

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS E LITERATURA EM LÍNGUA DE SINAIS, COM REFERÊNCIA AO QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS

REFLECTIONS ON SIGN LANGUAGE LITERACY AND SIGN LANGUAGE LITERATURE, WITH
REFERENCE TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES

Maria Tagarelli De Monte

Università degli studi di Udine; Università degli studi Internazionali di Roma
maria.demonte@uniud.it; maria.demonte@unint.eu

RESUMO

A definição de alfabetização evoluiu de sua definição original como uma habilidade cognitiva em relação a textos escritos. Após o aumento do estudo do multilinguismo e da forma que o texto escrito pode assumir, novas abordagens teóricas evoluíram para incluir outras formas ou alfabetizações, como multiliteracias, multimodalidade, alfabetizações reais, materialidade e afeto (Papen, 2023). Da mesma forma, as ferramentas educacionais e as estruturas linguísticas, como o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (CEFR), evoluíram para incluir diferentes formas de intenção de conteúdos que visam transmitir valores e ideias socioculturais. Este artigo reflete sobre o que torna a alfabetização em língua de sinais em um contexto em que a literatura de referência é a literatura sinalizada, que vive e prospera junto com a literatura escrita. Nesse contexto, uma inclusão real dos surdos e de sua cultura de sinais deve considerar os conteúdos em sinais gerados pela comunidade de sinais e encontrar novas maneiras de incluí-los na educação das crianças surdas.

Palavras-chave: Alfabetização de surdos. Alfabetização em língua de sinais. Língua de sinais. Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas - CEFR. Literatura de sinais.

ABSTRACT

The definition of literacy has evolved from its original definition as a cognitive ability towards written texts. Following the increase in the study of multilingualism and the form that written text can take, new theoretical approaches evolved to include other forms or literacies such as multiliteracies, multimodality, real literacies, materiality and affect (Papen, 2023). Similarly, educational tools and linguistic frameworks such as the Common European Framework of References for Languages - CEFR have evolved to include different ways to intend contents that are meant to vehicle socio-cultural values and ideas. This article reflects on what makes sign language literacy in a context where the literature of reference is signed literature, living and thriving along with the written literature. In such a context, a real inclusion of the deaf and their signing culture shall consider the signed contents generated by the signing community, and find new ways to include them in the education of deaf children.

Keywords: Deaf literacy. Sign language literacy. Sign language. Common European Framework of References for Languages - CEFR. Signed literature.

Alfabetização e surdez

Quando se fala em *alfabetização*, a definição mais neutra que pode ser dada é a de Jacobs (2013), como “a capacidade de adquirir um código escrito por meio do desenvolvimento de habilidades de decodificação (leitura) e codificação (escrita) de textos tipográficos” (em Mertzani, 2022). Essa definição, que originalmente estava vinculada a uma mera habilidade cognitiva em relação a textos escritos, ganhou valor cultural à medida que os estudos sobre alfabetização e bilinguismo continuaram a progredir:

A partir da década de 1980, entende-se que a alfabetização é uma construção social e historicamente determinada, e não um processo neutro, e o que conta como texto e comportamento alfabetizado é determinado pelo contexto sociocultural, histórico e político da comunidade. A alfabetização, então, engloba a compreensão desses contextos em que é praticada, e sua aprendizagem é possibilitada e/ou restringida por relações de poder que podem privilegiar alguns de seus tipos e subjugar outros, especialmente quando dois (ou mais) idiomas estão envolvidos. (Mertzani, 2022, p. 450-451)

No caso dos surdos, o jogo de poder existente em torno de sua comunidade fica evidente quando se observa a história de sua educação e a forma como a língua de sinais foi banida dela. O resultado é uma situação paradoxal em que os surdos podem ser considerados bilíngues, quando tanto a língua de sinais quanto a língua falada estão presentes, ou monolíngues, quando expostos apenas à língua falada (Groves, De Monte, Orletti, 2013). O assunto está surgindo cada vez mais no campo dos estudos surdos, onde artigos recentes publicados por pesquisadores surdos e ouvintes observam o uso frequente de palavras como “capacitismo”, “audismo”, “fonocentrismo”, “preconceitos anti-surdos”, entre outras. Essa terminologia, que começou a ganhar mais visibilidade e poder por volta do ano 2000, está relacionada a uma abordagem dos estudos surdos que condena a ambição de longa data, mantida pela maioria das pessoas ouvintes, de “curar” a surdez, independentemente da opinião sobre sua própria condição por parte daqueles que estão diretamente interessados. Essas teorias se baseiam na ideia de que uma perspectiva “paternalista” geral sobre a surdez criou, de forma indireta ou não, uma cultura que mantém os surdos em um eterno estado de infância, no qual eles não têm permissão para expressar sua opinião ou, se a têm, ela dificilmente é considerada tão valiosa quanto a de seus colegas ouvintes.

Neologismos como os vistos acima são o resultado da necessidade de definir a surdez e sua posição na sociedade de uma forma nova e distinta, de propriedade dos surdos e na qual eles possam se sentir plenamente representados. Assim, o “audismo” define “a noção de que alguém é superior com base em sua capacidade de ouvir ou de se comportar como alguém que ouve” (Humphries, 1977, p. 12), e o “fonocentrismo”, como consequência lógica, é a crença de que os sons e a fala são inerentemente superiores à língua escrita ou de sinais (Bauman, 2008). Os “preconceitos anti-surdos” “incluem a noção fictícia de que as pessoas surdas podem e devem ser “consertadas” por meio de regimes de treinamento oral-aural ou tecnologias auditivas assistivas”, o que, na verdade, “mata” a identidade surda em favor de uma identidade auditiva (Skyer & Cochell, 2020, p. 4).

O empoderamento dessas posições provavelmente pode estar relacionado ao aumento do número de pessoas surdas que recebem um implante coclear e às recentes discussões sobre sua eficácia (consulte Gomez, 2023 para obter uma análise crítica da literatura existente). De fato, com o aumento do implante coclear em crianças e adultos surdos, surgiu a evidência de que, apesar da

alta taxa de sucesso do próprio implante (mais de 90%, Kim SY, 2020), ele nem sempre é uma “solução” real para a surdez e, às vezes, não cumpre suas promessas. Além da taxa de sobrevivência do dispositivo, fatores como a manutenção diária do dispositivo e a forma como ele ainda influencia o desenvolvimento de uma “identidade surda” no usuário ainda estão em discussão. No entanto, as crianças surdas implantadas são levadas a uma educação predominantemente oral para a língua falada e escrita, em que a língua de sinais é vista como superficial ou desnecessária (se não prejudicial). Nesse contexto, a educação em língua de sinais é deixada para o aprendizado informal, muitas vezes encontrado por acaso, o que dificulta a definição de uma maneira “orgânica” de desenvolver a alfabetização em língua de sinais e o estudo de possíveis efeitos de transferência na alfabetização na língua falada principal. Consequentemente, o nível de alfabetização em língua de sinais dos surdos sinalizadores continua bastante diversificado.

Em países que têm um currículo de língua de sinais para a educação pública, as chances são de que o nível de alfabetização em língua de sinais seja maior, em comparação com países onde a língua de sinais é completamente excluída da educação infantil (Mertzani, De Monte, Fernandes, 2023). Na Itália, uma abertura gradual para a construção de um currículo de língua de sinais veio com a aprovação da lei que reconhece a língua italiana de sinais (LIS) como a língua minoritária da comunidade surda italiana (Law 69/2021, article 34ter). Assim, nos últimos anos, algumas instituições regionais têm demonstrado um interesse crescente em ensinar LIS para alunos do ensino médio. Apesar dessas lentas mudanças, a situação continua crítica. Dada a diversidade na educação dos surdos, que se reflete em uma pluralidade de abordagens educacionais, os alunos receberão educação formal em língua de sinais somente quando possível (De Monte, 2023) e, mesmo nesses casos, as informações sobre a maneira como ela é construída são obscuras e exigem mais pesquisas. Recentemente, a referência ao QECR-Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR-Common European Framework of Reference for Languages) é um candidato para preencher essa lacuna, embora ainda haja muito a ser feito para atender às necessidades de desenvolvimento das crianças surdas (De Monte, 2022; Council of Europe L. P., 2018).

O QECR para o desenvolvimento de uma ideia de alfabetização em língua de sinais

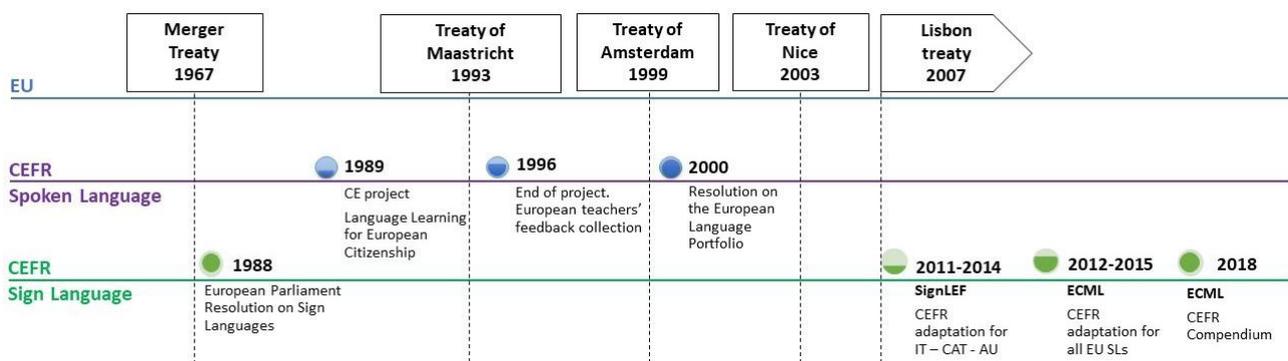
O QECR é uma estrutura que descreve os níveis de proficiência em idiomas para aprendizado, ensino e avaliação (Council of Europe, 2006). Ele tem seis níveis, de A1 (usuário básico) a C2 (usuário proficiente), que são divididos em três categorias amplas: Usuário Básico, Usuário Independente e Usuário Proficiente. Cada nível é definido por um conjunto de descritores que descrevem o que um aluno pode fazer em diferentes habilidades (ouvir, ler, falar, escrever) e contextos (geral, acadêmico, profissional, etc.). O QECR também tem outras dimensões, como a abordagem orientada para a ação, que vê os usuários de idiomas como agentes sociais que realizam tarefas usando a linguagem; mediação, que envolve a facilitação da comunicação entre outras pessoas ou a compreensão de informações complexas; plurilinguismo, que se refere à capacidade de usar e alternar entre diferentes idiomas e variedades; e interação on-line, que abrange as habilidades e estratégias necessárias para a comunicação em ambientes digitais. O QECR foi criado para oferecer uma referência para todos os idiomas europeus, para que os alunos de idiomas conheçam seu progresso e para que os empregadores utilizem um esquema único para sua avaliação. O fato de também ser usado para idiomas não europeus comprova sua versatilidade e utilidade para qualquer idioma e

qualquer contexto social. O QECR é uma ferramenta flexível e adaptável que pode ser usada para várias finalidades, como a elaboração de currículos, o desenvolvimento de materiais, a avaliação de alunos e a certificação de qualificações. Ele é amplamente utilizado na Europa e em outros países, e está disponível em 40 idiomas. Desde sua adoção no ensino de idiomas, o QECR favoreceu a padronização do ensino de idiomas em toda a Europa, facilitando o trabalho no exterior e o reconhecimento de suas habilidades.

A primeira edição do QECR, publicada em 2001, foi o resultado de um processo que começou em 1960 e continuou enquanto a União Europeia estava sendo construída e reconhecida como uma entidade supranacional (Figura 1). Essa primeira edição representou uma pedra fundamental na educação das línguas europeias e foi adotada, analisada e avaliada por muito tempo antes de chegar ao compêndio de 2018, que finalmente considera a língua de sinais entre as outras línguas europeias (Council of Europe L. P., 2018). Embora o processo de criação de um padrão para a língua falada seja bem conhecido, a inclusão da língua de sinais é o resultado de um processo que começa com seu reconhecimento como uma língua completa e continua com a definição de uma metodologia para seu estudo (Stokoe, 1960). Também é seguida pela descrição de sua gramática para cada variante em uso na Europa e, por fim, alinha seu ensino aos marcos e descritores do QECR.

A Figura 1 visualiza as etapas seguidas nesse processo com referência aos estágios de desenvolvimento do QECR no contexto mais amplo da criação da União Europeia (UE). A linha superior relata os momentos fundamentais na construção da identidade da UE, e as linhas abaixo marcam os marcos na construção do QECR e o trabalho paralelo realizado na língua de sinais. Como se pode ver, embora a resolução sobre a língua de sinais tenha sido aprovada em 1988, foi somente em 2011 que a inclusão da língua de sinais no QECR foi de fato considerada. Ou seja, mais de 20 anos após o início de qualquer trabalho sobre a padronização da descrição de idiomas na Europa.

Figura 1: Marcos na construção do QECR para idiomas europeus



O projeto que marcou o início da maioria dos trabalhos relacionados ao QECR sobre a língua de sinais é o projeto Pro-sign. Esse último está entre os projetos que levaram à publicação do Compêndio em 2018, fornecendo descritores para a língua de sinais pela primeira vez. O projeto Pro-sign levou em consideração muitos outros projetos semelhantes para seus resultados e resultou no seguinte repertório (Quadro 1):

Quadro 1: Repertório de língua de sinais do QECR em todos os níveis

Repertório de língua de sinais	
C2	<p>É capaz de se expressar em língua abstrata e poética.</p> <p>É capaz de formular expressões e conceitos abstratos, por exemplo, no domínio acadêmico e científico.</p> <p>É capaz de produzir, com uma das mãos, um sinal produtivo ou lexical (por exemplo, um classificador ou um verbo lexical como “procurar”) e, ao mesmo tempo, usar a outra mão e a mímica para “ação construtiva” (por exemplo, coçar a cabeça em diferentes lugares como se estivesse procurando algo).</p> <p>Pode apresentar uma ação complexa de forma linguisticamente estética, por exemplo, empregando formas de mãos como meio de expressão lúdica.</p>
C1	<p>É capaz de expressar ações, objetos e relações entre eles usando classificadores (substitutos) adequados (com uma e duas mãos) de várias maneiras com facilidade.</p> <p>É capaz de empregar o classificador apropriado para destacar um significado específico.</p> <p>É capaz de sinalizar de forma compreensível usando apenas uma mão (a mão dominante).</p> <p>É capaz de usar uma frase para especificar o significado exato de um termo vago (por exemplo, especificar “assassinato” imitando a arma usada).</p> <p>É capaz de dar uma cobertura muito ampla de um tópico, levando em conta os diferentes aspectos envolvidos.</p> <p>É capaz de alternar entre discurso direto e indireto.</p>
B2+	<p>É capaz de sinalizar de forma compreensível e precisa sobre um assunto complexo.</p> <p>É capaz de adaptar o estilo de sinalização ao conteúdo e/ou objeto que está sendo descrito.</p> <p>É capaz de apresentar uma ação produtiva simples apenas com mímica e um classificador apropriado.</p> <p>É capaz de usar uma escolha diferenciada de palavras que corresponda ao tipo de texto em questão.</p> <p>É capaz de empregar “ação construída” (as ações são imitadas 1:1).</p>
B2	<p>Sempre consegue expressar sua própria opinião, mesmo quando as posições assumidas e as opiniões expressas por outros estão sendo apresentadas.</p> <p>É capaz de expressar o mesmo conteúdo em um idioma diferente.</p> <p>É capaz de alternar entre a sinalização produtiva e a lexical.</p> <p>É capaz de comunicar informações usando apenas a sinalização produtiva, sem sinais lexicais.</p> <p>Pode substituir a sinalização lexical pela sinalização produtiva, por exemplo, usando predicados classificadores.</p>
B1	<p>É capaz de soletrar palavras estrangeiras com rapidez e precisão usando o alfabeto digital.</p> <p>É capaz, para facilitar a compreensão, de fazer uma comparação relevante com outras coisas/imagens/circunstâncias que o receptor já conhece (por exemplo, “Um porco-espinho se parece com um grande ouriço”).</p> <p>É capaz de empregar diferentes classificadores (por exemplo, manipuladores e substitutos) ao descrever uma ação.</p> <p>É capaz de empregar formas de boca de maneira diferenciada e adequada ao contexto.</p> <p>É capaz de empregar diferentes meios (por exemplo, mímica, forma da mão, orientação da mão, movimento) para descrever o tamanho e a forma de um objeto.</p> <p>É capaz de apresentar características apenas com gestos bucais e mímica.</p>
B1	<p>É capaz de descrever características importantes de uma pessoa ou objeto com os formatos de mão adequados.</p> <p>É capaz de modificar a sinalização produtiva de acordo com o contexto.</p> <p>É capaz de fazer parte de sua contribuição usando a “ação construída” para apresentar ações simples e individuais.</p> <p>É capaz de expressar o caráter e as qualidades de uma pessoa ou protagonista usando mímica.</p> <p>É capaz de apresentar ações por meio de sinais produtivos.</p> <p>É capaz de variar a escala de sua sinalização (maior, menor) dependendo da situação.</p> <p>É capaz de fazer uma descrição abrangente de uma pessoa, incluindo expressão facial, cor da pele, maquiagem, penteado e profissão.</p> <p>É capaz de usar classificadores apropriados para se referir, por exemplo, a animais, em vez de sinais lexicais.</p> <p>É capaz de usar formas de boca com precisão para expressar conteúdo específico (por exemplo, PFF).</p>

A2	<p>É capaz de usar uma variedade de sinais.</p> <p>É capaz de apresentar diferentes aspectos do enredo ou da história (por exemplo, duração: como em “work through the night”).</p> <p>É capaz de usar exemplos para ilustrar algo.</p> <p>É capaz de fazer a distinção clara entre coisas diferentes.</p> <p>É capaz de transmitir informações de forma curta e minimalista, porém inteligível.</p> <p>É capaz, com preparação, de usar os nomes e a terminologia corretos relacionados ao tópico em questão.</p> <p>É capaz de descrever uma pessoa em termos de seus traços característicos.</p> <p>É capaz de expressar sua própria opinião.</p> <p>É capaz de apresentar visualmente informações simples, como ações e relacionamentos (por exemplo, na família).</p> <p>É capaz de sinalizar uma demanda direta.</p> <p>É capaz de expressar um valor/quantidade por meio de mímica.</p> <p>É capaz de expressar proximidade e distância por meio de mímica apropriada ou outros meios não manuais, por exemplo, no DGS, usando a língua para expressar “dobrar a esquina”.</p> <p>É capaz de descrever o design, a cor e a textura das roupas.</p>
A1	<p>É capaz de produzir formas corretas de boca e usá-las para diferenciar sinais idênticos.</p> <p>É capaz de soletrar nomes e expressões técnicas, entre outras coisas, usando o alfabeto digital.</p> <p>É capaz de descrever a forma física (altura, largura, comprimento).</p> <p>É capaz de fazer solicitações diretas.</p> <p>É capaz de sinalizar saudações convencionais e expressões de despedida.</p> <p>É capaz de descrever uma pessoa a partir de expressões faciais, cabelos e características físicas ou por meio de objetos que ela costuma usar.</p> <p>É capaz de produzir formas claras e inequívocas das mãos.</p> <p>É capaz de indicar os sinais léxicos para meses, dias da semana e horas do dia.</p> <p>É capaz de expressar sua opinião (CONCORDO; DISCORDO)</p>

Source: Council of Europe (2018, p. 146-147).

Ter uma estrutura de referência para a língua de sinais em outras línguas faladas não só agrega valor linguístico à própria língua, mas também facilita o reconhecimento do nível alcançado pelo aluno e a padronização de sua avaliação. Quando usado em ambientes educacionais, ele permite que os professores decidam quais objetivos educacionais devem ser almejados e estabeleçam metas menores para organizar o treinamento. Os descritores gerais de proficiência no idioma podem ser adaptados às necessidades de alunos específicos por meio das Descrições de Nível de Referência (RLD-Reference Level Descriptions). Os RLDs fornecem especificações detalhadas de conteúdo para diferentes níveis do QECR e podem ser adaptados e usados em vários contextos e idiomas. Normalmente, os RLDs são desenvolvidos por associações e instituições para atender às características peculiares de cada idioma e grupo de alunos, portanto, também podem ser considerados por crianças em idade escolar.

Uma “literatura” para a língua de sinais: no papel

A definição de alfabetização já mencionada, dada por Jacobs (2013), tem como condição necessária “um código escrito e textos tipográficos” consolidados para aquela língua e cultura específica. As populações que têm idiomas que vêm com um código escrito tendem a esquecer facilmente que a escrita surgiu muito mais tarde do que a fala e que é o produto do aprendizado formal (Ong, 1986; Both, 2009). Assim, sempre que há uma discussão sobre alfabetização, é preciso considerar uma ideia subjacente de “literatura” envolvida. Os “textos tipográficos” aos quais Jacobs se refere, portanto, provavelmente farão parte de uma coleção maior de textos que, em uma determinada cultura, formam a “literatura” dessa cultura. Literatura é um termo amplo que se refere a obras escritas que são consideradas de valor artístico ou intelectual. A literatura pode incluir vários gêneros, como ficção, poesia, teatro e não ficção, e pode ser escrita em diferentes idiomas e contextos culturais.

No caso da língua de sinais, não existe nenhuma forma de escrita que possa ser considerada “oficial” para a língua de sinais. Com exceção dos sistemas de anotação fonológica, como o sistema de notação de Stokoe (Stokoe, 1960) ou o Hamnosys (Prillwitz, 1987), as tentativas de escrever a língua de sinais no papel muitas vezes não foram adotadas naturalmente pela comunidade sinalizante. Esse é o caso do Sign Writing, uma evolução da escrita de dança original desenvolvida por Valerie Sutton em 1972 para a anotação de movimentos de dança (Sutton, 2000). Sua adaptação para a língua de sinais foi feita em 1974 pela Universidade de Copenhague, e seu primeiro uso em uma publicação foi em 1981, com o *SignWriter Newspaper*, que foi inteiramente (sinalizado) escrito na língua de sinais americana (ASL), publicado de 1981 a 1984. No entanto, foi somente a partir de 1988 que essa metodologia começou a se difundir pelo mundo, graças às atividades promocionais realizadas pelo Deaf Action Committee for SignWriting (DAC), um grupo de sinalizadores de ASL liderado por Lucinda O’Grady.

Uma das vantagens do SignWriting, relatada pelos sinalizadores, é que os símbolos dos sinais são facilmente “legíveis” por sinalizadores experientes, uma vez que o código desse sistema de escrita é aprendido. Entre as línguas de sinais que testaram e adotaram essa forma de escrita, a ASL, a Língua de Sinais da Nicarágua (ISN) e a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) estão entre as que têm uma experiência de teste mais longa. Na Itália, as pesquisas sobre a adoção do SignWriting como uma forma de usar caneta e papel para transcrever a língua de sinais começaram informalmente em 1998 por Elena Antinoro Pizzuto, mas só começaram a melhorar a partir de 2005 (Volterra, Roccaforte, Di Renzo, & Fontana, 2022).

Atualmente, o SignWriting é frequentemente usado junto com a descrição de sinais ou em vídeos sinalizados para expor crianças e adultos a uma alternativa escrita à representação de sinais isolados ou à filmagem. A Figura 2 mostra um exemplo desse uso extraído da terceira edição do *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos*, editado, em suas várias edições, por Fernando Cesar Capovilla e colaboradores (Capovilla, Raphael, Temoteo, Martins, 2017). A figura mostra o sinal ‘doença’ anotado em forma gráfica, em SignWriting, seguido de uma imagem para a representação de seu significado. Ao lado do sinal, há também a transposição da palavra para o alfabeto manual, seguida da definição em português escrito e em inglês.

Figura 2: O sinal DOENÇA em LIBRAS e em SignWriting



Fonte: Capovilla et al. (2017).

Embora seu uso como uma forma escrita para a língua de sinais possa ser uma adoção interessante, os fatos são que, apesar das tentativas acima, seu uso é muito limitado e há dificuldades para ser totalmente adotado por pessoas surdas diariamente. Os defensores desse sistema de escrita afirmam que a educação formal e, portanto, o uso formal, podem melhorar sua adoção e, por extensão, o nível de alfabetização dos alunos surdos. Entretanto, no momento, seu uso é muito limitado e, portanto, não pode ser considerado equivalente à escrita da língua falada.

Uma “literatura” para a língua de sinais: vídeos

A gravação de vídeos e a construção e manutenção de sites para armazenar conteúdo em língua de sinais crescem continuamente, gerando hábitos de referência e armazenamento na comunidade surda. Se considerarmos a literatura em língua de sinais como o produto da performance de pessoas surdas ou com deficiência auditiva que compartilham uma cultura e uma língua comuns, o que provavelmente vem à mente são poemas em língua de sinais, vídeos criados especificamente para informar, contar histórias - para crianças ou adultos - receitas, discutir sobre posições pessoais ou políticas envolvendo os direitos da comunidade, promover novos produtos e assim por diante. De qualquer forma, os vídeos em língua de sinais coletam e distribuem a cultura da comunidade surda de maneira muito eficaz.

Figura 3: Captura de tela tirada do segundo episódio sobre Feminismo no canal do YouTube OpemaTV em 8 de dezembro de 2020



Fonte: Opema TV. Link: < <https://www.youtube.com/watch?v=fMFyRzYfYA>>.

O desenvolvimento do uso da tecnologia de vídeo para compartilhar pensamentos em linguagem de sinais acompanhou a evolução da própria tecnologia. Tudo começou com a pequena revolução do uso de textos escritos em dispositivos portáteis na década de Noventa. Depois, essa tecnologia portátil evoluiu à medida que seu custo diminuiu e a Internet permitiu mais upload e compartilhamento de dados. Atualmente, a existência de mídias sociais para conteúdos gerados por

usuários possibilita que os surdos tenham acesso a informações e conteúdos sinalizados de uma forma que se mostra ainda mais inclusiva do que qualquer tentativa feita até agora em ambientes formais. Até o momento, a maioria dos conteúdos de mídia social foi criada para entreter, informar e discutir tópicos relevantes para a comunidade (reconhecimento da língua de sinais, discussão sobre os representantes de grandes associações de surdos etc.). A Figura 3 mostra uma captura de tela de um vídeo tirado de um canal popular de língua de sinais no YouTube, o OpemaTV. O objetivo do canal é informar a população de língua de sinais por meio da transmissão de conteúdos e/ou informações populares em língua de sinais. Na criação dos vídeos, muita atenção é dada à escolha de um plano de fundo com cores distintas, ao uso de imagens para completar o conteúdo e à visibilidade clara do sinalizador.

De modo geral, páginas como a OpemaTV permitem a criação de tópicos que, por sua vez, constroem um histórico de vídeos que podem ser facilmente considerados como parte de uma “literatura” de conteúdos sinalizados designados a determinados grupos de sinalizadores. As mídias sociais também estão se tornando um local para compartilhar e comentar vídeos com poesias, piadas, histórias do ABC ou de números e rimas infantis sinalizadas. Mais recentemente, os jovens sinalizadores estão propondo conteúdos sobre seu estilo de vida, mostrando o que significa viver em uma comunidade ouvinte e quais são suas estratégias de enfrentamento. Esses conteúdos geralmente são propostos em uma combinação com outros mais leves, na tentativa de oferecer uma perspectiva mais completa da vida de uma pessoa surda, que inclui outras coisas além da própria surdez. Algumas delas se tornaram virais e/ou se tornaram um objeto de estudo interessante para a comunidade científica, por seu valor na definição das regras construtivas subjacentes da língua de sinais e na criação de um senso de comunidade, apesar das distâncias físicas. Além disso, a facilidade progressiva de criar legendas está ajudando a difundi-las para o público ouvinte, aproximando-as de qualquer outro conteúdo online.

Discussão

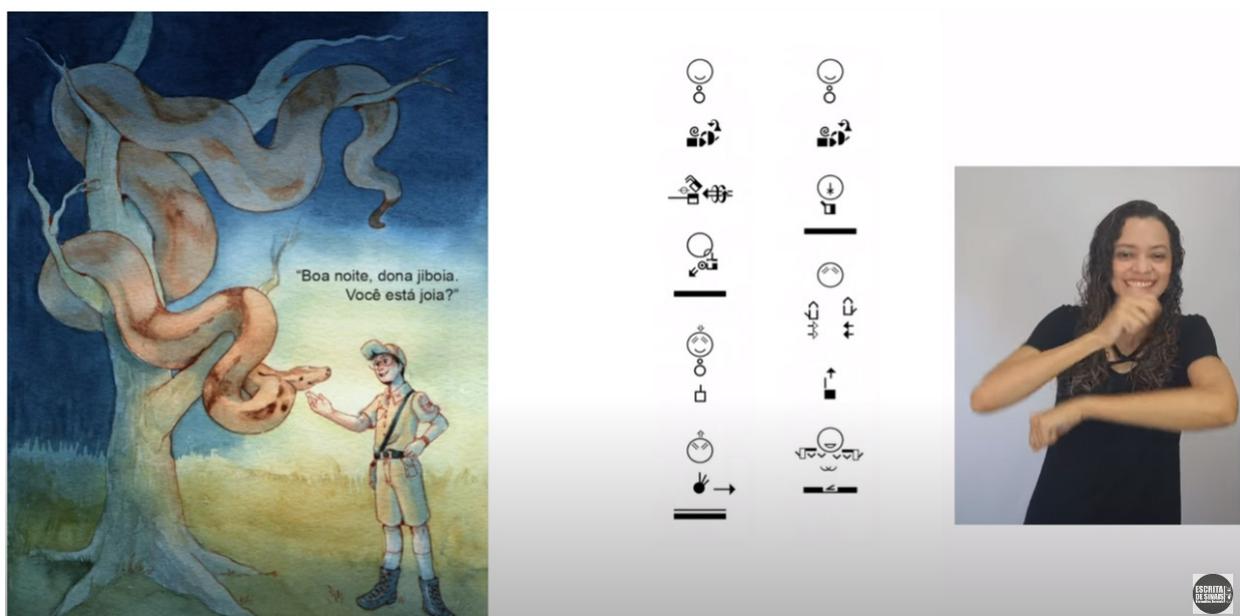
Ao discutir a alfabetização em língua de sinais, é fundamental considerá-la como uma língua oral sem nenhuma forma escrita envolvida, referindo-se, assim, ao conceito de *literatura oral*, que é um gênero de literatura falada ou cantada em vez de escrita. A literatura oral é frequentemente associada a sociedades pré-alfabetizadas, mas também pode existir ao lado da literatura escrita em culturas complexas. Ela inclui várias formas de expressão oral, como histórias, lendas, mitos, canções, provérbios e enigmas que são transmitidos de boca em boca em uma comunidade viva. A literatura oral pode refletir os valores, a história e a identidade de um povo e desafiar a opressão e a marginalização que ele possa enfrentar. Em nosso caso, a literatura oral envolve conteúdos sinalizados e suas gravações, que precisam ser considerados como uma *literatura sinalizada* que tem sua própria relevância para a construção de habilidades de alfabetização por parte dos surdos.

É hora de considerar as posições desses pesquisadores surdos e das pessoas que eles representam para não vê-los apenas como pessoas com deficiência, mas como pessoas que constroem sua identidade e cultura por meio da língua de sinais. A definição de alfabetização, portanto, precisa se expandir para incluir outras formas de alfabetização. O campo de pesquisa conhecido como (Novos) Estudos de Alfabetização (NLS) pode ser uma primeira resposta a essa necessidade. Essa abordagem, que foi desenvolvida pela primeira vez nos anos 80, agora está ganhando novo valor à medida que novas ideias teóricas foram adicionadas ao seu cânone. Entre elas estão as multiliteras-

cias, a multimodalidade, as literacias reais, a materialidade e o afeto (Papen, 2023). Os NLS propuseram uma compreensão sociocultural da alfabetização como **prática**, em oposição à definição de alfabetização como um conjunto de habilidades cognitivas. Afinal de contas, apesar da natureza oral da língua de sinais, ela vive e prospera em uma comunidade de pessoas que falam pelo menos uma língua com pelo menos uma forma escrita. Assim, uma forma de influência e condicionamento mútuos deve ser considerada, especialmente quando se considera o uso da língua de sinais como uma língua mediadora na educação da leitura e da escrita de pessoas surdas.

O uso da língua de sinais como mediadora para a educação de crianças surdas está inserido na história da educação de surdos. A partir de l'Épée, a língua de sinais sempre foi usada para facilitar a comunicação com os surdos e para ensiná-los a entender e reproduzir os símbolos escritos da língua falada. Como já é sabido na história dos estudos da língua de sinais, pouca atenção foi dada à estrutura subjacente dessa língua visual-gestual. Afinal de contas, a gramática da língua de sinais ainda é uma descoberta em constante evolução que se aprofunda nas habilidades linguísticas dos seres humanos.

Figura 4: Captura de tela de Boa Noite, um conto em vídeo em LIBRAS



Obs.: O conteúdo é fornecido em vários formatos. Fonte: Arquivo e elaboração do autor.

Com a evolução das tecnologias de gravação de vídeo e compartilhamento de dados, a possibilidade de compartilhar e usar a língua de sinais na educação aumentou ainda mais. Os materiais educacionais (veja, por exemplo, Hatzopoulou et al. neste volume) podem incluir histórias que registram áudio, vídeo, língua de sinais, texto e SignWriting em um conteúdo multimodal que permite o acesso em formatos preferidos pelo aluno e/ou pelo professor, possibilitando, ao mesmo tempo, a exploração de outras modalidades (Figura 4).

O uso de conteúdos como o da Figura 4, em que vários códigos linguísticos são usados ao mesmo tempo, respeita as escolhas linguísticas da criança surda, permitindo que o professor trabalhe no reconhecimento dos componentes paramétricos de cada língua e que o aluno aprimore seu conhecimento em um contexto comparativo.

Conclusão

A definição de alfabetização para a língua de sinais está em desenvolvimento, buscando sair de uma ideia geral - fonocêntrica - que define a alfabetização exclusivamente como uma competência na língua escrita e a língua de sinais como uma ferramenta para aprender uma língua falada. À medida que a definição de alfabetização se expande para incluir outras formas de alfabetização, como histórias, contos e outras formas de transmissão ligadas a tradições orais, novos padrões são criados para incluir outras formas de transmissão linguística, como conteúdos de vídeo em sinais discutidos neste artigo em uma tentativa de definir uma literatura em línguas de sinais emergente que escolhe gravações em vídeo para sua existência e transmissão.

Se, por um lado, a alfabetização em língua de sinais dos surdos não é considerada uma prioridade em sua educação, por outro lado, ela tem se concentrado tradicionalmente em comparar os alunos surdos com os ouvintes, deixando de considerar os surdos como alunos visuais com diferentes comportamentos de aprendizagem. O custo social dessa situação é que os surdos são frequentemente excluídos da comunicação escrita e, em muitos casos, não podem realizar tarefas profissionais que envolvam competências mínimas em língua escrita e não podem acessar níveis mais altos de educação. Em tal contexto, a sobrevivência de perspectivas “paternalistas” sobre a surdez não é surpreendente.

A literatura em língua de sinais é uma parte importante da comunidade surda, pois ajuda a preservar e transmitir sua história, seus valores e sua identidade. Como em qualquer cultura oral, a literatura em língua de sinais também pode ser uma forma de desafiar a opressão e a marginalização que os surdos enfrentam na sociedade ouvinte dominante.

Referências

- Bauman, H.-D. Listening to phonocentrism with Deaf eyes: Derrida's mute philosophy of (sign) language. *Essays in Philosophy: a Biannual Journal*, vol. 9, n. 1, 2008, p. 41-54.
- Capovilla, F. C.; Raphael, W. D.; Temoteo, J. G.; Martins, A. C. *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos – 3 volumes*. São Paulo: Edusp - Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- Council of Europe, L. P. *Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Council of Europe, 2006.
- Council of Europe, L. P. *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe, 2018.
- De Monte, M. T. Using the Common European framework of reference for Italian sign language education: lessons from research and practice. *Momento - Diálogos Em Educação*, vol. 31, n. 2, 2022, p. 394-416.
- De Monte, M. T. The role of Sign Language (LIS) in the Italian educational system. *SIGNO*, vol. 48, n. 93, 2023, p. 24-33.
- Gomez, M. V. (2023). When May Cochlear Implant Not Work Even at a Very Young Age? *Int Arch Otorhinolaryngol*, vol. 27, n. 2, 2023, e179–e182.
- Groves, K. M.; De Monte, M. T.; Orletti, F. Assessing D/deaf students as visual L2 learners: from theory to practice. In: Tsagari, D.; Spanoudis, G. (Eds.), *Assessing L2 students with learning and other disabilities*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2013.
- Humphries, T. Communicating across cultures (Deaf/Hearing) and language learning. Unpublished doctoral dissertation, Union Graduate School, Cincinnati, Ohio, 1977.

Jacobs, G. E. Literacy practices in virtual environments. In: Chapelle, C. A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd., 2013. Doi:10.1002/9781405198431.wbeal0737

Kim SY, K. M. Evaluating reasons for revision surgery and device failure rates in patients who underwent cochlear implantation surgery. *JAMA Otolaryngol Head Neck Surg*, vol. 5, n. 146, 2020, p. 414-420.

Law 21 May 2021, n. 69, article 34ter, *Misure per il riconoscimento della Lingua dei Segni Italiana e l'inclusione delle persone con disabilità uditiva*.

Mertzani, M. Sign language literacy in the sign curriculum. *Momento – diálogos em educação*, vol. 31, n. 2, 2022, p. 449-474.

Mertzani, M.; De Monte, M.; Fernandes, S. (Eds.), Educação bilíngue de surdos. *Signo*, vol. 48, n. 93, 2023.

Ong, W. *Oralità e scrittura*. Bologna: Il Mulino, 1986.

Papen, U. The (New) Literacy Studies: The evolving concept of literacy as social practice and its relevance for work with deaf students. *Cultura & Psyché: Journal of Cultural Psychology*, vol. 4, 2023, p. 67-84.

Prillwitz, S. E. *HamNoSys. Hamburg Notation System for Sign Languages. An introduction*. Zentrum für Deutsche Gebärdensprache, Hamburg, 1987.

Skyer, M.; Cochell, L. Aesthetics, culture, power: Critical deaf pedagogy and ASL video-publications as resistance-to-audism in deaf education and research. *Critical Education*, vol. 11, n. 15, 2020, p. 1-25. Link: < <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cr>>.

Stokoe, W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf. *Studies in linguistics. Occasional Papers.*, vol. 8, 1960.

Sutton, V. *Sign Writing*. Deaf Action Committee (DAC) for Sign Writing, 2000.

Volterra, V.; Roccaforte, M.; Di Renzo, A.; Fontana, S. *Italian Sign Language from a Cognitive and Socio-semiotic Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2022.

Online references (all last visit on January 30, 2024)

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR):

Descriptors. Link: < <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-cefr-descriptors>>.

Historical overview of the development of the CEFR. Link: < <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history>>.

Italian Sign Language (LIS): can we write it and ... - SignWriting. Link: <https://www.signwriting.org/archive/docs7/sw0671_Italian_Sign_Language_Can_We_Transcribe_It.pdf>.

Opema TV, episode on Feminism, published on December 8th, 2020. Link: < <https://www.youtube.com/watch?v=fMFyRzYfYA>>.

F. Colombini, *Boa Noite, Zoológico em Libras Escrito em SignWriting*, 2022. Link: <<https://www.youtube.com/watch?v=q0Lr23HbMdE>>.

Recebido em: 30/11/2023

Aceito em: 13/02/2024