

REVISTA

Arqueiro

INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS
RIO DE JANEIRO | BRASIL

nº 39
JAN / JUN
2019

ISSN-1518-2495

PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DE SURDOS



EDUCAÇÃO DE SURDOS O QUE OS NOVOS TEMPOS NOS DIZEM?

**PRÁTICA PEDAGÓGICA
COM ALUNOS SURDOS NA
PERSPECTIVA DE DIREITOS**

SURDO NA
PREVIDÊNCIA
SOCIAL

**INTERFACES
SOCIOEDUCATIVAS EM
BILINGUISMO SURDO**

CULTURA E
EDUCAÇÃO DE
SURDOS

**LIBRAS E LIBRAS TÁTIL
COMO LÍNGUAS DE
APRENDIZAGEM**

ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO DE SURDOS
E SURDOCEGOS

LETRAMENTO | ALFABETIZAÇÃO | AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS ESCRITO | LÍNGUA DE SINAIS | PRÁTICAS EM SALA DE RECURSO | PREVIDÊNCIA SOCIAL



Alunos surdos posando na frente do prédio principal do INES, s/d. Acervo da Memória Institucional

R E V I S T A

Arqueiro

PERÍODICO DE DIVULGAÇÃO DE
EXPERIÊNCIAS POLÍTICAS E PRÁTICAS
EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



• SUMÁRIO •

REVISTA ARQUEIRO
ISSN 1518-2495

GOVERNO DO BRASIL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Michel Temer

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
José Mendonça Bezerra Filho

INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Gilsilene Gonçalves de Moraes

COORDENAÇÃO DE PROJETOS
EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Ramon Santos de Almeida Linhares

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Ana Regina Campello

PUBLICAÇÕES INES

COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES
Gabriela Rizo
Gilsilene Gonçalves de Moraes
Luiz Alexandre da Silva Rosado
Ramon Santos de Almeida Linhares

SECRETÁRIO
Jean Fuglino Paiva

COMISSÃO DE TRADUÇÃO
Alessandra Scarpin Moreira Delmar
Fabiola de Vasconcelos Saudan
Lenildo de Souza Lima

EDITORES ARQUEIRO
Dra. Marisa da Costa Gomes
Dra. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz
Dr. Ricardo de Souza Janoario

CONSELHO DE PARECERISTAS
Aline Cristine Xavier da Silva Castro
Ana Luísa Antunes
Ana Teresa Andrade
Cássia Geciauskas Sofiato
Eder Barbosa Cruz
Huber Kline Lobato
Laura Jane Messias Belém
Lia Abrantes A. Soares
Marcia Moraes
Maria Carmem Euler
Priscilla Fonseca Cavalcante
Rita de Cassia de Oliveira e Silva
Roberta Savedra Schiaffino

PRODUÇÃO EDITORIAL
MDE Design de Eventos

PROJETO GRÁFICO
Ramon Santos de Almeida Linhares

DIAGRAMAÇÃO
Claudia Duarte/Avellar e Duarte

FOTO DA CAPA
Ilustrações produzidas por alunos do DEBASI-INES no Núcleo de Artes, em um projeto de elaboração de desenhos de imaginação de alguém fotografando, proposta pela Profª Eliane Gouvêa. Seleção de imagens: Lucía Vignolli. Composição do Mosaico: Ramon Linhares.

Rua das Laranjeiras, nº 232 – 3º andar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil – CEP: 22240-003
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: revistaarqueiro.ines@gmail.com

ENTREVISTA: ARTEFATOS HISTÓRICO- CULTURAIS DE SURDOS: ENTREVISTA COM NANCY ROURKE

06

Entrevistadores

DANIELLE REIS ARAÚJO
DANIELLE CRISTINA
MENDES PEREIRA RAMOS
JOÃO PAULO DA SILVA
NASCIMENTO

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

20

JOSÉ CARLOS DE
OLIVEIRA

AQUISIÇÃO E ENSINO PBL2 DE SURDOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE SOBRE A HIPÓTESE DO CHOQUE CONSTRUCIONAL NA INTERLÍNGUA A ESCRITA DE SINAIS NOS CURSOS DE LETRAS LIBRAS

36

ALEXANDRE MELO DE
SOUSA
ROSANE GARCIA
ISRAEL QUEIROZ DE LIMA

PROSÓDIA E SIGMANULOGIA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS TERMINOLÓGICOS DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

54

LÚCIO LUGÃO MACEDO
WAGNER CABRAL SANTOS

PRÁTICAS DIDÁTICAS COM ALUNOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

68

DANIELA DA
CONCEIÇÃO DA SILVA

PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 ATRAVÉS DA REDE SOCIAL TWITTER

80

JESSICA DE FREITAS TERRA
TIAGO DA SILVA RIBEIRO

O SURDO NA PREVIDÊNCIA SOCIAL: UMA ANÁLISE DA APOSENTADORIA POR IDADE E POR TEMPO DE CONTRIBUIÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA GERÊNCIA EXECUTIVA DE MOSSORÓ-RN

92

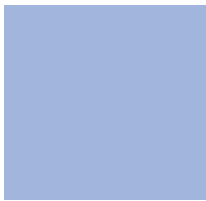
ALCIMARA MARIA DE
OLIVEIRA MACIEL

Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – Vol. 1 (jan/jun 2000) –
Rio de Janeiro : INES – v. : il. ; 28cm

Vol. 39 (jul-dez, 2019), Semestral – ISSN-1518-2495.

1. Surdos – Educação. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos
(Brasil).

CDD – 371.912



EDITORIAL

Car@ leitor@

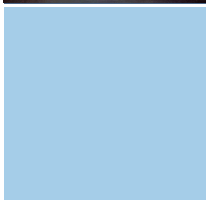
Com imenso prazer, apresentamos mais uma edição da Revista Arqueiro.

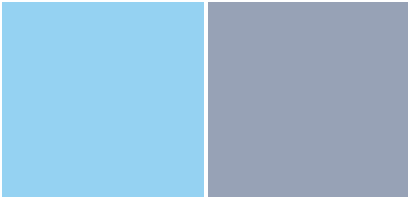
Como de praxe, a Revista traz uma entrevista e cinco artigos!

A entrevista intitulada *Artefatos histórico-culturais de surdos*, com Nancy Rourke, artista plástica surda estadunidense integrante do movimento de arte surda De'VIA, é apresentada em português e inglês por Danielle Reis Araújo, Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos e João Paulo da Silva Nascimento. Na matéria, são exploradas as trajetórias pessoal, acadêmica e profissional de Nancy Rourke, repletas de ricas informações sobre uma artista surda e mulher que se preocupou com sua comunidade, além de denotar claramente sua preocupação por direitos sociais das comunidades surdas

e por distinguir arte surda de arte de De'Via. Em sua fala, a artista convida jovens surdos a defenderem suas experiências e políticas para surdos e a produzirem artefatos artísticos quando sentirem necessidade para isso.

No artigo *Letramento e alfabetização de alunos com surdocegueira: desafios e possibilidades*, o autor José Carlos faz uma reflexão sobre experiências em atividades de letramento/alfabetização desenvolvidas com criança surdocega do primeiro ano do Ensino Fundamental, em que se destaca a habilidade de leitura de textos literários para explorar os sentidos: paladar, olfato e tato. Abordou-se, também, a parte motora para possibilitar o desenvolvimento de atividades escritas, num trabalho interdisciplinar. Por meio de um levantamento histórico sobre a educação de pessoas surdocegas no Brasil e no exterior e de uma síntese sobre a criança surdocega, o autor mostra a importância da alfabetização e do letramento para crianças surdocegas e relata uma experiência mediada por vários atores que contribuíram para o sucesso da experiência: a família, intérpretes e guias-intérpretes e instituições promotoras de acessibilidade.





O artigo intitulado *Aquisição e ensino PBL2 de surdos: um estudo de caso sobre a hipótese do choque construcional na Interlíngua a escrita de sinais nos cursos de Letras Libras* é resultado de uma pesquisa exploratória, com o objetivo de apresentar um panorama sobre a oferta da disciplina de Escrita de Sinais em cursos de Licenciatura em Letras Libras oferecidos por instituições públicas e privadas das cinco regiões brasileiras. Identificaram o quantitativo de 54 cursos de Letras-Libras no Brasil e aspectos como o período de oferta de disciplinas e suas ementas. Os autores fazem um importante levantamento histórico da escrita de sinais a partir de vários estudiosos da área e apresentam como resultado que a oferta das disciplinas e carga horária dedicadas ao ensino da escrita é pequena, se comparada proporcionalmente à carga horária total dos cursos de graduação, com pequeno enfoque para a modalidade de escrita da língua.

Os autores surdos Lúcio Lugão e Wagner Cabral apresentam o artigo intitulado *Prosódia e sigmanulogia na perspectiva dos estudos terminológicos da Língua de Sinais Brasileira*, no qual fa-

zem uma reflexão sobre os estudos de Stokoe (1960) e Costa (2012) e mostram a percepção de participantes surdos de uma pesquisa com relação à criação de novos sinais e sua preocupação com regras e estruturação linguística nesse processo de criação. Por meio de questionário semi-aberto, com apresentação de resultados em gráficos, observaram a importância de estudos sobre criação de dicionários e glossários, os quais devem proliferar, entretanto, chamam atenção do leitor para o cuidado com a criação indiscriminada de termos e sinais, sem estudos sobre os aspectos linguísticos da Libras. O artigo é um convite a pensar nas atuais políticas linguísticas em defesa da língua de sinais e do protagonismo de professores pesquisadores surdos sobre a temática da Linguística.

No artigo *Práticas didáticas com alunos na Sala de Recursos Multifuncional*, a autora Daniela da Silva apresenta práticas realizadas em um contexto de Atendimento Educacional Especializado com alunos surdos de um contexto escolar inclusivo. Por meio de uma pesquisa-ação, o trabalho mostra a produção de um Guia de Apoio e Orientação ao professor na Sala de Recursos Multifuncional, em que propõe quatro categorias de atuação: Práticas didáticas no AEE em Libras, para o seu desenvolvimento; Práticas didáticas no AEE em Libras, para aprendizagem do Português escrito; Práticas didáticas no AEE em Libras, para aquisição dos conteúdos escolares; Os recursos e



as estratégias usadas no AEE. A autora traz à tona a questão de políticas públicas promovidas por secretarias de educação numa perspectiva bilíngue – Libras e Português escrito; na construção e elaboração de recursos didáticos utilizados com alunos surdos em classe regular.

Os autores Jéssica Terra e Tiago Ribeiro apresentam no artigo *Português escrito como L2 através da rede social Twitter* possibilidades de ensino de habilidades de leitura e escrita com base em redes sociais, sobretudo o Twitter, destacando que importância da comunicação no processo de interatividade, uma vez que sujeitos surdos, assim como sujeitos não surdos, conversam, convivem com outros pares, criam redes familiares, sociais, profissionais, acadêmicas com aqueles que usam a mesma língua. A partir de perguntas instigantes como: O que é o Twitter?; Por que utilizar o Twitter como proposta educacional?; As redes sociais digitais são um dos meios de comunicação mais utilizados hoje em dia, e por que não empregá-las no contexto do ensino? os autores apresentam ideias e estratégias lúdicas para abordar conteúdos relacionados à leitura e escrita a aprendizes surdos.

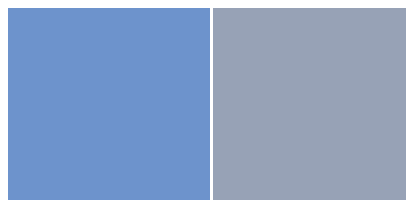
O último artigo desta coleção, premiado no Congresso Internacional do INES – COINES/2018, intitulado *O surdo na Previdência Social: uma análise da aposentadoria por idade e por tempo de contribuição da pessoa com deficiência na gerência executiva de Mossoró-RN,*

traz uma temática muito importante pela autora Alcimara Maria de Oliveira Maciel, sobre a seguridade social e aposentadoria do sujeito surdo, garantida por lei. A contribuição deste artigo é muito relevante pois mostra aos surdos os critérios e formas de requerimento de aposentadorias junto ao INSS. Apresenta um estudo de caso realizado no âmbito do INSS em Mossoró-RN, relativos aos requerimentos de surdos por aposentadoria por idade e por tempo de contribuição prevista na Lei Complementar nº 142/2013. Sem dúvida, um artigo de alto impacto em termos de informação e de demonstração de garantias e direitos aos sujeitos surdos, previstos em lei.

Com muito carinho este volume foi organizado para oferecer ao nosso leitor formação e informação.

Boas leituras!!!!

Os editores!



ARTEFATOS HISTÓRICO- CULTURAIS DE SURDOS: ENTREVISTA COM NANCY ROURKE

Concedida aos entrevistadores/tradutores
DANIELLE REIS ARAÚJO
DANIELLE CRISTINA MENDES PEREIRA RAMOS
JOÃO PAULO DA SILVA NASCIMENTO

Primeiramente, gostaríamos de agradecer à disponibilidade da artista Nancy Rourke, que prontamente aceitou o convite para a realização desta entrevista, dando-nos, portanto, um material inédito e de grande importância para os Estudos Artísticos Surdos.

ENTREVISTADORES: Para iniciar, você poderia nos contar um pouco sobre você, sua trajetória de vida e seu percurso artístico?

NANCY ROURKE: Comecei a levar a arte a sério aos seis anos de idade, quando meus pais descobriram que nasci surda. O médico disse a eles que eu tinha dificuldade de aprendizagem e dificuldade de fala, e isso foi diagnosticado incorretamente. Nasci prematura, faltando dois meses para o fim da gestação, e fiquei no hospital por um mês. Eu cresci frequentando um programa para oralização de surdos em uma escola pública de ouvintes em San Diego, onde tinha uma sala de aula modular no outro extremo do *campus*. Fazer arte quando era criança era minha maneira de me comunicar com minha família. Nasci para ser artista. Eu pegava uma sacola cheia de lápis de cor, borrachas e papéis para desenhar. Durante os intervalos na escola, sentava e fazia desenhos até a hora de ir para a aula.

Comecei a fazer pintura a óleo quando tinha cerca de dez anos. Eu pintava pedras e depois as vendia para os amigos. Em meados da década de 1970, trabalhei com um escritor e ilustrador em um livro sobre habilidades para pessoas surdas em San Diego e outro sobre linguagem de sinais no Salk Institute, La Jolla, Califórnia.

Estudei Design Gráfico e Belas Artes em Pintura. Meu primeiro trabalho como designer gráfica foi na Xerox Corporation, IBM, em San Diego. Trabalhei também na Microsoft, em Seattle, até me tornar uma artista em tempo integral em Denver, Colorado.

ENTREVISTADA: NANCY ROURKE

Artista plástica surda estadunidense, integrante do movimento de arte surda De'VIA. <http://www.nancyrourke.com/biography.htm>.

DANIELLE REIS ARAÚJO

UFRJ, dannyreisaraujo@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1038-4760>, elaboração e tradução.

DANIELLE CRISTINA MENDES PEREIRA RAMOS

UFRJ, danielle@letras.ufrj.br, <https://orcid.org/0000-0001-6439-748X>, elaboração e tradução.

JOÃO PAULO DA SILVA NASCIMENTO

UFRJ, jpnascimento@letras.ufrj.br, <https://orcid.org/0000-0001-8392-4265>, elaboração e tradução.

Quando vi pela primeira vez um livro com título "Entendendo a cultura de surdos em busca da surdez", foi o início do movimento De'VIA na minha vida. Foi uma grande mudança, porque sabia que algo estava faltando e não conhecia minha própria identidade como pessoa surda. Eu sabia muito pouco sobre o De'VIA e não prestei muita atenção a isso até ler o livro. Nos dez anos de criação de obras de arte do De'VIA fiz mais de 3.000 pinturas. Tornei-me uma artista prolífica e pintava todos os dias.

Enquanto fazia residência artística, às vezes eu levava minhas tintas e telas para pintar em outro lugar. Eu carrego um caderno de desenho em todos os lugares que vou e uma pequena caixa cheia de lápis de grafite. Também tomo notas para quaisquer ideias que reúno para as próximas pinturas. Tenho vários cadernos de desenho que guardo ao longo dos anos. Todo ano, me pergunto: o que vem a seguir? O que quero pintar? O que quero fazer?

Eu sempre planejo coisas à procura do que precisa ser feito. Por exemplo, algo que estava esquecido e precisava de atenção, um pouco de ativismo. Todo ano eu faço o *challenge* (desafio) de fevereiro. Neste ano, de 2020, escolhi como tema um livro, "A máscara da benevolência: desabilitando a comunidade surda", de Harlan Lane. Eu escolhia um parágrafo que se encaixasse em um motivo e fazia uma pintura. Ainda estou trabalhando nisso. Vou publicá-lo em breve no Facebook e no site www.nancyrouke.com.

I started taking art seriously at the age of six, when my parents first found out I was born deaf. The doctor told them I had a learning disability and speech impairment and that was misdiagnosed. I was born premature at two months and stayed in a hospital for a month. I grew up going to a Deaf Oral program in a public hearing school in San Diego, where they had a 'portable' classroom at the far end of the campus. Making art at an early age was my way of communicating with my family. I was born to be an artist. I would take a tote bag filled with coloured pencils, erasers and papers to draw pictures. During recesses, I would sit and draw pictures until it was time to go to class.

I started oil painting when I was about ten years old. I painted rocks and sold them to friends. In the mid 1970s, I worked with a writer and an illustrator, one book was about living skills for Deaf people in San Diego and another was a sign language book at Salk Institute, La Jolla, California. I studied Graphic Design and Fine Arts in Painting. My first career as a graphic designer was at Xerox Corporation, IBM, in San Diego and then at Microsoft, in Seattle, until I became a full-time artist in Denver, Colorado. When I first saw a book called 'Understanding Deaf Culture in Search of Deafhood,' that was the start of De'VIA movement I got into my life. That was a change in my life because I knew something was missing and I did not know my own identity as a Deaf person. I knew very little about De'VIA and did not pay close attention to that, until

I read that book. In the ten years of making De'VIA artworks I have made over 3,000 paintings. I became a prolific artist and I would paint every day.

While on my artist in residency, sometimes I would bring my paints and canvas to paint elsewhere. I carry a sketchbook everywhere I go and a small box filled with graphite pencils. I also take notes for any ideas I have gathered for the next paintings. I have a bunch of sketchbooks that I keep over the years. Every year, I ask myself what is next. What do I want to paint? What do I want to do?

I always plan on things that I look for something that needs to be done. For example, something that is overlooked and needed attention, a bit of activism. Every year I do the February challenge. This year, 2020, for a theme I picked a book, The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community, written by Harlan Lane. I would pick out a paragraph that fits for a motif and make a painting. I am still working on it. I will post it soon on Facebook and in www.nancyrourke.com.

ENTREVISTADORES: Sabemos que você teve uma primeira exibição artística em 1979, na Galeria Nacional de Arte em Washington, DC, antes de você integrar o movimento artístico De'VIA. Gostaríamos de saber como foi essa vivência para você, especificamente sua relação com as obras apresentadas. Naquele momento, você já pintava experiências surdas, ou tinha isso em mente?

NANCY ROURKE: A obra de arte que foi exibida na Galeria Nacional de Arte não era uma peça relacionada com o tema surdo. Foi um desenho a tinta. Eu fiz algumas obras com o tema surdo quando estava no Ensino Médio que eram relacionadas ao De'VIA, no entanto, eu não conhecia o De'VIA até meados de 2000. Olhei para o passado pensando sobre os trabalhos anteriores que havia feito e eu achei interessante. Eu certamente teria ficado frustrada em um programa convencional, onde expressasse as minhas emoções através da arte.

The artwork that was showcased at the National Art Gallery, was a non Deaf-themed related piece. It was an ink drawing. I did some Deaf-themed artworks when I was in high school that were De'VIA related, however I never knew about De'VIA until in the mid 2000s. I looked back thinking about the earlier works I had done, I thought that was interesting. I must have been frustrated in a mainstreamed program where I expressed my emotions into art.

ENTREVISTADORES: Sabemos que você teve um período de hiato em sua carreira artística, durante o qual você se dedicou ao trabalho de design. Você poderia nos contar um pouco sobre os motivos pelos quais você teria decidido desistir da carreira artística? Houve alguma implicação proveniente do fato de você ser mulher surda?

NANCY ROURKE: Foi por isto que estudei dois campos de arte para minha carreira: Design Gráfico e Belas Artes em Pintura. Tenho que admitir que o trabalho de Design Gráfico me exauriu, por causa da minha mão usando um mouse ou uma caneta digital na frente da tela por horas. Trabalhar como pintora me dá muito mais liberdade, ou seja, pensamento mais criativo, 'brainstorming' (tempestade de ideias), a capacidade de esboçar e de me movimentar. Agora, houve um hiato na minha carreira artística, sim, quando entrei no movimento de arte De'VIA. Dediquei um tempo à pesquisa e estudei a história dos artistas surdos e seus estilos de trabalho artístico e, como ativista, isso me inspirou muito. Eu faço vários esboços todos os dias.

This is why I studied two art fields for my career. Graphic Design and Fine Arts in Painting. I have to admit that graphic design on a screen caused burnt out, because of my hand using a mouse or a digital pen and in front of the screen for hours. Working as a painter gives me much more freedom, that is, a more creative thinking, brainstorming, sketching and moving around. Now, there was a hiatus in my artistic career, yes, when I first got into De'VIA art movement. I took the time to research, and studied the history of deaf artists and their art style of work and being an activist, all of that inspired me so much. I make numerous sketches every day.

ENTREVISTADORES: Em 2010, você se envolveu com o movimento artístico De'VIA. Conte-nos um pouco sobre como você conheceu esse movimento, quais foram suas primeiras impressões e no que isso impactou sua vida, sua maneira de perceber o mundo e a retomada de sua paixão pela pintura, que passou a ser utilizada como meio afirmativo de sua cultura e identidade.

NANCY ROURKE: Em 2010, eu iniciei minha carreira como artista profissional em tempo integral. Eu primeiro iniciei no De'Via, em 2009, com sete pinturas com o tema da surdez. Escrevi uma proposta de concessão sobre o De'VIA através da surdez e como a surdez impactou a minha vida no De'VIA. Fiquei feliz de receber fundos para iniciar meu trabalho. Comprei um novo computador, escrivaninha, cadeira, cavaletes, tintas a óleo, pincéis de pintura e telas. Desenvolvi um novo website para o meu negócio e fiz mais de cinquenta pinturas, que comecei a vender em uma *Deaf Expo* em Las Vegas, quando abri o meu ateliê pela primeira vez.

Voltando à criação de arte, não lembro a primeira vez que tive contato com o De'VIA. Lembro-me de fazer uma pequena apresentação para uma turma e que um professor perguntou se eu considerava que estava fazendo arte De'VIA. Respondi: "talvez mais tarde", pois hesitei a princípio, uma vez que não sabia muito sobre o De'VIA. Até encontrar o livro de Paddy Ladd sobre a surdez, quando fiquei ansiosa para conhecer mais sobre o

De'VIA. Trabalhei duro e fiz muitas obras artísticas sobre resistência. Durante o primeiro ano, todo foco foi na autoexploração, procurando dizer a verdade e me aceitando com a identidade surda. Eu nunca entendi porque cresci fortemente colonizada pela oralização, enquanto a língua de sinais era desencorajada na comunicação de pessoas surdas. Fiz arte baseada nas minhas próprias experiências como surda e queria que o mundo visse o que passei durante a minha vida, como fui rotulada como "deficiente auditiva" e "modelo de enfermidade". Depois de um ano produzindo obras artísticas de resistência e autoexploração, comecei a fazer obras artísticas com o foco na comunidade surda. Fiz apenas algumas obras de arte de afirmação, porque estava com raiva e aborrecida em ver como os surdos eram tratados pela dominação do mundo ouvinte.

In 2010 I started my business as a full-time professional artist. I first started into De'VIA in 2009 with seven deaf-themed paintings. I wrote a grant proposal about De'VIA through Deafhood and how Deafhood impacted my life into De'VIA. I was happy to receive the funds to get my business started. I bought a new computer, desk, chair, easels, oil paints, paintbrushes and canvases. I developed a new website for my business and did over 50 paintings, to start selling them at a Deaf Expo in Las Vegas and that was where I first opened my business.

Back to creating art, I do not remember

when I first learned about De'VIA. I do remember giving a small presentation for a class and a teacher asked if I would consider making De'VIA art. I replied, "maybe later," as I hesitated at first, because I did not know much about De'VIA. Until I found the book written by Paddy Ladd, on Deafhood, that was when I was eager to learn more about De'VIA. I worked hard and made many resistance artworks. During the first year, everything was focused on self-exploration, seeking for the truth to be told and accepting myself as a Deaf identity.

I never understood why I was heavily colonized growing up Deaf oral when sign language was discouraged from using them to communicate among Deaf people. I made art based on my own Deaf experience and I wanted the world to see what I went through during my life, how I was labeled as a 'hearing-impaired' and an 'infirmary model'. After a year of making self-exploration resistance artworks, I started making artworks that were focused on the Deaf community. I made only a few affirmation artworks because I was angry and upset to see how Deaf people were treated by the dominated hearing world.

ENTREVISTADORES: Você possui uma pintura muito engajada na afirmação das identidades e culturas surdas, principalmente por retratar artisticamente a situação de opressão imposta pelo oralismo à comunidade surda mundial. Inclusive, em um de seus

quadros, Global Deaf Connect, você retrata um fator conectivo entre diferentes comunidades surdas ao redor do mundo pelas línguas de sinais. Com base nisso, você poderia falar sobre a importância das línguas de sinais para as comunidades surdas e, especificamente no seu caso, da ASL (American Sign Language, Língua Americana de Sinais) para sua experiência artística?

NANCY ROURKE: A pintura do Global Deaf Connect foi feita em 2011, com 11 por 14 polegadas. Mais tarde, fiz mais versões da mesma pintura em telas maiores. Essa era uma das pinturas mais populares, usada em apresentações, livros e revistas, murais e pôsteres. Eu fiz a pintura por várias razões. A primeira foi dar reconhecimento às línguas de sinais de outros países. A segunda foi mostrar uma colaboração da comunidade Surda entre outras, onde somos iguais enquanto povo surdo. A terceira foi estabelecer uma conexão entre todos os surdos ao redor do mundo. A quarta foi respeitar todas as culturas do mundo e suas diversidades e, por fim, reconhecer diferentes línguas de sinais, por exemplo: ASL, BSL – British Sign Language (Língua de Sinais Britânica) –, LSF – French Sign Language (Língua Francesa de Sinais) – e assim por diante. Há um mundo inteiro com países identificados de onde provêm línguas de sinais.

The painting of Global Deaf Connect was made in 2011, on a 11 by 14 inch. Later, I made more versions of the same pain-

ting in larger scale canvases. This was one of the most popular paintings, that had been used for presentations, books and magazines, murals and posters. I did the painting for a number of reasons. One was to support a recognized sign language in other parts of the countries. Two, was to show a collaboration of the Deaf community among others where we are the same as Deaf people. Three, was to connect a unity among all Deaf people around the world. Four was to respect all cultures of the world, with a diversity of people of colors and lastly, to recognize different codes of sign languages, for example, ASL – American Sign Language –, BSL – British Sign Language –, LSF – French Sign Language – and so on. There is a global world with countries labeled where sign languages come from.

ENTREVISTADORES: Como você vê a relação entre a arte surda e a luta política por direitos sociais das comunidades surdas?

NANCY ROURKE: Livros como *The Mask of Benevolence (A máscara da benevolência)*, de Harlan Lane, ou *Understanding Deaf Culture in Search of Deafhood (Entendendo a cultura surda em busca da surdez)*, de Paddy Ladd, mostram as lutas políticas pelos direitos sociais das comunidades surdas. Como eu os transformei em Arte Surda, principalmente inspirada pelo Surdismo, um movimento artístico criado por um artista surdo-cego, Arnaud Balard, que escreveu o manifesto em 2009 sobre a justiça social e

a mudança social na arte surda. Eu fiz algumas pesquisas e me encontrei apenas com pessoas que precisavam de um alerta rápido.

Algo precisa ser dito, em vez de ser varrido para debaixo do tapete. Fazer arte era uma maneira de chamar a atenção. Isso se torna uma mensagem poderosa e, apenas por fazer arte vejo uma ação acontecendo. Palavras que vêm da leitura ou da comunicação através das pessoas às vezes não são suficientes para serem expostas. Há uma diferença entre arte surda e De'VIA ou Surdismo. Arte surda é arte em geral feita pelo artista surdo. De'VIA (exibição de surdos / arte da imagem) é uma arte sobre a experiência dos surdos. O mesmo vale para o Surdismo com um fundo de luta política. Não há política no De'VIA. Mas tanto o De'VIA quanto o Surdismo mostram motivos e símbolos, pesando fortemente nas metáforas quando expressam política na arte. Estou mudando meu caminho, indo em direção ao Surdismo. Eu tenho muito respeito pelo De'VIA, mas devo seguir em frente e criar mais arte que seja política. Há tanta coisa para fazer arte que me preocupo com as crianças surdas no futuro. Especialmente com as crianças surdas que utilizam implante coclear, com os seus traumas e experiências boas ou ruins. Muitos não conhecem sua identidade.

Books like The Mask of Benevolence written by Harlan Lane, or Understanding Deaf Culture in Search of Deafhood,

by Paddy Ladd, show the political struggles for social rights in Deaf communities. How I made them into Deaf Art, mainly inspired by Surdism, an art movement coined by a DeafBlind artist, Arnaud Balard, who wrote the manifesto in 2009, about the social justice and social change in Deaf art. I did some research, and just by meeting with different people that I see needs a fast wake-up call.

Something needs to be told, instead of sweeping under the rug. By making art, was one way of getting attention. This makes it a powerful message just by making art and I see an action going on. Words from reading, or by communicating through people are sometimes not enough to get exposed by. There is a difference between Deaf art and De'VIA or Surdism. Deaf art is art in general made by Deaf artist. De'VIA (Deaf View/Image Art) is art about the Deaf experience. The same goes to Surdism with a background of political struggle. There is no politics in De'VIA. But both De'VIA and Surdism show motifs and symbols, weighing heavily on the metaphors when expressing politics into art. I am changing my path, going to that direction to Surdism. I have much respect for De'VIA, but I must move forward and make more art that is politics. There is so much to make art that I worry about the Deaf children in the future. Especially about the Deaf children with cochlear implants and their traumas and experiences good or bad. Many of them do not know their identity.

ENTREVISTADORES: Como você se sente ao que tange à visibilidade em ser uma artista surda? Você sente algum preconceito por parte dos espectadores pelo fato de você ser mulher e surda?

NANCY ROURKE: Essa é uma ótima pergunta. Vou começar com a visibilidade de ser uma artista surda. As pessoas me veem como uma artista prolífica e trabalhadora, uma "artista brava", como alguns me chamam, sempre séria, uma mente própria, introvertida e que não tem medo de falar. Eu me sinto bem com isso, exceto por ser uma artista zangada, não é sempre assim. As pessoas não me conhecem bem o suficiente para me chamar de artista zangada ou de uma pessoa agradável para se ter por perto. Eles me dizem que eu sou uma artista séria, o que é verdade, mas estou sempre pensando, e fazendo anotações sobre o que está próximo para pintar uma tela. Sim, algumas vezes eu me sinto prejudicada somente quando eles não veem o que estou mostrando em minhas pinturas como "uma verdade a ser dita". Sendo uma artista mulher, trabalho duro para mostrar que são as mulheres artistas que veem as coisas que são tão importantes e não tem medo de falar.

These are great questions. I will start with the visibility of being a Deaf artist. People see me as a prolific, hard-working artist, an angry artist as some call it, always serious, a mind of its own, an introvert, and not afraid to speak up. I feel good

about that, except for being an angry artist, which is not always that way. People do not know me well enough to call me an angry artist or a pleasant person to be around with. They tell me that I am a serious artist, which is true, because I am always thinking, and making notes on what is next to paint on a canvas. Yes, sometimes I feel prejudiced only when they do not see what I was showing my paintings as 'truth-be-told,' Being a woman artist, I work very hard to show that women artist are the ones who see things that are so important and not afraid to speak up.

ENTREVISTADORES: Você possui uma pintura autorretratista a que você atribuiu o título de "Deaf View Image Art" ("Imagem da arte sob uma visão surda"), que, segundo você, traz a imagem oculta de um autorretrato formado por diferentes telas sobre a experiência surda. Em todas as obras, o seu processo artístico se mostra muito nítido, funcionando por si só como uma espécie de autorrepresentação. Então, poderíamos dizer que todas as suas obras, por trazerem à tona narrativas surdas, são de alguma maneira autorrepresentativas?

NANCY ROURKE: Sim, eu fiz a pintura de um auto-retrato chamado "Deaf View Image Art". Eu a pintei para a Exposição Internacional de Artistas Surdos em São Petersburgo, Rússia. Quando fiz uma apresentação sobre "O que é De'VIA?", um artista surdo russo se levantou e gri-

tou "Você é uma artista zangada! Nós não precisamos disso!". Nessa exposição, havia dois grupos separados, um era um grupo conservador, com integrantes comunistas que viveram durante o período da URSS. Eles estavam à vontade e tinham tudo o que precisavam em suas vidas. O outro era um grupo liberal de ativistas surdos mais jovens que foram desligados pela Federação Russa. Esses aplaudiram em voz alta o que eu estava mostrando nas obras de arte do De'VIA e estavam ansiosos para aprender mais sobre a verdade que precisava ser exposta. A pintura que eu fiz para a mostra de arte russa pretendeu exibir diferentes motivações. Dessa forma, o autorretrato, que continha cores potentes e simbólicas, teve em seu cerne o olhar para todas as experiências e opressões sofridas por pessoas surdas durante a vida inteira. Mais tarde, descobri que essa pintura foi roubada e usada em outra exposição de arte em Moscou, na Rússia. Recuperei a pintura quatro anos depois, devido a um amigo ter se arriscado para trazê-la de volta de onde estava escondida. De fato, essa pintura tem sua própria expressão de uma maneira autorrepresentativa. Os surdos russos sabiam o tempo todo que era uma pintura popular.

Yes, I do have the self-portrait from a painting called, "Deaf View Image Art" without the slash. I painted it for the International Deaf Artists Exhibition in St. Petersburg, Russia. When I gave a presentation about "what is De'VIA?", a Deaf

Russian artist stood up and yelled, "you are an angry artist! We do not need that!" There were two separate groups, one was a conservative group where they were raised communists, and lived during the time of the USSR, they were comfortable and had everything they needed in their lives. Another was a liberal group of younger Deaf activists that was turned off by the Russian Federation. They applauded loud on what I was showing, De'VIA artworks, and they were eager to learn more about the truth be told that needed to be exposed. The painting that I made for the Russian art show was to show different motifs and the self-portrait was standing behind looking at all of the experiences and oppression she went through all her life, and the powerful colors that have meanings behind them. I also learned that this painting got stolen and used for another art exhibition in Moscow, Russia. I never got the painting back until four years later, after a friend risked his life to bring back the painting, that was hidden in someone's home. Indeed, the painting has its own expression in a way of self-representation. The Deaf Russians knew all along that it was a popular painting.

ENTREVISTADORES: Você costuma fazer algumas releituras de obras famosas sob a ótica da pintura surda afirmativa, como, por exemplo, Frida Khalo surda e a Monalisa surda. Isso seria uma maneira de ressignificar o universo artístico de modo a torná-lo mais inclusivo para pessoas surdas?

NANCY ROURKE: Sim, exatamente. Eu posso ver porque não. Há um pouco de orgulho ali. É também uma maneira chocante de mostrar ao público porque as pinturas na verdade envolvem mais o povo Surdo, apenas para torná-las mais inclusivas e para serem mais respeitadas entre outras pessoas surdas ao redor do mundo.

Yes, exactly. I can see why not. There is a bit of pride in there. It is also a shocking way to show to the public because the paintings actually bring in more Deaf people, just to find them more inclusive and to be more respectful among other Deaf people around the world.

ENTREVISTADORES: Sabemos que você tem como influências os movimentos Fauvismo, Neoexpressionismo, The Stilj e, devido a isso produziu seu estilo artístico próprio, caracterizado pelo uso monocromático de cores predominantemente primárias. Poderia nos contar um pouco por que a aproximação especificamente com esses movimentos?

NANCY ROURKE: Sim, esses movimentos artísticos me influenciaram quando eu aprendi sobre os próprios artistas, quem eles eram e porque faziam a arte daquela forma. Eu gosto de como eles usavam o processo de raciocínio e as conversas sobre arte com outros artistas quando se reuniam em um pub. Tais discussões sobre a política na arte e seus estilos artísticos foram estabelecidos em

diferentes direções, que os tornaram e suas obras tão famosas. Eu amo as cores que eles usavam, as configurações e formas de seus próprios trabalhos. E porque as cores que eu usei são cores primárias juntamente com o uso monocromático, o meu trabalho se torna poderoso. Eu amo a configuração original de cores sem qualquer mistura, o grupo puro de cores primárias. O uso das cores primárias de modo monocromático, no ofício, dá um intervalo entre os pigmentos, fazendo, assim, uma harmonização. Ou vice-versa, uso os pigmentos monocromáticos para fazer uma expressão emocional na pintura, o que dá uma mensagem impactante.

Yes, the art movements are my influences as I learned about the artists themselves, who they were and why they made such art like that. I like how they used their thinking process and the art conversations they had among other artists when they gathered together in a pub, discussing on politics in art, and their art styles were established going to different directions that made them and their artworks so famous. I love the colors they used, and the shapes and forms of the works themselves. And because the colors that I used are primary colors along with monochromatic use makes it powerful. I love the original setting of colors without any mixing. A pure group of primary colors. And because I use the monochrome pigments, they give the primary colors a break in between, or to keep them separate, making peace.

Or vice versa, I use the monochrome pigments to make an emotional expression on the painting, which gives a powerful message.

ENTREVISTADORES: Como você configurou o sistema de significados pelo uso de cores e signos que remetem diretamente à experiência surda?

NANCY ROURKE: Eu estava tentando mostrar a maneira como interpreto minhas próprias pinturas usando diferentes motivos e cores. Eu procuro o significado de algo escolhendo um símbolo e apenas o chamo dessa forma. Eu sabia que parecia ser o correto e era exatamente o que eu queria expressar.

The way I interpret my own paintings using different motifs and colors are what I was trying to show. I search for a meaning of something by picking out a symbol and just call it that way. I knew it feels right and it is exactly what I wanted to express.

Entrevistadores: Como era o seu olhar sobre o De'VIA antes e como ele é agora? Você tem algum tipo de crítica ou comentário a fazer sobre as mudanças que possivelmente esse movimento teve ao longo do tempo?

NANCY ROURKE: Ali e aqui, sim, eu recebo elogios e críticas. Eu daria maior importância aos elogios porque as pessoas amam, assim como eu, o trabalho com as cores primárias. O público diz

que as minhas obras são bastante diferentes de outras obras de arte. Eles gostam das cores vivas e ousadas e, por isso, ficam impressionados com a forma que eu pude trabalhar, com apenas três cores. Eu me limito usando apenas um número pequeno de cores e não um conjunto amplo. Minhas produções anteriores mostram muito trabalho 'livre'. Isso quer dizer que eu produzi minhas telas rapidamente e sem fazer nenhum plano prévio. As ideias simplesmente aparecem, eu pego uma tela e pinto a partir daí aplicando diversos estilos. As pinturas mais recentes são mais focadas nos retratos, você vê mais detalhes nos olhos, boca e cabelo. Recebo retorno de pessoas que queriam que eu ficasse com a pintura 'livre', enquanto outros querem ver mais detalhes nas pinturas. Eles são todos diferentes e eu apenas pinto da minha própria maneira. O tempo muda e minhas pinturas também mudam um pouco.

Here and there, yes, I get compliments and I get criticism. I would weigh more on the compliments because they love how I work with primary colors. They tell me it is so different from other artworks they see. They like the bold, vivid colors. They were impressed at how I was able to work with just three colors. I limit myself by using such small number of colors and not a broader array of colors. My earlier works show a lot of "loose" work and what I meant by that is I did them fast and without making any plan

for the paintings. The ideas just pop in and I would grab a canvas and paint from there. I can make a big difference in art style from then to now. The newer paintings are more focused on the portraits, you see more details on the eyes, mouth and hair. I do get feedback from people who wanted me to stick with the 'loose' painting while others want to see more details in the paintings. They are all different and I just paint from my own mood. Time changes and so my paintings change a bit as well.

ENTREVISTADORES: Como você acha que a comunidade acadêmica recebe o De'VIA enquanto um movimento artístico legítimo, tal como outros tantos contemplados na história da arte? Você acha que há o devido tratamento e que esse seja um tópico importante para a formação de profissionais de artes, sejam ouvintes ou surdos?

NANCY ROURKE: Hoje em dia, o Surdismo é muito popular. Esse movimento artístico-político tem cinco gêneros de expressão, enquanto o De'VIA possui apenas um. Os cinco gêneros são artes visuais, performance, filme, literatura da ASL e literatura inglesa, todas baseadas na experiência surda com a justiça social e as mudanças sociais na política. É isso que os artistas têm usado hoje. O De'VIA ainda é usado em níveis acadêmicos, especialmente para a formação de profissionais de arte. Ofereço residência artística a profissionais de arte em escolas e universidades de surdos com o fim de

ensinar sobre o De'VIA para estudantes que estão aprendendo sobre experiências de pessoas surdas na arte. O Surdismo e o De'VIA são dois movimentos artísticos diferentes. São muito similares, exceto pelo De'VIA não usar política na arte. Tanto o De'VIA, quanto o Surdismo, são usados em arteterapia e também em terapias de traumas por meio da arte. Quando eles não sabem como se expressar com palavras, fazem arte para mostrar suas verdadeiras expressões. Isso se aplica para todos os surdos e ouvintes que desejam aprender sobre a experiência artística de surdos, seja Surdismo ou De'VIA. Eu digo que o Surdismo é o mais popular, isso porque são usados em filmes, teatros, em ASL e escritos como poema, todos expressam a experiências dos surdos com a política.

Nowadays, Surdism is very popular. Surdism has five genres in its art movement while De'VIA has only one. The five genres are visual art, performing, filming, ASL literature, and English Literature, all are based on Deaf experience with social justice and social change in politics. That is what the artists are using today. De'VIA is still being used in academic levels, especially for training art professionals. I still train professionals on De'VIA and do artist residency at Deaf schools and universities to teach on De'VIA to students who are learning about the Deaf experience into art. Both Surdism and De'VIA are two different art movements. They are very similar, except De'VIA does not

use politics in art. Both De'VIA and Surdism are also used for art therapy, and trauma art therapy as well, when they do not know how to express themselves in words, they make art instead, to show their true expressions. This applies to all Deaf and Hearing who are eager to learn about Deaf experience in art, whether it is Surdism or De'VIA. I say Surdism is the most popular, is because they are used in films, in theatre, in ASL and in written like a poem, all express the Deaf experience with politics.

Entrevistadores: O que você diria a jovens artistas surdos e a pessoas que pesquisam arte surda?

NANCY ROURKE: Eu diria a eles que não há certo ou errado ao fazer a arte De'VIA. Aconselho, no entanto, que se sintam certos e fortes sobre suas próprias experiências ou políticas para surdos, mais ainda com o ativismo que eles sentem e querem expressar na arte. Sendo assim, incentivo-os a acompanhar e a criar mais Surdismo e a fazer mais arte quando sentirem a urgência de expressar algo. Quando vejo a maneira como tais artistas jovens pensam e veem o mundo, encorajo-os a fazer arte e a não mantê-la em silêncio.


I will tell them that there is no right or wrong in making De'VIA art. I tell them however they feel right and strong about their own Deaf experience or politics, more so on the activism that they feel they want to express in art, to do so

now, by encouraging them to keep up and make more Surdism, when they feel it is urgent and want to express loud, they should make more art. When I see their way of thinking and how they see the world, to make art and not keep it in silence.

As perguntas são muitas e com certeza não se esgotam nesta belíssima entrevista! Mais uma vez, agradecemos carinhosamente a você por ter aceitado nosso convite e ficamos confiantes de que a publicação deste material inédito será de grande ajuda à difusão da Arte Surda no Brasil!

Obrigado!!!!

Os entrevistadores.



LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

JOSÉ CARLOS DE OLIVEIRA

RESUMO

Com o intuito de apresentar as lutas tEste trabalho visa a relatar e refletir sobre as experiências em atividades de letramento/alfabetização desenvolvidas em 2017 com aluno surdocego do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma instituição filantrópica de uma cidade da região do Triângulo Mineiro. Teve como base certas teorias da ciência cognitiva, de Van Dijk (1968), Vygotsky (1984), Damásio (2000), Street (2003), Semeghini-Siqueira (2006), que analisam alguns dos componentes primordiais para o desenvolvimento pleno da criança e que influenciam seus processos mentais, entre eles, a cognição, as emoções e a vontade, o letramento emergente e o letramento/alfabetização da criança sem deficiência e da criança surdocega. Considerando o nível de desenvolvimento e o perfil do aluno, foram utilizados para atividades de leitura textos do gênero literário que possibilitassem explorar os sentidos: paladar, olfato, e, sobretudo, o tato. Abordou-se, também, a parte motora para possibilitar o desenvolvimento de atividades escritas, num trabalho interdisciplinar. Para o desenvolvimento das atividades foram usadas diferentes formas de comunicação alternativa, de acordo com as possibilidades e necessidades do aluno surdocego. Como resultado, pôde-se constatar a importân-

cia da elaboração de material e recursos didático-pedagógicos que exploram os sentidos e, a necessidade da formação do professor mediador para estabelecer relações comunicativo-afetivas que levem o aluno surdocego a descobrir-se e, ao descobrir-se, descobrir o meio social que o cerca.

Palavras-chave: Surdocego. Letramento/alfabetização. Comunicação.

ABSTRACT

This article aims to unfold our impressions on the sports project "Sailing for a Better World" after its first year of accomplishment, as its creators and also physical educators at Brazilian National Institute of DEAF Education (INES). This project fosters the Olympic values and accessibility for the deaf to sail; develops teaching methodologies and sports sailing instrumentation; aims at creating a guide to sports sailing for the deaf; and encourages children and youth to grow inclusive and environmental aware. Classes in Libras (Brazilian Sign Language) have been suited for elementary school students at INES by teaching them not only sailing skills and its

¹ Instituto para Cegos, Watertown, Massachusetts, EUA.

JOSÉ CARLOS DE OLIVEIRA

Mestre em Linguística Aplicada (PPGL – UFSC);
Doutorando em Estudos Linguísticos (PPGEL – UFU).
Professor de Libras lotado no ILEEL – UFU.
carlosoliveira@ufu.br

practices but accessibility for the deaf ones. As teaching method, theoretical classes on introduction to sailing were carried out by using informative videos and adapted materials. Then, practical classes in a controlled environment (swimming pool), and introductory classes were afterwards held at sea. As a result, these teachers report a perception of behavioral improvement of the students in class, and a bilingual nautical glossary will soon be elaborated, what will enable the spread of the sports sailing and accessibility for the deaf people.

Keywords: Deaf-blind. Literacy. Communication.

BREVE HISTÓRICO

Na literatura, encontramos registros sobre a educação de crianças surdocegas que conseguiram aprender a ler e escrever. Amaral (2002) afirma que a história da educação dos surdocegos está próxima da educação de surdos pela semelhança linguística gestual espacial, somando-se a isso a percepção tátil ou a variação no campo visual reduzido, dependendo da condição visual de cada surdocego.

Segundo Collins (1995, *apud* CADERNASCIMENTO; COSTA, 2010), Victorie Morriseau foi a primeira surdocega a receber educação formal em Paris, por volta de 1789. Nos Estados Unidos, a educação formal de criança surdocega iniciou-se em 1837, no Instituto Perkins¹, com Laura Bridgman aos oito anos, tendo como precursor o professor

Dr. Samuel Gridley Howe, cujo trabalho consistia na utilização da soletração manual para a transmissão e recepção das informações (KELLER, 1961). No entanto, o relato mais conhecido é a história de Helen Keller (1880-1968), que, em 1887, aos sete anos, deu início ao processo educativo pela professora Anne Mansfield Sullivan, que utilizou como método de comunicação a soletração das unidades de cada palavra através do alfabeto manual (KELLER, 2001).

Mais recentemente, o pesquisador van Dijk (1968) apresenta a abordagem co-ativa – alfabeto manual tátil – desenvolvida com surdocegos pré-linguísticos, mediante o movimento de mão sobre mão, que pode possibilitar o desenvolvimento da comunicação, sendo um trabalho conjunto e afetivo entre a criança e os participantes do processo comunicativo e educativo. O aspecto afetivo é fundamental para que a criança se sinta segura para participar de atividades e para desenvolver vínculos sociais.

No Brasil, a educação de surdocegos começou a partir da visita da surdocega norte-americana Helen Keller em 1953 a São Paulo, influenciando a educadora Nice Tonhozi Saraiva, que já trabalhava na educação de cegos no Instituto de Cegos Padre Chico. Em 1960, Nice fez um estágio no Instituto Perkins e, ao regressar, em 1962, empenhou seus esforços e conhecimento na educação dos surdocegos. Em 1968, em São Caetano do Sul um decreto criava a primeira escola especial para deficientes audiovisuais da América

Latina, que, em 1977, recebeu o nome de Fundação Municipal Anna Sullivan.

Em 1983, criava-se em Santo André, também na grande São Paulo, o Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual (ADEFAV²), cujo objetivo era ser uma escola especial para crianças com surdocegueira, iniciando o atendimento a partir de 1985. Em 1991, começou um convênio do ADEFAV com o Instituto Perkins para capacitação e multiplicação de conhecimentos, certificando-se como Instituição de Utilidade Pública Municipal, Estadual e Federal. Ainda em 1991, um grupo de 26 profissionais que atuava há mais de dez anos com pessoas surdocegas e deficientes múltiplos em municípios da grande São Paulo cria, na capital, a Instituição Filantrópica Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA³), visando a expandir e implantar o atendimento. Entre 1993 e 2000, em parceria com a fundação alemã Software AG Stiftung, constrói sua sede em São Paulo.

Em 1993, o Instituto Benjamin Constant⁴, no Rio de Janeiro, inicia o atendimento aos alunos com surdocegueira por meio do Programa Piloto de Atendimento ao Deficiente Auditivo-Visual, atual Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS), destinado, prioritariamente, a jovens e adultos a partir de 16 anos, tendo como um dos principais objetivos possibilitar o desenvolvimento do potencial das pessoas com surdocegueira congênita ou adquirida, promo-

vendo a realização de atividades favoráveis a seus interesses individuais.

Em 2004, em São Luiz Gonzaga, foi criada a Associação Gaúcha de Pais e Amigos dos Surdocegos e Multideficientes (AGAPASM⁵), com o compromisso de desenvolver, apoiar e orientar políticas públicas que fundamentem o pleno desenvolvimento dos surdocegos e multideficientes, bem como de suas famílias no Estado do Rio Grande do Sul.

Percebe-se que os avanços da educação formal da pessoa surdocega no Brasil, embora lentos, foram significativos. No entanto, segundo Almeida (2015), somente a partir de 2000 é que encontramos as primeiras discussões sobre a surdocegueira em documentos oficiais no país, com a publicação da coleção “Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais” pelo Ministério da Educação e Cultura – o tema ainda era tratado como “deficiência sensorial”, e não como surdocegueira.

1. A CRIANÇA SURDOCEGA

Os estudos sobre a surdocegueira são recentes e os documentos oficiais não apresentam uma definição clara para tal condição, associando a isso a dificuldade de o Brasil aceitar a condição de surdocegueira como uma deficiência única. Gomes (2007 *apud* BEZERRA, 2011) apresenta a surdocegueira como uma deficiência singular, que resulta de perdas visuais e auditivas que impossibilitam utilizar os sentidos de distância e,

consequentemente, traz prejuízos à comunicação da criança, levando-a a desenvolver várias formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e com o meio ambiente. A criança surdocega apoia-se, basicamente, nos sentidos do tato, paladar e olfato e nas percepções sensorio-corporais, sobretudo nas vibrações, para perceber o mundo ao seu redor, necessitando de apoio e motivação na relação com o outro para sua constituição psíquica e linguística.

Assim, o trabalho pedagógico com a criança surdocega (SILVA et al, 2008), visa a resgatar e reestruturar as conexões neurais responsáveis pela percepção e expressão do sistema nervoso central, o que pode contribuir para que a criança supere suas necessidades específicas e construa possibilidades de socialização estabelecendo formas de comunicação e interação com os outros e com o meio.

A criança surdocega, como sujeito psicológico dotado de propriedades cognitivas e perceptivas, assim como as demais crianças, constitui um corpo da linguagem antes mesmo de constituir um *corpus* linguístico (ANZIEU, 1997 apud BEZERRA, 2011), pois a palavra (sinal/signo) nasce do corpo, considerando que o corpo é submetido às ordens da linguagem. Assim, para desenvolver a linguagem da criança há necessidade de trabalhar nos componentes do processo mental que lhe são peculiares, imbricados com a cognição. Considerando a linguagem como objeto de conhecimento a ser adquirido pela criança como sujeito

epistêmico, Bezerra (2011) destaca a importância da interação da criança surdocega com o meio e com o outro, para desenvolver suas habilidades e capacidades perceptuais e cognitivas para a construção de significados, de sua subjetividade e para se inserir no simbólico.

Aprofundando um pouco a questão, Souza e Maia (2009, p. 940-942), à luz dos pressupostos de Vygotsky (1984) e Damásio (2000), analisam alguns componentes dos processos mentais imbricados nessa possibilidade, entre eles a cognição, a emoção e a vontade. Segundo as autoras, Vygotsky destaca a importância do aprendizado para o desenvolvimento e a formação do pensamento, que estão inter-relacionados entre si desde o nascimento da criança e ocorrem a partir de suas interações com o meio em que vive. O aprendizado é um dos aspectos do processo de desenvolvimento que desperta as funções psicológicas organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1984, apud SOUZA; MAIA, 2009).

As emoções (DAMÁSIO, 2000, p. 74, apud SOUZA; MAIA, 2009) classificam-se em três grupos: **primárias ou universais**: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa ou repugnância; **secundárias ou sociais**: embaraço, ciúme, culpa ou orgulho; **emoções de fundo**: bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão. Fazem parte dos mecanismos biorreguladores, ou seja, mecanismos que têm como função regular o estado interno dos organismos para que estejam preparados para rea-

ções específicas. Constituem-se como disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações publicamente observáveis e, embora inatas, o aprendizado e a cultura alteram a expressão das emoções e lhes conferem novos significados e sentimentos, influenciando na criança um outro componente: a vontade, que segundo Vygotsky (1998 apud SOUZA; MAIA, 2009), estabelece o que o cérebro pode ou não fazer.

Esses três componentes dos processos mentais funcionam como uma cadeia sobreposta e inter-relacionada e envolvem o desenvolvimento da criança. Assim, o desenvolvimento cognitivo está ligado à vontade da criança em aprender e depende de sua motivação intrínseca, de sua autoestima que para atingir seus objetivos, necessita da mediação de adultos que respeitem a criança em suas peculiaridades.

Para a criança surdocega, as dificuldades serão apresentadas nesses três componentes dos processos mentais, sendo de suma importância a mediação de adultos para o desenvolvimento de suas habilidades, tendo como ponto de partida o estabelecimento de processos comunicacionais para o desenvolvimento da sua linguagem, que diz respeito à cognição. No entanto, podemos nos deparar com dificuldades de percepções que dependem dos sentidos de distância, sendo necessário trabalhar primeiramente com os outros componentes do processo mental, sobretudo, o tato (SOUZA; MAIA, 2009).

Assim, a ausência dos sentidos de distância traz implicações no desenvolvimento da criança surdocega, pois não consegue perceber o mundo ao seu redor de modo incidental, sendo necessária a estimulação dos outros sentidos e dos resíduos auditivos e visuais, por meio de estratégias específicas para nela despertar a percepção do mundo ao seu redor, a fim de possibilitar-lhe a busca pelo conhecimento.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDOCEGA

Por ser vista não apenas como um processo exclusivamente cognitivo, mas também como um processo social, psicológico e linguístico, a alfabetização deve envolver experiências sociais (MILES, 2000). Para Street (2003) alfabetizar letrando é tomar a linguagem como interlocução e, a partir dela, ensinar a língua escrita, inclusive o sistema alfabético, no contexto dos usos da linguagem nas práticas sociais de leitura e escrita (ARAUJO, 2010). Assim, parte-se do geral mais simples, através de interações com o meio social, promovendo as percepções de mundo, até se chegar ao mais complexo. E, no individual, colocando em prática as percepções captadas, processadas e transformadas em conhecimentos.

Desse modo, destaca-se a importância do letramento emergente (SEMEGUINI-SIQUEIRA, 2006 apud SOUZA; MAIA, 2009), que compreende todos os contatos que uma criança tem com a palavra

escrita desde o nascimento, envolvendo práticas sociais como contato com rótulos de embalagens, marcas de produtos, nomes de lojas, propaganda, materiais impressos de todos os gêneros e tipos e informações diversas, incluindo a percepção e a interação com a linguagem não verbal presente no meio social em que a criança esteja inserida.

Segundo Souza e Maia (2009, p. 942), a família e a comunidade são responsáveis por esse “letramento emergente”, isto é, são os mediadores sociais da criança em seus primeiros anos de vida, cabendo também à escola oferecer à criança essa possibilidade para que ela desenvolva e domine a linguagem. Logo, devem considerar as peculiaridades da criança para que expresse a sua realidade inerente. Destaca-se a importância dos modos de interação dos mediadores e interlocutores nos ambientes sociais com a criança surdocega, que devem explorar a ludicidade para o desenvolvimento da linguagem (SEMEGUINI-SIQUEIRA, 2006, p. 150), destacando a concepção dialógica e sociointeracional, citada por Bakhtin (1981, p. 16), que “ao se privilegiar a interação verbal, a interlocução de um indivíduo com o outro, o foco não estará voltado para o ‘objeto-língua’”.

Desse modo, salienta-se a importância do uso de diferentes formas de interação, em diferentes ambientes, com diferentes objetos e pessoas, para que, por meio de seus sentidos inerentes, a criança perceba, capte e construa/compreenda os conceitos do que a rodeia. Para a educa-

ção formal na escola, Semeghini-Siqueira (2006) enfatiza a importância do planejamento para a criança, com práticas educativas que devem ser adequadas ao contexto dos alunos, privilegiando a “corpo-oralidade”. Assim, devem ser explorados os sentidos inerentes à criança surdocega, principalmente o tato, criando situações ‘reais’ que lhe possibilitem sentir a sensação daquilo que ela nunca tocou, nunca vivenciou ou experienciou, de modo que perceba e forme imagens do que a rodeia e/ou existe. Quanto mais rico em estímulos, maior será a possibilidade de desenvolvimento de determinadas habilidades, sobretudo, o desenvolvimento da habilidade do uso social da língua que está latente na criança (ROJO, 2019).

Acentua-se a importância de inserir a criança, ao entrar para a escola, em novas atividades, em novas experiências, ou seja, de proporcionar à criança o conhecimento de um mundo até então pouco ou nada conhecido por ela. É importante também explorar os conhecimentos prévios trazidos à escola, a fim de auxiliar a criança a expressar de modo claro e organizado aquilo que já sabe.

Dessa forma, tratando-se de alfabetização de criança surdocega, segundo Miles (2000), a noção de letramento ultrapassa as noções convencionais de prática de leitura e escrita, incluindo diferentes modos de alfabetizar. Temos que considerar não somente os recursos ou os materiais disponíveis para a alfabetização, mas também a acessibilidade aos

mesmos, uma vez que uma parcela significativa de crianças com baixa visão não poderá ter acesso à leitura dos materiais didáticos-pedagógicos impressos em tamanho convencional, considerando que a surdocegueira é classificada segundo o grau da visão e da audição (SOUZA; MAIA, 2009).

Lembrando ainda, que as crianças surdocegas que apresentam a deficiência intelectual ou outra associada, que se caracterizam como deficiências múltiplas sensoriais, necessitam de recursos específicos, além daqueles usados por crianças com perdas de sentidos de distância apenas, fazendo-se necessário o uso de diferentes estratégias de comunicação e de adaptações (MILES, 2000) e (SANS-PREE, 2006).

Souza e Maia (2009, p. 944) relatam a importância do trabalho com experiências concretas como sendo essencial para o desenvolvimento da alfabetização, tendo em vista a dificuldade da criança surdocega com relação à interação com o mundo ao seu redor, necessitando a mediação de um adulto "letrado". Segundo as autoras, uma das formas de estabelecer a conexão das experiências com a leitura e com a escrita é desenvolver um programa com objetos que tenham significado.

Portanto, a criança surdocega realizará uma leitura não da palavra, mas de um objeto que lhe é significativo, que representa seus desejos e/ou necessidades. Nesse caso, as autoras referem-se a objetos como sendo "objetos de referên-

cia" (SOUZA E MAIA, 2009, p. 944), assim como a palavra (OCKELFORD, 2002). Para isso, o sistema de calendários é um dos instrumentos que oferece noções de tempo, noções conceituais relativas a diversos contextos para a compreensão de rotinas e o desenvolvimento de atividades importantes das rotinas, envolvendo ainda a aquisição do vocabulário, e também o desenvolvimento de comunicação, dando suporte emocional e possibilitando um sentido de posse (MAIA *et al*, 2008).

Outras formas de apoio ao desenvolvimento da criança surdocega são apontadas por Miles (2000), tais como: uso de vocabulário chave que esteja ligado às emoções e aos interesses da criança; uso de caixas de lembrança ou caderno de comunicação (registro de palavras ou objetos significativos para a criança utilizados nas atividades); criar registros com palavras em Braille, impressas ou ainda em desenhos, que podem proporcionar o desenvolvimento de hábitos, dando à criança a possibilidade e a confiança de que consegue registrar seus trabalhos (SOUZA; MAIA, 2009). Ampliando essas possibilidades, Souza e Maia (2009) descrevem o trabalho desenvolvido na AHIMSA, por meio dos "Livros de experiências reais", nos quais a criança pode registrar e narrar suas experiências. O que lhe possibilita o início de sua própria organização e expressão por meio da utilização de recursos materiais e comunicativos que lhe são próprios. Isso viabiliza também que construa a sua

⁶ Entre as atividades desenvolvidas específicas de sua competência como instituição de apoio às pessoas cegas e com baixa visão, a instituição atua ainda na área de Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais) e Apoio Educacional à Rede Regular de Ensino pertinente à sua área de atuação.

identidade, ou seja, o modo como ela se expressa, se identifica e interage com o meio de modo geral, prática que pode ser estendida para além do ambiente escolar, incluindo o ambiente familiar e os diversos meios sociais em que a criança esteja inserida.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Este trabalho é um estudo de caso, considerando-se caso (NUNAN, 1992) um exemplo singular de uma classe de objetos ou entidades. O estudo de caso (YIM, 1984), portanto, é a investigação e análise desse exemplo singular no contexto em que ocorre e busca investigar fenômenos contemporâneos dentro de um contexto de vida real em um determinado período de tempo, permitindo uma descrição e análise holística e heurística (MERRIAM, 1988); ou seja, todo o processo da pesquisa pode ser descrito e analisado de diferentes formas, seu desenvolvimento é dependente dos seus desdobramentos, o que facilita a resolução de problemas e situações não previstas no início do desenvolvimento dos trabalhos.

As atividades foram desenvolvidas em uma instituição filantrópica⁶ do Triângulo Mineiro, referência nacional na área de atendimento às pessoas cegas e com baixa visão, proporcionando a esses alunos a possibilidade de desenvolver habilidades e potencialidades para a formação de sua subjetividade e identidade.

Assim, com a autorização da instituição e os consentimentos do responsá-

vel legal e da própria criança de 11 anos, matriculada na 2ª série do Ensino Fundamental, a qual apresenta surdocegueira *plus* (MÔNACO, 2004) – quando se nasce com ela ou a adquire, sendo associada a outras deficiências, intelectual ou física, transtorno global do desenvolvimento, entre outras. Esta característica impõe maior dificuldade de aprendizado e de desenvolvimento, com a utilização da comunicação eventual (vocalizações, movimentos corporais), instrumental (tocar pessoas, manipular pessoas, tocar/manipular objetos) e convencional (gestos complexos).

Os primeiros contatos foram para conhecer a instituição, a formação pedagógica do corpo docente do Instituto e as características da aluna surdocega atendida. No primeiro contato com a criança, percebeu-se a reação negativa decorrente da dificuldade de relações com o desconhecido, talvez pelas poucas experiências e pela falta de exposição a diferentes situações interativas. Além disso, o fato de tanto a professora mediadora, quanto a criança não saberem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) dificulta a interação comunicativa, o que pode prejudicar o desenvolvimento global da criança. No entanto, foi perceptível o esforço que a professora mediadora e a Instituição fizeram para garantir tal desenvolvimento.

Ao iniciar as atividades, a direção e a equipe pedagógica do Instituto solicitaram que além do acompanhamento da aluna, fossem realizados também momentos interativos com a professora

mediadora, bem como com toda a equipe pedagógica e de reabilitação do Instituto ligada ao atendimento à aluna surdocega. Esses momentos tiveram o intuito de promover o aprendizado de informações e orientações sobre a surdocegueira e, similarmente, o conhecimento de possíveis formas estratégicas para a intervenção, comunicação e estruturas que pudessem viabilizar melhorias no atendimento à aluna. Foi estipulado que as atividades realizar-se-iam na sala de aula com a professora mediadora, além de se promover um minicurso para a equipe pedagógica e de reabilitação (fonoaudióloga, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicóloga e reabilitador visual) e assistência social em caráter de formação continuada.

Assim, dedicamos dois encontros de quatro horas cada à formação desses profissionais, em que discutimos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o intercâmbio de experiências relacionadas à área, bem como a visão e a opinião que os profissionais apresentavam com relação ao atendimento da aluna com surdocegueira. Foram discutidos também aspectos teóricos concernentes à surdocegueira, tendo por base textos de Bosco, Mesquita e Maia (2010) e Sartoretto e Bersch (2010), ambas publicações do Ministério da Educação (MEC).

Em interação, a equipe de profissionais teve a oportunidade de avaliar as práticas adotadas até então e de apontar possibilidades que foram divididas em quatro eixos temáticos prioritários:

(1) fortalecer parcerias com outras instituições que atendam necessidades educacionais específicas e buscar novos parceiros, visando a atender a aluna em suas diferentes necessidades; (2) preocupar-se com a aquisição de recursos e equipamentos técnicos que auxiliem na autonomia da aluna, por exemplo, um andador para que ela consiga locomover-se sozinha; (3) buscar estratégias de comunicação alternativas; e (4) preocupar-se quanto à adaptação pedagógica da grade curricular, uma vez que a criança não estava lá apenas para receber assistência, mas estava matriculada no ensino regular, por isso, fazia-se necessária a adaptação do currículo para que atendesse às suas necessidades.

Para cada ponto assinalado foram tomadas algumas medidas, tais como, adaptação de materiais que favorecessem a comunicação; parceria com a Secretaria da Educação para liberar professor de Educação Física para acompanhar a aluna; parceria com o Centro de Inovações Tecnológicas em Esportes Paraolímpicos (Cintesp/UFU) do Curso de Engenharia Mecânica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que, após avaliação das reais necessidades da criança, iniciou um projeto para o desenvolvimento de um andador para aprimorar a marcha em crianças com surdocegueira, para ser usado nas atividades de reabilitação motora da aluna surdocega; também iniciou-se o projeto de implementação de um curso de Libras para os profissionais envolvidos no atendimento à aluna

surdocega e a adaptação do currículo educacional da instituição.

Como a Instituição não dispõe de intérprete de Libras, foi realizada uma parceria com o Setor de Acessibilidade da pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), que disponibilizou profissionais Tradutores Intérpretes de Libras (TILS) para nos acompanhar durante os períodos de preparação para a realização das atividades junto à instituição e também nas primeiras aulas interativas em sala com a aluna para dar apoio à comunicação entre o pesquisador e a professora mediadora.

Dando início às atividades em sala com a aluna surdocega, buscamos desenvolver atividades relacionadas à comunicação tátil, na tentativa de que ela sentisse alguns objetos presentes na sala de aula e específicos de sua rotina, e, desse modo, relacionasse os sinais para os mesmos. Ressaltando que a comunicação da aluna, embora não apresentasse características autônomas para interagir com o meio, era basicamente pelo olfato e gustação, o que implicou a necessidade de estimular a sensação pelo toque, criando situações que não possibilitassem a reação de recusa por parte da aluna.

Essa atividade foi repetida por várias aulas, utilizando-se objetos diferentes e, sempre que possível, relacionados à sua rotina, incluindo aqueles usados em casa com a família, e também explorando

ambientes diferentes. Além das atividades desenvolvidas em sala, realizávamos caminhadas pelo interior da instituição para a percepção de variados relevos (piso plano, subir e descer rampas e escadas); de texturas variadas (piso de concreto, de madeira, ponte de madeira, de corda); brincadeiras em interação com diferentes objetos que proporcionam o lúdico à criança.

As atividades de caminhada foram realizadas em parceria com o fisioterapeuta e o professor de educação física, os quais nos orientavam sobre os limites de atividades adequadas ao nível de desenvolvimento da criança, caracterizando-se como um trabalho interdisciplinar. O apoio do professor de educação física foi necessário tanto para as orientações, quanto para estipular os limites de atividades de caminhada, assim como para nos auxiliar no apoio à criança, uma vez que ela não conseguia o equilíbrio do corpo, necessário à caminhada. Também não caminhava sozinha sem ser estimulada, principalmente no início dessa atividade, uma vez que nem a instituição nem a aluna dispunham de andador e. Esse trabalho foi feito com apoio humano e repetido em diferentes ambientes e situações interativas.

Observando o desenvolvimento da criança, passamos a confeccionar nosso próprio material didático e a trabalhar com gêneros textuais. Embora a criança não pudesse ler as palavras, ela podia sentir o livro e o que as palavras nele contidas representavam, conforme

Ockelford (2002), seguindo o exemplo de Miles (2000, p. 1 apud SOUZA; MAIA, 2009, p. 943) em que a criança, enquanto sentada no colo da professora, “sentia a respiração e a vibração” enquanto ela contava a história “As borboletas”⁷. Após esse momento, contamos a história por meio da Libras tátil, para que a criança sentisse os movimentos dos sinais relacionados a cada palavra. A história fala sobre as cores, mas, como a criança surdocega não possui o sentido visual, optamos por trabalhar com texturas, formas e tamanhos variados, confeccionando borboletas com papéis de diferentes tipos e texturas, de diferentes formas e tamanhos que lhe foram expostas para que sentisse, pelo tato, as diferenças entre elas. As borboletas de papel foram afixadas em linha elástica com várias quantidades em cada fio e penduradas em diferentes ambientes da sala e do interior da instituição, buscando caracterizar o ambiente natural.

Como as borboletas foram afixadas em quantidades diferentes nas linhas, foi possível passar à aluna noções de matemática, como os números, para que ela sentisse a quantidade de borboletas em cada linha. Além disso, para o deslocamento entre os pontos em que as linhas se encontravam dependuradas, realizamos uma atividade de psicomotricidade, ou seja, uma caminhada para os diferentes locais onde as mesmas se encontravam, sendo percebido que a aluna conseguia dar alguns passos sem o apoio dos professores, evidenciando que as

atividades até então desenvolvidas no sentido de habilitar o sistema motor da criança apresentaram evolução.

Dando sequência à atividade com gêneros de textos, trabalhamos com a poesia “Pinheirinho”⁸, pois estávamos nos aproximando do final do semestre e optamos por proporcionar à criança o conhecimento sobre os símbolos que representam essa época do ano, considerando-os como objetos de referência significativos para a criança, pelo fato de o pinheirinho fazer parte da sua cultura familiar.

Assim, levamos para a sala de aula um pinheirinho natural (tipo cipreste italiano) e papéis de diferentes tipos e texturas, além de outros acessórios para confeccionar um pinheirinho de papel. Seguindo a mesma estratégia utilizada para contar a história “As borboletas”, a professora mediadora recitou a poesia usando a voz e, posteriormente, recitei por meio da Libras tátil para que a criança sentisse as vibrações das palavras e os movimentos dos sinais relacionados, bem como os movimentos da poesia.

Todo o material cortado para a confecção da montagem do pinheirinho, isto é, o pinheirinho em si e os objetos para a decoração (bolas, estrelas, bastões e fitas) foi exposto à criança antes da montagem, para que ela sentisse o formato e a textura. Após a montagem da árvore, realizada com a participação da criança, ela foi afixada na parede, seguindo pelo tato e exibida à criança por meio de sinais táteis. Em seguida,

apresentamos à criança o pinheirinho natural para que ela sentisse a textura, a forma, o tamanho e o cheiro da planta, porém, percebemos a reação alérgica da aluna, talvez pelo fato de não estar acostumada a esse tipo de interação e também pelo próprio cheiro e pela textura áspera da planta. Assim, buscamos que ela interagisse com outras plantas naturais e realizamos uma caminhada pelo interior da instituição, onde havia várias árvores frutíferas para que ela as tocasse e sentisse o cheiro, as formas, as texturas e os tamanhos das folhas e dos frutos, o que possibilitou também a atividade de psicomotricidade coordenada.

Durante o período em que acompanhamos a aluna pudemos perceber diferenças em seu desenvolvimento, principalmente, no sentido motor e também em suas reações ao interagir com os objetos. Foi perceptível a sua busca por explorar objetos, por exemplo, ao andar apoiando-se na mesa e no armário ela buscava tocar os objetos ao seu alcance. No entanto, não se notou a busca por interação comunicativa, talvez por estar, aparentemente, em seu estágio inicial de desenvolvimento da linguagem, mas isso deixa a perspectiva da possibilidade de desenvolvimento através de intervenções pedagógicas contínuas e adequadas às suas características.

A preocupação inicial no desenvolvimento das atividades que resultou neste trabalho foi a conscientização e orientação da equipe pedagógica para

lidar com a situação e também a busca por parcerias que possibilitassem melhores resultados, considerando a gravidade da deficiência da aluna atendida, os desafios enfrentados pela instituição e a falta de professores para atender a tal demanda. Isso não implica dizer que a instituição tenha negligenciado seus atributos, mas compreende-se da mesma forma, como o restante da sociedade que, diante de um novo (velho) problema não está preparada para o enfrentamento. Foi perceptível a preocupação da instituição quanto à necessidade de apoio e intervenção para aprofundar as experiências para o atendimento educacional da aluna surdocega, bem como o planejamento e a implementação de ações que proporcionassem melhorias na qualidade desse atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A razão pela qual optei por realizar as atividades que resultaram neste trabalho reside no fato de me enquadrar nas características da aluna, a qual acompanhamos durante o desenvolvimento das atividades, isto é, a surdez severa/profunda associada à baixa-visão, que me coloca no grupo de pessoas com características de surdocegueira, embora eu acredite levar uma vida normal apesar das limitações. Dessa feita, senti a necessidade, como profissional da educação, de desenvolver um trabalho que possibilitasse aperfeiçoar-me oferecendo a oportunidade a outros profissionais para adquirir e aprofundar os

⁷ Poema de Vinícius de Moraes. Disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/borboletas>>.

⁸ "O pinheirinho" (poema para recitar), autor desconhecido, disponível em: <http://sotaodaines.chrome.pt/Sotao/natalparadeclamar/histor112_n.html>.

conhecimentos na área de surdocegueira e apoiar o desenvolvimento de outras pessoas com surdocegueira, especialmente crianças que necessitam de um suporte pedagógico específico para desenvolver sua subjetividade e identidade, comunicar-se e interagir com o mundo ao redor.

Na região do Triângulo Mineiro é significativa a quantidade de pessoas na condição de surdocegueira, porém o atendimento a elas, por parte da rede educacional de ensino e mesmo por parte da sociedade em geral, por razões não identificadas, tem deixado a desejar, comprometendo o desenvolvimento das crianças com surdocegueira e dificultando uma inclusão efetiva.

Foi perceptível que as atividades desenvolvidas na instituição possibilitaram avanços ao desenvolvimento da aluna surdocega, produzindo sinais de melhoria em seu progresso. À professora mediadora, possibilitaram novos conhecimentos e a motivação através da perspectiva de novas possibilidades de ensino e foi despertada a perspectiva de viabilidade de novos horizontes também para a instituição, que, a partir das orientações e da motivação, buscou parcerias

com outras instituições e com a Secretaria da Educação do município.

O trabalho interdisciplinar em conjunto com profissionais de diferentes áreas e o acompanhamento da família foi outro aspecto positivo durante a realização das atividades, por constatar que de fato houve desenvolvimento da aluna a partir do trabalho realizado, simultaneamente, pelos profissionais envolvidos. Outro aspecto determinante para o perceptível avanço no desenvolvimento da aluna surdocega foi a parceria com o Centro de Inovações Tecnológicas em Esportes Paraolímpicos (Cintesp/UFU) do curso de Engenharia Mecânica da Universidade Federal de Uberlândia (UFe), o apoio dos intérpretes de Libras da UFTM que cooperaram não só com a mediação da comunicação, mas também com sugestões e encaminhamentos que contribuíram com o saneamento de dificuldades emergentes.

Acreditamos que as experiências aqui descritas possam colaborar para as pesquisas relacionadas à área de letramento/alfabetização de crianças surdocegas, sendo um instrumento de motivação e de exemplo a outros profissionais da área.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. G. *A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença*. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457-09.pdf>. Acesso em: 10 out.2018. 2015.
- AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, E. S. *Do sentido, pelos sentidos, para o sentido*. Niterói: Intertexto, 2002. p. 121-144.
- ARAÚJO, L. C. de. Jogos e matérias para alfabetização em contextos de múltiplos letramentos. In: I SENAL – SEMINÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, 2010, Itabaiana: UFS.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BEZERRA, L. C. S. A aquisição de linguagem de crianças surdocegas: diálogos entre linguagem, corpo e sujeito. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE PSICANÁLISE DA UFC, 2011, Fortaleza. *Anais*. Fortaleza: UFC, 2011.
- BOSCO, I. C. M. G.; MESQUITA, S. R. S. H.; MAIA, S. R. *Educação especial na perspectiva da educação escolar: surdocegueira e deficiência múltipla*. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial (Fortaleza), Universidade Federal do Ceará, 2010.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. *Descobrendo a surdocegueira: educação e comunicação*. 2010. São Carlos: EdUFScar.
- DAMÁSIO, A. R. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KELLER, H. *Lutando contra as trevas*. 2ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- KELLER, H. . *A história de minha vida*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2001.
- MAIA, S. R. et al.. *Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: Um guia para instrutores mediadores*. Rio de Janeiro: Editora Grupo Brasil, 2008.
- MERRIAM, S. B. *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. Jossey-Bass, San Francisco, 1988.
- MILES, B. *Alfabetização de pessoas surdocegas*. Tradução: Miriam Xavier. Projeto Horizonte – Ahimsa/ Programa Hilton/Perkins, 2000.
- MÔNACO, C. *A mediação para a pessoa com surdocegueira*, apostila do curso de Formação de Mediadores, projeto Girassol, Grupo Brasil e Embaixada do Canadá George Brown College, 2004.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OCKELFORD, A. *Objetos de referência: promovendo o desenvolvimento de conceitos e habilidades de comunicação em crianças com deficiência visual e dificuldades de aprendizagem*. Tradução: Sylvia Miguel. São Paulo: Projeto Horizonte, 2002.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANSPREE, M. J. *Leitura-escrita: Braille e crianças pequenas*. Título Original: Lectoescritura: Braille y niños pequeños. Tradução: Miriam Xavier (2006). Revisão: Denise T. Dias e Shirley R. Maia (2007).

SARTORETO, M. L.; BERSCH, R. C. R. *A Educação especial na perspectiva da educação escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial (Fortaleza); Universidade Federal do Ceará, 2010.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. *Atividades de oralidade, leitura e escrita significativas: a*

construção de minidicionários por crianças com a mediação de professores. In: CATANI, D. & VICENTIN, P. *Formação e auto-formação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2006. p. 145-167.

SILVA, R. et al. *A reorganização neuromotora e a prática pedagógica junto ao estudante surdocego*. In: 3º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, São Carlos. *Anais*. São Carlos, 2008.

SOUZA, M. M.; MAIA, S. R. *Como se dá o processo de letramento/alfabetização da criança com surdocegueira*.

In: V CONGRESSO BRASILEIRO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2009, Londrina: UEL.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.

In: *Current Issues in Comparative Education*. NY, 2003, v. 5, n. 2, 77-91.

VAN DIJK, J. *Movement and communication with rubéola children*.

Madrid: ONCE. Tradução: Dalva Rosa. In: *Conferência Científica em Educação Especial Reunião Geral Anual da Organização Nacional de Cegos da Espanha*. São Paulo: AHIMSA, 1968.

VIGOTSKY, L. S. *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*. In: _____, *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. *O problema da vontade e seu desenvolvimento na infância*. In: _____, *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Beverly Hills, California, 1984.

**AQUISIÇÃO E ENSINO
DE PBL2 DE SURDOS:
UM ESTUDO DE CASO
SOBRE A HIPÓTESE DO
CHOQUE CONSTRUCIONAL
NA INTERLÍNGUA,
A ESCRITA DE SINAIS
NOS CURSOS DE
LETRAS LIBRAS**

ALEXANDRE MELO DE SOUSA
ROSANE GARCIA
ISRAEL QUEIROZ DE LIMA

RESUMO

O presente artigo objetiva fazer um panorama do oferecimento de disciplinas de escrita de sinais em cursos de Licenciatura em Letras Libras oferecidos em Instituições públicas e privadas de Ensino Superior do Brasil (IES). A intenção aqui não é investigar ou analisar como se dá a prática de ensino e os resultados de aprendizagem da escrita de sinais, mas traçar um desenho dos contextos de oferecimento do referido componente curricular nas licenciaturas em Letras Libras. Inicialmente, achamos importante verificar a quantidade de cursos de Licenciatura em Letras Libras no Brasil, distribuídos pelas cinco regiões do país entre instituições públicas e privadas e considerando a modalidade (presencial ou EaD). Com base nesses dados, observamos quantas instituições oferecem a disciplina, em qual semestre (período letivo), o(s)

componente(s) oferecido(s) e a carga-horária disponibilizada para a escrita de sinais. Por fim, verificaremos, a partir das ementas das disciplinas constantes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, quais conteúdos relacionados à escrita de sinais são indicados para o tratamento em sala de aula. Vale mencionar que nem todos os cursos disponibilizam as ementas para consultas públicas. Desse modo, os dados aqui tratados referem-se às ementas a que tivemos acesso.

Palavras-chave: Escrita de sinais. Currículo. Letras Libras.

ALEXANDRE MELO DE SOUSA

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007). Realizou Pós-Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (2018-2019) em Linguística Aplicada/Libras. Professor da Universidade Federal do Acre, onde realiza pesquisas no âmbito da Lexicologia e Lexicografia, Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais, Educação de Surdos e Ensino. Email: alexlinguista@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2510-1786>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8092038576985367>

ROSANE GARCIA

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2012). Professora da Universidade Federal do Acre, onde pesquisas no âmbito da educação de surdos, da Língua Brasileira de Sinais e da Inclusão do Sujeito Surdo no ambiente educacional e social, bem como da Cultura Surda e suas relações com a linguagem. Email: garcia.rosane@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5398-2034>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0949525954827065>

ISRAEL QUEIROZ DE LIMA

Especialista em Língua Brasileira de Sinais – Libras (UNISEB – 2009) e Graduado em Letras pela União Educacional do Norte (2008). Professor da Universidade Federal do Acre, onde pesquisas no âmbito da Língua Brasileira de Sinais e da escrita de sinais (SignWriting). Email: israelufac@outlook.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1062-053X>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8928012261164554>

ABSTRACT

This article aims to provide an overview of the provision of sign writing disciplines in undergraduate courses in Libras Letras offered at public and private Higher Education Institutions in Brazil (IES). The intention here is not to investigate or analyze how teaching practice and the results of learning sign writing take place, but to draw a picture of the contexts in which the aforementioned curriculum component is offered in undergraduate courses in Letras Libras. Initially, we found it important to verify the number of undergraduate courses in Libras Letras in Brazil, distributed across the five regions of the country, between public and private institutions, and considering

the modality (in person or distance education). Based on these data, we observe how many institutions offer the discipline, in which semester (academic period) the component(s) is(are) offered and the workload available for writing signs. Finally, we will verify, from the syllabus of the disciplines contained in the Pedagogical Projects of the courses, which contents related to the sign writing are indicated for treatment in the classroom. It is worth mentioning that not all courses offer syllabus for public consultation. In this way, the data treated here refer to the syllabus that we had access to.

Keywords: SignWriting. Curriculum. Letras Libras.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como a língua dos surdos brasileiros desde 2002, quando foi aprovada a Lei n. 10.436 que, posteriormente, foi regulamentada por meio do Decreto n. 5.626/2005, no qual são apresentadas as ações para aplicação das políticas linguísticas e educacionais necessárias para a preservação e a disseminação da referida língua (QUADROS; STUMPF, 2018; QUADROS, 2019).

A Libras é uma língua de modalidade visual-espacial que possui todos os níveis de análise linguística – fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, sociolinguístico,

discursivo, entre outros – “usada para o ensino, para a arte, com representação ‘ora’ (visual-espacial) e escrita” (QUADROS, 2019, p. 18).

De acordo com Gesser (2009, p. 42), havia a crença de que as línguas de sinais eram ágrafas. Contudo, Quadros (2020) explica que as línguas sinalizadas possuem escrita própria, que expressa movimentos, configurações (formas) de mãos, pontos de articulação e marcas não-manuais. Ou seja, há sinais gráficos para representar os aspectos fonético-fonológicos próprios da língua □ tal como acontece com as línguas de modalidade oral-auditiva.

Karnopp (1994) ressalta que a escrita de uma língua sinalizada amplia as possibilidades de os surdos discutirem e registrarem suas reflexões num sistema gráfico que representa sua própria língua, com seus elementos constitutivos. Assim, é possível sistematizar, organizar, deprender, separar, categorizar as unidades estruturais da língua e estudá-las a partir de uma representação gráfica que possui relação direta com a forma de produção da língua de modalidade visual-espacial. Isso mostra a necessidade, portanto, de que a escrita de sinais seja ensinada nas escolas para as crianças surdas – o que traria ganhos significativos para a aquisição da própria língua sinalizada e para a aquisição da escrita da língua oral-auditiva (segunda língua para os surdos).

Stumpf (2005), em estudo sobre a aquisição da escrita de sinais por crianças surdas, concluiu que elas passam por processos semelhantes aos identificados por crianças ouvintes na aquisição da escrita do português: inicialmente há a distinção entre desenho e escrita; em seguida, ocorre a diferenciação entre as unidades escritas; depois, ocorre a correspondência entre sinal escrito e palavras escritas; e por fim, se dá a representação gráfica do sinal e o desenvolvimento cognitivo – ou seja, para a criança surda, como a escrita separa o sinal do corpo, ela favorece o conhecimento metacognitivo e o desenvolvimento cognitivo.

Com base em suas observações, a pesquisadora apresenta as principais vantagens com relação à escrita de sinais: pelo

fato de estar relacionada à sua primeira língua (Libras), a escrita de sinais é mais acessível à criança; por ser uma representação escrita, como o português, a escrita de sinais favorece a aquisição da escrita da segunda língua (português), pois serve como base meta-cognitiva.

Além das pesquisas citadas, outras merecem atenção pelas contribuições apresentadas em relação à escrita de sinais: Barros (2008), Wanderley (2012), Bózoli (2015), Kogut (2015), Morais (2016) e Wanderley (2017). A primeira, de Barros (2008), apresentou um sistema de escrita de sinais (Sistema ELiS) de base alfabética e linear. Trata-se de um sistema criado no Brasil que pode ser utilizado para outras escritas de sinais, além da Libras.

Wanderley (2012) identificou os elementos que constituem a compreensão e a produção dos textos em escrita de sinais, desde o sinal escrito (as configurações de mãos, os movimentos, a marcação não-manual, a marcação do espaço, a pontuação) até as relações de coesão e coerência do texto em escrita de sinais.

Bózoli (2015), por sua vez, investigou a aprendizagem de conteúdos escolares por alunos surdos usuários de Libras no Ensino Médio, com a utilização do sistema SignWriting.

Kogut (2015) analisou as transferências de descrição imagética na sinalização de um texto em SignWriting a partir da interpretação de um vídeo. Participaram da pesquisa alunos surdos de uma escola bilíngue e professores universitários surdos com experiência no sistema SignWriting.

Morais (2016), por seu turno, investigou a possibilidade de supressão de componentes quirêmicos (CQs) de 148 sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) escritos em SignWriting (SW) e que compõem o Novo Deit-Libras, de Capovilla et al. (2009). Participaram da pesquisa sete professores/pesquisadores, com conhecimento de SignWriting variável entre seis meses e nove anos.

E Wanderley (2017) estudou a concordância número-pessoal de verbos a partir da escrita de sinais do sistema SignWriting. A pesquisadora, além de tratar sobre as definições inerentes às formas verbais nas línguas de sinais (tipos de mecanismos, de direção de movimento e de orientação da mão), discutiu sobre morfemas marcando as diferenças entre a língua oral e a língua sinalizada.

De um modo geral, essas pesquisas evidenciam as possibilidades de registro das línguas de sinais a partir de uma escrita que materializa a sinalização dos falantes (sinalizantes) das diferentes línguas de modalidade visual-espacial. São grafismos de expressões linguísticas que, como mencionado, contribuem para o conhecimento metalinguístico e o desenvolvimento cognitivo dos surdos.

O presente artigo objetiva fazer um panorama do oferecimento de disciplinas de escrita de sinais em cursos de graduação de Licenciatura em Letras Libras oferecidos em Instituições públicas e privadas de Ensino Superior do Brasil (IES). A intenção aqui não é investigar ou analisar como se dá a prática de ensino e os resultados de

aprendizagem da escrita de sinais, mas traçar um desenho dos contextos de oferecimento do referido componente curricular nas licenciaturas em Letras Libras.

Inicialmente, achamos importante verificar a quantidade de cursos de Licenciatura em Letras Libras no Brasil distribuídos pelas cinco regiões do Brasil, entre instituições públicas e privadas, e considerando a modalidade (presencial ou EaD).

Com base nesses dados, observamos quantas instituições oferecem a disciplina, em qual semestre (período letivo) o(s) componente(s) oferecido(s) e a carga-horária disponibilizada para a escrita de sinais. Por fim, verificaremos, a partir das ementas das disciplinas constantes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, quais conteúdos relacionados à escrita de sinais são indicados para o tratamento em sala de aula. Vale mencionar que nem todos os cursos disponibilizam as ementas para consultas públicas. Desse modo, os dados aqui tratados referem-se às ementas que tivemos acesso.

1. A ESCRITA E A ESCRITA DE SINAIS

A aquisição da escrita tem um papel importante no processo de comunicação humana. Além de se estabelecer como um mecanismo de comunicação, a escrita é um meio de registrar o pensamento humano e representar as realidades externas. Martin (1994) explica que isso acontece porque a comunicação escrita é objetiva e substancial. Fato é que a

invenção da escrita é um marco para a humanidade.

Como explica Higounet (2003, p. 23), “uma vez ‘inventada’, a escrita se torna um desenho que pode ter vida própria, fora da língua da qual é veículo”. Segundo o autor, a sociedade tem suas bases na escrita:

A escrita não é apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na própria base de nossa civilização. Por isso a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano. (HIGOUNET, 2003, p. 10).

Registra-se, ainda, o fato de que a escrita foi, por muito tempo, sinal de poder, privilégio de algumas classes, como a religiosa. À medida que a civilização se organizava econômica e politicamente, a escrita passou a ter outras funções e foi se difundindo aos poucos, como fato cultural e ideológico.

Se deixarmos de lado o problema das relações entre classes sociais no seio de uma mesma sociedade para abordar o problema das relações entre sociedades com escrita e sociedades sem escrita, veremos que as primeiras sempre consideraram as segundas como inferiores, em nome justamente dessa ausência da escrita. (CALVET, 2011, p. 123).

Pelas palavras do autor é possível entender que a humanidade, ao se

organizar socialmente, passa a construir elementos que representam divisões de classes: a escrita é um desses elementos. O homem que escreve (e que lê) é capaz de desenvolver atividades pertinentes à sua existência, adquirindo conhecimento, registrando fatos para outras gerações. A aquisição da escrita passa a ter um valor que extrapola o ato de codificação de pensamentos e realidades: delineia valores e conhecimentos culturais e os deixa como registros. O homem tem a necessidade individual de se expressar e, socialmente, a necessidade de estabelecer comunicação (KATO, 1999, p. 12).

Quando pensamos no fator educacional, é preciso considerar que a escrita é um recurso semiótico necessário para o registro de ideias, a sistematização de pensamentos, o processamento de informações, entre outras habilidades. Vale lembrar que “a escrita é um sofisticado sistema de representação simbólica da realidade que, como todo signo, media a relação dos homens com o mundo” (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p. 181). Além disso, a escrita, funcionalmente, é menos dependente do contexto situacional, permite um planejamento mais cuidadoso e é um produto permanente (KATO, 1999, p. 31).

Como destaca Cagliari (2002, p. 103), “a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala”. Quando se escreve, pensa-se no leitor. O autor diz que “quem escreve, diferen-

temente, por exemplo, de quem desenha, pede ao leitor que interprete o que está escrito, não pelo puro prazer de fazê-lo, mas para realizar algo que a escrita indica” (CAGLIARI, 2002, p. 103).

Escrita e leitura são processos inter-relacionados – ambos estimulam o raciocínio, a reflexão, a compreensão. A leitura proporciona o melhor desempenho da escrita.

A maioria dos estudos conclui que a leitura e a escrita estão mutuamente ligadas, mutuamente apoiadas e fundamentalmente envolvidas com o pensamento; [...] Os estudantes, quando participam de uma variedade de experiências combinadas de leitura e escrita, desenvolvem níveis de pensamento mais altos do que quando cada processo é praticado de forma isolada. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 16).

E como pensar nesse progresso com os alunos surdos? As experiências citadas pelos autores só serão vantajosas se a leitura e a escrita forem realizadas em códigos acessíveis aos surdos. Nesse caso, como a primeira língua do surdo é a língua de sinais, a forma gráfica deverá ser a escrita de sinais. É preciso considerar que, se uma proposta educacional não consegue habilitar os surdos para a leitura e a escrita, coloca o aluno surdo em posição de desvantagem em relação aos ouvintes – os quais têm sua garantia de leitura e escrita em sua primeira língua. De acordo com Formagio e Lacerda (2016, p. 181), por tratar-se de um produto cultural, para o surdo, apropriar-se

da escrita “é construir uma nova inserção social, interagir com os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente. Ler e escrever são condições básicas para acesso à informação e produção de novos conhecimentos”.

2. OS SISTEMAS DE ESCRITA DE SINAIS: TIPOS E OBJETIVOS

Como dissemos anteriormente, as línguas de sinais não são ágrafas, mas por se tratarem de línguas tridimensionais, por muito tempo houve dificuldade de representá-las simbolicamente. Segundo Stumpf (2005, p. 47-51), no decorrer da história alguns sistemas de escrita foram sendo criados para suprir essa lacuna:

- a) Stokoe, na Universidade de Gallaudet, por exemplo, criou um sistema de notação com a finalidade exclusiva de registrar e analisar seus dados. Tratava-se de um sistema linear com base no alfabeto latino “não tinha o objetivo de servir para o uso comum dos surdos, mas sim [...] estudar as línguas de sinais” (STUMP, 2005, p. 48);
- b) François Xavier Neve, na Universidade de Liège, inspirado no sistema de notação de Stokoe, criou um sistema mais completo “que utiliza códigos que tornam possível uma numeração e um tratamento informático dos signos” (STUMPF, 2005, p. 48).
- c) Prillwitz, Vollhaber e colaboradores, na Universidade de Hamburgo, criaram o

Hamnosys, que possui símbolos visualmente mais próximos das características reais das formas das mãos, e "já foi objeto de diversas versões para a informática" (STUMPF, 2005, p. 49), mas apresenta limitações quanto à representação das expressões não manuais, e a escrita é linear;

d) Paul Jouison criou o sistema D' Sign para a língua de sinais francesa, cuja "representação escrita [...] não é uma simples notação isolada, mas visa ser uma autêntica escrita" (STUMPF, 2005, p. 50), inclusive apresentando frases inteiras transcritas no referido sistema. O autor morreu antes de explicar completamente sua proposta.

e) Valerie Sutton criou o SignWriting (SW), cujo sistema é composto por um conjunto de símbolos próprios que representam os parâmetros de formação dos sinais. A escrita, realizada verticalmente, possibilita as marcações espaciais próprias da sintaxe das línguas sinalizadas. Há, ainda, símbolos de pontuação e marcadores descritivos relacionados à intensidade dos movimentos.

[...] o sistema pode representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O SignWriting pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da

língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo a sua própria ortografia. Para escrever em SignWriting é preciso saber uma língua de sinais. (STUMP, 2005, p. 51-52).

O sistema SW vem passando, ao longo do tempo, por mudanças que objetivam simplificar a leitura e a escrita em línguas de sinais. Os 900 símbolos que o compõem buscam a precisão do sinal produzido, revelando a complexidade dos movimentos.

No Brasil, a partir de 1996, o SW começou a ser trabalhado pelos pesquisadores Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa, Dra. Márcia Borba Campos e pela pesquisadora surda Marianne Rossi Stumpf.

No Brasil, é utilizado em algumas escolas de surdos e classes bilíngues na disciplina Língua de Sinais. O estado pioneiro em adotar este sistema de escrita foi o Rio Grande do Sul, a partir de pesquisas da Escola de Informática – UCPel, Museu de Ciência e Tecnologia – PUCRS, Faculdade de Informática – PUCRS e Unidade de Ensino Especial Concórdia – ULBRA. Em 1996, deu-se início ao projeto de criação de um software que permite o registro das línguas de sinais através do sistema signwriting. (SILVA, 2009, p. 29-30).

Outro sistema de escrita utilizado no Brasil é o ELiS, criado por Mariângela Estelita Barros em pesquisa de mestrado (BARROS, 1997), e aperfeiçoado em trabalho de doutorado (BARROS, 2008), quando a pesquisadora realizou a verificação teórica e prática do sistema.

Segundo Barros (2016, p. 205):

O sistema de escrita ELiS é composto por 95 visografemas, os quais são distribuídos em quatro grupos que formam sua estrutura básica: Configuração de Dedos (CD), com 10 visografemas; Orientação da Palma (OP), com 6 visografemas; Ponto de Articulação (PA), com 35 visografemas; e Movimento (M), com 44 visografemas.

E continua:

Os visografemas da ELiS são organizados sobre uma estrutura fixa inalterável, que serve para qualquer tipo de sinal, a saber: Configuração de Dedos, Orientação da Palma, Ponto de Articulação e Movimento. Isso quer dizer que, ao se escrever uma palavra usando a ELiS, escrevem-se primeiro os visografemas de Configuração de Dedos (CD), seguidos de Orientação da Palma (OP), de Ponto de Articulação (PA) e por fim, de Movimento (M), sendo que alguns sinais que não apresentam movimento dispensam a escrita do último grupo.

[...]

Na ELiS há seis tipos de sinais: mono-manual, bimanual simétrico, bimanual assimétrico, bimanual quase simétrico, com mão de apoio e composto. (BARROS, 2016, p. 207).

O sistema ELiS, como conclui Barros (2008, p. 143), apresenta produtividade, legibilidade, relevância e eficácia como sistema de escrita de línguas de sinais, não só para a Libras.

Outro sistema de escrita de sinais brasileiro é o Sistema de Escrita da Libras (SEL), criado por Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira, no qual os sinais são formados de unidades constituídas por

três elementos específicos (macrosegmentos) em sua produção tridimensional: Mão (M), Localização (L) e Movimento (Mov) (LESSA DE OLIVEIRA, 2012).

Por fim, o sistema Escrita Visogramada das Línguas de Sinais (VisoGrafia), criado por Claudio Alves Benassi, é constituído a partir da junção dos elementos simples e visuais do sistema SignWriting e do sistema ELiS. Segundo Benassi (2015), estrutura da escrita na VisoGrafia utiliza os elementos mais simples do SignWriting e a linearidade do sistema ELiS, considerando, assim, o hábito de leitura da Língua Portuguesa (da esquerda para a direita) – portanto, acessível a surdos e ouvintes.

3. A ESCRITA DE SINAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS

A Libras é uma língua ainda jovem e a formação do professor de Libras teve início em 2006, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), inicialmente na modalidade de ensino a distância (EaD). Como lembram Quadros e Stumpf (2014, p. 9), os cursos de Letras Libras

[...] foram uma proposição para atender tanto às demandas pela inclusão dos surdos na educação como para o oferecimento de Libras nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia, [...] bem como para garantir a acessibilidade aos surdos por meio da Libras [...].

O curso, segundo as autoras, teve sua concepção ainda em 2002, mas só em 2004 o projeto foi elaborado. Após tramitar institucionalmente, em 2005 a

proposta foi aprovada em todas as instâncias da UFSC. Com o apoio do Ministério da Educação, o curso de Letras Libras começou a ser oferecido em 16 estados a partir de 2006.

A oferta do curso em alguns estados apresentou um caráter multiplicador na formação de profissionais capacitados para o ensino da Libras como L1 e L2, além da formação de profissionais tradutores e intérpretes. Quadros e Stumpf (2014, p. 21) explicam que, tendo em vista os objetivos dos cursos de graduação em Letras Libras, o profissional formado deve:

[...] dominar o uso da língua objeto de seus estudos, em termos de suas características culturais, estruturais e funcionais, mantendo-se atento às variedades linguísticas e culturais, envolvendo-se socialmente e assumindo posturas que contribuam para a consciência do outro. [...] deve ter uma base específica consolidada e estar apto a atuar, interdisciplinarmente, como multiplicador de conhecimentos, em áreas afins, apresentando capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multi-interdisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária.

Assim, a relação entre teoria e prática está na base do princípio ação-reflexão-ação inerente ao desenvolvimento das competências e habilidades que permeiam a formação em Letras Libras, guiada pelo compromisso ético e a responsabilidade social que leva em conta metodologias e epistemologias adequadas e embasadas para as atividades que

a atuação do professor prevê.

Nesse aspecto, é de grande importância a organização curricular proposta pelo curso, que deve assegurar o pluralismo de ideias e o acesso aos conteúdos nos âmbitos cultural, científico, histórico e político relacionados à Libras, à Língua Portuguesa escrita, à educação de surdos, às tecnologias de informação e comunicação e à formação de professores de um modo geral – sempre ressaltando as especificidades das línguas de sinais e do surdo.

Atualmente, há 54 cursos de Licenciatura em Letras Libras em atividade no Brasil, em instituições públicas e privadas – aspecto que será discutido na abordagem e discussão dos resultados da pesquisa.

Esses cursos cumprem as orientações do MEC para a inclusão de todos os alunos surdos na escola. Isso requer formação adequada de educadores surdos e ouvintes, com os conhecimentos necessários para o exercício profissional.

4. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

O estudo que passamos a descrever é classificado no âmbito da pesquisa exploratória, devido à flexibilidade que esse tipo de processo oferece na orientação dos objetivos, uma vez que investiga dados sobre o componente curricular Escrita de Sinais nos cursos de Licenciatura em Letras Libras em instituições de ensino superior no Brasil.

O procedimento de pesquisa documental foi realizado para a obtenção

¹ O Cadastro da Educação Superior (Cadastro e-MEC) é uma ferramenta que permite ao público a consulta de dados sobre instituições de Educação Superior e seus cursos. Em relação às instituições de ensino, é possível pesquisar informações sobre as universidades, centros universitários e faculdades vinculadas ao Sistema Federal de Ensino, que abrange as instituições públicas federais e todas as instituições privadas de Ensino Superior do país. O Cadastro informa dados como a situação de regulação das instituições e dos cursos por elas oferecidos, endereços de oferta e indicadores de qualidade obtidos nas avaliações do MEC.

² Os cursos de Licenciatura em Letras Libras que foram credenciados pelo MEC, mas apresentam-se com atividades “não iniciadas” não foram contabilizados nesta pesquisa.

³ As informações inseridas pelas IES dos Sistemas Estaduais, reguladas e supervisionadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, ou pelas IES do Sistema Federal, no âmbito da autonomia universitária, são declaratórias e a veracidade é de responsabilidade da respectiva instituição, nos termos da legislação (NOTA E-MEC).

dos dados por meio de consulta ao Cadastro e-Mec¹ no mapeamento das instituições que têm cursos de Licenciatura em Letras Libras em atividade². A partir daí, foi feita a distribuição dos referidos cursos com a distinção entre ensino público e ensino privado, assim como por modalidade de ensino – presencial e educação à distância (EaD) em cada unidade federativa do Brasil.

Em seguida, realizamos a coleta de informações nos Projetos Pedagógicos ou ementas dos cursos disponíveis nos sites das IES quanto à oferta do componente curricular Escrita de Sinais. Para análise, verificamos: (a) período de oferta do componente curricular, (b) carga horária, (c) ementa e conteúdo programático.

O conjunto de informações foi transformado em dados numéricos, relativizados em percentuais. A coleta e análise dos dados é amparada nos aspectos quantitativos e qualitativos da pesquisa, os quais passamos a discutir na próxima seção.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento quantitativo dos dados permitiu a identificação de 54 cursos de Licenciatura em Letras Libras nas cinco regiões do país, 59,26% (32) no ensino público e 40,74% (22) no ensino privado. A modalidade presencial representa 87,5% (28) nas instituições públicas e 12,5% (4) em EaD. Quanto ao ensino privado, há equivalência de 50% para cada modalidade.

É interessante destacarmos a predominância da região Nordeste, com 50% dos cursos de licenciatura investigados, seguida da região Norte, 28,58%, Sudeste, 10,71% e proporções bem menores para as regiões Centro-Oeste, 7,14% e Sul, 3,57%. No caso do ensino privado, a relação é invertida, as regiões Sul, 54,54%, e Sudeste, 36,36%, apresentam maior percentual de cursos na modalidade presencial. Na modalidade EaD, no que se refere à sede da instituição, essa proporção se mantém nas duas regiões igualmente com 45,45%.

A Tabela 1 exibe os números e percentuais dos dados extraídos do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC³

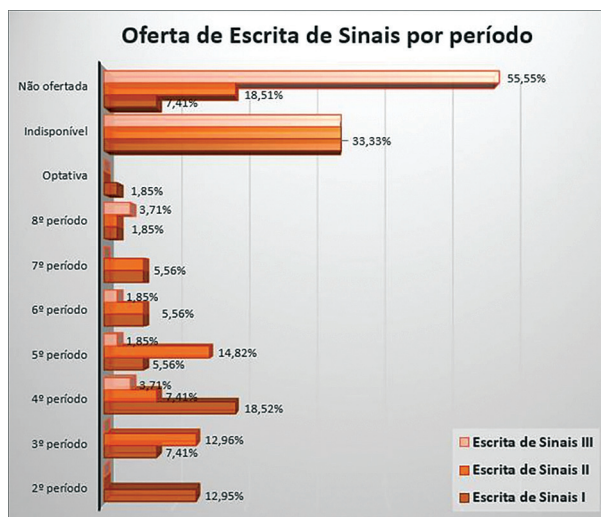
A descrição dos dados até aqui apresentada permite o reconhecimento do panorama geral que pretendemos abordar sobre o componente curricular Escrita de Sinais nos cursos de licenciatura em Letras Libras. Quanto ao item (a) período de oferta do componente curricular, no Gráfico 1, apresentamos a distribuição de três disciplinas – Escrita de Sinais I, Escrita de Sinais II e Escrita de Sinais III. A oferta de Escrita de Sinais I é disponibilizada no 4º (18,52%) e no 2º período (12,95%) dos cursos. Nos demais períodos, a frequência é baixa – 7,41% no 3º e 5,56% no 5º, 6º, 7º com igual valor para disciplina ofertada como optativa. Como informações não disponíveis, temos 33,33% dos cursos. No componente Escrita de Sinais II, em 18,51% dos cursos não há oferta. No 5º e 3º período

Tabela 1 – Distribuição de cursos de licenciatura em Letras Libras por unidades federativas e modalidades de ensino

Unidades federativas	Instituições de Ensino Superior – Cursos de Letras Libras							
	Ensino público n=32 (59,26%)				Ensino privado n=22 (40,74%)			
	Presencial (87,5%)		EaD (12,5%)		Presencial (50%)		EaD (50%)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Região Norte	8	28,58	-	-	-	-	-	-
Amazonas	2	7,14	-	-	-	-	-	-
Amapá	1	3,57	-	-	-	-	-	-
Pará	2	7,14	-	-	-	-	-	-
Tocantins	1	3,57	-	-	-	-	-	-
Rondônia	1	3,57	-	-	-	-	-	-
Acre	1	3,57	-	-	-	-	-	-
Região Nordeste	14	50,00	1	25,00	1	9,09	1	9,09
Maranhão	1	3,57	-	-	-	-	-	-
Piauí	3	10,71	-	-	-	-	-	-
Ceará	2	7,14	-	-	-	-	-	-
Rio Grande do Norte	2	7,14	-	-	-	-	-	-
Pernambuco	1	3,57	-	-	1	9,09	-	-
Paraíba	2	7,14	1	25,00	-	-	-	-
Sergipe	1	3,57	-	-	-	-	-	-
Alagoas	1	3,57	-	-	-	-	-	-
Bahia	1	3,57	-	-	-	-	1	9,09
Região Centro-Oeste	2	7,14	1	25,00	-	-	-	-
Mato Grosso	1	3,57	-	-	-	-	-	-
Mato Grosso do Sul	-	-	1	25,00	-	-	-	-
Goiás	1	3,57	-	-	-	-	-	-
Região Sudeste	3	10,71	1	25,00	4	36,36	5	45,45
São Paulo	-	-	-	-	3	27,27	4	36,36
Rio de Janeiro	1	3,57	-	-	-	-	1	9,09
Minas Gerais	2	7,14	1	25,00	1	9,09	-	-
Região Sul	1	3,57	1	25,00	6	54,54	5	45,45
Paraná	-	-	-	-	4	36,36	3	27,27
Rio Grande do Sul	-	-	-	-	1	9,09	-	-
Santa Catarina	1	3,57	-	-	1	9,09	2	18,18
Brasil	28	100	4	100	11	100	11	100

Fonte: Adaptado do Ministério da Educação – Sistema e-MEC(2020)

Gráfico 1 – Disciplina Escrita de Sinais de acordo com o período ofertado



Fonte: Dados da pesquisa

há 14,82% e 12,96%, obviamente por ser a sequência do componente I. No caso da Escrita de Sinais III, não há oferta em 55,55% dos cursos e quando oferecida, no 4º e 8º período, 3,71%.

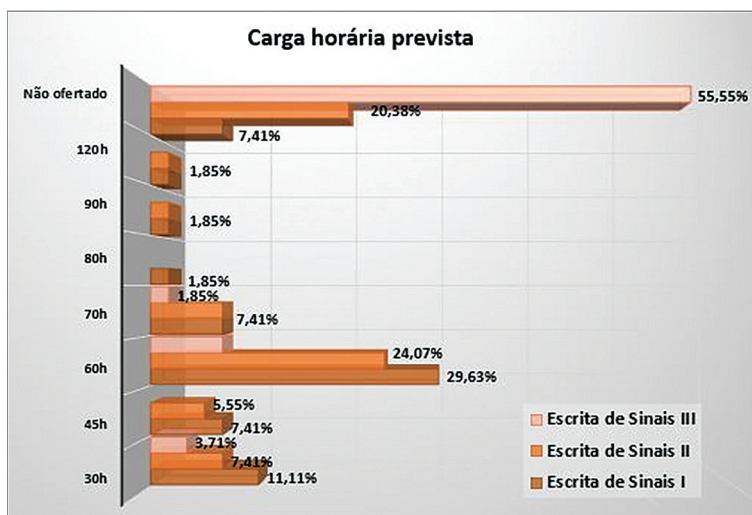
Sobre esse resultado quantitativo, convém lembrar os apontamentos de Karnopp (1994), segundo a qual a Escrita de Sinais constitui uma forma de instrumentalizar os surdos para que as discussões e as reflexões sobre a língua sejam realizadas numa escrita que represente a própria língua (de modalidade visual-espacial), possibilitando assim o estudo gramatical, pragmático, textual, etc.

Outros autores, como Luchi e Stumpf (2018), defendem que a Escrita de Sinais deveria ser utilizada em todos os níveis da análise linguística: fonológico, morfológico, sintático, etc.; uma vez que “a aprendizagem dos sistemas linguísticos ocorre ao mesmo tempo escrevendo os sinais, para que se fale ‘sobre’ a língua com a própria língua” (LUCHI; STUMPF,

2018, p. 86). Esses componentes descritivos da estrutura da língua são trabalhados desde o início da formação em Letras Libras – o que nos leva a concluir que, pelo posicionamento de Luchi e Stumpf (2018), a Escrita de Sinais deve ser utilizada desde as primeiras práticas de descrição e análise da Libras.

É preciso considerar que nem todos os alunos que ingressam no curso de Licenciatura em Letras Libras têm proficiência na Libras, sejam surdos, sejam ouvintes. O sistema de escrita de sinais exige conhecimento da língua, uma vez que a representação da escrita reflete a produção dos sinais em seus elementos gráficos e ideográficos. Desse modo, acreditamos que a aquisição da escrita de sinais seria mais produtiva se fosse trabalhada desde a primeira disciplina de Libras (desde o início da formação), de modo que a produção da língua, na sua modalidade específica (visual-espacial), fosse associada à sua representação escrita.

Gráfico 2 – Carga horária prevista para o componente Escrita de Sinais I, II e III



Fonte: Dados da pesquisa

O que se percebe, no entanto, é que nos cursos a abordagem dos conteúdos sobre a escrita de sinais é limitada a apenas um período, dois períodos ou, no máximo, três períodos – o que desfavorece o conhecimento mais profundo sobre o tema.

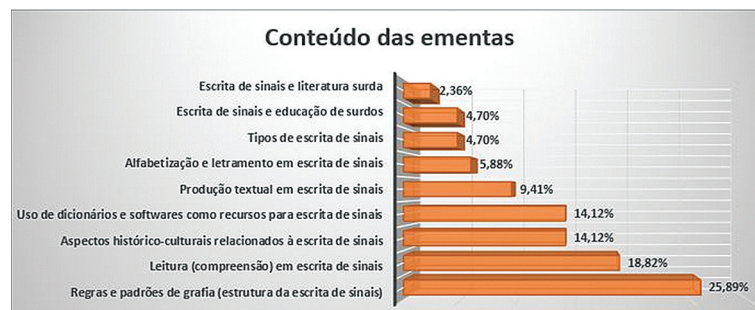
Com relação à carga horária, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e nas suas ementas, identificamos a diferenciação de carga horária numa escala de 30h até 120h. Em Escrita de Sinais I, a maioria das instituições (29,63%) adota 60h para a disciplina. No caso da disciplina subsequente, Escrita de Sinais II, há semelhança de percentuais – 24,07% com 60h. Poucos cursos oferecem a disciplina de Escrita de Sinais III, representado por 7,41% com 70h. Percentuais altos foram observados para a não oferta das três disciplinas, 7,41%, 20,38% e 55,55%, respectivamente para Escrita de Sinais I, II e III.

Nesse aspecto, recorreremos, mais uma vez, aos estudos de Karnopp (1994) e

Luchi & Stumpf (2018), que ressaltam a importância da escrita de sinais desde o ensino da Libras e dos aspectos linguísticos inerentes a ela. Quando pensamos que um curso de licenciatura tem carga horária mínima de 3.200h e a maioria dos cursos disponibilizam apenas 60 h/a para a escrita de sinais, percebemos a pouca importância dada ao componente curricular.

A escrita de sinais, de fato, precisa ser discutida numa disciplina dedicada, exclusivamente a ela, para tratar das suas regras, da sua história como sistema de notação, e até para comparar os diferentes sistemas existentes. Mas isso não impede que o referido sistema de escrita fique restrito a uma carga horária tão reduzida. Concordamos com os autores citados quando destacam a necessidade de que a prática de escrita seja desenvolvida e aperfeiçoada simultaneamente à aquisição da língua e ao seu estudo descritivo, ao longo do curso de Letras Libras.

Gráfico 3 – Análise dos conteúdos apresentados nas ementas dos cursos



Fonte: Dados da pesquisa

A análise feita ao longo desta pesquisa permite esboçar alguns contornos do componente Escrita de Sinais nos cursos de licenciatura em Letras Libras a partir da constituição de seus Projetos Pedagógicos de curso e ementas, que passamos a explorar.

De acordo com conceitos fundamentais apresentados nas ementas dos cursos, reproduzimos a abrangência dos conteúdos nos seguintes aspectos contemplados nas disciplinas: (1) Aspectos histórico-culturais relacionados à escrita de sinais, (2) Regras e padrões de grafia (estrutura da escrita de sinais), (3) Tipos de escrita de sinais, (4) Leitura (compreensão) em escrita de sinais, (5) Produção textual em escrita de sinais, (6) Alfabetização e letramento em escrita de sinais, (7) Uso de dicionários e softwares como recursos para a escrita de sinais, (8) Escrita de sinais e educação de surdos, e (9) Escrita de sinais e literatura surda.

Considerando o Gráfico 3, o tópico relacionado às regras e padrões de grafia, ou seja, relativo à estrutura da escrita de sinais, este é o conteúdo

mais abordado (25,89%) nas disciplinas ofertadas de escrita de sinais. Quanto à leitura e compreensão em escrita de sinais, o conteúdo figura em 18,82% das ementas. O uso de dicionário e softwares como recursos, bem como os aspectos histórico-culturais relacionados à escrita, são mencionados em 14,12% dos cursos. A produção textual em escrita é pouco explorada (9,41%). Bem mais baixos são os indicativos de escrita de sinais e educação de surdos e os tipos de escrita de sinais, ambos com 4,70%. Já os conteúdos direcionados para a escrita de sinais e a literatura surda, são apontados em 2,36% dos cursos.

6. CONCLUSÕES

A discussão que aqui propomos foi baseada na apresentação do panorama do componente curricular Escrita de Sinais nos cursos de Licenciatura em Letras Libras nas IES públicas e privadas do Brasil.

Constatamos que, como a oferta das disciplinas, a carga horária direcionada ao ensino da escrita é relativamente pe-

quena, se comparada proporcionalmente à carga horária total dos cursos de graduação. Os tópicos trabalhados são diversificados, com predominância básica dos aspectos estruturais da língua, com pouca prática de produção e compreensão de textos.

Nesse sentido, defendemos a posição dos teóricos que embasaram nossa discussão, no sentido de promover a formação dos alunos de forma a incluir todos os espaços de manifestação da língua nas suas diferentes representações.

Aqui, nos detemos aos aspectos quantitativos relativos ao oferecimento do componente curricular Escrita de Sinais e à análise das ementas referentes à disciplina em tela. Acreditamos que um estudo sobre as metodologias de ensino de escrita de sinais e/ou sobre os materiais utilizados para o trabalho com a escrita de sinais ajudaria a traçar um panorama mais vertical sobre o assunto, mas as dimensões e os propósitos de um artigo exigem uma delimitação investigativa. Fica a sugestão para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2005.

BARROS, M. E. *Proposta de escrita das línguas de sinais*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

BARROS, M. E. *ELiS – Escrita das línguas de sinais: proposta teórica e verificação prática*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BARROS, M. E. Princípios básicos da ELiS: escrita das línguas de sinais. *Revista Sinalizar*, v. 1, n. 2, 2016. p. 204-210.

BENASSI, C. A. *ELiS – Escrita das línguas de sinais na produção da primeira monografia de especialização bilíngue do Brasil*. *Revista Diálogos: linguagens em movimento*. v. 3, n. 1, 2015.

BRASIL. *Lei nº 10.861*, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em 20 jul.2020.

BÓZOLI, D. M. F. *Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. 10. São Paulo: Scipione, 2002.

CALVET, L-J. *Tradição oral & tradição escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. *Novo Deit- Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*. v. I (Sinais de A a H), v. II (Sinais de L a Z). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo / Inep / CNPq / Capes, 2009.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. de. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. In: LACERDA, Cr. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. MARTINS, V. R. de O. (Orgs). São Carlos: EdUFSCar, 2016.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HIGOUNET, . *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KARNOPP, L. B. *A aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): um estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. Dissertação (Mestrado em Letras). Curso de Pós-Graduação em Letras, PUCRGS, Porto Alegre, 1994.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

KOGUT, M. K. *As descrições imagéticas na transcrição e leitura de um texto em SignWriting*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. *Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear*. *ReVel*, v. 10, n. 9, 2012.

LUCHI, M.; STUMPF, M. R. Aspectos linguísticos da escrita de sinais. In: QUADROS, R. M. de.; STUMPF, M. R. (Orgs.). *Estudos da Língua Brasileira de Sinais IV*. Florianópolis: Editora Insular, 2018, p. 85-101.

MARTIN, H. J. *The History and Power of Writing*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior*, Cadastro e-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 21 jul. 2017.

MORAIS, C. D. de. *Escritas de sinais: supressão de componentes quirêmicos da escrita da Libras em Signwriting*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

QUADROS, R. M. de. *Um capítulo da história do Signwriting*. Disponível em: <<http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>>. Acesso em 19 jul. 2020.

QUADROS, R. M. de. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, R. M. de.; STUMPF, M. R. Letras Libras EaD. In: QUADROS, R. M. de. *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis, Editora UFSC, 2014. p. 9-35.


QUADROS, R. M. de.; STUMPF, M. R. Reconhecimento da língua brasileira de sinais: legislação da língua de sinais e seus desdobramentos. In: QUADROS, R. M. de.; STUMPF, M. R. (Orgs.). *Estudos da Língua Brasileira de Sinais IV*. Florianópolis: Editora Insular, 2018, p. 17-36.

SILVA, F. I. da. *Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: Signwriting*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

STUMPF, M. R. *Aprendizagem da escrita da lingual de sinais pelo sistema Signwriting: línguas de sinais no papel e no computador*. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WANDERLEY, D. C. *A classificação dos verbos com concordância da Língua Brasileira de Sinais: uma análise a partir do SignWriting*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WANDERLEY, D. C. *Aspectos da leitura e escrita de sinais: estudos de caso com alunos surdos da educação básica e de universitários surdos e ouvintes*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.



**PROSÓDIA E
SIGMANULOGIA
NA PERSPECTIVA
DOS ESTUDOS
TERMINOLÓGICOS
DA LÍNGUA DE SINAIS
BRASILEIRA**

LÚCIO LUGÃO MACEDO
WAGNER CABRAL SANTOS

RESUMO

Neste trabalho analisamos os estudos dos autores William Stokoe (1960) sobre fonologia, quirologia, sigmanulogia, política linguística, para discutir os estudos acadêmicos voltados a terminologia; e de Costa (2012), como a criação de dicionários e glossários em Libras. Elegemos a perspectiva dos estudos da sigmanulogia e prosódia (NÓBREGA, 2016; LEITE, 2008) sobre ambiente linguístico confortável, para desenvolver esta pesquisa quantitativa/qualitativa. Com esta pesquisa buscamos identificar como as pessoas surdas se sentem sobre o surgimento de novos sinais e se no processo de formação de sinais há preocupação com regras e estrutura linguística. O objetivo é pensar as atuais políticas linguísticas de defesa da língua de sinais e a relação com a construção da aprendizagem de conhecimentos novos com professores surdos.

Palavras-chave: Prosódia. Sigmanulogia. Terminológicos. Política linguística. Libras.

INTRODUÇÃO

É presente a preocupação com políticas linguísticas na área de língua de sinais no Brasil. Entre as ações atuais neste sentido, existe a produção de glossários/manuários, com a consequente criação de termos em sinais. Os termos são criados com respeito às características, à estrutura e aos parâmetros da Língua Brasileira de Sinais/Libras. Em parte, essas ações vêm ocorrendo pela necessidade de ouvintes, que indagam à comunidade surda sobre termos da língua de sinais equivalentes aos da Língua Portuguesa, principalmente em áreas acadêmicas e científicas.

A comunidade surda tem grande preocupação com a preservação e o respeito à língua de sinais e portanto questiona se estas criações respeitam, de fato, as características linguísticas. Essa preocupação manifesta o desejo de valorizar o conhecimento da língua de sinais como língua de pensamento das pessoas surdas.

LÚCIO LUGÃO MACEDO

Professor mestrado Lúcio Lugão Macedo, luciomacedo2@gmail.com.

WAGNER CABRAL SANTOS

Professor especialista Wagner Cabral dos Santos, w7cabral@gmail.com.

A defesa e a proteção da língua de sinais, mais que significar uma auto-suficiência e o direito de pertença a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem. (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 566).

A preocupação aumenta quando os termos criados têm como base letras – indicando que o surgimento dos sinais muitas vezes está marcado pela presença da Língua Portuguesa.

Segundo Ana Paula Santana e Alexandre Bergamo (2005), a defesa e a proteção da língua de sinais na interação com a comunidade surda é uma questão central.

Por isso, pretende-se aqui investigar as regras em Libras para a criação e o uso de terminologias em Libras, como a criação de dicionários, glossários, manuais, dentro dos estudos da sigmanologia. Assim, foram realizadas entrevistas, a análise dos resultados e registros. Com esta pesquisa foi possível compreender como as pessoas surdas se sentem com relação ao surgimento de novos sinais e se há preocupação com as regras e estruturas linguísticas em ambiente favorável na sua própria língua. Com base nisso, faremos reflexões e discussões sobre o tema.

DESENVOLVIMENTO

Prosódia e sigmanologia se propõem a estudar a forma da língua: acento, ritmo, pausa, entonação e velocidade – que são identificados como aspectos prosó-

dicos. Primeiro vamos entender o que é sigmanologia, e também quais são os principais parâmetros – como configuração do mãos, locação e movimento, orientação e expressão facial e corporal das línguas de sinais.

Diferente da comunicação praticada por ouvintes, que tem como foco a entonação da voz para se fazer entender, a língua de sinais é expressa por intermédio de toda uma movimentação corporal e facial.

De modo que, nas duas vertentes, a gramática tem como propósito orientar o uso da língua por meio de um conjunto de regras que definem o padrão da norma culta. Essas regras se encontram em constante mudança, pois a língua é um organismo vivo em evolução. Por serem influenciados pela sociedade, esses padrões podem cair em desuso, sendo substituídos por novas normas.

Na língua de sinais, a criação de novas palavras se dá não só de acordo com a necessidade, mas também com a ampliação das relações e espaços ocupados pela comunidade surda na sociedade. Um exemplo é o desenvolvimento do termo “ciências sociais” na língua de sinais, originado do termo sociedade, que originou uma nova palavra.

A língua falada sofre uma série de influências do cotidiano, e pode ser expressa de acordo com a situação do orador, não seguindo a norma culta. Essa dinâmica também ocorre na língua de sinais, pois ela se adequa à comunidade do falante.

De modo que a prosódia relaciona a gramática com a pronúncia correta das palavras e aos recursos fonéticos relacionados à comunicação oral e à entonação, pois através dela são expressos os sentimentos do falante.

Na língua de sinais, a criação de sinais não manuais desenvolvidos nos anos 80 equivaleria à dinâmica das línguas orais.

Dentre as funções atribuídas à prosódia, a que mais diretamente interessa ao presente estudo é a da segmentação gramatical do discurso por meio da imposição de agrupamentos prosódicos [...] uma maneira mais óbvia de se identificar pausas é observando o momento em que as mãos retornam do espaço de sinalização para uma posição de repouso [...] a língua de sinais pode ser "mais complexa", envolvendo período relativamente prolongado de tempo. (ARANTES; LEITE, p. 30).

Por meio do modo como a fala é empregada, é possível estabelecer o nível de interação social entre os indivíduos envolvidos. Dessa maneira o acento, o ritmo, a pausa, a entonação e a velocidade são identificados como aspectos prosódicos.

Segundo o autor Tarcísio Leite, na língua de sinais a diferença de entonação se expressa pela movimentação de sobrancelha, pálpebras, boca e cabeça:

A análise das piscadas, argumenta que, na literatura sobre o sistema ocular, tal fenômeno se mostra relacionado a [...] tais piscadas sejam movimentos fisiológicos involuntários que acabam submetidos à organização da língua [...]

Nestor e Sandler (1986) reforçam essa proposta, fazendo uma analogia entre a necessidade de piscadas durante a produção de fala sinalizada, e a necessidade de inspiração de ar durante a produção de fala oral, responsável pela ocorrência de pausas nas fronteiras entre unidades gramaticais. (ARANTES; LEITE, p.32).

De acordo com Nobreza (2016, p. 198), as línguas de sinais são de modalidade visuo-gestual, o acesso a elas se dá pela visão e não pela audição, como ocorre nas línguas orais. Nos estudos linguísticos sobre línguas de sinais são adotados termos advindos de teorias pensadas para as línguas de modalidade oral, a exemplo de fonética e fonologia. Ambos os termos fazem referência a som, o que não condiz com as línguas de sinais. Assim, neste trabalho propomos uma discussão sobre a adequação terminológica para a descrição de línguas de sinais: o que se denomina Fonologia passa a se chamar Sigmanologia, Fonética passa a Signética, e Fônema, a Signema. Tudo isso apresentando imagens representando os sinais de cada termo.

Embora os estudos concernentes às línguas de sinais usem os termos Fonética e Fonologia de modo operacional, cabe considerar que o fazer científico carece de precisão terminológica, o que não ocorre em estudos de línguas de sinais. Propomos abrir uma discussão para definir uma nomenclatura adequada à modalidade dessas línguas.

Nos dedicamos à proposta do autor Valdo Nobreza (2016, p. 201), que realizou sua pesquisa de mestrado sobre o conceito de sigmanulogia – definida como a aglutinação dos conceitos *signo*, *manual* e *logia*; e à proposta do autor Stokoe (1960), que analisou a fonologia da ASL (American Sign Language), que tem parâmetros como movimento, locação e configuração do mão. O termo *fonologia* poderia ser atualizado para a palavra sigmanulogia.

Tuxi dos Santos, em sua pesquisa sobre a Terminologia do Meio Ambiente, destaca os fenômenos linguísticos de composição, derivação, extensão lexical, iconicidade, empréstimos nas LS, metáforas, metonímias, classificadores, categorização e protótipo como mecanismos de criação de sinais, como explicitamos no tópico anterior. Para fins de explicitação de nosso pensamento, retomaremos os mecanismos morfológicos de formação de sinais, quais sejam, derivação, composição, extensão lexical e iconicidade, conforme apresentados pelos autores Nascimento (2016) e Patrícia (2017, p.52)

Como pesquisadores surdos, propusemos questões sobre o tema para a comunidade surda, numa entrevista semi-aberta, com a possibilidade de os entrevistados expressarem suas opiniões. Percebemos que muitos na comunidade surda acreditam que criar sinais a partir de letras do alfabeto pode representar um problema para a língua de sinais e causa conflitos.

Durante o tempo em que experimentamos discutir sobre este tema, percebemos que algumas formações naturais em língua de sinais foram substituídas, e que houve a criação de sinais a partir de letras. Nossa questão é como isto influencia os surdos na criação de sinais aleatórios e de glossários.

Pretendemos com esta pesquisa conhecer um pouco mais sobre os atuais movimentos ocorridos na língua de sinais com o aumento do registro de vocabulários e da criação de termos, verificando se aplicar é aplicável aos estudos de sigmanulogia e prosódia em Libras. Neste trabalho, a pesquisa é quantitativa com análise qualitativa.

De fato é importante o surdo ter oportunidades nas universidades federais em todo o território nacional para que procure o espaço linguístico/cultural e político na pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e também na pesquisa sobre educação de surdo e Língua de Sinais. (COSTA, 2005 apud SCHMITT, p.104).

Percebemos que em muitas discussões os professores não focam nas estratégias e regras para a elaboração de glossários e termos, ao discutirem se é possível usar e acrescentar composição, ou usar letras, não considerando a prosódia em língua de sinais, ou o contexto, além de possibilidades como marcas visuais, iconicidade e arbitrariedade. Não se pode dizer que algo está proibido, pois é necessário atentar para a prosódia do contexto em Libras.

METODOLOGIA

A coleta dos dados foi realizada através de questionário semiaberto, a partir de uma abordagem quantitativa, com a apresentação do resultado em gráficos.

O questionário do tipo fechado, segundo Gil (2008, p.122), tem na sua construção questões de respostas fechadas, que possibilitam a comparação com outros instrumentos de coleta de dados. Esse tipo de questionário facilita o tratamento e a análise da informação, exigindo menos tempo. Porém, esse tipo de questionário não permite compreender informações de forma mais ampla. Por isso, optamos neste trabalho para por um questionário semiaberto, permitindo que os participantes emitissem opiniões sobre as questões propostas.

Conforme Gil (2010), os questionários de pesquisa quantitativa e qualitativa com tradução em Libras devem ser divulgados em rede social, pois estas facilitam o acesso ao questionário por um grande número de participantes.

Segundo Mattar (1996), o método da entrevista pode variar – o que poderia incluir o uso de celular. O essencial é o registro das respostas.

Então, aproveito para complementar que utilizamos o celular como meio de permitir o envio de vídeos através de diversos aplicativos e a criação de grupos de conversas para facilitar a comunicação e o registro das respostas.

Para as questões, fizemos gravações em Libras, para que todos os participantes surdos pudessem compreendê-las. Essas filmagens foram feitas em estúdio profissional. Durante a gravação, foram consideradas as questões referentes a seleção de imagens, iluminação, fundo chroma key, roupa do apresentador, entre outras. A máquina utilizada foi uma câmera filmadora profissional modelo Canon 7D.

A filmagem e edição do vídeo com programa cut pro final foi realizada pelo autor desta pesquisa que possui conhecimentos e capacitação para realizar trabalhos com filmagem e edição de vídeos profissionais.



Figura 1 – O estúdio dispõe de fundo chroma key na cor verde

Rosso e Oliveira afirmam:

Segundo MACEDO, (2017, p. 87), para a sinalização devem-se usar blusas ou camisetas, com mangas curtas ou longas, o decote não deve ser aberto, não deve ter estampas, formas, listras, botões ou bolsos. Se tratando de produto audiovisual corroboramos com ele ao sugerir que: pessoas de pele clara usem preto e pessoa de pele escura usem cinza. Os autores apontam ainda que para a execução de artigos científicos fica a seguinte orientação: a – Pessoas de pele clara devem utilizar camisas com cor azul marinho para os títulos, preta para os textos e vermelha para as citações; b – Pessoas morenas ou negras devem utilizar camisas com cor bege para os títulos, cinza para os textos e vermelha para as citações. Entendemos que as determinações (a e b) aplicam-se apenas à elaboração de artigo científico e não se aplicam às produções de Janela/Espaço de Libras, devido ao retorno imagético existente neste tipo de tradução acessível. Rosso e Oliveira. (2012, p. 3).

Sendo assim, em nosso vídeo buscamos usar camisa e paletó de cor preta em função da cor de pele branca do apresentador.

Também houve o cuidado de não usar roupa com estampas, listras ou bolsos, de maneira a apresentar um material mais claro e acessível para a comunidade surda.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o I Congresso Internacional de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia da Língua de Sinais (CILLTTLS) e o II Fórum Internacional sobre Produção de Glossário e Dicionário em Línguas de Sinais, no dia 15 de agosto de 2018, este trabalho foi apresentado em forma de Comunicação oral/sinalizada, com o tema “Prosódia Sigmanológica na Perspectiva dos Estudos Terminológicos”. Também no XVII Congresso Internacional e XXIII Seminário Nacional do INES, que aconteceu entre 18 a 20 de setembro de 2018, os autores apresentaram trabalho sobre esta pesquisa em forma de pôster, intitulada “Prosódia e Sigmanulogia na Perspectiva dos Estudos Terminológicos da Língua de Sinais Brasileira”. Nesse último, foi conferida uma premiação ao trabalho, quando nos



Figura 2 – Edição de vídeo para chroma key como parede branca e camisa preta.

foi feito o convite para a publicação da pesquisa em forma de artigo na Revista Arqueiro – publicação vinculada ao INES.

Neste trabalho, analisamos e discutimos a política linguística levando em consideração seus aspectos positivos e negativos. O desafio deste trabalho é compreender a opinião de surdos sobre a valorização da língua de sinais, demonstrando preocupação com a interação efetiva dos surdos na sociedade.

Portanto, em se tratando de documentos universais, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996, objetivando apoiar e promover os direitos linguísticos, expõe:

2. Esta Declaração considera que os direitos coletivos dos grupos linguísticos podem incluir ainda, [...] o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito de dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS).

No Brasil, após as lutas da comunidade surda, num movimento de valorização da identidade surda e de seus direitos, foi promulgada a lei 10.436/02, onde a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecido legalmente.

A partir daí, diversas políticas têm sido criadas, incluindo aquelas para divulgação, difusão e uso da língua de sinais – como a criação e apresentação de glosários. Estas criações têm sido alvo de

discussões na comunidade surda. Nossa pesquisa tem como objetivo contribuir para tais discussões. Para isso, realizamos 14 perguntas aos participantes, que apresentamos a seguir:

Qual é a sua escolaridade?

1. Você é a favor de se criar sinais a partir da letra inicial da palavra em português?

2. Você é a favor do estudo das terminologias em Libras, com criação de dicionários, glossários, manuais dentro dos estudos da sigmanulogia?

3. Você acha que qualquer pessoa pode criar termos em sinais livremente?

4. Você já viu surdos achando normal a criação de sinais a partir de letras?

5. Você já viu surdos reclamando da criação de sinais a partir de letras?

6. Você já viu surdos que não são do meio acadêmico achando normal a criação de sinais a partir de letras?

7. Você acha necessária a criação de um novo sinal quando já existe algum com o mesmo sentido (Por exemplo, o sinal de "ESTADO")?

8. Você concorda que alguns sinais surgem com letras, mas depois se modificam e se adaptam às regras com o passar do tempo?

9. Você concorda que existam estudos para criar sinais por áreas de conhecimento (Ciências, Geografia...)?

10. Você já percebeu a existência de sinais que têm configurações de mão

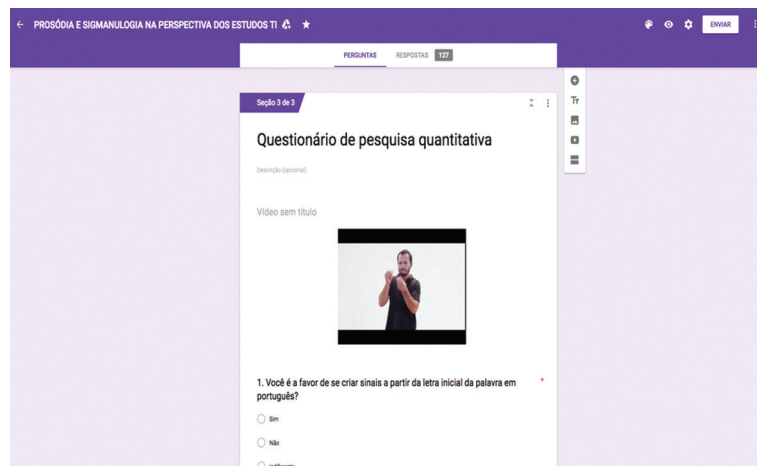


Figura 3 – Formulário Google de perguntas.



Figura 4 – As entrevistas foram realizadas com 119 pessoas, de vários estados do Brasil.

que aparecem no alfabeto, mas que o sinal não está ligado à letra?

11. Você acha que existe pressão dos ouvintes para a criação de glossário quando não sabem ou não encontram sinais específicos?

12. Você acha que isso influencia os surdos na criação de sinais aleatórios e de glossários? 13. Você conhece gestos que surgiram espontaneamente a partir de letras?

14. A linguagem gestual pode ser considerada como parte das regras na

língua de sinais, dentro dos estudos da sigmanulogia?

Permitimos que professores e estudantes surdos relatassem suas experiências em formulário Google de perguntas.

Este trabalho apresenta uma abordagem quantitativa e qualitativa de análise de dados.

As entrevistas foram realizadas com 119 pessoas surdas do Ensino Médio e Ensino Superior.

Seguem dados referente à escolaridade dos informantes:

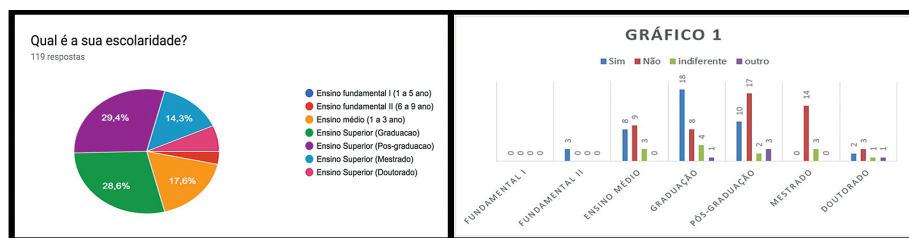


Figura 5 – Gráfico sobre a escolaridade como quantidade categorias de formação.

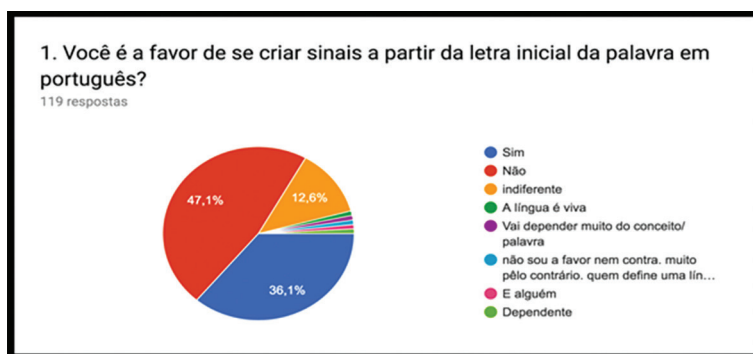


Figura 6 – Gráfico sobre favor se criar sinais a partir das letras.

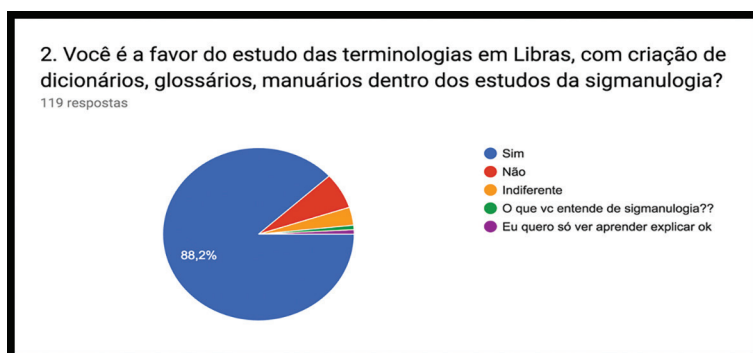


Figura 7 – Gráfico sobre favor do estudo terminologia em Libras.

Nem todos os surdos têm contato com o tema do trabalho, visto que muitos não estão em contato com o meio acadêmico e as discussões ali realizadas. Deste modo, fica claro que é preciso refletir sobre a organização dos princípios referentes à base sigmanulogia, prosódia, terminologia e lexicologia e sua importância neste cenário.

Nas perguntas sobre o estudo das terminologia em Libras, os surdos se

mostraram em sua maioria contrários à criação de sinais a partir de letras do alfabeto. Ao mesmo tempo, a maioria, 88,2%, é a favor do estudo de termos e suas criações.

É interessante observar que, independentemente do uso ou não de letras do alfabeto, a maioria – 74,8% – não concorda com a criação indiscriminada de sinais, o que pode evidenciar uma defesa da língua de sinais e sua valorização.

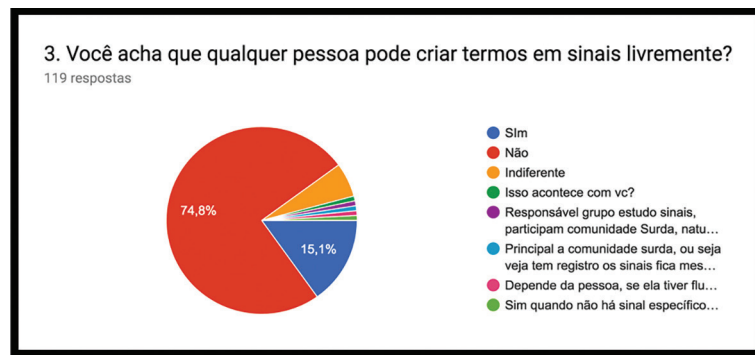


Figura 8 – Gráfico sobre sinais livremente.

Quando perguntados sobre a normalização da criação de sinais, muitos surdos evidenciaram que já perceberam que este processo pode ser recorrente. Ainda assim, a maioria não concorda com a substituição de sinais mais antigos por sinais criados recentemente durante a produção de manuais. Também vale destacar que a maioria não se posiciona contra os estudos ou os novos sinais, e sim se preocupa com a maneira como são propostos.

CONCLUSÃO

Diversos professores surdos responderam ao questionário de pesquisa apresentado aqui, referente à defesa da Língua de Sinais Brasileira, com relação às políticas linguísticas, e puderam expor sua opinião e seus argumentos, que foram utilizados no registro.

Entre alguns aspectos, destacamos a defesa da língua de sinais, que muitos surdos do meio acadêmico, conhecedores das políticas linguísticas, demonstram. O posicionamento de não aceitarem sinais criados a partir da letra inicial da palavra em português demonstra a

preocupação com a preservação das características linguísticas da língua de sinais. Para a maioria dos entrevistados, os estudos das terminologias em Libras, com a criação de dicionários, glossários, manuais dentro dos estudos da sigmanologia, devem continuar. Todavia, avaliam como negativa a criação indiscriminada de termos em sinais livremente, sendo necessário um estudo para melhor entender como seria a organização de vocabulário em Libras por áreas de conhecimento das diversas disciplinas.

Como ponto negativo, ficou registrado que existe uma certa pressão dos ouvintes para a criação de glossário para quando não sabem ou não encontram sinais específicos, também influenciando os surdos na criação de sinais aleatórios e de glossários, o que pode ser prejudicial se não são considerados os aspectos da língua. É preciso considerar que o respeito à língua de sinais e o desenvolvimento da consciência de sua importância é fundamental, já que em muitos espaços ela é aceita e utilizada por diversos profissionais.

A criação de terminologias e léxicos seguindo a sigmanologia através

de políticas mais específicas é de vital importância e deve ser ampliado continuamente. Com esta pesquisa foi possível perceber como as pessoas surdas se sentem com relação ao surgimento de novos sinais e se há preocupação com as regras e estruturas linguísticas em ambiente favorável na sua própria língua.

Assim, esta pesquisa evidencia a necessidade de se continuar fazendo estudos sobre o uso e a difusão da língua de sinais como formas de ampliar as possibilidades de organização de vocabulário – sem se interpor às características da língua de sinais – como forma de favorecer a interação social das pessoas surdas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 29 nov. 2018.

COSTA, M. R. *Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil*: Enciclobras – o corpo humano, 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasília.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. < <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, T. A. *A segmentação da língua de sinais brasileira (Libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação*

espontânea entre surdos. 2008. Monografia (Curso de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MATTAR, F. *Pesquisa de marketing*: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

NÓBREGA, V. R. R. Sigmanulogia: proporcionando uma teoria linguística da língua de sinais. *Revista Leitura*. v. 1 n. 57 – jan/jun 2016 – Línguas de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas Sigmanulogia – Autor/a: Valdo Ribeiro Resende da Nóbrega, p. 198-218.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teórica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2018.

SANTOS, P. T. A terminologia na Língua de Sinais Brasileira: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico glossário bilíngue. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasília.

SCHMITT, D. Espaço de conforto linguístico/cultural dos surdos na

UFSC. In: QUADROS, R.M. *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.ROSSO, R. R. M. e OLIVEIRA, J. S. de O. *A normatização de artigos acadêmicos em Libras*. (2012). Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.


DIVULGAÇÃO

CONHEÇA E BAIXE AS PUBLICAÇÕES DO INES EM

www.ines.gov.br/publicacoes

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos





PRÁTICAS DIDÁTICAS COM ALUNOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

DANIELA DA CONCEIÇÃO DA SILVA

RESUMO

As práticas didáticas utilizadas pelos professores de surdos podem proporcionar inúmeras possibilidades para o desenvolvimento da cognição dos alunos. Entendemos, que além de levar em conta sua diferença linguística no Atendimento Educacional Especializado (AEE), é preciso propor novas formas didáticas a fim de serem sujeitos mais participativos e criativos. Sobre isso, discutiremos com Eulália Fernandes (2012), Neiva de Aquino Albres (2010), dentre outros. Este estudo teve como objetivo principal analisar os elementos didáticos e as condições pedagógicas para os alunos surdos construírem seus conhecimentos, bem como a produção de um Guia de Apoio e Orientação ao Professor que atua com eles na Sala de Recursos Multifuncional. O desenvolvimento da pesquisa foi pautado na Pesquisa-ação onde utilizou-se a observação participante com registro em diário de campo e uma entrevista semiestruturada com duas professoras da Sala de Recursos Multifuncionais em duas escolas públicas da Baixada Fluminense. A reflexão do estudo apoiou-se na análise dos resultados a partir de quatro categorias adaptadas

segundo a proposta que o Ministério da Educação (MEC) propõe sobre os Momentos didáticos-pedagógicos para os alunos surdos. As categorias adaptadas foram: Práticas didáticas no AEE em Libras para o seu desenvolvimento; Práticas didáticas no AEE em Libras para aprendizagem do português escrito; Práticas didáticas no AEE em Libras para aquisição dos conteúdos escolares; Os recursos e as estratégias usadas no AEE. Com a investigação da pesquisa, comprovou-se que as práticas didáticas oferecidas aos alunos surdos nesses atendimentos precisam ser ressignificadas, além do espaço da Sala de Recursos, no contexto de políticas públicas das secretarias de educação numa perspectiva bilíngue, na construção e elaboração de recursos didáticos utilizados com eles e principalmente no desenvolvimento de sua cognição. Além da análise dos dados obtidos nesta pesquisa, foi produzido, como produto final, o Guia de Apoio e Orientação ao Professor, cuja intenção foi ser um instrumento para a ressignificação e a redescoberta de práticas didáticas críticas que contribuíram para ampliar o conhecimento em relação à aprendizagem dos alunos atendidos e atender à busca de recursos, apoio e informações didáticas.

Palavras-chave: Educação de surdos. Prática docente. Aprendizagem significativa.

DANIELA DA CONCEIÇÃO DA SILVA

Mestre em Diversidade e Inclusão (CMPDI-UFF); professora da rede Faetec (Educação Especial) e da rede municipal de Nilópolis (Educação Especial – Libras). cdanila35@gmail.com.

INTRODUÇÃO

As práticas utilizadas pelos professores de surdos proporcionam inúmeras possibilidades para o desenvolvimento da cognição de seus alunos. Entendemos que, além de levar em conta sua diferença linguística no Atendimento Educacional Especializado (AEE), é preciso propor novas formas didáticas, a fim de serem sujeitos mais participativos e criativos.

Sabemos que a inclusão é uma realidade atual na maioria das escolas e traz várias mudanças no que diz respeito ao cumprimento da legislação específica, tais como: o currículo flexibilizado, a formação necessária aos docentes, a eliminação de barreiras na comunicação com os alunos surdos, as adaptações curriculares que devem ser repensadas. Enfim, há uma certa urgência na superação das dificuldades decorrentes desta alteração (GLAT; BLANCO, 2009).

Assim, mais do que tecer considerações a respeito da apropriação de conhecimentos, é preciso chamar a atenção para práticas didáticas utilizadas no espaço da Sala de Recursos Multifuncional para os alunos surdos incluídos nas classes regulares. Tais práticas podem inferir em infinitas respostas pelo aluno, sejam elas positivas e/ou negativas, tudo dependerá da proposta educacional adotada e do envolvimento dele. De acordo com Lacerda (2010), “[...] muitas vezes, nas práticas escolares são tratados temas que os alunos

ouvintes já conhecem ou já ouviram falar e que para os alunos surdos constituem uma novidade, já que não têm acesso às informações orais vinculadas pela mídia, pelos familiares [...]”. E por eles não terem acesso à comunicação oral e por não haver uma veiculação de saberes em sua língua, têm menos oportunidades de construir certos conhecimentos, ficando em desvantagem em sala de aula.

Nesse contexto, o Decreto n. 5.626/05 pontua que pensar num atendimento integral para os alunos surdos incluídos nas classes regulares é levar em conta que eles têm direito a uma proposta bilíngue, em que sua educação seja centrada na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na Língua Portuguesa na modalidade escrita. Isto porque com todas as dificuldades enfrentadas, eles não podem continuar excluídos desse processo, ficando distantes de uma educação que se torne significativa para a sua formação. Segundo Soares e Lacerda apud Góes (2004):

As necessidades dos sujeitos surdos não se restringem às questões linguísticas, mas abrangem também sua forma visual de apreensão do mundo, implicando a demanda de uma proposta curricular e pedagógica que considere as singularidades e características dessa comunidade.

Sabemos ser esse um dos pontos fundamentais para o planejamento e a constituição da ação pedagógica com

esses alunos. Então, se faz necessário refletir sobre alguns questionamentos nesta pesquisa, que vão delinear uma “ressignificação” da prática do professor que atua em Sala de Recursos Multifuncional: além do domínio da Libras entre professores e alunos, que outros caminhos podem contribuir para um melhor aprendizado? Quais práticas e recursos didáticos os professores de Sala de Recursos Multifuncionais devem utilizar para auxiliar os estudantes surdos?

Baseado nesses questionamentos, é importante advertir que múltiplas vivências devem ser proporcionadas a esses alunos para que consigam construir seus conhecimentos de maneira bem significativa¹. Dessa forma, esse estudo tornou-se primordial para a contemporaneidade e para o cotidiano escolar inclusivo em que a maioria desses estudantes se encontram, sob a ótica de ampliar o conhecimento sobre surdez no espaço escolar, a fim deles não ficarem fora desse processo, e assim tenham uma aprendizagem efetiva (LACERDA, 2010).

1. PRÁTICAS DIDÁTICAS UTILIZADAS POR PROFESSORES DE SURDOS: QUE CAMINHO É VIÁVEL PARA O APRENDIZADO DE ACORDO COM A COGNIÇÃO DOS MESMOS?

É comum pensar em prática como algo ligado a uma ação “num determinado tempo e espaço”. Porém, ao falarmos

em prática didática vamos mais longe um pouco. É muito diferente o aplicar uma ciência a partir de uma teoria do aplicar essa ciência articulando intensamente a teoria no fazer e refazer de uma atividade.

Isso porque, de acordo com Ferreira e Ferreira apud Góes (2007) em seus estudos sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas, a aplicação de práticas deve ser necessária em uma busca constante por códigos pedagógicos apropriados, mas “não é suficiente se não resignificarmos as relações de existência concreta desses alunos no âmbito da prática e dos discursos da escola”. E no caso dos surdos, o que dizer então das práticas didáticas oferecidas a eles? Estariam essas práticas didáticas contribuindo mesmo para o desenvolvimento das funções mentais superiores e a cognição dos alunos surdos?

É importante destacar sobre essas práticas os estudos de diversos autores (TAVEIRA, 2014; MEIRELLES, 2014; ALMEIDA, 2014; ALBRES, 2010; FERNANDES, 2003), que em suas pesquisas chamam a atenção para as práticas didáticas bilíngues, de letramento e do AEE com alunos surdos, considerando todo seu aporte a partir de uma rica experiência visual. Faremos algumas considerações importantes a respeito desses tipos de práticas, que não são meramente um suporte na educação de surdos, mas possuem uma finalidade, um significado e diversas possibilidades.

2. PRÁTICAS DIDÁTICAS BILÍNGUES: A IMPORTÂNCIA NAS FUNÇÕES MENTAIS SUPERIORES DO ALUNO SURDO

Considera-se que a força dessa proposta, além de ser linguística passa incontestavelmente por questões de cunho político, social e cultural que não podemos deixar de analisar. Além disso, no que concerne a essa proposta em toda sua extensão, as instituições que optam por ela devem prover um currículo organizado em uma perspectiva visual espacial, a fim de que o aluno surdo tenha, na sua própria língua, acesso a todos os conteúdos oferecidos a eles (QUADROS apud LODI, 2012; MEIRELLES, 2014).

Partindo dessa afirmação, podemos observar que ao assumir essa proposta na prática estaremos reorganizando toda uma escola num primeiro momento, mas com vistas a esse aluno ter um benefício educacional, linguístico e social. Sabemos o quanto, nos dias atuais, ela é imprescindível, porém um caminho longo ainda necessita ser trilhado.

3. AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E SEUS APORTES PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Boa parte dos autores (SOARES, 2008; TFOUNI, 2006) entende que o letramento se origina de um caráter so-

cial que a leitura e a escrita podem assumir. Entretanto, os contextos em que essa prática ocorre também podem influenciar na capacidade de leitura e escrita de um indivíduo, na sua habilidade linguística, na leitura do mundo que ele realiza e no agir sobre este mundo.

Sendo assim, um dos desafios encontrados nas práticas utilizadas com alunos surdos é fazer com eles se aproximem ao máximo dessa habilidade na sua formação educacional, para que a lacuna existente, ainda hoje, se torne um pouco menor. Reflete-se, por exemplo, por que em seu processo de escolarização não privilegiam a construção de sujeitos letrados? Por que as políticas educacionais inclusivas dão mais ênfase à interação dos alunos surdos com os ouvintes do que a uma pedagogia centrada nesse processo de letramento? (SOARES, 2002).

É interessante ressaltar que essa é uma realidade existente nos dias atuais e deveria ser uma preocupação também. No que diz respeito aos alunos surdos, por motivo histórico-educacional por eles passado, o conhecimento dos "mistérios do sistema linguístico" torna-se mais desafiador. Então, nos aspectos positivos das diversas práticas de letramento escolhidas pelos professores, o aluno surdo deveria ter como premissa o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento da organização textual (KARNOPP apud FERNANDES, 2012).

¹ Ausubel (1980) apresentou uma teoria cujo nome era "Teoria da Aprendizagem Significativa" e relata em sua obra que para a Aprendizagem Significativa acontecer são necessárias duas condições: a disposição do aluno em aprender e o material aprendido precisa ser realmente significativo, isto é, logicamente e psicologicamente significativo.

4. AS PRÁTICAS DIDÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ENTRE OS FAZERES E A CONSTRUÇÃO

Em relação às práticas desenvolvidas no AEE com alunos surdos, é bom colocar que frequentam esse atendimento aqueles que estudam com alunos ouvintes nas escolas regulares. Dado o seu caráter pedagógico, não estamos aqui para “levantar a bandeira” de sucesso do AEE como a única saída para os problemas educacionais que os surdos vêm atravessando, mas para mostrar as possibilidades de aprendizagem que esses alunos podem alcançar nesse espaço, com práticas didáticas educacionais que respeitem a sua língua, identidade e cultura.

Lacerda (2013) salienta que o uso de elementos imagéticos realiza uma tremenda diferença nas ações que envolvem essa prática, podendo ser uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme, um slide, uma experiência. Enfim, todos os materiais úteis para apresentar um tema relativo a qualquer disciplina, pois é a partir desses elementos visuais que o aluno estará movido a debater conceitos e opiniões, rumo a conseguir atingir os objetivos preconizados para eles.

Damásio (2007) sugere, no material divulgado pelo MEC sobre a Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especia-

lizado, Pessoa com Surdez, três momentos didático-pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado de Libras e o Atendimento Educacional de Língua Portuguesa.

É bom deixar claro que os três momentos didático-pedagógicos podem se tornar motivos de questionamentos e contradições para a natureza de uma proposta de educação bilíngue (classe bilíngue ou escola bilíngue), uma vez que nelas os alunos surdos são atendidos. Diante do que há de positivo e negativo na inclusão, esses momentos aparecem como uma alternativa pouco válida que não podemos desconsiderar, pois elas ainda estão presentes em diversas situações que esses alunos se encontram.

5. METODOLOGIA ESCOLHIDA: PESQUISA-AÇÃO

Optou-se pela realização de uma Pesquisa-Ação por se tratar de uma análise sobre os efeitos das práticas didáticas e acessíveis ofertadas aos alunos surdos num ambiente escolar inclusivo. Ela consistiu no levantamento de informações a respeito das práticas com esses alunos realizadas no AEE, em Sala de Recursos Multifuncional. Por estar inserida nesse campo investigado, como um professor assumiu o papel de pesquisador com intenção *participativa*², deu-se a escolha pessoal por essa metodologia.

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas da Baixada Fluminense que, para uma exposição melhor dos

dados, foram denominadas como: Escola A (município de Nilópolis) e Escola B (município de Mesquita). Foram utilizados os seguintes instrumentos na coleta de dados (Figura 1): A observação participante com registro em Diário de campo dos usuários da Libras e dos professores da Sala de recursos; uma entrevista semiestruturada, em que identificamos as técnicas mais utilizadas pelas professoras nesse espaço e as dificuldades que essas profissionais encontram ao desenvolver o seu trabalho.

Figura 1 – Instrumentos da coleta de dados



Participaram desse estudo nove alunos surdos do 4º ao 9º ano de escolaridade e duas professoras de educação especial que atuam na Sala de Recursos Multifuncional, atendendo os alunos surdos em suas escolas. As duas professoras foram bem parceiras da pesquisadora e colaborativas nas respostas da entrevista semiestruturada. E, para apresentar

os resultados das suas respostas, experiências e sentimentos, elas foram identificadas exclusivamente pela letra inicial dos seus nomes: professora T (escola A) e professora S (escola B).

O estudo também foi encaminhado para a elaboração do produto educacional, um Guia de apoio e Orientação ao Professor que atua com alunos surdos na Sala de Recursos Multifuncional, intitulado "Uma proposta prática ao professor da SRM junto aos Alunos Surdos". Esse continha algumas orientações para o AEE segundo a proposta norteadora do MEC e também apresentou estratégias práticas que podiam ser usadas pelo professor na resignificação do seu papel como educador, com algumas sugestões para favorecer o processo educacional do aluno surdo que estuda na classe regular de 5º ao 9º ano.

Para tal, sua escolha levou em conta algumas atividades já existentes e outras adaptadas para a execução com o aluno surdo numa perspectiva bilíngue. Essas atividades possuíam os seguintes enfoques: 1 – No desenvolvimento da Libras; 2 – Na aquisição do português escrito; 3 – No acesso aos conteúdos escolares, através de materiais adaptados e dos recursos visuais produzidos; 4 – Dialogando com a família do aluno surdo no AEE.

A elaboração do produto educacional surgiu da ideia das observações realizadas ao longo das visitas desta pesquisa e dos diálogos estabelecidos com as duas professoras da Sala de Recursos, com o interesse de ajudá-las a minimizar as dificuldades encontradas em sua prática e

² Tripp (2005) em seu artigo relata que a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela, e é colaborativa em seu modo de trabalhar.

de contribuir de maneira significativa com as questões linguísticas e educacionais do aluno surdo incluído no Ensino Fundamental.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram escolhidas quatro categorias adaptadas pela pesquisadora segundo a proposta de Damásio (MEC, 2007) para apresentação dos resultados e discussões referentes à pesquisa. Consideramos como essência delas as práticas didáticas desenvolvidas pela professora da SRM e sua proposta de trabalho para atendimento educacional especializado aos alunos surdos. Elas podem ser definidas conforme está mostrado no quadro a seguir:

Quadro 1 – *Categorias analisadas na pesquisa*

CATEGORIAS	SIGNIFICADO
1- Prática didática utilizada no AEE em Libras, para o seu desenvolvimento.	Análise a partir do planejamento do instrutor e/ou professor, em relação à aquisição dessa língua com uso de estratégias que envolvam a sua base conceitual e o uso de imagens visuais.
2 – Práticas didáticas utilizadas no AEE em Libras para aprendizagem do português escrito.	Análise do uso de estratégias que favoreçam a aprendizagem do português como segunda língua para desenvolvimento da competência linguística e gramatical do aluno surdo.
3 – Práticas didáticas utilizadas no AEE em Libras para aquisição dos conteúdos escolares	Análise de explicações em Libras das ideias principais dos conteúdos estudados na classe comum para favorecer a compreensão do aluno surdo.
4 – Os recursos e estratégias usadas no AEE.	Análise dos materiais construídos e recursos disponíveis, que colaborem para uma prática significativa com o aluno surdo.

Em relação às informações obtidas na primeira categoria, observamos que a professora T era responsável por atender quatro alunos surdos que estudavam no turno da tarde, sendo dois do 4º ano (Davi/ Luiz) e dois do 5º ano (Paulo/ Tamires). Porém nos dias em que foram observados só compareceram três: Paulo com mais frequência, Davi e Luiz com certa irregularidade; a outra aluna nunca compareceu, segundo informações da professora. O mesmo dado foi verificado nas observações realizadas com a Professora S da escola B, onde de cinco alunos inscritos de 6º ao 8º ano, só compareceu, no período de observação, o aluno André³.

Os motivos para isso talvez sejam: não ter nesses atendimentos um trabalho conjunto com a presença de um professor surdo e/ou monitor surdo e/ou assistente educacional surdo, para mobilizar os alunos quanto a seu benefício e também avivar sua identidade linguística; residência dos alunos distante da escola e a necessidade de eles terem ainda que retornar para o atendimento no outro turno; outros atendimentos a esses alunos, como fono; e também as condições financeiras dos seus responsáveis.

Essa situação acaba mostrando um sentimento de atribuição de pouco valor pela família e pelos próprios alunos em relação a serviço. Sobre a importância de um professor surdo no trabalho com esses alunos, Kelman apud Fernandes (2012) comenta que:

[...] mas também porque se instala imediatamente o sentimento de identificação com o professor, pertencente à sua comunidade linguística, já que todas as línguas existem dentro de um contexto cultural e são fundamentais para compartilhar experiências, crenças e valores. Programas combinados em que se alternam o educador surdo com o professor ouvinte, têm se revelado como estratégia interessante [...]

³ Para preservar a identidade dos alunos optou-se por colocar nesta pesquisa nomes fictícios, apesar dos responsáveis pelos alunos autorizarem sua participação na pesquisa por meio da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Na segunda categoria, sobre as práticas didáticas utilizadas no AEE em Libras para aprendizagem do português escrito, verificou-se que a expectativa para que o surdo aprenda o português escrito é muito grande por parte das professoras, e o pouco tempo que elas destinam ao atendimento desse aluno torna-se insuficiente para um trabalho mais aprofundado que enfatize a aprendizagem de uma segunda língua com melhores resultados. O pouco tempo também seria insuficiente para a quantidade de informações que poderia se estabelecer nas trocas entre o grupo de alunos surdos e os professores de Libras, se houvesse na escola. Sobre o período destinado ao atendimento deles, uma delas relata:

Duas horas para cada grupo e uma vez por semana apenas.

Só esse grupinho, que são esses da tarde, deu pra colocar eles duas vezes na semana, na 2ª e 4ª f. Mas ano que vem, caso continue assim, eu não sei como vai ficar. Acredito que não, eles já estão se preparando depois de tanto choro. Eles estão se preparando para colocar mais uma pessoa lá, senão vai ficar difícil, a demanda está aumentando. Já foi avisado... (Entrevista com a Professora S)
A demanda de alunos surdos? (Pesquisadora)
Surdos em geral. (Entrevista com a Professora S)

O depoimento destacado mostra que mesmo a professora querendo buscar uma solução para aumentar o tempo destinado ao atendimento dos seus alunos surdos, ficaria impossibilitada, visto que precisa atender a outra demanda da escola.

Uma atitude positiva que foi observada no atendimento da Escola B, e que se torna bem relevante é a oportunidade dada ao aluno de conhecer léxicos que até então eram desconhecidos por ele, através de um texto (Figura 2).



Fotografia 2 – Apresentação de novos léxicos

A professora, conhecendo a realidade linguística dos seus alunos, poderia apenas limitar o vocabulário dele apresentando léxicos já familiarizados, mas quis apresentar outros, que pudessem ampliar aquilo que já estava disponível em sua estrutura cognitiva⁴. Deve ficar claro que essas dificuldades no desconhecimento de vocábulos não são inerentes ao surdo, mas tem-se constatado que as mediócras intervenções pedagógicas levaram a esse triste fato (ALBRES, 2010).

Quanto à terceira categoria, sobre as Práticas didáticas utilizadas no AEE em Libras para aquisição dos conteúdos escolares, percebemos que ocorreram poucas práticas no atendimento realizadas pelas professoras T e S que complementassem o conteúdo dado na sala de aula. Num primeiro momento, foi verificado que elas enfatizam muito mais as atividades que aprofundem o português e a matemática, do que as outras disciplinas. É provável que isto aconteça pelo status e o peso educacional dessas disciplinas.

Se considerarmos um dos documentos orientadores do MEC (BRASIL, 2006) para AEE em relação aos alunos com surdez ou deficiência auditiva, uma das atribuições do professor para atendimento às necessidades deles deve ser *"oferecer suporte pedagógico e facilitar o acesso a todos os conteúdos curriculares"*. Apesar desse documento já ter dez anos, essa afirmativa à primeira vista é preocupante e divergente.

Quando pensamos na responsabilidade que esses professores assumem nas suas práticas didáticas com o desenvolvimento da Libras e o aprendizado do português como segunda língua, nos questionamos: como o professor sozinho no AEE vai dar conta de todos os conteúdos curriculares? Para Albres (2010) e Damásio (2007) o ideal é que seja construído um glossário para as disciplinas ou um caderno de registro de língua de sinais para servir de apoio e compreensão de termos científicos ou próprios dessa disciplina.

Na última categoria, os recursos e as estratégias usadas no AEE, foram encontrados alguns recursos elaborados e adaptados pelas professoras, e outros ainda enviados pelo MEC pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncional (Figura 3).

Observamos que os materiais disponibilizados pelo MEC pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos⁵, como os computadores, as impressoras e os *notebooks* auxiliam bastante o trabalho das professoras, principalmente se a SRM tiver acesso à internet de banda larga. Esses recursos tecnológicos favorecem inúmeras possibilidades ainda não pensadas para os alunos surdos na SRM: de comunicação, de entretenimento, de pesquisas a imagens ou vídeos em Libras e de aprendizagem do português escrito. E, de fato, pensando nos benefícios da utilização dessas práticas, destacamos o acesso à informação e à interação comunicacional (COLACIQUE, 2013).

Figura 3 – Alguns recursos encontrados na Sala de Recursos Multifuncional



1. Dois microcomputadores; 2. Dicionário trilingue; 3. DVD da coleção Porta Aberta com tradução em Libras; 4. Jogos das expressões faciais; 5. Fichário de verbos; 6. Caixinhas das classes gramaticais

⁴ Segundo informações do MEC, esse programa iniciou-se em 2008 e apoia os sistemas de ensino com a doação de materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização.

⁵ Segundo informações do MEC, esse programa iniciou-se em 2008 e apoia os sistemas de ensino com a doação de materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos esse artigo refletindo que, ao longo da pesquisa, o caminho percorrido mostrou contribuições importantes para a atual realidade que os surdos enfrentam com a política de inclusão: as práticas didáticas oferecidas a esses alunos nos atendimentos precisam ser ressignificadas não somente no interior das Salas de Recursos, mas no contexto de políticas públicas das secretarias de educação numa perspectiva bilíngue; na construção e elaboração de recursos didáticos utilizados com eles em classe regular, para o desenvolvimento de sua cognição; na ampliação e no conhecimento sobre a aprendizagem de cada um dos alunos atendidos para redescoberta

de uma prática didática crítica; e finalmente, para a necessidade de questionamento diário, se esse modelo de AEE proposto pelo MEC aos alunos surdos é ou não uma boa opção.

Essas questões poderão constituir novos caminhos de pesquisa que suscitem melhores condições nesse contexto, para o processo de aprendizagem significativa do aluno surdo, e caminhos que consigam se somar a outros estudos que apontam para esse mesmo problema, colaborando assim cientificamente com os anseios dos professores. Dessa maneira, a chamada inclusão de surdos poderá desvincular-se da utopia para tornar-se afirmativa, na busca de melhores e significativas práticas didáticas.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. de A. *Surdos & inclusão educacional*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.
- ALMEIDA, S. A. *Atendimento Educacional Especializado: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu / Seropédica, RJ.
- ALVES, D. de O. *Sala de Recursos Multifuncional: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, J. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- 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.
- COLACIQUE, R. *Acessibilidade para surdos na cibercultura: os cotidianos nas redes e na educação superior online*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- FERNANDES, S. *Educação de surdos*. Curitiba: Inter Saberes, 2012.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. *Educação especial no contexto de uma educação inclusiva*. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.
- GÓES, M.; LAPLANE, A. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- LACERDA, C. B. F. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LACERDA, C.; SANTOS, I. F. dos (Orgs.). *Tenho um aluno surdo e agora?* São Carlos: Edufscar, 2013.
- MEIRELES, R. M. P. L. *Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, Rio de Janeiro.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008
- TAVEIRA, C. *Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época; v. 47, 2006.

PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 ATRAVÉS DA REDE SOCIAL TWITTER

JESSICA DE FREITAS TERRA
TIAGO DA SILVA RIBEIRO

RESUMO

Este artigo traz como tema o ensino do português como L2 na educação de surdos, tendo como gênero digital a rede social *Twitter*, uma das plataformas mais utilizadas a nível mundial, que contém suas particularidades na escrita que serão usadas à favor da atividade proposta nesse artigo. Objetivado em usar essa característica estrutural do *Twitter* para propor atividades aos alunos, de uma maneira mais dinâmica e lúdica, aproveitando o convívio com as tecnologias já inseridas nas instituições de ensino. Trabalhando o desenvolvimento em grupo e entendimento singular de cada indivíduo em sua capacidade de síntese do que foi proposto e no desfecho. A proposta de atividade foi elaborada tendo embasamento em relatos de estudiosos e de barreiras de comunicação, num entendimento completo e direto e de parâmetros no dia a dia de vivência no meio pedagógico.

Palavras-chave: Surdo. Libras. TICs. Rede Social e *Twitter*.

SUMMARY

This article brings as the theme the teaching of Portuguese as L2 in the education of the deaf people, having as digital genre the social network Twitter, one of the most used platforms worldwide, which contains its particularities in writing that will be used in favor of the activity proposed in this article. Designed to use this structural characteristic of Twitter to propose activities to students, in a more dynamic and playful way, taking advantage of the interaction with technologies already inserted in educational institutions. Working group development and singular understanding of each individual in their ability to synthesis what was proposed and in the outcome. The activity proposal was elaborated based on reports of scholars and communication barriers, in a complete and direct understanding and on parameters in the day-to-day experience in the pedagogical environment.

Keywords: Deaf person. Sign language. ICT. Social Network and Twitter.

JESSICA DE FREITAS TERRA

Pós Graduada em Língua Portuguesa: práticas de leitura e escrita no ensino para surdos (DESU – INES). Graduada em Pedagogia Bilíngue (DESU – INES). Formada no Curso de Extensão do Profissional Tradutor Intérprete Educacional de Libras/Língua Portuguesa (INES). Professora das Séries Iniciais na Educação de Surdos (SEF 1 – INES). Intérprete de Libras da rede Municipal de Duque de Caxias (SME). E-mail: trdjessi@gmail.com.

TIAGO DA SILVA RIBEIRO

Doutor em Letras pela Puc-Rio. Professor do Magistério Superior do INES – Curso presencial e on-line de Pedagogia e Pós-graduação de Língua Portuguesa. E-mail: tiagopuc@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a comunicação entre as pessoas não se limita ao espaço/tempo, há mecanismos dispostos na sociedade que possibilitam a comunicação em frações de segundos. Antigamente a comunicação com pessoas que estavam distantes era realizada através de telegrama, carta (em alguns casos demorava meses para se chegar ao destino), telefone e outros. Se pensarmos na questão da surdez, hoje o surdo conquistou sua autonomia, ele consegue se comunicar com outro surdo ou ouvintes através dos suportes tecnológicos. Suportes esses que servem para ambas as partes, podendo assim criar um vínculo, ou seja, criar uma rede social.

O final do século XX foi marcado por uma grande revolução da informática, que veio modificar as formas de comunicação. Do computador pessoal aos celulares inteligentes (*smartphones*), vimos uma grande modificação nos meios e aspectos de comunicação. Atualmente os dispositivos móveis de acesso à internet são comuns entre as pessoas, fomentando ainda mais a interatividade já produzida pelos computadores pessoais ligados à *internet*.

Ao indagarmos sobre os contratempos que o sujeito surdo passa no que refere a comunicação, fica visível que as “novas” ferramentas vieram contribuir para minimizar as barreiras da comunicação destes indivíduos. Hoje os sujeitos surdos contam com vídeo chamada,

Facebook, Instagram, Twitter etc., também é notório que muitos aspectos estão sendo transmutados. E o uso de redes sociais digitais é um deles.

Além do maior uso da língua portuguesa por parte dos surdos, devemos tratar da Língua Brasileira de Sinais, que é hoje reconhecida em todo o território nacional:

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 lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Lei nº 10.436, de 24 abr. 2002).

A Libras vem ganhando espaço nos cursos de formação de professores – fazendo parte da grade curricular – e também nos meios de comunicação de massa. Isso pode ocorrer pelo fato das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs proporcionarem suporte técnico para a apropriação das línguas (Libras e Português escrito) e ainda para melhorar interação dos sujeitos surdos, seja surdo com surdo e surdo com ouvinte.

Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo da nossa cultura”. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto

é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. (CASTELLS, 1999, p.414).

Há uma busca pelo que os assemelham, pelo o que lhes seja familiar, pelo que os “conecte”. E os surdos não divergem disso, mas com uma conexão maior no que os assemelha: a surdez. A comunicação é um fator importante no processo de interatividade, por isso conversar, conviver, criar redes com aqueles que usam a mesma língua é um comum. No entanto, não é condicionante, podemos comunicar de várias formas: desenho, sons, expressões faciais, cheiros, cores e tantas outras formas e meios. Uma vez que materiais visuais colaboram para a formação do sujeito surdo, fica explícito que as redes sociais com todos as suas contribuições visuais refletem alguns aspectos importantes para a formação e interação do sujeito surdo.

[...] É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999. p. 17).

Este artigo pretende apresentar a importância da rede social no aprendizado do português escrito, como segunda língua na educação de surdos.

Com essa pesquisa, pretendo estimular o uso as redes sociais digitais na educação de surdo, como forma de ensinar o português e corroborar no aprimoramento do português escrito pelo sujeito surdo, entre outras questões.

A sociedade contemporânea vive quebras de paradigmas nunca antes pensados. Os avanços tecnológicos acontecem numa velocidade constante, proporcionando pesquisas e desenvolvimentos técnicos, assim como mudanças na organização social (política, econômica etc.).

Tendo como base todo o desenvolvimento tecnológico, nessa pesquisa irei usar isso a favor do surdo, aproveitando a rede social *Twitter* para auxiliar no desenvolvimento do português escrito para o surdo, respeitando e usando a Língua Brasileira de Sinais L1¹ e usando a Língua Portuguesa como L2².

Veremos no próximo tópico: O que é *Twitter*? a definição dessa rede social, uma explicação breve de como funciona, como é usada no dia a dia e suas particularidades; mais adiante, iremos nos aprofundar no desenvolvimento do ensino do português escrito como L2; você poderá ver com mais detalhes no tópico: Por que utilizar o *Twitter* como proposta educacional?, que trará um olhar do *Twitter* na área educacional, explicando um pouco sobre como podemos usar esse meio de comunicação a favor da educação, no ensino e no desenvolvimento do aluno surdo dentro da sala de aula. O terceiro tópico:

Propostas de Atividade, ilustra 3 propostas de atividades que podemos aplicar com a turma para ensinar os alunos de maneira lúdica e didática como aprender o português escrito.

Por fim, nas considerações finais, demonstrarei uma maneira que encontrei de explicar as ideias da utilização da TICs de uma forma geral, fazendo o uso delas e os recursos como facilitador para absorver o conhecimento e auxiliar o ensino para o indivíduo surdo, sabendo das dificuldades que eles encontram no seu aprendizado do português escrito como L2, também deixo uma maneira de instigar outras pessoas e até a mim mesmo, meios de dar continuidade a esse estudo e colocá-lo em prática.

O QUE É O TWITTER?

O *Twitter* é uma rede social, que fornece o serviço o qual usuário pode escrever mensagens curtas para visualização de outras pessoas (*microblogging*), comunicando-se em tempo real, usado por milhões de pessoas e organizações. Essas publicações, atualizações, compartilhamentos e troca de informações são conhecidas como "*Tweets*".

Os *Tweets* consistem em pequenos textos de no máximo 280 caracteres, podendo ser utilizado o recurso de "*thread*" (ou fio) que consiste em interligações dos *tweets*, sendo uma maneira de dar continuidade ao texto ou assunto referente ao que já foi postado num anterior, contendo vários tipos de informações, como por exemplo artigos, fotos,

vídeos, links, relatos do dia-a-dia, expressar uma determinada opinião sobre um tema, promover produtos e ideias, estando assim atento ao que acontece ao seu redor, mantendo contato com diversas pessoas de todo o mundo usando um computador ou um dispositivo móvel com conexão a Internet.

Depois de escrita a mensagem no *Tweet*, ela é publicada em seu perfil e enviada para a página inicial (ou "*feeds*") onde seus seguidores terão acesso a sua publicação. Seu "apelido" do *Twitter* é designado como "Nome de Usuário" e para que seu nome seja encontrado é necessário o uso do @ e seu apelido.

Outra ferramenta também utilizada na plataforma é o *Retweetar* que nada mais é do que compartilhar uma mensagem de outro usuário, para que ela apareça no seu perfil. A plataforma também permite para uma maior interação entre os usuários a ferramenta de **Mensagem Direta**, onde somente o destinatário dessa mensagem irá conseguir lê-la.

A maneira com que com o *Twitter* faz a interação de seus usuários é chamada de Seguir, que nada mais é do que você acompanhar tudo que aquele usuário posta no seu perfil e assim a denominação usada para você é de Seguidor. O assunto do momento ou *Trends*, nomenclatura usada pelos usuários, são temas que estão em alta no *Twitter* onde a maioria das pessoas estão comentando sobre, naquele momento e o que faz

¹ Primeira língua.

² Segunda língua.

essa contabilidade são as *hashtags*, que são palavras chave usadas para comentar certo tema e é caracterizada por palavras que não possuem espaços e que se inicia com o símbolo "#", conforme essas *hashtags* são postadas os assuntos vão tomando proporções maiores e os usuários podem acompanhar de maneira simultânea.³

POR QUE UTILIZAR O TWITTER COMO PROPOSTA EDUCACIONAL?

Atualmente tantas são as maneiras de se conectar com o mundo, uma delas são as redes sociais, então por que não usar isso a favor da educação? Os jovens hoje em dia estão sempre com um celular à mão, nada melhor do que usar essa ferramenta que tanto chama a atenção deles.

Por isso a ideia de usar a rede social *Twitter*, pois é uma das plataformas mais utilizadas no âmbito digital, e que o aluno pode escrever textos sucintos. Usarei a principal característica do *Twitter*, que é a escrita de um pensamento com no máximo 280 caracteres, onde a pessoa que escreve nele é forçada a ter coerência em seus conteúdos, por causa dessa limitação de caracteres. Usar essa rede social como uma Unidade Curricular é uma estratégia pedagógica. Nela há a possibilidade de adicionar ao conteúdo programático, materiais complementares, desafios e estimular o aluno para que ele interaja com a ferramenta e também com seus colegas.

Na Língua Portuguesa falada e escrita, existem elementos que não são sinalizados em Libras. Por isso, a diferença entre a LP escrita e a Língua Brasileira de Sinais. Fernandes (2012, p.62) explica que:

[...] essas omissões que ocorrem na Libras em relação aos artigos, preposições e flexões verbais ou nominais (gênero, número) nos levam a pensar que a gramática da Libras seria mais "simplificada" em relação ao português, mas não se trata disso. Enquanto que no português há elementos conectivos indicados com palavras, na Libras esses mecanismos são discursivos e espaciais, estando incorporados ao movimento ou em referentes espaciais.

Perlin, a fim de exemplificar a complexidade do aprendizado, expõe esse relato de uma pessoa surda:

É tão difícil escrever. Para fazê-lo, meu esforço tem de ser num clima de desperdício de energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, elas são marcadas por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima. (PERLIN, 2010, p.57).

Tendo como embasamento o texto de Perlin e Fernandes, percebe-se que

a escrita do indivíduo surdo tende a ser sucinta, de uma maneira que se inclina a resumir o texto ou acontecimento para um entendimento mais direto e objetivo, com essa característica na sua língua o uso de um recurso onde há uma limitação para o desenvolvimento completo de uma ideia faz-se de uma ferramenta bem empregada. O *Twitter* em seu formato de texto limitado ao que será dito ou descrito acaba sendo uma maneira compatível para desenvolvermos o progresso do indivíduo surdo na sua LP escrita, é uma maneira de tentar aproximar uma realidade já vivida na escrita do surdo, com uma atividade proposta de uma maneira didática.

Aproveita-se esse momento para trabalhar gêneros textuais diversos, e de maneira apropriada, visar o letramento e sua forma como agente crítico social. Visando sempre os conceitos importantes relacionados a letramento e letramento visual (GESUELI e MOURA, 2006), pois será necessário estratégias e metodologia de ensino, que façam sentido à sua bagagem, sua vivência, sua cultura na comunidade surda.

Dessa forma o professor fica responsável por ensinar a Língua Portuguesa, desenvolver nesse alunado surdo a vontade pela leitura e produção de textos, assim podendo desempenhar, temáticas a partir de seu conhecimento de mundo. O docente para desenvolver melhor esse método com o aluno surdo, deve compreender a linguística dos aprendizes.

Pereira e Karnopp (2003) evidenciam que, por não terem domínio dos significados das palavras e da complexidade da estruturação de uma oração, os surdos tendem a ter problemas na educação. Segundo as autoras:

Embora não apresentem dificuldade para decodificar os símbolos gráficos, grande parte não vê sentido no que lê. Essa barreira parece decorrer, principalmente, da falta do conhecimento da língua usada na escrita do português, no caso dos surdos brasileiros. Podendo observar essa dificuldade, tanto em relação ao vocabulário quanto em relação às estruturas sintáticas. (PEREIRA e KARNOPP, 2003 p.165)

O professor pode usar como recurso e instrumento de ensino o interesse dos jovens pelas mídias digitais. Usando a rede social *Twitter*, vídeos em Libras etc., de modo que o estimule e o deixe à vontade para ter a iniciativa de tentar ler e compreender aquele contexto.

Para trabalhar com essa rede social na escola, é necessário que o professor tenha o conhecimento dessa rede e esteja preparado para explicar cada particularidade dela para o aluno. Essa plataforma pode ser usada a favor do docente, para atrair a atenção desse alunado. Espera-se que os alunos sejam capazes de formular suas próprias narrativas de maneira autônoma, tendo como base a Libras sua Língua natural e usando o português escrito como segunda língua, desenvolvendo assim sua escrita, aprendendo regras gramaticais de maneira lúdica e interativa. Este ma-

³ <https://www.significados.com.br/twitter/>.

terial auxiliará o professor, ajudando-o com o ensino do português escrito como L2 para o alunado surdo. Tem-se como objetivo alunos capazes de:

- Identificar as particularidades do gênero textual.
- Reconhecer as particularidades e detalhes do texto narrativo. Eles deverão estar conscientes de que as narrativas podem ser construídas também em um ambiente digital, como por exemplo no *Twitter*. Espera-se também que os alunos saibam que ao contar um caso que aconteceu para um amigo, ou contar uma história para uma criança ou ao simplesmente relatar um fato, tudo isso é narrativa e ela não precisa estar necessariamente presa à escrita.
- Identificar marcas de informalidade em textos publicados em ambiente digital.

PROPOSTAS DE ATIVIDADE

A seguir, veremos algumas sugestões de atividades baseadas nas teorias que discutimos neste artigo. A ideia é

trazer instruções claras, diretas, que deem ideias aos professores no trabalho com os alunos surdos. Obviamente, não há a intenção de intervir em seu planejamento, mas de criar caminhos possíveis e adaptáveis para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para os surdos.

ATIVIDADE 1 – NARRATIVA

Pensando na interação com os amigos em sala de aula e em exercitar o trabalho em grupo, a proposta de atividade 1 tende a ser uma atividade mais dinâmica e divertida, fazendo com que os alunados tenham uma capacidade de gerar um trabalho ainda mais satisfatório.

Os alunos irão se dividir em grupos de 3 a 5 pessoas. Estabelecida uma ordem, será apresentado uma imagem, com algum fato ocorrendo, o grupo terá que elaborar uma história com base na imagem, tendo o tempo de 10 minutos para apresentar. O professor irá solicitar que o grupo explique em Libras sua versão, através de uma histó-



Fonte: Acervo pessoal

ria inventada por eles, depois eles irão escrever na rede social *Twitter* o que foi explicado em Libras, passando para o Português escrito, respeitando o limite de caracteres permitido.

Peça para que os grupos iniciem uma narrativa na rede social *Twitter* (280 caracteres permitidos); os grupos terão 15 minutos para entregar sua narrativa pronta, todos farão ao mesmo tempo. Explique que as narrativas podem ser aleatórias, contando qualquer fato que ocorreu ou algo considerado importante para o grupo. Cada grupo terá que desenvolver o texto com início, meio e fim, dentro da quantidade de caracteres permitidos. É importante que os alunos entendam esse ambiente digital para que escrevam e se expressem como fariam em qualquer rede social; com gírias, abreviações e tudo o que o ambiente permite. Ao final um representante de cada grupo irá escrever a sua narrativa no quadro e compartilhará ela com os demais em sala. Depois será organizado um debate com os seguintes questionamentos: E se essa narrativa fosse questão de uma prova? Que adaptações vocês fariam no que foi escrito? Corrigiriam alguma coisa? Após sanado os questionamentos, com os textos ainda no quadro aponte marcas de informalidade e mostre aos alunos como adaptar para a norma padrão da língua, explicando para eles a maneira mais conveniente de se usar num contexto formal.

ATIVIDADE 2: PROPOR A SEGUINTE ATIVIDADE: HASHTAG

Após uma breve explicação sobre o que é a ideia da *hashtag* e, seguindo o mesmo parâmetro de trabalhar a parte de desenvolvimento textual e também a capacidade de contextualizar os assuntos, iremos propor a atividade de “#” (*hashtag*). Ela terá um objetivo de fazer com que o alunado e o grupo após a criação do seu texto, já resumido, retire dele uma ideia central, fazendo com que ele centralize a sua perspectiva do que foi elaborado no seu texto e com isso consiga de uma maneira ainda mais lógica fazer a “#”.

Essa habilidade envolve a capacidade do aluno de identificar a ideia principal ou o argumento primário de um texto bem como as informações ou os detalhes que matem a questão central dele. Na maior parte do tempo a ideia central de um trabalho escrito pode vir a ser de uma opinião generalizada ou uma visão geral de um argumento, pode ser destacada no começo ou no final de uma sentença – tópico.

O professor irá pedir que cada grupo faça a leitura do seu texto e pedirá para que os alunos destaquem as ideias que acham que sejam as principais, eles terão um tempo de 10 minutos para finalizar essa etapa. Após isso o professor pedirá que dessa ideia eles possam de uma maneira ainda mais sucinta e resumida retirarem apenas palavras chave para identificar a ideia central do texto, feito isso os grupos

irão se apresentar um a um com o objetivo de falar apenas as suas hashtags e com ajuda dos outros grupos escolherão a que melhor se encaixa no texto publicado no *Twitter*.

ATIVIDADE 3: TRENDING TOPICS

Esse termo surgiu junto com a rede social *Twitter* e se propagou como sinônimo de assuntos do momento, para qualquer uso em qualquer contexto. Para mostrar as conversas que ocorrem em qualquer lugar. É chamado de *Trending Topic*⁴.

O *trending topic* nasceu da contagem de tweets realizados com um *hashtag* determinado. Os # mais "tuitados" são chamados de *Trend Topics*, eles seguem um *ranking* dos mais postados para os menos.

O professor irá trazer os quinze assuntos mais comentados (*Trending Topics*) da semana anterior em forma de *hashtag*, através de um sorteio cada aluno irá retirar uma "#" e desenvolverá um texto tendo como base o assunto sorteado. Usando a limitação imposta pelo *Twitter* de 280 caracteres, essa atividade será individual e terá o tempo de 25 minutos para ser desenvolvido.

O objetivo da atividade é fazer com o aluno entenda e desenvolva o âmbito do gênero textual notícia, entendendo que se trata de um texto informativo sobre um tema da atualidade ou fatos ocorridos vinculados pelos principais meios de comunicação.

Com isso iremos trabalhar as princi-

pais características do gênero textual notícia como: texto de cunho informativo, texto descritivos ou narrativos, textos curtos, linguagem formal clara e objetiva, texto com títulos e fatos, atuais e cotidianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades encontradas no aprendizado do português escrito como L2 para os indivíduos surdos são inúmeras, como podemos ver em relatos demonstrados por estudiosos e em nosso cotidiano no âmbito pedagógico, fazer com que o entendimento e a prática seja de uma maneira usual, dando a eles o propósito de observar se a necessidade de se expressar, de argumentar, de ter opiniões críticas, não apenas de aceitar tudo que lhe é imposto.

As redes sociais digitais são um dos meios de comunicação mais utilizados hoje em dia, e por que não empregar elas no contexto do ensino? Desfrutar do uso de textos, vídeos, contação de histórias, pinturas, colagem e modelagem, estimulando a explorar o ambiente, brincando, imaginando, expressando suas emoções e pensamentos, desejo e sentimentos e outros meios de anseios na dinâmica dessas redes sociais só incrementam ainda mais a gama de possibilidades para a proposta no qual está sendo desenvolvida, a adoção da rede social *Twitter* em sua maneira global se dá pela sua particularidade na limitação da área de texto, uma limitação técni-

ca que faz com que o texto seja mais sucinto e objetivo, mais direto e conclusivo, e será explorando essa particularidade que será usada para a atividade proposta.

Em sala a utilização do uso de imagens faz com que o alunado desembarace o seu lado criativo e perceptivo, utilizando de elementos na própria imagem para contextualizar toda a ação que está ocorrendo. A aplicação em grupo além de exercitar a capacidade de trabalho coletivo tem também sua proposta de interatividade com outras ideias e entendimentos, a troca de informações e de conhecimentos.

Assimilar uma ideia geral num contexto resumido, ou ainda mais estreito em uma palavra, faz com que a capacidade de entendimento seja ainda mais crítica. Estimular o aluno a práticas desses conceitos é fazer com que ele almeje e aguçe ainda mais seus conhecimentos tanto linguísticos quanto gerais para o ingresso nas suas futuras etapas de ensino.

Concluo essa fração do meu estudo com um pouco mais de clareza no entendimento da área, porém sei que o processo de investigação ainda é muito amplo e que a caminhada será extensa, mas ainda carrego questionamentos produtivos em questão aos meus estudos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9394*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei de Reconhecimento como Meio Legal de Comunicação e Expressão a Língua Brasileira de Sinais N.º 10.436*. Brasília, 2002. Disponível em em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm#:~:text=Disp
C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADgua%20Brasileira,Art. Acesso em: 10 jan. 2019

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

CASTELLS, M. *A Sociedade em rede. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; V.1)*. Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz & Terra, 1999.

Corcini, C. *A origem da Língua Brasileira de Sinais*. Senac Gravataí – RJ. Disponível em: https://www.senacrs.com.br/unidades_artigos.sp?unidade=67&dArtigo=807#:~:text=At
C3%A9%20o%20s%C3%A9culo%20XV%20ossurdo%20franc%C3%As%2C%20chamado%20Eduard%20Huet. Acesso em: 06/05/2019.

PEREIRA e KARNOPP 2003 p.165 apud CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva e GOUVEIA, L. L. de Q. *Produção textual de alunos surdos incluídos no ensino médio: Um estudo de caso*. Pensares em Revista, 31 de maio de 2018

GAMBARINI, J. de F. T. *O surdo na era digital: Educação e comunicação*. 2017. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Nacional de Educação de Surdo – INES, Rio de Janeiro, 2017.

Fernandes (2012, p.62) apud LEMKE, C. K. e STREIECHEN, E. M. *Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica*. Belo Horizonte, RBLA, 2014

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução Carlos I. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução Luis P. Rouanet. São Paulo: Ed. Loyola, 1994.

MIRANDA JUNIOR, J. *Redes Sociais e Educação*. 2 ed. Florianópolis: IFSC, 2013.

PORTUGAL, S. *Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica*. Oficina do CES n.º 271, 2007.

QUADROS, R. M. e SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTANA, A., BERGAMO, A. *Cultura e identidade surdas: encruzilhadas de Lutas sociais e teóricas*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

TRENDING TOPIC – Conceito, o que é, Significado. Editorial Conceitos, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://conceitos.com/trending-topic/>. Acesso em: 01 mar. 2020.

**O SURDO NA
PREVIDÊNCIA SOCIAL:
UMA ANÁLISE DA
APOSENTADORIA POR
IDADE E POR TEMPO DE
CONTRIBUIÇÃO DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA NA
GERÊNCIA EXECUTIVA DE
MOSSORÓ-RN**

ALCIMARA MARIA DE OLIVEIRA MACIEL

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 dispõe, como regra geral, que a lei não pode adotar requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria aos beneficiários do regime geral de previdência social. Contudo, com a EC 47/05, o § 1º do art. 201 da CF/88 estabeleceu que uma Lei Complementar pudesse prever requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria para segurados com deficiência. Somente em 2013 foi promulgada a Lei Complementar nº 142, de 08 de maio, que regulamenta a aposentadoria da pessoa com deficiência, segurada do Regime Geral de Previdência Social (RGPS), de grande relevância social. Sendo assim, abordaremos aqui a LC nº 142/2013, o conceito de pessoa com deficiência, os requisitos para o acesso às aposentadorias, os graus de deficiência e apresentaremos a dimen-

são estatística da realidade de requerimentos das pessoas surdas às aposentadorias no âmbito do INSS da Gerência Executiva de Mossoró/RN (GEXMOS). O presente trabalho tem como objetivos ampliar o debate sobre a temática e apresentar os dados de requerimentos dos surdos à aposentadoria por idade e por tempo de contribuição prevista na LC nº 142/2013. Com a nova lei, as pessoas com deficiência têm redução de 5 anos para a aposentadoria por idade. E redução do tempo de contribuição de 2, 6 ou 10 anos, de acordo com o grau da deficiência, se leve, moderada ou grave respectivamente. Portanto, as pessoas com deficiência que contribuem para a Previdência Social têm direito às aposentadorias por idade ou por tempo de contribuição de forma diferenciada.

Palavras-chave: Lei Complementar nº 142/2013. Previdência social. Pessoa com deficiência. Surdo.

ALCIMARA MARIA DE OLIVEIRA MACIEL

Instituto Nacional do Seguro Social. alcimara_oliveira@hotmail.com

ABSTRACT

The Federal Constitution from 1988 provides as general rule that the law cannot adopt differentiated requirements and criterion to retirement grant to the beneficiaries of the General Social Security Scheme. However, through the Constitutional Amendment – EC 47/05 –, the first paragraph from the art. 201 of the Federal Constitution/88 determines that a Supplementary Law could predict differentiated requirements and criterion to retirement grant to beneficiaries with disabilities. Only in 2013 it was enacted the Supplementary Law no. 142, dated May 8, which regulates the retirement of the person with deficiency whom is insured of the General Social Security System (RGPS), a law of great social importance. Therewith, we will approach the Supplementary Law – LC nº 142/2013 –, the concept of disabled person, the require-

ments to retirement grants, the degrees of disabilities and we also will present the statistical dimension of the reality of deaf people's requirements to retirement grants under the INSS of the Executive Management of Mossoró-RN/GEXMOS. The present paper aims to expand the debate on the subject and to present the data of deaf applicants to retirements by age and time of contribution provided by LC 145/2013. Under the new law, people with deficiency have a reduction of 5 years in retirements by age. And the reduction in retirements by time of contribution of 2, 6 or 10 years, depending on the degree of disability, whether mild, moderate or severe, respectively. Therefore, people with disabilities whom contribute to the Social Security have the right to retirements by age or time of contribution in a differentiated way.

Keywords: *Supplementary Law no. 142/2013. Social security. Person with disability. Deaf.*

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 dispõe, como regra geral, que a lei não pode adotar requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria aos beneficiários do Regime Geral de Previdência Social (RGPS). Contudo, com a Emenda Constitucional 47/2005, o § 1º do art. 201 da CF/88 estabeleceu que Lei Complementar pudesse prever requisitos e critérios diferenciados para a con-

cessão de aposentadoria para segurados com deficiência. Só em 2013 foi promulgada a LC nº 142, de 08 de maio, com entrada em vigor seis meses depois, regulamentando a aposentadoria da pessoa com deficiência segurada do RGPS.

O presente trabalho tem como objetivo geral ampliar o debate sobre a temática, levando ao conhecimento dos surdos os critérios e modos de requerer as aposentadorias junto ao INSS. E tem

como objetivo específico apresentar os dados de requerimentos no âmbito do INSS em Mossoró-RN, dos surdos à aposentadoria por idade e por tempo de contribuição prevista na LC nº 142/2013.

As pessoas com deficiência têm a redução de 5 anos para a aposentadoria por idade. E a redução do tempo de contribuição de 2, 6 ou 10 anos, de acordo com o grau da deficiência, se leve, moderada ou grave respectivamente, condição esta avaliada pela perícia médica e pelo serviço social do INSS. Diante dos dados obtidos, observamos um número reduzido de surdos requerendo aposentadorias no INSS e isto nos leva a alguns questionamentos: por que os surdos não estão requerendo tais benefícios? Que barreiras enfrentam? Seriam barreiras comunicacionais? Como esta pesquisa possui caráter embrionário, em fase posterior buscaremos resposta para tais questões.

1. A PREVIDÊNCIA SOCIAL

A previdência social brasileira está organizada em três tipos de regimes jurídicos, de natureza pública, previstos nos arts. 201 e 40 da Constituição de 1988: RGPS INSS (art. 201) para os trabalhadores do setor privado, sob o regime de leis trabalhistas (CLT) e demais modalidades previstas na Lei nº 8.212/1991; o Regime Previdenciário dos Servidores Públicos (RPSP), Plano de Seguridade Social (PSS), para titulares de cargos efetivos de natureza estatutária, administrado pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios

(Art. 40), de acordo com as respectivas leis e regulamentos; ambos são regimes de direito público e de filiação obrigatória; e por último, o Regime de Previdência Complementar (RPC) que foi autorizado pela EC nº 20/1998 e instituído pela Lei nº 12.618/2012. No presente artigo, trataremos a respeito do RGPS.

A Lei 8.213 de 24 de julho de 1991, em seu capítulo I, dispõe que a previdência se constitui em uma espécie de seguro que abrange os beneficiários e seus dependentes. Deste modo,

A Previdência Social, mediante contribuição, tem por fim assegurar aos seus beneficiários meios indispensáveis de manutenção, por motivo de incapacidade, desemprego involuntário, idade avançada, tempo de serviço, encargos familiares e prisão ou morte daqueles de quem dependiam economicamente (BRASIL, Lei nº 8.213/91, artigo 1º).

A Previdência Social é um sistema de proteção social pública que assegura o sustento do trabalhador e de sua família quando ele não pode trabalhar em decorrência de riscos sociais, como: doença, acidente, gravidez, idade avançada, prisão ou morte. A Previdência Social mantém dez benefícios. São eles: Quatro tipos de aposentadorias – por idade, por tempo de contribuição, por invalidez e especial; três tipos de auxílios – doença, acidente e reclusão; dois tipos de salários – maternidade e família; e um tipo de pensão – por morte. Os benefícios auxílio-reclusão e pensão por morte são direitos concedidos aos dependentes e

os demais benefícios são para os segurados. Nesta pesquisa nos deteremos nas aposentadorias por idade e por tempo de contribuição da pessoa com deficiência regulamentada por lei específica.

A Previdência Social conta ainda com três serviços oferecidos aos segurados e seus dependentes: Perícia Médica, Reabilitação Profissional e Serviço Social.

O sistema previdenciário brasileiro vem sofrendo constantes alterações desde a sua criação. Conforme SILVA, 2018, p. 132, "Ao longo de sua história, a Previdência Social passou por *reformas* — ampliadoras de direitos — e por *contrarreformas* — restritivas de direitos". Nos últimos anos, a previdência social passou por grandes reformas, em 1998, com a Emenda Constitucional nº 20 e em 2003 pela Emenda Constitucional nº 41. Ambas as reformas promoveram alterações na legislação alegando o desequilíbrio do orçamento federal e a garantia de sustentabilidade do sistema, e com isso suprimiram direitos sociais dos trabalhadores privados e servidores públicos. Em abril de 2012 o valor do teto de aposentadoria dos servidores públicos passou a ser igual ao teto do RGPS que atualmente corresponde a R\$ 5.645,80. Por isso, servidores que recebem valor superior ao teto terão que optar pela previdência completar para poder se aposentar com o valor integral. Em 2014 as Medidas Provisórias nº 664 e 665, convertidas respectivamente nas leis nº 13.135 e nº 13.134, de junho de 2015, alteraram vários benefícios seguindo a

lógica do movimento de contrarreforma com a restrição de direitos, alcançando os trabalhadores da iniciativa privada e os servidores públicos.

Embora a seguridade social seja uma conquista fruto de lutas da classe trabalhadora, que asseguram um conjunto de políticas de proteção social, a conjuntura atual limita a consolidação desses direitos e hoje a seguridade social sofre duros golpes, que estão provocando seu desmonte. As reformas citadas anteriormente restringiram direitos, reforçaram a lógica do seguro, abriram caminho para a privatização e ampliaram o tempo de trabalho e de contribuição para obtenção da aposentadoria. Atualmente tramita na Câmara dos Deputados a PEC 287/2016, que visa a reformar a previdência, e mais uma vez, visa à retirada de direitos conquistados com muita luta pela classe trabalhadora.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 287, de dezembro de 2016, constitui a mais agressiva proposta de restrição de direitos da história da Seguridade Social, com ênfase na Previdência Social. Ainda que parcialmente modificada pelo seu relator, antes da submissão ao plenário da Câmara Federal, sua eventual aprovação ou de seu substitutivo trará prejuízos aos trabalhadores e aprofundará as desigualdades sociais no país, sob diversos ângulos. (SILVA, 2018, p.131.)

No tocante ao desmonte da Previdência Social, é importante destacar que em 2016 o governo Temer extinguiu o Ministério da Previdência Social e Trabalho,

deixando apenas o Ministério do Trabalho. Os órgãos estratégicos de formulação, gestão e controle da Previdência Social foram direcionados para o Ministério da Fazenda e o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), órgão de execução, foi direcionado para o atual Ministério do Desenvolvimento Social.

O INSS é uma autarquia federal instituída pela Lei 8.029/90. É a instituição pública federal responsável pelo reconhecimento e a operacionalização dos direitos previdenciários em todo território nacional, de todos os segurados abrangidos pelo RGPS, que abrange mais de 52 milhões de contribuintes (Boletim Estatístico da Previdência Social, dados de 2018). Os benefícios previdenciários do INSS foram instituídos pela Lei nº 8.213 de 24.07.1991 – Regulamento dos Benefícios da Previdência Social –, regulamentada pelo Decreto nº 3.048/1999.

2. LEI COMPLEMENTAR Nº 142/2013

A Lei Complementar nº 142/2013 regulamenta a concessão de aposentadoria da pessoa com deficiência segurada do RGPS. Direito este previsto no § 1º do art. 201 da Constituição Federal. A Portaria Interministerial AGU/MPS/MF/SEDH/MP nº 1 de 27 de janeiro de 2014 aprovou o instrumento destinado à avaliação do segurado da previdência social e à identificação dos graus de deficiência.

De acordo com a portaria interministerial, em seu § 1º:

Avaliação será realizada com base no conceito de funcionalidade disposto na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, da Organização Mundial de Saúde, e mediante a aplicação do Índice de Funcionalidade Brasileiro Aplicado para Fins de Aposentadoria – IF-BrA, conforme o instrumento anexo a esta Portaria.

A LC nº 142 utiliza o conceito de deficiência trazido pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e é instrumentalizada por meio do Índice de Funcionalidade Brasileiro aplicado para fins de classificação e concessão da aposentadoria da pessoa com deficiência (IF-BrA).

É considerada pessoa com deficiência, de acordo com a Lei Complementar nº 142/2013 em seu art. 2º:

Aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Assim, deficiência se refere à restrição da participação plena e efetiva em todas as áreas da vida em sociedade em virtude de barreiras enfrentadas diariamente pelas pessoas com deficiência. A restrição de participação na sociedade ocorre em todas as áreas e não somente no ambiente de trabalho. Portanto, a avaliação é feita levando em consideração todas as esferas da vida. O instrumental contempla sete

domínios: Sensorial; Comunicação; Mobilidade; Cuidados Pessoais; Vida Doméstica; Educação, Trabalho e Vida Econômica; Socialização e Vida Comunitária. Domínios estes retirados da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A pontuação é determinada pelo nível de independência para a realização da atividade.

Importante destacar que a pessoa com deficiência segurada do INSS tem direito a pleitear todos os benefícios mantidos pela previdência de igual forma aos demais segurados. A LC nº 142/2013 faz diferenciação apenas no tocante às aposentadorias por idade e por tempo de contribuição. Para os demais benefícios, as regras são as mesmas tanto para as pessoas com deficiência como para as pessoas sem deficiência. Vejamos então as duas aposentadorias previstas na referida LC.

A aposentadoria por idade regulamentada pela LC nº 142/2013 é um benefício previdenciário devido à pessoa com deficiência segurada do RGPS que comprovar o mínimo de 180 meses de contribuição trabalhados na condição de pessoa com deficiência, ter idade mínima de 60 anos, se homem, ou 55 anos, se mulher, e ser pessoa com deficiência na data da entrada do requerimento ou no momento da implementação dos requisitos para o benefício, comprovando esta condição através das avaliações da perícia médica e do serviço social do INSS.

Aposentadoria por tempo de contribuição da pessoa com deficiência, de acordo com a LC nº 142/2013, é concedida ao segurado que seja pessoa com deficiência no momento do pleito ao benefício ou na data da implementação dos requisitos para o benefício, e que tenha cumprida a carência de 180 contribuições, com redução do tempo de contribuição conforme o seu grau de deficiência, de acordo o quadro a seguir:

Grau de deficiência	Tempo de Contribuição
Grave	Homem: 25 anos Mulher: 20 anos
Moderada	Homem: 29 anos Mulher: 24 anos
Leve	Homem: 33 anos Mulher: 28 anos

Fonte: LC nº 142/2013

Para solicitar a aposentadoria por idade ou a aposentadoria por tempo de contribuição junto às agências do INSS, o segurado deve apresentar um documento de identificação oficial com foto e o número do CPF. E documentos que comprovem os períodos trabalhados, tais como carteira de trabalho e previdência social, carnês de contribuição e outros comprovantes de pagamento ao INSS. O segurado deve apresentar ainda, no momento das avaliações com a perícia médica e com o serviço social do INSS, os documentos que comprovem a sua deficiência e a data provável em que esta condição começou.

A avaliação da deficiência e do seu grau será respaldada em documentos que subsidiem a avaliação da perícia médica e do serviço social do INSS. É indispensável, portanto, a apresentação de, pelo menos, um documento comprobatório como, por exemplo, um atestado médico que informe a deficiência do requerente. A avaliação da perícia médica e do serviço social do INSS para a análise da deficiência e do seu grau será utilizada apenas para fins previdenciários. Conforme o Art. 70-D, § 2º do Decreto nº 8.145/2013, "A avaliação da pessoa com deficiência será realizada para fazer prova dessa condição exclusivamente para fins previdenciários".

Se o segurado não puder comparecer ao INSS, tem a opção de nomear um procurador para fazer o requerimento do benefício. E por fim, é importante destacar que o cidadão que se aposentar como deficiente pode continuar trabalhando se quiser.

No tocante à renda mensal da aposentadoria devida ao segurado com deficiência, conforme art. 8º da LC nº 142/2013, esta será calculada aplicando-se sobre o salário de benefício os percentuais de 100% para a aposentadoria por tempo de contribuição e para a aposentadoria por idade 70% mais 1% do salário de benefício por cada 12 contribuições mensais até o máximo de 30%, ou seja, até chegar ao máximo dos 100%.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

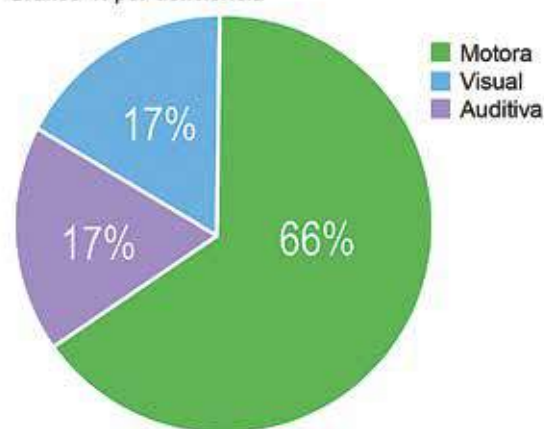
Enquanto procedimentos metodológicos, optamos por realizar pesquisas bibliográficas, nas quais utilizamos leituras de textos e legislações sobre nosso objeto de estudo. E por pesquisa quantitativa, com o levantamento de dados no SUIBE (*Sistema Único de Informações de Benefícios da Previdência Social*). Neste último, qual apresentamos a dimensão estatística da realidade de requerimentos dos surdos às aposentadorias no âmbito do INSS na Gerência Executiva de Mossoró/RN (GEXMOS). Essa gerência que responde pela cobertura de atendimentos de 86 municípios do RN, com 17 Agências da Previdência Social (APS). Os dados coletados são do período de 2015 a 20/08/2018, totalizando 67 requerimentos de aposentadorias de pessoas com deficiência, enquanto que a média de requerimentos por ano dos outros tipos de aposentadorias é de 7.500. É importante destacar que tal pesquisa possui caráter embrionário e que estes dados servirão para análise qualitativa em fase posterior.

4. RESULTADOS

Segundo o censo de 2010 do IBGE, 23,9% da população brasileira tem algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. E 27,8% da população do estado do Rio Grande do Norte apresenta algum tipo de deficiência, são 882.681 pessoas com deficiência.

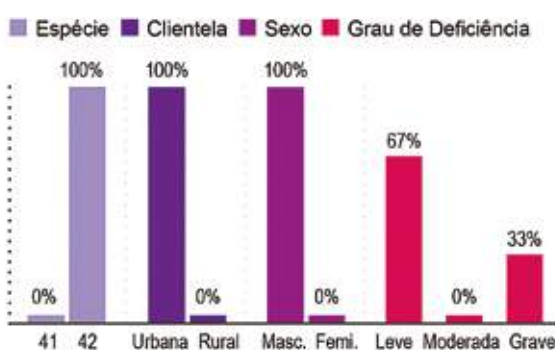
Vejamos o resultado na nossa pesquisa sobre a aposentadoria por tempo e por contribuição na GEXMOS. Do total de 67 requerimentos 27% foram de concessões e 73% de indeferimentos. Vejamos os gráficos sobre os benefícios concedidos por deficiência e algumas características dentro da porcentagem das concessões no tocante à deficiência auditiva.

Gráfico 1: por deficiência



Fonte: SUIBE, 2015/2018

Gráfico 2: Surdos (os 17% deficiência auditiva)



Fonte: SUIBE, 2015/2018

*Espécie: 41 – Por idade; 42 – Por tempo de contribuição.

Conforme o Gráfico 1 nos mostra, a maior parte das concessões foi de pessoas com deficiência motora. E o que nos chama a atenção é que não houve

nenhum requerimento de pessoas com deficiências mental ou intelectual. O que nos leva a indagar: que barreiras essas pessoas enfrentam para ter acesso à previdência social? Para ter acesso ao trabalho? De acordo com o censo de 2010 do IBGE, a deficiência mental ou intelectual exerceu maior impacto negativo no nível de ocupação.

Conforme observado no Gráfico 2 todos os requerimentos das pessoas surdas foram de aposentadoria por tempo de contribuição, do sexo masculino e trabalhador urbano. E quanto ao grau de deficiência, 67% foram consideradas leves e 33% deficiência grave. Em fase posterior, analisaremos de forma qualitativa estes dados e buscaremos responder as indagações que vão surgindo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Previdência Social é uma política pública de caráter contributivo. Dentro desta política, o que destacamos neste trabalho é o direito do surdo à aposentadoria da pessoa com deficiência, a partir da promulgação da LC nº 142/2013. Nesta perspectiva, as pessoas com deficiência têm redução de 5 anos para a aposentadoria por idade. E a redução do tempo de contribuição de 2, 6 ou 10 anos, de acordo com o grau da deficiência, se leve, moderada ou grave respectivamente, condição esta avaliada pela perícia médica e pelo serviço social do INSS. Diante dos dados obtidos, observamos um número reduzido de surdos requerendo as aposentadorias no

INSS. Esses dados nos levam a alguns questionamentos: por que um número tão pequeno de requerimentos? Por que os surdos não estão requerendo tais benefícios? Será que desconhecem a lei? Será que não são segurados do INSS? Não estão incluídos no mercado de trabalho? Que barreiras enfrentam para o acesso à política previdenciária? Seria porque a lei é recente, visto que o público hoje da LC nº 142/2013 são

as pessoas com deficiência que nasceram pelo menos na década de 70 e sabemos que as pessoas com deficiência historicamente não vivenciaram a igualdade de oportunidades com as demais pessoas, não usufruíram de condições adequadas para acesso à educação, à saúde e ao trabalho, por exemplo? Com a continuidade desta pesquisa buscaremos respostas para estes e outros questionamentos aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição, 1988.

_____. Lei Complementar nº 142, de 8 de maio de 2013.

_____. Decreto nº 8.145, de 3 de dezembro de 2013.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

_____. Decreto legislativo nº 186, de 2008.

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.

Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos

da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. 32p.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA SOCIAL. Boletim Estatístico da Previdência Social. Vol. 23, nº 08. Agosto, 2018.

OLIVEIRA N., A. M. de. *Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: visão dos gestores empresariais*. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, M. L. L. da. Contrarreforma da Previdência Social sob o comando do capital financeiro. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 131, p. 130-154, jan./abr. 2018.

**PARA SUBMETER
ARTIGOS PARA
REVISTA ARQUEIRO
E BAIXAR AS OUTRAS
EDIÇÕES GRATUITAMENTE**

ACESSE:

www.ines.gov.br/seer

