisador: JOYCE CRISTINA SOUZA

Versão: 1

CAAE: 12893319.1.0000.5504

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 048279/2019

Patrocinador principal: financiamento próprio

Informamos que o projeto UM OLHAR SOBRE OS DICIONÁRIOS DE LIBRAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: A USABILIDADE E FUNCIONALIDADE SEGUNDO OS PROFESSORES BILÍNGUES que tem como pesquisador responsável JOYCE CRISTINA SOUZA, foi recebido para análise ética no CEP UFSCar - Universidade Federal de São Carlos em 02/05/2019 às 09:50.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP **Município:** SÃO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Prezado(a) professor(a), você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, intitulada **“Um olhar sobre os dicionários de libras no ensino do português como segunda língua para surdos: a usabilidade e funcionalidade segundo os professores bilíngues”** (*título inicial).

1. Justificativa, objetivos e procedimentos a serem utilizados:
 - a. Por atuar no contexto bilíngue de educação de Surdos e por ministrar a disciplina de língua portuguesa como segunda língua no Ensino Fundamental II para alunos surdos cursantes entre o 6º e 9º ano na escola “_____”, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada acima. Vale ressaltar que a participação nesta pesquisa não é obrigatória.
 - b. O objetivo geral deste estudo é investigar a usabilidade e funcionalidade dos dicionários bilíngues Libras-Português nas aulas de língua portuguesa como segunda língua para surdos do ensino fundamental II em escolas e/ou programas bilíngues de educação.
 - c. Tem-se como objetivos específicos identificar qual/quais dicionários é/são preferencialmente indicado(s) e utilizado(s) pelos professores da disciplina e os motivos que os levam a escolher determinado dicionário em detrimento de outro(s), assim como identificar e classificar as situações de uso deste(s) dicionário(s) em sala de aula, mediante o relato de professores(as) que atuam no contexto educacional bilíngue para surdos e ministram a disciplina de língua portuguesa como segunda língua. Ainda nos objetivos específicos, conforme os depoimentos dos professores participantes desta pesquisa, almeja-se traçar um perfil de uso dos dicionários de Libras-Português no referido contexto educacional.
 - d. Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, serão utilizados como instrumentos de coleta um questionário e uma entrevista. O questionário será aplicado primeiramente, e em seguida será realizada a entrevista semiestruturada, que apesar de possuir um roteiro, permite ao respondente e ao pesquisador certa flexibilidade para inserir ou retirar perguntas, no decorrer da entrevista, de acordo com os dados fornecidos pelo(a) participante. O questionário elaborado possui perguntas de ordem pessoal, para que seja possível delinear o perfil dos respondentes, e perguntas fechadas e abertas, de modo a investigar a percepção dos professores quanto à funcionalidade e possibilidades de utilização de dicionários no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para surdos como segunda língua no ensino fundamental (6º ao 9º ano), tendo em vista que os referidos dicionários são bilíngues por haver a presença tanto da língua de sinais quanto da língua falada no Brasil, o português.
 - e. Posto isso, o percurso metodológico a ser adotado nesta pesquisa serão seguinte: (i) aplicação do questionário, que se dará por meio eletrônico, (ii) entrevista, que poderá ser realizada pessoalmente em um espaço previamente reservado nas dependências da escola, de acordo com a disponibilidade dos envolvidos, ou via Skype/chamada de vídeo, cuja conversa será gravada para que seja possível realizar a sua posterior transcrição; (iii) revisão da transcrição e análise dos relatos dos(as) professores(as) entrevistados(as). A coleta dos dados será direcionada pela própria pesquisadora e, durante a entrevista, a pesquisadora irá introduzir algumas questões para nortear a discussão e fomentar a participação do(a) entrevistado(a). Depois de transcritas as entrevistas, de acordo com os dados obtidos, a pesquisadora irá (iv) categorizar e (v) cotejar os relatos com as respostas obtidas no questionário.
 - f. Sendo assim, a sua colaboração na presente pesquisa consistirá em responder o questionário (que será enviado eletronicamente) e participar da entrevista que será conduzida pela pesquisadora.
 - g. O questionário possui 55 perguntas e a entrevista será realizada em apenas uma sessão, com duração mínima de 60 minutos e máxima de 120 minutos, nas dependências da escola ou via Skype/ chamada de vídeo, a depender da preferência do(a) participante.
2. Possíveis desconfortos de ordem emocional podem ocorrer durante o preenchimento do questionário e/ou da entrevista, tais como: insegurança, dúvida para responder algumas das questões que serão

levantadas e cansaço físico ou mental. No entanto, ressaltamos que a sua atuação na pesquisa não é obrigatória, podendo interromper a sua participação no momento em que julgar oportuno.

3. Esperamos que a pesquisa nos forneça dados para que possamos compreender a percepção dos professores bilíngues quanto à funcionalidade, usabilidade e manuseio dos dicionários de Libras em situações de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos, em sala de aula no ensino fundamental II, e assim descortinar as possíveis contribuições do campo da ciência que se dedica a elaboração de dicionários, a Lexicografia aplicada à educação bilíngue de surdos e à língua de sinais.
4. O risco de uma pesquisa como essa é de caráter puramente emocional. Além disso, pretende-se que, ao final da pesquisa, o(a) participante tenha acesso aos resultados e seus desdobramentos. O estudo será conduzido pela pesquisadora Joyce Cristina Souza, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), orientada pela Prof^a Dra. Gladis Maria de Barcellos Almeida, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e coorientada pela Prof^a Dra. Marianne Rossi Stumpf, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Durante a sessão da entrevista, a pesquisadora irá introduzir algumas questões para nortear a discussão e fomentar a participação do(a) respondente. Vale ressaltar que a entrevista será filmada, e a gravação será utilizada para compor o *corpus* da pesquisa, sendo em seguida transcrita, analisada e posteriormente arquivada. O(a) participante não será exposto(a) em momento algum na divulgação dos dados, para preservar a sua identidade, a pesquisadora adotará nomes fictícios. A você, caro(a) participante, saiba que tem total garantia de esclarecimentos, antes, durante e depois da pesquisa, sempre que solicitado.
5. O(a) participante possui total liberdade de consentimento antes e durante o desenvolvimento da pesquisa:
 - a. Todos(as) os participantes desta pesquisa possuem o direito de se recusar a participar do projeto ou de retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, incluindo a fase de aplicação do questionário ou da entrevista;
 - b. A desistência ou recusa em participar não acarretará qualquer penalização ou prejuízo nas relações do(a) participante com a pesquisadora ou com a instituição de ensino a qual o(a) respondente está vinculado(a), nem mesmo à UFSCar.
6. A pesquisadora garante o total sigilo quanto às identidades dos(as) participantes, preservando, assim, a privacidade das pessoas envolvidas.
7. Você receberá uma via deste termo, no qual consta o contato da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.
8. Qualquer gasto comprovadamente advindo da sua participação na pesquisa será ressarcido pela pesquisadora.

Joyce Cristina Souza

Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/UFSCar)
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310
São Carlos - São Paulo | CEP 13565-905
e-mail: joyce.csalmeida@gmail.com

Roteiro de aplicação da entrevista da pesquisa “**Um olhar sobre os dicionários de libras no ensino do português como segunda língua para surdos: a usabilidade e funcionalidade segundo os professores bilíngues**” (*título inicial).

A pesquisa deverá ser realizada com professores que atuam no contexto bilíngue de educação de Surdos, que ministram a disciplina de língua portuguesa como segunda língua no Ensino Fundamental II, para alunos cursantes entre o 6º e 9º ano na escola “_____”.

Segue o roteiro com os procedimentos que serão aplicados:

1. Apresentação em linguagem simplificada para o(a) participante das justificativas, objetivos e os procedimentos que serão utilizados durante a pesquisa. Expor os possíveis riscos e benefícios de sua participação;
2. Lembrar que houve consentimento do participante para a realização do trabalho e avisar que a identidade do(a) mesmo(a) será mantida em segredo e que seu nome não constará em nenhum relatório;
3. Deixar claro que todo procedimento será registrado em anotações como forma de manter a integridade dos fatos;
4. Comunicar que a pesquisa se constituída compreensão e da percepção do(a) professor(a) quanto a funcionalidade, usabilidade e manuseio dos dicionários de Libras em situações de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua em contexto de sala de aula bilíngue para alunos surdos;
5. Ao longo do processo será lembrado que o(a) participante tem total liberdade para recusar-se a continuar participando da coleta de dados, em qualquer fase da pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar e contribuir com o referido trabalho.

A pesquisadora me informou que o projeto passou pela avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (CAAE: 12893319.1.0000.5504) que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de 2019.

Participante: _____

(Assinatura)

ANEXO C – Parecer do comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UM OLHAR SOBRE OS DICIONÁRIOS DE LIBRAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: A USABILIDADE E FUNCIONALIDADE SEGUNDO OS PROFESSORES BILÍNGUES

Pesquisador: JOYCE CRISTINA SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12893319.1.0000.5504

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.367.623

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado, na área de Linguística, que investiga a questão do uso dos dicionários bilíngues (libras-português) no contexto da educação escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa estão assim apresentados:

"Objetivo Primário: investigar a usabilidade e funcionalidade dos dicionários bilíngues Libras-Português nas aulas de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos do ensino fundamental II em escolas e/ou programas bilíngues de educação, a partir do relato dos professores bilíngues que atuam com este alunado.

Objetivo Secundário: (i) identificar qual/quais dicionários são preferencialmente indicados e utilizados pelos professores da disciplina e os motivos que os levam a escolher determinado dicionário em detrimento de outros, assim como (ii) identificar e (iii) classificar as situações de uso destes dicionários em sala de aula, mediante o relato de professores que atuam no contexto educacional bilíngue para surdos e ministram a disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua. Ainda nos objetivos específicos, conforme os depoimentos dos professores participantes desta pesquisa, almeja-se (iv) traçar um perfil de uso dos dicionários de Libras-Português no referido contexto educacional."

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.367.623

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente destaca como "riscos", o seguinte: "O risco de uma pesquisa como essa é de caráter puramente emocional. Existe a possibilidade do (a) participante sentir desconfortos de ordem emocional ocasionados durante o preenchimento do questionário e/ou da entrevista, tais como: insegurança, dúvida para responder algumas das questões que serão levantadas e cansaço físico ou mental."

Quanto aos benefícios destaca: "Espera-se que por meio deste estudo, seja possível trazer contribuições para o campo da ciência que se dedica a elaboração de dicionários, a Lexicografia aplicada à educação bilíngue de surdos e à língua de sinais."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto importante para a área de educação bilíngue em Libras, cujo objetivo geral "O objetivo geral deste estudo é investigar a usabilidade e funcionalidade dos dicionários bilíngues Libras-Português nas aulas de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos do ensino fundamental II em escolas e/ou programas bilíngues de educação." Esse projeto se insere num debate sobre inclusão e na luta de surdos e seus formadores no ambiente escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE atende todos os requisitos desse comitê.

Recomendações:

Não há recomendações a seres feitas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1248443.pdf	26/04/2019 14:54:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	26/04/2019 14:51:21	JOYCE CRISTINA SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	26/04/2019 12:38:51	JOYCE CRISTINA SOUZA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.367.623

Outros	Questionario.docx	25/04/2019 14:23:56	JOYCE CRISTINA SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/04/2019 14:23:13	JOYCE CRISTINA SOUZA	Aceito
Outros	Carta.docx	23/04/2019 02:17:00	JOYCE CRISTINA SOUZA	Aceito
Outros	Roteiro.docx	23/04/2019 02:14:52	JOYCE CRISTINA SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 04 de Junho de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

ANEXO D – Normas de transcrição do projeto NURC

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.