

Educação de surdos e as transposições de teorias em práticas de ensino

Orgs.
Ana Cristina de Assunção
Xavier Ferreira
Camélia Sheila Soares
Borges de Araújo

Educação de surdos e as transposições de teorias em práticas de ensino. FERREIRA, Ana Cristina de Assunção Xavier; ARAÚJO, Camélia Sheila Soares Borges de (Orgs.). Gradus Editora, 2024. 124p.. : il. (algumas color.).

978-65-88496-----

CDD ---.00

Palavras-chave: 1. -; 2. -; 3. -



A Gradus Editora adota a licença da Creative Commons CC BY: Atribuição-Não Comercial-Sem Derivados - CC BY-NC-ND: Esta licença é a mais restritiva das seis licenças principais, permitindo que os outros façam o download de suas obras e compartilhem-nas desde que deem crédito a você, não as alterem ou façam uso comercial delas.

Direitos reservados à



GRADUS
EDITORA

Rua Luiz Gama, 237, 17054-300 - Vila Independência - Bauru/SP
Contato (14) 98216-6549 / (14) 3245-7675 graduseditora@gmail.com.br
www.graduseditora.com

Publicado no Brasil

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe — Lucas Almeida Dias

Diagramação e Projeto gráfico — Natália Huang Azevedo Hypólito

Capa — Natália Huang Azevedo Hypólito

Revisão — Lucas Almeida Dias

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Douglas M. A. de A. P. dos Santos

Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Profa. Dra. Manuela Costa Melo

Profa. Dra. Ana Beatriz D. Vieira

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Prof. Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Prof. Dr. Leandro A. dos Santos

Prof. Dra. Renata Cristina L. Andrade

Profa. Dra. Gladys del C. M. Morales

Profa. Dra. Cintya de Oliveira Souza

Profa. Dra. Andreia de B. Machado

Prof. Dr. Carlos Gomes de Castro

Profa. Dra. Janaína Muniz Picolo

Prof. Dr. Thiago Henrique Omena

Prof. Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Prof. Dr. Gustavo Schmitt

Profa. Dra. Daniela Marques Saccaro

Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
Thelma Helena Costa Chahini	
O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA LIBRAS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS	7
Amanda Beatriz de Araújo Sousa; Camélia Sheila Soares Borges de Araújo; Márcia Ananda Soares Siqueira de Sousa	
MULTIMODALIDADE TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (L2) PARA APRENDENTES SURDOS	15
Joaquina Maria Portela Cunha Melo; Tania Maria dos Santos; Joselita Xavier de Jesus	
A ESCRITA DE SINAIS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS SURDAS	25
Maria da Purificação Lustosa de Sousa; Mizaely Batista de Brito Freire	
CONTRIBUIÇÃO DO LETRAMENTO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NOS EIXOS LEITURA E ESCRITA	33
Maria de Fátima dos Santos Silva; Toshio Frank Reymond Lopes	
LITERATURA SURDA: GÊNERO TEXTUAL NARRATIVO	57
Marcelo da Silva Gomes; Raquel Maria da Conceição; William Dias Cardoso	
A PRÁTICA EXTENSIONISTA EM LIBRAS E OS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM	67
Adriana Maria da Costa; Marília Gabriela do Nascimento Porto	
OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR - PI	79
Herivelton da Silva Sousa; Maria Caline Ribeiro Araújo; Maria Edilene Vilarinho	
O PROTAGONISMO EDUCACIONAL DE SURDOS E INTÉRPRETE DE LIBRAS FUNDAMENTADO EM CONTEXTO RELIGIOSO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	95
Leidiane Maria Magalhães Nascimento; Mirian Abreu Alencar Nunes; Camélia Sheila Soares Borges de Araújo	
FILMES LEGENDADOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA SURDOS DO CURSO DE LETRAS LIBRAS - UFPI	103
Brunoro Rocha Gomes Macêdo; Edney Rodrigo da Cunha Silva; Marina de Jesus Holanda Cardoso	
PRÁTICAS INCLUSIVAS: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS EM LIBRAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MARANHÃO	115
Renato da Silva Reis	



PREFÁCIO

O Livro "**EDUCAÇÃO DE SURDOS E AS TRANSPOSIÇÕES DE TEORIAS EM PRÁTICAS DE ENSINO**", organizado pelas Professoras Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira e Camélia Sheila Soares Borges de Araújo, aborda as temáticas:

O processo de referenciação na Libras: contribuições teóricas para construção de textos escritos em Língua Portuguesa por surdos; Multimodalidade textual no ensino de Língua Portuguesa (L2) para aprendentes surdos; A escrita de sinais na alfabetização e letramento das crianças surdas; Contribuição do letramento no processo ensino aprendizagem do aluno surdo nos eixos leitura e escrita; Literatura Surda: gênero textual narrativo; A prática extensionista em Libras e os reflexos na aprendizagem; Os desafios da aprendizagem de alunos surdos no município de Campo Maior - PI; O protagonismo educacional de surdos e intérprete de Libras fundamentado em contexto religioso: um relato de experiência; Filmes legendados como recurso didático para surdos do Curso de Letras Libras - UFPI; Práticas inclusivas e práticas em Libras em uma escola pública do ensino fundamental no Maranhão.

A Coletânea de textos, aqui apresentada, é de grande relevância à Educação de Surdos no contexto da prática docente e na operacionalização do processo ensino aprendizagem de seus protagonistas.

Ao percorrer as páginas deste livro, você, caro(a) leitor(a), se apropriará de maiores conhecimentos sobre o ensino de textos escritos na Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; Práticas de letramento desenvolvidas no meio escolar e no meio social do surdo; Construções textuais na língua de sinais; Ensino interativo da Libras; Multiculturalidade; Multiletramentos; Pluralidade linguística; Especificidades da língua de sinais; Literatura surda; Cultura surda; Bilinguismo; Intérprete de Libras; Recursos didáticos; Práticas inclusivas; Acessibilidade informacional e comunicacional, dentre outros direitos fundamentais em relação à educação de surdos.

Temas de grande relevância ao processo ensino aprendizagem no contexto da alfabetização, do letramento, da escrita de sinais, do desenvolvimento global e do exercício pleno de cidadania da pessoa surda.

Thelma Helena Costa Chahini
Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão.
Doutora em Educação, com Pós-Doutorado em Educação Especial.



O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA LIBRAS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS

Amanda Beatriz de Araújo Sousa
Camélia Sheila Soares Borges de Araújo
Márcia Ananda Soares Siqueira de Sousa

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresentado neste livro surge a partir da necessidade de compreender o percurso dos estudos da referenciação e suas contribuições para o ensino de textos escritos em Língua portuguesa por Surdos. Este estudo tem como objetivo, apresentar uma descrição teórica dos estudos da referenciação e suas contribuições na compreensão dos fatores textuais-discursivos na escrita da Língua Portuguesa como segunda língua¹ para surdos.

Como também, temos o interesse em descrever a importância da referenciação no ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diante disso, realizamos uma descrição teórica dos estudos da Linguística Textual partindo da concepção sociocognitiva do texto, eleita por um significativo número de pesquisadores da Linguística Textual na contemporaneidade, nesses termos, que emerge os estudos e abordagem da referenciação seguida neste trabalho.

Para isso, utilizamos um aporte teórico que aborda sobre a referenciação como uma atividade de reelaboração não apenas ao nível textual - discursivo, como também, pelo âmbito da cognição. De acordo com essa abordagem, o texto é visto como um evento comunicativo (Koch, 2006), negociado entre os interlocutores no momento da interação, os quais mobilizam conhecimentos de ordem social, cognitiva, sociocultural, interacional e histórica.

Diante de tais possibilidades sociocomunicativas que abarcam ferramentas das mais diversas características, podemos produzir a todo tempo efeitos de sentido, compartilhar informações e perceber, por meio de signos convencionais, sons, gestos, estímulos visuais, dentre outros mecanismos de textualização capazes de veicularem informações e produzirem sentidos interativamente.

Nesses termos, este artigo configura-se como uma pesquisa bibliográfica que se propõe à discussão da inter-relação entre os processos de referenciação e o ensino de escrita em Língua Portuguesa como L2 ¹para alunos surdos. Tendo isso em vista, discutimos, inicialmente, como se dá o processo de referenciação e a construção de sentido e, em seguida, trazemos pontuações sobre o processo referencial em Libras e, por fim, trazemos pesquisas de como esses processos de referenciação em Libras influencia os textos escritos por alunos surdos em Língua Portuguesa.

Para isso, nos respaldamos em autores como Mondada e Dubois (2003), Koch (2005), Apothéoz e Reicheler Béguelin (1995), para tratarmos das questões relativas aos processos de referenciação, Lidell (2003), Quadros e Karnnop (2004), Leal (2011), Lodi (2004), dentre outros. Para os aspectos relativos à

¹ É a língua que o sujeito tem predisposição para aprender.

referenciação na Libras e, para abordagem da relação entre referenciação, Libras e ensino, trazemos Costa e Oliveira (2019) e Araújo (2019).

Mediante o exposto, julgamos necessário pontuar alguns tópicos importantes sobre a educação de surdos pois, ao longo da história é marcada por diversos eventos de grandes dificuldades, e como exemplo, citamos o Congresso de Milão, momento em que foi “proibido” o uso de sinais na educação destes nas escolas. Acreditamos que essa decisão ocasionou um atraso enorme no desempenho educacional das pessoas surdas que não puderam adquirir sua língua natural² como forma de receber as informações repassadas pelas escolas. Nos dias atuais, ainda, é comum encontrarmos resquícios dessa educação praticada no século XIX.

Na década de 1960, as pesquisas de Willian *Stokoe* comprovam o status linguísticos das línguas de sinais enquanto “língua”. A partir de então, muitas mudanças ocorreram na e sobre a educação dos surdos. No Brasil, no ano 2002, foi homologada a Lei nº. 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

A mesma Lei, no seu Artigo 4º, parágrafo único determina a necessidade de os surdos aprenderem a ler e escrever em Língua Portuguesa, assim sendo, “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002).

Ainda nos dias de hoje, ensinar Língua Portuguesa para surdos sempre é uma tarefa muito difícil e complexa para professores, pois conforme aponta Karnopp (2002, p. 56):

Nossa tradição gramatical como professores de Língua Portuguesa sempre rejeitou a existência de uma pluralidade de manifestações linguísticas dentro do universo por parte dos surdos e que a própria escola não reconhece a situação bilíngue do surdo e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação linguística diferente, tratando muitas vezes os alunos surdos como diferentes linguísticos.

Ainda assim, não podemos realizar um ensino de Língua Portuguesa para alunos com surdez com qualidade, sem ter a capacidade e os conhecimentos necessários para um bom desempenho, em sala de aula. Esses conhecimentos vão além de saberes sobre a língua, de como ensinar, de como o surdo aprende e do que e quando ensinar.

Para Fernandes (2003, p. 16), “a única via de acesso à Língua Portuguesa para os surdos é a escrita”. Para os surdos, aprender escrever é aprender a Língua Portuguesa. Porém, esse fato não constitui o maior problema para os surdos, já que a dificuldade maior está exatamente no aprendizado inicial dessa língua, porque requer do aprendente a capacidade sensorial auditiva que lhe é deficiente e, muitas vezes, não reconhecida ou aceita pelos mediadores.

Sabemos da necessidade dos surdos de se apoderarem da Língua Portuguesa como forma de ter acesso ao conhecimento e à interação com ouvintes por meio da escrita. Assim sendo, defendemos que os surdos devem aprender a ler e escrever por meio de práticas de letramento desenvolvidas no ambiente escolar e fora dele.

² É a língua na qual o sujeito está predisposto a aprender em contato com os demais membros da comunidade linguística a qual ele pertence.

Nessa direção, Fernandes (2006, p. 06) diz que, “em processo de letramento (em Língua Portuguesa), ele (surdo) passará de uma língua não-alfabética (língua de sinais) para uma língua alfabética (Língua Portuguesa)”. Corroborando com esse pensamento, acreditamos que entender e saber utilizar os processos de referenciação facilita a compreensão do funcionamento da língua e a elaboração de textos em Língua Portuguesa por pessoas com surdez. A fim de que entendamos como se dá o processo de construção de sentidos numa perspectiva da referencialidade, discorreremos, então, sobre o processo referencial e a construção de referentes.

A REFERENCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS REFERENTES

As pesquisas acerca de como “a língua refere o mundo” (Mondada; Dubois, 2003, p. 18) abrangeram, por muito tempo, filósofos da linguagem e lógico antes mesmo de se tornar interesse de linguistas, assumindo, assim, a pressuposição de uma relação direta entre as palavras e as coisas. Dito de outro modo, tínhamos entre a linguagem e as coisas do mundo uma relação dada e preexistente.

Essa ideia é mais bem compreendida se considera a “de um mundo já discretizado em objetos ou “entidades” (Mondada; Dubois, 2003, p. 19), as quais existem independentemente de qualquer sujeito e situações nas quais este seja participante. Assim, as representações linguísticas moldam-se como instruções ajustáveis ao mundo dado, não passíveis, portanto, de mudanças/alterações.

Contra-pondo-se a essa concepção, outra perspectiva embasada em fundamentos de cunho sociocognitivista concebe a referência como um processo dinâmico que privilegia as relações intersubjetivas e sociais. Nesse processo, as versões do mundo são publicamente construídas e avaliadas em conformidade com as finalidades e ações dos enunciadores (Mondada, 2005).

Assim, as relações entre as palavras e as coisas não acontecem de forma direta e aleatória, mas em uma dada situação de interação da qual fazem parte os sujeitos constituídos sócio-historicamente, responsáveis pela negociação e “fabricação” da realidade e dos referentes. Concebe-se, portanto, que entre a língua e as práticas sociais é fixada uma relação de reciprocidade.

Mondada e Dubois (2003), entendem a referência não como uma questão estritamente linguística, mas como um processo que simultaneamente diz respeito à cognição e à utilização da linguagem em contexto e em sociedade, sugerindo, assim, a substituição da noção de referência pela de referenciação, por conseguinte, a de referente por de objeto de discurso. Nesse viés, ao referir, os interlocutores elaboram objetos de discurso que, sendo construídos e desenvolvidos discursivamente, não podem ser vistos como expressões referenciais que refletem os objetos do mundo e as representações cognitivas, mas como entidades que (re) constroem a realidade extralinguística dentro do processo de interação. Dessa forma, “a realidade é construída, mantida e alterada não pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele” (Koch, 2005, p. 33 - 34).

Salienta-se, mais uma vez, a noção de referenciação como as operações feitas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve. O processamento dessas

operações é, de fato, um evento estratégico. Assim, em função da interação verbal, os sujeitos agindo sobre o material linguístico disponível realizam escolhas de acordo com seus propósitos comunicativos. Tais pressupostos implicam que os processos de remissão textual efetuados nas práticas referenciais constituem seleções do sujeito em razão do seu projeto de dizer. Desse modo, o discurso produz uma representação que atua como uma memória compartilhada e nutrida pelo próprio discurso, sendo as sucessivas etapas de tal representação responsáveis, em parte, pelas escolhas feitas pelos interlocutores, singularmente, em se tratando de expressões referenciais (Apothéloz; Reicheler-Béguelin, 1995).

Ademais, essas considerações reafirmam o caráter dinâmico do processo de referenciação e, conseqüentemente, dos referentes, os quais são (re) construídos no cerne das atividades cognitivas e discursivas. Passemos, portanto, para a proposta metodológica do estudo, em seguida, continuaremos com a discussão sobre a relação entre referenciação, Libras e ensino.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme mencionado, esta pesquisa é de cunho qualitativo do tipo bibliográfica, na qual procuramos investigar sob a perspectiva dos estudos da referenciação aplicado na Língua Brasileira de Sinais, os tipos de processos referenciais e suas contribuições na escrita da Língua Portuguesa para surdos, bem como, para construção de sentidos do texto e o ensino de Libras.

Nesse sentido, a análise se constituiu de uma discussão teórica, porém, necessária, para compreender, como se dá o processo de referenciação e a construção de sentido e, em seguida, trazemos pontuações sobre o processo referencial em Libras e, por fim, trazemos pesquisas de como esses processos de referenciação em Libras influencia os textos escritos por alunos surdos em Língua Portuguesa. Para isso, utilizamos um aporte teórico que contemplasse a proposta da pesquisa.

A REFERENCIAÇÃO NA LIBRAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

A referenciação é uma atividade discursiva de construção dos referentes à medida que o contexto discursivo acontece. Na Língua Portuguesa, a referenciação contribui para construção e argumentação do texto. No que diz respeito às línguas de sinais, conforme Leal (2011), a referenciação também é uma atividade discursiva capaz de construir os referentes na ação comunicativa conforme o discurso acontece. No entanto, poucos trabalhos pesquisam como esse processo é realizado nas línguas de sinais, no caso, na Libras.

As estratégias referenciais que garantem a retomada e construção dos referentes na língua de sinais são "o uso dos classificadores e da flexão verbal; o procedimento discursivo dêitico e a predominância do discurso direto nas estruturas narrativas" (Leal, 2011, p. 56). O procedimento de referência mais conhecido nas línguas de sinais relaciona-se ao caráter dêitico das línguas sinalizadas. Ainda conforme esta autora, as expressões referenciais pertencentes

ao campo dêitico são aquelas relacionadas diretamente às condições de enunciação. Nesses casos, o enunciador é um ponto de referência para a escolha das expressões referenciais.

No caso específico das línguas de sinais, essa referência dêitica deve ser analisada de maneira ainda mais ampla. Por se tratar de línguas visuoespaciais, as construções textuais nas línguas de sinais têm como referencial o produtor do texto, que usa a Libras no momento da enunciação. Por isso, nas línguas de sinais, qualquer ponto no espaço usado para fazer referência ao que quer que seja (um lugar, uma pessoa, um objeto, um acontecimento) está sempre relacionado ao posicionamento daquele que tem o ato de fala e tal ponto funciona como o centro dêitico de todo o texto que se desenvolve.

A organização espacial das línguas de sinais apresenta possibilidades de estabelecimento de relações gramaticais no espaço. Assim, nesse mesmo espaço, são realizados os sinais, a introdução nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para que as relações sintáticas e discursivas se estabeleçam: "Qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizador), observando várias restrições" (Quadros e Karnnop, 2004, p. 127).

Esse espaço de enunciação existe em função da posição do enunciador. Por isso, pode-se afirmar que a dêixis é uma das principais marcas de referência da Libras. Neste aspecto, Quadros e Karnnop (2004, p. 128-129) listam alguns mecanismos espaciais de referência utilizados nas línguas de sinais. Dentre eles, podemos citar: fazer o sinal em um local particular; direcionar a cabeça, os olhos, ou mesmo o corpo (além, é claro, da apontação, propriamente dita com o dedo), para determinada localização onde, anteriormente, convencionou-se situar um referente específico; usar um verbo direcional (com concordância) ou um classificador incorporando os referentes previamente introduzidos no espaço.

Na estrutura da narrativa, estes mecanismos de referência ficam bastante evidentes. Para fazer referência a um dos personagens de uma narrativa, pode-se delimitar um local no espaço, à direita do enunciador, por exemplo, onde se encontra imaginariamente o tal personagem e, sempre que for necessário referir-se a ele ou dar-lhe a "voz" no discurso direto, aquele ponto é usado como referência.

Diante do exposto, observa-se que a referência na língua de sinais é marcada pela apontação propriamente dita. Assim, se a apontação, que parte sempre do ponto de origem do enunciador (com uma determinada movimentação de suas mãos, seu olhar ou seu corpo), é o recurso mais produtivo para fazer referência em língua de sinais, é possível concluir que os dêiticos podem dar pistas satisfatórias quanto ao entendimento de determinadas construções discursivas.

Em uma história com dois personagens, por exemplo, cada referente será representado, normalmente, como estando dos lados direito e esquerdo do enunciador. Na Libras, os sinalizadores associam os referentes à sua localização no espaço, estando tais referentes fisicamente presentes ou não: "Todos os referentes estabelecidos no espaço ficam à disposição do discurso para serem referidos novamente através da apontação ostensiva ou da flexão verbal" (Quadros e Karnnop, 2004, p. 115). Assim, para entender tais informações e saber fazer uso delas se faz necessário um aprofundamento na língua de sinais, em suas estruturas e em seus funcionamentos.

Ademais, é preciso que todos esses conhecimentos sejam transferidos para os surdos, uma vez que a aquisição/aprendizagem da escrita do português, sobretudo quando se fala da produção de textos, apresenta particularidades em virtude da diferença de modalidades (espaço-visual e oral-auditiva) que marcam, respectivamente, a Libras e o Português, além, é claro, das vias de recepção e expressão que participam de cada uma delas.

Sendo assim, esse processo requer dos professores a utilização de estratégias que considerem os fatores internos (individuais) e fatores externos (contextuais). É nessa perspectiva que estudos que abordam as contribuições do processo de referenciação em Libras na produção escrita de alunos surdos mostram-se extremamente necessários para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção textual dos alunos.

Para tanto, os autores acima citados lançaram mão de uma abordagem descritiva e comparativa, uma vez que compararam vídeos produzidos pelos alunos e o que aparece nos textos escritos em Língua Portuguesa quanto aos aspectos referenciais e seu papel na construção dos sentidos.

Essa pesquisa se volta, ainda, a uma análise da forma como está sendo trabalhada a Língua Portuguesa na modalidade escrita com o educando surdo. Com isso, os referidos autores constataram que as estratégias utilizadas são as mesmas da sala de aula regular, uma vez que não são consideradas as especificidades do ensino de escrita para alunos que têm a Libras como L1.

Quanto à análise da influência dos processos referenciais na produção escrita em Língua Portuguesa, Costa e Oliveira (2019), entendem que as dificuldades encontradas na construção da progressão textual em textos escritos residem na estrutura visuoespacial da Libras, a qual está diretamente relacionada à forma como o surdo organiza seu pensamento e constroem sentido, além, é claro, da forma como o ensino de Língua Portuguesa como L2 é conduzido. À vista disso, os autores afirmam que é preciso que os professores conheçam a Língua Brasileira de Sinais, não apenas para o estabelecimento da comunicação, mas para a elaboração de estratégias de ensino que contemplem as especificidades da Libras como primeira língua do surdo.

Para mais, conforme pontua Araújo (2019), entendemos que é na experientiação da escrita e na interação com ouvintes em situações diversas de comunicação que os surdos desenvolvem a compreensão e a produção de textos em segunda língua (L2). Isso posto, evidenciamos as escolhas e práticas de ensino de Língua Portuguesa, as quais podem, em alguns contextos, não ser eficazes, em razão de desconsiderar as particularidades da Libras como L1 para alunos surdos. Assim, o olhar para os processos referenciais e para a forma como eles influenciam a escrita desses alunos pode ser uma produtiva estratégia para a condução do processo de ensino de escrita em Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, acreditamos que conduzir o processo de escrita de textos em Língua Portuguesa, considerando, para tanto, as estratégias de progressão referencial e construção de sentidos em textos escritos em L2 devem partir da

sua primeira língua, a Libras. Nessa senda, entendemos que não é tarefa fácil para o professor de Língua Portuguesa do ensino regular fazer uso da língua natural do estudante como suporte para os desenvolvimentos de habilidades de leitura e escrita, mas pontuamos que o uso dos mecanismos de referenciação da Libras como base para construção da escrita é apenas uma das infinitas possibilidades de se trabalhar o desenvolvimento da leitura e da escrita em Língua Portuguesa como L2 desse grupo linguístico.

É importante dizer, ainda, que há muitos caminhos a serem percorridos, os quais passam, sobremaneira, pela inclusão do estudante surdo, a qual exige uma adequação da escola para receber esses alunos, formação dos professores, tradutores intérpretes e professores bilíngues, dentre outros.

Diante do exposto, esperamos que este trabalho possa impulsionar estudos em Linguística Textual e a Libras, pois, há lacunas a serem preenchidas e questões a serem respondidas no que concerne tanto à área de análise dos diversos processos referenciais e aplicação desses processos no ensino interativo de Libras e na modalidade escrita da Língua Portuguesa para surdos. Pois, os processos da referenciação, podem e devem ser observados nas línguas de sinais com igual importância a que é dada nas línguas orais.

Em suma, compreendemos que discussões como esta podem impulsionar pesquisas que se voltem à construção de propostas que facilitem o processo de ensino, de compreensão e escrita pelo aluno surdo, promovendo a eficiência do ensino de Língua Portuguesa como L2.

REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ. D. REICHELER-BEGUELIN, M.J. Construction de la référence et stratégies de désignation. Tradução inédita da pesquisadora. In: BERRENDONER, A.; REICHELER-BEGUELIN. M.J. (orgs.). Du syntagme nominal aux objects-de-discours. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995, p. 227.271.

ARAÚJO. C.S.S.B. Processo de referenciação em textos escritos por surdos. Dissertação Mestrado. UESPI 2019.

BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicações.action?id=234606> Acesso em: 22/06/2023.

COSTA, J. A.; OLIVEIRA, I. S. O processo de referenciação na Libras e sua influência na produção escrita em Língua Portuguesa pelo aluno surdo. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, v.7.n.1, p.108-119, jan./jul. 2019.

FERNANDES, E. Linguagem e Surdez. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli F. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al (orgs) Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e interação. *In: Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LEAL, Christiana Lourenço. Estratégias de referência na produção escrita de alunos surdos. Curitiba, PR: CVR, 2011.

LEAL, Christiana Lourenço.; Santos, Leonor Werneck dos. Estratégias de referência na produção escrita de alunos surdos. Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ. Rio de Janeiro, 2011.

MONDADA, Lorenza.; DUBOIS, Danièle. Construcion des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référénciation. *TRANEL (Travaux neuchaâtelois de linguistiqyue)*. 1995, 23 p273 -302. In; CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs). Referência. São Paulo: Contexto, 2003.

QUADROS, R. M. de.; KARNOPP, L. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MULTIMODALIDADE TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (L2) PARA APRENDENTES SURDOS

Joaquina Maria Portela Cunha Melo
Tania Maria dos Santos
Joselita Xavier de Jesus

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (LP) para surdos estimula pesquisas e a constante busca de conciliar metodologias que escolarizem surdos e ouvintes presentes na mesma sala, um grande desafio para o professor, tendo em vista que a LP representa para os surdos uma segunda língua (L2), porém, são os ouvintes o grupo majoritário, assim, prevalece em sala metodologias de primeira língua.

A sala de aula inclusiva é composta por falantes da (LP) e os surdos sinalizantes da Libras, essas línguas podem ser usadas de forma simultânea, enquanto os alunos ouvintes falam emitindo a sonoridade das palavras, os surdos sinalizam. Um ambiente com essas características da existência de duas línguas e culturas diferentes se encaixam nos conceitos de multiculturalidade, que nos leva ao conceito de multiletramentos de Rojo (2012, p. 12), conceito este que considera “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Tendo em vista as novas terminologias e as peculiaridades dos ambientes escolares atuais, adotar um ensino nos moldes tradicionais da (LP), é assumir a maior probabilidade de que ela não alcance seus objetivos.

Em observação às mudanças do público recebido pela escola e as transformações na sociedade, os novos documentos escolares como a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018), tem mostrado uma sintonia com as novas demandas para o ensino de línguas na educação. Esta Base Curricular traz em seu texto a perspectiva da existência de habilidade na leitura e escrita não mais voltadas somente para o texto impresso, mas passa a considerar outras formas de letramento incluindo os multissemióticos.

Para o contexto do presente trabalho, ao olhar para a BNCC (2018) percebemos que o documento menciona a Libras de forma sucinta, focando prioritariamente o ensino de (LP) para todos, independentemente de qual seja a primeira língua do aluno. Além disso, não traz orientações de como deve ser o ensino de LP para turmas com os alunos usuários de outras línguas. Como exemplo, cita-se a condição dos surdos em sala de aula inclusiva, os quais são a minoria, em que o ensino de LP acontece a partir de uma perspectiva de primeira língua. O documento ainda menciona que todos precisam conhecer a variedade das línguas existentes no Brasil, para assim, serem respeitadas e valorizadas.

Desta maneira, a diferença entre língua materna e língua estudada no ambiente escolar instiga pesquisas à medida que a Libras e a LP são de modalidades distintas, enquanto a primeira é visual gestual, a segunda é oral auditiva, isto traz implicações para a aprendizagem do surdo que terá acesso por meio da sinalização em Libras, a partir de uma estrutura gramatical visual própria,

dificultando a transposição de alguns conteúdos da LP. Como exemplo, pode ser citado que a LP estuda a fonologia das palavras em uma perspectiva sonora, a Libras aborda uma fonologia visual, que descreve os parâmetros usados de um sinal, como ponto de articulação, configuração de mão, movimento, orientação e expressões faciais.

Diante do exposto, pode se considerar que as metodologias para o ensino da língua oral para o surdo, poderão não alcançar as metas pretendidas pelo professor e por documentos educacionais na efetivação da aprendizagem de LP. Porém, os surdos não podem ter seu aprendizado de LP negligenciado, uma vez que em qualquer escola que estiverem, seja de surdos ou inclusiva, a estrutura da LP será uma realidade.

Desse modo, o presente estudo apresenta como problemática o uso de recursos multimodais como facilitadores da aprendizagem de Língua Portuguesa para o surdo. Dentre os objetivos estão o de conhecer o que já foi investigado sobre o ensino de surdos com recursos multimodais, identificando a perspectiva de ensino utilizada pelos professores com tais recursos, utilizados como facilitadores da aprendizagem de (LP) para alunos surdos, além de verificar possibilidades e potencialidades de recursos multimodais para o ensino de (LP) para surdos e ouvintes.

Assim, trata-se de uma investigação de cunho qualitativo com reflexões teóricas, no qual tivemos como base bibliográfica estudo de pesquisadores da área de educação de surdos como Fernandes (2006), Gesueli e Moura (2006), Schelp (2009), Lodi, Harrison e Campos (2014), Mendes e Oliveira (2016), dentre outros.

Destaca-se ainda, a relevância dessa pesquisa, pois expõe trabalhos que demonstram que o uso de recursos multimodais se apresenta como uma possibilidade de ensinar surdos e também ouvintes que convivem em um mesmo espaço de aprendizagem, ou seja, a escola inclusiva, o que vislumbra também as propostas de ensino contidas na BNCC.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os surdos brasileiros incluídos na escola, estudam a LP como disciplina obrigatória da educação básica. Em escola inclusiva é ministrada como ensino de língua materna, nas escolas bilíngues de surdos é ensinada como segunda língua, não sendo explorados os aspectos orais, mas a sua escrita. Em 2002, a lei 10.436 reconheceu a Libras como língua da comunidade surda, porém essa mesma lei mostra que a Libras não substitui a escrita da LP, uma ressalva que preserva o caráter dominante da LP (Brasil, 2002).

Para atender às exigências básicas do sistema de ensino, o surdo precisa ler e escrever, ou seja, conhecer o código que compõe a escrita e ser capaz de usar em contextos variados. De acordo com a BNCC (2018), com os alunos no ensino fundamental será desenvolvido trabalho com foco na competência para produção e escuta de textos orais, porém, essa competência para os surdos precisa ser revista por meio de estratégias metodológicas que possam incluir o

surdo e favorecer sua participação em sala de aula, sem esperar um retorno com base na oralidade, contemplando as suas singularidades linguísticas.

Para os alunos surdos, na maioria das vezes, o acesso à língua no ambiente educacional é desigual (Fernandes, 2006), enquanto alguns estão limitados apenas ao livro didático disponibilizado pela escola ou ao Intérprete de Libras, outros alunos estão em um contexto de exploração da leitura de diferentes gêneros, com a aplicação de materiais. Com o intuito de equilibrar essas diferenças, a BNCC (2018), traz orientações a serem seguidas pelas instituições escolares no ensino de LP, vejamos:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar às estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 65).

A LP, possibilita uma porta de acesso importante a outros conhecimentos, por isso, cita os letramentos como caminho para conseguir dominar outros campos que a língua esteja presente. É pertinente compreendermos o que é letramento para seguirmos neste trabalho. O termo letramentos é originado do singular letramento, surgiu no Brasil em 1980 para “nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e o escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2018, p.30-31).

O conceito apresentado, despertou uma preocupação de pesquisadores que buscaram investigar o letramento dos surdos, pois em sua grande maioria apresentam muitas dificuldades com a LP, e algumas hipóteses podem ser traçadas para justificar tal situação, entre elas, pode ser o ensino com aplicação de práticas tradicionalistas. De acordo com Schelp (2009, p. 3044):

Os surdos foram e são, muitas vezes, ainda submetidos a um processo de ensino da língua escrita por meio de uma prática estruturada e repetitiva, na qual a língua tem sido apresentada com uma lista de vocábulos que os alunos têm de aprender e posteriormente combinar com outras palavras, obedecendo regras de formação de sílabas, vocábulos e de frases do português.

O modelo de ensino pautado no tradicional pode ter como uma das consequências a formação dos professores. Assim, os surdos são levados a estudar a língua em uma vertente que a desvincula das práticas cotidianas e das suas interações sociais, isto os conduz para o ensino de língua baseado em regras e estruturas sintáticas corretas. Assim, o professor terá muitos desafios para ensinar a LP enquanto não perceber a relação visual do surdo com a escrita da mesma.

De acordo com Bagno e Rangel (2012), os futuros professores de LP desconhecem temas importantes em sua formação, o que por sua vez, acabam indo na contramão das pesquisas acadêmicas, estudos estes desenvolvidos por professores universitários que ao estarem formando novos professores adotam e transmitem um ensino de LP em classificação dos termos de frases.

Sendo assim, o graduando pode durante sua formação não estudar temas como o letramento, sendo que atualmente é um dos assuntos no qual cresceu bastante o número de pesquisas depositadas em plataformas educacionais, abordando as vantagens de trabalhar na perspectiva de apropriação da leitura e da escrita, além dos vários letramentos que podemos ter, e quais as dificuldades de se

trabalhar com ele. Como consequência, poderá se ter professores engessados em uma prática por insegurança de tentar algo novo.

A formação mais do que o ensino de língua precisa considerar os novos contextos educacionais, os recursos que podem ser grandes aliados para o ensino de línguas, os quais têm implicações na prática do docente, que muitas vezes se deparam com o nível de leitura e escrita dos alunos incompatível com idade e série, uma realidade das escolas brasileiras. Com os surdos, é muito comum a presença de uma escrita com características mais simplificada, inclusive com ausência de flexões gramaticais. Segundo Schelp (2009), quanto a escrita do surdo mostra que:

Ele escreve um português diferente, um português ainda difícil de ser compreendido pelos professores, que rejeitam a existência da pluralidade de manifestações linguísticas dentro do universo da língua portuguesa por parte dos surdos (Schelp, 2009, p. 3041).

Os professores pautam o seu ensino em métodos pouco variados e ferramentas de ensino restritas que esperam por resultados precisos. O processo de ensino de LP está muito ligado ao livro didático como principal material de apoio, que permite acompanhar uma sequência dos conteúdos com orientação de atividades, e não requer a produção de materiais (Rojo, 2013).

O livro é importante de fato, mas torná-lo a única fonte de trabalho limita o ensino da língua, acomoda a metodologia na explicação de conteúdo e cópia de atividade do livro, que muitas vezes fogem a realidade do aluno e do seu contexto escolar. Para isso, Rojo (2013) aponta como alternativa que o professor possa adaptar a proposta do livro, ter um material complementar, buscar desenvolver sequências didáticas, ou seja, possibilitar em sua prática docente o uso de outras referências didáticas que aprimore a sua ação.

As adequações das aulas são necessárias, pela diversidade do alunado, os conhecimentos construídos socialmente serão distintos, assim como a aprendizagem. A preocupação sobre o uso e compreensão da leitura e escrita não é apenas dos alunos surdos, percebemos que os ouvintes, falantes nativos da língua apresentam também muitas dificuldades em LP (Lacerda; Lodi, 2009).

Com os surdos, o problema é mais acentuado pelo acesso à linguagem na perspectiva visual, que pode ser interpretada pelo intérprete educacional ou quando não se tem o profissional, resume apenas a visualização das palavras, caso estejam em sua modalidade escrita. Em aulas ministradas oralmente será inacessível aos alunos surdo, uma vez que o acesso não é pela sua estrutura fonética da língua (Schelp, 2009).

Diante das dificuldades da aprendizagem da LP, os surdos demonstram uma resistência em escrever, por não conseguirem fazer uso dos critérios normativos e serem alvo de julgamento dos leitores, além da incompreensão de textos escritos, não conseguindo atribuir sentido ao que leem.

Nesse sentido, os pesquisadores podem ser levados a pensar e indagar sobre o papel da escola, em que precisa colocar o aluno como um sujeito social que ao chegar à instituição é dotado de conhecimentos textuais, porém, tais conhecimentos são desvalorizados, o aluno precisa saber dizer quem é o sujeito e o predicado da frase. Um ensino pautado nesse modelo torna a LP difícil, pois parece que se aprende algo muito distante das necessidades cotidianas de

leitura e escrita, o que o distanciará do status de letrado. Para o surdo é questão de compreender um mundo escrito que é do outro.

Em meio a tantas lacunas não preenchidas e indagações de como fazer dar certo o aprendizado da LP para o surdo, a escola cada vez mais ganha visibilidade por ser uma importante agência de letramento. Para o presente trabalho traz-se discussões sobre pesquisas do ensino de LP com uso de recursos multimodais.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada a partir discussões e/ou apontamentos baseados em trabalhos publicados por outros pesquisadores, o que se denomina por Revisão Sistemática de Literatura (RSL). De acordo com Paiva (2019, p. 59-60), "a pesquisa bibliográfica entendida prioritariamente como revisão de literatura [...], tem por objetivo contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado. "

Para esta investigação, foram escolhidas pesquisas, cujo tema estava relacionado com os seguintes descritores, a saber: letramento, recursos multimodais e alunos surdos. A busca por esses trabalhos ocorreu sites da Capes e *Scielo*.

Como resultado da busca, o *corpus a priori* foram de 10 (dez) trabalhos em que os termos buscados apareciam. No entanto, 4 (quatro) deles desviavam do foco da investigação, restando seis trabalhos, os quais foram utilizados para o aporte bibliográfico desta investigação.

LETRAMENTO DOS SURDOS: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS

O letramento dos surdos é um assunto que vem sendo debatido na atualidade, por ainda se perceber a grande dificuldade de ler e escrever em português por esses alunos. Para BNCC (2018), é no ensino fundamental que os alunos precisam ser letrados, porém, para atingir o objetivo muitas coisas precisam serem reorganizadas.

Gesueli e Moura (2006) traz em seu texto "Letramento e Surdez: a visualização das palavras", um título bem sugestivo, parte do pensamento que a escola precisa de novas estratégias para ensinar LP aos surdos, uma prática ligada à escrita e oralidade tende a não obter resultados tão satisfatórios. A pesquisa analisou a elaboração de texto escrito em um *software* que permite a construção de histórias em quadrinhos.

A pesquisa foi aplicada com alunos surdos de 4 a 16 anos. O estudo ressaltou a importância da imagem para construção do sentido da escrita. A atividade realizada teve um desempenho satisfatório dos alunos, observou que existia uma lógica cronológica das histórias construídas. As pesquisadoras Gesueli e Moura (2006) tinham contato direto com os alunos na construção da história em quadrinhos, algumas vezes os alunos solicitaram a opinião das pesquisadoras sobre como estruturar a história.

A pesquisa concluiu que o letramento do surdo é um processo multimodal, no qual pode utilizar o visual para ensinar LP. Identificamos uma contextualização no trabalho com a LP, caso fosse somente a construção escrita os alunos mostraria resistência à proposta. Com a aplicação, a pesquisadora teve o contato com o conhecimento de LP que alunos surdos tinham até aquele momento, demonstrado através de pequenos textos com estrutura simples.

Os surdos são visuais desde sua língua até a compreensão do que se passa à sua volta, então, a busca do ensino de LP a partir da exploração de imagens e de recursos tecnológicos. Segundo Gesueli e Moura (2006), a leitura e escrita envolve a percepção visual, antes de saber os sons que as letras possuem, primeiro a identificamos visualmente, sendo assim, essa característica pode ser considerada como favorável à aprendizagem dos surdos.

Outra pesquisa sobre letramento foi escrita por Schelp (2009), que investigou o letramento dos alunos surdos através da Libras em escolas inclusivas, pautada nas dificuldades de compreensão da LP pelos surdos. A autora defende que o professor conheça seus alunos, ao invés de usar a ausência da fala como justificativa para o não aprendizado da LP.

No passado, a oralização era imposta dentro das escolas aos surdos desde o Congresso de Milão em 1880, e foi um insucesso tal prática, muitos surdos não conseguiram oralizar. Além disso, a oralização disputou espaço com o ensino dos conteúdos, priorizaram mais o desenvolvimento da fala (Andreis-Witkoski, 2009). Porém, atualmente o surdo é livre para escolher ser ou não oralizado, pois as questões metodológicas são mais relevantes para o ensino-aprendizagem.

Schelp (2009), mostra que o letramento pode ser trabalhado desde cedo, ainda na infância dentro do contexto familiar, a partir das interações e contato com o mundo da leitura que não seja exclusivo do código escrito, como a observação de um desenho na propaganda pintada em um muro, com os produtos no supermercado ilustrados com letras e imagens. As práticas de letramento diversas estão ausentes na vida de muitos surdos durante o seu processo de aprendizagem da LP. A autora ainda observa que os alunos ouvintes e surdos têm conhecimentos de mundo diferentes, as consequências são percebidas na construção e compreensão dos significados da escrita.

Os significados envolvem, inclusive, a interação do indivíduo com seu meio social, o que lhe permite reconstruir o texto lido, conforme seu conhecimento de mundo, conforme o vocabulário que ele possui. Quanto maior o conhecimento de mundo, mais vasto será seu vocabulário e isto fará com que os textos escritos fiquem cada vez mais enriquecidos (Schelp, 2009, p. 3044).

A pesquisa realizada por Schelp (2009) foi de imersão na rotina da escola, acompanhando em sala as aulas, bem como a aplicação de entrevistas com alunos e questionários com os professores. Em suas observações, assim como as de Gesueli (2006), ressalta a importância da exploração dos aspectos visuais como caminho favorável à aprendizagem dos surdos. Observa-se que a escola parece estar distante de compreender como o surdo pode estar aprendendo, quando acontece experiências exitosas, são expostas rapidamente, enquanto o que foi usado para alcançar o objetivo do sucesso não é levado como possibilidade para outras instituições.

O professor de LP com sua formação tradicional talvez não saiba como trabalhar com a exploração de imagens aliada à LP para salas inclusivas, a imagem não é um recurso excludente, os ouvintes serão beneficiados (Mendes; Oliveira, 2016). Alguns professores tendem a considerar sua prática pertinente para o contexto educacional, e acreditar que estão trabalhando em uma perspectiva inovadora.

Alguns professores dizem desenvolver um trabalho baseado na contextualização de textos, mas quando verificado a prática é constatado uma fragmentação do texto em sentenças (Mendonça, 2006). A autora remete a trajetória na graduação, por isso, propõe uma formação docente que contemple, "a) do objeto de ensino das aulas de português- a linguagem; b) se seus objetivos centrais- ampliação das experiências de letramento e o desenvolvimento de competência linguístico-gramaticais, textuais e discursivas; c) do papel dos recursos gramaticais e das estratégias textuais e discursivas nesse processo" (Mendonça, 2006, p. 224).

Enquanto não são percebidas mudanças na formação e prática do professor, algumas investigações acontecem e, diante do que é captado, são feitos projetos de intervenção em salas com alunos surdos. A pesquisa de Mendes e Oliveira (2016), tinha como propósito a produção de materiais didáticos de LP para surdos, a fim de entender as particularidades da aprendizagem destes estudantes e a metodologia da docente. De acordo com Mendes e Oliveira (2018, p. 203), a inserção de recursos visuais pode potencializar a aprendizagem de surdos em LP, bem como em outras áreas, para isso é interessante, "a produção de materiais didáticos visuais pode, de alguma forma, contribuir para a inserção de práticas sociais de leitura e de escrita entre os alunos surdos e os ouvintes".

Para o desenvolvimento do trabalho, foi assistida aula de duas professoras da disciplina de LP, com o intuito de verificar o uso de metodologias diferenciadas. Após o diagnóstico da ausência de metodologias voltadas para o ensino de LP que contemplasse alunos surdos, foi ministrado uma oficina de 8h, às professoras participantes sobre a utilização de recursos visuais para ensinar aos surdos.

Nesta ação, as temáticas trabalhadas foram: O que é imagem? Como ler uma imagem? Uso da imagem no contexto escolar; Cognição visual do surdo; Análise da produção de textos de alunos surdos e proposta de reescrita. Assim, a pesquisa mostra que o professor precisa ter outros recursos para trabalhar em sala de aula além do livro didático, e ainda, analisaram como o livro traz as imagens sem a preocupação da associação com o objetivo dos capítulos e da disciplina.

Percebe-se na pesquisa que as dificuldades com LP não são exclusivas dos surdos, mas também dos ouvintes, e a intervenção realizada por meio de oficina visava contribuir com as professoras na elaboração de materiais mais acessíveis a todos. Ainda assim, observa-se no relato das docentes que mesmo com a colaboração das instruções recebidas, disseram não conseguir aplicar totalmente as imagens como recurso associado com os conteúdos que precisam ser trabalhados.

A importância de novos métodos no auxílio da aprendizagem não é negada pelas professoras, mas precisamos parar para refletir, sobre a quantidade de turmas a professora é responsável? As séries são diferentes? O tempo disponível e o tempo necessário para elaboração de materiais? Como é o acesso aos materiais na escola? Envolve a necessidade de investimento financeiro? Como vemos, são bastantes as indagações sobre esse processo, o que remete as novas reflexões levando em consideração o contexto educacional e o novo perfil de alunado brasileiro.

Verifica-se que o professor de LP desconhece a estrutura da língua usada pelo surdo, pensa que o processo de interpretação realizado pelo intérprete basta para aprendizagem. A pesquisa de Lodi, Harrison e Campos (2014) expõe um problema para o letramento do surdo, que é a desvalorização e descaracterização da Libras perante a LP, o surdo tem sua comunicação em Libras e por diversas vezes faz uma mistura entre gramática da língua de sinais e gramática da LP. Os professores de surdos reconhecem a importância da Libras, porém, nenhum apontou sobre o desenvolvimento do letramento desses alunos. O surdo ao ser ensinado LP, não são levados em consideração os conhecimentos prévios do aluno, parte apenas de um planejamento de conteúdo a serem cumpridos no ano letivo.

O letramento para o surdo precisa de adaptações. A primeira é buscar proporcionar o contato com uma escrita significativa. Fernandes (2006) realizou sua pesquisa em uma escola bilíngue, por entender que neste modelo de escola o surdo tenha seu aprendizado possibilitado pelo uso da língua de sinais usada pelos professores, bem como a LP ser ministrada em uma perspectiva de segunda língua. Ao contrário do que se imagina a pesquisa mostrou muitas dificuldades dos professores em desenvolver metodologias para ensinar LP, eram realizadas atividades com textos entregues aos alunos, que faziam a sinalização das palavras de forma isolada sem saber o significado ou relacionar com o todo, quando desconheciam alguma palavra, apenas pulava para a seguinte. Sobre isso, aponta Fernandes (2006, p.18):

Os materiais devem ser ricos em imagens e ilustrações, permitindo aos alunos uma compreensão prévia do tema implicado. A contextualização visual do texto permitirá a elaboração de hipóteses sobre os sentidos da escrita; a leitura das imagens e a sua relação com experiências vividas despertarão o interesse pelas possíveis mensagens das quais o texto é portador.

Esta autora, em seu texto ressalta a importância da valorização e da exploração de aspectos visuais da LP, desde cedo, o surdo aprende a copiar a letra, sem atribuir a ela um som, o seu significado é visual. A junção de letras e a formação de uma palavra será percebida visualmente, somente depois é que o significado será compreendido.

Mais do que considerar a relevância do uso de recursos multimodais para ensinar os surdos, é observar os letramentos contemporâneos. Para Kleiman (2014), muitas coisas mudaram com o acesso às tecnologias, os textos trazem não apenas uma forma de comunicação, mas se mescla entre texto verbal associado ou não com imagens e sons, em que o leitor escolhe a ordem de leitura a ser seguida. A escola não pode distanciar de seus espaços às novas e multiformas de ler e produzir.

O letramento dos surdos é um desafio para o professor. Mais do que a variedade do contato com gêneros diversos, eles precisam conhecer as possibilidades de aplicação do gênero, expor inclusive aonde é vinculado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC é um documento pautado em uma perspectiva do ensino de Língua Portuguesa que seja mais significativo para os alunos, permitindo o uso

satisfatório da leitura e escrita em seu contexto social, o que nela é denominado de letramento. O aprendizado precisa valorizar as experiências vivenciadas e proporcionar novos conhecimentos. A restrição do ensino de LP a partir de gêneros idealizados dentro da escola tem se distanciado de gêneros que podem ser do interesse dos alunos ou até mesmo de contato em seu cotidiano.

As insatisfações no ensino de LP e a formação de alunos letrados motivaram muitas pesquisas voltadas para alunos ouvintes falantes nativos da língua, como para os surdos. A busca é entender como concretizar o letramento e ampliar o mundo de leitura e escrita carregada de sentido em um contexto em que a formação do professor foca na distinção de nomenclaturas.

A formação do professor influencia como a LP é ensinada na escola, assim a LP pode ser apresentada a partir de um trabalho desenvolvido com materiais didáticos básicos como o livro e a realização de atividades de leitura e escrita sem uma relação com a construção de sentidos. As dificuldades em LP não será particularidade apenas do surdo, mas dos ouvintes também. Desse modo, precisa-se refletir sobre as metodologias que estão sendo levadas para sala de aula, que não visem somente o resultado do domínio de estruturas e nomenclaturas, pois isso, desconsidera a heterogeneidade de uma classe escolar.

O letramento desenvolvido na escola é o reflexo do aluno em todos os seus contextos, desde o seu contato com o mundo da leitura e escrita na sua infância, quais as atividades do cotidiano que envolve leitura e escrita, as quais não são restritas à escola. A partir de um diagnóstico, o professor poderá elaborar intervenções mais significativas. Para alunos surdos, além do diagnóstico, é necessário que o professor em sua formação ou através de pesquisas compreenda as especificidades entre Libras e LP.

A produção escrita do surdo, bem como a sua dificuldade com o entendimento das leituras é resultado de como ele foi alfabetizado, baseado na sonoridade das letras e palavras, o que não produz sentido. Tendo em vista o que as pesquisas sobre letramento de surdo trouxeram, pode-se perceber um destaque para a utilização de recursos visuais como meio de proporcionar ao surdo a compreensão da LP, inclusive aspectos visuais presentes na própria palavra.

REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, S. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 565-605, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a12.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 28 de mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o 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: 22 maio. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 22 maio. 2023.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: GUEDES, P. C. Educação linguística e cidadania. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 233-255.

FERNANDES, S. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. d. Letramento e surdez: a visualização das palavras. ETD- Educação Temática Digital, 7(2), 110-122.

LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. B. C. *et al.* (Orgs.). Letramento e Minorias. Porto Alegre: Mediação, 2014.

24 KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 9, p. 79-97, 2014.

MENDES, E. S.; OLIVEIRA, R. S. Uma proposta para a produção de material didático de Língua Portuguesa com base no Letramento Visual para alunos surdos. Letras & Letras. Uberlândia. Vol. 32/2, jul/dez 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35329/19949>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). Português no ensino médio e formação de professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

PAIVA, V. L. M. O. e. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA-LOPES, L. P. Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-195.

SCHELP, P. P. Letramento e alunos Surdos: Práticas pedagógicas em escola inclusiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 9., 2009. Anais... Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3036-3047. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2923_1369.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

A ESCRITA DE SINAIS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS SURDAS

Maria da Purificação Lustosa de Sousa
Mizaely Batista de Brito Freire

INTRODUÇÃO

Para as crianças ouvintes que estão em idade de alfabetização, o processo de desenvolvimento da língua escrita acontece de modo natural por meio do seu conhecimento prévio da língua e do contato com os grupos sociais ao qual faz parte. No ambiente escolar a criança aprende a ler e a escrever as palavras que anteriormente já faziam parte do seu cotidiano.

Para a criança surda esse processo acontece de outro modo, analisando o fato que muitas nascem em famílias ouvintes que não possuem conhecimento da língua de sinais, a criança surda inicialmente possui contato apenas com a língua oral utilizada por aqueles que a cercam. Deste modo, para aprender a língua oral a criança surda necessita de uma estimulação sistematizada, o que não é adquirida de forma natural.

Entretanto, a criança surda quando exposta a língua de sinais, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, pode desenvolver-se linguisticamente e cognitivamente com êxito. Percebendo os fatos mencionados anteriormente, podemos entender que o processo de alfabetização e letramento da criança surda torna-se mais complexo, pois ao chegar no ambiente escolar e ter contato com a escrita essa criança por vezes não atribui significado a tais palavras já que a sua aquisição acontece de maneira distinta.

Para o desenvolvimento educacional das crianças surdas é interessante pensarmos em uma escrita que consiga abranger as especificidades da língua de sinais, para isso apresentamos a escrita de sinais, capaz de possibilitar a aprendizagem da Libras registrando de maneira escrita seus aspectos. Em razão da nossa convivência direta com alunos surdos e profissionais do ensino da Libras, percebemos a necessidade de analisar de que forma a escrita de sinais contribui na alfabetização e letramento das crianças surdas no processo de ensino-aprendizagem da Libras.

Neste ponto, destacamos que a alfabetização e letramento nas línguas orais são ações distintas, porém, ambas se conectam. E, não deve se limitar apenas à aprendizagem da leitura e escrita, no processo de codificar e decodificar, pois o letramento está ligado ao desenvolvimento das habilidades aprendidas através da alfabetização. Este então, produz socialmente e culturalmente impactos na vida do indivíduo, influenciando seu modo de viver em sociedade e suas relações com os outros.

Para nossa fundamentação teórica utilizamos como base: Soares (1998), que contribui com o letramento como mediador do conhecimento; Botelho (2002), numa perspectiva da linguagem e letramento na educação de surdos; Ferreiro e Teberosky (1999), acerca da aquisição da escrita pela criança; Quadros (1997), sobre a aquisição da Linguagem pela criança surda e Stumpf (2005), a respeito

da escrita da língua de sinais pelo sistema *SingWriting*, dentre outros que contribuíram significativamente com este estudo.

Consideramos este tema de grande relevância por entendermos que ainda há uma grande lacuna quanto ao estudo da escrita de sinais na educação de crianças surdas, principalmente, no que se refere a utilização dessa escrita como prática docente e pedagógica de ensino. Posto isto, este estudo tem como objetivo reconhecer a importância da escrita de sinais para a alfabetização e letramento das crianças surdas no ensino-aprendizagem da Libras.

Com isso em mente, através desta pesquisa esperamos contribuir para a busca de compreensões a respeito dos processos que envolvem a alfabetização, o letramento, a escrita de sinais e o desenvolvimento da criança surda. E ainda, que essa temática instigue novos estudos sobre esse processo e amplie novas perspectivas educacionais quanto ao aprendizado deste estudante.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Os conceitos de letramento e alfabetização estão diretamente ligados a leitura e escrita. Soares (1998) apresenta tais distinções especificando que a alfabetização é a ação de alfabetizar, ou seja, tornar "alfabeto" enquanto o letramento provém do termo "letrado" versado em letras, "erudito", que podemos definir como aquele que não apenas sabe ler e escrever, mas possui práticas contínuas de leitura e escrita.

O letramento está ligado ao desenvolvimento das habilidades aprendidas através da alfabetização, este então produz socialmente e culturalmente impactos na vida do indivíduo, influenciando seu modo de viver em sociedade e suas relações com os demais, percebendo a sua realidade e podendo influenciá-la. Sobre isso, Soares (1999, p. 3) explica:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem literate em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Para que a criança surda seja alfabetizada e letrada precisamos levar em conta a inserção de práticas de leitura e escrita. Sobre isso, Soares (1998) expõe que ser letrado exige não apenas a decodificação de códigos gráficos, mas que o indivíduo use socialmente tais habilidades para atender as demandas do cotidiano que requerem leitura e escrita.

Entretanto, como vimos, as crianças surdas possuem uma especificidade que as diferem do processo de ensino-aprendizagem das crianças ouvintes. Para as crianças surdas, a Libras é a sua língua materna³ (L1), enquanto a Língua Portuguesa, é a segunda língua⁴ (L2), neste ponto, observamos que muitas vezes as crianças

3 Primeira língua adquirida pelo sujeito (Gorski; Freitag, 2010).

4 Qualquer língua aprendida após a língua materna (Gorski; Freitag, 2010).

surdas chegam as escolas e se deparam com um ambiente que não está preparado para recebê-las, pois não possuem conhecimento a respeito das particularidades e singularidades que esse processo envolve por ter uma outra língua participante, o que ocasiona falhas no processo de alfabetização e letramento.

AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA SURDA

A língua de sinais é crucial no desenvolvimento da criança surda. Alguns autores como Karnopp (2014), Botelho (1998) e Fernandes (2003) defendem que o ensino da língua escrita deve vir alicerçado na língua materna da criança, a Libras, sem precisar recorrer a oralidade, entendendo que a Libras é a língua natural do surdo e oferece as ferramentas necessárias para aproximar o surdo da modalidade escrita da Língua Portuguesa, utilizando estratégias metodológicas que favoreçam os aspectos visuais que compreendem a língua de sinais.

A língua materna de uma criança confere a ela um espaço de segurança onde a mesma pode interagir socialmente e desenvolver seu conhecimento de mundo, o processo de aprendizado da língua escrita complementa esse desenvolvimento oferecendo a criança ouvinte o acesso as novas informações associando o som e os significados das palavras ao vê-las escritas.

Segundo Silva e Bolsanello (2014, p. 132), “no caso da criança surda, o domínio da língua escrita ocorre pelo canal visual. Ela percebe visualmente um determinado símbolo que remete à recuperação mental do sinal também visual, em Libras”. Assim, a língua de sinais remete a criança surda o que a modalidade oral da Língua Portuguesa, representa para a criança ouvinte.

A escrita é importante para o indivíduo por possibilitar o registro e a transmissão daquilo que falamos e pensamos em algo que não irá se perder com o tempo. Assim, como a Língua Portuguesa, a Libras também não é uma língua ágrafa, ou seja, ela possui sua própria escrita utilizando de um sistema capaz de grafar diretamente a língua de sinais – *SingWriting (SW)*, e é uma alternativa viável tanto para que os surdos dominem um sistema de escrita, desenvolvam a Libras, quanto para ser a base para alcançar a escrita do português (Silva; Bolsanello, 2014).

Complementando, Stumpf (2014) afirma:

Nós surdos precisamos de uma escrita que represente sinais visu-espaciais com os quais comunicamos [...] A escrita de sinais está para nós, surdos, como habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode nos permitir, também, muitas escolhas e participação do mundo civilizado do qual também somos herdeiros, mas do qual até agora temos ficado à margem, sem poder nos apropriar dessa representação (Stumpf, 2014, p. 60).

Em sua pesquisa, Stumpf (2004) demonstra como as crianças surdas possuem uma tendência a utilizar a escrita de sinais para representar sua língua, através de um projeto de alfabetização com alunos surdos utilizando o sistema de escrita de sinais. Neste caso, as observações eram feitas relatando que tal processo de registro na escrita de sinais, acontecia de maneira espontânea entre as crianças por meio do contato com a escrita de sinais.

A ideia de registrar a língua de sinais de modo a contemplar seus aspectos visuais partiu de Valerie Sutton, uma bailarina coreógrafa que no ano de 1974, desenvolveu um sistema de registro dos movimentos de dança. A partir desse evento, alguns pesquisadores e membros da comunidade surda perceberam que esse sistema poderia ser utilizado também para registrar graficamente os sinais.

No Brasil, o sistema *SingWriting* (SW) chegou em 1996, através do Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa, exclusivamente na Pontifícia Universidade Católica - PUC de Porto Alegre por meio da pesquisa de Marianne Stumpf, nesse período, o sistema SW era conhecido como a escrita de sinais utilizado em computador. Assim, segundo Quadros (2010), a partir desse evento o SW começou a ganhar força e visibilidade no Brasil, com a formação de grupo de estudos pelas professoras Marianne Stumpf e Márcia Borba (FARIA; ASSIS, 2013). Dessa forma, o SW surge podendo ser aplicado na representação da sinalização de diversas línguas de sinais, incluindo a Libras.

Nessa senda, Capovilla (2001, 2002; 2008), enfatiza em seus estudos que o processo da escrita seja ela oral/auditiva ou visual/espacial, nos permite refletir sobre o ato linguístico, e possibilita uma reflexão e análise sobre os conteúdos do processo comunicativo. Assim, cria possibilidades de organização e estruturação de vários tipos de textos, tais como as piadas e os poemas, que por apresentar um conteúdo com significações próprias desse tipo de gênero textual e que a construção de sentido só acontece quando são escritas na própria língua do usuário. Portanto, ensinar o surdo a ler e escrever na sua língua natural, possibilita o desenvolvimento cognitivo e social desse indivíduo.

Dessa forma, um dos aspectos relevantes no ensino da leitura e escrita da criança surda, é o fato de que quando a escrita tem relação com o aparelho sensorial que ele possui para se relacionar com o mundo que o cerca, a habilidade na compreensão do conteúdo decorre do entendimento das relações de coerência e coesão em que o texto se organiza, essa compreensão decorre da associação entre a língua falada e escrita, que o surdo utiliza.

Portanto, a aquisição da escrita em língua de sinais ajuda a criança surda na aprendizagem de novos métodos para entender e refletir sobre a sociedade em que ele está inserido, pois a escrita age como complemento dos conhecimentos adquiridos pelo discurso do sujeito surdo em suas interações sociais.

Sobre a alfabetização e Letramento em Escrita de Sinais, a autora Wanderley (2015) enfatiza:

Alfabetização de surdos, na primeira fase, de como se inicia o processo da escrita é algo que não gera dificuldade. Da mesma forma, acompanhando no mesmo nível os ouvintes, que atingem apenas certo desenvolvimento pois estão aprendendo e treinando. Isto porque aprendem todas as letras e palavras de maneira simples (Wanderley, 2015, p. 64).

Dessa forma, para que o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita da criança surda, é necessário levar em consideração os aspectos da L1 do surdo, uma vez que ele não pode fazer conexões da consciência fonológica da língua oral/auditiva, a escola enquanto espaço de aprendizagem da criança

deve fazer adaptação do seu currículo e qualificar os professores para atender as singularidades da criança surda, bem como buscar entender a cultura do surdo.

Portanto, como afirmado anteriormente, a modalidade da língua de sinais é visual, mas isso não significa que tudo deve ser só imagem, uma vez que temos a escrita de sinais. Sobre isso, Silva (2009) acrescenta que:

Na educação de surdos, muito se fala em “visual” que o ensino deve respeitar a característica visual do surdo. Ocorre que muitos educadores confundem esta característica visual com o uso de imagens. Óbvio que os dois termos se relacionam, mas não se resume um ao outro, deve-se ir mais além e tentar decifrar como é processada a informação na mente/cérebro de uma pessoa que se apropria do conhecimento, principalmente pelo canal ocular (Silva, 2009, p. 52).

Diante do exposto é importante destacar que o status da língua de sinais, é consolidado com o surgimento da escrita de sinais, que precisa ser mais reconhecida como uma modalidade que atenda às necessidades específicas do surdo. Assim, a escrita de sinais é fator essencial no ensino de leitura e escrita da criança surda nas escolas brasileiras, de forma que esse público seja alfabetizado e letrado.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo, utilizamos o método da pesquisa bibliográfica, o qual consiste na leitura de obras já publicadas por meio da Revisão Sistemática de Literatura (RSL). O estudo foi realizado em dois momentos, a saber: o primeiro, a seleção do material bibliográfico já publicado. Em seguida, a leitura minuciosa para a coleta das informações com levantamento dos dados, fatos e informações no *corpus* envolvidos no estudo.

Para o levantamento bibliográfico foram selecionados aportes teóricos que tratavam da temática da pesquisa, dentre eles, Soares (1998), sobre letramento como mediador do conhecimento; Botelho (2002), numa perspectiva da linguagem e letramento na educação de surdos; Ferreiro e Teberosky (1999), acerca da aquisição da escrita pela criança e Quadros (1997), sobre a aquisição da Linguagem pela criança surda. Para melhor localização do *corpus* utilizamos os seguintes descritores para facilitar na busca, sobre estes, foram utilizados: letramento, alfabetização, escrita de sinais, L1 e L2.

Dos artigos selecionados, foi realizado uma leitura crítica, de forma imparcial e objetiva, buscando respostas propostas nos objetivos da investigação, e, em seguida, uma leitura interpretativa relacionando as informações e as ideias dos autores com os problemas levantados no estudo, na qual buscávamos informações sobre a relevância da escrita de sinais na alfabetização da criança surda.

Os critérios de exclusão em relação ao *corpus* foram: pesquisas que não direcionasse para o estudo em questão, aqueles que não tinham a criança surda como sujeito da pesquisa, que não eram compatíveis com as teorias escolhidas e que não compreendiam o tema aqui proposto.

Como vimos anteriormente, o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo demanda especificidades, como metodologias e estratégias que contemplem a Libras e os recursos visuais tão essenciais para o aprendizado destes indivíduos. Ao analisarmos o uso da escrita de sinais no ensino da Libras a partir dos materiais publicados, podemos inicialmente destacar o trabalho feito por Wanderley (2012), que compara crianças e adultos que estão aprendendo a ler e escrever na língua de sinais identificando os elementos que constituem a leitura de um sinal escrito, os elementos que são produzidos e analisando a estrutura de um texto em escrita de sinais. Para esta mesma autora, em sua pesquisa, demonstra a importância do letramento da L1, para que o aluno possa desenvolver de maneira mais segura a escrita da L2.

Já a pesquisa feita por Lima, Alves e Stumpf (2018), apresenta uma investigação sobre a escrita de sinais no letramento da L1 a partir de um estudo de caso com uma adolescente surda. Na pesquisa, as autoras fizeram uma intervenção com um plano de aula para o ensino da escrita de sinais onde foi observado a participação, interesse, desenvolvimento das atividades, dificuldades e/ou aceitação com a escrita de sinais.

Como resultado a aluna se mostrou interessada e compreendendo o conteúdo que estava sendo repassado com bastante aceitação. Segundo Lima, Alves e Stumpf (2018, p. 151) "a exposição do conteúdo baseado na sinalização da escrita de sinais que faziam parte do vocabulário que fazia parte do cotidiano da participante fez com que o desconhecido ganhasse sentido".

Assim, com os resultados positivos foi possível perceber que o processo de alfabetização do aluno surdo é possível por meio da escrita de sinais, que facilita e promove uma aprendizagem significativa fazendo com que a aluna entenda a possibilidade de registrar sua língua, a Libras.

Dallan e Mascia (2010), apresentam em sua pesquisa como os alunos surdos podem assimilar com facilidade e rapidez a escrita de sinais. Ao se apropriarem da escrita de sinais, os alunos surdos "adquirem uma ferramenta que proporciona e estabelece acesso ao conhecimento, pois possibilita uma retomada posterior de conteúdo" (Dallan; Mascia, 2010, p. 13).

Já, Dallan (2009), salienta que o objetivo da escrita de sinais no ensino da criança surda tem o objetivo de complementar o processo de aprendizagem desse discente, a partir de uma proposta que visa o conhecimento e o reconhecimento do mundo que o cerca através do uso de materiais escritos. Assim, quando o surdo domina sua língua e aprende a expressá-la, o desenvolvimento da leitura e escrita se torna mais fácil, esse fenômeno acontece porque o surdo é capaz de dá significado a sua aprendizagem e construindo sentido do que aprendeu, e assim vai se tornando um sujeito letrado.

A escrita de sinais pode servir de ferramenta para a alfabetização e o letramento das crianças surdas, pois a visualidade da língua permite uma correspondência com a língua de sinais. Complementa Stumpf (2005), assim como a criança ouvinte constrói a aprendizagem da língua oral utilizando a língua escrita, assim também a criança surda pode unir a língua de sinais à sua escrita.

Dessa maneira, articulando a Libras e o *SingWriting*, a Escrita de Sinais, o aluno surdo pode ter novas possibilidades de desenvolver seu conhecimento linguístico e, por consequência, seu próprio desenvolvimento pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho compreendemos a importância que a escrita de sinais possui no processo de alfabetização e letramento de crianças surdas. Por meio das pesquisas que compõem o *corpus* deste estudo, pudemos perceber que há uma diferença significativa quando a criança surda percebe que há uma forma de registrar a sua língua com as riquezas visuais que ela possui. Para o surdo, esse processo acontece de maneira natural, já que a própria Libras é uma língua visuo-espacial ao qual o sujeito surdo se familiariza e se apropria com facilidade.

Logo, ao finalizar este estudo, esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão acerca da importância da escrita de sinais. Com a disseminação destas informações que cerca este sistema e, da necessidade de inseri-la no processo de ensino do aluno surdo, o que por sua vez, fortalecerá a relevância desta escrita para a formação de surdos letrados.

31

REFERÊNCIAS

BOTELHO, P. Segredos e silêncios na interpretação dos surdos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, Volume II: Sinais de M a Z. 3.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.8, n.2, p.127-156, 2002.

DALLAN, M. S. S. Signwriting: escrita visual para língua de sinais - o processo de sinalização escrita. II Congresso Nacional de Surdez, São José dos Campos, 23 de maio de 2009.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GORSKI, Edair; FREITAG, Raquel Meister Ko. O ensino da língua materna. UFSC, Licenciatura na modalidade a distância. Florianópolis: UFSC, 2010.

LIMA, Marleide Francisco de; ALVES, Edneia de Oliveira; STUMPF, Marianne Rossi. Escrita de sinais: uma proposta para o letramento de surdos em L1. Revista Prática Docente, Confresa, v. 3, n. 1, p. 140-157, 2018.

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

SILVA, F. Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: Signwriting. Florianópolis: Ufsc, 2009.

SOARES, M. A. L. A Educação do surdo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

_____. M. B. O que é letramento e alfabetização. 1999.

_____. M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STUMPF, M. R. Sistema SingWriting: por uma escrita funcional para o surdo. *In*: Thoma, Adriana da Silva. (Org) A invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Editora Edunise, 2004.

STUMPF, M. R. Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema SingWriting: Língua de Sinais no papel e no computador. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (doutorado em informática na educação).

WANDERLEY, D. C. A leitura e escrita de sinais de forma lúdica. 1 ed. Curitiba: Editora Prisma, 2015.

_____. Aspectos da leitura e escrita de sinais: estudos de caso com alunos surdos da educação básica e de universitários surdos e ouvintes. 2012. 192 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CONTRIBUIÇÃO DO LETRAMENTO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NOS EIXOS LEITURA E ESCRITA

Maria de Fátima dos Santos Silva
Toshio Frank Reymond Lopes

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade grafocêntrica, as pessoas estão constantemente em contato com a leitura e escrita, desse modo, para que o indivíduo surdo obtenha sucesso acadêmico, profissional e social, não basta que seja apenas alfabetizado, é preciso também que este sujeito seja letrado. Para compreendermos melhor, ser letrado é a pessoa que faz uso competente e autônomo da leitura e da escrita em situação do seu cotidiano.

O nível de letramento do indivíduo é determinado pela variedade de gêneros de textos escritos que a pessoa reconhece. Pois, o ser humano a qual vive em um ambiente em que se leem dicionários, enciclopédia, livros, jornais, revistas, dentre outros tipos de textos, ou em que se conversa sobre o que se leu, em que uns leem para os outros, leem para criança, enriquecendo com gestos e ilustrações, assim sendo, o nível de letramento dessa criança será superior ao de uma criança surda que não se expõe aos estímulos que lhe favoreçam esse contato com o mundo letrado, que para ela acontecerá por meio da língua de sinais, (doravante Libras) e da Língua Portuguesa (LP) na sua modalidade escrita.

Diante disso, o grande desafio dos docentes atuantes no Ensino Fundamental anos iniciais ensinar as crianças a ler, a escrever e a se expressar de maneira competente na sua primeira língua (L1), a Libras, e na língua majoritária do país, a Língua Portuguesa (L2). Assim, a prioridade no 1º ao 3º ano do ensino fundamental é alfabetizar e letrar os alunos para que possam fazer uso desse conhecimento em suas práticas sociais.

Sendo assim, o domínio e os usos sociais da leitura e escrita são fundamentais para a participação social efetiva do aluno surdo, uma questão de exercício pleno da cidadania. Pois, para ser usuário competente da língua, é importante não está só alfabetizado, mas também compreendê-la e usá-la no seu cotidiano de forma consciente, ou seja, é necessário está incluído no mundo do letramento.

Por ser o letramento uma prática que necessita da leitura e escrita para torná-lo mais significativo, embora às vezes não envolvam somente as atividades específicas de leitura e escrita. É visto indivíduos que não são alfabetizados, mas é letrado, e indivíduo considerado alfabetizado, porém não compreende o que ler e escreve. Neste aspecto, temos um universo bastante diversificado quando o assunto é alfabetizar e letrar.

Com base nisso, decorre o entendimento de que, na sociedade urbana moderna, não há grau zero de letramento, pois nela é impossível o indivíduo não participar de alguma forma dessas práticas de letramento, por ser o letramento cultural, ou seja, algo influenciado pela sociedade. Com isso, a leitura visual e as várias linguagens presentes no meio social podem levar a um letramento.

Assim, o letramento é um processo em que o ensino da leitura e da escrita deve ocorrer dentro de um contexto social em que a aprendizagem faz parte efetivamente da vida dos alunos surdos. Diferente do contexto tradicional de alfabetização, no qual o aluno teria que dominar as habilidades de leitura e escrita de forma mecânica, sem nenhuma preocupação com a interpretação, compreensão e criticidade.

Por isso, é necessário que a escola trabalhe com as práticas de letramento para o aluno surdo, levando em consideração a valorização da leitura e da escrita, pois é importante alfabetizar letrando por meio de matérias de qualidade, como textos de jornais, revistas, literatura infantil e outros, a fim de que este discente possa fazer uso dessa atividade em sua prática social cotidiana.

Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar a contribuição do letramento no processo de ensino aprendizagem do aluno surdo considerando os eixos leitura e escrita. Para atender a este objetivo central, delineamos os seguintes objetivos específicos: demonstrar a partir da literatura existente a importância do letramento no processo de alfabetização do aluno surdo; esclarecer aos docentes a importância de alfabetizar letrando; evidenciar a Libras como instrumento de auxílio no letramento surdo.

A escolha desta temática surgiu da experiência pedagógica nos anos iniciais, momento em que foi possível constatar a ausência do ensinar e do aprender letrando, e por acreditar que o letramento é um valioso instrumento para auxiliar no processo de ensino aprendizagem de forma mais prazerosa e significativa para a criança surda.

O presente trabalho está organizado em quatro partes: na primeira, a metodologia que conduziu a pesquisa; a segunda, enveredando pelos preceitos da alfabetização e letramento; na terceira, o papel do letramento no desenvolvimento da leitura e da escrita da criança surda. Na sequência, procura-se discutir o letramento na escola, buscando evidenciar a prática do professor e a importância deste profissional trabalhar com atividades que proporcionem o letramento, como também a Libras e sua importância no processo de letramento do aluno surdo.

Na última, trata-se da apresentação das considerações finais, com o resultado da pesquisa. Sobre os achados, evidenciou-se a importância do letramento no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Com isso, considera-se necessário apontar a relevância da temática do letramento no processo de escolarização do aluno surdo, e, conseqüentemente, desta pesquisa, pois o letramento, segundo a literatura, facilita o ensino e a aprendizagem, uma vez que proporciona um aprender mais significativo e prazeroso.

Como também, proporciona ao professor uma reflexão diária da sua prática docente, com relação ao ensinar letrando. Assim, espera-se que os educadores se sensibilizem e com isso, tomem consciência da importância de inserir em sua prática atividades que desenvolvam o letramento do aluno surdo, público esse, com singularidades linguísticas próprias.

PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando o objeto de estudo, a metodologia que conduziu a pesquisa foi a abordagem qualitativa. Através do método qualitativo o pesquisador entra

em contato direto com o indivíduo ou ambiente investigado. Sobre isso, para Chizzotti (2005), olhar as ciências humanas e sociais de forma qualitativa significa abdicar das ideias positivas de que os fenômenos sociais são estáveis, havendo uma estrutura fixa das relações e uma ordem permanente dos vínculos sociais.

Nesta abordagem “qualitativa”, o pesquisador considera a complexidade, as contradições dos fenômenos sociais, a imprevisibilidade e as relações interpessoais e sociais. Com isso, essa abordagem contempla as dimensões objetivas e subjetivas do fenômeno em estudo. Além da abordagem qualitativa, recorreremos a modalidade de pesquisa, a bibliográfica, pois a prática da pesquisa científica supõe o ato problematizador em que devem cruzar-se componentes teóricos com empírico. Essa postura metodológica constituiu-se de revisão constante ao longo da pesquisa, facilitando a interação entre teoria e prática.

Nessa senda, a constituição do *corpus* aconteceu considerando os elementos mais relevantes e uma linha teórica coerente entre os autores, dando-se ênfase aos estudos mais recentes relacionados à temática em questão. Sustentando tal afirmação, recorreremos a Gil (2002, p. 44), que afirma que este tipo de pesquisa, a bibliográfica, é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Constituiu-se no levantamento para a realização da pesquisa bibliográfica, os seguintes autores, a saber, Oliveira (1991), Tfouni (1995), Lerner (2002), Soares (2008), Giordani (2015), e Fernandes (2006), por tratarem mais especificamente sobre a temática em questão e, por considerarem o letramento como um processo que proporciona o prazer, o lazer, por meios de variados tipos de textos que circulam no meio social do indivíduo surdo.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES

A alfabetização é um processo que envolve a capacidade do indivíduo de ler e escrever de forma adequada. É por meio da alfabetização que se estabelece a união de dois importantes eixos, a leitura e a escrita. A leitura e a escrita são atividades essenciais na vida do ser humano, por seus elementos determinantes para organização do saber elaborado e sistematizado em uma cultura.

Para Tfouni (1995), há duas formas segundo as quais é comum entender a alfabetização, como um processo de aquisição individual de habilidades para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes presentes no meio social para a formação de ser crítico e independente.

Nessa direção, a habilidade da leitura e escrita, além de proporcionar a construção do conhecimento para o indivíduo, facilita também o processo de comunicação entre as pessoas na sociedade na qual estão inseridas. De forma que, proporciona a socialização, por meio do estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outras pessoas, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. Para Oliveira (1991, p. 09), “a alfabetização é um caminho de abertura do espírito crítico, processo fundamental para o exercício consciente da cidadania e para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Em que textos estudados provocam novas ponderações e se constituem em fonte de apreensão de valores”.

De acordo com Cocco e Hailer (1996), é por meio da alfabetização que o homem se torna um ser global, simbólico, social, um cidadão inserido na civilização moderna, com o domínio dos símbolos da comunicação humana. É ela que proporciona ao homem condição essencial para participação efetiva na sociedade em que vive, sendo assim, pré-requisito para a cidadania.

Com isso, alfabetização é o aprendizado do sistema alfabético, utilizado como código no processo de comunicação. Essa forma de apropriação da escrita não se restringe apenas na aquisição das habilidades mecânicas, como a codificação e decodificação do ato de ler e escrever. Pois, a alfabetização é um processo que envolve além da aprendizagem da leitura e escrita, abrange a fala e a escuta em diversos contextos sociais, sendo que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação do conhecimento relevante para a vida do indivíduo em sociedade. Reforçando isso, vejamos o que afirma Tfouni:

Alfabetização, isto, é não se deve privilegiar a mera codificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, mas sim respeitar o processo de simbolização – e este o indivíduo vai percebendo que a leitura e a escrita representam, na medida do próprio desenvolvimento da alfabetização (Tfouni, 1995, p. 19).

Assim, percebe-se que o processo de alfabetização exige muito mais do que decodificar sinais gráficos, para que o sujeito se aproprie da leitura e escrita, o ideal é deixar o indivíduo descobrir por meio dessa apropriação a representação desses dois eixos na sua vida, como leitor e escritor, e como se organizam dentro de uma sociedade grafocêntrica que valoriza a escrita.

Dessa maneira, é possível constatar que a alfabetização implica na capacidade intelectual do indivíduo, levando em consideração diferentes fatores, como de natureza social, emocional, físico e psicológico. De acordo com Oliveira (1991) “existe uma escala de diferentes fatores que interfere no ritmo de aprendizagem do indivíduo, esses fatores podem ser de ordem mentais, afetivas, psicomotoras, provavelmente congênitas, ou acentuadas, posteriormente conforme as situações vividas do alfabetizado” (p.26).

Por isso, é importante que o alfabetizador interaja com todas essas áreas e não limite a alfabetização ao ato de capacitar o indivíduo somente para a leitura e escrita, mas que possa desenvolver as habilidades e potencialidades do aprendiz, para que possa ser um cidadão atuante na sociedade. Isso, é muito importante para o alfabetizador que atua nos anos iniciais com indivíduos em processo de alfabetização.

Ao longo dos anos foi possível perceber uma profunda mudança no que diz respeito ao conceito de alfabetização, pois, o que se percebe é, que com a transformação tecnológica por qual vive a sociedade, importantes contribuições são percebidas, o que se instigou novas condutas pedagógicas e a potencialização dos processos de alfabetização. Nessa direção, não há como delimitar o significado de alfabetização ao de apenas a aquisição do indivíduo ou grupo de indivíduo da simples técnica de ler e escrever. Assim, discursos e preceitos como esse com o passar dos tempos sofreram alterações ganhando novos significados.

Essas alterações ocorreram devido as condições culturais, sociais e políticas do país e no mundo, como também com o objetivo de responder as necessidades da sociedade por conhecimento mais elaborado e sistematizado. Assim, relata Soares (2001, p. 16), “esse novo fato, ou nova ideia, ou nova maneira de

compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra, o letramento”.

Diante disso, houve também a criação de novos métodos e processos de alfabetização adaptados para o processo de ensino da leitura e escrita, complementando Soares (2001, p.50), esses novos métodos passou a “exigir também o saber utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos com competência”. Com isso, o processo de alfabetizar, requer criar condições para o indivíduo ler e escrever, fazendo o uso correto da leitura e da escrita, orientando o indivíduo para um eficiente domínio da tecnologia da escrita no meio social.

Na sociedade contemporânea e exigente em que está inserido o indivíduo, ter conhecimento muito diferente de algumas décadas passadas é fundamental, aquele em que o indivíduo ao saber ler e escrever era considerado alfabetizado, e o ensino de leitura e escrita estava pautado por uma sequenciação, junção de sílabas ou letras para que o aprendiz formassem palavras e frases e, na sequência, juntasse frases para formar textos.

Nesta situação, esses textos tinham a função de apenas ensinar a ler, sendo normalmente escritos em cartilhas, muito delimitado, um amontoado de frases, não possibilitando o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, por meio da sua capacidade interpretativa, pois eram muito restritos a sílaba, a letra a palavra ou a frase, tornando o trabalho descontextualizado e fragmentado. Complementa Cócoco e Hailer:

Alfabetização representa um processo pedagógico em que ler é sinônimo de decodificar; e escrever, de copiar. O educando está alfabetizado quando decifra mecanicamente a correspondência entre grafemas e fonemas e executa cópias. Esse tipo de trabalho não oferece condições para que o professor possa questionar os motivos pelos quais alguns alunos conseguiram conquistar a linguagem e outros não. Não há um entendimento sobre como a criança se relaciona com o objeto da aprendizagem, que é a língua (Cócoco; Hailer, 1996, p. 09).

Como podemos perceber, ser alfabetizado não envolve só a decodificação mecânica da correspondência entre grafemas e fonemas, copiar palavras, com letra bonita, saber o nome das letras, descobrir o significado das coisas escritas, ou simplesmente assinar o próprio nome, envolve mais do que isso, envolve o uso da leitura e da escrita no dia-a-dia, o indivíduo que se apropria dessas duas práticas, é um indivíduo letrado.

Para Soares (2009, p. 46), “o letramento ganha visibilidade com o desenvolvimento social, cultural, econômico e político que traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades”. Baseado nisso, é que o fenômeno letramento surgiu e foi nomeado como o processo de desenvolvimento das práticas sociais da leitura e escrita. Ou melhor, é a condição de quem utiliza a língua nas diversas situações de leitura e escrita diariamente na sociedade. Nessa senda, relata Soares (2001):

Letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês literacy: letra -, do latim littera, e o sufixo-mento que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de feri). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (Soares, 2001, p. 18).

Dessa forma, traduzindo ao pé da letra, a palavra letramento em inglês significa “*Literacy*” que pode ser denotado como condição de ser letrado, pois o indivíduo letrado é aquele que sabe ler e escrever, que atende adequadamente às demandas sociais da leitura e escrita exigida. Assim, o termo letramento é utilizado no processo de inserção de uma cultura letrada. Assim, esclarece Soares (2001, p. 18), como sendo “o estado ou a condição que o indivíduo ou o grupo social passam a ter sob o impacto dessas mudanças no que se refere a prática de leitura e escrita do indivíduo no contexto social no qual atua”.

Com base nisso, pode-se compreender que letrar vai além de alfabetizar, pois é o ato que envolve o ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a prática de leitura e escrita tenha sentido para o indivíduo, sendo parte da sua vida. Acrescenta Tfouni (1995, p. 38), “o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, embora esteja intimamente relacionado com existência e influência de um código escrito”.

Dessa maneira, o letramento é mais amplo do que a alfabetização, já que o ser humano não deve dominar somente o código oral e escrito, mas deve dominar outros conceitos formais, como os diferentes tipos de textos, reconhecendo seus usos e características. Nessa situação, explicita Soares (2001):

Letramento é muito mais que alfabetização. Ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leituras e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida (Soares, 2001, p. 44).

Nessa condição, reforçamos que o letramento é um processo amplo que envolve o saber fazer uso nas atividades de leitura e escrita, apropriando o indivíduo desses hábitos por meio de diferentes suportes e finalidades. Por isso, é um conjunto de conhecimentos necessários para usar a tecnologia da leitura e a escrita em práticas sociais diárias.

Recorremos novamente a Soares (2001, p. 21), que esclarece que o “termo *literacy* surge na Grã-Bretanha no fim do século XIX representado por mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita”, sendo que no Brasil só veio aparecer no final do século XX, como o nome letramento. Tornando foco de atenção pelos estudiosos nas áreas da educação e da linguagem afirma a autora.

No âmbito brasileiro é comum a definição de alfabetização e letramento se mesclarem e se confundirem, isso tem provocado uma definição errônea pelas pessoas sobre esses dois processos, fazendo com que um tenha prevalência sobre o outro. Pois, enquanto a alfabetização é aquisição da tecnologia de leitura e escrita, o letramento é o aprimoramento, apropriação do uso dessas habilidades tecnológica pelo o indivíduo no contexto social em que vive, por meio da identificação de diferentes gêneros textuais. Soares aponta que:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (Soares, 2001, p. 39).

Neste caso, o letramento é um processo próprio, no qual apropria o indivíduo, passando a assumir com propriedade em suas práticas sociais, o que difere da alfabetização, esta, baseia-se na aquisição de uma tecnologia, baseada no exercício da leitura e escrita, codificação e decodificação. Dessa forma, como vimos, são dois processos com características específicas, no que se refere aos aspectos cognitivos e linguísticos, mas no que se refere a aprendizagem inicial da língua devem atuarem concomitantemente para que o indivíduo se alfabetize num contexto de letramento ou vice-versa, letrando e, ao mesmo tempo, se alfabetizando. Sobre isso, concorda Soares (2001):

Precisaríamos de um verbo "letrar" para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento.... Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2001, p. 47).

Assim, é preciso romper definitivamente com a divisão entre o "momento de aprender" e o "momento de fazer uso da aprendizagem", pois o que se deve fazer é a articulação dinâmica entre "descobrir a escrita", conhecimento de suas funções e formas de manifestação; "aprender a escrita, compreensão das regras e funcionamento; e "usar a escrita", cultivar suas práticas a partir de um referencial significativo para o sujeito. Dessa forma, é essencial alfabetizar letrando para que o indivíduo aprenda a ler e escrever no contexto das práticas sociais. Dessa maneira, percebe-se que, alfabetizar e letrar é essencial para a formação plena do indivíduo em sociedade, pois como pondera Soares (2001):

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada e alfabetizada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultura - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (Soares, 2001, p. 37).

Com isto, fica evidente que a pessoa que é letrada e alfabetizada em concomitância, passa a ter uma outra condição social e cultural, bem como a forma de relacionar com os outros e com o contexto no qual está inserido, tornando um outro ser bem diferente do que era antes de ser alfabetizado e letrado. Para Soares (2001, p. 38), "aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros".

Com isso, fica bem explícito que o letramento é um processo que proporciona o prazer, o lazer, a leitura em diversos lugares e diferentes condições, sendo assim, um exercício de aprendizagem para as pessoas que valoriza essa prática no seu cotidiano. Mas, apesar do termo "alfaletrar", isto é, alfabetizar letrando, um indivíduo letrado não é necessariamente aquele que esteja alfabetizado, pois temos muitas pessoas que na sua rotina diária faz uso do letramento, mesmo não sendo alfabetizada, aponta os estudos já publicados. Neste aspecto, trazemos o posicionamento de Soares (2001):

Um indivíduo pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2001, p. 24).

A pessoa que não é alfabetizada, devido as condições sociais e econômicas que lhe impediram de conseguir tal processo, no entanto, por viver em um ambiente que a prática de leitura e escrita é comum, ao escutar a leitura de um jornal, revista e outros, ao ditar uma carta para uma pessoa alfabetizada escrever, ela pode ser considerada letrada, porque está fazendo uso de estruturas linguísticas própria da leitura e escrita.

40

Diante do exposto, pode-se constatar que todas as pessoas possuem um tipo de letramento. Posto isso, Tfouni (1995, p. 38), frisa que o termo "iletrado"

Não pode ser usado como antítese de letrado. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento "grau zero", que equivaleria ao letramento. O que existe de fato nas sociedades industriais moderna são "graus de letramento", sem que com isso se pressuponha sua inexistência". Com isso, o letramento não abrange só um nível específico de conhecimento, mas de diversos níveis de conhecimento.

Portanto, alfabetização e letramento são processos diferentes, porém, inseparáveis, ambos essenciais para a apropriação da leitura e da escrita inicial do indivíduo, pois, são processos que trazem novos sentidos para o ensino aprendizagem de alunos surdos. E, contribui para aumentar o nível de habilidades de leitura e escrita.

O PAPEL DO LETRAMENTO NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA PELA CRIANÇA SURDA

Com as transformações que ocorreram ao longo do tempo em nossa sociedade, muitas mudanças educacionais aconteceram no processo de ensino aprendizagem, no que diz respeito à leitura e escrita, sendo que o formato de caráter mecânico não é mais o indicado. Forma essa onde o aprender a ler e escrever da criança seja apenas decorar os signos linguísticos, ou seja, ler apenas por ler, sem saber o que está lendo e porque está lendo, sem ter significado para o aluno.

Pois, diante de uma sociedade letrada, a criança deve-se relacionar com a leitura e escrita, de forma que perceba seu significado e a sua utilização, assim sendo, ler e escrever com o foco no letramento, é aprender a ler o mundo, criar significado, para esse mundo complexo de significações. Com base no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

Por muito tempo o ensino da leitura e da escrita na escola brasileira se apoiou em uma concepção mecanicista e associativa do processo de aprendizagem. Assim, na prática pedagógica era considerado que a criança seria alfabetizada por meio de muito exercício com a língua – colocar em correspondência o sistema fonológico (os sons da língua) com o sistema ortográfico (as letras correspondentes a esses sons). Desse modo, primeiro ano de alfabetização

era considerado como puramente instrumental. A tarefa da criança era fazer os exercícios, copiar e memorizar as correspondências entre sons e letras e raramente ler e escrever textos. Escrever textos de forma espontânea só seria possível após a completa "aquisição" do sistema da escrita, ou seja, quando a criança passasse por todas as correspondências fonológicas/gráficas propostas pelo método, ou pela cartilha, incluindo as chamadas sílabas complexas. Esses exercícios repetitivos e enfadonhos afastavam a criança da linguagem viva, pulsante, com significado. A partir de um novo olhar para a linguagem e seu ensino, defendemos que a apropriação do sistema de leitura e escrita alfabética pode e deve dar-se concomitantemente. A criança pode aprender a ler e escrever de verdade, desde o princípio, valendo-se de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2015, p. 48).

Com base nisso, o ensino da leitura e escrita era muito mecânico, fragmentado, onde a criança era submetida a exercícios de cópia e memorização que não tinha nenhum significado e interesse para a mesma. Isso fazia com que a criança não tivesse estímulo e interesse para a leitura e escrita, diante dessa situação, surge um novo olhar para o ensino e aprendizagem da linguagem. No caso da criança surda, outras estratégias começaram a entrar em cena, mesmo que timidamente, somente após as crianças surdas e não surdas tiveram o direito de aprender a ler e escrever de forma significativa e prazerosa, de forma articulada, com o acesso a diferentes gêneros textuais. Como dito, as iniciativas ainda precisam serem mais expressivas, para que alcancem um número significativo de alunos contemplados a essa nova proposta.

Neste caso, a leitura e a escrita estão estritamente relacionadas, sendo que a aprendizagem de ambas está tradicionalmente ligada aos atributos linguísticos, culturais, sociais e a formação do sujeito, como meio de permitir a criança a aquisição do conhecimento, e forma de viabilizar sua atuação social. Com base nisso, a leitura e a escrita são fontes de conhecimentos que servem de grande estímulo e motivação para que o indivíduo crie o hábito de estudar. Pois, além da satisfação pessoal, contribuirá para a construção de modelos de leitores e escritores competentes e ativos. Sobre essa afirmativa, vejamos o que explica os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs):

É necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento a escrita transforma a fala (a constituição da "fala letrada") e a fala influencia a escrita (o aparecimento de "traços da oralidade" nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. A relação que estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida (Brasil, 1997, p. 40).

Dessa forma, a leitura e escrita são elementos que se complementam, pois ambos mudam respectivamente no processo de letramento, de forma que proporciona a criança surda construir seu conhecimento mais amplo e prazeroso sobre esses elementos e dos diferentes gêneros presente no seu

meio, possibilitando se tornar leitor e escritor capacitado para interagir por meio desses dois eixos tão importantes na sociedade escolarizada.

Nessa situação, o domínio da leitura e escrita é essencial para a participação social efetiva do aluno surdo, como exercício pleno da cidadania, pois, para os PCNs de LP, “o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras” (Brasil, 1997, p. 40). Complementa ainda que, a leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

Com isso, a leitura e a escrita é um processo de compreensão, de interação com o outro através das palavras, que por sua vez estão sempre submetidas a um contexto. Sendo que, o ato de ler e escrever nunca poderá ser entendido como um ato passivo, mas como um ato de interação leitor-texto, que se faz necessário desde o início da construção do texto. Assim, leitura e a escrita é um ato de perceber e atribuir significados por meio de alguns fatores pessoais (Souza, 1992).

Dessa forma, ambas se caracterizam por ser um processo que acontece nas interações sociais vivenciadas pela criança surda, ou seja, na interação com os adultos, com os colegas, no qual, além de dar sentidos e significação para indivíduo, contribui também para que ele se torne sujeito de direito dentro da sociedade. Neste caso, é por meio da prática de leitura e escrita com foco no letramento que a criança se desenvolve, como apontam diferentes estudos (Freire e Macedo, 2011).

Sobre esses eixos, são utilizados como situação reais da criança, onde a mesma tem oportunidade de conviver com o adulto, como o pai, a mãe e outros que utilizam a leitura e escrita no seu cotidiano, possibilitando-o participar também dessas situações, fazendo com que, desde cedo, der significados a língua e importância a seus usos (Soares, 2001), construindo ideias de como se ler e escreve, em tal momento e situação. Nas palavras de Cocco e Hailer:

Se os adultos que convivem com a criança utilizam a escrita no seu cotidiano e possibilitam-lhe observar e participar de diversas situações de leitura e escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo ideias de como se lê e como se escreve. Pois, não se trata de cobrir as paredes da sala de textos e letras, às vezes até com etiquetas nos objetos e móveis. Expor uma criança à escrita é fazer práticas de leitura e de escrita necessárias no cotidiano, isto é, dar às atividades, uma função real de expressão e de comunicação (Cocco; Hailer, 1996, p. 24).

Neste caso, os autores reforçam que a criança surda que vive em um ambiente em que é comum uma diversidade de eventos de letramento, terá mais sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e escrita, bem como, da criticidade, como também aproxima a criança do seu mundo imaginário, fazendo incorporar essas experiências à brincadeira, as histórias que gosta de ouvir e ler. Inserir uma criança no mundo da leitura e da escrita com foco no letramento, é propor a ela prática de leitura e escrita significativa no dia-a-dia.

A educação é um dos maiores bens de uma população, e essa educação deve ter seu foco central nas séries iniciais com a prática de “alfabetizar letrando”, alfabetizar letrando, para que o aluno aprenda a ler e escrever com foco nas práticas sociais. Porém, o que se observa é, que isso não vem acontecendo, pois o que ocorre na prática é que as escolas brasileiras forma o aluno que pouco consegue ler e escrever, interpretar e produzir pequenos textos de diversos gêneros (Lerner, 2002).

Diante disso, é importante que o professor, enquanto participante do processo de ensino e aprendizagem tenha o compromisso com a prática de letramento, dedicando-se e pesquisando para se aprofundar em conhecimentos metodológicos de letramento na sua sala de aula com aluno surdo, pois conforme Kelman (2015, p. 87), “o primeiro passo para isso, seria garantir a aquisição da língua de sinais, bem como a Língua Portuguesa, em contextos educacionais distintos”.

Ao ensinar essa última língua, deve se levar em consideração que uma língua não se constrói a partir de um somatório de palavras isoladamente aprendidas. Sendo assim, é que se faz essencial o compromisso do professor, pois a falta desse compromisso pode desestimular a curiosidade e o interesse da criança surda, por isso a importância de práticas docentes assertivas, considerando a diversidade de alunos envolvidos.

Na sequência, considera-se importante a dedicação por parte do educador, quando se refere ao ensino da leitura e escrita baseado no letramento, visto que, cada educando, possui o seu ritmo de aprendizagem e singularidades. Diante disso, é oportuno destacar que o professor deve está motivado, para que possa motivar também o seu aluno, se assim for, esse discente passará a entender a importância do ato de ler e escrever dentro de suas práticas sociais. Tomando como referência Soares (2008, p.16) “a linguagem é fundamental no contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão”.

Devido isso, que o trabalho com a linguagem, com os elementos “leitura e escrita” com o aluno surdo deve ter como eixo central, o seu cotidiano, em que o professor como um facilitador da aprendizagem deve perceber a necessidade e a dificuldade da criança, de forma que, possa incitá-lo a aprender com atividades que motive para novas descobertas. Atividades estas que terão foco no letramento. Retomamos novamente a Soares (2001, p. 43), “o letramento proporciona descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo, delinear o mapa de quem você é, e descobrir alternativas e possibilidades, de que você pode ser”.

Com isso, o âmbito escolar deve criar momentos de leitura e escrita para que seu aluno perceba a essência dessas práticas, para que possa vivenciar o letramento e expor suas opiniões com segurança e criticidade. Para isso, é preciso que o processo de ensino aprendizagem seja de qualidade, e que o educador ofereça ao seu aluno o contato com diferentes tipos de textos e gêneros textuais, textos estes que desperte o prazer e gosto para a leitura através de prática de letramento dentro e fora da escola. Sobre isso menciona Lerner (2002):

Desde o princípio, a escola deve fazer as crianças participarem em situações de leitura e de escrita: é necessário pôr à sua disposição materiais escritos variados,

é necessário ler para elas muitos e bons textos para que tenham oportunidade de conhecer diversos gêneros e possam fazer antecipações fundadas nesse conhecimento...É necessário lhes propor também situações de produção que lhes apresentarão o desafio de compor textos com destino escrito (Lerner, 2002, p. 40-41).

É fundamental que a escola desde o início das séries iniciais proporcione momentos de leituras e escritas por meio de diversos materiais escritos, com textos que desperte o interesse e auxilie na aprendizagem da criança. E, que o professor como o ator responsável pelo o ensino e aprendizagem disponibilize estratégias de leitura e escrita de diversos gêneros textuais para que o aluno possa se familiarizar e utilizar os conhecimentos adquiridos por meio desses textos em situações diárias.

Assim, por ser a leitura e a escrita um ato importante na linguagem humana, a criança deve ser "alfaleturada" como alguém que pensa, que constrói, age sobre o real para fazê-lo um ser capaz de criar seu próprio conhecimento por meio de diferentes suportes presentes no seu meio. Por isso, o ensino fundamental (anos iniciais) é essencial para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, nesse período de escolarização é que o educando recebe informações que vão lhe auxiliar nos eixos da prática da leitura e da escrita, facilitando o manuseio e promovendo a prática de leitura de diversos tipos de materiais escritos, como revistas, gibis, fascículos, rótulos de embalagens, dentre outros.

Diante disso, Lerner (2002) discorre:

Nessa fase de escolarização o desafio da escola é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam "decifrar" o sistema de escrita. É- já o disse- formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de ler um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros (Lerner, 2002, p. 27-28).

É nesse período que a escola poderá formar leitores independentes, proficientes e críticos, leitores que selecionam as leituras de acordo com as suas necessidades. Indivíduo que ler nas entrelinhas e interagem com o autor de forma interativa e dinâmica por meio de conhecimento acionado de outras leituras.

Com esse perfil adquirido, se tornará um participante ativo e não passivo, um decifrador de letras, mas um leitor que dar significados ao que ler por meio de seus conhecimentos de mundo. Isso é possível por meio do letramento que surgiu para facilitar o conhecimento para os indivíduos surdos e não surdos. No caso do primeiro público, a língua de sinais, no Brasil, a Libras deve fazer parte desse processo de alfabetização e letramento, envolvendo ambas as línguas, no caso da escrita a LP. Esse processo duplo, em que a Libras é a língua de instrução e, na sequência, a aquisição da LP, denomina-se Bilinguismo.

Sobre esta filosofia educacional, recorreremos a Martins para uma melhor explicação:

O bilíngüismo como abordagem educacional, valoriza o uso da língua de sinais como língua de instrução da pessoa surda e o ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, apenas após a aquisição da Libras, no caso do Brasil. Portanto, essa abordagem afirma o uso de duas línguas no ensino de surdos, a

língua de sinais por ser a mais facilmente aprendida pelos surdos, já que não traz impedimento orgânico, e a língua portuguesa, apenas na modalidade escrita, já que a escola tem como função o letramento social para empoderamento do sujeito nas práticas de cidadania. Sendo brasileiros, os surdos devem ter acesso à escrita para circulação nos variados espaços sociais (Martins, 2018, p. 66).

Com isso, é possível compreender que para uma prática de letramento social eficaz, que possa proporcionar o empoderamento do aluno surdo enquanto cidadão na sociedade na qual está inserido, é importante que o ensino para essas pessoas aconteça por meio de duas línguas, a Libras, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a LP, em sua modalidade escrita, conforme já explicado anteriormente. Pois assim, o aluno surdo aprende com mais eficiência, tornando o ensino mais significativo, porque o aluno surdo letrado passa a compreender a LP escrita, dando significado a mesma em suas práticas sociais.

Diante disso, é que se torna fundamental que a escola reorganize seus currículos, contemplando a Libras em suas práticas. Para Pereira (2015, p. 85) “é por meio do conhecimento da língua de sinais que a criança surda vai ser auxiliada. Pois, é ela que vai possibilitar conhecimento de mundo para que possa atribuir sentido ao que ler, bem como conhecimento de língua”.

Esse trabalho com a Libras, deve proporcionar ao aluno surdo métodos inovadores de ensino. De forma que esse aluno possa se sentir valorizado e passe a assumir sua identidade. Para isso, é importante também que o letramento seja visto como um importante aliado no avanço do ensino e aprendizado da leitura e escrita. Assim, o letramento por meio da Libras e LP, auxiliará o aluno surdo, a reconhecer as particularidades da LP, como por exemplo, as pontuações, regras gramaticais, e etc. Sendo que esse trabalho deve ocorrer de forma contínua para que o aluno surdo tenha êxito e sucesso na sua aprendizagem.

Assim, de acordo com as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental - Libras (Brasil, 2008, p.30), “para o alcance da aprendizagem da LP escrita dos alunos surdos, devem ser apresentados aos mesmos um maior número de textos, por meio de narrações repetidas e traduções”.

Além de traduzir os textos para a Libras, o professor deverá explicar o seu conteúdo e características de ambas línguas envolvidas por meio da comparação. Para isso, é necessário que o docente tenha fluência em Libras para que possa interagir de forma mais satisfatória com seu aluno. Complementa Salles *et al.* (2004, p. 47), “a língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, língua essencial para aquisição do letramento surdo, será dentro da escola, o meio de instrução por excelência. Essa instrução deve privilegiar a “visão” por meio do ensino da LP, modalidade escrita”.

Neste processo escolar, o professor deve proporcionar leitura e produção textual de diversos gêneros, pois a presença constante com a leitura e a escrita favorece uma maior interação na sociedade letrada. Apesar de a escola não ser o único espaço de “alfabetar”, mas é nesse espaço que o aluno compreende e amplia o seu conhecimento sobre o mundo da leitura e da escrita. Com base no Pro-Letramento (2007, p. 21) é na escola que:

O conhecimento da leitura e escrita tornar-se um dos objetivos do processo inicial de ensino-aprendizagem da língua, envolvendo uma abordagem didática, com apresentação, observação e exploração dos suportes e instrumentos escolares de leitura e escrita e de suas características materiais. Isso, propicia ao aluno o desenvolvimento de capacidade cognitiva e procedimentais necessárias ao uso adequado desses objetos.

Recorremos a Fernandes (2006, p. 16), ao complementar que, “é na escola que o primeiro contato sistemático com a Língua Portuguesa ocorrerá. É nesse espaço que pela vivência com textos variados, desde a educação infantil, a escrita passará a ter sentido”. Seu conteúdo ainda que ministrado em Libras pelo professor, proporcionará o reconhecimento de imagens, e a diferenciação de letras. Sendo assim, um dos primeiros passos para a compreensão do universo simbólico da escrita pela a criança surda acrescenta esta autora.

Certamente, o discente reconhecerá nos eixos, leitura e escrita ferramentas fundamentais para a comunicação e interação, bem como para ampliar sua participação nas práticas sociais. Voltando ao Pro-Letramento (2007, p. 40), “as leituras e escritas em práticas sociais envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura e escrita propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela”.

Assim, o aluno demonstra conhecimentos de leitura e escrita quando reconhece a função de um jornal, quando se informa sobre o que tem sido publicado, quando localiza pontos de acesso público e privado aos textos impressos (bibliotecas), quando identifica pontos de compra de Livros (livraria, bancas) e, etc.

Em virtude disso, é importante que o discente esteja constantemente em processo de interação com um adulto para que possa entender a relevância da leitura e escrita, como também apreender por meio do uso desses eixos, se expressar de diferentes formas no contexto social. Pois, “atitudes como gostar de ler e escrever, e interessar-se pela leitura e pelos livros são construídas, para algumas pessoas, no espaço familiar e em outras esferas de convivência em que a escrita circula. Mas, para outros, é sobretudo na escola que este gosto pode ser incentivado” (Brasil, 2007, p. 40).

Baseado nisso, o professor deve planejar aulas dinâmicas, com a presença de materiais diversificados, com o intuito de favorecer o contato dos alunos com os diversos gêneros textuais contextualizados, substituindo a leitura arcaica e fragmentada, que tem como finalidade, apenas analisar se o educando consegue decodificar as letras e sons, sem contribuir para a formação do aluno enquanto ser humano letrado.

Assim, o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita com foco no letramento, deve ter como base a Libras, pois não se deve negar essa língua no ensino da criança surda. Sobre isso, reforça Quadros (2006, p. 236) “ao se negar a existência dessa modalidade linguística, está se negando a possibilidade real de letramento dessas pessoas, uma vez que elas são impedidas de registrar, elaborar e reelaborar os acontecimentos vividos em suas comunidades a partir de sua identidade”.

Portanto, o letramento por meio do ensino da Libras como primeira língua e, a LP, como segunda língua, deve ser entendido como uma prática que proporciona ao indivíduo agir sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo, para adquirir sua liberdade e fugir da alienação presente na sociedade.

A Libras, para Quadros (1997, p. 84) “é uma língua natural da comunidade surda, e é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante o contato com sinalizadores, por isso, deve ser a primeira língua da pessoa surda”. Nessa senda, a sua aquisição deve ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2. Língua em destaque devido a luta dos surdos pelos seus direitos.

Esta língua, tem fortes raízes da Língua de Sinais Francesa (LSF). A sua regulamentação foi umas das importantes conquistas oriundas da comunidade surda brasileira. Sendo assim, reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão, com sistema linguístico próprio de natureza visual motora, com estrutura gramatical, apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais, são línguas espaço-visuais” (Quadros, 1997, p. 46). Para esta mesma autora, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização de espaço.

Nesse sentido, a diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. Assim, “denominada língua de modalidade gestual-visual ou espaço visual, porque sua informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”(Quadros; Karnopp, 2004, p. 47). E, é considerada uma língua como qualquer outra, devido ao seu grau de complexidade ser igual a qualquer língua oral, que possui “gramática, morfologia, fonologia, semântica, pragmática e sintaxe. Assim, da mesma forma que nas línguas orais-auditivas existem palavras, nas línguas de sinais também existem itens lexicais que recebem o nome de sinais” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 81).

Nesse momento, é oportuno destacar que as línguas de sinais não são universais, cada uma tem suas particularidades e influências de diferentes culturas. Assim, em um mesmo país, por exemplo, existe o regionalismo, ou seja, uma variação de expressões. Resumindo, em países diferentes, pessoas ouvintes falam diferentes línguas, também isso acontece com os surdos que estão inseridos nas “Culturas Surdas” por todo lugar no mundo. Dessa forma, existem muitas línguas de sinais diferentes, como: Língua de Sinais Francesa, Chilena, Portuguesa, Americana, Argentina, Venezuelana, Peruana, e outras (Felipe, 1998).

Na Libras, os sinais são formados a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde esses sinais são feitos. Baseado nisso, nas línguas de sinais encontramos os seguintes parâmetros que formarão os sinais: Configuração de mãos, Ponto de Articulação, Movimento, Expressão Facial/Corporal, Orientação/Direção e Número de Mão (Quadros; Karnopp, 2004).

Por ser uma língua natural, surgiu espontaneamente a partir da interação entre as pessoas das comunidades surdas, bem como de seus familiares e outros que se comunicam com essas pessoas afirmaram Quadros e Karnopp, (2004). Sendo assim, ela não se “limita a gestos soltos, mímicas, ou a simples transformação de palavras em gestos, é uma língua à parte, que se diferencia da língua oral por utilizar um meio gestual-visual-espacial e não oral-auditivo”(Quadros, 1997, p. 47).

Por meio dela, a pessoa surda tem acesso às informações e desenvolve suas opiniões e visão de mundo, podendo passá-las adiante por meio da comunicação.

Pois, devido ser a língua de um povo, e por ser uma língua, ela é viva, autônoma e reconhecida pela linguística. Sendo assim, é por meio da Libras que a linguagem da maior parte das crianças surdas evolui, é por meio dela que as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade acontecem. É por meio da Libras que o surdo tem acesso à cultura, ao conhecimento e à integração social. Complementa Quadros (1997):

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais, libras, envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no "mundo dos surdos" e "ouvir" as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a "língua de sinais". Permita-se "ouvir" essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem "ouvir" o silêncio da palavra escrita (Quadros, 1997, p. 119).

Baseado nisso, é que a Libras, língua da pessoa surda brasileira, tem como elemento essencial as mãos e o corpo que são considerados a voz do sujeito surdo, é muito relevante na comunicação e interação desse indivíduo. Por meio dela, o indivíduo organiza as ideias, estrutura o pensamento e manifesta significado da vida e do mundo. Por isso, o seu papel fundamental é o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda, facilitando a aquisição de conhecimentos sobretudo aquilo que está ao seu redor (Quadros, 1997).

Assim, a criança que tem acesso desde cedo a língua de sinais no seu cotidiano, vai apresentar um desenvolvimento cognitivo semelhante ao da criança ouvinte, que utiliza a língua oral, tendo com isso, maior desenvolvimento linguístico que irá melhorar seu desempenho escolar e sua aprendizagem na leitura e escrita (Quadros; Karnopp, 2004).

Com o Decreto nº. 5.626/2005, política essa que regulamentou a Lei de Libras. Além disso, incluiu essa língua como disciplina curricular obrigatória na formação de professores (Brasil, 2005). A inclusão dessa disciplina nos cursos de licenciatura em ambiente acadêmico se deu devido a urgência por profissionais capacitados a ensinar alunos surdos na educação básica em escolas de rede pública e particular de ensino brasileiro.

Sendo que, ainda por meio do Decreto, as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, desde a educação infantil até a superior (Brasil, 2005).

Assim, embora não existam relatos específicos sobre a origem da Língua de Sinais, há destaque que a mesma deu início no ano de 1760, na cidade de Paris, na França. Abade de L'Épée fundou a primeira escola pública para surdos. Já no Brasil, a Língua de Sinais teve seu início a partir de 1857, quando Eduard Huet, um francês que ficou surdo aos doze anos, veio ao país a convite de D. Pedro II para fundar a primeira escola para meninos surdos, primeiramente, intitulada Imperial Instituto de Surdos Mudos, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES (Strobel, 2009).

Com a fundação da escola, os surdos brasileiros interagiram e, assim, entra em cena a Libras. Porém, nem sempre houve a aceitação para seu uso, muitas foram às tentativas em torno da discussão sobre como educar os surdos, pois

alguns se mostravam favoráveis ao método oralista, que acontece por meio do uso da fala. E, isso vem desde o ano de 1880, com o Congresso Mundial de Professores Surdos, ocorrido em Milão, na Itália.

Neste evento, foi decidido que todos os surdos deveriam ser educados pelo método oral puro, ou seja, sem o uso de qualquer sinal, tendo isso como consequência a diminuição da qualidade da educação dos surdos que saíam das escolas com qualificações inferiores e habilidades sociais limitadas (Strobel, 2009).

Considerando a decisão do Congresso, começou uma longa e sofrida batalha do povo surdo e de toda a comunidade surda, para defender o seu direito linguístico cultural, por meio da união das associações dos surdos que queriam evitar a extinção das suas línguas de sinais. Sustentando essa afirmativa, Kelman (2015, p. 100), assegura em seus estudos que “atualmente tem presenciado a luta pelo reconhecimento e ensino da língua de sinais de forma intensa”. Nesse sentido, entende-se que estas ações (movimentos sociais) são baseadas na não aceitação do método oralista como abordagem educacional assertiva para a sua escolarização, que teve origem devido as experiências desastrosas com a filosofia educacional oralista.

Mediante essa compreensão, os estudos mostraram que é por meio da língua de sinais que o indivíduo surdo se apropria do seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social, fazendo expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo (Quadros, 2004). Com base nisso, podemos perceber que a Libras é primordial para o desenvolvimento da aprendizagem e do processo de letramento surdo. Mas, para que isso aconteça, é necessário o conhecimento e habilidade na Libras, para que seu uso possa ser evidenciado.

O surdo que tem acesso a língua de sinais em suas práticas diárias e educacionais, ao visualizar um sinal, ele é capaz de entender seu significado. Ao utilizá-la, ele expressa suas ideias, desfaz suas dúvidas, compreende seus anseios e desejos. E, com o domínio, compreendem que palavras, frases, sentenças, significam algo, e, as palavras, estão situadas num contexto.

Como sabemos, assim como os ouvintes, o aluno surdo deve ter contato com diferentes textos, quanto mais cedo, melhor. O acesso a diferentes textos devem fazer parte do seu cotidiano, sobre este aspecto, vejamos as contribuições de Góes e Tartuci (2015, p. 289), “a escola deve promover a formação do leitor-escritor, para a capacidade de lidar com vários tipos de textos escritos e orais”. Com o advento da tecnologia, a exemplo, o acesso a internet via celular é cada vez mais comum, as crianças estão tendo acesso cada vez mais cedo, portanto, utilizá-lo de forma didática poderá contribuir bastante para essa apresentação.

Com a utilização deste item, podem ser enviadas mensagens que utilizará habilidades de leitura e escrita e a sua função social será destacada. Para tanto, o professor deve utilizar de uma prática docente dinâmica que favoreça e desperte o prazer pela leitura e pela escrita, e ainda, o seu verdadeiro significado.

Para muitas crianças, a imersão no mundo das letras, ou da sociedade letrada é sofrida e frustrada (Lerner, 2002). Isso não é diferente com o surdo, para eles, as dificuldades são bem maiores, pois os métodos, as propostas metodológicas, as abordagens usadas para ensiná-los, são baseadas na oralidade. Para este público, é por meio da Libras que o surdo adquire uma visão do mundo, torna-se questionador e crítico. Com esta aquisição, possibilita o domínio da leitura e

escrita, proporcionando ao aluno surdo o acesso a mundos antes desconhecidos, para isso, é fundamental que o professor utilize os diversos recursos midiáticos e tecnológicos como ferramenta para o Letramento deste público.

Sobre isso, discorrem Karnopp e Pereira (2015):

A língua de sinais tem um papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita. É ela que vai possibilitar, em primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua (Karnopp; Pereira, 2015, p. 128).

Como visto, a língua de sinais tem grande importância na aquisição da leitura e escrita do aluno surdo, é ela que possibilita esse indivíduo dar significado ao que ler e ao que escreve enquanto indivíduo letrado. Complementa Pereira (2015, p. 238), “é importante garantir a exposição à Libras o mais cedo possível, possibilitando assim, a aquisição de uma língua natural”. Acrescenta ainda que “uma vez adquirida, essa terá um papel fundamental na constituição do português, que será adquirido como segunda língua, preferencialmente, na modalidade escrita pelo fato de essa não depender da audição” (Pereira, 2015, p. 239). Coadunando com os autores acima, a Libras e a LP, são elementos essenciais para uma prática de letramento, onde durante esse processo, o aluno fará uso da leitura e escrita em sua prática diária.

Nesse processo de leitura e escrita, o uso da LP em sua modalidade escrita, possibilita ao aluno surdo a participação e a integração na sociedade, já que ela é formada em sua maior parte, por ouvintes, grupo esse desconhecido de Libras. Com isso, aprender a L2 é importante para que ele possa evoluir no conhecimento e participar socialmente da sociedade letrada. Neste caso esclarece Giordani (2015, p.149) “ a língua escrita ocupa um lugar fundamental ao se falar em letramento, como algo que é dado pelo social e pela importância que se atribui na comunidade”.

O Letramento promove e desenvolve os processos mentais, como a superação das dificuldades que aparece no dia a dia do aluno surdo, bem como treina o raciocínio (Brito, 2015). Com isso, a alfabetização não deve ser apenas no sentido de decodificação e codificação da língua escrita como já bem descrito anteriormente. Com o Surdo, deve alfabetizá-lo letrando de forma concomitante, levando em conta os diversos contextos nas quais as práticas sociais da língua escrita acontecem com esse indivíduo em questão, utilizando a Libras como ferramenta facilitadora no processo de letramento. Nas palavras de Silva (2015):

Cabe ao professor uma ação política na dimensão de seu papel social, resgatando a intencionalidade de seu fazer pedagógico. Defendendo com a inserção de tecnologia no cotidiano escolar do surdo um ambiente rico e variado que favoreça a leitura e, associado ao lúdico, facilite a aprendizagem. Ser letrado, ser alfabetizado é hoje, sem dúvida, também saber ler os instrumentos de nosso tempo (Silva, 2015, p. 48).

Diante disso, é que se torna importante que o docente tenha uma ação política na dimensão do seu papel social, com objetivo de proporcionar por meio da inserção de tecnologia no espaço escolar surdo, um ambiente rico que estimule a leitura e

a escrita de forma lúdica, nas palavras de Karnopp (2015, p. 78), “a natureza da leitura e da escrita é um ato político, social, mental e linguístico”. Lendo e escrevendo como um estrangeiro significa analisar as práticas de leitura e escrita em um contexto bilíngue, considerando as relações entre as comunidades envolvidas, cada uma com sua própria e complexas práticas convencionais e ideológicas em que o indivíduo busca encontrar uma identidade como leitor e escritor em que ele se sinta confiante e confortável com a mesma (Karnopp, 2015).

Com base nisso, pode-se dizer que alfabetizar e letrar o aluno surdo é similar ao processo aplicado a pessoa ouvinte, pois ambas são alfabetizadas com a teoria e letradas com as experiências vividas pelo próprio indivíduo. A diferença é que, o surdo, utiliza-se de sinais para se comunicar, ou seja, a Libras, então é preciso que se trabalhe muito a memorização. Pois, esta língua, para o surdo simboliza a língua falada, tornando-a objeto de interação espontânea e entendimento, que são os requisitos para capacitar uma pessoa como letrada.

Diante disso, a Libras é um meio de garantir a preservação da identidade surda, bem como contribui para a valorização e reconhecimento da cultura surda. Ela facilita a comunicação entre os surdos, que passam a se compreender como uma comunidade que tem características comuns e devem ser reconhecidas como tal. Sendo essencial para a construção e estruturação do pensamento do indivíduo, por ser a língua materna, é por meio dela que a criança desenvolverá seu processo de alfabetização e letramento (Quadros, 1997).

Para Giordani (2015, p. 149), “letramento é um fenômeno cultural que compreende um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e as exigências sociais do uso desta língua”. Além disso, do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo surdo.

Acrescenta Pereira (2015, p. 83),

A adoção da língua de sinais na educação e letramento, possibilita que as crianças surdas tenham acesso a uma língua que, por ser visual, não lhes oferece nenhuma dificuldade para ser adquirida. No entanto, para que a aquisição se dê de forma eficaz faz-se necessário que a criança surda seja inserida em atividades que privilegiem diálogos e textos por meio do letramento e não sinais isolados.

Em complemento, retomando a fala de Giordani (2015, p. 148), “assim como as línguas de sinais, a língua escrita é parte da linguagem, e como tal, o uso desta língua não é fruto de uma decisão individual, e sim é o resultado de uma determinação social, dada em uma comunidade”. Acrescenta, entende-se que o letramento por meio da Libras, se dar pela práticas sociais de leitura e escrita, que ultrapassam os limites determinados pelas instituições escolares e que são, além dos aspectos da cultura, estruturas de poder (Giordani, 2015).

Portanto, além de propiciar a facilidade de comunicação entre os surdos, a Libras também promove uma melhor compreensão entre surdos e não surdos. Possibilita o entendimento de suas necessidades, anseios e expectativas, podendo assim, facilitar o atendimento a essas necessidades, sendo a forma mais expressiva de exercício da cidadania.

Dessa forma, é que se faz necessária que a Libras seja popularizada, incentivada e utilizadas em práticas de letramento surdo, não apenas nas instituições

escolares, mas também na sociedade em geral, de forma que possa colaborar para a melhoria da qualidade de vida do surdo, assegurando seus direitos como cidadão, é o que aponta os estudos participantes desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs analisar a contribuição do letramento no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo nos eixos da leitura e da escrita, visando ampliar os resultados adquiridos nesta pesquisa, seu acesso pelo professores (as), a partir da Literatura existente, em que se constata a importância do alfabetizar letrando. Com base no *corpus* envolvidos neste estudo, verificou-se que o letramento é essencial para o desenvolvimento da leitura e escrita do indivíduo surdo por ser um processo próprio, no qual o ser humano passa a se apropriar e assumir com propriedade nas suas práticas sociais, ao contrário da alfabetização, que é a aquisição de uma tecnologia, baseada no exercício da leitura e escrita, codificação e decodificação.

Mas, apesar de ambos serem processos com características específicas, no que se refere aos aspectos cognitivos e linguísticos, a aprendizagem inicial da língua devem atuarem ao mesmo tempo para que o indivíduo se alfabetize num contexto de letramento ou vice-versa. Assim, essa pesquisa se embasou em teóricos que consideram o letramento como um processo e uma condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas de quem cultiva, ou seja, dedica-se as atividades de leitura e escrita, e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

O letramento é um processo que proporciona o prazer, o lazer por meio da leitura e escrita em diversos lugares e diferentes condições. Por isso, é considerado um exercício de aprendizagem para as pessoas surdas que valoriza essa prática no seu cotidiano por meio de diferentes gêneros textuais presentes em diferentes suportes na sociedade. Assim, diante da pesquisa "Revisão Sistemática de Literatura", percebeu-se o quanto é importante o letramento surdo, aquele que considera as suas necessidades linguísticas e culturais.

Assim sendo, proporcionará o desenvolvimento das habilidades do indivíduo possibilitando ao mesmo o ler e o escrever de forma adequada e eficiente na sua língua materna, a Libras, e na LP, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisa ler ou escrever diferentes tipos de textos, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

Assim, com base nos resultados obtidos, confirma-se que, cabe ao professor entender o seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento sistematizado, respeitando os conhecimentos prévios trazidos por eles, bem como as suas diferentes evoluções, pois o processo de aprendizagem ocorre de forma diferenciada entre os indivíduos. Por isso, o professor comprometido com a aprendizagem e cidadania do aluno, precisa planejar sua atuação e avaliar seu trabalho. Essa avaliação, deve ser contínua para que ato educativo com foco no letramento surdo aconteça de fato na sala de aula.

Portanto, fica evidente que somente a partir da valorização do letramento surdo na educação, e seu uso nas práticas sociais de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais dentro e fora da escola, é que se formará alunos mais atuantes

como cidadãos na sociedade.No entanto, isto só poderá acontecer se a escola e seus professores começarem a considerar o trabalho com o letramento surdo com compromisso e atuação colaborativa de todos. Se assim for, a base para a construção de uma educação de qualidade para todos os indivíduos surdos será melhor evidenciada, já que por muito tempo este grupo tiveram seus direitos negados.

Sendo assim, esse processo de letramento deve dar lugar a prática do bilinguismo no espaço educacional, ou seja, uma proposta curricular que fará uso de duas línguas, a Libras como L1, e na sequência, a L2. Com a realização dessa prática, a aquisição da leitura e escrita e a sua função social será melhor adquirida e representada pelos alunos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 04. ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº. 5.626/05 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25. Jun.2023.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.

BRASIL. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/download&alias=6002-fasciculo-port&Itemid=30192>. Acesso em: 21. ago.2022.

BRITO, Rafaela da Silva. O professor e o processo de alfabetização do aluno surdo. Caicó: UFRN, 2015.

CHIZZOTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais.7.ed.São Paulo:Cortez,2005.

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. Didática de Alfabetização: decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.

FELIPE, T. A. Introdução à gramática da libras. *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Especial Língua Brasileira de Sinais. Lucinda F. Brito *et al.* (Org.) Brasília: SEESP, v. III, n. 4, 1998.

- FERNANDES, Sueli F. Práticas de letramento na educação bilingue para surdos. Curitiba: SEED, 2006.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed.-São Paulo: Atlas, 2002.
- GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita. In: FERNANDES, Eulália (Org.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- GOÉS, Maria Cecília Rafael ; TARTUCI, Dulcéria. Alunos surdos e experiências de letramento. In: FERNANDES, Eulália (Org.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulália *et al.* Surdez e Bilinguismo. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. cap. 5.
- KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulália. *et al.* Surdez e Bilinguismo. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Letramento para a estudante surdos. In: JULIANE AP. de Paula P. Campos (Org.). Letramento para o estudante com deficiência. São Carlos -SP: Edufscar. 2018.
- OLIVEIRA, Alaide Lisboa de. Da alfabetização ao gosto pela leitura. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1991.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua (gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, Eulália. *et al.* Surdez e Bilinguismo. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artmed, 1997.
- _____. O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa. 2. ed Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- PERLIN, Gladis. (org.). Estudos surdos I. Petrópolis, RJ: Arara azul, 2006.
- SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. *Et al.* Ensino de língua portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica. Brasília, D.F.: MEC, SEESP, 2004.
- SILVA, Angela Carrancho da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália (Org.).

Letramento, bilinguismo e educação de surdos. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17.ed. São Paulo: Ática, 2008.

SOUZA, Renata Junqueir de. Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

STROBEL, Karin. História da Educação de Surdos. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras - Libras na modalidade à distância. Florianópolis, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.



INTRODUÇÃO

O presente estudo está baseado no contexto que aborda a educação de surdos e a transposição ligada ao ensino de literatura surda e o gênero textual narrativo, tendo como base principal um estudo explorado sobre as concepções do processo de ensino e aprendizagem por meio dos gêneros narrativos correlacionados a literatura surda e suas perspectivas.

A priori, o nosso trabalho pauta-se sobre a concepção de educação inclusiva, um paradigma educacional que prisma pela oferta de uma educação para todos nas escolas brasileiras, isto é, onde todos possam estarem presentes, sejam surdos ou não. Sabidamente, essa premissa deve abranger todos, assim, o Público-alvo da Educação Especial (PAEE) são grupos que possuem singularidades e que as mesmas precisam ser contempladas nesses espaços pedagógicos.

No caso do estudante surdo, a Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, deve ser a sua primeira língua (L1) de instrução, e, na sequência, a aprendizagem em sua modalidade escrita na Língua Portuguesa (LP). Isto posto, as especificidades deste público na aquisição de uma nova língua serão melhor evidenciadas. Considerando esta condição singular, o uso da Libras vai de encontro com o seu canal de comunicação, portanto, concentra-se as suas atenções no visual e reproduz por meio de sinais suas formas de expressão. Assim, diante disso, renomados autores reforçam que a sua circulação nos espaços escolares deve ser garantida a estes educandos (Lacerda, 2013; Quadros, 2007).

Nesse contexto educacional, a literatura surda como recurso no processo de ensino e aprendizagem possibilitará a sua conexão com a cultura surda, e, conseqüentemente, com a formação identitária do sujeito, já que constantes resgastes culturais serão evidenciados, favorecendo os processos de comunicação e interação humana.

Nesse sentido, ressaltamos a grande relevância da cultura para o processo de ensino e aprendizagem da Literatura. Para reforçar isso, recorreremos a Wrigley (1996), que ressalta sobre a existência de particularidades, que por sinal, são bem significativas no que se refere cultura surda. Acrescenta ainda que, com o uso de uma língua de sinais, que é uma língua compartilhada entre as comunidades surdas brasileiras, este grupo, poderá expressar seus pensamentos, anseios, opiniões, e suas construções de sentidos, nesse caso, é por meio da interação que os surdos constroem seus sentidos e produz a sua forma de apresentar sua expressividade por meio da língua, tanto na modalidade escrita, quanto na sinalizada.

Assim, diante disso, o ensino da literatura é algo primordial para a concretização e construção de sentidos, ou seja, para que seja viabilizado um nível de compreensão. É por meio da produção de textos literários que se faz

compreender a surdez, o ser surdo e suas vivências, fazendo com que este indivíduo expresse sua cultura, a sua língua e sua identidade.

Apesar de ser algo extremamente importante para a difusão da Cultura Surda e para a afirmação da identidade surda, a Literatura Surda é pouco investigada, o acervo é pequeno de materiais que tratam desse assunto. Notadamente, “os livros, contos e poesias e até mesmo as manifestações artísticas em teatros são de difícil acesso tanto para a comunidade surda como também para os ouvintes, em relação a aquisição de conhecimentos” (Morgado, 2011, p. 29).

Diante disso, este estudo tem como objetivo central analisar o processo de ensino e aprendizagem por meio da Literatura Surda na construção e compreensão de diferentes gêneros textuais. Como dito, a escassez de materiais é algo sinalizado em muitas pesquisas, portanto, esperamos que este estudo estimule novos pesquisadores para essa abordagem, evidenciando os benefícios e a valorização da cultura surda por meio de experiências visuais no processo de escolarização do aluno surdo.

LÍNGUA DE SINAIS E A CULTURA SURDA

Considerando a cultura surda para Bernardino (2010, p. 2), “está diretamente relacionada ao uso da Língua de Sinais. A língua é um fator de identificação do sujeito, e não é diferente entre os surdos”. Desta maneira, a língua de sinais é o meio pelo qual as pessoas surdas podem se comunicar, além de lutar por seus direitos compartilhando valores, cultura e conhecimento. Acrescenta Karnopp (2006, p. 100), “a literatura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas”. Pois, através da literatura surda é possível contar histórias narrativas. E, as práticas de ensino para alunos surdos devem ter como foco contextualizar o fenômeno investigado, sobre este aspecto, descreveremos ao longo deste escrito.

Para situar nosso leitor, apresentamos o entendimento de cultura surda a luz de Quadros (2006, p. 112) “é uma comunidade que rompe fronteiras, fazendo parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país, partindo disso, a sua representação junto a estes sujeitos surdos”. Para Strobel (2013, p. 22), a cultura “é a herança que o grupo social transmite a seus membros através da aprendizagem e de convivência, percebe-se que cada geração e sujeito também contribuem para ampliá-la e modificá-la”.

Diante deste entendimento, devido a história dos surdos ser marcada pela imposição do Oralismo e da Comunicação Total e, de um período sombrio em que a língua de sinais foi proibida, não há tantos registros de sinalizações do povo surdo antigo, isso pode estar atrelado a tecnologia que na época não era tão desenvolvida como nos dias atuais. Sobre estas filosofias educacionais, a primeira mencionada trouxe grandes perdas para esta população, principalmente, após a sua afirmação no Congresso de Milão, na Itália.

Neste evento, a maioria optou por tal abordagem como sendo a melhor para escolarização deste grupo, desconsiderando totalmente aspectos inerentes a sua

condição de sujeito surdo, que possui uma língua de sinais materna (Strobel, 2013). Após a sua duração, com os resultados não exitosos, entra em cena a comunicação total, filosofia que se mostrou mais flexível, pois permitia o uso de diversos recursos simultâneos focando no entendimento comunicacional.

Ainda neste aspecto, Karnopp afirma que “a literatura surda começa a se fazer presente entre nós, se apresentando talvez como um desejo de reconhecimento, em que busca um outro lugar e uma outra coisa”. Acrescenta ainda que a literatura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas (Karnopp, 2006, p. 100).

Nessa senda, há vários surdos com representatividade nos dias atuais, apresentando sua história de vida e suas habilidades na poesia, no humor, nos estudos acadêmicos, em diversas áreas em que os registros escritos ou sinalizados constroem a identidade do povo surdo, o que torna o uso da Libras mais forte e mais reconhecida como língua. Sobre este público, destacamos fortes nomes na área: Ronise Conceição de Oliveira, Nelson Pimenta de Castro, Vanessa Lima Vidal, Jorge Sérgio Guimarães, Marta Morgado, entre outros, estes, são sujeitos constituintes do povo surdo⁵ que são referências na literatura surda, expressando-se por meio de crônicas, poesias, a qual em muitas são os próprios personagens protagonistas da história.

Notadamente, a comunidade surda⁶ também tem contribuído para a disseminação da literatura surda, porém, com uma pequena diferença quanto aos materiais produzidos, os mesmos já não apresentam uma literatura surda pura, mas adaptada, o que não deixa de ter sua importância para o processo.

Isso posto, as narrativas como “Cinderela Surda”, “Rapunzel Surda” são contos da cultura ouvinte, mas que foram adaptadas para a cultura surda. Enquanto a Cinderela na história da cultura ouvinte perde o sapato, na literatura surda perde a luva, além de serem contadas em língua de sinais ou em escrita de sinais. Sobre essa última, *a priori*, conhecida como *Signwriting (SW)*, é o sistema capaz de representar unidades gestuais de tal forma que possa ser aplicado a qualquer Língua de Sinais (LS), cada LS vai adaptá-lo à sua própria ortografia (Stumpf, 2002, p. 62). Deste modo, o SW, expressará os movimentos, os formatos das mãos, as expressões (marcas não-manuais) e o ponto de articulação para a realização dos sinais.

É importante considerar, ainda que haja essa adaptação, as contribuições para o desenvolvimento da identidade do povo surdo e o fortalecimento da Libras como L1 e, aos ouvintes, o aprendizado da Libras como segunda língua são evidenciadas durante o percurso educacional e literário.

A literatura surda terá sempre esse olhar para as narrativas, pois, vem se construindo a partir delas, além disso todos têm a necessidade de pertencer, e isso não depende da nossa vontade, é involuntário, e quando não nos sentimos pertencentes, buscamos, inconscientemente, nossos pares. Reforçando isso, Barbosa (2019) afirma que “a literatura Surda é buscar pertencer, é poder “ouvir”

⁵ Povo Surdo são aqueles sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão (Strobel, 2009, p. 6).

⁶ Entende-se por comunidade surda uma comunidade linguística onde a comunicação entre eles é facilitada, é uma espécie de rede de sociabilidade que envolve surdos e outras pessoas que saibam de Libras (Felipe 2011).

uma história e se imaginar nela, se reconhecer, achar graça, se emocionar, sentir medo, se colocar no lugar, entender do que se está falando. Literatura é vida!" (p. 120).

Ademais, a literatura surda também é considerada um artefato cultural, pois ela é capaz de despertar e vivenciar memórias através de gerações. Para Strobel (2008, p. 56) "a literatura surda se multiplica em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais.

Como se viu, quantas são as possibilidades de aprendizagens que pode se desenvolver com a literatura surda, conhecer a língua natural do povo surdo, suas vivências, experiências e histórias por meio de seus relatos produzidos puramente dentro dessa cultura. E, se expandir de forma maravilhosa a ponto de outras pessoas de uma outra cultura, aqui destacamos a ouvinte, comecem a se identificar com a língua, e juntos fortalecer as competências linguísticas, sociais, raciocínio crítico e percepção de mundo.

É certo que há muito tempo, os surdos vêm lutando em prol da garantia de seus direitos, principalmente, de valer a diferença linguística e cultural que língua de sinais possui, não só nas escolas, mas em todos os ambientes como: cinema, teatro, televisão, etc., mas em contrapartida, há uma predominância muito forte de uma cultura universal, com isso a cultura surda fica silenciada, inclusive, nas narrativas em Libras.

Em consequência, circulam representações de surdos atreladas a modelos exóticos, deficientes, "especiais" e, além disso, é "emudecida a trova, são silenciadas as histórias antes contadas nas quermesses, põe-se para adormecer a memória popular, imobilizam-se as mãos e as narrativas que os sinais tecem" (Souza, 2000, p. 87).

Assim, diante disso, Miranda (2001) nos remete à reflexão a partir de narrativas produzidas por surdos, em que eles sinalizam:

Queremos ter a escola. Mas não como a escola do ouvinte, mas como a escola do adulto surdo (...). Na escola do adulto surdo (...) precisa que se ensine LIBRAS. O português tá bom, professor, mas a LIBRAS é melhor. Na escola do surdo precisa que haja um professor surdo, para que as mulheres aprendam tudo sobre beterraba. Na escola do surdo precisa ter intérprete e curso de LIBRAS para os ouvintes. Queremos também computador, intercâmbio com as comunidades surdas, teatro, arte, jogos, geografia, história, português, festas, churrasco e passeios... E se a escola oferecer tudo isso, nem precisa ter férias no mês de fevereiro, porque ficar em casa sem os amigos surdos é mesmo muito chato, professor (Fragmentos de relatos dos estudantes surdos. *In*: Karnopp, 2001, apresentação oral).

Como apresentado, ao narrar como se sente, é possível perceber a insatisfação dos surdos e como as escolas ainda não estão preparadas para novas adaptações, novas culturas, novo jeito de ver a vida, de se viver. A narrativa acima explicita bem como as coisas seriam diferentes se as escolas, comunidades, sociedade também fossem diferentes.

Não é só elaborar e traduzir contos de fada e narrativas, isso por si só, não significa inclusão, apenas faz parte de ações inclusivas, precisa ir mais além, até porque muitas histórias são contadas em línguas de sinais pelos surdos, mas poucas são registradas em livros para divulgação e leitura em escolas de surdos

e na comunidade. Em geral, isso nos leva a crer que não há inclusão assertiva, apenas reflexos de uma simples integração.

Nesse âmbito, refletirmos o quão é importante a criação e/ou reformulação de políticas públicas educacionais inclusivas, que garantam além do acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes do PAEE. No caso dos alunos surdos, legislação que garantam a livre circulação de sua língua natural nos espaços educacionais.

Em continuidade, "as narrativas produzidas por surdos não são caracterizadas como um campo vasto de grandes expressões e significados existentes" (Hall, 1997, p. 47). Assim, as narrativas e seus significados são construídos ao longo dos anos, suas histórias são contadas principalmente, por membros das comunidades surdas, que são inseridos em um campo discursivo do nosso tempo.

A cultura mostra formas de ver, de explicar e de compreender o mundo de formas diferentes, ou seja, seus participantes são os que interpretam o que está acontecendo aos seus redores e 'entendam' o mundo de forma geral semelhante (Hall, 1997). Além disso, a "cultura é alimentada, criada, reproduzida, reforçada e, por vezes, subvertida, largamente, pelas narrativas com protagonistas pontuais, em circunstâncias e lugares datados" (Silveira, 2005, p. 199).

Acrescenta Perlin (2003):

É preciso romper com o velho ranço de que português escrito seja a única forma de produção. Não se trata de que nos encontramos num puro destruir o que outros construíram na língua oral. Compreendo respeitosamente aquilo como está construído. Trata-se de abrir espaço para o diferente, para construir uma diferença, um espaço para a escrita na língua de fronteira. Este espaço, inclusive pode subsistir se não lhe for "obrigatório enveredar por uma opção de substituir depois para o português "politicamente correto" (Perlin, 2003, p. 55).

Desse modo, propõe-se uma escrita mais flexível considerando a vida do autor, suas atribuições e culturas. O autor busca seus ideais, suas convicções, buscando assim seu próprio reconhecimento e identidade da sua língua. Assim, o português "politicamente correto" não abre espaço para novas narrativas, há uma necessidade de abrir espaço para o novo, para não obrigatoriedade das regras gramaticais, narrativas diferentes, mas que o povo surdo entende, compreende e ama (Lourenço, 2016).

Busca-se espaço para os escritores soltarem a sua imaginação sem as críticas "construtivas" dos avaliadores da escrita portuguesa. Pois, o importante é que se entenda, o que esteja sendo repassado. Assim, diante disso, afirma Reichert (2006):

Enquanto surdo ou, nesse caso, enquanto estrangeiro no próprio país que está fazendo pesquisa em educação e tendo que ler livros em Português que me desafiam a mergulhar cada vez mais em um vocabulário estranho, percebo o quanto é rico em sentidos o Português. Para uma palavra há muitos sentidos não conhecidos por mim. Essa multiplicação de sentidos dificulta a elaboração surda, pois o português para nós é uma língua aprendida em consultório. [...] Poucos são os surdos que chegaram a este nível de exigência que estou vivendo no mestrado, a grande maioria surda não chega a ter uma compreensão linguística que possibilite responder perguntas simples sobre o que estão lendo em português. Enredados nessas dificuldades, nas exclusões que vivemos pela falta de acesso às informações, entre outras experiências surdas, é que

nos constituímos sujeitados aos outros e a nós mesmos pela dependência dos outros. (Reichert, 2006, p. 44).

Então, como estrangeiro em sua própria terra, o surdo não consegue compreender o português de forma clara, o que dificulta ainda mais as áreas de conhecimentos. Os surdos leitores são poucos e precisam de muito auxílio para compreender a complexidade da LP. Os muitos significados dificultam o entendimento do surdo, pois para ele, é tudo muito objetivo, por isso, a grande maioria não consegue avançar em sua vida acadêmica, há poucas adaptações, o que certifica que a inclusão ainda anda a passos lentos rumo ao desconhecido.

Nesse sentido, incluir este sujeito em um espaço escolar, requer muitas ações com equidade, então, realizar uma mera tradução, não vai contemplar todas as suas especificidades linguísticas e culturais. Neste caso, sobre este ato, requer que os autores destes materiais consigam compreender a importância das traduções para as pessoas surdas, desde as histórias, os contos, as novelas, entre outros, para que assim, este grupo possa ter acesso a todo tipo de informação e conhecimento.

62

METODOLOGIA

Este estudo, partiu de uma abordagem qualitativa, entendida por Bortoni-Ricardo (2008), como a pesquisa que busca conhecer uma determinada realidade, a partir da interpretação de dados não numéricos, esta abordagem qualitativa tem se afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação. Uma pesquisa que se caracteriza pelo enfoque interpretativo. Desse modo, as técnicas de investigação não constituem o método de investigação (Erickson, 1989).

Como método, do tipo exploratória, para Malhotra (2001, p. 106), as pesquisas exploratórias têm como maior ligação o problema, "tendo como objetivo torná-lo bem mais conhecido. Assim, essas pesquisas têm como finalidade o aperfeiçoamento de ideias ou convicções para novas descoberta e formular hipóteses".

Por meio da análise bibliográfica de caráter narrativo e sobre esse tipo de pesquisa, de acordo Gil (2002), "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (p. 44). Neste caso, como recorte temporal, selecionou-se os anos de 2021 e 2022, depositados no *google* acadêmico.

Para constituição do *corpus*, usamos palavras-chave para melhor localizá-lo, a saber: Literatura surda, Libras e Inclusão do surdo. Após, a análise minuciosa dos materiais encontrados, selecionamos apenas 4 (quatro) artigos intitulados: i) Literatura Surda no Processo Educacional de Estudante Surdos na Educação Infantil e ii) Literatura Surda: Um Olhar para as Narrativas em Libras; iii) Literatura Surda: Traduzindo História de Vida Singulares, estes três, publicados no ano de 2021; iv) O Direito às Diferenças, publicado em 2022. Após análise, dos resumos e das considerações finais expostas nos achados, percebemos que a importância significativa da Literatura Surda na Elaboração Cultural do Sujeito Surdo.

Por fim, evidenciou-se um quantitativo mínimo de pesquisas que abordavam essa temática, reforçando o que pontuamos anteriormente.

Com as novas concepções de estudos mais modernos, podemos afirmar que os métodos de aprendizagem podem ser adquiridos de várias formas, não depende unicamente da audição, existem inúmeros meios que os surdos podem utilizar se lhe forem apresentados, este indivíduo, aprende através da Libras, língua essa que possui uma gramática própria, a sua estrutura preenche as mesmas funções que a língua falada, por isso, a sua utilização no processo de escolarização deste grupo é de grande importância, levando a resultados animadores.

Como vimos, a literatura tem um papel muito importante no contexto da educação dos surdos, pois a mesma auxilia no processo de leitura, desenvolvimento, inclusão, assim, tem uma importância fundamental não só para as pessoas surdas, mas também para os ouvintes, para que ambos possam se comunicarem. Pois sem comunicação, não haverá inclusão, já que este grupo faz uso de uma língua visual e, por meio dela, vive as suas experiências de vida.

Quanto maior for o contato com a literatura, maior será a experiência e o desenvolvimento intelectual dos surdos e, também dos ouvintes. Portanto, com o levantamento realizado em que se constituiu o *corpus*, é perceptível que ainda há poucos materiais que tratam de narrativas e contos para surdos e, que a aquisição de tal conhecimento ainda é para poucos, pois para isso, lhe é exigido um grau muito grande de estudos e pesquisas, e ainda, é sabido que nem todos os surdos têm acesso a essa educação, que supram as suas necessidades linguísticas.

Nesse sentido, ainda há um caminho longo a ser percorrido, mas aos poucos vamos avançando e, esse avanço, é contínuo, pois a comunidade surda precisa conhecer e descobrir o mundo literário, um mundo em que se pode viajar pelo espaço, em outras dimensões, pois a literatura não deve ter limites.

Com isso, se revela que a literatura tem a sua importância do ponto vista cultural na formação da identidade cultural de surdos dentro do seu âmbito de convívio social. Nesta perspectiva, o conhecimento da Cultura Surda e da forma como ela foi desenvolvida teve grande influência na aquisição da L1 (Língua de Sinais), que foi sendo adquirido ao longo do tempo.

Sobre esta população surda, seus cunhos históricos e sociais influenciaram de forma positiva na formação de profissionais da educação e, em outras áreas, isso contribuiu para que as pessoas surdas e/ou seus responsáveis pudessem escolher seu eixo educativo. Na oportunidade, a escola bilíngue ganha destaque, considerada como o melhor caminho para que a melhoria na escolarização aconteça, pois priorizará a Libras como primeira língua de instrução, contemplando um currículo que atenderá as necessidades linguísticas da pessoa surda.

Essa modalidade de educação (Educação Bilíngue para Surdos), incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2021), em seu capítulo V-A, trabalhará a inclusão social, a cultura surda, por meio de um currículo bilíngue, que terá como base a Libras, língua materna destes surdos, pois a Libras é direito dessa população, sendo reconhecida nacionalmente (Brasil, 2002). Assim, um surdo cria a identidade cultural quando interage com outros de seu grupo, adquirindo a língua de sinais e construindo relações com a comunidade surda e conhecimentos da literatura surda (Machado; Prestes, 2017).

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir de forma positiva com a comunidade acadêmica, desse modo, buscamos mostrar enunciados sobre a literatura surda e gênero textual, com intuito de novas investigações e análises sobre esse assunto. Nos animaremos em saber que este escrito servirá de suporte e/ou de conhecimento para novos estudos que visam um avanço na educação de pessoas com surdez, principalmente, com os avanços em políticas públicas educacionais inclusivas em nosso país, em destaque, a Lei nº14.191/2021.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. Literatura Surda: produção textual em libras. Ana Clarisse Alencar Barbosa / Janaina Carla da Cruz; Liliane Vieira Vega Garrão. 2019.

64

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. *Cultura Surda* (Texto elaborado para uso nas disciplinas "Fundamentos de Libras" e "Libras. 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei 10.436 – 24 abril 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1p., 2002.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTROCK, M. C. La investigación de la enseñanza, II. Barcelona- Buenos Aires-Mexico: Paidós, 1989, p. 195-299.

FELIPE, T. A. Libras em contexto: curso básico: livro do estudante. 7. ed. Rio de Janeiro: Libras. Editora gráfica, 2006.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. Educação & Realidade, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006. 2022. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fae.unicamp.br%2Frevista%2Findex.php%2Fetd%2Farticle%2Fdownload%2F1633%2F1481&ei=x4i4UtbfBsj0kQeAtoCABQ&usg=AFQjCNFVuU6c0L9S1p8Ary8-Ki9HfFE_pA&sig2=VWOzpq07mbSIqf2tXYb8zw>. Acesso em: 27 de junho de 2022.

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v.7, n.2, p.98-109, Jun / 2006. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd>. Acesso em: 25 de junho de 2022.

LACERDA, C. B. de. F. Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Editora mediação. 5ª ed. 2013.

LOURENÇO, K. R. C. Língua Brasileira de Sinais. Libras. Joinville – SC. SOCIESC, 2014.

MACHADO, F. M. A., & Prestes, G. R. L. LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Caxias do Sul: Educs. 2017.

MALHOTRA, N. K. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MIRANDA, W. de O. Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

MORGADO, M. Literatura em língua gestual. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. CULTURA SURDA: Na contemporaneidade negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ulbra, 2011.

PERLIN, G. e MIRANDA, W. Surdos: o Narrar e a Política In Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº 5, UFSC/ NUP/ CED, Florianópolis, 2003.

QUADROS, R.; SUTTON-SPENCE, R. Poesia em Língua de Sinais: Traços da identidade surda. In: QUADROS, R. Muller de (Ed.). Estudos Surdos 1. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Azul, 2006. p. 110-165.

QUADROS, R. M. de & PIZZIO, A. Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos corpora. Salles, H. (org.) Editora da UnB. 2007.

REICHERT, A. Mídia televisiva sem som. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2006.

SILVEIRA, R. M. H. Discurso, Escola e Cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação. Porto Alegre: Editora Ulbra, 2005.

SOUZA, R. M. de. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. In: LACERDA, Cristina. & GOÉS, Maria Cristina Rafael de (Orgs.). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2008.

_____. As imagens do outro sobre a cultura surda. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2013.

STROBEL, K. L. História dos Surdos: Representações “Mascaradas” das Identidades Surdas. In: QUADROS, Ronice M. e PERLIN, Gladis. (Orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p.06 – 38.

STUMPF, M. R. Transcrição de Língua de Sinais brasileira em Signwriting. In: LODI, A. C.B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 62-70

WRIGLEY, O. The Politics of Deafness. Gallaudet University Press. Washington, 1996



A PRÁTICA EXTENSIONISTA EM LIBRAS E OS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM

Adriana Maria da Costa
Marilia Gabriela do Nascimento Porto

INTRODUÇÃO

A Extensão Universitária é um dos pilares que compõe as atividades acadêmicas no Brasil, não basta apoiar-se no ensino e pesquisa se não houver os projetos extensionistas. Ela ocupa um lugar de importância no meio acadêmico e na formação das pessoas. Pode ser entendida como um processo educativo, que permite uma aproximação entre a universidade e a sociedade, ampliando novas possibilidades de aprendizagens, desenvolvimento, habilidades e valorização dos saberes (Souza-Neto, 2005).

Constitui-se, pois, como um fazer, em que a universidade presta contas à sociedade dos saberes científicos que produz, e na contramão, recebe apoio legítimo e necessário para sua materialização enquanto dimensão política, social, cultural. Tal função, valoriza os contextos de produção e práticas, consolidando-se mais ainda, uma vez que se propõe contribuir com e para a formação a partir de ações destinadas a docentes, discentes, técnicos administrativos, pesquisadores e a sociedade de forma geral.

Tomando o viés da extensão universitária como propagadora e colaboradora na formação de cidadãos, bem como sua intervenção nas realidades sociais, esse estudo traz como objeto de discussão a contribuição dos cursos de livre extensão universitária na formação de profissionais, estudantes e comunidade no que diz respeito a proposta de inclusão de pessoas com surdez.

Nesse contexto, as atividades oferecidas pelos cursos de extensão devem atuar como complemento ou suplemento ao conhecimento, no sentido de colaborar para difusão de práticas sobre a temática da inclusão das pessoas com surdez. No intuito de investigar de que forma acontecem essas ações propostas pelas universidades, este estudo realizou uma pesquisa de campo a partir do curso de conversação em Língua Brasileira de Sinais (Libras), inquietados por entender: Se, o curso de extensão em Libras oferecido pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, campus de Floriano, no período de 2017 a 2018, auxiliou os cursistas no tocante a formação para práticas inclusivas de pessoas com surdez?

Para responder o referido questionamento, definimos como objetivo geral: analisar de que forma o projeto de livre extensão universitária em Libras realizado no recorte temporal citado acima colaborou na formação da comunidade, no que diz respeito as práticas inclusivas para pessoas surdas, e específicos: Perceber a importância da extensão universitária para formação dos cursistas; avaliar os reflexos do projeto extensionista em Libras oferecido pela UESPI na comunidade participante, pertencentes ao campus de Floriano, após sua aplicação e, por fim, relacionar extensão universitária e a Libras no campus da UESPI de Floriano, levantando quais ofertas foram feitas considerando a temática Libras/inclusão.

Justifica-se por compreender que através dos cursos de extensão oferecidos pelas instituições de Ensino Superior é possível ampliar os níveis de conhecimentos, mas também por querer verificar a consistência e o preceito dialógico entre a IES e a comunidade, o que nos é possível, a partir do curso de extensão em Libras oferecido na UESPI.

Os cursos de formação em Libras atendem um anseio historicamente existente de inclusão social e educacional. Quando nos referimos a pessoa com surdez, a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, assegura que a Libras é a língua do povo surdo, portanto, merece ser estudada e divulgada para que assim haja interação entre surdos e não surdos, como também para que haja uma educação de qualidade, promovendo influências e capacitando o público-alvo, surdos e ouvintes, levando-os a conhecerem e reconhecerem a Libras como uma língua viva e sólida forma de comunicação e expressão.

Nessa perspectiva, entendemos os programas extensionistas oferecidos pelas Universidades como ferramenta indispensável para ampliação dessas ações que provoquem a inclusão, cumprindo, assim, o papel social. Para Crisostimo e Silveira (2017 p. 20), "esse diálogo entre instituições de ensino superior, em suas diferentes instâncias formativas, fortalece a interação acadêmica em torno de temáticas que versam sobre a produção do conhecimento e a responsabilidade social da universidade." A ausência desta ação, de relação de troca entre a sociedade e universidade, pode ocasionar o isolamento e incapacidade de oferecer à sociedade o seu produto, que é resultado de sua construção.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A inserção da Extensão Universitária como um dos pilares de sustentação da atividade acadêmica no Brasil resultou de um reposicionamento epistemológico que, ao questionar os métodos tradicionais da produção da ciência e a função social da universidade, valorizou os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico (Casadei, 2016).

A partir desse direcionamento, a extensão universitária oferecida pelas universidades públicas colaboram com as demandas educacionais apresentadas pela sociedade.

Nos dias atuais, surge como instrumento a ser utilizado pela Universidade para a efetivação do seu compromisso social. A construção do conceito de extensão tem como base persuadir a Universidade e a comunidade proporcionando benefícios e adquirindo conhecimentos para ambas as partes (Rodrigues, 2013, p. 142).

Para Romão (2022, p. 1) as "ações extensionistas são processos sociais e científicos de interação interdisciplinar, que permitem envolver, por meio da troca de experiências, a universidade e a sociedade". Corroboram ainda, Moita e Andrade (2009), afirmando que as ações extensionistas devem ser indissociáveis do ensino e da pesquisa, caso contrário, ferirá um princípio constitucional.

Já Foligno (2022 p. 20) sintetiza a extensão, afirmando que ela consiste em "viabilizar a construção do conhecimento por meio da interação entre sujeitos, além de mostrar-se, por essência, como uma estreita forma de aproximação das

Instituições de Ensino Superior (IES) e a sociedade”. Ou seja, trata-se de uma troca de conhecimentos realizados entre uma instituição de ensino superior e a sociedade, e, “esta passa a se constituir como parte integrante do processo de formação e produção do conhecimento, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular” (Jenize, 2004, [n.p]), definida como, a luz de Sousa-Neto (2005).

Um processo educativo, voltado para a integração da instituição universitária, possibilitando, assim, uma efetiva participação da universidade na sociedade, reconhecendo em ambas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do saber popular e científico (Sousa-Neto, 2005, p. 11).

A Extensão Universitária possui um papel importante no que se diz respeito às contribuições que pode trazer frente à sociedade. É preciso, por parte da Universidade, apresentar concepção do que a extensão tem em relação a comunidade em geral, pois a relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações socioeducativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos (Rocha, 2007 *apud* Silva, 2011, p. 2).

Devendo, por conseguinte, primar o caráter emancipatório que existe no aspecto dialógico uma vez que “a universidade é um espaço que possibilita a agregação de inúmeros saberes heterogêneos. É a base para a formação dos estudantes, para uma carreira profissional e também para estender os limites do conhecimento, intensificar a criatividade e moldar a identidade de uma nação” (Fernandes, 2012, p. 1).

O conhecimento trabalhado na Extensão deve articular conteúdos de caráter técnico, humanístico e ético, ou seja, preparar o indivíduo tanto como um ser profissional e técnico, como um ser social, que se relaciona com a sociedade. Podendo ser ainda compreendida de acordo com o Política Nacional de Extensão Universitária, como:

Um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage. Extensão Universitária denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social (Brasil, 2012 p. 28).

A diversificação de cenários de aprendizagem, observada nos aspectos citados, muitas vezes, trazida pela extensão universitária, se apresentam como um importante facilitador de interações mais dinâmicas e verdadeiras entre o aluno e a comunidade (Pereira *et al.*, 2011). A interação ensino-pesquisa-extensão é o pilar que alicerça a formação humana/profissional, bem como a interação universidade e sociedade, é de fundamental importância que a universidade estabeleça a interação entre essa tríade, pois é o grande objetivo para a formação de profissionais competentes (Jenize, 2004, p. 15).

A Pró-reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários – PREX, localizada no campus Torquato Neto em Teresina –PI é responsável pela Política de Extensão Universitária, esta política abrange os programas, os projetos e serviços com ênfase na inclusão social, de forma integrada e articulada com o ensino e a pesquisa. Sobre este aspecto, vejamos:

A extensão é o instrumento necessário para que o produto Universidade – a pesquisa e o ensino – esteja articulado entre si e possa ser levado o mais próximo possível das aplicações úteis na sociedade e, ainda, que a Universidade deve estar presente na formação do cidadão, dentro e fora de seus muros (Sousa, 2000 *apud* Scheidemantel *et al.*, 2004, p. 1).

Desse modo, a política de assistência estudantil e comunitária é estruturada por meio de diversos programas institucionais e disponibiliza para estudantes, professores e comunidade em geral cursos livres de extensão em Libras, além desta língua, o Inglês e o Espanhol e ainda, projetos, cursos e eventos em diversas áreas do conhecimento.

Para Saraiva (2007), as atividades extencionistas tem a função de aliadas ao ensino e a pesquisa, pois visa possibilitar aos estudantes, professores e comunidade em geral oportunidades de vivenciar conhecimentos produzidos do mundo acadêmico, que é sobretudo, de induzir e discutir temáticas relevantes da atualidade.

É nessa intenção, sobretudo, de propagar os conhecimentos, que a universidade contribui para a formação das pessoas que carecem dos programas de extensão, ela contempla um paralelo entre o saber científico e o saber popular, podemos dizer assim que essas vivências que se consolidam a partir da extensão são uma troca profunda de saberes que contribui para a formação social e educacional de todos os sujeitos envolvidos em suas práticas.

Os Cursos Livres de Extensão de Libras foram oferecidos conforme o edital 20/2017, pela Pró-Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários – PREX, a qual é responsável pelos cursos de extensão de línguas vernácula, estrangeiras e de Sinais – Libras. Esse departamento é composto por uma diretoria e uma coordenação que administram as ações de extensão e tem como atribuição garantir o gerenciamento da oferta e a execução de cursos de extensão de línguas da UESPI.

Assim, no primeiro semestre de 2017, foram ofertados cursos de extensão em Libras nos municípios de Teresina, Barras, Campo Maior, Floriano, Piripiri e São Raimundo Nonato, destinado aos discentes, docentes, servidores da UESPI e demais interessados no uso da Língua de Sinais como meio de comunicação efetiva com pessoas surdas (EDITAL PREX Nº 20/2017).

De acordo com resolução Cepex nº. 38/2020, a extensão universitária pode ser desenvolvida em formato de programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, produções e publicações específicas, em coerência com a legislação interna.

Nesse caso, a ação desenvolvida no período supracitado é de curso de livre extensão, no qual teve como objetivos:

- I – Desenvolver atividades de ensino de extensão no campo de língua vernácula, estrangeiras e de sinais – Libras;
- II – Promover a formação de pessoas e profissionais para o uso;
- III – competente das línguas portuguesa, estrangeiras e de Sinais;
- IV – Ministrar o ensino de línguas, necessárias à formação profissional; IV – promover e estimular a prestação de serviço à comunidade, através de programas e projetos de extensão ligados ao ensino de línguas (RESOLUÇÃO CEPEX Nº. 38/2020).

Os cursos de extensão foram oferecidos tanto nos campus da capital como nas cidades do interior do estado do Piauí, exercendo o seu papel, a respeito à Libras, como está previsto na Lei nº. 10.436/02, no Decreto nº. 5.626/05, e no Regimento Interno da UESPI, como também nos objetivos traçados pela PREX no tocante a extensão universitária.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A RELAÇÃO COM A LIBRAS, NO CAMPUS DE FLORIANO – PI.

71

O Decreto nº. 5.626, de 2005, ressalta no Capítulo V, Art. 10 que:

As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

A partir do disposto, percebemos a importância e necessidade da universidade contemplar a extensão universitária, como propagadora da Língua de Sinais. Com base nisso, relacionamos algumas atividades que envolveram o ensino e a aprendizagem de Libras oferecidas pela instituição nos anos de 2017 a 2020, conforme registros do acervo da UESPI de Floriano, a saber: atas, relatórios, panfletos, fotografias registradas no *instagram*).

Conforme os achados na busca, é possível evidenciar como é estabelecida essa relação. Salientamos, que nesta etapa da produção, incluiu somente os cursos oferecidos internamente pelo campus participante, no intervalo de tempo selecionado, eles de algum modo estão integralmente ligados com o ensino de Libras ou parcialmente.

Notamos que, em 2017.2, na VI semana de Pedagogia, realizada pela coordenação do curso, cujo tema discutido, foi: Agenda contemporânea da educação: limites e perspectivas, promoveu oficinas de Libras básico, durante 2 dias. O evento foi destinado a professores, estudantes, e a comunidade de forma geral, contabilizando a carga horária de 40h.

Em 2018.1, houve duas edições do projeto Libras no chão da escola, referentes ao 1 e 2 semestres, promovido pelos os cursos de Licenciatura Plena em Letras/Português e Licenciatura Plena em Pedagogia. Cujo objetivo consistiu em promover a difusão da Libras entre surdos e ouvintes no ambiente escolar. Sua realização foi em uma escola da rede estadual de Floriano em que tinha uma aluna com surdez, a atividade envolveu professores da instituição, professores em formação de Letras/ Português e familiares da estudante, totalizando a carga horária de 60h para cada uma das edições supracitadas.

Na sequência, em 2019, houve a VII Semana de pedagogia da UESPI de Floriano, nesta, abordou-se como tema central "Educação e Diversidade: o papel da educação na formação crítica". O evento que teve a carga horária de 40h, promoveu oficinas de Libras na prática, como também de recursos pedagógicos para o letramento de crianças surdas, a duração das oficinas foram de 2 dias.

Posteriormente, em 2020, ano em que houve uma reviravolta na educação mundial, ocasionado pelas consequências do SARS-CoV2, o coronavírus (Covid-19), o campus de Floriano ofertou no primeiro semestre, o I ciclo de diálogos: Educação, cultura e sociedade em tempos de pandemia, esse ciclo tratou entre seus diversos subtemas, a saber: Os reflexos da pandemia no ensino e aprendizagem dos surdos, a transmissão foi feita pela plataforma virtual *StreamYard* e pelo canal do *Youtube*.

Nesse formato, foi possível alcançar um maior público, pois o mesmo foi gratuito e apresentou uma carga-horária de 60h. No corrente ano, em 2020, foi sediado pelo campus, o projeto extensionistas intulado "Diálogos sobre Libras para ouvintes", a atividade se consolidou a partir de encontros pelo *google meet*, duas vezes por semana, contando com a participação de estudantes, professores, pesquisadores e demais interessados de todo o Brasil, totalizando uma carga-horária de 40h.

Nesse espaço temporal, três projetos foram especialmente dedicados a Libras, os demais, em suas propostas, contemplaram, o que significa que a universidade, o corpo docente e discente, e a extensão universitária tem se preocupado com a causa das pessoas surdas. Sinalizamos ainda, há uma relação de proximidade positiva, entre a Libras e a extensão universitária no campus.

Em suma, "o conhecimento ocupa um lugar privilegiado na vida e na sociedade atual, com o desenvolvimento técnico-científico da ciência que está posto e que, muitas vezes, emudece, assusta e preocupa. As diferentes formas de se obter o conhecimento, apreender o objeto, merecem reflexões" (Zimmerman, *et al.*, 2017 p. 30).

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida foi de cunho qualitativo, com viés da pesquisa de campo. Com vistas a atender ao objetivo central deste estudo, o de analisar de que forma o projeto de livre extensão universitária em Libras realizado nos anos de 2017 a 2018, colaborou na formação da comunidade, no que diz respeito a práticas inclusivas no atual contexto.

De acordo com a Secretária do Projeto de Extensão em Libras, o curso de extensão dessa língua, no campus de Floriano, teve início em 2017.1, com 25 alunos, destes, 1 (um) é surdo, ao longo dos IV semestres, houveram registros de desistências, ocasionando a conclusão apenas de 14 (quatorze) alunos em 2018.2.

Para levantar as informações necessárias para responder ao nosso objetivo, encaminhamos um questionário semiestruturado, da amostra de concludentes, foi encaminhado apenas para 12 (doze) dos concludentes. Sobre essa amostra selecionada, esse quantitativo fazem referência aos contatos válidos, ou seja,

os encontrados nos registros de suas respectivas instituições. Assim, 3 (três), responderam, o que totalizou 25%.

O questionário foi produzido, pela plataforma do *google forms*, ferramenta disponível no suíte do gmail, enviado via *whatsApp* e *facebook* aos participantes, contendo oito questões que foram divididas em objetivas e subjetivas, versando sobre aprendizagens, práticas e avaliação do curso de extenso em Libras, na UESPI, campus de Floriano. É coerente ressaltar, que os sujeitos participantes concordaram com os termos de participação da pesquisa, assinalando o termo de concordância. A análise das respostas serão apresentadas em forma de gráfico, correspondentes aos discursos da amostra selecionada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: OS REFLEXOS PÓS-TÉRMINO.

A extensão, como já descrita antes, é um elo de aproximação entre os saberes produzidos entre a Universidade e a sociedade, tem caráter dialógico, e opera sobremodo, na produção de novos saberes, destinado a quem está dentro e/ou fora dos centros universitários. Nesse sentido, é possível notar que os participantes do curso de extensão em Libras, foram os professores e intérpretes de Libras, dentre outras que se interessaram, assim, nota-se que não há participação do público específico, mas se alarga, abrangendo a todos que desejam dela participar.

Vejamos no gráfico a seguir as informações condensadas:



Fonte: Dados do questionário aplicado pelas pesquisadoras.

Como apresentado, a produção de conhecimento gerada pelos os cursos de extensão teve objetivo principal gerar mudanças na vida de seus participantes, que por sua vez, são replicadores no lugar onde vivem e trabalham etc, de forma que os conhecimentos adquiridos no curso, trouxeram algumas mudanças de postura, como podemos observar nas falas:

Não tenho contato diretos com pessoas surdas, mas continuo praticando utilizando apostilas e vídeos” (C1).

O modo como trabalhar e conviver no dia a dia com eles (C2).

Após o curso, foi possível manter um contato comunicativo mais eficaz com pessoas surdas. Antes, isso não era possível, já que eu não sentia segurança para interagir com esse público” (C3).

Assim, considerando o entendimento de alguns dos participantes desta pesquisa, nota-se que existem variáveis quanto ao uso que cada um deles destinou, no que se refere ao que fazer com o que aprenderam. A participante 1, embora não tenha contato direto com pessoas surdas, usa o saber adquirido para aprofundar-se sobre as questões relacionadas ao que o curso ofereceu, utilizando como meios para esse fim, apostilas e vídeos, ou seja, a perspectiva de entedimento e de aprendizagem, gerou um sentimento que se relaciona de forma conclusiva ao que se apresenta como saber efetivo e transformador.

74

A participante 2, percebemos que as dimensões trabalho e convívio estão presentes em sua fala, deste modo a extensão universitária atuou como uma qualificação para a sua prática de trabalho, aprimorando seus conhecimentos no trato com pessoas surdas. Estas dimensões proporcionam às pessoas que participam dos projetos extensionistas, possibilidades de entrada no mercado de trabalho, podendo contribuir com outras formações, ensinamentos e saberes.

A 3, relatou que a sua participação no curso de Libras, ofereceu a possibilidade de uma “comunicação mais segura e eficaz com as pessoas surdas”. A extensão em Libras, possibilita a inclusão de pessoas com surdez em contextos sociais e educacionais. Isto fica explícito quando um cursista se propõe a adquirir um conhecimento prático com intuito de fazer com que alguém que viva fora da sociedade majoritária, sem interação, pelo fato de sua língua não ser usual por todos, possa participar com mais efetividade por meio da comunicação que é essencial a todo ser humano.

A extensão pode ser vista por várias vertentes, porém, todas levam a um caminho que traduz o aprendizado e revela-se em reflexos sobre a sociedade, transformando-a de alguma forma. Essa reflexão, a partir das respostas, nos encaminha para outra inquietação, sobre quais motivações os levaram a participar do curso de Libras. Surge as seguintes falas “sempre quis aprender, e poder ajudar de alguma forma, em escola, em órgão público, pois entendo que a comunicação é essencial (C1). A sua importância, e por ter um familiar surdo afirmou C2. E ainda relatou a C3:

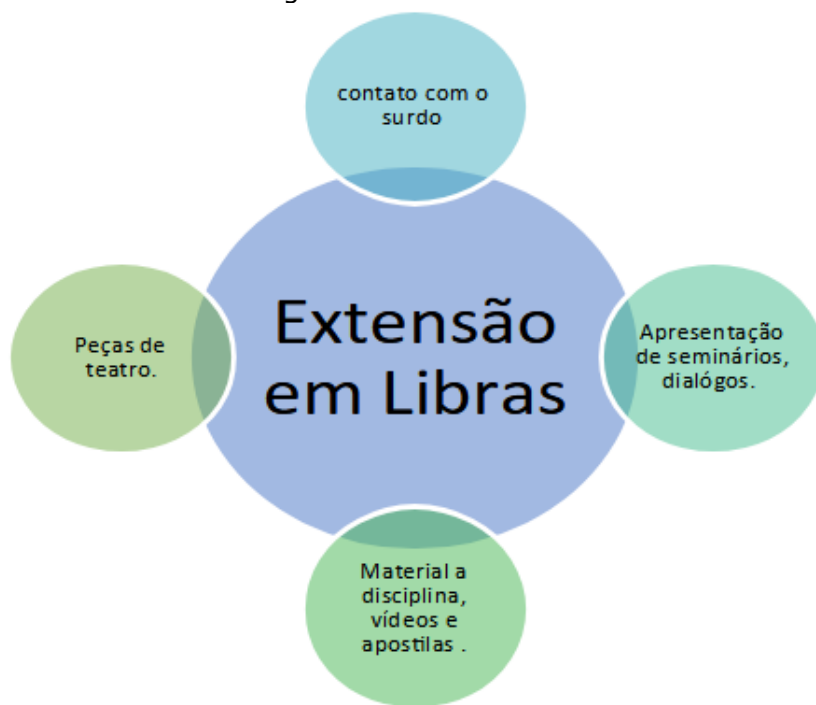
Sempre houve uma inquietação dentro de mim, por não saber me comunicar de forma eficaz com o público surdo, isso ficou ainda mais evidente durante um estágio, ainda na universidade. Como professora, hoje vejo a necessidade de adquirir conhecimento para lidar com os alunos surdos, que porventura, possam surgir ao longo da minha atuação em sala de aula. Muito mais do que um papel profissional, todos temos o papel social diante da dificuldade comunicativa entre comunidade surda e ouvinte (C3).

Ao analisarmos o que pensam sobre o questionamento acima, podemos extrair algumas motivações, que são comuns a muitas pessoas, a primeira delas, é o estabelecimento da comunicação, pois a comunicação é essencial”, disse C1, e, o C3, corrobora “comunicar de forma eficaz”, nosso entendimento é que o curso se apresenta como uma possibilidade de ferramenta comunicativa de enfrentamento à exclusão social, que vai de encontro ao que afirmou a C2, ao

ver a acuidade do curso associada a demanda de conhecimento para auxiliar um familiar surdo. Outro aspecto, é a “preparação” para a possibilidade de encontrar pessoas surdas em ambientes intra e extra escolares, fazendo dela um sujeito incluso.

A disposição que cursistas tem de defender suas posições no tocante as aprendizagens significativamente apreendidas, tem ligação direta, com a forma em que a extensão ocorreu, por esse motivo, elencamos as atividades que colaboraram para proporcionar a aprendizagem.

GRÁFICO 2 – Metodologias utilizadas durante a extensão em Libras.



Fonte: Dados do questionário aplicado pelas pesquisadoras.

No gráfico 2, foram expostas as metodologias mais usadas pelos os cursistas durante o processo, como aulas expositivas, seminários, peças teatrais em Língua de sinais, diálogos, entre outras. No entanto, houve unanimidade ao ressaltar o contato com um surdo, como sendo um dos elementos mais significantes nessa trajetória, o que nos faz perceber o quanto é indispensável a troca de experiências ouvintes x surdos no processo de aprendizagem.

A avaliação de recursos e métodos feita pelos os alunos é essencial para permanência, melhoria ou troca de alguns dos recursos que são utilizados durante as ações na universidade, no que tange a extensão, concernente a isso, solicitamos que os estudantes fizessem uma avaliação, do que foi o curso de extensão em Libras oferecido pelo o campus participante, e chegaram as seguintes percepções:

Um curso muito importante, o qual me fez perceber as dificuldades que a pessoa surda passa em seu dia a dia, fico triste comigo mesma por não ter me engajado profissionalmente, ou voluntariado, ou simplesmente pra fazer parte (C1). O curso de extensão e de suma importância para quem quer aprender a trabalhar e se comunicar com pessoas surdas, minhas experiências que tive foi trabalhando no dia a dia com eles e os profissionais que ministram o curso são todos responsáveis (C2).

O curso foi de grande importância para mim, pois contribuiu bastante para o meu crescimento pessoal e profissional. Despertou em mim um olhar mais atento para o público surdo, além do conhecimento que foi possível adquirir por meio das aulas e interação direta com a comunidade surda. Já existia em mim um grande desejo de atuar nessa área, e o curso de extensão mostrou que esse desejo pode ser realizado com bastante estudo e dedicação. O conhecimento adquirido será algo que levarei para a vida toda (C3).

Baseada nesta conceituação e considerando todas as dimensões anteriormente, fica evidenciado o valor que possui a extensão ofertada na universidade, para aqueles que atingiram as competências previstas. Isto posto, destaca-se as falas dos participantes ao usarem termos como " importante/importância" presente em todas as avaliações feitas. Além disso, as pessoas envolvidas possuem a sensibilidade para as questões ligadas a inclusão da pessoa surda, seja por motivos pessoais ou profissionais.

A partir do curso, foi possível aos cursistas, denotar sobre teses conceituais e práticas dos surdos, assim como as vivências reais com um colega surdo em sala. Diante disso, entendemos que o conhecimento disposto é transformador a medida em que atinge a pessoa, causando uma mudança interior, e que acarretou ou acarretará mudanças no dia a dia delas, como descrito pelo participante C3, " o conhecimento adquirido será algo que levarei para a vida toda". Todas as respostas foram tomadas de positividade, firmando o ponto de vista dos cursistas, a eficaz colaboração das ações extensionistas para a comunidade interna e externa a universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, propôs analisar os reflexos da extensão universitária, sobre os cursistas, para isso, tomamos como parâmetro o curso de extensão em Libras oferecido pela UESPI, nos anos de 2017 e 2018, com a organização curricular composta por 4 módulos, ação essa realizada em Floriano. Esse recorte, se deu com a ideia de refletir sobre os efeitos causados no intervalo de tempo, na vida das pessoas que participaram, e, analisar se a extensão exerceu seu papel dialógico e social.

Com vistas nisso, conclui-se que a atividade de extensão ocorre principalmente por se apresentar aberta a comunidade em geral. Assim, compreendemos que o curso de extensão em Libras se constituiu como elemento de caráter de formação continuada, porque alcançou a comunidade, e a sensibilizou para as questões de inclusão do surdo (a), desempenhando seu papel enquanto centro de debates, construção de conhecimentos e aplicação de resultados.

Desejamos, que as práticas extensionistas, sejam cada vez mais presentes na vida acadêmica dos discentes e comunidade geral, no caso da Libras, que estes, reconhecem o seu valor e a sua essencialidade para a prática docente assertiva, igualitária e para uma boa comunicação em diferentes espaços.

Espera-se que os resultados deste estudo, anime outros pesquisadores a dar continuidade em outras pesquisas que tomam como parâmetro a tríade

mencionada neste escrito, estimulando cada vez mais a extensão desses conhecimentos e o pleno envolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2019 <<http://www.cedes.unicamp.br>> <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Decreto nº. 5.626 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Extensão Universitária, 2012. Disponível em <<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf22>> Acesso: fev. 2023.

CASADEI, Eliza Bachega. A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania [recurso eletrônico] 1.ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

CRISOSTIMO, Ana Lúcia, SILVEIRA, Rosemari Monteiro.; CASTILHO, Foggiatto. A Extensão universitária e a produção do conhecimento: caminhos e intencionalidades. Guarapuava: Ed. da UNICENTRO, 2017.

FERNANDES, Marcelo Costa *et al.* Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. Educação em Revista [online]. 2012, v. 28, n. 4. pp. 169-194. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000400007>>. Epub 17 Jan 2013. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000400007>. Acesso em: 21 mar. 2023.

FOLIGNO, Adriane Zangiacomo, SILVA, Fábio Lippi, MACHADO, Michel Mott. (2022). Extensão universitária: estudo bibliométrico da produção científica brasileira (2010-2020). Refas - Revista Fatec Zona Sul, 8(3), 19-33. Disponível em: https://doi.org/10.26853/Refas_ISSN-2359-182X_v08n03_07. Acesso em: 22 fev. 2023.

JENIZE, Edineide. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. 2004. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos-pdf901/as_praticas_curriculares.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro, ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação, 2009.

PEREIRA, Stela Márcia *et al.* Extensão universitária e trabalho voluntário na formação do acadêmico em Odontologia. v. 47, n. 2, 2011.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima et al. Contribuições da extensão universitária na sociedade. Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE, v. 1, n. 2. 2013.

RODRIGUES, David; LIMA. Rodrigues Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? Educ. rev., Curitiba, n. 41, p. 41-60, SEPT. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ROMÃO, Kaio. Hemersson Oliveira.; DA SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto. *Instagram* como ferramenta na divulgação científica e extensão universitária. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 5, n. 3, 2022.

SARAIVA, J. L. Papel da Extensão Universitária na Formação de Estudantes e Professores. *Brasília Médica*, Brasília, v. 44, n. 3, 2007.

SILVA, Poliana Valéria. Ensino, pesquisa e extensão: Uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. Vitória, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/74229431-Ensino-pesquisa-e-extensao-uma-analise-das-atividades-desenvolvidas-no-gpam-e-suas-contribicoes-para-a-formacao-academica.html>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SOUSA, Ana Luísa Lima. A história da extensão universitária. Campinas: Ed. Alínea, 2000.

SOUZA NETO, João Clemente; ATTIKI, Maria Luiza G. Extensão Universitária: Construção de Solidariedade. São Paulo: Expressão & Arte, 2005.

UESPI. Extensão. Disponível em: <<http://www.uespi.br>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ZIMMERMANN, Marlene Harger.; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiato.; CRISOSTIMO, Ana Lúcia. A extensão universitária e a produção do conhecimento: caminhos e intencionalidades. (Org). CRISOSTIMO, Ana Lúcia.; CASTILHO, Rosemari Monteiro.; SILVEIRA, Castilho Foggiatto. Guarapuava: Ed. UNICENTRO, 2017.

OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR - PI

Herivelton da Silva Sousa
Maria Caline Ribeiro Araújo
Maria Edilene Vilarinho

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta, de maneira sucinta, as vivências e os desafios de alunos Surdos nos espaços escolares. A relevância da pesquisa é reconhecer a importância do ensino da Libras nas salas de aula do ensino fundamental, visando garantir aos alunos surdos, o direito de ensino e aprendizagem e porque não dizer o direito a ser um cidadão inserido socialmente através do conhecimento.

79

Com o nosso estudo, amparado pela Revisão Sistemática de Literatura (RSL), percebemos que o que mais dificulta a comunicação no processo de ensino e aprendizagem dos surdos é o fato de o professor não ser bilíngue (Língua Portuguesa e Libras). Assim, a pesquisa nos remete a reflexões entre alguns estudiosos sobre a temática. Com a aplicação de questionário, descobrir os entraves que os professores e alunos encontraram dentro dos espaços escolares para a construção de novos saberes necessários à vida escolar, bem como os pais desses alunos, como eles caracterizam a participação da instituição escolar em prol da inclusão de seus filhos.

Sobre este instrumento, estes pesquisadores buscaram contemplar questões abertas e fechadas, em que se abordou temáticas sobre: perfil dos profissionais, formação continuada, ensino de Libras/comunicação, dentre outros pontos, visando o alcance de dados consistentes e eficientes para o atendimento aos objetivos propostos no estudo.

Durante a aplicabilidade do questionário, percebeu-se, que os professores da escola não têm formação para o ensino de Libras, não utilizam metodologias de ensino voltadas a educação bilíngue (Língua Portuguesa e Libras), e também se evidenciou que não existe um suporte pedagógico. Observou-se também que nada estava previsto e documentado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ações que venha à atender às necessidades específicas desses alunos para permanecerem na escola, bem como ações direcionadas para que os mesmos aprendam Libras como forma de facilitar a comunicação entre ambos.

Nesta perspectiva, questionou-se sobre qual a importância da Libras nos espaços escolares? Como trabalhar a inclusão de alunos surdos nos espaços escolares? Quais os recursos/metodologias necessários para garantir o direito de aprendizagem desses alunos?

Nessa senda, partindo das indagações acima, este estudo teve como objetivo central: investigar os desafios da aprendizagem de alunos surdos em uma escola da rede regular de Ensino Fundamental do município de Campo Maior - PI. Para alcance deste, traçou-se os seguintes objetivos específicos: Identificar como vem acontecendo o processo de ensino de alunos surdos nesta instituição de ensino; verificar quais as formações de professores quanto ao ensino de Libras;

averiguar/analisar aspectos inclusivos mantidos pela instituição participante, por fim, avaliar a satisfação dos pais dos alunos quanto ao atendimento dado aos seus filhos.

Como abordagem teórica foram considerados aspectos relacionados a inclusão de alunos surdos nos espaços escolares nas escolas comuns, conforme preconizado nas diretrizes da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), bem como a formação de professores e os direitos de aprendizagem dos surdos, considerando as suas singularidades linguísticas, evidenciando os desafios no cotidiano escolar enquanto sujeitos surdos.

A pesquisa justificou-se e tornou-se pertinente pelo seu caráter social e político, o que por sua vez, ao serem discutidos por profissionais da área como reflexão da prática docente e pedagógica de instituições de ensino como também de professores se torna constantemente uma necessidade pedagógica com vistas a um trabalho colaborativo de todos os atores educacionais envolvidos neste percurso educacional. A pertinência da pesquisa surgiu a partir da necessidade e inquietações de colegas professores ao desenvolverem um trabalho com os alunos surdos matriculados neste ano nas escolas municipais do município de Campo Maior-PI.

Diante disso, ao fim da discussão teórica e com base no instrumento aplicado, conclui-se que, para que a Libras possa circular livremente nos espaços escolares e se efetive como língua de comunicação entre pessoas surdas e não surdas, faz-se necessário a formação continuada do profissional na Língua Brasileira de Sinais. Sendo assim, viabilizar que estes profissionais possam desenvolver um trabalho com qualidade por meio de sua prática docente, considerando as especificidades deste grupo envolvido, compreendendo os aspectos inerentes da língua, cultura e identidade surda, promovendo uma prática assertiva, inclusiva e com equidade aos seus educandos.

Se assim lhe forem permitidos tal prática, estes alunos deixaram de ter um ensino pautado na cultura assistencialista em sala de aula, garantindo o direito de aprendizagem no cotidiano escolar, bem como a participação ativa e engajada da família nos espaços escolares, fortalecendo o trabalho colaborativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

É sabido que, uma das preocupações do grupo gestor escolar foi de melhorar a qualidade no ensino e porque não dizer melhorar as práticas educativas nos espaços escolares. Por isso, as políticas públicas devem ser aplicadas de forma eficaz, tornando-se importantes instrumentos para alcançar as metas estabelecidas a partir dos programas e ações educacionais do governo federal. Dentre essas metas e ações, destacamos a garantia da Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras) nos espaços escolares através da Política Pública de Estado, a Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002, sobre este instrumento, vejamos:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização das comunidades surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Na acepção de Menezes (2006), esta Lei, reconhece a legitimidade da Libras no Brasil, com isso, o seu uso pelas comunidades surdas ganha respaldo do poder e dos serviços públicos. Assim, este instrumento legal, mais conhecida como a Lei da Libras visa a difusão do ensino e inclusão de crianças e adolescentes surdos no âmbito escolar. Em complemento, as comunidades surdas brasileiras vêm intensificando diversos movimentos sociais e políticos em busca da aplicabilidade dos direitos inerentes ao exercício de sua cidadania e, principalmente, do fortalecimento e a efetividade da Libras no país.

É perceptível o avanço nas políticas educacionais inclusivas no Brasil, a exemplo, a Lei nº. 12.319, que oficializou o exercício legal do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa – TILSP (Brasil, 2010), a Lei nº. 13.146, intitulada Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015). E, a mais recente conquista da comunidade surda, a Lei nº 14.191(Brasil, 2021) que incluiu a Educação Bilíngue para Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estendendo o capítulo V (Educação Especial), para V-A, que a denomina como modalidade de educação Escolar.

Contudo, além da criação e Publicização destes documentos, a sua implementação/aplicabilidade parece ser uma preocupação para a comunidade surda, pois não basta incluir, ou seja, facilitar apenas o seu acesso, é preciso promover uma acessibilidade coerente as singularidades linguísticas da pessoa com surdez, como dito antes, trata-se de uma língua visual-espacial, ou seja, nesse processo haverá o envolvimento de duas línguas, a Libras e Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, nesse sentido, a proposta curricular do espaço escolar precisa estar conectada com estas especificidades, para que seja viabilizado a escolarização destes estudantes.

Nessa direção, para que o processo de inclusão com equidade se efetive, é preciso um olhar atencioso para a categoria de profissionais que lidam diariamente com o ensino brasileiro, pois é necessário dar-lhes condições para uma prática docente e pedagógica eficiente. Para viabilizar isso, é preciso investimentos na formação continuada. Para o ensino de estudantes surdos, as formações na área de Libras são essenciais. E ainda, recursos didáticos-pedagógicos e tecnológicos que favoreçam a aquisição da língua e o alcance de competências para a aquisição escrita da LP.

Voltando a Lei de Libras, a sua regulamentação foi em 22 de dezembro de 2005, por meio do Decreto de nº. 5.626. Neste, houve a orientação da inclusão da Libras como componente curricular no ensino público e privado e nos sistemas das redes de ensino Estadual, Municipal e Federal (Cap. II, art. 3º). *A posteriori*, observou-se a disseminação expressiva desta língua nas Licenciaturas, inclusive, contemplando o curso de Bacharelado em Fonoaudiologia e nos cursos de educação especial. Com isso, está sendo possível esse contato com a Libras por estes profissionais. Desta forma, possibilitará a estes futuros professores, o conhecimento, e após a formação inicial, o aprimoramento das competências por meio das formações continuadas.

Complementando, no capítulo VI, Art. 22, incisos I e II, preconiza uma educação inclusiva para os surdos, na modalidade bilíngue em sua escolarização básica, garantindo a estes alunos, educadores capacitados e, a presença do Tradutores Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa nessas classes. Novos desdobramentos

em relação educação destes sujeitos serão desvelados, pois como pontuado acima, existe uma nova modalidade de ensino envolvida. Então, como os espaços e seus respectivos currículos seguirão com essa nova abordagem, não é nosso propósito aprofundarmos nesta questão, mas trouxemos aqui para que novas reflexões possa ser instigada e reorganizada.

À tona novamente a formação, torna-se essencial que o docente possa conhecer e refletir as potencialidades e dificuldades de aprendizagem de cada aluno surdo. Essa prática requer ser flexível no seu planejamento, como também, ter clareza de seus objetivos e intencionalidade na sua ação educativa. Por isso, destacamos a essencialidade de realizar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois neste documento, o histórico do aluno, suas habilidades e/ou dificuldades serão apresentadas e ainda, as ações que irão ser traçadas e as suas respectivas etapas, possibilitando ao professor evidenciar os avanços desse educando.

Desse modo, sendo a organização do planejamento uma ferramenta essencial às práticas docentes, o professor assume um papel importante e, ao mesmo tempo, desafiador o de construir novos conhecimentos e aprimorar competências já existentes, sobre isso Libâneo diz o seguinte:

Significa que o professor analisa sua prática à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, inventa novos procedimentos. Terceirizando sua prática, isto é, fazendo com que sua prática se transforme em conteúdo de reflexão, ele vai ampliando a consciência sobre sua própria prática (Libâneo, 2008, p. 79).

Neste aspecto, destaca-se novamente a importância de cursos de formação para professores na área de Libras, pois a partir disso, os profissionais terão uma qualificação e poderão acompanhar com mais afinco os alunos surdos, matriculados nos espaços escolares, garantindo-lhes o direito à educação de qualidade. Conforme a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, versa o seguinte sobre a educação "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" (Brasil, 1988, s/p).

Portanto, a educação segundo a Constituição, é direito de todos e dever do estado, porém, tais prerrogativas não estão sendo assistidas para com o aluno surdo que necessitam de um atendimento especial quanto à sua segunda língua (português), já que sua língua natural é a Libras, ou seja, sua L1 (primeira língua).

A partir desse entendimento, os alunos surdos poderiam conquistar o direito do ensino bilíngue em âmbito nacional. Contudo, ainda temos muito a avançar, pois o número de profissionais qualificados nesta área é tímido e, em se tratando da cidade de Campo Maior-PI, atualmente, se percebe esforços de profissionais em busca de competências para o ensino desta língua e, com isso alcançado, os mesmos poderão fazer o uso consciente em sua prática docente.

Com a implantação e regulamentação em 2005, a Lei de Libras foi considerada a Língua Oficial das comunidades Surdas, assim sendo, tornou-se mecanismo legal de comunicação, a partir disso, foi que as escolas obtiveram o respaldo legal. Nesse quesito, a literatura aponta pequenas iniciativas de escolas públicas do município quanto ao uso da Língua de sinais no espaço escolar e discussões acerca da língua no currículo escolar nas cidades brasileiras. Pois, diante dessa

possibilidade, o uso de Libras na prática docente dos professores começa a ser evidenciada, e para outros casos, a presença de intérpretes em sala de aula, possibilitando, então, um enfoque bilíngue nos espaços escolares.

Não obstante, essa inclusão da Libras ainda não acontece na prática nas escolas do município de Campo Maior-PI. Segundo dados da Secretaria de Educação de Campo Maior-PI, atualmente, há 520 (quinhentos e vinte) professores lotados nas escolas regulares, cerca de 80% destes, têm pós-graduação nas mais variadas áreas do conhecimento, mas diante deste universo, não há professor com habilitação em Libras ou com cursos de aperfeiçoamento para atuar com Libras.

O direito à aprendizagem em Libras é garantido em Lei, no entanto, está longe de ser efetivada, levando em consideração as peculiaridades da pessoa surda e de suas singularidades linguísticas. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 2), "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e das diferenças que apresentam". Ainda, segundo esse documento, em sua redação é apontado especificamente aos deficientes auditivos (DA):

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994, p. 3-4).

Assim, as Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos, como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos.

Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas bilíngues e/ou em salas bilíngues ou em espaços localizados em escolas regulares, apontam alguns estudos (Slomksi, 2010; Quadros, 2014). Sobre isso, vejamos o que preconiza o Documento do Ministério da Educação e Cultura - MEC para Educação Inclusiva dos surdos:

As políticas educacionais deverão levar em consideração as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acessos ao ensino da língua de sinais de seu país. Devido às necessidades específicas dos surdos e das pessoas surdas/cegas, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais, em escolas comuns (Brasil, 2006, p. 23-24).

Sobre esta redação, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) prevê a criação de escolas especiais para surdos por ser mais conveniente um ensino voltado a educação bilíngue. Como exposto acima, é afirmado a importância das línguas de sinais para o desenvolvimento do aluno surdo, que poderia ser repassado em escolas próprias para o ensino, ou em escolas comuns com classes especiais

ao ensino de Libras. Essa educação, para as pessoas surdas têm tido destaque nas últimas décadas, para uns, a educação bilíngue em escolas e/ou classes bilíngues é o ideal, para outros, é a inclusão nas escolas comuns como ocorre atualmente. Então, visualizamos um terreno ainda bastante conflituoso.

É fato que, com a língua de sinais, as dificuldades, os desafios de comunicação e os entraves na construção de conhecimentos serão minimizadas e o desenvolvimento educacional será mais significativo. Pois, com o seu uso intencional permitirá uma comunicação mais efetiva com os surdos, onde suas habilidades possam ser desenvolvidas, porém, nas escolas da rede pública de Campo Maior-PI está longe de atender aos preceitos da inclusão, devido à falta de conhecimentos em Libras por parte dos educadores da referida cidade. Sobre isto, Silva (2006, p. 151), lembra que o educador:

Deve ser competente naquilo que faz, reconhecer seus limites e procurar superá-los a partir da pesquisa em obras afins, consulta a profissionais especializados em outras áreas, com vista a utilizar múltiplas estratégias de ensino e avaliação alternativa para atender às necessidades de seus alunos (Silva, 2006, p. 151).

A partir do pensamento de Silva (2006), observa-se que, na maioria das vezes, os educadores só procuram uma formação continuada de acordo com suas necessidades. Sobre isso, o desconhecimento da maioria dos docentes numa área tão incipiente como a Libras despertou em 2 (dois) professores de uma escola municipal, localizado na zonal rural de Campo Maior-PI, o interesse pelo estudo da Libras a fim de melhor garantir um aprendizado de qualidade à clientela surda.

Diante desse cenário, essa vivência, no cotidiano escolar, é fundamental para compreendermos como é importante o ensino de Libras e assim, a sua efetivação. Com isso, o seu uso de forma consciente e singular possibilitará a promoção de aprendizagens significativas para os surdos e para o nosso meio. Assim, reforçamos a necessidade de os profissionais constantemente buscarem por formação continuada em todos os níveis e modalidades de ensino, no sentido de que, enquanto educadores, estes, possam garantir de fato um ensino de qualidade para nossos alunos, com deficiência ou não.

A relação do indivíduo com o mundo está ligada à comunicação, logo, a língua é que permite ao ser humano relacionar-se no meio social e familiar. Entende-se por língua natural, a primeira língua que adquirimos. Também podemos chamá-la de L1, em oposição à L2, que é qualquer outra língua aprendida depois da língua natural.

Na comunidade surda, foco da nossa pesquisa, evidencia-se o uso da Libras como língua natural (L1), bem como o uso da Língua Portuguesa (L2). Através da implementação do bilinguismo que garante o uso da Libras, o surdo poderá compreender o uso das duas línguas, gramaticalmente, e desfrutar dos aspectos comunicativos que refletem o âmbito escolar.

Como exposto antes, as línguas de sinais são visuais-espaciais, captando as experiências visuais das pessoas surdas (Quadros, 2004, p. 8). Segundo esta autora, os principais usuários da língua são os surdos e que possuem uma estrutura gramatical como qualquer outra língua, evidenciando o uso da mesma como forma de comunicação e expressão. Sobre a repercussão da língua, a Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002, dispõe:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002 p. 23).

De acordo com a referida Lei, a Libras foi reconhecida como língua no território brasileiro e regulamentada pelo Decreto nº. 5.626/05. Dessa forma, vem contribuindo para abrir caminhos à inclusão de pessoas surdas nos ambientes sociais que possibilitam a comunicação com mundo ouvinte.

Neste aspecto, “a comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida” (Sánchez, 1990, p. 17). Logo, o ser humano está intimamente ligado à comunicação. É a língua que permite ao ser humano relacionar-se com o mundo. Por meio dela, é possível transmitir pensamentos, ideias e interagir com seus pares afirma este autor. Nessa senda, Língua e linguagem estão ligadas e é impossível imaginar a vida sem elas, pois são instrumentos essenciais na vida humana. Cada grupo desenvolve uma ou mais línguas, conforme sua necessidade, não havendo, sob este ponto de vista, uma língua superior à outra (Almeida; Fonseca, 2013).

Nesse sentido, o ensino de Libras nas escolas regulares favorece o estudante surdo de ter a oportunidade de se comunicar com sua comunidade, bem como ouvintes praticantes da língua. Coadunando com essa tese, trouxemos Sacks:

A Libras aparece como esse elemento facilitador na relação pedagógica que oferece a mediação pelo outro e pela linguagem. Além de representar uma conquista para os surdos, a Libras é um estímulo par novas conquistas e ampliação dos horizontes para surdos e ouvintes. O respeito a esta língua é a forma mais próxima da natureza do indivíduo surdo. Preservá-la como meio da expressão da comunidade surda é possibilitar que diversas pessoas se apropriem e internalizem conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais que sem a existência desta língua eles jamais poderiam acessar (Sacks, 2002, p. 82).

Essa conquista, relatada pelo autor, refere-se àqueles surdos que frequentam uma escola seja pública ou privada e que estabelecem uma boa comunicação com as pessoas através de sua língua natural. O respeito, colocado pelo mesmo autor, refere-se à divulgação da língua ou até mesmo à apropriação da mesma como elemento de inclusão do aluno surdo na sociedade. Nessa direção, este espaço “chama-se escola inclusiva, ao contexto educacional que garante esse processo a cada um de seus alunos, reconhecendo a diversidade que constitui seu alunado, respeitando essa diversidade e respondendo a cada um, de acordo, com suas peculiaridades e necessidades” (Brasil, 2000, p. 42).

A inclusão escolar, no âmbito educacional, institui-se uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais, sendo mais focadas no aprendiz (protagonista), levando em conta suas potencialidades, qualidades e não apenas às disciplinas e resultados quantitativos. Sobre este discurso, na figura a seguir, vemos como a comunicação é importante, porém, neste caso, ela não acontece, ou seja, uma realidade presente na maioria das localidades brasileira. A sua ausência contribui e fortalece o insucesso escolar e social destes sujeitos.

Figura 1 - Desafios da Aprendizagem: surdo x comunicação de ouvintes



Fonte: Cultura surda (2022).

Na figura 1, reflete um ambiente em que o indivíduo surdo está desconectado da comunicação majoritária, ou melhor, perdido ao meio de uma língua que ele não compreende. E mais, prejuízos são inevitáveis em situações como essa, por isso, a L1 precisa fazer parte deste contexto.

No panorama atual, nota-se que o conhecimento sobre a Libras vem aumentando a cada dia. Isso pode ser evidenciado nas ofertas de cursos por diversos órgãos públicos e privados, além do cumprimento das políticas públicas. Nesse sentido, além do ambiente escolar, presenciamos a língua com mais força em diversos e diferentes espaços midiáticos, o que por sua vez, fortalece a disseminação da Língua e do profissional TILSP.

Nessa direção, destacamos alguns pontos, a acessibilidade através do TILSP na TV, a temática proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) na redação no ENEM em 2017 (Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil), são fatos relevantes que demonstram a força que o governo e a mídia estão dando à comunidade surda na divulgação da sua língua natural. Sobre isso, vejamos na figura 2.

Figura 2 - Surdos usando equipamento auditivo



Fonte: Rede Globo / G. SHOW (G1) (2022)

Na figura acima, jovem surda, no programa "Encontro" com Fátima Bernardes em 2022. Percebemos que a vida e o cotidiano do surdo e/ou da comunidade surda está tendo destaque, o que resulta em um estado significativo favorecendo a sua disseminação, amenizando reflexões de situações históricas e vexatórias vivenciadas por eles durante anos.

Assim, a aprendizagem em meio a tais acontecimentos se dá pela divulgação da língua perante a sociedade, bem como as formas acessíveis disponíveis na

escola, como por exemplo, a presença do TILSP educacional. Para uma inclusão assertiva, é preciso uma transformação nas formas de avaliação, nas estruturas físicas das escolas, nas matrizes curriculares, no respeito ao próximo e sua cultura. Pois, as questões atitudinais são as maiores barreiras quanto aos aspectos de inclusão.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola da Rede Municipal de ensino da cidade de Campo Maior-PI. Este método, para Minayo (2014), se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Do tipo descritiva, tem o objetivo de descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Levantam opiniões e crenças de uma dada população. Podem ser associadas as pesquisas explicativas e as exploratórias (Vernaglia, 2020).

O instrumento de coleta de dados, o questionário, foi organizado com perguntas abertas e fechadas. Participaram deste momento, 10 (dez) participantes, assim distribuídos, sendo cinco professores e cinco pais de alunos com surdez, pertencentes a instituição envolvida nesta pesquisa, a fim de coletar dados sobre a temática e os desafios da inclusão de alunos surdos na escola. Vale ressaltar, que todos os interlocutores aceitaram participar desse estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Deste modo, lhe foram assegurados o direito de anonimato.

Posteriormente, após a coleta, os dados foram contextualizados e graficamente respondidos sem nenhuma alteração e obtenção de respostas aos questionamentos desta pesquisa, para a conclusão do trabalho. No tratamento das informações, tivemos o cuidado de examinar as questões semiestruturadas (abertas) afim de averiguar inferências e apontamentos significativos registrados pelos participantes. Nesta ação, foi necessária constantes idas e vindas ao instrumento.

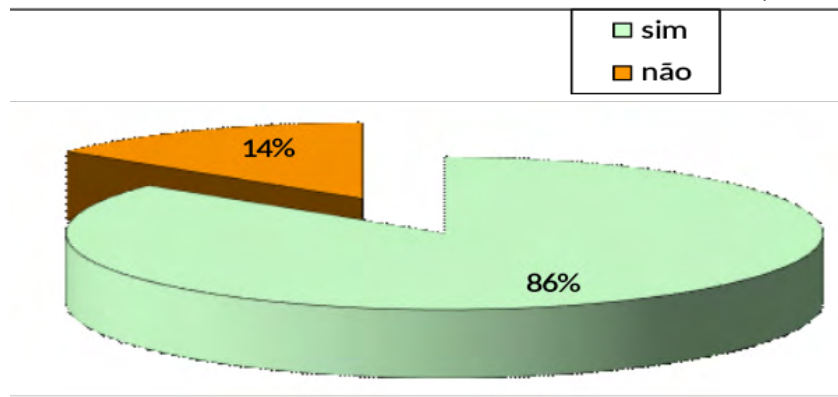
ANÁLISE DOS DADOS

Após colhidos os dados, via questionário, partimos para o tratamento destas informações. Sobre a sua aplicação junto aos participantes, serviu para conhecermos a realidade sobre o ensino de Libras nesta instituição educacional, bem com os desafios educacionais.

Para a organização das respostas apresentamos a seguir gráficos com as respostas dos participantes e as contribuições de importantes autores sobre a temática, visando assim melhor compreensão e visualização dos dados.

O primeiro gráfico mostra o posicionamento dos participantes em relação ao ensino/aprendizagem. Quando perguntado a sua opinião sobre o ensino, e se a mesma atende a todos os alunos da comunidade, sem distinção, os participantes responderam:

Gráfico – 01: O ensino atende a todos os alunos da comunidade, sem distinção?



Fonte: elaborado pelo o autor

Como visto, 86% dos participantes afirmaram que sim, dando pontos positivos a instituição de ensino. A respeito disso Guido (2014) reforça que:

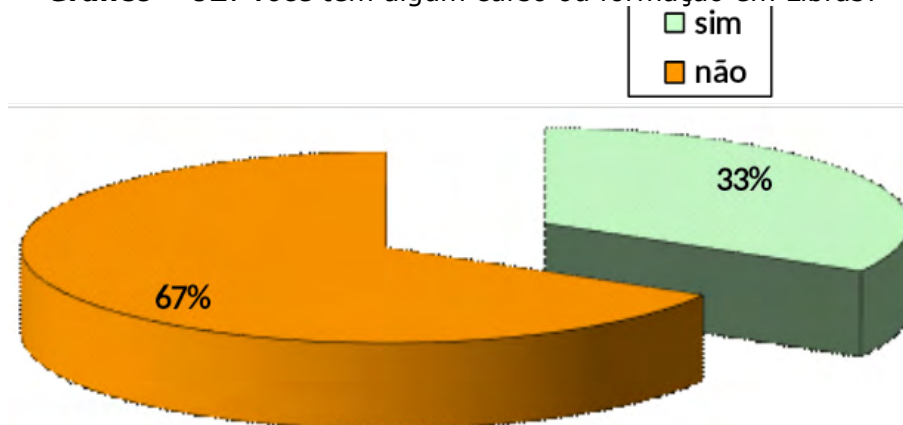
88

O processo de inclusão sempre enfrentou dificuldades para se estabelecer nas escolas regulares e em se tratando da inclusão dos surdos não foi diferente. A comunidade surda lutou e ainda luta com perseverança por reconhecimento e espaço diante da sociedade ouvinte sofreram muitos preconceitos por não falarem (Guido, 2014, p.13).

Nesse sentido, nota-se que a evolução do ensino quanto aos aspectos inclusivos está crescendo a cada dia, sabemos que alguns avanços são percebidos pela sociedade, o que impulsiona cada vez mais o engajamento dos grupos minoritários, em destaque, a comunidade surda brasileira. Em continuidade, faz-se necessário a busca por formações na área envolvida para garantir o direito de aprendizagem dos alunos que precisam ter o ensino de Libras como direito assegurado.

Na sequência, o segundo gráfico trata sobre a formação em Libras. Quando perguntados sobre cursos ou formação nesta área:

Gráfico – 02: Você tem algum curso ou formação em Libras?



Fonte: elaborado pelo o autor.

Sobre essa questão, três professores afirmaram que nunca fizeram um curso de Libras. Desta amostragem, 01 (um) respondeu possuir curso básico na língua. Em destaque, um professor está concluindo a graduação em Letras/Libras pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/ UFPI). É animador, esse dado pois demonstra que a formação continuada na área irá

promover uma prática docente assertiva e o aprimoramento de competências trará grandes resultados para todos os envolvidos.

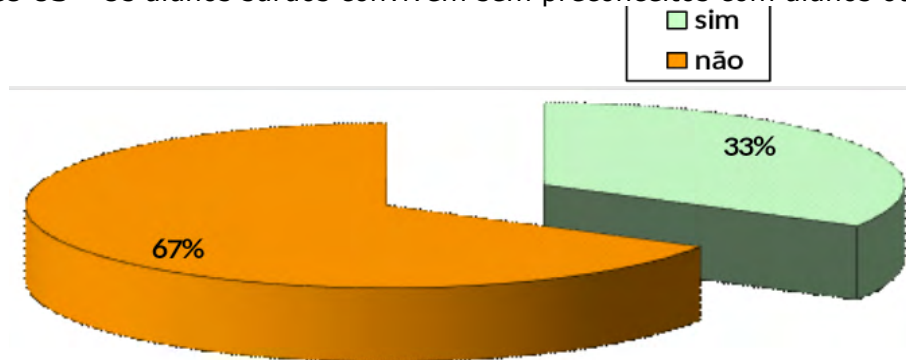
Pois, caso contrário, o baixo nível de conhecimento dos professores sobre a língua refletirá negativamente quanto aos aspectos inclusivos de alunos surdos, pois não basta apenas o apoio do TILP em sala de aula, é necessário e importante que o responsável pela docência tenha conhecimento da língua para aplicar em sua prática e assim, surtir efeitos no ensino aprendizagem:

Sendo assim, para que ocorra a efetiva inclusão da pessoa surda, torna-se necessário o desenvolvimento de mecanismo específicos de comunicação entre professor e aluno, desta forma o domínio da Língua Brasileira de Sinais é de fundamental importância para que uma pessoa ouvinte possa comunicar-se com uma pessoa surda ou, para que o professor possa se comunicar com seu aluno surdo (Guido, 2014 p. 26).

Sobre isso, estudiosos da área (Lacerda; 2012; Quadros, 2014) apontaram que a comunicação entre professor e aluno surdo não deve ficar somente atrelado ao TILSP, este profissional dará suporte pedagógico a prática do professor, no entanto, a relação professor e aluno deve ser construída e harmonizada. Por isso, é imprescindível o conhecimento do professor para que as relações de comunicação se estabeleçam.

Quanto as opiniões sobre os alunos surdos na escola e a convivência sem preconceitos com alunos ouvintes:

Gráfico 03 - Os alunos surdos convivem sem preconceitos com alunos ouvintes?

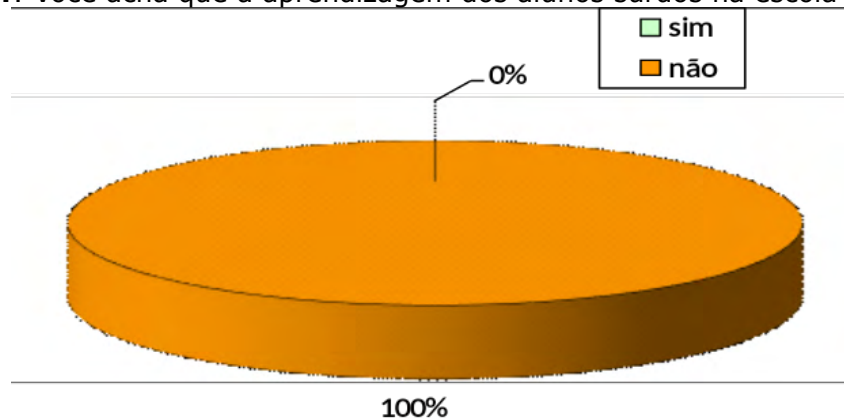


Fonte: elaborado pelo o autor

Conforme visto, no gráfico 3, quatro professores afirmaram que não perceberam ações discriminatórias dos alunos ouvintes para com os surdos. Entretanto, da amostra envolvida apenas um afirmou ter presenciado algum tipo de preconceito entre alunos ouvintes e alunos surdos. Nessa senda, percebe-se que pouco se discute sobre isso no espaço, principalmente, sobre a importância da comunicação em Libras, e sobre a tratativas com igualdade e respeito para com os estudantes surdos. Reforçando isso, vejamos novamente as contribuições de Guido (2014), "o processo de inclusão sempre enfrentou dificuldades para se estabelecer nas escolas regulares e em se tratando da inclusão dos surdos não foi diferente. Diante da sociedade ouvinte sofreram muitos preconceitos por não falarem" (p. 13).

O gráfico a seguir, trata sobre a temática da aprendizagem dos alunos surdos na escola.

Gráfico – 04: Você acha que a aprendizagem dos alunos surdos na escola é satisfatória?



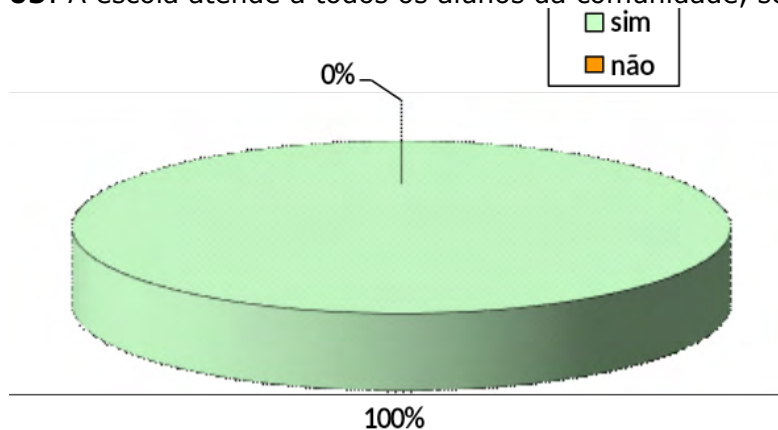
Fonte: elaborado pelo o autor.

90

Os dados mostram a partir das respostas dos participantes que não há contentamento em relação à aprendizagem dos alunos surdos matriculados. Pois, muitos são os entraves para que estes grupos tenham um ensino de qualidade e, ao final, êxito escolar. Os participantes reforçaram que estes alunos estão incluídos no ensino regular, as políticas públicas inclusivas facilitaram esse acesso, mas a sua permanência está comprometida, pois não estão recebendo uma aprendizagem satisfatória, principalmente, por causa de uma lacuna importante que é a falta de qualificação profissional dos professores.

A seguir, no gráfico 5, a questão empreendida é sobre a compreensão do atendimento da escola aos alunos da comunidade, sem distinção:

GRÁFICO – 05: A escola atende a todos os alunos da comunidade, sem distinção?



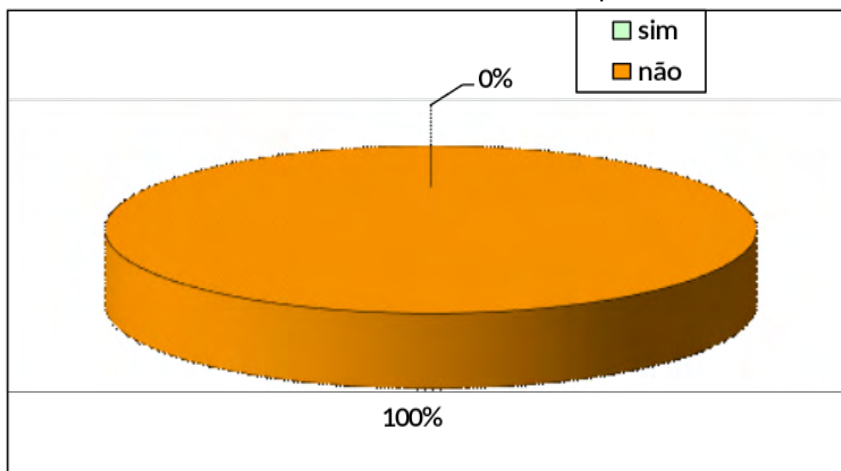
Fonte: elaborado pelo o autor

Todos os participantes, os pais de alunos surdos responderam a essa questão afirmando que a escola não apresenta características discriminatórias entre seus alunos, pois atendem a todos de forma igual e com respeito.

É conveniente reforçar, neste aspecto, que atendendo ao proposto pelos documentos legais norteadores que regem a educação no Brasil, para que a educação seja de fato igualitária todos os estudantes é necessário atendimento igualitário com equidade, visando o desenvolvimento educacional de todos os estudantes (Brasil, 1988; 2015).

Na sequência, o gráfico a seguir expõe a opinião dos alunos surdos sobre conviver sem preconceitos em relação aos ouvintes de acordo com o posicionamento dos participantes, vejamos:

Gráfico – 06: Os alunos surdos nas escolas convivem sem preconceitos com alunos ouvintes?



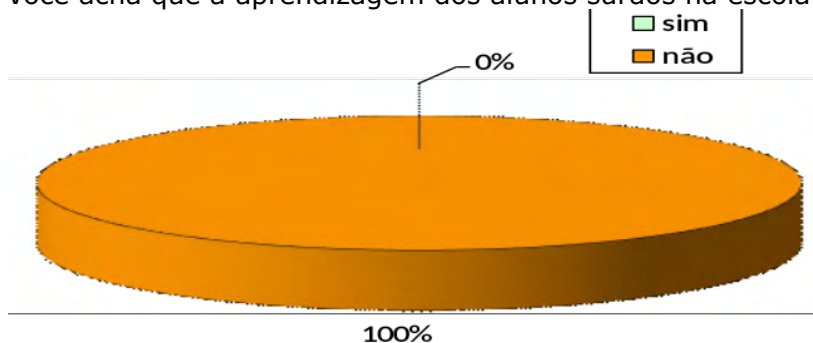
Fonte: elaborado pelo o autor

Por unanimidade, todos os pais e professores afirmaram que os alunos ouvintes não tiveram algum tipo de preconceito em relação aos alunos surdos no espaço pesquisado, ou melhor, nenhuma ocorrência sobre essa natureza foi registrada. Ações no espaço são realizados a fim de evitar tais situações vexatórias aos seus alunos. A equipe gestora demonstra preocupação sobre este aspecto buscando manter o equilíbrio nesta relação de pessoas surdas e não surdas.

91

Por fim, o gráfico 7 (sete) apresenta dados sobre a aprendizagem dos alunos surdos na escola.

Gráfico – 07 Você acha que a aprendizagem dos alunos surdos na escola é satisfatória?



Fonte: elaborado pelo o autor

Para os pais envolvidos neste estudo, o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos não acontece como é proposto pela legislação educacional. Muitas lacunas existem nesse processo, uma delas faz referência a profissionais especializados para atender seus filhos no espaço escolar (Brasil, 2015), considerando todas as singularidades do povo surdo.

Diante deste dado, conclui-se que a maioria destes responsáveis não estão satisfeitos com a educação que seus filhos surdos estão tendo nos espaços escolares, pois o desenvolvimento educacional dos mesmos não está satisfatório.

Neste cenário, as exigências por uma educação de qualidade e equidade vem exigindo esforços de todos os envolvidos, principalmente, do professor. Este, deve constantemente refletir sobre sua prática, buscar meios para aprimorá-la e qualificar-se para atender a estas exigências. E mais, reconhece-se que muito ainda precisa ser feito, mas a formação do profissional da docência é algo urgente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a criação da Lei de Libras até os dias de hoje, surgiram melhorias no ensino para surdos, em destaque, a educação bilíngue que está tendo grandes destaques na literatura e em diversos espaços midiáticos. A educação no contexto regular de ensino tem apresentado melhorias, muito ainda precisa ser realizado, principalmente, investimentos na formação de professores. Uma dessas melhorias, faz referência a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e a criação e oferta do curso de Licenciatura em Letras Libras. E ainda, a oferta deste curso em nível de bacharelado, responsável por formar TILSP.

É sabido que muitos são os entraves para promover o ensino bilíngue nas escolas, inclusive ações inclusivas no contexto regular de ensino, mas que de acordo com dados desta pesquisa, percebemos ações dos governantes, gestores públicos e professores que buscam incessantemente novas ações e o cumprimento de políticas públicas no sentido de garantir a qualidade e, principalmente, a igualdade de direito no ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.

A pesquisa mostrou a importância da formação de professores para que seja viabilizada a inclusão de alunos surdos na escola, grupo este que por muitas vezes não têm o conhecimento em Libras e nem da Língua Portuguesa (LP). Nesta segunda, as dificuldades são ainda maiores, as barreiras na apresentação de ambas as línguas favorecem o insucesso escolar durante a sua aquisição. A leitura e a escrita, tem tido destaque quando se trata da escolarização do estudante surdo. Sobre este aspecto, a formação do professor, seja ela inicial e a continuada poderá eliminar fortes barreiras neste processo

Durante a pesquisa, verificou-se que as escolas mantêm um padrão de organização baseado no respeito e no fortalecimento de práticas inclusivas com foco nos direitos e no respeito ao surdo. E, evidenciamos por meio dos dados e, na sequência, refletimos sobre como as famílias visualizam a escola diante dos desafios em atender alunos surdos e como os professores se sentem diante desse público.

Essa pesquisa teve um resultado significativo para nós pesquisadores, pois possibilitou conhecermos e compreendermos melhor como acontece a comunicação e a aprendizagem entre professores e alunos surdos desta instituição de ensino, bem como a participação da família no cotidiano escolar do aluno surdo mediante os desafios de aprendizagem. O envolvimento de todos, por meio do trabalho colaborativo poderá apresentar grandes e excelentes resultados.

Ademais, refletimos sobre a importância da inclusão de alunos surdos nas escolas, como essa pauta deve ser fortalecida nas discussões educacionais, pois, este grupo considerado minoritários ainda presenciam situações caracterizadas pelo regime assistencialista. Diante destes obstáculos, o mais importante é a garantia de uma boa comunicação entre professor e aluno e um ensino bilíngue de qualidade a todos os surdos brasileiros. Para isso, é necessário continuarmos buscando novos conhecimentos e acreditarmos que juntos iremos melhorar a realidade ora apresentada.

Esperamos que com este estudo novas reflexões sejam instigadas e que ações de melhorias para a comunidade surda brasileira possam ser efetivadas,

bem como a ampliação de novas pesquisas que discutam a escolarização no município envolvido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. O.; FONSECA. M. C. V. Libras: a inclusão de surdos na escola regular. UNIFOA, RJ, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc Acesso em: 14/07/2023.

BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicações.action?id=234606>. Acesso em 16/07/2023.

BRASIL. Lei nº. 13.146 de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 10/07/2023.

BRASIL. Declaração de Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22/06/ 2016.

BOTELHO, P. Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIDO. M. N. C. O processo de inclusão do aluno surdo no contexto da educação regular. Medianeira, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

QUADROS, Ronice Muller. Educação de surdos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACKS, O. Vendo vozes. Uma Viagem ao Mundo dos Surdos. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SANCHÉZ, 1990. *In*: ALVES, Marlene Rodrigues. Inclusão do Aluno Surdo num mesmo Espaço Escolar, com Alunos Ouvintes do Ensino Regular da Rede Particular. Maringá/PR: Revista Eficaz, 2011.

SLOMSKI, Vilma Geni. Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010. 124 p.

VERNAGLIA, T. V. Pesquisa Qualitativa. Unirio. Mestrado Profissional. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581071/4/Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 03/07/2023.

O PROTAGONISMO EDUCACIONAL DE SURDOS E INTÉRPRETE DE LIBRAS FUNDAMENTADO EM CONTEXTO RELIGIOSO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Leidiane Maria Magalhães Nascimento
Mirian Abreu Alencar Nunes
Camélia Sheila Soares Borges de Araújo

*Pra ser feliz
Do que é que o ser humano necessita?
O que é que faz a vida ser bonita?
A resposta, onde é que está escrita?
Pra ser feliz
O quanto de dinheiro eu preciso?
Como é que se conquista o paraíso?
Quanto custa?
Pro verdadeiro sorriso
Brotar do coração
José camilo*

95

INTRODUÇÃO

Partindo da reflexão que a letra da epígrafe nos traz a respeito dos bens necessários à felicidade humana, podemos compreender que esta não está em riquezas oriundas de bem materiais, mas que em meio à adversidade em que vivemos, haja vista que práticas sociais relevantes e inclusivas podem contribuir para uma melhor qualidade de vida a quem precisa, e conseqüentemente, dias mais produtivos e radiantes.

Contribuir com ações concretas para a superação das históricas desigualdades socioeducacionais, constitui-se como uma prática que deveria ser resguardada por todos os seguimentos que compõem uma sociedade. Ao analisar a trajetória educativa de estudantes surdos, é possível perceber a luta constante travada por alguns em prol da construção de um território mais significativo para a educação dos surdos.

Sucintamente, analisando os processos históricos, encontramos registros de um importante destaque dado à atuação de religiosos na comunidade surda, não apenas no que diz respeito ao processo de integração desta ao corpo social evangélico, mas também ao paralelo existente entre a projeção de surdos e ouvintes no campo da formação educacional na área da Língua Brasileira de Sinais (Libras), e dos demais eixos formativos.

O presente texto visa, portanto, relatar experiências particulares e resultados de pesquisa acerca da influência do convívio entre surdos e intérpretes ouvintes em espaço religioso cristão a partir da década de 1980, especificamente, na capital do Piauí. Para tanto, apresentamos uma discussão acerca dessas experiências, bem como os resultados das referidas vivências com as manifestações de formação educacional daqueles que delas fizeram parte.

Desta forma, iniciamos o trabalho apresentando um panorama das atividades religiosas desenvolvidas com surdos em uma igreja evangélica de Teresina,

seguido de uma análise acerca das contribuições dessa convivência para o desenvolvimento formativo e profissional de três surdos e quatro ouvintes.

A motivação para a produção deste texto dar-se a partir de uma reflexão que fazemos a respeito da influência de ações desenvolvidas em contexto religioso para o protagonismo de surdos e ouvintes em âmbito de educação formal. Essa inquietação nos encaminha em busca de resposta para o seguinte questionamento: quais seriam as consequências de um movimento de aproximação de surdos com comunidades evangélicas para a superação das dificuldades formativas inerentes a pessoas marcadas por essa deficiência? Na sequência apresentamos resultados de uma pesquisa de campo realizada com ouvintes e surdos a respeito da influência do convívio religioso para a inserção destes na esfera de educação formal.

SINAIS DE APROXIMAÇÃO ENTRE PRÁTICA RELIGIOSA E FORMAÇÃO ESCOLARIZADA

A curiosidade foi o pilar motivador para nossa aproximação com a comunidade surda, assim como o desejo de mediar o processo de interação entre surdos e ouvintes. Desenvolver a prática da comunicação por meio de sinais é um processo instigante e evolutivo visto que, se trata de um novo campo de informações, que muitas vezes suscita alguns questionamentos, tais como: porque usamos a expressão surdo e não mais surdo-mudo? Qual a diferença entre a atuação de um intérprete para um tradutor? A que se referem as expressões língua, língua de sinais, linguagem, ouvintes, dentre outras inquietações.

Seguindo esse pressuposto, consideramos procedente de forma sucinta fazer uma apresentação das palavras mais usadas no processo comunicativo entre surdos e ouvintes, a fim de que o leitor possa familiarizar-se com tais expressões comunicativas.

Partindo *a priori* das seguintes definições: Língua, é definida como um sistema de signos compartilhado por uma comunidade linguística comum. Já, Linguagem é uma expressão utilizada num sentido mais abstrato do que língua, ou seja, refere-se ao conhecimento interno dos falantes-ouvintes de uma língua. Na sequência, a Linguística é conceituada como a ciência da linguagem humana. As Línguas de Sinais são línguas utilizadas pelas comunidades surdas que apresentam as propriedades específicas das línguas naturais. No Brasil, denominamos de Língua Brasileira de Sinais, doravante, Libras, língua essa difundida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS (Góes; Campos, 2013, Quadros; Karnopp, 2004).

Em continuidade, "ouvintes", refere-se a todos aqueles que não compartilham das mesmas experiências visuais enquanto surdos, apropriando prioritariamente da linguagem verbal. A Surdez diz respeito às experiências visuais do mundo que se caracteriza pela diminuição da acuidade e percepção auditivas que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural. E, os "Surdos", são as pessoas que se identificam como surdas, ou seja, é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da Libras e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais (Quadros, 2012; Perlin, 2006a).

Por fim, o tradutor é a pessoa que traduz de uma língua para outra em sua modalidade escrita. E, o tradutor-intérprete é responsável por traduzir e interpretar o que foi dito e/ ou escrito, ou seja, interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais (Quadros, 2004).

Após o entendimento de tais definições, e a compreensão da expressão correta ao denominar este grupo que apresenta a surdez. É oportuno destacar que a mudez é outra deficiência, que acomete o aparelho fonador (pregas e/ou cordas vocais), diferente da deficiência auditiva, por isso, a referida expressão (surdo-mudo) é incorreta. Nessa linha, reforça Strobel (2013), ao declarar que, por muito tempo, as pessoas que se comunicavam com sinais ou gestos por perda parcial ou total da audição eram classificados como surdo-mudo, o que com o avanço das pesquisas e da visibilidade da língua, bem como seu status linguístico, isso vem sendo desmitificando, há a necessidade de mais discussões para que os discursos vão de encontro com o real status desta língua. No entanto, a literatura vem reforçando que a expressão correta é apenas surdo (a).

Após a apresentação destes conceitos, visando uma melhor compreensão para o leitor, retomamos à indagação com a qual encerramos a parte introdutória deste texto, rememorando as primeiras práticas de interpretação que tivemos a oportunidade de participar na transição das décadas de 1980 e 1990, mais especificamente no templo da segunda Igreja Batista de Teresina, uma das instituições religiosas pioneiras no campo da interpretação de sinais.

Na oportunidade o trabalho era coordenado por uma missionária norte americana que conduzia a missão com maestria, tanto em Teresina, quanto em São Luís, capital do Maranhão. Lembramo-nos que, ao participar de um congresso de jovens em um dos municípios piauienses, nos encantamos com a singularidade com que essa missionária envolvia um grupo de quatro surdos na celebração ali realizada.

Era admirável perceber como utilizava suas mãos para transmitir as mensagens daquela noite. Ao final do evento, me aproximei e iniciei um diálogo e interação com a missionária, bem como com os surdos. Meu envolvimento foi intenso com estes, que no terceiro dia do congresso, já estava sinalizando uma canção. Na oportunidade, recebi um sinal de batismo concedido pelos surdos e passei a integrar a equipe que interpretava as atividades desenvolvidas na igreja anteriormente mencionada.

Na década de 1980, não existia oficinas específicas em instituições públicas ou privadas para o ensino da Libras na capital. Assim, somente no final dos anos de 1990, participei de uma formação em que uma professora ouvinte e um professor surdo ministravam cursos de nível básico e intermediário de Libras direcionados para a comunidade teresinense. De acordo com Lacerda e Lodi (2010), essas ações em formato de oficina de Libras, é o local em que membros de uma comunidade, partilham de seus conhecimentos e habilidades numa mesma língua- Libras, em busca do desenvolvimento da linguagem e, por conseguinte, interação.

A partir da convivência com surdos norte-americanos, entre 1980 e 1990, a própria missionária, *Lois Broughton*, ofertava uma formação básica de sinais relacionados ao campo social e religioso na cidade de Teresina. Esta, tinha como

objetivo a formação de intérpretes para atuarem nas atividades desenvolvidas em igrejas evangélicas. Fato que corrobora com a análise de Quadros (2004) ao afirmar que, no Brasil, a presença de intérpretes de língua de sinais em trabalhos religiosos teve início por volta dos anos 80.

Este processo formativo então se aperfeiçoava com a prática, no convívio pessoal com aqueles surdos que participavam das atividades desenvolvidas na igreja. Na época, contávamos com um número aproximado de 12 surdos, todos do sexo masculino. Na ocasião, se evidenciou a dificuldade de adesão pelo sexo feminino. O envolvimento de algumas ocorreu somente anos depois, quando alguns surdos passaram a conduzir suas namoradas e esposas para as celebrações.

Além da participação nos cultos, que sempre aconteciam aos domingos nos turnos manhã e noite, a missionária também realizava momentos lúdicos, contando com a participação de outros surdos que eram convidados. Ali havia brincadeiras, cânticos, reflexões inspirativas, lanche e muita descontração. Era interessante ver o entusiasmo deles nesses eventos, pois eram oportunidades de interação saudável, desenvolvimento e acolhida.

Ao promover estes eventos, entendíamos que a linguagem era o mecanismo primordial para que houvesse interação social entre a comunidade evangélica e os surdos. Conforme Góes (1999), a língua de sinais se faz necessária para que haja condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, constituindo o funcionamento cognitivo e afetivo, promovendo a constituição da subjetividade.

Nesse ponto, corrobora Góes (1999); Witkoski (2012), ao defender que a língua de sinais se faz necessária para que haja condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, constituindo o funcionamento cognitivo e afetivo, promovendo a constituição da subjetividade. Portanto, ao promover estes eventos, tornava-se evidente que a linguagem era o mecanismo primordial para o estabelecimento da interação social entre a comunidade evangélica e os surdos.

Com o passar dos anos, fomos percebendo que um número significativo de surdos estava com distorção idade-série no que tange ao percurso percorrido na escolarização formalizada. Ou seja, a idade destes não correspondia ao nível de ensino que deveriam estar matriculados, além daqueles que haviam evadido do processo educativo formal em virtude das dificuldades de evoluir no processo educacional.

Este fato nos causava preocupação, pois compreendíamos a relevância da educação formal para o desenvolvimento cognitivo e social do ser humano. Dentre os fatos que favoreciam essa incultura, estava principalmente o formato em que as práticas educativas eram ofertadas nas escolas públicas da capital. Melhor esclarecendo, as salas de aula em que os surdos frequentavam eram compostas em sua maioria por alunos ouvintes. Desta forma, as professoras sem formação específica para trabalhar com essa deficiência e as singularidades que a sua língua exige, conduziam suas aulas predominantemente com ações que contemplavam a maioria, ou seja, os não surdos.

Assim, o exercício de exclusão retardava ainda mais o avanço educativo dos estudantes surdos. Era comum encontrar jovens na faixa etária de dezessete a vinte anos cursando o segundo ou terceiro ano do ensino fundamental. A maioria

conseguia apenas escrever o próprio nome, ou ler algumas palavras isoladas, sendo o analfabetismo evidente e estarrecedor.

Acerca do fracasso escolar identificado entre os surdos, Skliar (2023, p. 19) afirma “que se refere sobretudo a uma questão ligada à falta de acesso à língua de sinais e a um processo demorado de identificação com outros surdos”. Portanto, o avanço democrático que se configurou no país a partir de 1980 ainda se apresentava de forma precária no tocante a uma vertente inclusiva em sua totalidade. A escola inclusiva surgiu como um paradigma que precisa se concretizar na perspectiva real de educação para todos, inclusive atendendo os anseios de grupos minoritários. Por isso, em nossos diálogos com os surdos, sempre frisávamos sobre a relevância destes retornarem ou avançarem no caminho da educação formal.

Outro ponto de destaque neste cenário, deu-se a partir do pioneirismo de interpretação dado na Segunda Igreja Batista de Teresina, desde então, houve uma expansão para outras comunidades evangélicas, ampliando também o número de novos profissionais intérpretes de Libras. Assim, a nova geração de cristãos que passou a se dedicar a esta área, avançou para o campo da formação profissional, expandindo a aplicabilidade da Libras para outros contextos profissionais.

Há de se observar que a partir da Lei nº. 10.436/2002, ordenamento jurídico que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002), houve um incentivo maior para que a sociedade brasileira passasse a demonstrar maior interesse em possuir uma formação específica. Segundo Quadros (2004, p. 16) “Esta lei representa uma conquista inigualável em todo o processo dos movimentos sociais surdos que traz consequências extremamente favoráveis para o reconhecimento do profissional intérprete de língua de sinais no Brasil”.

Entendemos que as limitações que o surdo enfrenta para se constituir como sujeito que vive em sociedade decorrem de uma educação que se dá na família e demais instituições educativas e sociais, como as igrejas. Porém, é notório que a valorização e visibilidade da Libras se fortaleceu a partir de sua regulamentação, fomentando o desenvolvimento educativo e profissional da sociedade brasileira, mais especificamente piauiense, conforme podemos demonstrar no tópico discutido na sequência.

DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO À LUZ DA INFLUÊNCIA RELIGIOSA E OS RESULTADOS

Para melhor entender a relação entre a formação educacional e as bases religiosas para surdos e ouvintes, consideramos pertinente realizar uma pesquisa de campo com quatro pessoas que atuaram como intérpretes em igrejas evangélicas, assim como três Surdos que destas também frequentaram.

A pesquisa foi realizada, utilizando o questionário como instrumento de coleta de dado, sendo direcionado a sete participantes, a fim de que obtivéssemos os dados a respeito da ponte que há entre as experiências religiosas e o desenvolvimento educativo e profissional. Neste sentido, esclarecemos que dentre os participantes surdos, dois são do sexo masculino e um do sexo feminino. Quanto aos ouvintes, três são do sexo feminino e um do sexo masculino, perfazendo um total de sete colaboradores, os quais revelaram os seguintes fatos descrito a seguir.

Quanto à área profissional em que se qualificaram, dois participantes afirmaram que continuam atuando como intérpretes, tanto em igrejas evangélicas na capital Teresina, como em outras instituições que realizam eventos específicos, a exemplo, palestras. O terceiro participante tem se desenvolvido como intérprete em contextos distintos da sociedade, como por exemplo, em escolas, e ainda como formador de Libras em cursos livres.

A quarta colaboradora relata que não deu prosseguimento à prática de intérprete, porque teve sua formação profissional direcionada para a área da docência superior, embora colabore interpretando em algumas atividades na igreja quando solicitada.

No tocante à formação, dos sete colaboradores da pesquisa, cinco possuem formação superior, sendo três em curso de Letras-Libras e duas no curso de Pedagogia. As outras duas, ainda estão em processo formativo, sendo que uma cursa Psicologia, e a outra cursa o ensino médio.

Destacamos que a formação superior na área de Libras dos sujeitos pesquisados ocorreu anos após a inicialização de interpretação em igrejas evangélicas. Isto porque que a formação de professores de Libras começou a ser organizada recentemente. O curso Letras/Libras, foi oferecido na modalidade à distância em quinze polos em 2008, e em vinte polos em 2010, com turmas de cinquenta alunos em cada um dos polos espalhados pelo Brasil (Lacerda; Albres; Drago, 2013).

Vale destacar que, dois dos surdos, graduados em Letras-Libras, atuam em instituições que oferecem a educação básica realizando mediação do processo educacional para estudantes surdos. Ressaltamos ainda que, dos quatro ouvintes que iniciaram a interpretação na igreja evangélica, um desenvolve esta habilidade em instituição superior, e outro, em escolas da educação básica. Já a terceira está ligada ao processo de ensino e aprendizagem voltado para a formação de pedagogos, também em nível superior.

Quando indagamos a respeito da influência do convívio em comunidades evangélicas e a formação educativa e profissional, a participante que ainda está cursando o ensino médio relata que se sente mais à vontade em utilizar a Libras na igreja do que na própria escola, porque neste segundo espaço, o diálogo é restrito apenas ao conteúdo escolar, e, na igreja, há mensagens, músicas, projetos, socialização e outras atividades que lhe atraem mais.

Atenta à questão da necessidade de um desenvolvimento integral do estudante surdo em escolas que se intitulam inclusivas, recorremos a Mozzata (1996, p. 15) que afirma "a escola deve ser criativa no sentido de buscar soluções visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios de seu desempenho acadêmico e social". Portanto, ao fazer parte de uma comunidade evangélica, a narrativa da participante revela um sentido de complemento em áreas de sua vida que a escola regular não oferece.

Quanto aos profissionais que atuam como intérpretes, estes afirmaram reconhecer a relevância da base construída nas instituições religiosas. Isso, porque os encontros que ocorriam durante as atividades foram analisadas como oportunidades de socialização, bem como de avançar na aprendizagem dos sinais de forma prática. Afirmaram três deles que os cursos iniciais dos quais participaram no início da aprendizagem da Libras influenciaram na opção por graduarem na referida Língua.

Uma terceira participante destacou que aprendeu muito no convívio com surdos na igreja, mas que optou em cursar psicologia porque poderá auxiliar na qualidade de vida emocional e social, não somente de ouvintes, mas também dos surdos, que muitas vezes não conseguem se fazer compreender por quem os atendem.

Outro ponto interessante que destacamos neste texto, diz respeito ao primeiro contato que os setes participantes da pesquisa tiveram com a Libras dentro das igrejas evangélicas. Inclusive, as duas destacaram que talvez se não tivessem essa convivência preliminar, provavelmente não teriam se desenvolvido profissionalmente na área. Fato que comprova a continuidade da influência que o espaço religioso para a formação de intérpretes de Libras, tal qual foi nos anos da década de 1980. Isso porque a igreja continua oferecendo acolhida aos surdos como forma de demonstrar a valorização que estes possuem como seres humanos, bem como oportunidade de envolvimento em áreas distintas, como a música, o teatro, a logística de eventos, etc.

Em suma, pensar a formação educativa e profissional do intérprete sob o prisma da influência de instituições religiosas, é acreditar que as igrejas se constituíram como espaços pioneiros de formação em Libras, e ainda, como um ambiente favorável para o processo de aprendizagem, trocas de experiências e a construção positiva da autoestima de surdos.

LINHAS CONCLUSIVAS

A pesquisa voltada para as peculiaridades da surdez tem ocupado um lugar de destaque na literatura específica, na legislação em vigor, em debates sociais e no olhar investigativo de professores. Como pesquisadores, necessitamos superar a curiosidade espontânea para compreendê-la epistemologicamente e, neste caminho, a produção científica é imprescindível. Consideramos que para o desenvolvimento deste trabalho, o estudo mostrou-se adequado por atingir os objetivos propostos, uma vez que esse possibilitou revelar a realidade acerca da interação entre intérpretes de Libras e a prática em espaços religiosos.

Sintetizando os resultados obtidos, o estudo deixa transparecer que dentre os sete participantes de nossa pesquisa, dois ouvintes e dois dos surdos concluíram a formação em nível superior ao se graduarem em Letras-Libras. Dentre as motivações para este fato, destacam os participantes, o primeiro contato com a língua que ocorreu em instituições religiosas, e ainda, o desejo de progredir no processo educacional e profissional na área.

Por outro lado, afirmam eles que a relação existente entre as experiências religiosas e a formação profissional, refere-se ao convívio inicial com outros surdos nas instituições evangélicas, assim como os estímulos que recebiam de ouvintes em avançar no campo de estudos que tivesse relação com o que eles vivenciavam.

A partir destas variáveis, é possível entender que nos anos finais da década de 1980, as atividades desenvolvidas em igrejas evangélicas em Teresina, possibilitaram não apenas experiências de convívio social e respeito às pessoas surdas, mas também o fortalecimento do protagonismo educativo e formativo de surdos e ouvintes.

Em suma, as discussões aqui apresentadas trazem significativas contribuições que elevam a base de conhecimento daqueles que assumem a causa da surdez, ao tempo em que permite ao leitor conhecer, sob múltiplos olhares, a articulação entre o mundo científico e as peculiaridades do desenvolvimento profissional e educativo de surdos e ouvintes fomentados por ações religiosas. Nessa perspectiva, desejamos que outros estudos se originem desta obra, que estimulem novas interações e aprendizados nestes espaços.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

GÓES, M.C.R. Linguagem, surdez e educação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

LACERDA, C. B. F.; DRAGO. S. L. dos S.; ALBRES. N. de A. Política de educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan/mar. 2013.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOZZATA, M. J. S. Educação especial no Brasil: histórias e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

PERLIN, G. T. T. Cultura Surda e os intérpretes de língua de sinais. Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, 2006a.

QUADROS, Ronice Muller de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, R. de M. O "BI" em bilinguismo na educação de surdos. Uma educação bilíngue linguística e culturalmente aditiva. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de.; FERNANDES, E (Orgs). Letramento e Bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre. Editora Mediação, 2012.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. 3. ed. rev. –Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

WITKOSKI, S. A. Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos. 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2012.

FILMES LEGENDADOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA SURDOS DO CURSO DE LETRAS LIBRAS - UFPI

Brunoro Rocha Gomes Macêdo
Edney Rodrigo da Cunha Silva
Marina de Jesus Holanda Cardoso

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, abordamos a temática que apresenta o filme como instrumento de ensino para os discentes surdos do curso Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Conforme observamos, no decorrer das disciplinas que estudamos na graduação, este é um recurso que vem sendo utilizado em sala de aula como uma ferramenta de complementação para o aprendizado dos discentes.

103

Nesse sentido, nos inquietamos a investigar se este é considerado um meio eficaz de aprendizado no meio acadêmico, principalmente, no contexto de nível superior. Para tanto, no processo de ensino e aprendizagem, por meio da prática docente e pedagógica, reconhecemos que é preciso recorrer aos mais diversos meios e estratégias para que se alcance êxito metodológico. Nessa linha, se ampara a escolha desse objeto de estudo que surgiu a partir da observação dos autores enquanto discentes do curso. Foi observado em outras disciplinas do curso à utilização dos filmes legendados em sala de aula como método de complementação para o ensino em sala de aula, recurso esse apresentado pelo docente responsável do componente curricular de estudos surdos I, com a apresentação do filme "*The Hammer*", escolhido como objeto para o questionário.

Na oportunidade, procuramos saber como, na perspectiva dos alunos surdos, as suas percepções diante deste recurso, e de que forma estes estudantes fazem uso para compreender a atividade proposta. Além disso, analisamos como os recursos da legenda presentes nestes filmes podem contribuir para a compreensão e desenvolvimento da atividade, uma vez que a base da legenda é em Língua Portuguesa em sua estrutura formal. Assim sendo, a relevância desse estudo pauta-se na primordialidade em torno das singularidades que são necessárias para o ensino igualitário e equitativo de pessoas com surdez, no âmbito acadêmico, e, na oportunidade, verificar se o uso de filme com o uso de legenda contribui para a compreensão da informação apresentada.

Nesse íterim, de acordo com os estudos publicados (Correia; Neves, 2019), entendemos que uma das maiores dificuldades do surdo é a ausência de recursos didático-pedagógicos que lhes ofereçam melhores condições em seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse segmento, percebemos a escassez de meios didáticos-pedagógicos que facilitem esse desenvolvimento educacional para o público em questão, contudo, no decorrer deste artigo, observa-se que é indispensável que se ampliem os métodos que aprimorem a prática docente para que se viabilize uma educação de qualidade, que contemple a todos com surdez ou não. Com isso, assegurando-lhe o direito a uma educação de qualidade prevista em diferentes instrumentos legisladores.

Considerando o sujeito desta pesquisa, refletimos o quanto é imprescindível discutir diferentes métodos e o uso de recursos didáticos variados para o processo de escolarização destes estudantes surdos, inclusive aqueles que estão cursando o curso de Licenciatura em Letras-Libras. Para esta modalidade, em destaque, apresentamos os “filmes legendados” que vêm beneficiando a sua aprendizagem e compreensão. Em tela, destacamos ainda como a presença deste grupo nos espaços escolares regulares da educação básica e do ensino superior vem estimulando novas práticas docentes.

Assim, acreditamos que discussões e a disseminação de novas informações sobre a utilização de filmes como instrumento didático na educação desse público, constitui-se uma proposta assertiva na aplicação desse método, não obstante um olhar atencioso para a utilização da legenda, recurso esse apresentado em Língua Portuguesa, considerada segunda língua (L2) da pessoa surda.

Além do mais, por meio desta pesquisa buscamos discutir as contribuições do uso de filmes legendados para os alunos que apresentam surdez e, como isto, viabilizar o seu desenvolvimento educacional.

PERCURSO TEÓRICO

As experiências em sala de aula mostraram os obstáculos enfrentados por alunos surdos do curso de Licenciatura em Letras-Libras da UFPI, muitas delas são referentes aos recursos visuais legendados/filmes. Sobre isso nos remete a uma discussão fundamentada nos autores dos textos que orientam o presente trabalho. Sobre isso vemos o que Vieira (2013), pontua:

A legendagem é um recurso visual que permite aos seus usuários terem acesso aos meios de comunicação e ao entretenimento proporcionado pelos meios audiovisuais. Existentes em dois formatos de legenda: a interlinguística, geralmente voltada para os espectadores ouvintes, e a intralinguística, normalmente direcionada para pessoas surdas e com baixa audição (Vieira, 2013, p. 285).

Como exposto, a legenda é um recurso importante para viabilizar o acesso ao meios onde circulam as informações, contudo, não vem atendendo a todos os surdos. Pois, farão uso de forma consciente, somente aqueles que dominam a Língua Portuguesa, por isso é importante que, para o público surdo e/ou com baixa audição, seja utilizada legendas específicas, o que a esta autora cita como legendas intralinguísticas.

Para Dorziat e Figueiredo (2003, p. 5), “os surdos, assim como grande parte dos ouvintes, não sabem ler bem, não estão aptos a usar a língua escrita, nem para o que ela realmente serve”. Como foi mostrado por estas autoras, os surdos sentem dificuldades em relação ao português escrito, tanto a escrita quanto à leitura são habilidades que ainda não estão desenvolvidas por conta de uma educação que não os contempla.

Para tanto, a leitura e a escrita do português é uma dificuldade que perpassa pela história da maioria dos alunos surdos por conta de uma política educacional focada na maioria, constituídas por pessoas ouvintes e, conseqüentemente,

deixando de lado uma educação mais específica e singular para o aluno com surdez, sobre este aspecto, Campello (2008) acrescenta:

O fato de as formações e currículos da faculdade de pedagogia estarem atrelados aos modelos da normalidade e, conseqüentemente, a continuidade ao âmbito homogêneo. Os currículos de educação especial dão continuidade à perspectiva da "incapacidade" dos sujeitos Surdos-Mudos (Campello, 2008, p. 23).

Questões como essa implica também na forma como esse aluno adquire as informações, não só de legendas em filmes, mas todas as informações que circulam ao seu redor, em diferentes contextos, sejam educacionais, no trabalho e na sociedade. O que pode ser percebido, que em escolas que se consideram inclusivas, os alunos surdos não são atendidos de forma que seu aprendizado seja efetivo, por diversos motivos, vejamos:

Os alunos surdos que passaram pela escola comum – tanto eles quanto os que estão, hoje, no ensino fundamental das escolas ditas "inclusivas" – pagam um preço bastante alto. Terão que enfrentar dificuldades da falta de uma língua de compreensão dos conteúdos, da falta de formação profissional para atender às necessidades específicas, enfrentar professores despreparados para lidar com questões metodológicas apropriadas" (Daroque, 2011, p. 22).

No caso dos sujeitos pesquisados, dificuldades como essa também podem ser percebidas, embora estes estudantes estejam em uma universidade, o processo educacional defasado são características compartilhadas por eles, mesmo estando em um curso superior ainda apresentam dificuldades em compreender o português escrito.

Para os ouvintes, existe a possibilidade de aprender o português através da audição e, caso não domine o sistema de escrita as informações pode ser verbalizadas (oral auditiva), o que para o surdo não é possível, pois para eles, apenas com o uso da leitura labial, quem nem sempre para maioria é contemplado, muitas das vezes considerado bem difícil, principalmente, porque demanda mais tempo e esforço se comparado a recepção das informações por meio da língua de sinais em que a expressão é de forma mais prática e confortável, por isso a Libras é considerado para a maioria dos surdos sua língua natural de comunicação e instrução.

Para Campello (2008, p. 26), "é importante dizer como a construção da consciência do mundo e a interpretação da realidade são proporcionadas pela percepção da imagem, uma vez que esta acaba constituindo não somente uma ilustração do percebido mas uma "linguagem" imagética", ou seja, o sujeito surdo se vale da sua percepção visual como caminho para a obtenção de informação, e, em filmes, esses aspectos também são utilizados, onde sua atenção se dá para o que não está ligado aos diálogos que não fazem da sua cultura e que está fora do seu conhecimento linguístico.

Diante disso, nota-se que os mecanismos que são disponibilizados via legenda, ainda seguem os padrões que contemplam apenas o público majoritário, que são os ouvintes, e produzidos a partir do modelo europeu de legendas com no máximo duas linhas e tempo de duração entre 4 a 6 segundos (Vieira, 2013).

Nessa produção, este mesmo autor, acrescenta que adota ainda outros critérios em sua execução como: 1) processos linguísticos-relacionado a sintaxe, quer dizer, cada legenda precisa conter em sua estrutura o sentido completo formado

por estrutura linguística no nível do sintagma nominal, verbal, advérbio e preposição e da oração coordenada e subordinada; 2) retórica, que diz respeito ao, a fluidez das falas, ou seja, se há pausa, uma nova legenda é produzida e, 3) visual, aqui está diretamente ligado ao corte de cena, isto é, sempre que houver um corte, teremos uma nova legenda (Vieira, 2013, p. 287, *apud* Araújo, 2012, p. 16-17).

Deve-se levar em consideração ao fato de que as similaridades entre as línguas faladas e as sinalizadas confirmam a existência de propriedades do sistema linguístico (Quadros; Karnopp, 2004) e, como complementação, as mesmas autoras considera que ao se investigar as línguas de sinais, deve-se utilizar uma teoria que trabalhe com princípios universais aplicáveis tanto às línguas faladas quanto às línguas de sinais.

Assim, para que os filmes legendados sejam acessíveis para os usuários da língua de sinais é importante adequá-los ou substituir algumas palavras/termos, caso tenha grande variabilidade de vocabulário, por sinônimo de fácil entendimento, para que não ocorram prejuízos linguísticos, como também, faz-se necessário aproximar-se das regras gramaticais da Libras para que o surdo compreenda o assunto proposto pelo professor em sala de aula.

Nessa senda, tomamos como base Quadros e Karnopp (2004, p. 26) ao afirmarem que "a produtividade ou a criatividade de um sistema de comunicação é a propriedade que possibilita a construção e interpretação de novos enunciados". Portanto, esses recursos visuais incentivam aos utentes das línguas sinalizadas a perceber as práticas sociais, laborais, de lazer e do cotidiano em que estão inseridos, contribuindo para as construções significativas do meio sobre suas ações, de acordo com experiências visuais e de sua cultura. Para complementar, apresentamos Vieira (2013):

Os padrões atuais exibidos pelos canais de televisão do Brasil precisariam de ajustes, e que a velocidade da legenda, a condensação e a edição seriam elementos-chave para permitir que espectadores surdos pudessem assistir confortavelmente a uma produção audiovisual legendada (Vieira, 2013, p. 284).

Então, o que pode se compreender a partir do que foi colocado pela autora, é que deve haver, quando se trata de pessoas surdas, uma alteração em alguns aspectos no que tange a forma como se dá o processo de legendagem diferenciado do modo utilizado na maioria das legendas no Brasil, pois assim esse recurso possibilitaria contato com as mais variadas culturas, entretenimentos, com o também, o conhecimento científico e acadêmico de uma forma mais acessível para um leitor que não possui o português como primeira língua. Podendo colaborar na realização do desenvolvimento da prática reflexiva, bem como o desenvolvimento da autonomia do sujeito surdo, melhorando o seu processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

O presente trabalho é um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, que contou com a participação de três discentes surdos, estes, com a faixa etária

acima de 18 anos, que fazem parte do quarto período do curso Letras Libras da UFPI, em Teresina/PI.

Estes sujeitos, são surdos com domínios diferentes da Língua Portuguesa, que se comunicam por meio da Libras. A partir da exibição do filme *The Hammer*, aplicado em uma disciplina do curso, foram realizados com os participantes a aplicação de um questionário acerca do filme, neste instrumento, as perguntas foram realizadas em sua primeira língua (L1- Libras). Vale pontuar que, neste instrumento, haviam cinco questões abertas e o tempo médio levados pelos os respondentes foram de um a dois minutos, com variação entre cada participante, o tempo diferia a partir do quanto cada sujeito conseguia produzir em sua língua.

Voltando ao recurso, com o intuito de situar o leitor, o filme trata-se de um pessoa surda que cresceu em uma cidade pequena com sua mãe e seu avô, durante a sua infância a criança utilizava aparelho auditivo e era ensinada pelo seu avô a oralizar⁷ desde a sua infância, porém, quando chega à idade de ir à faculdade, ele ganha uma bolsa de estudos por conta do esporte que praticava na escola, neste ambiente, todos os alunos eram ouvintes e as aulas eram traduzidas por uma intérprete de língua de sinais. No entanto, o personagem surdo não se adaptou ao intérprete e ao espaço, o que encaminhou para a sua desistência. Em um outro momento do filme, ele entra para uma faculdade de surdo ao qual ele demonstrou se sentir melhor e conseguiu se desenvolver em vários quesitos, principalmente, na luta, no esporte ao qual ele se dedica.

Sobre as informações registradas pelo instrumento, para cada sujeito, as respostas foram coletadas com a utilização de filmagens para registro, individualmente, para que nenhum dos participantes influenciasse na resposta dos demais. Assim, captamos o que realmente o surdo compreendeu sobre o filme exposto, e pudemos analisar posteriormente cada vídeo de forma cautelosa. O tratamento dos dados, por meio de um questionário semiestruturado, possibilitou ao sujeito da pesquisa a livre expressão para se posicionar e refletir quanto às repostas sobre o filme, sobre estes apontamentos, a descrição se apresentaram da seguinte forma:

Quadro 1 – Descrição das questões

Português	Libras
O que você compreendeu do filme?	Você entender filme o quê?
Qual a cena que mais chamou a sua atenção?	Filme tempo você interesse mais qual?
Sobre a legenda, houve alguma dificuldade? Quais?	Legenda dificuldade ter? Qual?
Que outra estratégia facilitaria o seu entendimento do filme?	Estratégia outra fácil ajudar você entender filme?
De que forma você acha que a utilização de filmes com legenda auxilia no aprendizado do surdo?	Você achar filmes legenda ajudar surdo aprender?

Fonte: Própria dos autores

Como relatado antes, a entrevista foi gravada, sob o consentimento dos participantes, para que posteriormente as análises transcorresse, e assim, não ocorresse o risco de perda de informações relevantes constantes em sua sinalização. As análises dos vídeos foram feitas pelos pesquisadores que possuem

⁷ O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente de modo mais normal possível integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes (Capovilla, 2023).

fluência na Libras, assegurando em sua plenitude os posicionamentos dos surdos envolvidos, e as transcrições seguiram a estrutura sintática dos sinalizantes. E, para proteger o anonimato, os participantes foram identificados com a letra S, que corresponde ao sujeito, e para cada pessoa submetida à pesquisa foi adotado uma numeração, que o designa para melhor identificação.

A coleta destes dados ocorreu na UFPI, em horários acordados com os surdos, priorizamos este espaço, pois é um ponto em comum de encontro para todos, já que estudam no mesmo prédio. Assim, buscamos propiciar um ambiente acolhedor, de fácil acesso e compatível para a coleta dos dados.

ANÁLISE DE DADOS

Para situar o leitor sobre os participantes, constituiu-se por duas mulheres e um homem, com idade entre 20 a 30 anos. Os mesmos atuam como instrutores de Libras na rede pública de ensino de Teresina, são estudantes do mesmo período do curso de Letras-Libras. Para todos os participantes, existiram capacidades linguísticas diferentes referentes aos vocabulários, tanto ao português-L2, como também, em línguas de sinais-L1.

Como explicitado, o presente trabalho teve como propósito descobrir por meio de um questionário semiestruturado, se os alunos surdos desta instituição de ensino superior compreendem e apreendem os conteúdos das disciplinas quando é utilizado o “filme” como recurso de ensino em sala de aula. Levando em conta que a utilização deste recurso é frequente nas disciplinas como recurso complementar de ensino em sala de aula, a partir disso, despertou em nós pesquisadores, o interesse em investigar se são um instrumento efetivo ou não na aprendizagem do aluno com surdez.

Nesse sentido, cada vídeo foi comparado seguindo a sequência das questões aplicadas, e foi possível constatar se havia alguma similaridade ou diferença entre suas colocações durante a apresentação das suas respostas. As amostras foram apresentadas com base no questionário referente às respostas dadas pelos surdos e o que foi assimilado acerca disso.

Para melhor exemplificar, a primeira pergunta, tratou sobre o que foi compreendido do filme, os sujeitos pesquisados deram um breve resumo do que eles lembravam acerca da temática, foi percebido uma variação de enfoque e de detalhes pelos participantes, alguns foram mais concisos e outros se prolongaram mais, no qual foi possível observar se houve alguma influência da legenda. Sobre este primeiro item, vejamos:

1) O que você compreendeu do filme?

Para o S1, a sinalização do surdo foi bastante detalhada e soube resumir bem o que ocorreu no filme, contudo, durante o seu desenvolvimento reflexivo percebemos que houve uma confusão de quem seria o homem que cuidou do menino surdo do filme, se era pai ou o tio, mas que na verdade era o avô. Isso pode ser interpretado de acordo com Vieira *et.al* (2013), que as legendas por usarem um padrão europeu de velocidade interfere na compreensão do sujeito surdo, que para eles o conteúdo é percebido, mas não os detalhes por conta

de algumas informações não puderem ser captados apenas pela parte visual das cenas.

Para S2, a forma exposta do que transcorreu no filme foi apresentada de forma resumida, expondo apenas as situações que lhe chamou mais atenção. Notamos em seu relato, que as cenas apresentadas durante a sua sinalização não haviam conexões, sendo contadas em uma sequência correta, mas dando enfoque em situações que havia mais ação, não citando os momentos mais emotivos e que havia mais diálogos. Isso pode ocorrer por conta da necessidade de compreender a legenda para se perceber o motivo da emoção, como o que chamou mais sua atenção e assim sendo mais facilmente memorável.

Para o S3, apresentou mais detalhes e explicou quem era cada personagem, sendo coerente em seu relato acerca do filme, utilizou diversos recursos linguísticos da língua de sinais, com riqueza de detalhes, bem como aspectos do que se tratava o filme. Com base nestes posicionamentos, sustentado por Vieira (2013), apesar da velocidade das legendas o surdo é capaz de compreender o enredo do que está sendo apresentado.

Como a autora explicitou, percebemos isso junto aos surdos entrevistados, pois eles conseguem entender a temática do filme, podendo contar todo o seu enredo, mas os detalhes em que são necessários serem percebidos através das legendas são por vezes suprimidas e substituídas pelo que os surdos deduzem, pois muitas das vezes baseiam-se em suas percepções, o que para um dos entrevistados trata-se de uma estratégia bastante comum e praticada por ele.

Na sequência, partimos para a segunda análise: **Quais as cenas chamaram mais a sua atenção?**

Para o S1:

“Eu gostar escola surdo ouvinte brigar forte.”

“Carro dentro menina falar surdo não entender.”

Para esse participante o que mais chamou sua atenção foram as cenas em que o personagem durante a sua infância briga com os garotos ouvintes da sua escola. A segunda cena, seria a parte em que o surdo leva a garota ao baile da escola no carro e a mesma reclama por estar se incomodando com o vento, porém, por ser surdo ele não compreende o que a personagem que está com ele no carro está falando.

Foi observado que as imagens apresentadas foram aquelas que são fáceis de serem entendidas focando apenas no meio visual em detrimento do meio linguístico, que são os recursos de legenda, essa prática comum que a pessoa surda utiliza para compreender o que está acontecendo na cena. Não se prendendo a legenda, tendo em vista que o sujeito pesquisado em nenhum momento citou parte em que a legenda fosse importante para a cena ser entendida, por desconhecer alguns termos utilizados no filme, assim impossibilitando a clareza das informações apresentadas, passando a ignorar a legenda e dando mais atenção as cenas.

A questão que mais contribuiu para a sua dificuldade não se dá apenas por conta da velocidade que se passa a legenda, mas pelo seu desconhecimento do vocabulário contido ou por possuir dificuldades em compreender a língua portuguesa. Nesse sentido, as autoras Freitas e Avelar (2016), apontam que “em decorrência do precário ensino oferecido pelas escolas, que utilizam métodos

pedagógicos inadequados para seus alunos surdos, uma das maiores é a leitura de palavras em Português” (p. 13). Isso se atrela ao fato da defasagem no ensino básico, esse entrave em relação à Língua Portuguesa é por muitas vezes refletida no ensino superior, onde a maioria das informações são circuladas na língua do ouvinte, ou seja, em português.

Para o S2,

“Eu gostar surdo entrar universidade surdo”

“Eu gostar surdo brigar”

Para este, pôde-se perceber que, como o outro sujeito apresentado anteriormente, as cenas que mais chamaram a atenção foi também situações em que os diálogos não são utilizados para compreender o que é retratado no filme, a exemplo, no momento em que a personagem entra na universidade, e se surpreende com o mundo novo ao seu redor, já que estava em um local onde as pessoas utilizavam a língua de sinais e ele não compreendia, ou seja, não tendo um diálogo em cena para que houvesse o uso da legenda, em segundo, o que mais chamou a atenção do S2, foi a cena em que o personagem está lutando, episódio esse que contém mais ação do que falas e, conseqüentemente, sem a necessidade da legendagem para compreender os detalhes da situação.

Para o S3,

“Eu gostar cena surdo sozinho escola”

“Eu gostar menina fugir festa”

Para ele, o momento que mais chamou a sua atenção no filme é quando o personagem surdo está sozinho no campo, enquanto ele olha as outras crianças brincar, neste momento, não há diálogos, apenas o personagem observando o grupo de crianças brincando. Em sua segunda afirmação, as cenas que antecedem a fuga da garota são perceptíveis para conectar com a situação relatado pelo participante e o motivo da fuga, que visualmente pode ser conectada e compreendida, por isso, que essas situações chamaram mais a sua atenção, assim evidencia-se que os sujeitos surdos não dependem de legendas para conseguir interpretar o que se passa nas imagens, pois quando esse recurso não contribui para a compreensão do enredo da história, o foco fica apenas direcionado para o que se é mostrado no filme, podendo assim captar a mensagem do que se passa na cena. Neste aspecto, Araújo e Nascimento (2011) exemplifica com o filme de *Charlie Chaplin*, que produções cinematográficas com pouca utilização da parte mais linguística, se valendo da parte visual para o seu entretenimento.

Acrescenta Vieira:

Outro fato importante da história da linguagem cinematográfica foram os filmes de Charlie Chaplin, que em suas cenas e histórias apresentavam personagens intensos e engraçados, também mostravam a realidade da época com humor. Assim, esses personagens despertavam o entusiasmo e aguçavam a vontade de assistir os filmes e a linguagem dessas narrativas criava expectativa e também alegria do público que as assistia as narrativas” (Vieira, 2016, p. 61).

Então, para as pessoas surdas a língua de sinais tem como principal via de recepção de informação, o canal visual, que faz parte da construção desse sujeito, por isso embora possa haver situações em que possua longos diálogos o

que será interessante são as situações em que o surdo possa apenas observar a parte situacional do que se apresenta na tela, pois assim não terá o entrave de outra língua para compreender o que está sendo mostrado.

Nesse sentido, Belaunde (2019) aponta:

Olhar tem um sentido político, pois permite ao surdo a possibilidade de conhecer o mundo à sua maneira, por meio de estratégias específicas e que vão além das capacidades estabelecidas socialmente, ao mesmo tempo que carrega um sentido cultural, posto se tratar de uma experiência comum aos surdos, que se apropria de significados construídos coletivamente, bem como individualmente” (Belaunde, 2019, p. 81-82).

Dessa forma, o uso do canal visual é utilizado de forma diferente do habitual que as pessoas ouvintes fazem uso, pois é um recurso político e cultural para esses sujeitos que possuem uma língua que se caracteriza por se apresentar e ser captada por um meio visual.

Continuando com a sequência de análises: **Sobre a legenda, houve alguma dificuldade? Se sim, quais foram?**

Para o S1, as palavras passam muito rápido e não dá tempo de refletir sobre os significados delas, e também não as consegue encaixá-las dentro do contexto, tornando difícil o entendimento do que se passa nas legendas. As autoras Araújo e Nascimento (2011) relatam que as legendas no Brasil, são ainda mais rápidas, do que a velocidade utilizada no padrão Europeu de seis segundos por palavras, sobre isso, acrescenta “de acordo com esses parâmetros, as legendas normalmente não têm mais que duas linhas com aproximadamente 145 ou 150 palavras por minuto, com uma permanência na tela de quatro segundos para um total de 64 caracteres”. O que pode ser visto nos relatos dos alunos surdos.

O S1, “eu olhar palavras, mas já foi rápido não ter tempo pensar significado”. Para o S2, o participante reclamou que as palavras passam muito rápido dificultando a sua compreensão, a velocidade das legendas segue a prosódia dos diálogos, por isso as legendas por estarem acompanhando ritmo da fala somado a falta de fluência no português requer um tempo maior de reflexão para a compreensão do que está sendo dito. Para Vieira (2020) a percepção das legendas para pessoas surdas se adequaria com redução na velocidade, dependendo da velocidade de fala no filme, é necessário a redução linguística (Vieira *et al.*, 2020, p.109).

Para o S3, a linguagem utilizada nas legendas é bastante complexa, o que ocasiona a dificuldade em entender as palavras, por terem um caráter mais formal, torna-se inacessível ao vocabulário que o sujeito possui.

Em seguimento, o quarto questionamento: **Que outra estratégia facilitaria o seu entendimento do filme?** Os três sujeitos deram três tipos de estratégias diferentes.

Para S1, argumentou que seria substituir as palavras por outras que tivessem o mesmo sentido e de fácil entendimento. Para o S2, a forma que seria mais clara seria a utilização da legenda visual, ou seja, pôr a janela com intérprete de Libras no filme.

O S3, sugere que a melhor forma seria trocar as palavras para outras mais simples e colocá-las na estrutura da língua de sinais.

Por último, questiona-se: **De que forma você acha que a utilização de filmes com legenda auxilia no aprendizado do surdo?**

Para o S1, propõe duas formas, após o filme, o professor desses alguns esclarecimentos sobre o que foi mostrado, e que reservasse um momento de sua aula para que pudesse ser sanada as possíveis dúvidas. A segunda proposta, é que durante a exposição do filme estima-se a possibilidade de recorrer aos colegas ouvintes um auxílio ao esclarecer dúvidas em alguns momentos/cenas que não foram entendidos.

Para S2, a utilização de filmes com legendas em salas de aulas não esclarece em grande parte as suas dúvidas sobre o conteúdo, e assim, prejudica as atividades solicitadas, como relatório ou sínteses, o que para a sua realização, necessitam que o filme seja relatado com mais precisão. Como este sujeito sentiu que a legenda e as imagens não formam tão claros é recomendável a utilização da janela com Intérprete de Libras, visto que esse recurso facilitaria o esclarecimento do filme, visto que esse sujeito utiliza a Libras como sua primeira língua, assim quanto mais recursos, mais chances de compreendermos melhor a proposta.

Para S3, os filmes legendados são mais adequados ao público ouvinte que são usuários da língua e possuem mais fluência no português, e por isso, os ouvintes, compreendem de forma mais acurada o que se passa na legenda, e, por ser surdo, as legendas não são tão claras e nem eficientes a pessoa surda que utiliza da Libras como L1 e com pouca fluência no português, ou seja, não atinge ao propósito do entretenimento, e assim, sente-se alheio às informações e limitando a produzir possíveis trabalhos ao filme tratado em sala aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os surdos de Teresina - PI é um dos constituintes de um grupo formado por uma minoria linguística e cultural, são usuários, principalmente, da língua de sinais e que vêm conquistando seu espaço dentro da sociedade e no âmbito acadêmico, isso se evidencia com a oferta do curso Letras-Libras na UFPI, o que representa uma vitória significativa para essa comunidade.

Os participantes dessa pesquisa, são surdos com domínios diferentes da língua portuguesa e que se comunicam por meio da Libras. O que por sua vez, constata-se após a exibição do filme "*The Hammer*", aplicado em uma disciplina, foi possível perceber a necessidade de explorar mais esse campo de pesquisa, em que os recursos didáticos metodológicos acessíveis beneficiam a aprendizagem deste grupo. Outra inquietação durante a feitura deste trabalho foi como seria a compreensão desses alunos, caso o filme possuísse um teor mais teórico em que a necessidade da legenda para se acessar o conteúdo do filme seria maior.

A partir dessa análise, foi possível reconhecer que existem vários obstáculos enfrentados pelos discentes surdos quanto ao acesso à informação por meio de filmes legendados, principalmente, a barreira linguística, que não estão presentes apenas nas legendas, mas também nos livros, já que a maioria são publicados em português. Na utilização como estratégia de ensino, aqui relatado, os filmes legendados, como visto, possuem alguns entraves que circulam em torno de

uma escolarização que não foi adequada e que não deram as condições para esses alunos terem um conhecimento maior em relação à Língua Portuguesa.

Averiguamos que os sujeitos entrevistados entenderam a temática do filme, ou seja, conseguiram descrever todo o seu enredo, mas os detalhes que necessitam da legenda para ter acesso a algumas informações contidas no filme podem ser deixados despercebidos para alguns desses sujeitos.

Embora o acesso aos conteúdos seja descritivo em português, através das legendas para os acadêmicos do curso, não podemos deixar de considerar que é uma oportunidade de enriquecimento de vocabulário na sua L2 e, em sua apropriação linguística, assim, visto que é de grande importância para a sua formação acadêmica, como foi relatado anteriormente, são conteúdos que geralmente circulam de forma escrita em português.

Esta pesquisa trouxe à luz apontamentos sobre a nossa percepção e as dos discentes da turma do curso Letras-Libras, relativos à sua acessibilidade aos filmes legendados, quanto ao grau de apropriação linguística (Libras e Português), em que os sujeitos pesquisados considera a legenda em português como um recurso não tão viável para compreender/relacionar teoria e prática aplicada pelos docentes da instituição, sendo necessário outras complementações juntamente a esse recurso.

Como esse é um campo vasto para pesquisas futuras, sugere-se que novos estudos sejam desenvolvidos de modo a elucidar, com base na avaliação dos sujeitos da pesquisa, a eficácia e a eficiência dos filmes legendados para que assim, ocorra a participação dos surdos no desenvolvimento de soluções que tenham sentido para seu grupo cultural.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; DO NASCIMENTO, Ana Katarinna Pessoa. Investigando parâmetros de legendas para surdos e ensurdecidos no Brasil. Tradução em Revista, v. 2022, n. 33, 2011.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 06, n. 01, p. 99-116, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382000000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13. set. 2023.

CAMPELLO, Ana Regina. Souza. Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos. 2008. Tese de Doutorado. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação.

DAROQUE, Samantha Camargo. Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária. 2011. Dissertação de Mestrado. UNIMEP.

DORZIAT, Ana; FIGUEIREDO, Maria Júlia Freire. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. Revista Espaço, v. 18, p. 19, 2003.

DA HORA, Patrícia Carla Correia da; COELHO, Bárbara Coelho. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática

pedagógica Revista Educação Especial, vol. 32, 2019, janeiro-dezembro, pp. 1-19 Universidade Federal de Santa Maria Brasil.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2001.

QUADROS, Ronice Muller de.; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua Brasileira de Sinais: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: editora Artmed, 2004.

VIEIRA, Patrícia Araújo. Legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE): um estudo de recepção com surdos da região Sudeste. São Paulo: editora TradTerm, 2013.

VIEIRA, P. A.; ASSIS, Í. A. P. D., & ARAÚJO, V. L. S. (2021). Tradução audiovisual: estudos sobre a leitura de legendas para surdos e ensurdecidos. *Cadernos de Tradução*, 109.

114

VIEIRA, Saulo Zulmar, A produção narrativa em libras: uma análise dos vídeos em língua brasileira de sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica. Dissertação do mestrado, UFSC, 2016.

BELAUNDE, Caroline Zimmermann; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O visual na educação de surdo. Revista Espaço, n. 52, 2019.

PRÁTICAS INCLUSIVAS: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS EM LIBRAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MARANHÃO

Renato da Silva Reis

INTRODUÇÃO

Levando em consideração a educação inclusiva nos dias atuais, é oportuno entender que as escolas não podem desvalorizar ou desatender as diferenças individuais dos alunos. Para tanto, se faz necessário ações pelas quais os formam e os edificam, garantindo-lhe o direito a igualdade de oportunidades. Assim sendo, devemos valorizar as singularidades existentes, bem como a realidade de cada discente adquirida pelo meio a qual está inserido, proporcionando práticas inclusivas durante o seu processo de escolarização (Mantoan, 2003).

Nesse ínterim, é fundamental que a escola inclusiva sendo um ambiente de socialização e de aprendizagens, espaço esse que deve favorecer a mobilização na construção de experiências significativas por meio de práticas pedagógicas e docentes, sendo necessário dispor de recursos que tornem viável o processo de inclusão do aluno, criando possibilidades de acesso, materiais visuais, bem como a capacitação de professores para um melhor desenvolvimento durante o processo de escolarização focando na potencialização e promoção de interação dos discentes com seus pares e com os ouvintes.

Durante muito tempo, os surdos foram privados de seus direitos, na verdade, por ser considerados sujeitos ineducáveis, não havia entendimento do contrário por parte de professores, corte e demais membros da sociedade sobre a educação desta população, pelo contrário, “eles” não serviam para viver em sociedade. Nesses tempos, o povo surdo viveu momentos obscuros, tendo destinos diferenciados e estarecedor em diversas localidades do mundo. Com o passar do tempo, e com a evolução da história da educação deste público, muitas ações foram sendo reivindicadas, por meio delas, muitas políticas públicas foram se originando, o que foi sendo considerado avanços na educação destes sujeitos.

No Brasil, a educação deste público é regida pela Política Nacional de Educação Especial-PNEE-PEI/2008, que orienta a educação do público-alvo da educação especial-PAEE nas escolas regulares, e com a previsão, se necessário, do Atendimento Educacional Especializado-AEE. Todavia, esta proposta vem levantando diferentes debates, no entremeio de movimentos que clamam pela educação bilíngue, em decorrência das lacunas que esta política vem apresentando na educação deste público.

Neste escrito, trataremos de alunos com surdez, por ser o lócus de atuação desta pesquisa em sala de aula. Para tanto, delineia-se como objetivo central apresentar apontamentos por meio de observações realizadas durante o desenvolvimento de um projeto realizado em uma escola municipal do município de Bacabal- MA. Este projeto foi pensado como forma de oportunizar a interação entre alunos ouvintes e alunos surdos desta escola, e ainda, sensibilizar a comunidade escolar quanto a importância da Libras como meio de comunicação entre eles surdos e com os demais (ouvintes), bem como promover de forma mais satisfatória a inclusão deste público com surdez na escola e nas atividades em sala de aula.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, é reconhecida como língua, por meio da Lei nº. 10. 436 de 24 de abril de 2002, sobre este instrumento legislador, em seu Art. 1º preconiza que esta, “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Ainda de acordo com a mesma Lei, em seu parágrafo único complementa que “o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Para Gesser (2009), a Libras é uma língua visual-espacial utilizada naturalmente em comunidades surdas brasileiras, permitindo expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado proporcionando interações entre sujeitos. Sendo assim, se faz necessário enfatizar que as Línguas de Sinais apresentam todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural (Góes; Campos, 2013).

Como as demais línguas orais, ela não é universal, pois apresenta dentro do próprio país a regionalidade, enfatizando as variações linguísticas, sociais e culturais de cada estado. Ou seja, é uma língua independente, com gramática própria e estruturada nos diversos níveis linguísticos ((Quadros; Karnopp, 2004)).

Conhecida como a Lei de Libras, esta língua foi regulamentada, em 2005, por meio do Decreto nº. 5.626, neste ordenamento jurídico, além de sistematizar a Lei, outras previsões lhe são acrescentadas, a exemplo, a formação de professores especializados, uso de recursos didáticos, dentre outros pontos. Todos eles vão de encontro a busca por uma educação assertiva.

Se aproximando de seus 18 anos de regulamentação (Brasil, 2005), ainda é comum encontrarmos surdos sem atendimento especializado nas escolas, tampouco, em outros setores, sem acesso precoce a sua língua natural, sem seus direitos contemplados pelos diversos documentos legisladores (Lei nº. 10.098/2000; Lei nº. 13.146/2015; Lei nº. 12.319/2010, entre outras), dentre outras situações que caracterizam o preconceito e a discriminação.

Nesse sentido, ao nos deparamos com tal situação, semelhante à de um isolamento linguístico de alunos surdos de uma escola na cidade de Bacabal, a estratégia encontrada foi a oferta de um curso básico de Libras, ação idealizada como um projeto que contemplaria os alunos do Ensino Fundamental (anos finais) daquele espaço, já que o mesmo continha alunos surdos matriculados.

PROJETO LIBRAS NA ESCOLA

Como dito anteriormente, a proposta foi desenvolver o projeto intitulado “Libras na escola”, como forma de dirimir as fortes lacunas existentes no espaço, para tanto, elaborou-se um curso básico de Libras como L2 (segunda língua para ouvintes). O público-alvo foram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Unidade de Ensino Fundamental 17 de abril, os mesmos possuíam a faixa etária entre 13 a 15 anos.

Na oportunidade, observou-se que mesmo o espaço tendo alunos surdos, havia total desconhecimento de Libras por parte dos integrantes e mais, ausência de práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues, o que causou grande preocupação.

Nessa senda, corroboramos com (Mantoan, 2003), que enfatiza que é essencial desenvolver práticas inclusivas em sala de aula para que o aluno surdo não se sinta excluído.

Se assim for, será possível favorecer a igualdade de condições de acesso, permanência e condições de progredir para outras etapas da educação, além de que tais práticas vão refletir tanto no ambiente escolar como no meio social, dotando os surdos de condições para o desenvolvimento de habilidades, tornando-se autônomos e com condições de interagirem em outros ambientes que não limita apenas às escolas.

Como estratégia para elaboração de materiais, foram disponibilizados uma apostila introdutória intitulada “Projeto Libras na Escola-nível básico”, organizada por este pesquisador que na época atuava no espaço como Intérprete de Libras, e vivenciava os entraves existentes na escolarização deste público, assim, o material auxiliou na realização de pesquisas e estudos que favoreciam os conhecimentos adquiridos pelos os alunos ouvintes, professores, gestão e coordenação pedagógica.

Para execução de atividades práticas, utilizou-se de vocabulários para a composição de diálogos em nível de conversação básica, tendo como instrumento de suporte os dicionários intitulados “Novo Deit-Libras - Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Capovilla *et al.*, 2015) e de o Libras em Contexto (Felipe, 2007). A seguir, segue os respectivos em formato de ilustração.

Figura 1 – Dicionários que serviu de suporte ao curso básico de Libras



Fonte: *google* imagens

Estes materiais auxiliaram de forma significativa nas consultas de sinais para a elaboração de diálogos simples, os mesmos inclusive apresentam notas explicativas e mais, outros recursos são possíveis de identificar como a escrita de sinais. Sabidamente, reconhecemos a importância destes materiais e a necessidade de viabilizá-los o acesso aos estudantes que estão se envolvendo com a língua.

Na oportunidade, foi observado as interações da pessoa surda no ambiente envolvido, verificou-se a necessidade para a execução de planejamento pedagógico flexível de ações que viabilizasse a exequibilidade desse projeto. E ainda, as ações que estavam previstas no plano de ensino contemplaram atividades lúdicas diversificadas, que visava o interesse e a compreensão do aluno ouvinte. Assim sendo, as aulas aconteceram uma vez por semana, na segunda-feira, e em certos momentos durante os horários vagos, no mesmo turno regular do aluno Surdo.

Este curso totalizou uma carga horária de 60h/a, sendo desenvolvido por meio de aulas teóricas e práticas, atividades práticas e teóricas, aulas expositivas e dialogadas, dinâmicas, oficinas, pesquisas e apresentações. Para desenvolver as atividades propostas, utilizou-se dos seguintes instrumentos: notebook; data show; quadro de acrílico; livros, apostilas, celular, fichas, figuras, cartazes, pinceis e vídeos com temáticas e vocabulário da Libras. Com tudo isso organizado, traçou-se o curso básico de Libras, nele, diversas temáticas foram abordadas, *a priori*, abordamos os conceitos básicos desta língua por meio das seguintes atividades:

DELINEANDO AS AÇÕES

Atividade cruzada sobre parâmetros da Libras:

Para execução, os materiais utilizados foram: folha de papel, pinceis, cartões com imagens de objetos, animais, etc. Na sequência, dividiu-se os participantes em dois grupos. Após, foram distribuídas fichas com imagens de animais e objetos, para o primeiro grupo. Assim, a tarefa consistiu em descrever os sinais dos animais em Libras, acatando os parâmetros de configuração de mão, ponto de articulação, movimento e orientação. Já o segundo grupo, teve que observar as descrições dos sinais em Libras feitas pelo grupo 1, identificando cada um dos parâmetros sinalizados, após, sendo feita a realização de registros em folha de papel.

Findado a sinalizações dos animais dos cartões recebidos, os grupos se reuniram para verificar se o grupo 2 identificaram as descrições dos sinais. Posterior, a atividade foi repetida, e os grupos trocaram de função, ou seja, o segundo grupo fez a sinalização e o primeiro observou e registrou os Parâmetros da Libras no papel. Durante o desenvolvimento dessa atividade observamos que a turma teve momentos de maior interação, todos se esforçaram para identificar os Parâmetros envolvidos. E ainda, oportunizou ampliar o conhecimento sobre esta temática, a praticar a compreensão de sinais descritos em Libras e a promover a colaboração entre os alunos. Sobre esta atividade, vejamos a figura abaixo:

Figura 2 – Momento de realização da atividade



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Em continuidade, a segunda atividade fez referência aos classificadores, nesta, utilizou-se as metodologias ativas e gamificação. Para sua realização, sugeriu-se os seguintes materiais: quadro branco, *flipchart*, marcadores coloridos, cartões com imagens representando os diferentes tipos de classificadores. O seu desenvolvimento deu-se por meio de uma breve explicação sobre classificadores em Libras e sua importância na comunicação sinalizada.

Após isso, realizou-se uma atividade, onde movimentos corporais foram demonstrados, o que caracterizou o uso de classificadores. Como estratégia, foi solicitado aos alunos que interpretassem estes movimentos e os demais integrantes interpretasse o significado. Após essa atividade, foi promovido uma discussão sobre a experiência vivenciada. Logo após, foi explicado os tipos de classificadores, a exemplo, o de pessoa, objeto, animal) e seus usos com aplicação em exemplos visuais. Sobre isso, vejamos a demonstração visual a seguir:

Figura 3 – Momento de apresentação de atividade sobre os classificadores.



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Após esse momento explicativo, sobre os classificadores, solicitamos a divisão dos alunos em grupos, assim, foram entregues cartões com imagens que continha diferentes classificadores. Os alunos em grupo, reproduziram os sinais de classificadores descritas nas cartas. Concluindo essa etapa, a proposta foi que eles identificassem o classificador sinalizado pelos colegas do outro grupo. Logo após, com os alunos relaxados, propomos uma atividade prática envolvendo o uso de recursos digitais, como um aplicativo (*Kahoot*) e jogos *online* com perguntas com as opções de verdadeiro ou falso, por meio de *Quizes*. Essa atividade permitiu que os alunos praticassem o uso destes classificadores de forma interativa e divertida. Na ação, os alunos jogaram em equipes e individualmente, respondendo a perguntas e realizando desafios relacionados a esta temática. Vejamos ilustração deste momento na figura a seguir:

Figura 4 – Alunos desenvolvendo a atividade da seção em pauta.



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Nesse momento, percebemos que a atividade proposta estabeleceu uma dinâmica de competição saudável entre os alunos, atribuindo pontos para as respostas corretas e recompensando os melhores desempenhos. Pois, é sempre muito válido incentivar o espírito colaborativo entre os alunos, permitindo que compartilhem estratégias e ajudem uns aos outros, esse é o princípio da gamificação. Por fim, encerramos este momento com uma breve reflexão sobre esta experiência, que foi exitosa, ressaltando a importância da prática contínua dos classificadores em Libras e, como isso contribui para a comunicação efetiva na língua de sinais.

Dando sequência, a atividade a seguir, intitulada "Pista de Ação com Advérbios". Para sua realização, usou-se os seguintes materiais: cartões com advérbios em Libras (ex: rápido, devagar, cuidadosamente, etc.), folhas de papel, canetas e lápis. Para a sua realização, escrevemos diversos advérbios em Libras nestes cartões, na sequência, apresentamos a eles o conceito de advérbios e seus usos, distribuimos estes cartões com advérbios escritos juntamente com as folhas de papel e canetas/lápis para os integrantes. Em seguida, solicitamos a eles que escrevessem uma ação (verbo).

A partir daí os participantes escolheram um advérbio em Libras e relacionaram com uma ação (verbo). Logo após, foi pedido para se expressassem tomando como base o que estava escrito no papel. Nesse momento, eles representaram usando expressões faciais e, seus respectivos movimentos. Dessa forma, com a realização dessa ação, após, deu-se início a uma discussão em grupo, onde enfatizou-se a importância dos advérbios em Libras na comunicação e expressão. Vejamos a figura 5:



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Assim, essa atividade proporcionou aos participantes praticar o uso de advérbios em Libras, em diferentes contextos, estimulando a criatividade na representação das ações. Além disso, promoveu a discussão e a reflexão sobre a importância dos advérbios na língua de sinais, bem como a sua contribuição para a comunicação em Libras. Foi dessa forma que, ao tempo, em que tentamos ampliar os conhecimentos dos alunos não surdos sobre Libras, cada atividade proposta, serviu também para aproximar alunos ouvintes dos alunos surdos, diminuindo as barreiras de comunicação.

Reconhece-se que ainda há muito a ser feito, mas iniciativas como essa, de promover essa aproximação foi atingida com êxito, pois durante todas as atividades, os alunos interagiam com os surdos, mesmo ao meio de dificuldades comunicacional e as limitações existentes em ambas as línguas.

Nesse propósito, constatamos, durante a ação, que o ensino e a difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras pode ser realizado de forma satisfatória, alcançando assim um público mais diversificado possível. Para os discentes ouvintes, o ensino de Libras como L2, é uma grande contribuição na aprendizagem, pois além de introduzir novos conhecimentos podem desenvolver melhor seu cognitivo possibilitando o aprendizado de uma língua nova e contribuir para a inclusão de pessoas Surdas dentro e fora do ambiente educacional.

Diante do projeto citado, mesmo sendo uma ação tímida diante da grandeza do ensino de Libras e das suas particularidades, ainda assim, ficou claro para nós que é nesta direção que as escolas inclusivas necessitam avançar, para tornar a permanência deste público mais equitativa, sabemos que não é somente isso, mas a realização destas ações promove resultados exitosos e culminam em outras práticas assertivas e igualitárias.

Compreendemos que a verdadeira inclusão de um espaço exige mais que apenas o uso de sinais é preciso ir mais além, requer a presença de profissionais qualificados, currículos adaptados, equipamentos, entre outros aspectos que promovam o sucesso e a permanência dos alunos surdos. Para garantir a igualdade de oportunidades tanto na escola quanto na sociedade em geral, é imperativo adotar práticas inclusivas.

Este estudo destaca a necessidade de inovação nas práticas educacionais da escola enquanto espaço de interação social. Isso é essencial para promover a difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras, o que, por sua vez, facilita a integração de pessoas Surdas na escola inclusiva e, na sociedade em geral, desde que esta última, seja inclusiva também. Acreditamos que todos têm a capacidade de se comunicar em Libras, desde que tenham acesso a ela. Além de proporcionar a aprendizagem dessa língua, que está ganhando cada vez mais reconhecimento no Brasil, a inclusão da Libras na sala de aula regular/inclusiva contribui para valorizar a cultura surda e promover a inclusão social.

Nesse viés, é notória a importância e visibilidade da Libras, pois é cada vez mais comum encontrarmos professores de surdos que estão interessados em aprender mais sobre a língua, na maioria das vezes, com o intuito de se preparem para atender dentro das singularidades que esta língua e população necessita. Outros, pensam em se preparar para o acompanhamento especializado desse alunos em salas de recursos multifuncionais. Portanto, percebe-se que o ensino desta língua torna-se necessário, principalmente, em ambientes educacionais para que de fato, as escolas possam ser mais inclusivas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO

A realização desta ação, foi gratificante e alterou muitas concepções que se tinha sobre a língua e suas especificidades, ampliando a sua visibilidade no espaço educacional no município pesquisado.

No projeto, os alunos foram avaliados por meio da participação, interação e desempenho durante as atividades teóricas e práticas, sem intenção, *a priori*, de atribuir somente nota aprovativa, mas sim o qualitativo. E ainda, teve como propósito compreender como se daria a interação dos alunos surdos com os alunos ouvintes e até mesmo para refletir e articular projetos futuros que possam ampliar as possibilidades de interação de surdos e ouvintes na escola.

Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental acolheram o projeto, isso ficou notório, mesmo sem os conhecimentos da Libras, participaram de forma efetiva em todas as atividades propostas para aquisição de conhecimentos desta língua enquanto L2. Foi possível ainda perceber a interação dos alunos ouvintes com o aluno surdo, marcando positivamente a importância do ensino da Libras, para melhor valorização da comunicação entre eles na certeza do uso consciente da Libras e sobre diversidade social.

Nesse âmbito, este projeto foi sugerido para atender uma demanda de alunos surdos em turma de ouvintes e pelo fato da Libras ainda não fazer parte da proposta curricular deste município, tampouco, o seu uso em diversos espaços da cidade. Pois, como afirma (Lacerda, 2013), a Libras precisa circular livremente nestes espaços educacionais, sendo utilizado entre surdos-surdos e surdos-ouvintes.

Assim, a proposta do curso de Libras para todos os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, foi realizado por um professor e um Intérprete de Libras, o que garantiu a acessibilidade do aluno Surdo durante as aulas teóricas e práticas. É oportuno destacar que, todos os sujeitos concordaram em participar deste estudo/projeto, portanto, decidimos assegurar o seu anonimato em publicações oriundas dessa ação, o que justificou a não exibição de seus rostos.

Posto isto, entende-se que essa é uma forma eficaz de colaborar com o desenvolvimento mais significativo dos alunos com Surdez, uma ação primordial para estimular resultados significativos, bem como sua permanência na escola, pois além de favorecer o desenvolvimento de suas habilidades e, conseqüentemente, auxiliá-lo em seu aprendizado, irá promover uma inclusão real, já que os alunos ouvintes irão aprender a Libras, e a sua comunicação não se restringirá exclusivamente ao intérprete, mas se estenderá aos colegas de classe, de modo a assegurar a interação entre eles.

ESTUDO PRELIMINAR TEÓRICO

Dentre nosso embasamento teórico, elencamos (Gesser, 2012), ao afirmar ser possível a existência de surdos com crises de identidade, ou seja, que se envergonhe da surdez, que sinta receios de usar sinais em público, ou com baixa autoestima, pois essas percepções são herdadas e naturalizadas por tentativas de transformar um Surdo em uma pessoa ouvinte. Situação essa reforçada pela tratativa que se dar a este grupo ao longo dos tempos, com ações presenciadas de cunho discriminatório nos dias atuais, e pelo não cumprimento de muitos direitos que a eles não são garantidos.

Visto isso, é necessário que haja uma potencialização sobre o ensino de Libras em salas de aulas regulares, localizadas nas escolas comuns, focando na socialização e na interação entre os sujeitos, que desmistifique estereótipos

sobre o surdo e a surdez, fortalecendo a visão deste indivíduo enquanto um sujeito diferente linguisticamente e não um deficiente.

Isso só será possível através de um ensino que valorize e perceba a Libras e suas especificidades linguísticas, identitárias e culturais. Diante do exposto, acreditamos que nosso projeto oportunizou dirimir parte dessas necessidades e dificuldades pelas quais os surdos enfrentam nas escolas, a continuidade dessas práticas se faz necessário, para que o aprendizado não caia no esquecimento e que estimulem novas ações, visando o bem-estar da pessoa surda.

Nesse sentido, este é um trabalho que nos fez perceber, valorizar e potencializar através do ensino da Libras uma inclusão equitativa de alunos surdos em instituições educacionais inclusivas e sociais, sensibilizando a comunidade escolar para percepção deste sujeito não apenas como uma pessoa com deficiência, mas sim um sujeito diferente linguisticamente.

De acordo com (Figueiredo, 2019), os benefícios da educação inclusiva são percebidos no processo educacional, visto que a interação possibilita crescimento linguístico e social. Os alunos compartilham não só as tarefas escolares, mas formas de comunicação e conduta, expressão de sentimentos que apontam para a construção de subjetividade de papéis e valores sociais (Figueiredo, *apud* Colaço, *et al.*, 2007).

É visível a necessidade de sensibilizar os integrantes dos sistemas educacionais, sobre a importância do uso e difusão da Libras nestes espaços. A Libras, oferece uma interdisciplinaridade de forma que oportuniza oferecer conteúdo específicos da educação, a exemplo, no ensino de ciências, temos a tabela periódica.

Constatamos que os conceitos básicos desta Língua ensinado aos alunos ouvintes como L2, são de grande importância e podem ser levados em suas vivências, pois alguns conseguiram aprender mais que outros, houve interesse de uns mais do que em outros, mas consideramos que todos conseguiram compreender a importância desta língua de sinais para uma educação mais inclusiva e justa.

Ao término, foi perceptível a nós, a satisfação e evolução dos alunos, pois demonstraram compreensão sobre a Libras, da sua importância na interação com pessoas surdas, promovendo assim relações inclusivas sociais mais seguras. Vejamos a ilustração desse momento:

Figura 6 - Encerramento do curso de Libras



Fonte: Arquivo do Pesquisador

Em nosso entendimento, constatamos a necessidade de incentivar, promover e potencializar mais práticas de ensino da Libras nas escolas, entre discentes, docentes e todo o quadro de funcionário da escola, para que possamos contribuir na construção de uma sociedade que reconheça a diversidade como condição humana que respeite as diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em : <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf> acesso dia: Acesso em: 18/09/2023.

124

BRASIL. Lei Federal Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário oficial a união. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 18/09/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 18/09/2023.

CAPOVILLA, F. C. *et al.* Novo Deit-Libras. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. EDUSP; 3ª edição, 2015.

FELIPE, T. A. Libras em contexto: Curso Básico: Livro do Estudante. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Especial, 2007. 6º ed.

FIGUEIREIDO, Francisco José de Quaresma de, 1962. *In: VIGOTSKY: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.* 1.ed – São Paulo: Parábola, 2019.

GESSER, Audrei. O ouvinte e a surdez: sobre o ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editora Editorial, 2012.

GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? São Paulo, Editora Parábola: 2009. Legislação Específica de Libras – MEC/SEESP – disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>> Acesso em: 15/07/2023.

HONORA, M. FRIANCO, M. L. Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010. 1º ed. 3º imp.

LACERDA, C. B. de. F. Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Editora mediação. 5ª ed. 2013.

MACHADO, E. R. Pedagogia: concepções e práticas... Educar ... 2006, p. 78 disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a17.pdf>>. Acesso em: 11/08/2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer / Maria Teresa Eglér Mantoan. – São Paulo: Moderna, 2003.