

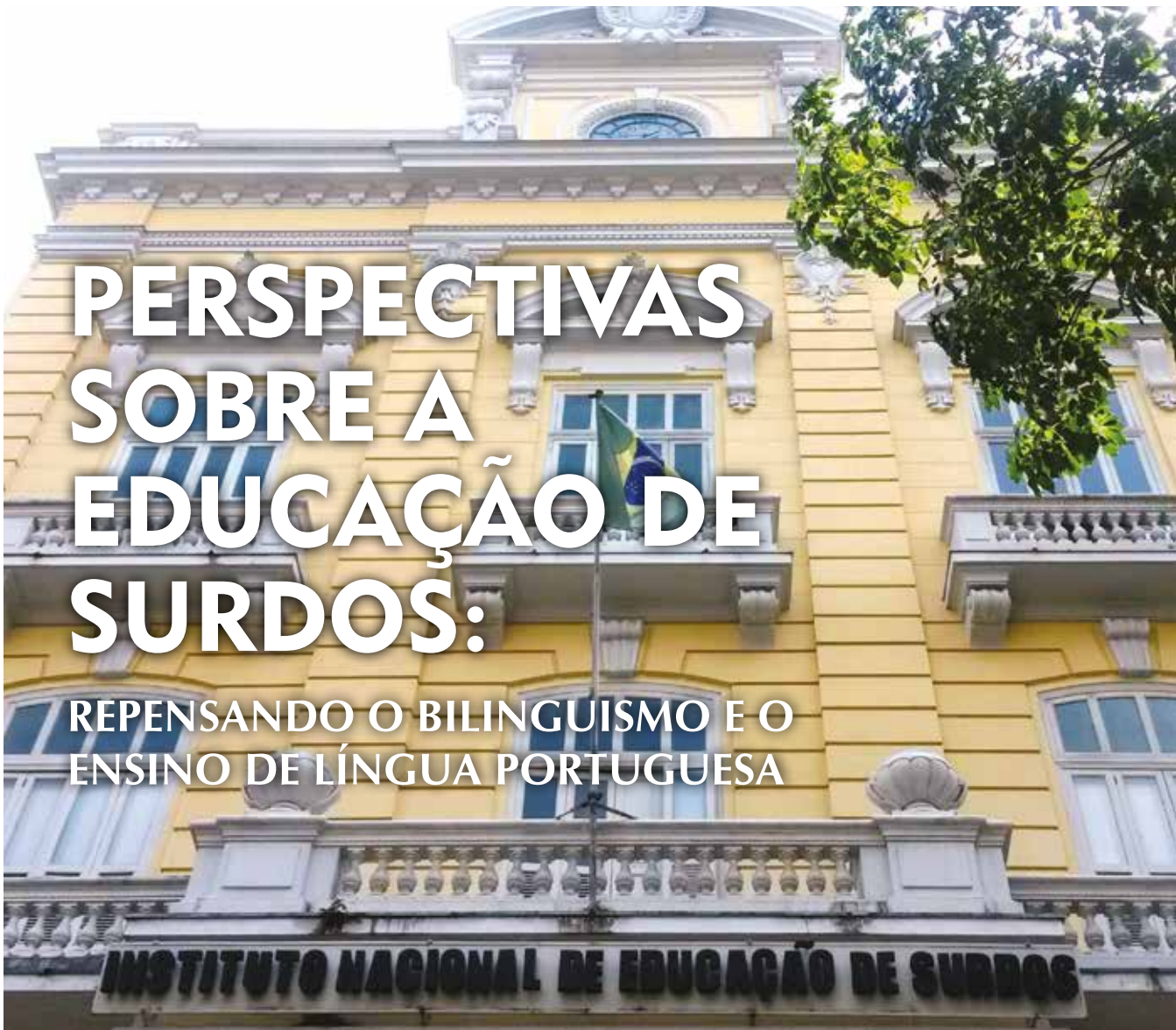
REVISTA

# Arqueiro

INSTITUTO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO DE SURDOS  
RIO DE JANEIRO | BRASIL

ISSN 1808-9955  
nº 34  
JAN / JUN  
2016

PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS



# PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS:

## REPENSANDO O BILINGUISTO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

### BILINGUISTO EM FOCO

Refletindo sobre o Bilinguismo na trajetória educacional de alunos surdos

### LÍNGUA PORTUGUESA EM FOCO

Metodologias e propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos

### EDUCAÇÃO EM FOCO

O Exame Nacional do Ensino Médio e a Educação de Surdos





Foto: Luciana Andréia

R E V I S T A

# Arqueiro

PERIÓDICO 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 Gečiauskas Sofiata  
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  
Avellar e Duarte/Tati Rivoire

FOTO DA CAPA  
Luciana Andréia Furtado. Projeto: "A cara do INES" (profs.  
Marcelino Rodrigues, Lucia Vignoli e Joana Lyra)

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

**ESTUDO COMPARATIVO  
DO LÉXICO E SINAIS EM  
RELAÇÃO À POLISSEMIA  
NA LÍNGUA PORTUGUESA  
E NA LÍNGUA BRASILEIRA  
DE SINAIS**

**08**

CARLA PARETO

**FESTIVAL DE PARINTINS:  
UMA PROPOSTA DE  
UNIDADE DIDÁTICA (UD)  
PARA ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA COMO  
SEGUNDA LÍNGUA**

**16**

HELENA ROSSI  
LEILA NUNES  
SANDRO PORTELLA  
THAYS MERÇON

**METODOLOGIAS DE  
ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA COMO L2  
PARA ALUNOS SURDOS**

**24**

FABIANA FERREIRA  
BRAGA MADEIRA

**O ATO DE LEITURA SOB  
A ÓTICA DE ROGER  
CHARTIER**

**42**

DIANA LINDGREN

**O BILINGUISMO  
NA TRAJETÓRIA DE  
ALUNOS SURDOS DO  
CURSO SUPERIOR  
DE PEDAGOGIA DO  
DESU-INES**

**58**

LUIZ CLÁUDIO DE  
OLIVEIRA ANTONIO  
SAMUEL RODRIGO UCHÔA

**UM "OUVIDO"  
ATENTO À MATRIZ  
DE REFERÊNCIA DA  
REDAÇÃO NO ENEM  
PARA ALUNOS SURDOS  
OU COM DEFICIÊNCIA  
AUDITIVA**

**72**

GLAUCO WRIGHT

**PROMOÇÃO À SAÚDE:  
DESMISTIFICANDO OS  
DIREITOS  
DOS SURDOS,  
COM FOCO NA SAÚDE  
E NA EDUCAÇÃO**

**88**

LUDMILA VEIGA F. FRANCO  
WANDRÉIA LÚCIA DE SOUZA  
DO NASCIMENTO  
DILVANI OLIVEIRA SANTOS

Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – Vol. 1 (jul /dez 2016) –  
Rio de Janeiro : INES – v. : il. ; 21cm

Semestral  
ISSN-1518-2495


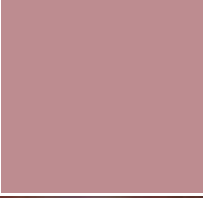

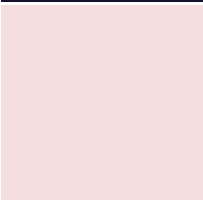
1. Surdos – Educação. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos  
(Brasil).





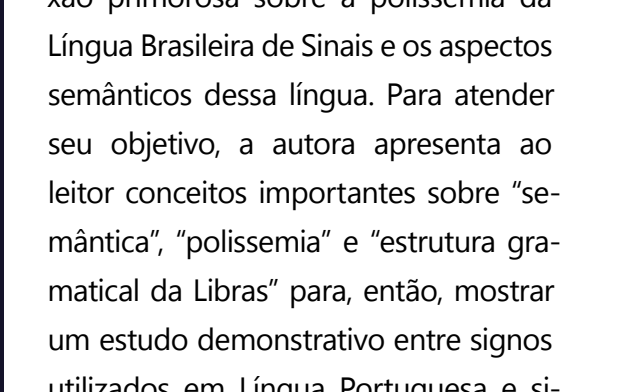

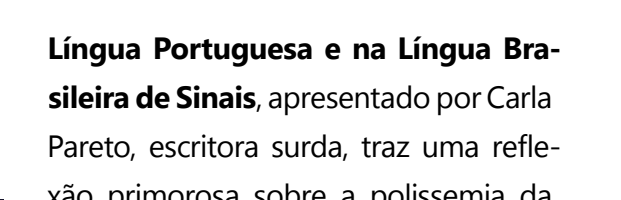



# EDITORIAL

Car@s leitores,



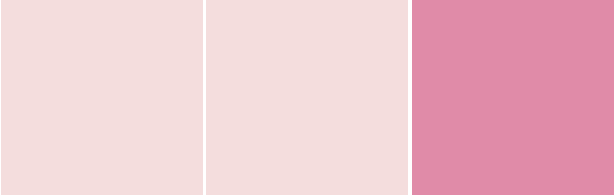
Dando continuidade às publicações do ano de 2016, nesta edição, a Revista Arqueiro traz ao leitor artigos muito importantes, entre eles, trabalhos que enfatizam o ensino da Língua Portuguesa para surdos ou pessoas com deficiência auditiva, tendo em vista a necessidade premente de se estabelecerem e se efetivarem políticas adequadas para o ensino a esses sujeitos. A maioria dos artigos deste número faz parte de trabalhos apresentados e premiados durante o Congresso Internacional do INES – 2016 “Experiências Surdas – Políticas e Práticas”. Convidamos o leitor para desfrutar essa variedade de textos, elaborados por pesquisadores de diferentes instituições, o que enriquece a discussão e a divulgação do conhecimento.

O artigo **Estudo comparativo do léxico e sinais em relação à polissemia na**




**Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais**, apresentado por Carla Pareto, escritora surda, traz uma reflexão primorosa sobre a polissemia da Língua Brasileira de Sinais e os aspectos semânticos dessa língua. Para atender seu objetivo, a autora apresenta ao leitor conceitos importantes sobre “semântica”, “polissemia” e “estrutura gramatical da Libras” para, então, mostrar um estudo demonstrativo entre signos utilizados em Língua Portuguesa e sinais utilizados em Língua de Sinais, os quais apresentam variados significados. Baseando-se em pesquisadores especialistas no estudo da Língua de Sinais, a autora destaca que o professor deve estar atento às variações semânticas e linguísticas das palavras e dos sinais, destacando, também, a importância dos parâmetros na configuração dos significados em Língua de Sinais. O trabalho mostra, portanto, que o ensino de Língua Portuguesa não pode ser dissociado do da Língua de Sinais, esta considerada a primeira língua do sujeito surdo.

O segundo artigo, **Festival de Parintins: uma proposta de Unidade Didática (UD) para ensino de Língua Portuguesa como segunda língua**, traz uma proposta prática de ensino de Língua Portuguesa a alunos do primeiro segmento do ensino fundamen-



tal, em uma perspectiva bilíngue de ensino, em que se privilegiam a Libras (L1) e o letramento visual para a efetivação desse ensino. Os autores destacam a importância de mostrar ao aprendiz surdo contextos geográficos e culturais importantes, contribuindo para a ampliação do conhecimento do aluno e, principalmente, o conhecimento prévio, conhecimento linguístico e de mundo. As atividades da Unidade Didática seguem um planejamento para o desenvolvimento em quatro momentos: PRÉ-LEITURA, DESENVOLVIMENTO INTERDISCIPLINAR, ATIVIDADES LÚDICAS para abordagem de conteúdos de Língua Portuguesa e História e PRODUÇÃO TEXTUAL. A proposta, segundo os autores, tem caráter bilíngue e o material utilizado é de baixo custo, podendo ser construído por docentes de diferentes contextos socioeconômicos.

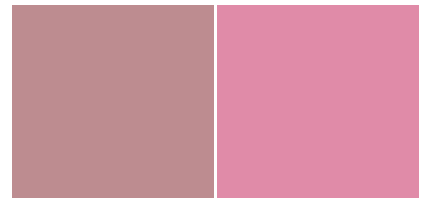
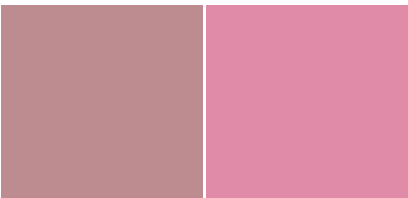
Na sequência, o leitor terá acesso ao artigo **Metodologias de ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos**, no qual Fabiana Braga se propõe a refletir sobre duas questões: na primeira parte, a pesquisa bibliográfica apresenta o processo histórico da educação de surdos desde o século XV até os dias atuais, em que se destaca a perspectiva bilíngue. Em seguida, o artigo mostra a temática sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos e a reflexão da autora sobre aquisição de linguagem, requisito importante para a aquisição de línguas, no caso, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa escrita. Por



meio de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, a autora traz um panorama das publicações sobre ensino de Língua Portuguesa no Brasil no interstício entre 2002 e 2016, período em que a Lei de Libras e o Decreto que a regulamenta já se encontram em plena vigência.

No artigo **O ato de leitura sob a ótica de Roger Chartier**, a autora destaca a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem e a temática é apresentada em três etapas, começando pela abordagem sobre o pesquisador francês Roger Chartier. Em seguida, temos acesso às principais teses do pesquisador no que se refere a sua visão de leitura: a metodologia, o mecanismo da apropriação e a variabilidade histórica da leitura. A autora destaca que a percepção e a formação do leitor acerca da leitura são norteadas a partir do conceito do ato de ler de cada indivíduo, enfatizando a formação do leitor. Na terceira parte do artigo, Diana Lindgren propõe uma provocação ao leitor sobre “leitura silenciosa”, que se consolidou no período entre 1750 e 1850, e estabelece uma relação de intimidade entre o homem e o livro. A reflexão, nesse sentido, é: “Teria a ‘leitura silenciosa’ suplantado a leitura oral no mundo contemporâneo?”

No artigo intitulado **O bilinguismo na trajetória de alunos surdos do curso superior de Pedagogia do DESU-INES**, os autores se propõem a explicar, a partir de uma pesquisa realizada com surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como ocorre o processo de aprendizagem concomitante de Língua Brasileira de Sinais e Língua





Portuguesa escrita. Foram realizadas entrevistas e aplicados questionários durante reuniões com graduandos surdos com idade entre 26 e 30 anos. Os dados obtidos revelam a significativa fragilidade com relação aos métodos didáticos utilizados pelos docentes, além do uso inadequado de metodologia e do empenho insuficiente do próprio aluno surdo. Trata-se de um texto primoroso, porque traz importantes conceitos acerca de políticas linguísticas, de métodos de ensino para surdos, e busca conscientizar o leitor acerca da importante preocupação com o ensino para surdos.

No artigo **Um “ouvido” atento à matriz de referência da redação no Enem para alunos surdos ou com deficiência auditiva**, o autor mostra sua preocupação com a correção das provas dos candidatos surdos, ou com deficiência auditiva, que realizam a prova do Enem, mais especificamente, a prova escrita. Ao apresentar a trajetória do Enem e detalhar os critérios apresentados na matriz de referência da redação do exame, propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP, 2015), o autor destaca a importância de se considerar critérios para a correção dos exames de alunos surdos ou com

deficiência auditiva na prova de redação. Entre os referidos critérios, deveriam ser considerados pelos corretores das redações: a diversidade entre a Língua Portuguesa utilizada por ouvintes como sua primeira língua e a Língua Portuguesa utilizada como segunda língua por sujeitos surdos. Dessa forma, a Libras exerce um papel importante. Glauco Wright apresenta propostas a serem observadas e consideradas por corretores de provas do Enem.

No artigo **Promoção à saúde: desmistificando os direitos dos surdos, com foco na saúde e na educação**, as autoras apresentam uma cartilha, confeccionada para esclarecimento de informações sobre os direitos do sujeito surdo, que busca divulgar a língua, a identidade e a cultura surda. O artigo traz ao leitor um percurso histórico sobre o conceito de saúde desde a Antiguidade até o século XXI e destaca a temática dos direitos à saúde do sujeito surdo e o acesso a informações de modo a atendê-lo de forma efetiva. Nesse contexto, o artigo aborda a importância do uso da Língua Brasileira de Sinais por profissionais capacitados para se comunicarem com os pacientes.

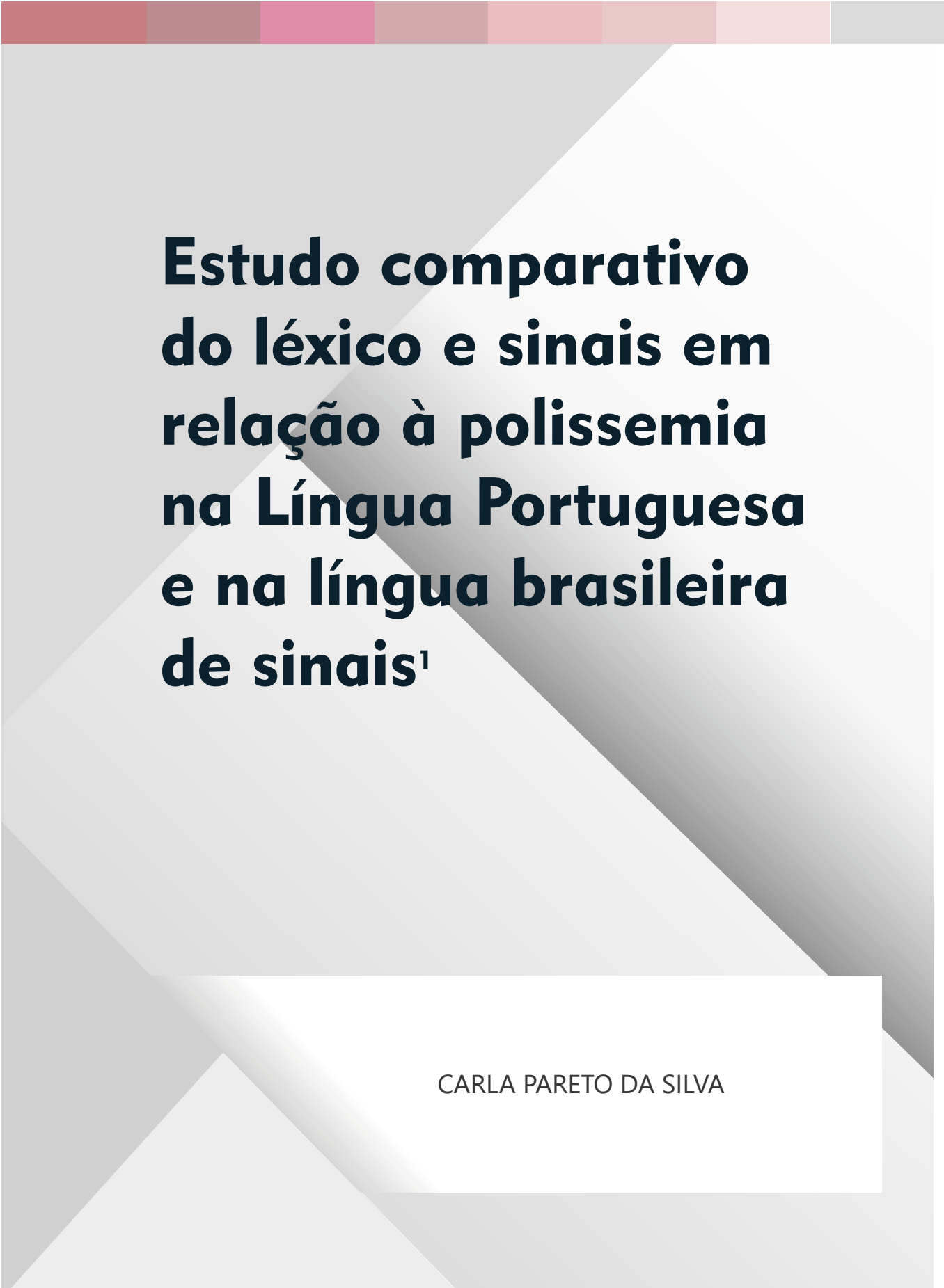
Como se pode observar, nesta edição, apresentamos uma variedade de textos sobre a temática da educação, a maioria voltada ao leitor interessado em expandir seus conhecimentos no que se refere à educação, ao ensino, à surdez e à educação de surdos.

Lembramos que a Revista Arqueiro recebe artigos em fluxo contínuo, portanto, você está convidado a enviar seu trabalho para o e-mail [revistaarqueiro.ines@gmail.com](mailto:revistaarqueiro.ines@gmail.com), seguindo as normas da revista.

Desejamos bons momentos de leitura!

Editores





# **Estudo comparativo do léxico e sinais em relação à polissemia na Língua Portuguesa e na língua brasileira de sinais<sup>1</sup>**

CARLA PARETO DA SILVA



## INTRODUÇÃO

*A proposta é de tornar rica e lúdica a exploração de tais aspectos da língua de sinais que tornam tal língua um sistema linguístico complexo. As crianças precisam dominar tais relações para explorar toda a capacidade criativa que pode ser expressa por meio da sua língua e tornar possível o amadurecimento da capacidade lógica cognitiva para aprender uma segunda língua.*

Ronice Quadros  
Magali Schmiedt

### RESUMO

O presente artigo pretende estudar a polissemia na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seus aspectos semânticos, levando em consideração suas implicações linguísticas, sendo de grande importância não somente para os estudos linguísticos da área de Língua Portuguesa, mas também para o processo de inserção do educando surdo na sociedade a partir do contexto de ensino de segunda língua. Para esse trabalho, foram selecionados alguns sinais da Libras, analisados em suas relações de polissemia com o português na tentativa de demonstrar a semelhança que existe entre elas na formação de sentido para o indivíduo surdo. Dessa forma, foi verificado que, assim como nas línguas orais, o sentido dos sinais na Libras se constitui pelo contexto, ou seja, pela identidade semântica. Nesse sentido, é importante compreender e analisar a Libras pelo rumo linguístico para possibilitar ao indivíduo surdo uma educação de qualidade, especificamente no ensino de Língua Portuguesa. Além de proporcionar a esse educando o reconhecimento da língua não-materna, visando à sua melhor compreensão e sobretudo o domínio da modalidade escrita.

O artigo surgiu da “inquietação” necessária de buscar aprofundamento a respeito da Libras compreendendo seus aspectos semânticos, pois as línguas de sinais são completas e apresentam estrutura gramatical própria.

É importante ressaltar que pesquisas feitas sobre os aspectos gramaticais da Libras são muito interessantes, pois a cada estudo é possível atingir fatores relevantes que permitem um ensino mais eficaz para o indivíduo surdo. As línguas de sinais, por não utilizarem o caminho oral-auditivo na comunicação, e o código escrito ainda não

1. Este artigo foi apresentado como trabalho de conclusão da disciplina Lexicologia e lexicografia da Língua Portuguesa (Estudos lexicais: perspectivas históricas e ensino), do Mestrado em Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

CARLA PARETO DA SILVARA

Assistente de Alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: carla\_pareto@yahoo.com.br.

ser popularizado entre os surdos, muitas vezes são vistas com uma desorganização estrutural, porém estudos de considerável compreensão estão sendo desenvolvidos para refutar esse pensamento.

Diante do apresentado, buscamos neste trabalho identificar, em uma pequena análise comparativa, um aspecto semântico da Libras, a polissemia, exemplificando os significados de alguns sinais e relacionando-os com a polissemia na Língua Portuguesa.

## **1. OS SENTIDOS DAS PALAVRAS**

Para compreender melhor os aspectos semânticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é importante, inicialmente, conceituar a semântica na Língua Portuguesa:

A definição tradicional da semântica como “ciência ou estudo do significado”, no plano puramente linguístico, tem sido reinterpretada, ou como o estudo da mudança do significado, ou como o estudo da significação (englobando o processo e o modo de significar), ou como o estudo do “conteúdo” dos signos linguísticos (VILELA, 1994, p. 9).

Sendo assim, podemos dizer que a semântica é estudo do significado que estuda conceitos/significados de palavras dentro de um possível contexto. Toda língua oral-auditiva possui um sistema de representação do mundo e de suas

ações. Nas línguas de sinais não é diferente, elas usam códigos (sinais) e os sentidos são particularizados em um determinado contexto. Por esse motivo, toda manifestação linguística participa de um sistema acessível associado a um sentido que expõe sua cultura, interage com um pensamento que gera, assim, o sistema linguístico. Consideramos natural o ser humano construir suas próprias palavras, desde que sigam regras básicas, remetendo à ressignificação dos conceitos e usos. Chamamos da semântica à significação das palavras que são estabelecidas dentro de uma conjuntura sociocultural.

Língua e cultura são indissociáveis. A língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais. Essa língua é organizada por palavras que se organizam em frases para formar o discurso. Cada palavra selecionada nesse processo acusa as características sociais, econômicas, etárias, culturais... de quem a profere. Partindo dessa premissa, estudar o léxico de uma língua é abrir possibilidades de conhecer a história social do povo que a utiliza (ABBADE, 2011, p. 1332).

## **2. POLISSEMIA**

Entendemos que as palavras polissêmicas são resultados de processos de extensão de significados que só podem ser esclarecidos dentro de um contexto. Assim, alcançamos que na Língua Portuguesa a origem comum está na palavra. Contudo, no caso da Libras a origem está no sinal.

Assim, consideramos polissemia conforme alguns conceitos estudados:

“É uma denominação para palavras iguais com muitas significações, apesar de uma origem comum” (ANDRADE; RUIZ; RANGEL, 2011, p. 87).

“A polissemia é um traço fundamental da fala humana, que pode surgir de maneiras múltiplas” (ULLMANN, 1977, p. 331).

“À medida que uma significação nova é dada à palavra, parece multiplicar-se e produzi exemplares novos, semelhantes na forma, mas diferentes no valor. A esse fenômeno de multiplicação chamaremos a polissemia” (BRÉAL, 1992, p. 103).

“Sabemos que a POLISSEMIA caracteriza-se pelo fato de que uma palavra pode sofrer adaptações semânticas às diversas circunstâncias em que é usada, sem, contudo, deixar de se ligar a um sentido básico inicial” (ROCHA, 1998, p. 67-68).

### 3. A ESTRUTURA GRAMATICAL DA LIBRAS

Podemos observar que a Libras, utilizada pela comunidade surda brasileira, é organizada de forma tão complexa quanto a línguas orais-auditivas. Percebemos que as línguas orais-auditivas e as línguas de sinais são semelhantes em alguns aspectos como, por exemplo, a linguagem associada aos aspectos sociais. Portanto, compreender a Libras é abranger a relação das ações sociointerativas dessa lín-

gua, que naturalmente está em conformidade com a Língua Portuguesa.

Apesar de as línguas de sinais terem características que as tornam línguas como quaisquer outras, elas apresentam peculiaridades em relação às línguas orais justamente por serem gesto-visuais. Segundo Andrade, Ruiz e Rangel (2011), “a estrutura fonológica da Língua de Sinais está organizada em 5 parâmetros:”

- a) Configuração das mãos (CM):** “É a forma das mãos presente no sinal” (ANDRADE; RUIZ; RANGEL, 2011, p. 22).
- b) Ponto de articulação (PA):** “É o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo, ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (à frente do emissor)” (ANDRADE; RUIZ; RANGEL, 2011, p. 23).
- c) Movimento (M):** “É o deslocamento da mão no espaço durante a realização do sinal” (ANDRADE; RUIZ; RANGEL, 2011, p. 24).
- d) Orientação das mãos (OM):** “Os sinais apresentam uma direcionalidade com relação aos parâmetros anteriores” (ANDRADE; RUIZ; RANGEL, 2011, p. 25).
- e) Expressão fácil e corporal (EFC):** “Muitos sinais também possuem em sua configuração, como traço diferenciador, além dos quatro parâmetros mencionados anteriormente, a expressão facial e/ou corporal” (ANDRADE; RUIZ; RANGEL, 2011, p. 25).

Dessa forma, saber se expressar em Libras é dominar as combinações desses parâmetros para formar sinais em uma estrutura gramatical complexa. As mãos não são o único veículo usado pelos surdos para realizar uma informação, eles fazem amplo uso de marcadores não manuais, como por exemplo, as expressões faciais e corporais (movimento dos membros, olhos, boca, sobrancelha etc.), compondo a estrutura dessa língua, diferentemente das línguas orais, que utilizam entonação, velocidade, ritmo, sotaque, entre outros artifícios para alcançar a comunicação de forma satisfatória e plena. "O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação" (ANTUNES, 2012, p. 27).

#### 4. ESTUDO COMPARATIVO

Entendemos que o ensino de Língua Portuguesa para surdos exige do educador uma comparação indispensável com a língua materna desse indivíduo, para que os contextos sejam sempre entrelaçados e o resultado, satisfatório. Vejamos agora a comparação da polissemia entre a Língua Portuguesa e a Libras de maneira a facilitar a inserção da segunda língua na educação de surdos.

*Exemplo 1:*

1. O compositor escreveu a **letra** da canção à sua amada.
2. A **letra** "C" é a terceira em nosso alfabeto.

#### 3. Sua **letra** é muito bonita!

Antes de analisar o exemplo 1, precisamos esclarecer que a polissemia em Libras é entendida por um único sinal com vários significados que se relacionam dentro de um campo semântico. Para elucidar ainda mais esse assunto, vemos em Abbade (2011) que

Os campos lexicais representam uma estrutura, um todo articulado, onde há uma relação de coordenação e hierarquia articuladas entre as palavras que são organizadas à maneira de um mosaico: o campo léxico. As palavras são organizadas em um campo com mútua dependência, adquirindo uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais. Elas só têm sentido como parte de um todo, pois só no campo terão significação. Assim, para entender a lexia individualmente é necessário observá-la no seu conjunto de campo, pois fora desse conjunto não pode existir uma significação, uma vez que a mesma só existe nesse conjunto e em sua razão (p. 1332).

Percebemos no exemplo 1 que nas três orações a palavra "letra" está presente. Em cada uma delas o vocábulo é utilizado com diferentes sentidos: na primeira oração, **letra** refere-se ao texto que acompanha uma música; na segunda oração, **letra** refere-se ao sinal gráfico do alfabeto, ao símbolo da escrita e na terceira oração, **letra** refere-se à forma que se dá à letra escrita. A palavra "letra" possui diferentes significados, mas remete para o mesmo conceito,

o da escrita. Além de terem a origem comum na palavra em latim *littera*.



*Exemplo 2:*

1. Sinal de **peixe**
2. Sinal de **sexta-feira**

Conforme representado acima, no exemplo 2, os 5 parâmetros (**CM, PA, M, OM, EFC**) são idênticos, isto é, "peixe" e "sexta-feira" possuem o mesmo sinal e o que diferenciará o significado desse único sinal, para não haver ambiguidade dentro de uma situação, será o contexto. Podemos refletir também sobre o motivo do sinal ser o mesmo para as duas palavras e entender a ligação que elas possuem em um contexto social, dentro de um campo semântico. Os sinais são iguais pois as palavras "sexta-feira" e "peixe" são motivadas e ligadas por uma prática adotada pelo cristianismo em que é feita a abstenção de carne vermelha no jejum da Sexta-feira Santa, adotando-se assim a alimentação por peixe.

*Exemplo 3:*

1. O meu **gato** arranhou meu filho.
2. Esse rapaz é um **gato**!

Percebemos, no exemplo 3, a presença da palavra "gato" nas duas orações. Em cada uma delas o vocábulo é utilizado com diferentes sentidos: na primeira ora-

ção, gato refere-se ao animal mamífero e na segunda oração, gato refere-se a uma pessoa atraente. Alcançamos que a palavra "gato" possui diferentes significados, mas nas duas orações a origem é comum do latim *cattus*.



*Exemplo 4:*

1. Sinal de senha
2. Sinal de segredo

Na imagem representada acima, os 5 parâmetros (**CM, PA, M, OM, EFC**) são iguais, ou seja, "senha" e "segredo" possuem o mesmo sinal e, ocorrendo ambiguidade, essa será desfeita pela diferenciação do significado dentro do contexto. Podemos fazer uma reflexão também sobre o motivo do sinal ser o mesmo para as duas palavras, entendendo a relação que elas possuem. Os sinais são iguais pois as palavras para a estrutura da Libras possuem um sentido similar, de confiança, privacidade, sigilo, discrição. Elas estão correlacionadas.

*Exemplo 5:*

1. Ele teve ferimentos na **cabeça**.
2. Ele é o **cabeça** do grupo.
3. Ele é muito **cabeça**, tirou nota 10 na prova.

No exemplo 5, em cada oração o termo é utilizado com sentidos diferentes: na



primeira oração, cabeça refere-se à parte do corpo humano; na segunda oração, cabeça refere-se ao líder do grupo e na terceira oração, cabeça refere-se a uma pessoa inteligente. Apesar da palavra “cabeça” possuir significados distintos, a origem é comum, do latim *capitia*.



*Exemplo 6:*

1. Sinal de **boi**
2. Sinal de **fazenda**

No exemplo 6, os **CM, PA, M, OM, EFC** são iguais, revelando que as palavras “boi” e “fazenda” possuem o mesmo sinal com significado diferente, conforme os outros exemplos. Da mesma maneira, para evitar ambiguidade dentro de uma situação, o contexto as diferenciará. Os sinais são iguais, pois as palavras estão dentro de um campo semântico, tornando-as correlacionadas no sentido de atividades agrárias, rurais, em que se inserem “boi” e “fazenda”.

*Exemplo 7:*

1. Todos olhavam com enorme prazer a formosa **dama**.
2. Está faltando a **dama** de copas nesse baralho.

Observamos, no exemplo 7, que está exposta nas duas orações a palavra

“dama”. Em cada uma o vocábulo é utilizado com sentidos distintos: na primeira oração, dama refere-se a senhora de distinção, mulher nobre, e na segunda oração, dama refere-se a uma peça de jogo: a rainha, uma das cartas do baralho. A palavra “dama” possui a origem comum na palavra em francês *dame*, derivada do latim *domina*.



*Exemplo 8:*

1. Sinal de **hoje**
2. Sinal de **agora**
3. Sinal de **presente**

No exemplo 8, os parâmetros **CM, PA, M, OM, EFC** são iguais, mostrando que as palavras “hoje”, “agora” e “presente” possuem o mesmo sinal; portanto, para não haver ambiguidade, o significado de cada sinal será apresentado conforme o contexto em cada situação. Pensando na correlação que essas palavras podem ter dentro de um campo semântico, entendemos que elas têm uma relação de sentido. Os sinais são iguais e os sentidos abarcam uma ideia de tempo atual, recente, próximo ao ocorrido.

A polissemia em Libras implica a presença de sinais com traços de compartilhamento de significados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises presentes nesse artigo foram pequenas diante da grandeza e especificidade da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa. A intenção é colaborar com o estudo da gramática da Libras, além de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa para surdos. Esse trabalho procurou de forma simples, correlacionar as línguas em questão para, por meio de um estudo comparativo, obter informação de equivalência nas línguas para usar em sala de aula. Logo, esta pesquisa permitiu considerar uma estratégia semântica amplamente utilizada em sala de aula, a polissemia, que faz parte tanto da prática de interpretação na Libras, como na Língua Portuguesa.

Nesse sentido, compreender e analisar a Libras pelo viés linguístico para introduzir o ensino de Português é possibilitar ao indivíduo surdo uma educação de qualidade, reconhecendo o valor de sua língua materna, porém mostrando ao educando a língua predominantemente usada socialmente, o que lhe trará uma real possibilidade de interação e inserção na sociedade.

Por fim, entendemos que a língua é uma construção sociocultural e por esse motivo apresenta uma rica diversidade de vocábulos, sinais. Dessa forma, mesmo que existam dificuldades, podemos encontrar polissemia na Libras e fazer comparações com a Língua Portuguesa, abrindo espaço para prósperos estudos linguísticos dessa língua de sinais que carece de assunto.

## REFERÊNCIAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. A lexicologia e a teoria dos campos semânticos. In: *Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFIL, 2011. p. 1332-1343.

ANDRADE, Betty Lopes L' A. de; RUIZ, Luciana Dantas; RANGEL, Luciane Rodrigues. *Libras – Módulo I*. Niterói: UFF/Neami, 2011.

ANTUNES, Irandé. O léxico de uma língua. In: *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 27-33.


BRÉAL, Michel. A polissemia. In: *Ensaio de semântica: ciência das significações*. Trad. Aída Ferrás et al. São Paulo: Educ/Pontes Editores, 1992. p. 103-111.

QUADROS, R.; SCHMIEDT, M. *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf). Acesso em: 10 fev. 2017.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. O léxico. In: *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. p61-75.

ULLMANN, Stephen. Polissemia. In: *A semântica: a ciência do significado*. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977. p. 331-389.

VILELA, Mário. Lexicologia e semântica. In: *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994. p. 9-23.



# **Festival de Parintins: uma proposta de Unidade Didática (UD) para ensino de Língua Portuguesa como segunda língua**

HELENA ROSSI  
LEILA NUNES  
SANDRO PORTELLA  
THAYS MERÇON

## RESUMO

O presente estudo visa à produção de Unidade Didática direcionada ao terceiro ano do ensino fundamental, na perspectiva do ensino da Língua Portuguesa escrita enquanto segunda língua (L2). Ao abordar o Festival de Parintins, a Unidade permite aos alunos conhecerem os elementos culturais da Região Norte através de mapas e atividades desenvolvidoras de vocabulário, leitura e escrita, em uma elaboração conjunta através das seguintes etapas: 1) levantamento de dados da realidade dos alunos como ponto de partida para aprendizagem; 2) expansão do vocabulário e; 3) conceituação interdisciplinar dos conteúdos a serem assimilados. A verificação do vocabulário e da escrita em Língua Portuguesa será realizada em sala de aula, por meio de atividades lúdicas, individuais e coletivas. Em Língua Brasileira de Sinais (Libras), indaga-se aos estudantes sobre o Festival de Parintins, e, mediante suas respostas, anotam-se as palavras-chave na lousa, utilizando-se conjuntamente a Libras e o português escrito. Posteriormente, com o mapa do Brasil, os alunos recebem imagens da festividade legendadas em português, para que as coletem na região geográfica correspondente ao local da festa. Em seguida, utilizam-se palavras cruzadas com elementos da festa representados por imagens, onde os estudantes, por meio da observação das imagens, escrevem as palavras correspondentes a elas. Por fim, em fitas azuis e vermelhas, serão apresentados nomes dos personagens da festa e os estudantes escolherão aqueles que irão representar, produzindo uma encenação do Festival com um enredo construído por eles. Desta forma, partindo da Libras e do letramento visual, a Unidade Didática busca, por meio da interdisciplinaridade, construir conhecimento no campo da Língua Portuguesa, História e Geografia.

## INTRODUÇÃO

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), Parintins é considerado o segundo município mais populoso do estado do Amazonas, com população estimada de 112.716 habitantes. Localizado à margem do rio Amazonas, é o município popularmente conhecido por sediar o Festival Folclórico de Parintins, uma expressão de cultura popular pertencente ao folclore brasileiro e cotado como segundo maior evento folclórico do país (SANTANA, 2016).

### HELENA ROSSI

Pós-graduada em Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); membro do grupo de pesquisa 'A Educação de surdos em Rede: análise de fontes documentais', do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: rossi.helena@gmail.com.

### LEILA NUNES

Pós-graduada em Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: leila.nunes@gmail.com.

### SANDRO PORTELLA

Mestrando em Ciências e Biotecnologia da Universidade Federal Fluminense (PPBI/UFF); pós-graduado em Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: sandro\_portella@hotmail.com.

### THAYS MERÇON

Doutoranda em Ensino em Biociências e Saúde, do Instituto Oswaldo Cruz (PGEBS/IOC/FIOCRUZ); pós-graduada em Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); membro do Grupo de Pesquisa 'A Educação de surdos em Rede: análise de fontes documentais', do Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail: thaysmercon@gmail.com.

Azevedo (2002), afirma que o boi-bumbá, enquanto fenômeno de manifestação folclórica, surge em diversos espaços geográficos. A palavra “boi” poder ser aplicada para conceituar o animal, assim como o grupo de brincantes. Destaca que o boi-bumbá em Parintins ganhou cores azuis e vermelhas, tornando-se único e se transformando no Festival Folclórico de Parintins, ocorrendo anualmente na arena do Bumbódromo, nos dias 28, 29 e 30 de junho.

Sendo assim, o Festival de Parintins será a temática para o embasamento do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo em Língua Portuguesa enquanto segunda língua (L2) de maneira interdisciplinar, contemplado com elementos geográficos e históricos do município e da festividade.

Considerando essas questões, este trabalho tem por objetivo produzir uma Unidade Didática sobre essa festividade popular, direcionada ao terceiro ano do ensino fundamental, na perspectiva do ensino multi e interdisciplinar na educação de surdos, partindo do letramento visual como estratégia de ensino da Língua Portuguesa, enquanto segunda língua (L2).

A Unidade Didática visa a proporcionar aos alunos surdos o conhecimento dos elementos culturais da Região Norte do país, em contraponto às demais regiões, por meio da leitura de mapa para aquisição de vocabulário, leitura e escrita, mediante atividades lúdicas relacionadas ao Festival de Parintins.

## 1. DESENHO METODOLÓGICO

Norteando-se pelo método da elaboração conjunta de Libâneo (2002), procedemos através das seguintes etapas: 1) sondagem por meio do levantamento de dados da realidade dos alunos com a finalidade de encontrar o ponto de partida para a aprendizagem; 2) expansão de vocabulário; 3) conceituação dos conteúdos por meio de uma abordagem interdisciplinar, com a intenção de promover a aprendizagem de conteúdos históricos, geográficos e da Língua Portuguesa, assim como a fixação dos conteúdos.

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos, admite-se que os conteúdos a serem ensinados partem do princípio de que a língua na modalidade escrita é cobrada a partir da leitura e do conceito anterior em sua língua natural, ou seja, em Libras (L1).

Embasamos o ensino da L2 na concepção discursivo-interacionista de língua, utilizando exclusivamente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como base linguística para o processo de aprendizagem do português escrito.

À luz desse contexto, Pereira argumenta que:

Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste



modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2014, p. 148).

Esta Unidade Didática fundamentou-se na teoria pedagógica sócio-construtivista. Assim sendo, o ensino-aprendizagem é compreendido como uma atividade conjunta entre professor e alunos, como uma relação social frente ao saber escolar. O professor, então, atua como mediador na relação de conhecimento que o aluno estabelece com os objetos de conhecimento e consigo mesmo para a construção da sua aprendizagem.

Na perspectiva sócio-construtivista, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e conhecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática (LIBÂNEO, 2002, p. 5).

Desse modo, o ensino possibilita que o aluno desenvolva suas próprias capacidades para que ele mesmo re-

alize as tarefas de aprendizagem e alcance um resultado.

Os métodos avaliativos escolhidos se inserem em uma perspectiva avaliativa libertadora/mediadora (HOFFMAN, 2003) priorizando: ação coletiva e consensual, concepção reflexiva, postura cooperativa entre educadores e educandos, aprendizagem significativa e promoção da consciência crítica e responsável de todos sobre o cotidiano.

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 2009, p. 17).

Dessa forma, através de avaliações dialógicas e cooperativas (OLIVEIRA; APARECIDA; SOUZA, 2008), a presente Unidade Didática combinará os três métodos avaliativos conceituados, conforme a tabela abaixo:

[TABELA 1]  
Métodos Avaliativos

1. Avaliação Dianóstica	<i>Conhecendo a realidade dos estudantes inseridos na sala, sondagem, com o levantamento de dados pertinentes sobre o ponto de partida para a aprendizagem.</i>
2. Avaliação Formativa	<i>Acompanhamento durante a aula sobre o que o estudante conseguiu alcançar, troca entre professores e alunos.</i>
3. Avaliação Processual	<i>Conjunta ao longo da aula e ao longo de todo o período, sendo cumulativa, interventiva para a promoção da aprendizagem significativa.</i>

A verificação será realizada através de uma atividade lúdica individual em sala de aula, objetivando a superação das possíveis dificuldades apresentadas pelos estudantes, bem como por intermédio da aplicação dos conteúdos via atividade lúdica construída coletivamente.

Essa atividade será construída utilizando a dramatização como método de ensino por meio do uso do teatro como ferramenta pedagógica e de construção de saberes, em que alunos e professores são autores e personagens. As características básicas desse método pedagógico são:

[...] contexto e circunstâncias de ficção, que tenham alguma ressonância com o contexto real ou com os interesses específicos dos participantes; processo em desenvolvimento através de episódios; um pré-texto que delimite e potencialize a construção da narrativa teatral em grupo; e a mediação de um professor-personagem, que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos (CABRAL, 2006, p.12).

## 2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Unidade Didática foi dividida em quatro momentos. No primeiro momento da unidade, será realizado na turma um levantamento de dados, ou seja, perguntar-se-á aos alunos, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que sabem sobre o Festival de Parintins, e, por meio de suas respostas, escrever palavras-chave no quadro branco, acrescentando outras palavras, acaso faltantes, acompanhadas de suas imagens correspondentes, como: marujada, batucada, Cunhã Porã, de modo a contar a história do Festival de Parintins utilizando de maneira conjunta a Libras e o português escrito.

As atividades desse primeiro momento serão de pré-leitura – etapa em Libras, explorando a compreensão do aluno sobre o festival – e atividade de leitura, em que será entregue aos estudantes a letra de Toada do Garanti-

do: Estandarte do Amor (LARCERDA, MARUPIARA, QUEIROZ, 2011), acompanhada de interpretação em Libras (Anexo 1, pg 22)

No segundo momento, haverá atividade interdisciplinar individual envolvendo os conteúdos de História, Geografia, Vocabulário e Leitura. Será utilizado o mapa do Brasil e serão entregues aos alunos imagens da festividade com legendas em português. Por meio da interação em Libras, os estudantes estabelecem as associações com as palavras correspondentes aos sinais de cada imagem feitos pelas professoras. Será solicitado aos estudantes que coletem as imagens na região geográfica correspondente ao local da festa, e, assim, será trabalhada com a turma a leitura de mapa fixando conteúdos de Geografia e verificando a aprendizagem.

No terceiro momento, entregaremos palavras cruzadas com elementos da festa representados por imagens, onde os estudantes, através da observação das imagens, escreverão a palavra correspondente. Nesta atividade serão trabalhados os conteúdos de História e Português, proporcionando a aquisição de vocabulário e a expansão dos conhecimentos relacionados à cultura geral.

Como finalização da aula, será realizada uma atividade interdisciplinar coletiva de produção textual. Essa atividade consistirá da seguinte encenação: em fitas de TNT nas cores azul e vermelha estarão descritos os personagens da festa. Os

estudantes lerão os nomes e escolherão seus personagens. Realizarão uma breve encenação do Festival de Parintins com um pequeno enredo construído por eles.

Palavras que estão coladas nas fitas e que deverão aparecer no texto dos estudantes: Boi Garantido, Boi Caprichoso, Festival de Parintins, Bumbódromo, Cantor de Toada, Cunhã Porã (Moça Bonita), Marujada e Batucada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dessa Unidade Didática almeja contribuir no ensino fundamental, apresentando uma proposta de ampliação do conhecimento de mundo da criança surda. Trazendo para a sala de aula da região sudeste, especificamente do Rio de Janeiro, uma cultura pertencente à Região Norte do Brasil. Consequentemente, por meio da aprendizagem da Língua Portuguesa trazemos à voga importantes elementos de cunho cultural e folclórico de nosso país.

Destacamos que a atividade proposta foi elaborada com materiais de baixo custo, promovendo a aplicabilidade e a acessibilidade de sua confecção nos espaços escolares.

Assim, partindo da Libras e do letramento visual, a Unidade Didática busca por meio da interdisciplinaridade construir o conhecimento no campo da Língua Portuguesa.

### *Estandarte do Amor*

Teu corpo balançando na arena é a mais  
pura sedução  
E faz pulsar meu coração  
Pele morena encarnada de encanto e  
doce brilho no olhar  
A reluzir, enfeitiçar  
Índia faceira és tão bela  
Porta Estandarte do meu boi

Linda como borboleta ao vento  
Me revela um sentimento  
esculpido de paixão  
Minha tão sublime inspiração  
És guerreira do meu chão  
O rubi meu sonhar

Representa uma nação,  
o coração é seu brasão  
Símbolo de amor e arte, Porta Estandarte

No estandarte traz o meu boi  
É fantasia, é poesia, é o seu valor  
Da arquibancada gritos com fervor  
É o Garantido no estandarte do amor

(Rafael Lacerda / Rafael Marupiara /  
Julio Queiroz)

## MAPA DO BRASIL



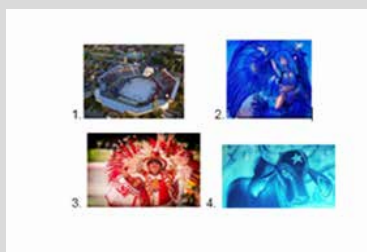
Fonte: Google Imagens, 2016.

## PALAVRAS CRUZADAS: FESTIVAL DE PARINTINS



Table 2 - Perceptions utilized in the study

Classes dos Perceptos	Imagens dos Perceptos
Boi-Bumbá	 Fonte: Google Imagens, 2016
Boi-Capitão	 Fonte: Google Imagens, 2016
Carro de Fogueira (Adeus Verão)	 Fonte: Google Imagens, 2016



## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Luiza Elayne Correa. Uma viagem ao boi-bumbá de Parintins: do turismo ao marketing cultural. *Somanlu*, vol. 2, número especial, 2002, p. 59-75.

CABRAL, Beatriz Angela Vieira (2006). *O drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec.

HOFFMAN, Jussara (2003). *Avaliação: Mito & desafio. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 32° ed.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Amazonas, Parintins: estimativa da população 2016*. Disponível em <<http://cod.ibge.gov.br/1m8w>>. Acesso em junho. 2016.

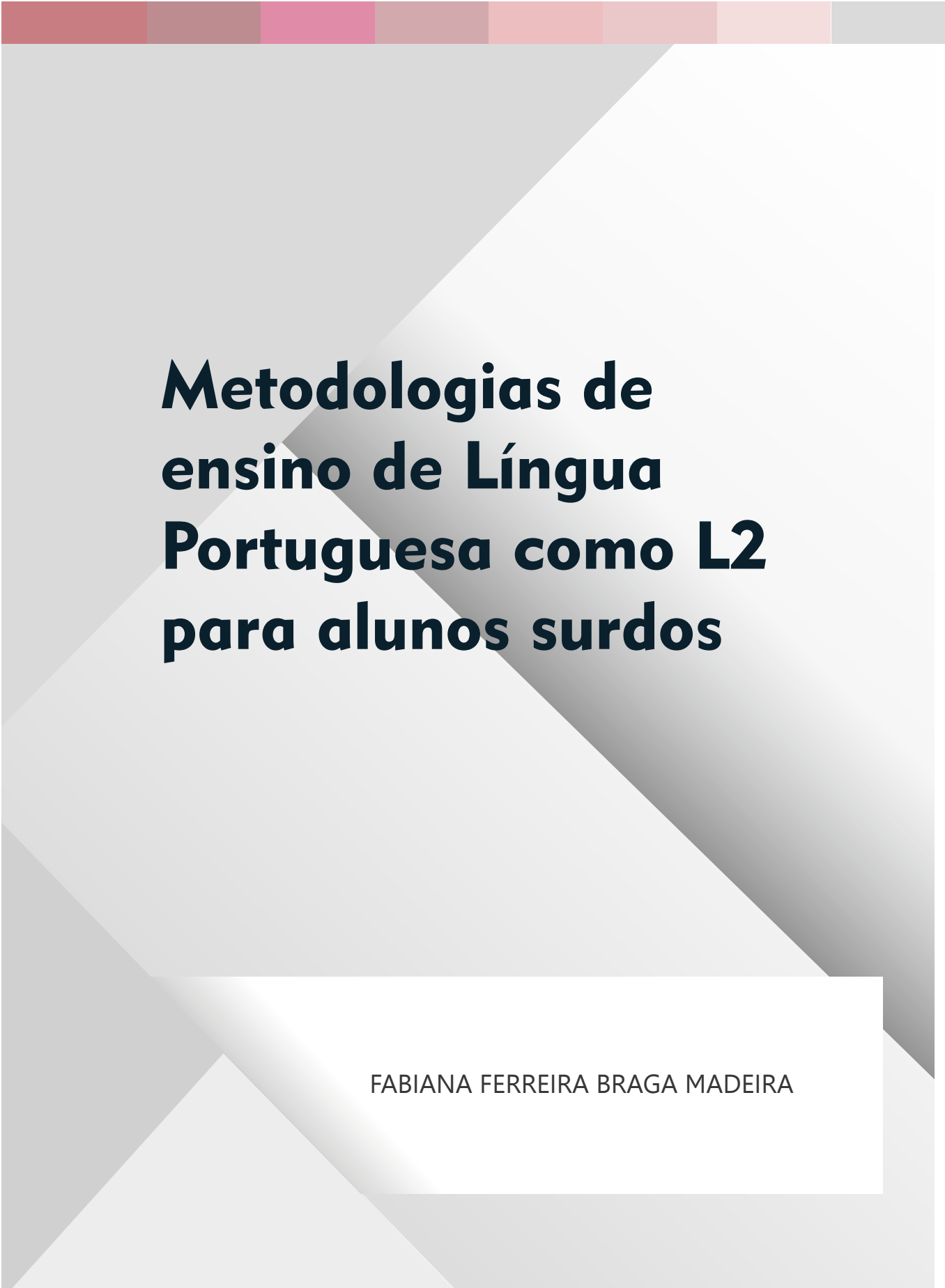
LIBÂNEO, José Carlos (2002). *Didática*. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Adriana; APARECIDA, Celena; SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. *Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia*. Disponível em <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/510\\_223.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/510_223.pdf)>. Acesso em junho. 2016.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de Português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR.

SANTANA, Ana Lucia. *Festival de Parintins*. Disponível em <<http://www.parintins.com.br/festival.asp>>. Acesso em abril. 2016.





# **Metodologias de ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos**

FABIANA FERREIRA BRAGA MADEIRA

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (LP) para alunos surdos tem sido um tema bastante complexo e que precisa ser investigado e ampliado, tanto no âmbito acadêmico como no escolar. De um lado, o cenário mostra um aprendiz que não consegue apropriar-se da língua de seu país de forma plena e, do outro, o docente que não consegue encontrar métodos adequados que motivem o aluno e o desperte para a realização do que se propõe a ensinar.

Em princípio, o interesse pela área da surdez ocorreu do fato de ter convivido desde a infância com um grande amigo surdo. Ele apresentava muita dificuldade na compreensão dos enunciados linguísticos e na escrita. Então, eu o ajudava a entender o léxico do português escrito, principalmente o significado das palavras desconhecidas, na leitura e compreensão das frases e dos diferentes sentidos.

### RESUMO

Este artigo tem o intuito de analisar práticas teórico-metodológicas do ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos reconhecendo o processo histórico de educação de surdos até as vertentes mais contemporâneas de bilinguismo, além de pesquisar qualitativa e quantitativamente a produção de teses e dissertações que versam sobre metodologias para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, no intervalo de 2002 a 2016. Justifica-se pela necessidade de uma busca documental do quantitativo de pesquisas científicas (GOLDFELD, 1997, 2002; SKLIAR, 2011; LACERDA, 2004; QUADROS, 1997; PERLIN, 2004, 2007) já realizadas no período de 14 anos, no que tange às metodologias de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Verifica-se, portanto, a necessidade de mais pesquisas que contemplem a problemática do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos.

FABIANA FERREIRA BRAGA MADEIRA

Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/UFF, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; fabifbraga@gmail.com.

Ao debruçar-me sobre o tema de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, algumas questões sobre a educação de alunos surdos inquietaram-me, como a possibilidade de entendermos o volume de produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito da educação de surdos, em termos quantitativos e qualitativos. Por isso, parti para a investigação sobre a produção de metodologias de ensino capazes de aproximar educandos e educadores, minimizando os entraves que os remetem à dificuldade e às limitações no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua.

Os alunos surdos enfrentam grande dificuldade na aprendizagem de Língua Portuguesa, justificada, muitas vezes, em função da surdez. Entretanto, segundo Vygotsky (1987), entre os ouvintes, falantes nativos do português, existem sujeitos que apresentam dificuldades no processo de letramento e produção escrita nessa língua, o que nos leva a crer que a escrita independe do pensamento.

Partindo do entendimento de que o aspecto visual da leitura-escrita é um facilitador no processo de aquisição do português como segunda língua, de acordo com Maingueneau (1987, p.89), há a necessidade de se enfatizar o papel da imagem como um fator constitutivo no processo de letramento de alunos surdos. Não por se tratar de uma me-

todologia fundada na imagem, mas por tomar a imagem também como parte do processo.

Nessa perspectiva, o trabalho com o português escrito, de acordo com Gesuéli (1998), tem sido objeto de estudo em uma abordagem educacional bilíngue, que acredita na língua de sinais como a primeira língua a ser adquirida pelo surdo e o português, em sua modalidade escrita, a segunda.

Além disso, é de se esperar que o processo de aquisição do português escrito pelo aluno surdo constitua-se em uma tarefa complexa, pois, além do trabalho que envolve o ensino da escrita, estamos diante do ensino de uma segunda língua.

O artigo apresenta-se estruturado da seguinte maneira: são abordados aspectos históricos e relevantes relacionados à História da Educação de Surdos; em seguida, aspectos sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Também é apresentado um breve histórico e um levantamento, segundo o senso demográfico de 2010, sobre o quantitativo de habitantes no Brasil que apresentam surdez. Além disso, foi realizado um levantamento de dados no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira sobre o ensino de LIBRAS como primeira língua e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e, em seguida, procedeu-se a análise dos dados obtidos, finalizando com as considerações finais.

## 1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS – PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO DE SURDOS

Chegamos ao século XXI e ainda não conseguimos responder alguns questionamentos: Por que muitos surdos não gostam da disciplina Língua Portuguesa? Por que não conseguem dominar a escrita padrão da língua? Como ensiná-los de forma eficaz e autônoma?

Para refletirmos um pouco mais sobre esses questionamentos, vamos mergulhar na história da educação desses sujeitos. O ensino de LP e tem sido uma preocupação constante, principalmente para os educadores de alunos surdos. Até recentemente, predominou-se na educação de surdos uma abordagem oralista, que impera a fala como principal fator no processo comunicacional.

Os surdos eram considerados pessoas amaldiçoadas por Deus, castigadas, vistos a partir de um olhar de clemência e piedade, ou que mereciam ser sacrificados, como exemplifica Sacks (1990) em textos da bíblia. A condição subumana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam falar (“No princípio era o Verbo”) (SACKS, 1989, p.20). Acreditava-se que a pessoa surda era um ser primitivo, com transtornos mentais e que não poderia ser educada; que precisava ficar trancafiada em asilos para proteção de suas “anormalidades”.

Pela perspectiva histórica, essa crença perdurou até o final do século XV. De acordo com Soares (1999), o médico italiano Gerolamo Cardamo (1501 – 1576), através de análises e pesquisas, rompeu com a ideia de que o surdo era incapaz de aprender. Moura (2010) destaca que, para avaliar a capacidade de aprendizagem dos surdos, Cardamo investigou quatro tipos de aquisição da surdez: os que nasciam surdos, os que ficaram surdos antes de aprender a falar, os que adquiriram surdez depois de aprender a falar e aqueles que ficaram surdos depois de aprender a falar e a escrever. Como o médico era pai de uma criança surda, pôde investigar de perto as funções do ouvido, nariz e cérebro, concluindo que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência, portanto, a educação dos surdos poderia ser feita pelo ensino da leitura e da escrita sem o uso da fala.

Anos depois, o frei beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) começou a ensinar os filhos da nobreza espanhola. O frei desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que se baseava na datilologia (representação manual das letras do alfabeto), na escrita e na oralição (GOLDFELD, 1997).

Mas, foi durante o Iluminismo, na Europa, que a educação de surdos se consolidou em duas vertentes antagônicas: o método gestual, de L'Épée, e o método oralista, de León. O primeiro método, preconizado pelo professor e abade

Charles Michel de L'Épée, da França, apresentou o método combinado, e o segundo, preconizado pelo pastor Samuel Heinick, da Alemanha, desenvolveu o método alemão. O método francês aceitava a língua de sinais dos surdos; o alemão, por ser mais rígido, expunha os surdos à oralização, não permitindo a linguagem gestual a fim de não prejudicar a aprendizagem da língua oficial. Porém, ambos teriam o mesmo fim, o de integrar o surdo à sociedade através da fala e da escrita (CAPOVILLA, 2000).

Dentre os oralistas, o português naturalizado francês Jacob Rodrigues Péreire (1715-1780) se dedicava ao ensino da fala aos surdos-mudos por meio de um método que "consistia em ensinar a articulação de fonemas e palavras a partir da sensação tátil, visual e/ou auditiva e, principalmente, com base na memória dos movimentos dactilológicos" (PESSOTTI, 1984, p. 31). Esse método contou com o apoio e financiamento de Luís XVI, rei da França, criando o Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet, assimilou o método do francês L'Épée, baseado em gestos e na escrita. Esse aprendizado foi decisivo para que, junto a um ex-aluno de L'Épée, Gallaudet fundasse, no ano de 1817, a primeira escola norte-americana para surdos. Essa metodologia tornou-se base para uma pedagogia especial, cujo currículo envolvia o ensino da religião, da moral, a formação profissional e a língua de sinais nacional

com suas devidas variações da Europa para a América do Norte.

As atas do Congresso de Milão constituem importante referência na educação de pessoas surdas por apresentar o debate travado em pleno século XIX. O cerne desse Congresso foi a recomendação de que o método oral deveria ser preferido em relação ao método de ensino de sinais. A educação de surdos na vertente oralista tradicional arrasta o seu fracasso por tanto tempo quanto tem a sua história.

Em todas as partes do Brasil e do mundo, os surdos têm sido condenados a um analfabetismo funcional, e, de certa forma, impelidos de alcançar o Ensino Superior, e, conseqüentemente, empregos com melhores condições de trabalho. Com a falta de escolarização, são impedidos de exercer sua cidadania. Essa situação resulta de múltiplas questões, sendo uma delas, certamente, o processo pedagógico a que foram/são submetidos (SÁ, 2003).

Ainda, na década de 60, iniciou, nos Estados Unidos, o uso da filosofia Comunicação Total, sendo referenciada, inicialmente, pelo professor de surdos, Roy Holcomb. Devido ao fato de ter dois filhos surdos, procurava novas metodologias para ensiná-los, com o objetivo de possibilitar a comunicação aos surdos (SILVA, 2003).

A Comunicação Total, segundo Costa (1994),



[...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto, a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo. (COSTA, 1994, p.103)

A filosofia de Comunicação Total apresenta uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual, já a oralização não teria prioridade na Comunicação Total, mas seria uma das áreas trabalhadas para a integração social do indivíduo surdo.

Nos Estados Unidos e em outros países, foram realizados estudos para verificar a eficácia da Comunicação Total nas décadas de 1970 e 1980. Os resultados apontaram que, em relação ao oralismo, houve melhoras no processo escolar dos surdos, que passaram a melhorar a compreensão e a comunicação, mas ainda apresentavam dificuldades em expressar sentimentos e ideias na comunicação fora do contexto escolar, bem como na produção da linguagem. Um dos aspectos relevantes da filosofia da Comunicação Total é o fato de ter favorecido o contato com os sinais, que era proibido pelo Oralismo, propiciando aos surdos a aprendizagem da Língua de Sinais, sendo essa um apoio para a língua oral no trabalho escolar (LACERDA, 1998).

Segundo Oliveira (2001, p.6), várias discussões apontam para a ineficácia das práticas até então utilizadas junto às pessoas com surdez, na utilização da filosofia de Comunicação Total e do Oralismo com relação à aprendizagem educacional de qualidade. Então, a partir dos anos 90, surgiu uma nova filosofia educacional preconizando o ensino da língua de sinais na sua forma genuína, chamada Bilinguismo, que, segundo Fernandes (2008), pode ser interpretada da seguinte forma

[...] a partir de grupos que utilizam uma língua diferente da majoritária, delimitados étnica ou geograficamente. Em nosso caso ter-se-ia como parâmetro a língua portuguesa. Jamais ocorre às pessoas a percepção dos surdos como minoria linguística, uma vez que não há um território geográfico em que os surdos e sua língua de sinais estejam delimitados. É a falta de audição e não a diferença linguística o critério para o reconhecimento social das pessoas surdas. (FERNANDES, 2008, p.1)

A educação bilíngue é uma filosofia de ensino que recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a Língua de Sinais considerada como a língua materna do indivíduo surdo e por meio dela será realizado o ensino da língua escrita. Essa filosofia resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos sociais e culturais (BRASIL, 2005). A Língua de Sinais é a forma espaço-visual de apreensão e de construção de conceitos, e apresenta

[...] um dos aspectos mais importantes, responsáveis pela formação da comunidade surda, e o que gera uma cultura diferente: a cultura surda. O reconhecimento da diferença passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é o viso-gestual e também à sua habilidade linguística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento dessa língua (DORZIAT, 2004, p.79).

No entanto, no Brasil, segundo Guarinello, Massi, Berberian (2007, p.48), “a proposta bilíngue, ainda é bastante recente, ou seja, já existem alguns projetos em fase de implantação, porém seus resultados ainda não são conhecidos”. A este respeito, Quadros (1997) já apontava em seus estudos que algumas conquistas haviam sido realizadas para que essa proposta seja colocada em prática, tais como:

[...] o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas. (QUADROS, 1997, p.40)

De acordo com Fernandes (2008), a respeito do bilinguismo para surdos e seus desdobramentos político-pedagógicos,

[...] é um fato novo no cenário educacional para os profissionais da educação. O tema

passa a ser incorporado na agenda das políticas públicas brasileiras apenas na última década, decorrente da pressão dos movimentos sociais, das contribuições de pesquisas nas áreas da Linguística e Educação e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais. (FERNANDES, 2008, p.1)

O reconhecimento da condição bilíngue do surdo é apenas o começo de um longo caminho de descobertas e desafios, portanto, o acolhimento necessário e imprescindível na língua de sinais, como primeira língua do surdo e língua escolar, devolvendo no surdo a esperança, ao mesmo tempo em que nos convida a pensar sobre os processos e práticas construídos, agora, à luz dessa nova condição. A subjetividade do surdo e todos os processos relacionados a ela ganham novas nuances, delineando-se de forma diferente ao que supúnhamos acontecer quando a língua de sinais era radicalmente negada e as práticas pedagógicas eram, quase exclusivamente, mediadas pela língua oral (PEIXOTO, 2006, p. 207).

## **2. AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM – LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA: UM PROCESSO QUE CONSEGUE EVOLUIR?**

O ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos tem sido um tema bastante complexo e que desperta um debate sobre uma problemática que necessita de urgente mediação. De um lado, o apren-

diz que não consegue apropriar-se da língua de seu país de forma plena, e, do outro, o docente não consegue encontrar métodos adequados que motivem o aluno e despertem nele interesse e condições para a aquisição da linguagem.

Há uma visível relação de forças nesse processo, já que, na maioria dos casos, no que diz respeito à educação, muitos professores não se sentem preparados para ensinar o aluno surdo, talvez por não terem tido formação acadêmica ou continuada que trabalhasse o tema da surdez ou simplesmente pela falta de entendimento da cultura surda e do que é o ser surdo. Sendo assim, não podemos referenciar o fracasso escolar de um aluno surdo em LP somente pela perspectiva do estudante.

A língua materna é a primeira língua aprendida por uma criança correspondente a um grupo étnico-linguístico em que os indivíduos identificam-se culturalmente. É também chamada de língua nativa. A expressão língua materna advém da tradição popular em que as mães eram as únicas a educar seus filhos, na primeira infância, fazendo com que a língua mãe fosse a primeira a ser assimilada pela criança. Por exemplo, uma criança ouvinte descendente de pais surdos irá adotar mais facilmente a língua que os seus pais utilizam, no caso, a LIBRAS, devido às suas origens, tornando-se, então, desde a primeira infância, indivíduos bilíngues. No caso em questão, a criança tornar-se-á bilíngue por adquirir o do-

mínio de duas línguas simultaneamente, cada uma delas podendo ser considerada língua materna em uma situação plena de bilinguismo.

A aquisição da língua materna - L1- é parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística são adquiridos os valores pessoais e sociais. Por ser usada cotidianamente, configura a apropriação linguística e comunicativa do usuário. A comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie e todos os desenvolvem normalmente, independentemente de qualquer fator racial, social ou cultural (SÁNCHEZ, 1990, p.17).

Segundo Quadros (1997), os estudos sobre aquisição de segunda língua – L2 para surdos foram motivados por três fatores básicos: os estudos desenvolvidos sobre a aquisição da primeira língua, a LIBRAS; os conflitos teóricos entre as abordagens sobre a aquisição da linguagem; e o amadurecimento e desenvolvimento das pesquisas sobre a Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Diante desses estudos, verifica-se que, para a plena aquisição de uma segunda língua, o indivíduo deve primeiro apropriar-se de sua primeira língua, assim, terá instrumentalização para o domínio dos meios linguísticos, compreensão sintática, semântica plena.

As pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem surgem em paralelo aos estudos sobre as línguas de sinais, inicialmente em crianças surdas, filhas de pais surdos (MEIER, 1980; LOEW, 1984; LILLO-MARTIN, 1986; PETITTO, 1987). Tais estudos comprovaram que o processo de aquisição da língua de sinais em pessoas surdas ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças ouvintes. Segundo Quadros e Schmiedt (2006), o fato de o processo de aquisição da linguagem ser concretizado por meio de línguas visuais-espaciais exige uma mudança nas formas como essa questão vem sendo tratada na educação de surdos.

As crianças com acesso à língua de sinais desde a primeira infância desfrutam do benefício de adentrar ao mundo da linguagem gesto-visual com todas as suas nuances na possibilidade de entender-se melhor e expressar-se de maneira plena e construtiva. Cabe aos pais e ou responsáveis conhecerem a necessidade da criança surda ter acesso à língua de sinais, como sua primeira língua, e auxiliá-la nesse universo linguístico.

Lodi e Luciano (2014) afirmam que a linguagem assume um papel central para a constituição dos sujeitos e consideram que a materialidade da linguagem oral constitui em si um empecilho para o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas, na medida em que a maioria é filha de pais ouvintes que desconhecem ou que pouco conhecem a língua

de sinais. Então, torna-se necessário que sejam propiciadas condições linguísticas e socioculturais particulares para o processo de apropriação de linguagem por esses sujeitos. É, portanto, fundamental que as crianças surdas convivam com adultos surdos e pares surdos usuários da Libras e/ou com ouvintes fluentes nessa língua, pois apenas por meio dessa língua poderão ampliar suas relações com o mundo.

Goldfeld (2002) afirma, a partir das leituras de Vygotsky, que a linguagem, além de ter a função comunicativa, apresenta a função de organizar e planejar o pensamento. A partir dessa afirmação, somos levados a compreender que a criança surda que não tem acesso à língua de sinais desde a primeira infância, passa por atraso de linguagem, o que acarretará atraso no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

De acordo com Goldfeld (2002), a aquisição de linguagem provoca um padrão de desenvolvimento cognitivo na criança. As funções mentais inferiores, tal como a percepção natural, atenção involuntária e memória natural, com a mediação da linguagem, transformam-se em percepção mediada, atenção voluntária e memória mediada, entre outros. Enfim, toda a cognição passa a ser mediada pela linguagem, e, sendo essa influenciada e moldada pelas características socioeconômicas e culturais, todos esses aspectos influenciam no desenvolvimento cognitivo.

A criança surda, se privada do acesso à língua de sinais, poderá desenvolver alguma forma de linguagem e interação social, mas de forma simples e limitada, por vezes não compreensiva para o receptor e, além disso, apresentará possibilidades limitadas de comunicação em relação a uma criança ouvinte da mesma faixa etária.

Diversos aspectos linguísticos e extralinguísticos estão ligados ao bilinguismo. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender, o indivíduo adquire mais de uma L1. Uma criança ouvinte pode, portanto, adquirir uma língua gesto-visual em casa, com os pais, no seio familiar, e a língua oral, na escola, com familiares ouvintes, na rua, ambas com a mesma excelência de primeira língua.

De maneira geral, a definição para a língua materna concerne com a combinação de diversos fatores e todos deverão ser levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida primeiro, a língua com a qual o indivíduo estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, a língua com a qual se sente mais à vontade. Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1.

Já a segunda língua - L2 é aquela aprendida após a aquisição de uma

primeira, a L1. Diferente do conceito de língua estrangeira (LE), equivale a uma não-primeira língua adquirida sob a necessidade de comunicação dentro do processo de socialização. A aquisição de uma Segunda Língua - L2 ou SL, por sua vez, se dará quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente a(s) sua(s) L1, ou seja, quando ele já está em um estágio avançado da aquisição de sua língua materna.

Vivemos em uma sociedade em que a língua oral é imperativa, e, por consequência, caberá a todos que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Inúmeras são as vezes em que a escola torna-se o primeiro espaço linguístico fundamental, em que a criança surda entra em contato com a Libras. Por meio da língua de sinais, a criança irá adquirir a língua e a linguagem. Todo esse processo possibilitará a significação por meio da escrita, que poderá ser realizada pela própria língua de sinais e/ou pelo português escrito.

A aprendizagem da Língua Portuguesa escrita poderá ser um dos elos entre o mundo surdo e a sociedade como um todo e a sua aquisição dependerá da abordagem metodológica da escola, das trocas comunicativas do cotidiano através de diferentes tipos de produção textual necessárias para a comunicação com os outros, como e-mails, mensagens de celular, uso de aplicativos, dentre outros.

Em nosso país, existem escolas que ainda utilizam o método de ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, com base no ensino do português oral para alunos ouvintes. No caso da alfabetização, as crianças surdas são colocadas em contato com a escrita do português para serem alfabetizadas seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças ouvintes, usuárias da LP como L1. Aos olharmos para o processo histórico de educação de surdos no Brasil, percebemos as inúmeras tentativas de alfabetizar a criança surda por meio da Língua Portuguesa, utilizando-se métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado, sem vislumbrar o uso da Libras como L1, sendo que o importante é considerar, nas palavras de Souza (2000), que "O contexto em que esse processo de aquisição acontece é aquele em que as crianças têm a chance de encontrar o outro surdo, ou seja, além de ver os sinais, ela precisará ter escutas em sinais" (SOUZA, 2000).

Dentre tais tentativas está o português sinalizado, que consiste em utilizar sinais a partir da estrutura da Língua Portuguesa, respeitando a linguística da Libras, que é utilizada como meio para o ensino de Língua Portuguesa.

A criança surda pode adquirir a Língua Portuguesa como segunda língua desde a alfabetização, pelo acesso às representações gráficas da LP através do processo psicolinguístico e também

de aspectos culturais da sociedade, decodificados através da leitura. Esse processo de ensino tornar-se-á possível e eficaz, se utilizarmos a L1 do surdo – a Libras, como um caminho para o ensino da L2, a Língua Portuguesa.

Apresentadas as principais questões sobre aquisição de língua (Libras e LP) e de linguagem, com destaque para o ensino-aprendizagem de alunos surdos, na próxima seção, segue uma breve discussão sobre sujeitos surdos na sociedade, em termos de número e de representação social.

Os sujeitos surdos.... Que lugar eles ocupam?

Segundo Perlin (2007, p. 9), pesquisadora surda, "ser normal para o surdo significa ser surdo, autenticamente surdo". As nuances da autenticidade e da identidade de ser surdo precisam ser ouvidas, entendidas e legitimadas pela sociedade comum, pois constituem um aspecto importante nas práticas das comunidades surdas, incluindo a prática pedagógica, ou notadamente, uma didática característica ou diferenciada.

Segundo Perlin (2007), cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo, a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças,



os costumes e os hábitos de povo surdo. Sobre essa temática, Perlin (2004) nos diz que

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social. (PERLIN, 2004, p. 77-78)

Essa concepção parte da mesma definição que temos de cultura. Padden e Humphires (2000) estabeleceram uma diferença entre cultura e comunidade, como se vê:

[...] uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras. (PADDEN e HUMPHIRES, 2000, p. 5)

O diferencial básico entre essas definições está na forma de sentir o mundo a partir do visual, na perspectiva surda. Uma pessoa que não ouve os barulhos e tormentas sonoras desenvolve outros sentidos de forma mais aguçada, como a visão e o tato, por exemplo.

Existem várias comunidades surdas espalhadas no Brasil e, como o país é muito grande e diversificado, as pessoas possuem diferenças regionais em relação às línguas de sinais. Segundo Strobel (2008), não entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização.

A população surda global está estimada em torno de quinze milhões de pessoas (WRIGLEY, 1996), que compartilham o fato de serem linguística e culturalmente diferentes em diversas partes do mundo. No Brasil, segundo o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva (DA), o que representa 5,1% da população brasileira. Desse total, cerca de 2 milhões possuem a surdez severa (1,7 milhões têm grande dificuldade para ouvir e 344,2 mil são surdos) e 7,5 milhões apresentam alguma dificuldade auditiva, como se pode constatar no Quadro 1.

## Censo demográfico 2010

Total com surdez	Idade 0 – 19 anos	Idade
9,7 milhões	1 milhão	8,7 milhões

Quadro 1. Fonte: dados quantitativos sobre surdez (IBGE, 2010).

No que se refere à idade, cerca de 1 milhão de deficientes auditivos contemplam crianças e jovens de até 19 anos. O censo também revelou que o maior número de deficientes auditivos, cerca de 6,7 milhões, estão concentrados em áreas urbanas. De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde de 2011, 28 milhões de brasileiros possuem algum tipo de problema auditivo, o que revela um quadro no qual 14,8%, do total de 190 milhões de brasileiros, possuem problemas ligados à audição.

Pesquisas também apontam que o número de deficientes auditivos no Brasil deve crescer, pois, além do aumento da população idosa no país, que saltou de 2,7% para 7,4% da população apontado pelo censo do IBGE de 2010, as deficiências auditivas que poderiam ser reversíveis, se constadas até 6 meses de idade, apesar da obrigatoriedade do teste da orelhinha, de acordo com a Sociedade Brasileira de Otologia - SBO, são constadas a partir de 4 anos, idade considerada tardia pelos médicos.

Os dados estatísticos mencionados mostram a importância da inclusão desses sujeitos surdos em diversos contextos sociais, como o familiar, escolar, profissional, tendo em vista que o sujeito surdo tem direitos e deveres, como todos os brasileiros. Uma das primeiras e principais formas de inclusão e de formação identitária é a aprendizagem e o uso da língua (L1/L2).

Nesse contexto, não se pode negar a importância do ensino de Língua de Sinais e de Língua Portuguesa para surdos, conforme previsto na Lei 10.436/2002 e no Decreto 5.626/2005, que estabelecem diretrizes apontando para os direitos dos sujeitos surdos. Por isso, considerando-se o período de mais de uma década desses documentos legais e de suas orientações, neste trabalho, será apresentada uma síntese quantitativa e interpretativa acerca de produções relativas à temática de ensino de Libras e de LP para surdos, propondo-se, também, uma análise acerca do que se tem investigado sobre metodologias de ensino dessas línguas e o material didático utilizado/elaborado para esses fins.

Vale ressaltar que uma década se passou desde a promulgação da lei e do decreto e espera-se, portanto, que pesquisas tenham sido realizadas no sentido de mostrar que a prática deve complementar o que está previsto nos documentos legais. A pesquisa bibliográfica será apresentada no Quadro 2 e discutida, com o intuito de mostrar pesquisas e estudos envolvidos com a questão do ensino de Libras e Língua Portuguesa para surdos.

<b>Categorias</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Instituição</b>	<b>Total</b>
<b>Libras</b>	418	122		
<b>Materiais pedagógicos em Libras</b>	3	2		5
<b>Materiais pedagógicos bilíngues</b>	5	1	UFAM, UFG	2
<b>Materiais pedagógicos bilíngues</b>	25	10	UFRGS, PUC-RJ, UFPR, UFSCAR, UFG, UDESC	6
<b>Língua Portuguesa como L2 para surdos</b>	25	10	UNESP, PUC-SP, PUC-RJ, UFSC, PUC-RS, PUC-SP, PUC-SP, UFSC, UFBA, UFBA, PUC-RS, PUC-SP, UNICAP, UFMG, UFPR, UNICAP, UFPB, PUC-SP, UFPB, UFSCAR, UFPA, UFRGS, UFPB, UCPEL, UNISINOS, UFSC, UFAM, UFMG, UERJ, PUC-SP, PUC-SP, UFMS, UNISINOS, PUC-SP, PUC-RJ, UFG	35
<b>Metodologia Estratégias pedagógicas de LP como L2 para surdos</b>	0	0		0

Quadro 2: Demonstrativo de produções acadêmicas (da autora)

No intuito de pesquisar que metodologias estão sendo utilizadas no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, em publicações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados os quantitativos acerca do ensino de Libras como L1 e o ensino de Língua Portuguesa como L2, num período entre 2002 a 2016, conforme Quadro 2.

Ao pesquisar a palavra “Libras”, foram encontradas 540 produções, sendo 418 dissertações de mestrado e 122 teses de doutorado sobre a temática. Ao pesquisar “materiais pedagógicos em Libras, foram encontradas apenas

05 publicações, dentre elas 03 dissertações e 02 teses, o que revela grande escassez de publicações nessa área de conhecimento no período de 14 anos.

De acordo com Luna (1997), a revisão de literatura é um trabalho de pesquisa que pode ser realizada com o objetivo de determinar o “estado da arte”, ou seja, o pesquisador procura mostrar através da literatura já publicada o que já se sabe sobre o tema, quais as lacunas existentes e onde se encontram os principais entraves teóricos ou metodológicos.

No que tange à metodologia de ensino, em estratégias pedagógicas de

Libras, há apenas 02 publicações, sendo dissertações de mestrado realizadas pela Universidade Federal da Amazônia (UFAM) e Universidade Federal de Goiás (UFG). Não foi encontrada nenhuma tese de doutorado.

Ao direcionarmos a pesquisa para a área de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, temos o quantitativo de 25 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado. As universidades que tiveram mais de uma publicação sobre o tema em questão foram: Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Entretanto, ao pesquisarmos mais a fundo, na leitura dos resumos das publicações, averiguamos que se trata mais de discussões teóricas e bibliográficas sobre metodologias de ensino do que de estratégias pedagógicas, na maioria, sobre o tema, percorridas as questões que se repetem em muitos deles.

Ao digitarmos palavra "estratégia", no que tange à metodologia de prática pedagógica de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, não encontramos nenhuma publicação de dissertação ou tese, verificando-se aqui uma lacuna no que é de competência acadêmica: a publicação de pesquisas nessa área do conhecimento.

Vale destacar o objetivo da pesquisa no sentido de investigar o que tem sido estudado após um marco importante para a educação de surdos que se refere à lei 10.436/2002, promulgada pelo Decreto 5.626/2005, o que ainda não foi suficiente para que os surdos pudessem ter o acesso inclusivo e os direitos garantidos por tais legislações.

Constata-se que as formas de oferta de ensino aos alunos surdos desde o século XVI são reflexos do contínuo embate metodológico que impera a partir do entendimento das línguas orais. Os dados apresentados no Quadro 2 nos permitem perceber que o quantitativo de publicações de dissertações e teses ainda é muito baixo sobre uma temática demasiadamente importante.

Como assinala Lacerda (1998), as filosofias da Educação de Surdos Oralista, Comunicação Total e Bilinguismo existem simultaneamente, com defensores em vários países do mundo, com seus prós e contras, abrindo novas possibilidades para a Educação, com o intuito de fazer com que os surdos se sintam cidadãos participativos no meio social.

Embora tenhamos a adesão de muitos pesquisadores da área da surdez ao bilinguismo como filosofia educacional adequada para a população surda e a própria comunidade surda defendendo e identificando-a como adequada às suas características, a educação bilíngue vivencia um período transitó-

rio em que os estudantes surdos “têm sua trajetória escolar pautada em paradigmas contraditórios, ora os tratando como “deficientes” ora reconhecendo-os como grupo cultural.” (FERNANDES, 2008, p.6).

Após refletirmos sobre a trajetória histórica da educação dos surdos, percebemos como devemos ser sensíveis à identidade e à percepção de mundo diante da cultura surda. Como a comunicação com o surdo não depende somente da apropriação da Língua Portuguesa, mas de todos nós, ouvinte, também nos apropriarmos de nossa segunda língua – a Língua Brasileira de Sinais – em um processo de inclusão social e política com um olhar para o outro em sua totalidade igualitária.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho buscou apresentar a trajetória da educação de surdos, refletindo, principalmente, sobre como tem acontecido a aquisição de Língua de Sinais e de Língua Portuguesa por essa comunidade, tendo em vista a importância do tema e dos documentos legais que estabelecem a implementação de políticas linguísticas em diferentes contextos escolares. Para isso, foi realizado um levantamento das principais produções científicas no período entre 2002 a 2016, cujo resultado revela que essas produções ainda são incipientes.

Tendo em vista o escopo do trabalho e o limite de espaço para apresentação de muitos dados e as críticas, não foi possível desenvolver discussões sobre todos os dados obtidos, como, por exemplo, especificar as metodologias e estratégias de ensino. Essa proposta de pesquisa passou a fazer parte da pesquisa expandida no curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI/UFF, na qual busco investigar as estratégias de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos e propor um material didático adequado para os aprendizes surdos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. Psicologia: Reflexão e Crítica*. v.13, n.1, p.7-24, 2000a.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

FERNANDES, S. *Educação Bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro*. In: I Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior: trajetória do estudante surdo, UEL, 2008.

GESUELI, Z.M. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. 1998. 167f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

\_\_\_\_\_, M. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LACERDA, C.B.F.de. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. *Revista Espaço*, Instituto de Educação de Surdo, v.10, p.30-40, 1998.

LILLO-MARTIN, D. C. *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language*. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan. 1986.

LOEW, Ruth C. *Roles and reference in American Sign Language: a development perspective*. Doctoral Thesis. University of Minnesota. 1984.

LODI, A.C.B. e LUCIANO R. de T. Desenvolvimento de Linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: LODI e LACERDA.(Orgs.) *Uma escola duas línguas: letramento em Língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre, Mediação, 2014.

LUNA, S.V.de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 1997.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3. ed. Trad. Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes/Editora da UNICAMP, 1997. Primeira Edição: 1987.

MOURA, Maria Cecília. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 2000.



MEIER, R. *A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language*. University of California, San Diego and The Salk Institute for Biological Studies. April. 1980.

OLIVEIRA, M. A. C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PETTITTO, L. A. (1987). *On the autonomy of language and gesture: Evidence from the acquisition of personal pronouns in American Sign Language*. *Cognition*, 27(1), pages 1-52.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Orgs), *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_, R. M. de.; SCHMIDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_, PERLIN (organizadoras). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_, O. *Vendo vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SANCHÉZ, 1990. In: ALVES, Marlene Rodrigues. *Inclusão do aluno surdo num mesmo espaço escolar, com alunos ouvintes do ensino regular da rede particular*. Maringá/PR: Revista Eficaz, 2011.

SILVA, R. R. *A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas*. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

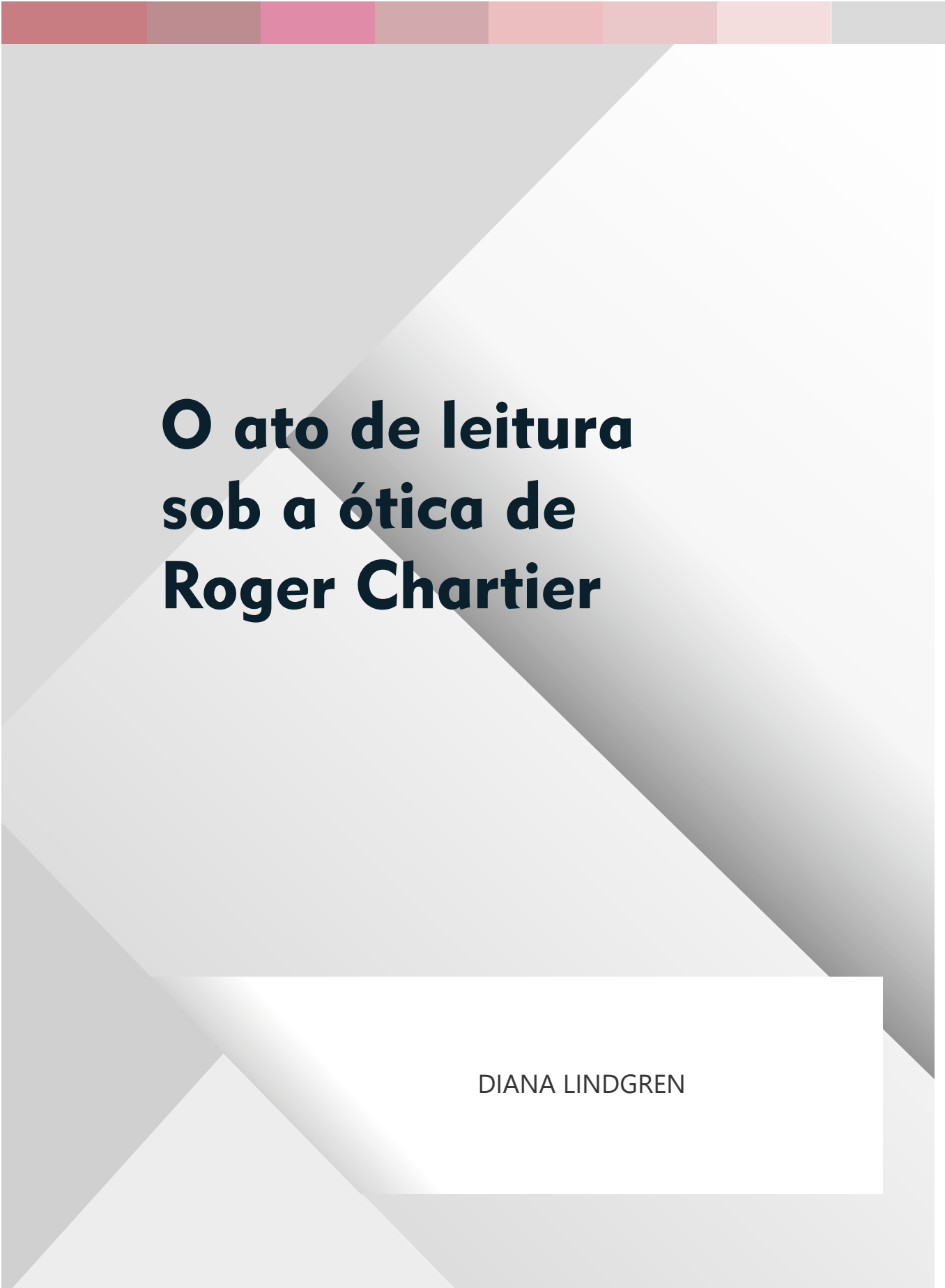
SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SOUZA, R. M. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. Em *Surdez – Processos Educativos e Subjetividade*. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (Orgs.) Lovise. São Paulo. 2000.

SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 5º ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987

WRIGLEY, Oliver. *Política da surdez*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.



# O ato de leitura sob a ótica de Roger Chartier

DIANA LINDGREN

## INTRODUÇÃO: BREVE BIOGRAFIA

### RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa bibliográfica sobre a obra do autor francês Roger Chartier. O trabalho foi estruturado em três momentos. Primeiramente, apresentamos o perfil do autor fornecendo algumas informações da sua formação e origem acadêmica, que ajudarão o leitor a compreender os objetivos de se abordar o tema da leitura. O segundo momento é dedicado à argumentação teórica para apresentar as principais teses do pesquisador. Abordamos o pilar da história da leitura na visão de Chartier (2001): a metodologia, o mecanismo da apropriação e a variabilidade histórica da leitura. No último momento, nos dedicamos a refletir se a leitura silenciosa teria suplantado a leitura oral no mundo contemporâneo, assim como suas consequências.

O autor Roger Chartier nasceu em 1945, em Lyon, a terceira cidade da França, filho de uma família operária. Formou-se professor e historiador, simultaneamente, pela Escola Normal Superior de Saint Cloud, nos arredores de Paris, e pela Universidade Sorbonne, na capital francesa. Em 1978, tornou-se mestre conferencista da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais e, depois, diretor de pesquisas da instituição. Em 2006, foi nomeado professor-titular de Escrita e Cultura da Europa Moderna do Collège de France. Tornou-se membro do Centro de Estudos Europeus da Universidade Harvard, nos Estados Unidos, e recebeu o título de Cavaleiro da Ordem das Artes e das Letras do governo francês. Também leciona na Universidade da Pensilvânia, nos EUA, e viaja pelo mundo realizando palestras.

Como docente, Chartier ministrou no Lycée Louis-Le-Grand, em Paris, por breve período, quando ingressou na Université Paris I, como monitor de História Moderna até o ano de 1975. Posteriormente tornou-se mestre conferencista da Escola de

### DIANA LINDGREN

Pedagoga graduada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos; pós-graduanda em Educação Bilingue. Atualmente, professora na rede pública em Niterói.

Altos Estudos em Ciências Sociais, assumindo logo após a direção da mesma.

Em 2007, quando ocupou o cargo de professor do Collège de France na cadeira de Escrita e Culturas na Europa Moderna, dedicou-se às pesquisas sobre o tema do ato da leitura.

Os primeiros estudos do autor, juntamente com Dominique Julia, também historiador francês, foram sobre a história da educação. Por ser direcionada para as comunidades de estudantes e as instituições de ensino, Roger Chartier norteou sua pesquisa debatendo sobre a função da circulação e da apropriação dos textos. Desta forma, seus estudos acerca da leitura deram início.

Serão tratadas nesta pesquisa as duas principais teses, segundo o autor, acerca do ato de ler. A primeira, a ideia de que a leitura e os fatores comportamentais a ela relacionados são variantes históricos. Advindos desta ideia, a apropriação, o entendimento alcançado, assim como o uso do conteúdo escrito, também variam de acordo com os elementos presentes no ato da leitura.

Dentre esses elementos, será citado o suporte material do impresso, assim como o período de sua produção e suas respectivas atividades de leitura, escrita ou edição, bem como o corpo social em que circula.

A segunda tese, de acordo com o autor, está relacionada à sua percepção acerca do momento atual da leitura. Para o pesquisador, a elaboração

dos textos eletrônicos destaca-se de outras revoluções na história da leitura. Sendo assim, Chartier afirma que:

[...] pela primeira vez, estes três níveis: o nível da técnica, o nível da forma de suporte, e o nível da prática da leitura se transformam ao mesmo tempo. Quer dizer que a textualidade eletrônica é, evidentemente, uma revolução tecnológica, que transforma totalmente a forma de inscrição da cultura escrita, substituindo pela tela do computador todos os objetos e a cultura impressa: o livro, o jornal, a revista, etc. E isso implica, ou permite, uma transformação da relação com o texto escrito pelo leitor (CHARTIER, entrevista TveBrasil, junho de 2004).

Dentre suas obras publicadas, destacam-se: Formas e sentido: cultura escrita: Entre distinção e apropriação, Inscrever & apagar, Leituras e leitores na França do Antigo Regime e Práticas da leitura. Além destas publicações, Chartier organizou, com o paleógrafo e historiador italiano, Guglielmo Cavallo, um conjunto de artigos sobre as muitas formas de leitura que figuraram na sociedade ocidental da Antiguidade até a atualidade, intitulado: História da leitura no mundo ocidental, encontrado em dois volumes em português.

## **1. SITUANDO A LEITURA E SUAS PRÁTICAS NO TEMPO COM BASE EM CHARTIER**

Apesar de sua importância, somente há pouco tempo pode ser compreendida a trajetória da escrita e da leitura como prá-

ticas sociais. O pesquisador e historiador Roger Chartier foi um dos responsáveis pela mudança de paradigma no que concerne às práticas e usos da leitura, as quais serão abordadas ao longo deste trabalho.

Foi sob um novo prisma que Chartier contribuiu no campo do ensino da leitura e da escrita. Neste sentido, pode-se dizer que foi grande sua influência ao elucidar os diferentes interesses e usos que tornam próximos leitores, autores, copistas, missivistas, etc. de variados gêneros textuais. Faz-se relevante a lembrança que suas pesquisas contribuíram, em muito, para embasar as teorias de pesquisas de Emília Ferreiro e Delia Lerner. As educadoras consideram que a atividade de leitura não está restrita à conversão dos códigos em sons e vice-versa, mas inclui a construção e elaboração de significados. Vale lembrar que as primeiras pesquisas de Roger Chartier em parceria com Dominique Julia (1995) foram sobre a história da educação com a tônica nas comunidades de estudantes e nas instituições, conduzindo desta forma o autor a questionar a função da circulação e apropriação dos textos.

Chartier (1995) alega que:

devemos lembrar que a leitura tem uma história e uma sociologia. É pois necessário reconstruir as competências, as técnicas, as convenções, os hábitos, as práticas próprias a cada comunidade de leitores (ou leitoras). Deles depende também a significação que, em determinado momento ou lugar, um “público” pode atribuir a um texto (p. 8-9).

Em suas palavras, o pesquisador afirma que os contextos histórico e sociológico têm grande relevância na construção da leitura, por isso os hábitos e as práticas locais corroboram o perfil de um leitor. Sendo assim, realizar atividades e investir em espaços de leitura com a finalidade de formar leitores, pode se tornar um caminho mais eficaz e com possibilidades de sucesso.

A percepção e a formação do leitor acerca da leitura são norteadas a partir do conceito do ato de ler de cada indivíduo. Para os autores Cavallo e Chartier (1998, p. 11), “a leitura era vista, sobretudo como prática de vida em sociedade”, ao considerar que ela se mostrava em “contextos representativos de entretenimento e de conversação”. Contudo, o grupo mais beneficiado, quase sempre, limitava-se a uma parcela elitizada. Nas bibliotecas, por exemplo, era possível observar alguns indivíduos em condições socialmente mais elevadas, ao contrário de outros indivíduos que não se encaixavam naquele contexto, sendo por isso postos à margem, caracterizando assim um comportamento excludente nesses espaços. Aos poucos as bibliotecas se tornaram mais acessíveis, uma vez que esses ambientes passaram por processos de democratização.

Remetendo à Antiguidade Clássica, é possível compreender como eram constituídos os espaços das bibliotecas e suas respectivas mudanças ao longo dos tempos. Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (1998) descrevem:

As notícias sobre a função das bibliotecas públicas como espaços de leitura em Roma são poucas. Com certeza não eram bibliotecas como as helenísticas, reservadas a pequenos círculos, mas deve-se pensar, preferencialmente, em bibliotecas eruditas, no sentido de serem abertas a qualquer pessoa que as quisesse frequentar. Porém, na realidade, eram frequentadas por um público de leitores de classe média alta, a mesma, ou quase, que muitas vezes já dispunha de bibliotecas particulares (p. 17).

Sem dúvida, a imagem das bibliotecas que compreendiam esse período na história, era de um ambiente que representava um público erudito e intelectualizado. Sendo assim, esse olhar enraizado afeta a avaliação das funções desempenhadas ou desenvolvidas pelo lugar, pois tal representação não mais procede, se não apenas no plano da idealização. Portanto, esse espaço precisa ser visto como um lugar de circulação social tanto para leituras quanto para encontros. É provável que por conta da tecnologia atual a biblioteca possa obter uma nova maneira de ser compreendida além de oferecer maior diversidade de suportes. O livro, em sua forma impressa, não se torna nulo, mas sugere formas de pensar a biblioteca como um espaço mais democrático. Para isto, são necessárias algumas mudanças que possam atender as demandas relacionadas aos avanços e às tendências da atualidade. Chartier (1998) nos aponta as dificuldades das pessoas ao lidarem com situações inusitadas. De acordo com o autor,

“o problema se põe todas as vezes que uma prática cultural ganha aqueles que não tenham sido formados por tradição familiar ou social a recebê-las nas condições que ela exige” (p. 12).

A importância desses dados e informações contribuem para ratificar a relevância do ato de ler como prática social. Segundo Magda Soares (2010) ler:

“É um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente a decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum* [...]”(p.48).

Por isso, formar leitores inserindo-os no universo da cultura escrita está atrelado a alguns aspectos do perfil do leitor, como: o conceito de leitura que ele possui, sua relação com o ato de ler em si, sua capacidade de contextualização, etc. Além de fatores externos, como a cultura padronizada e a comunicação que veiculam através da mídia. É relevante refletir sobre o perfil dos leitores atuais com a finalidade de avançar nas práticas sociais da leitura.

Percebe-se que o ato de ler não se deu semelhantemente em todos os lugares. Entende-se assim que o conceito de leitura varia entre sociedades. A atividade de leitura vai além de um pro-



cesso cognitivo e envolve uma posição de corpo dentro de um determinado espaço. Por trás das práticas de leitura há diferentes histórias. No Ocidente, por exemplo, o ato de ler nem sempre foi praticado da mesma forma. Neste sentido, os autores Cavallo e Chartier (1999, p. 26) expõem três momentos importantes na história da leitura que trouxeram transformações significativas. A passagem da leitura oral para a leitura silenciosa, na Idade Moderna, é descrita como a primeira revolução da leitura, na qual se estabelece uma relação mais estreita e secreta com o escrito. A sequência da leitura intensiva para a extensiva se constitui como a segunda revolução da leitura, de acordo com os autores, e por último a revolução digital, ou seja, a leitura e a escrita em um suportes eletrônicos.

A leitura em voz alta possuía algumas características que marcavam esta modalidade tais como a entonação da voz e o ritmo. Segundo Barbosa (1991) a leitura, a escrita e a oratória eram compreendidas como práticas indissociáveis. O indivíduo versado na prática da oratória dava vida à leitura não somente agradando aos ouvintes, mas tornando-os leitores por meio de sua voz. Em situações de sociabilidade, essa leitura servia para reuniões de família e moradores em um clima agradável e de fraternidade. Entretanto, a leitura silenciosa “permitiu inclusive leituras simultâneas e mais reflexivas, pois era possível consultar mais

de um livro ao mesmo tempo e esperar o tempo para reflexão” (HORIKAWA, 2006, p. 47). Essa ascensão contribuiu para que o leitor pudesse ler e escrever concomitantemente, ligando-se ao códex, um tipo de papiro manuscrito e encadernado, usado a partir do século II d.C, nos documentos romanos. Vale ressaltar a dificuldade quanto à leitura dos manuscritos por apresentarem raros recursos visuais tais como a ausência de espaços em branco entre as palavras, a escrita conforme a pronúncia, sem pontuação, letras de difícil visualização, etc., sendo assim “separar o movimento dos olhos dos movimentos da laringe foi uma longa e sofrida aprendizagem” (BARBOSA, 1991).

A leitura silenciosa consolidou-se, entre o período de 1750 a 1850, estabelecendo assim uma relação de intimidade entre o homem e o livro. Tido como companheiro em muitos momentos de solidão, o livro também se tornou peça decorativa nas casas e em espaços como bibliotecas particulares, bem como símbolo de conhecimento e poder. Nas sociedades antigas, três períodos importantes se destacam em relação à leitura: o período que compreende os séculos IX, X e XI, quando os scriptoria monásticos deixaram os antigos hábitos da leitura e da cópia oralizada; o período que abrange o século XIII, com a difusão da leitura silenciosa no meio universitário; e por fim, o período da metade do século XIV, momento em que o ato de ler

silencioso alcança tardiamente as aristocracias laicas.

Antes mesmo da leitura oral, representada por pintores e iluminadores como um movimento que envolve todo o corpo, sucedem outras formas de leitura, a do livro folheado e examinado em uma relação individual.

A leitura não se realiza apenas de forma convencionalmente representada. Não se trata de um pequeno ou longo trajeto em que os olhos percorrem e localizam códigos, símbolos, imagens ou traços. O ato de ler transcende a decodificação dos símbolos linguísticos, dando lugar também à atribuição dos seus significados. O homem é um ser de interações, portanto habilitado a criar, recriar, significar, resignificar, inferir, etc. A competência de compreender símbolos e atribuir a eles significados são características peculiares ao homem (VYGOTSKY, 1984; 2001).

O mundo é lido com suas produções e eventos, leem-se as pessoas com as quais se interage, e também se realizam leituras acerca do próprio indivíduo. Desta forma, pode-se dizer que essas leituras são rastros de interações sociais que permitem interpretar, perceber e discernir cada um desses artefatos, ao mesmo tempo em que, partindo dessas leituras, pode-se construir a individualidade.

Um ambiente escolar como a sala de aula, por exemplo, é possível considerá-lo como espaço de interações,

ou seja, um espaço onde surgem e se constituem ações mútuas que se ampliam e se modificam no cotidiano. Sendo assim, o leitor pode então, obter a participação ativa na construção de significados, bem como realizar suas leituras interativa e dialogicamente junto aos outros possíveis leitores. Portanto, o ato de ler assim construído pode ser compreendido como prática cultural, como os autores Bourdieu e Chartier (2001) puderam perceber. A leitura de textos, no caso, escritos, está associada às condições socioculturais e pessoais contidas no contexto e que são resultantes das condições histórico-culturais do grupo ao qual pertence. As formas de leitura e os sentidos a ela atribuídos estão intimamente ligados aos elementos tempo e espaço em que esta leitura se realiza, conforme Mollier (2009) registra.

O ensino da leitura teve sua gênese com as práticas de memorização. Por meio de repetições de símbolos escritos e com base em diferentes tendências pedagógicas, buscou-se, na maioria das vezes, modificar os princípios e costumes dos grupos sociais. Como ressalta Hébrard (2001, p. 35), o livro, era usado como base “[...] aos rituais de coesão social, familiar ou mais ampla [...] um grupo de leitores individualizados”. De acordo com o contexto da época, a única concepção de leitura era aquela que concedia poder ao livro de afixar as mensagens nele contidas na mente das crianças, pois

eram comparadas à “cera mole” pela pedagogia clássica (CHARTIER, 2001, p. 24).

Compreende-se que o “sujeito leitor” estava condicionado ao poder do livro, pois “ensinar a ler um grupo social até então analfabeto é apresentá-lo ao poder, com direito infinito, do livro” (HÉBRARD, 2001, p.36). Não havia outra forma de se tornar uma pessoa culta se não fosse por influência desse objeto e pelos conteúdos nos fragmentos dos textos. Era considerado alfabetizado o indivíduo que fosse bem articulado na leitura, que exercesse domínio quanto aos códigos linguísticos e estivesse sob total influência dos mesmos. Vale lembrar que a leitura sempre esteve condicionada às formalidades de cada época, e por este motivo as formas de leitura eram variadas, isto é, as formas de apropriação do conteúdo lido, as relações de influência entre texto e leitor, etc. Como diz Bourdier (2001, p.243) “o poder sobre o livro é o poder sobre o poder que o livro exerce”. Este poder dito pelo autor está intimamente ligado à maneira como o texto é apreendido pelo leitor e, como o leitor pode exercer poder sobre o texto. Pode-se dizer que há uma relação de mão dupla que torna esta atividade dinâmica, ou seja, o texto de alguma forma exerce influência sobre o leitor, seja no pensamento, no sentimento, ou quaisquer outras formas de tocá-lo através do conteúdo lido, seja por mensagens mais explícitas ou as mais subliminares. Não há dúvidas que

neste processo ocorrem experiências que geram ganhos para o leitor.

Na época atual, encontram-se no ambiente escolar as mais variadas formas e maneiras de ler. As atividades de leitura, neste contexto, são reconhecidas, ensinadas e compartilhadas. Essas práticas de leitura se evidenciam através dos motivos, das escolhas e de que maneira essas atividades se dão, ou seja, quais são as razões, o que o leitor busca, de fato, e como ele a realiza. Independente destes elementos, ambos necessitam de certa forma, das competências do leitor. Nesse sentido, estas competências são desenvolvidas e aprimoradas na medida em que o indivíduo cria vínculos com a leitura e faz uso desta habilidade em seu cotidiano. No presente, a proficiência na leitura não se limita apenas à decodificação dos signos linguísticos, fato que contrasta com as épocas anteriores, em que esta prática era quesito para qualificar o sujeito como leitor.

Em diálogo com Chartier (2001), as atividades de leitura foram desenvolvidas como práticas culturais em espaços intersubjetivos em que o(s) leitor (es) pode(m), de alguma forma, comunicar entre si comportamentos, atitudes e significados culturais, tendo como ponto de partida procedimentos de leitura. Conforme já dito, as salas de aula têm sido utilizadas em situações de intersubjetividade, viabilizando estas práticas de leitura. Pesquisadores e teóricos de diferentes disciplinas têm sido des-

pertados em relação à história e às práticas de leitura. Dentre eles estão: José Juvêncio Barbosa (1991); Pierre Bourdieu (2001); Anne Marie Chartier (1995); Roger Chartier (2001); Elsie Rockwell (2001); Jean Hébrard (2001), Lacerda (1999); Mollier (2009). Estes autores, em seus relatos, descrevem os suportes e as práticas de leitura em diferentes situações sócio históricas, mostrando a influência desses suportes e as formas de leitura em épocas distintas.

É comum pensar na escola como espaço de cultura letrada onde ocorrem situações de leitura. No entanto, autores como Magda Soares (1998), Paulo Freire (1982) e Roger Chartier (1998) percebem estas práticas de maneira diferente, ou seja, eles asseguram que as vivências fora dos muros da escola antes mesmo do período de escolarização são significativas e relevantes. Freire (2001) em sua narrativa, por exemplo, expõe “situações de leituras” que experimentou na sua infância. Neste sentido, essas vivências descrevem o ato de ler quando ainda não se realizava a leitura da palavra e em que o contexto onde vivia lhe serviu de suporte para desenvolver suas primeiras leituras. O autor atribui a aquisição de certos conceitos ao fato de acompanhar determinados processos de desenvolvimento, como por exemplo, o amadurecimento de um fruto evidenciando assim a viva relação sujeito/mundo e possibilitando integrá-la ao ato de ler.

## **2. PRÁTICAS DE LEITURA E LEITURA SILENCIOSA NA CONCEPÇÃO DE ROGER CHARTIER**

A imposição do silêncio, contida nos primeiros textos, não data senão dos séculos XIII e XIV. É nesse momento que entre os leitores aumenta o número de pessoas que podem ler sem “ruminar”, isto é, ler para si mesmas a fim de compreender o texto. Os regulamentos reconhecem esta nova norma e a impõem àqueles que não teriam ainda interiorizado essa prática da leitura silenciosa. “Pode-se então admitir que antes nas scriptorias monásticas ou nas bibliotecas das primeiras universidades, podia-se ouvir um rumor produzido por essas leituras murmuradas, que os latinos chamavam de *ruminatio*” (CHARTIER, 1994).

Roger Chartier (1994) menciona em suas pesquisas as modificações pelas quais as modalidades de leitura passaram ao longo do tempo. De acordo com o autor, a primeira revolução das práticas de leitura seria relativa à modalidade física e corporal do ato de ler “que incide sobre a importância decisiva da passagem de uma leitura necessariamente oralizada, indispensável ao leitor para a compreensão do seu sentido, a uma leitura possivelmente silenciosa e visual” (CHARTIER, 1994). A transição da leitura oral para a silenciosa teria ocorrido durante a longa Idade

Média, tornando-se prática presente no século XIV entre a aristocracia leiga. Em seguida, ou seja, na segunda revolução da leitura, datada na segunda metade do século XVIII, a leitura intensiva, restrita a um número de textos distintos, que são lidos e relidos, é modificada por uma prática de leitura extensiva, isto é, uma atividade de leitura ávida e ligeira, que consome significativo número de impressos. Entretanto, a ideia não era substituir uma prática de leitura por outra, e sim a ampliação de uma prática em relação à outra, conforme esclarece Chartier (2001, p.89): “valeria dizer que esse estilo antigo estava desaparecendo no curso do século XVIII e que existiu somente antes? Sem dúvida que não, seria necessário reinterpretar a oposição entre os dois modos de leitura”.

Ao contrário da leitura em voz alta, que implica em compartilhamento, a leitura silenciosa é a que se faz visualmente, sem o uso da voz. Pode-se pensar que esta modalidade da leitura tenha surgido com o advento da escrita. Contudo, a leitura silenciosa é relativamente recente em nossa história. Para o autor e pesquisador Roger Chartier o trabalho dos copistas irlandeses e anglo-saxões no período da Alta Idade Média teve relevância no que concerne à organização das frases com a separação das palavras. Esta nova configuração tornou viável a compreensão do texto sem a necessidade da vocalização. Apesar das mudanças, somente a partir do século

XII, aproximadamente, que “o ato de ler em silêncio” deixou de estar restrito aos copistas monásticos, dando assim lugar às escolas e às universidades.

Pode-se dizer que a propagação desta “nova” modalidade da leitura foi um processo gradativo, havendo a necessidade de um tempo razoável para sua divulgação. Os fatores que atuaram concomitantemente para favorecer a difusão da leitura silenciosa e solitária foram o aumento da produção dos impressos como romances, jornais, revistas, etc. e o surgimento de um novo público, que por sua vez foi constituído a partir da expansão dos sistemas públicos de ensino no século XIX. É característica da leitura silenciosa o poder ler quantitativamente e em períodos menores. Desta forma, denominou-se leitura extensiva sendo associada às leituras superficiais, rasas e até mesmo relacionadas ao vício. Esta modalidade da leitura também estreitava a relação entre o leitor e o texto, propiciando a livre interpretação. Este estreitamento entre as pessoas e o objeto de leitura tornou-se um perigo à sociedade, sendo o principal motivo de preocupação os indivíduos de meios populares e as mulheres. Houve quem se inquietasse sobre a perda do domínio sobre esses indivíduos, uma vez que, em determinado momento, houvesse quem lhes servisse de “aios”, tornando-os “leitores” por meio de suas vozes. A inquietude, portanto, seria em torno da supos-

ta liberdade adquirida por esses “novos leitores” como consequência do ato de ler solitário. Sendo assim, como evitar às mentes os pensamentos fantasiosos, as imaginações e as ideias frívolas?

Não se sabe ao certo, mas talvez por compreender desta mesma forma, a escola como instituição de ensino, retardou a inserção em suas práticas cotidianas da leitura silenciosa. No entanto, na metade do século XX, com o movimento da Escola Nova, a leitura silenciosa tornou-se recomendada por educadores. Para os integrantes deste movimento, esta modalidade de leitura admitia uma postura mais interativa e por isso, mais ativa e crítica do leitor em relação ao texto.

Sendo assim, a postura desse leitor destituía a intermediação de uma terceira pessoa na atividade de intérprete do objeto lido. Mesmo sendo incorporada às práticas do cotidiano escolar, houve muita relutância à presença do ato de ler silencioso na escola. Isto se deu devido ao fato de que esta atividade, principalmente quando se trata de textos literários, não possibilita a avaliação de alguns aspectos da leitura como a pontuação, a entonação e a impositação de voz, escapando assim ao controle docente.

Em contrapartida, a inserção desta prática nas instituições de ensino é relevante no sentido da formação de leitores competentes, críticos e aptos

a atenderem às demandas de uma sociedade grafocêntrica, onde a leitura e a escrita predominam na maioria das instâncias sociais.

Para isto, estratégias têm sido elaboradas pelo docente para que os aprendizes, diante da pluralidade de gêneros textuais, tenham possibilidades de extrair do texto informações necessárias, interpretá-lo, inferir, opinar criticamente, etc. O contato com as leituras literárias é importante, assim como, em seu cotidiano, serem ofertados aos alunos diferentes espaços onde possam, com tempo mais livre, se dedicarem à leitura silenciosa, sendo respeitado o ritmo de cada um.

De acordo com Roger Chartier (1991), no período do Antigo Regime o processo de aprendizagem da leitura antecede ao ensino da escrita, contemplando apenas um quantitativo de crianças. Porém, o professor acredita que ambas deveriam caminhar juntas, isto é, ser assimiladas concomitantemente. Na prática, portanto, se torna evidente a tendência da habilidade de leitura preceder a habilidade da escrita.

O autor supracitado também aponta no mesmo trabalho que a propagação da leitura silenciosa estabelece outra relação entre o leitor e o texto. O ato de ler silenciosamente permite ao leitor momentos de retiro, nos quais ele encontra amparo contra as intimidações sociais, definindo como condu-



ta cultural os caminhos da privatização na sociedade atual. A leitura silenciosa também representa outras maneiras do indivíduo relacionar-se consigo mesmo, ou seja, nesta atividade o leitor possui um leque de possibilidades no que diz respeito à interpretação do texto lido, favorecendo assim a construção da sua individualidade e subjetividade. Conforme diz Aries (1991), ao lado das agendas, dos versos, a leitura silenciosa valida os laços entre leitura, escrita e autoconhecimento.

Segundo o autor Roger Chartier (1991), a leitura silenciosa é um instrumento que dá acesso a outras práticas de leituras, ao mesmo tempo em que cria perspectivas para o trabalho intelectual e nas demais áreas na vida do indivíduo. Em síntese, as relações e inter-relações possibilitam ampliar a visão de mundo.

No mundo contemporâneo, ouvimos “certos discursos” em que a leitura, em sua modalidade oral, não tem sido uma prática no cotidiano escolar, assim como em outros âmbitos da sociedade. Em contrapartida, a leitura silenciosa possui um teor mais nobre, mais elevado, pela sociedade atual. Há também quem diga que a leitura silenciosa é predominante em relação às demais, estimulando assim a crença pela cultura do silêncio. Além disso, essa crença também incentivava a disseminação dos guias de leitura no mundo ocidental a partir do século XIX. Esses guias

eram responsáveis por esclarecer as vantagens da leitura silenciosa, tais como a economia de tempo e do esforço visual, auxílio na compreensão, liberdade de escolha, maior velocidade de leitura, etc. Os pesquisadores Cavallo e Chartier (1998), por exemplo, discutem a leitura oral como uma prática que, nos dias atuais, se não está posta à margem, extinguiu-se, tendo apenas a função da comunicação escrita aos não leitores e a socialização.

Apesar de analisar a leitura silenciosa como uma prática de grande influência nos séculos IX, X e XI, no interior dos mosteiros no século XIII, nas universidades e, durante a metade do século XIV, na aristocracia laica, José Juvêncio Barbosa (1991) trata esta modalidade de leitura como uma revolução silenciosa, a qual a partir da criação da imprensa em 1444, torna possível um novo vínculo com o texto, mais ágil, com maior flexibilidade e eficácia. Esses avanços contribuíram para uma nova configuração da leitura, ou seja, a forma de ler passou a ser exclusivamente visual. Este mesmo autor considera que a leitura, em sua modalidade silenciosa, transpôs a leitura oral, apesar de este processo ocorrer gradativamente. Seria então, o surgimento da imprensa, a responsável pela modificação nas práticas de leitura, como argumenta Barbosa (1991)? Que outro fator pode ter instigado uma nova relação do leitor com o texto? Terá mesmo a prática de

leitura oral caído em desuso a ponto de ser extinta ou posta à margem, restrita a um pequeno grupo no mundo contemporâneo?

Recorremos aqui a Cavallo e Chartier para tratarmos dessas questões (1998: 26-27), que indicam alguns fatores motivadores das mudanças nas práticas de leitura:

Em primeiro lugar, é claro que em suas estruturas essenciais, o livro não é transformado pela nova técnica. Até o início do século XVI, pelo menos, o livro impresso ainda depende do manuscrito do qual imita a paginação, a escrita, as aparências. Como o manuscrito, ele deve ser acabado pela intervenção de várias mãos (...). (Em segundo lugar), (...) o livro, tanto depois como antes de Gutemberg, é um objeto semelhante, composto por folhas dobradas, reunidas em cadernos e juntadas sob uma mesma encadernação ou capa. Portanto, não é surpreendente que todos os sistemas de referência (numeração de folhas, de colunas e linhas; relação analítica entre o texto e suas glosas, e não só espacial; índices; listas alfabéticas; concordâncias), que com muita rapidez foram associados à imprensa lhe sejam amplamente anteriores (...). (Outra razão é que) (...) já nos últimos séculos do livro copiado à mão, é organizada uma hierarquia durável dos formatos que distingue o grande fólio, o livro de banco, (...); o livro humanista, mais maleável em seu formato médio, que traz a leitura de textos clássicos e de novidades; enfim, o libellus, o livro portátil, de bolso ou de cabeceira, com múltiplas utilizações, para leitores numerosos e com menos dinheiro

Esses pesquisadores defendem também que, assim como na Antiguidade grega e romana, as leituras em voz alta e silenciosa coexistiam, há evidências que, na Idade Média as práticas monásticas de leitura em voz alta eram comuns em igrejas, refeitórios e até nas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da leitura é um tema amplo, por isso, investigado por muitos estudiosos e até mesmo por profissionais de diferentes áreas. As questões inerentes à leitura e mais propriamente ditas ao ato de ler têm sido objeto de muitas discussões e reflexões no decorrer das duas últimas décadas.

O diálogo aqui estabelecido com o autor e pesquisador Roger Chartier contribuiu, em sua maior parte, no desenvolvimento e em momentos finais deste trabalho, lembrando que não há o intuito de atribuir valores a essa ou aquela modalidade da leitura, em detrimento de outra, levando também em consideração que as múltiplas formas de ler estão condicionadas a fatores sociais e históricos, compreendendo desta forma a leitura como uma prática social passível de mudanças no que diz respeito às formas e sentidos. A pesquisa propiciou maiores esclarecimentos quanto à apropriação da leitura, seus fatores históricos assim como a indissociabilidade entre ambos.

A prática da leitura oral ou a recitação pública se estabeleceu devido à complexidade da publicação e divulgação dos textos escritos. Nessas recitações, o indivíduo bem articulado, que fosse eloquente dava voz ao texto e assim tornava conhecido ao público o conteúdo “lido” e sua “interpretação”. Desta forma, evidenciam-se quem eram os “leitores” da antiguidade, leitores, que antes de qualquer coisa eram ouvintes. Neste sentido, vale lembrar que “a escrita é uma linguagem para os olhos e não para os ouvidos. Ler não é traduzir o escrito em oral para chegar à compreensão” (BARBOSA, 1991).

A leitura silenciosa permitiu outras formas de leitura, assim como a construção da individualidade, tornando possível diversas formas de interpretações do sujeito sob o ponto de vista pessoal. A relação entre texto e leitor assume então uma postura diferente, em que a leitura vai além da captura de códigos, ou seja, o leitor protagoniza este ato de ler dando vida às letras, atribuindo-lhes sentidos. Compreende-se que o ato de ler é um ato contínuo e intimamente ligado a estar no mundo e com o mundo, caracterizando o homem como um ser de relações, capaz de criar, recriar e inferir.

Pode-se dizer que o mundo se transformou em uma sala de leitura, na qual não há mais a exclusividade da cultura impressa como único meio de acesso aos conhecimentos e saberes.

Livres dos aspectos sonoro e público do ato de ler, as pluralidades dos gêneros textuais instigam os leitores ao constante exercício da leitura, em uma forma mais dinâmica, silenciosa e íntima na qual o leitor se informa, se diverte, se emociona, imagina, cria e se torna participante. Na convivência com todos os meios de informações, o leitor de hoje desenvolve diversas estratégias de leitura, assumindo assim um perfil múltiplo e seletivo, recorrendo à escrita nos momentos em que busca dar sentido ao mundo e a si mesmo.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*, 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.

ARIÈS, Phillippe; CHARTIER, Roger. *Por uma história da vida privada. História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. *A leitura: uma prática cultural*. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. *Os futuros professores e a leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHARTIER Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura — 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Revista das Revistas*, São Paulo, v. 5, n. 11, abril 1991.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador — conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1988.

CAVALLO, Guglielmo (Org.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999.

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

CHARTIER, Roger. *Entrevista TVE Brasil*. Disponível em: [www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/roger\\_chartier.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/roger_chartier.htm). Acesso em: 30 mar. 2017.

CHARTIER, Roger. *Collège de France*. Site. Disponível em: [www.college-defrance.fr/default/EN/all/eur\\_mod](http://www.college-defrance.fr/default/EN/all/eur_mod). Acesso em: 30 mar. 2017.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre*

Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011.

HÉBRARD, Jean. (1985) O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: R. Chartier (Org). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HORIKAWA, Alice Yoko. *Modo de ler do professor em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: uma análise enunciativa*. Tese de doutorado: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

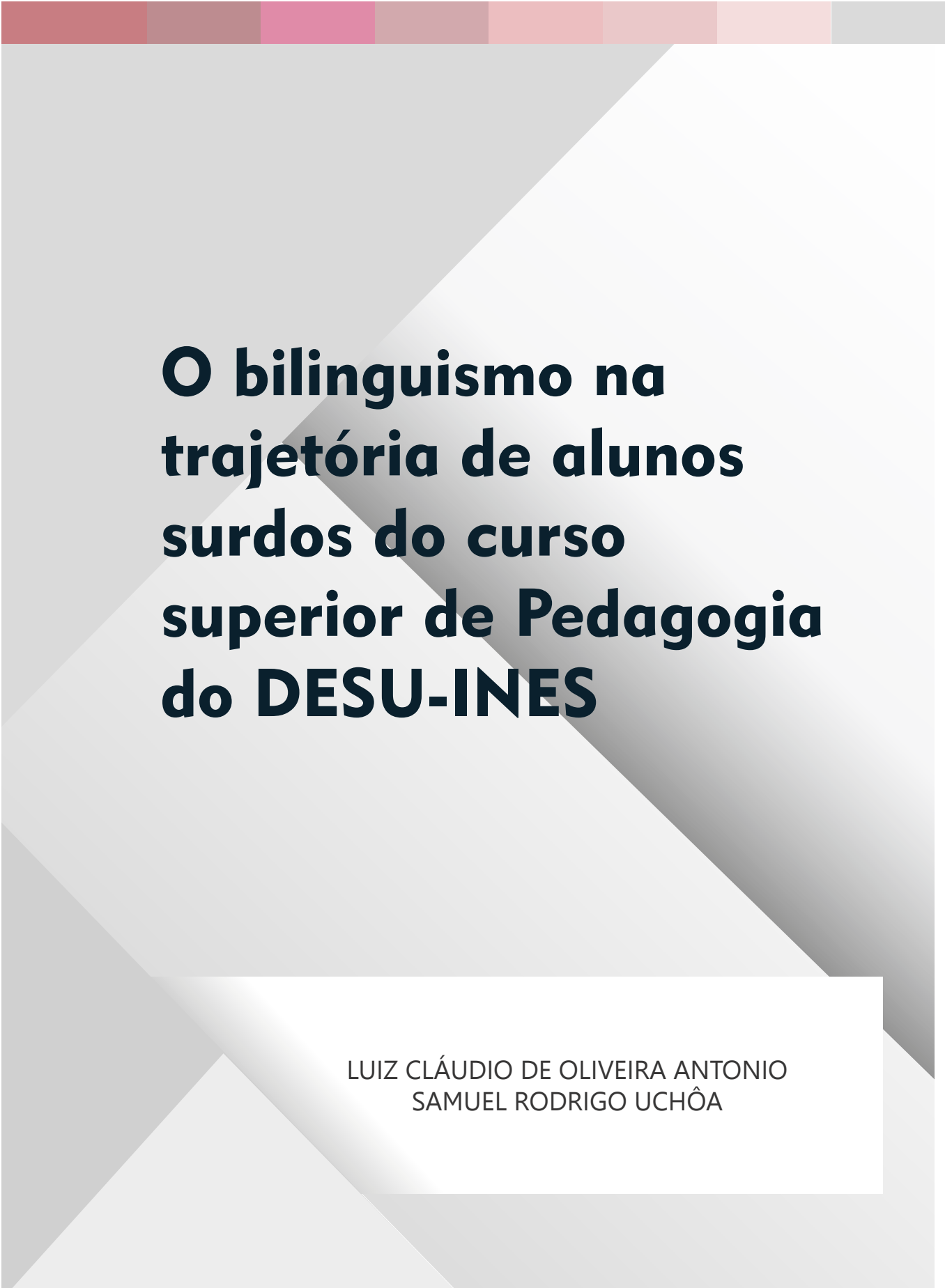
LACERDA, L. Pós-facio. A história da leitura no Brasil: formas de ver e maneiras de ler. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 33-47.

MOLLIER, Jean-Yves. A história do livro e da edição um observatório privilegiado do mundo mental dos homens do século XVIII ao século XX. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 25, n. 42, p. 521-537, 2009.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para

el estudio de los libros escolares. v. 27. n. 1. *Educación e pesquisa*, São Paulo. 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.



# **O bilinguismo na trajetória de alunos surdos do curso superior de Pedagogia do DESU-INES**

LUIZ CLÁUDIO DE OLIVEIRA ANTONIO  
SAMUEL RODRIGO UCHÔA



## RESUMO

Este trabalho une dois pesquisadores, um surdo e um não-surdo, e propõe a questão: “Porque também se faz necessário aos surdos aprender a leitura e a escrita?” Problematizamos a Educação de Surdos e a aquisição da leitura e escrita de alunos surdos com faixa etária entre 26 e 30 anos no Curso Superior de Pedagogia do DESU-INES. A pesquisa parte de estudos sobre o processo de aprendizagem de surdos (QUADROS, 2012; DORNELES, 2012; LEBEDEFF, 2010) e as afirmações e conceituações sobre o sujeito bilíngue e a proposta de bilinguismo a partir das minorias linguísticas (MAHER, 2012; FELIPE, 2012). Para contribuir com esta reflexão, empenhamo-nos em “dar a vez” aos personagens principais deste cenário – os surdos – realizando grupos focais (2015) e breves questionários objetivos e entrevistas complementares (2016). Este estudo propõe apresentar as dificuldades do processo de aquisição da leitura e escrita para os estudantes surdos; as tensões sobre o letramento da pessoa surda ao longo da vida, sua escolarização baseada no letramento

(Libras concomitante ao Português); e detectar estratégias de ensino que facilitem ou dificultem sua aprendizagem. Os resultados apontam para uma fragilidade dos aspectos da didática, das metodologias e do empenho pessoal. Tais dados emergem de análises cruzadas em mais de um ano de investigações, onde os resultados demarcam os obstáculos enfrentados: estratégias de ensino em educação bilíngue somente como acesso ao conteúdo das disciplinas por Língua de Sinais e Português escrito; acesso ao conteúdo das disciplinas por recursos que a passos lentos se diversificam; necessidade de utilização da Libras na sala de aula, com maior ênfase discursiva; estratégias visuais diversificadas nos recursos de ensino para além de slides com “massa de texto”; o uso da Língua Portuguesa escrita visível coexistente à Libras; formação continuada aos egressos; e, principalmente, os professores corrigirem, aconselharem e observarem os resultados após os surdos refazerem os pontos criticados.

### LUIZ CLÁUDIO DE OLIVEIRA ANTONIO

Especialista em Educação de Surdos; intérprete de Libras do DESU-INES. E-mail: lclaudio.libras@gmail.com.

### SAMUEL RODRIGO UCHÔA

Graduado em Pedagogia no DESU-INES. E-mail: samdrigo.uchoa@gmail.com.

## INTRODUÇÃO: Apresentação do problema<sup>1</sup>

1. Esta pesquisa foi apresentada de forma integral pelos autores, sob a coautoria da Professora Cristiane Correia Taveira, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), professora Adjunta da área de Educação Bilingue do Curso de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nessa proposição, estamos cruzando alguns dados como segunda etapa de análise pertinente ao Grupo de Pesquisa do DESU-INES, "Educação, mídias, comunidade surda". No Diretório de Pesquisas do CNPq pode ser acessado o histórico de participantes do grupo e no site, do próprio GP, nossas produções individuais e de grupo <https://>

2. Registros escritos como necessidade contábil, econômica – "A contabilidade foi importante para o surgimento da escrita completa, ou seja, de funções ligadas à manutenção básica da vida em sociedade, especialmente os aspectos mais ligados à economia, como o aumento de tarefas e das trocas de objetos de modo mais amplo e volumoso, das trocas ou venda de mercadorias. Um fato influenciado pelas relações de mercado; uma necessidade social de fixar uma melhor comunicação dos registros contábeis". (FISCHER, 2009, apud TAVEIRA, 2014, p. 110).

3. Língua majoritária é usada pela maioria, grupo majoritário ou dominante.

4. Língua minoritária é usada pela minoria, grupo minoritário ou dominado.

A leitura e a escrita são fundamentais para todas as sociedades modernas<sup>2</sup> e burocráticas que necessitam do registro das suas operações coletivas de contabilidade, do registro de leis, do movimento em prol da universalização da alfabetização. Também é necessário pensarmos no processo de enriquecimento pessoal, individual, oportunizado por essas duas ferramentas da humanidade: a leitura e a escrita. O enriquecimento existente ao final de cada leitura traz ao sujeito a compreensão da realidade do mundo, proporcionando-lhe autonomia.

Para os surdos ao redor do mundo, o processo de aprendizado de escrita em uma língua majoritária<sup>3</sup> se dá de forma diferente, já que o *input* linguístico desses sujeitos, ao aprender sua língua minoritária<sup>4</sup>, ocorre por canal visual (CAMPELLO, 2008). A Língua Portuguesa escrita é oral-auditiva. A língua de aquisição de grande parte dos surdos é uma língua de modalidade viso-espacial e se dá, por vezes tardiamente, e como resultado de uma construção social na comunidade surda, seja no convívio em associações ou em escolas de surdos.

Nas escolas regulares, a língua de escolarização é uma língua oral, a Língua Portuguesa, que para o sur-

do precisa ser ensinada na modalidade escrita, porém lembremo-nos que esta língua se adquire comumente pelo canal auditivo e que o sujeito surdo não utiliza este meio para entender o mundo. Os surdos podem comparar, compreender semelhanças e diferenças entre línguas escritas, entender a composição das palavras, os radicais das palavras (raiz); exemplo: **trabalho**, **trabalhar**, **trabalhou**, **trabalhador**, **work**, **worked**, **worker**; também entender o uso de prefixos - exemplo de prefixo de negação: **impróprio**, **improper**. Muitos surdos gostariam de aprender outros idiomas, mas não possuem os recursos disponíveis para aprender outros idiomas como neste exemplo de metodologia – com os radicais, sufixos e prefixos.

Para a escolarização dos surdos, Felipe (2012) nos chama a atenção de que a língua de instrução<sup>5</sup> precisará ser a língua de sinais, após esta ter sido adquirida na comunidade surda. No entanto, a escrita dos surdos em Português escrito parece não se apresentar tão boa quanto a escrita dos ouvintes – dos não-surdos. Na questão de acessibilidade, alguns surdos possuem uma posição defensiva, como "*não querer fazer da Libras uma muleta*"<sup>6</sup>, - é uma frase de campo de pesquisa, e se refere à crítica e à constatação realísticas de que a maioria dos textos utilizados na faculdade são oferecidos e têm a sua origem, ou língua-fonte, em português.

Além disso, esses alunos surdos têm o uso de Libras combinando mais com o de um usuário para comunicação<sup>7</sup> somente para se comunicarem informalmente. A Libras de instrução, mais formal e acadêmica, ainda não é totalmente usada na faculdade; apesar de que para o nosso Grupo de Pesquisa *Educação, Mídias e Comunidade Surda*<sup>8</sup>, a oportunidade de fazer a monografia, artigos e outros materiais didáticos em Libras fez aumentar o número de textos na língua de sinais e os alunos evoluíram na Libras e em português.

Destacamos que o Departamento de Ensino Superior do INES (DESU) foi inaugurado em 2006 e finalizou um documento com as normas para monografia em Libras, dando a permissão de trabalhos finais de conclusão de curso nesta língua a partir de 2014. A defesa da Libras pareceu um entrave, um atraso de vida para alguns alunos surdos que a aguardavam há anos. Esse é somente um lado da moeda. O contrário disso, o outro lado da moeda, em outro exemplo, é o fracasso dos surdos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Por falta da acessibilidade em Libras, muitos surdos estão lutando para o Enem liberar o acesso<sup>9</sup> à Libras, assim os surdos querem que a prova do Enem seja completamente traduzida em Libras, em vídeo. Diante disso, se os surdos não conseguirem conven-

cer o MEC a permitir a tradução completa da prova em Libras, anos serão perdidos pelo fracasso repetido dos surdos no Enem.

Explicamos esses dois extremos da perda de tempo entre a indecisão e a burocracia, a falta de informação tanto do poder público quanto do aluno, por não nos aprofundarmos em ambas as línguas e por não nos ser oferecido o que cada pessoa surda tem direito: escolher Libras ou português em cada situação (escolar-acadêmica). É importante os surdos aprenderem e utilizarem com confiança ambas as formas, as duas possibilidades, a Libras e o português escrito, e com todas as ferramentas que precisam estar disponíveis para agir com autonomia na sociedade brasileira. Esse cenário mostra uma ambiguidade, ora de exaltação do aprendizado de português, ora da defesa exclusiva de uso da língua de sinais.

Nessa perspectiva, o ensino de leitura e de escrita para os surdos é um território que apresenta enigmas e desafios para o professor, a comunidade escolar, o próprio aluno e sua família. Partimos do princípio de investigação de que os surdos sentem mais dificuldade de aprender e adquirir conhecimentos em Língua Portuguesa escrita, e de certa forma, dependem de estratégias de ensino, ou até mesmo de atenção a gostos particulares para o estudo dessa segunda língua.

5. Língua de instrução é a língua veicular utilizada como meio de comunicação e transmissão de conhecimentos para todas as disciplinas curriculares (FELIPE, 2012, p.10).

6. Dado de coleta do GP "Educação Mídias e Comunidade Surda", em que alunos surdos que possuem maior domínio do português escrito sentem "uma influência de preconceito quanto à opção de escrita do português ou o desejo de aprimorá-la" (UCHÔA, 2016).

7. Competência comunicativa – A maioria dos surdos apenas possui a competência comunicativa, segundo Felipe (2012). A competência linguística conversacional caracteriza-se por destrezas comunicativas interpessoais básicas que precisam de apoios contextuais, para a utilização de uma língua, diferentemente da competência linguística escolar que, sendo de contexto reduzido, como são as situações de ensino-aprendizagem de conteúdos específicos, exige uma competência cognitiva muito mais elaborada (FELIPE, 2012, p. 8).

8. O Grupo de Pesquisa "Educação, mídias e comunidade surda" possui um projeto de pesquisa sob o título "Produção visual na comunidade surda: prática pedagógica, comunicação e linguagens", com duração de agosto de 2015 a agosto de 2018, registrado no Diretório de Pesquisas do CNPq, no qual os autores desse artigo possuem registro de sua participação.

9. Nas instruções do Enem 2016, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em recursos e opções, na letra "a", que diz respeito ao usuário de língua de sinais, este é alertado com palavra em caixa alta (impressão maiúscula) e ponto de exclamação "IMPORTANTE! O tradutor-intérprete de Libras somente deve auxiliar na compreensão de textos escritos, não podendo traduzir integralmente o exame".

10. Para Albres (2010, p. 49) o Decreto 5626/05 diferencia surdez de deficiência auditiva com definições de aspectos fisiológicos e sociais. Embora ambos sejam identificados pela perda auditiva, o que os difere, além da Libras, são as experiências visuais, a cultura e a identidade.

11. Segunda Língua ou L2, é a segunda língua aprendida depois da primeira, ou a menos utilizada, a outra é a Primeira língua ou L1, a língua primeira a ser aprendida ou a mais utilizada.

12. A expressão "natural" refere-se ao grupo de surdos construído em ligações sociais, culturais e não biológicas; não são laços de sangue, o contato com modelos linguísticos que podem ser oferecidos por pais ouvintes usuários da língua de sinais, por professores e intérpretes de Libras e, referencialmente, por "nativos" surdos, ou seja, adultos surdos da comunidade escolar ou linguística que precisam entrar em contato com o bebê, a criança surda, do modo mais breve.

## 1. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Diante desse cenário, algumas políticas de educação bilíngue emergem na tentativa de garantir o direito de pessoas com deficiência auditiva ou surdez<sup>10</sup>, como a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas inclusivas ou mistas, salas de recursos multifuncionais para a aprendizagem da Libras, acessibilidade por meio de intérpretes de Libras em turmas regulares do ensino fundamental ao ensino superior e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua<sup>11</sup> para surdos. É fundamental ressaltarmos que, para garantir uma política de educação para surdos, a legislação nos assegura a educação bilíngue e a formação para atuar na educação bilíngue a partir de alguns documentos, destaco os seguintes em Taveira (2014):

a. A Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Decreto nº 6.949/2009, por autenticar "competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino", no caso da surdez, mediante disponibilizar "o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda" (ONU, 2006, Art. 24, Item 3 "b");

- b. O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (MEC, 2008);
- c. A Política Nacional de Educação Especial que orienta os sistemas de ensino a garantir o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, mediante a oferta da educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do ensino de Libras, ratificados pela Implementação da Educação Bilíngue (Nota Técnica 05/2011 – MEC/SECADI/GAB);
- d. A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi conectada à efetivação da proposta estabelecida no Decreto nº 5626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, orientada pelo Ministério da Educação com subsídios de discussão com a sociedade civil, e como conquista da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e demais órgãos governamentais e não governamentais;
- e. Em 25 a 27 de fevereiro de 2014, o Grupo de Trabalho designado

pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 elaborou um Relatório contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - a ser implementada no Brasil.

Importa-nos diante deste rico cenário de luta da comunidade surda, e da conquista de direitos na área da educação, apontar que os itens “a” e “e” favorecem uma Política Linguística de Educação Bilíngue. Estes coexistem no documento com os itens “b”, “c” e “d”, da oferta de AEE para a aprendizagem da Libras e do português e a acessibilidade comunicacional por meio de intérpretes de Libras em turmas comuns, que sabemos obterem vários níveis de apropriação na consecução de políticas públicas, do ensino fundamental ao superior, que ora se mostram insuficientes (TAVEIRA, 2014; LACERDA, 2006).

É indiscutível a relevância de debater, refletir e analisar o cenário, - pois disto depende balizar o impacto quanto ao percurso de escolarização e de profissionalização de surdos no ensino superior - e, principalmente, de denunciar a necessidade urgente de consolidarmos a Política Linguística de Educação Bilíngue de surdos.

Para continuarmos a ressaltar a importância da Educação Bilíngue, temos que conceituar o que é bilinguismo.

Quadros (2012, p. 189) diz que o bilinguismo se caracteriza como “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”, nos levando a refletir que o processo de construção de um sujeito bilíngue o eleva a uma posição privilegiada, já que o mesmo – um surdo bilíngue – poderá transitar por variados contextos tornando-se mais ativo e culturalmente enriquecido, refinado ou ainda, letrado em ambas línguas; esse debate vem nos provocando a respeito de que para o indivíduo conhecedor de outra(s) língua(s) se abre um leque de possibilidades linguísticas comparado ao que se abre ao monolíngue, pois o sujeito bilíngue ou multilíngue consegue compreender sua língua natural<sup>12</sup> com mais efeito, haja vista que “saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto no campo político, social e cultural”. (ibid., p. 188).

Logo, é possível compreender que ser bilíngue é uma vantagem no processo de aprendizagem. Não obstante, é preciso pensar em um bilinguismo que favoreça esse desenvolvimento cognitivo para o processo de escolarização dos surdos brasileiros, como ressalta a autora.

Paralelamente, Maher (2012) afirma que ser bilíngue ou propor uma educação pautada no bilinguismo perpassa conceitos sobre o ser bilín-

13. Técnica do grupo focal (GATTI, 2005) realizada em grupos de até seis participantes, no caso de filmagem com participantes surdos, reduziu-se à metade, a três (3) participantes. Período de tempo: trinta minutos de interação. Esses alunos e ex-alunos foram convidados por vídeo postado no *youtube*. Por causa da pesquisa, os alunos foram avisados da participação de debate em grupo, com a explicitação de que o debate seria filmado, com o objetivo de estudo de Pesquisa do Curso de Pós-Graduação Lato sensu do DESU-INES. Todos foram avisados, previamente, sobre o local do encontro para debate, na Sala do Núcleo de Educação On-line, NEO, do INES-DESU, onde há um pequeno estúdio semiprofissional.

gue, sobre o sujeito bilíngue, que ao ver da autora vem sendo compreendido equivocadamente, pois o sujeito para ser classificado bilíngue precisa “ser capaz” de dominar plenamente duas línguas sem que uma influencie a outra. Para a autora, é impossível que duas línguas coexistam sem que se influenciem, isto é, o indivíduo bilíngue “mistura suas línguas, transita de uma língua para a outra, faz uso simultâneo delas justamente porque, diferente do monolíngue, tem competência para tanto” (2012, p. 35).

Para Maher (2012) e Felipe (2012), não existiria um bilíngue perfeito, completo, isso seria inatingível. É um processo de aprendizagem de línguas que irá variar em sua habilidade e domínio ao longo dos anos de aquisição e de efetivo uso, em práticas sociais distintas. Felipe (2012, p. 7) nos cria certa tensão e nos faz pensar o bilinguismo a partir das minorias linguísticas de surdos, e nos informa que esse “bilinguismo social das comunidades minoritárias pode ser incipiente ou equilibrado”, o que nos leva também a refletir que o bilíngue não necessariamente domina perfeitamente ou plenamente as línguas envolvidas, mas que deveria ter a oportunidade de usar com propriedade e conexão ao ambiente, às práticas, se acadêmicas e formais, ou comunicacionais e informais. Deste outro modo, nos faz refletir que seria coerente – ou

da ordem do desejo – potencializar o processo de ensino-aprendizagem de ambas as línguas permitindo que esse bilíngue transite pelos dois contextos linguísticos, no uso da Libras como L1, no uso da Língua Portuguesa escrita, quando necessário.

Diante disso, nos deparamos com a dúvida sobre o que levaria tantos e tantos surdos se mostrarem cansados, desmotivados, com o português na faculdade, já que não poderiam abrir mão, ou seja, deixar de estudá-lo, pois é a sua L2?

## **2. METODOLOGIAS DE CRUZAMENTO DE DUAS PESQUISAS DE MESMA TEMÁTICA**

Para este artigo, nos deteremos ao debate sobre estratégias de ensino em educação bilíngue: acesso ao conteúdo das disciplinas por L1 e L2, recursos didáticos (livro, projeções de slides, filmes, outros). Nosso recorte da metodologia de pesquisa se referirá apenas a esse tópico.

O cruzamento se desenvolveu em três etapas, onde na primeira etapa nos utilizamos de grupos focais<sup>13</sup> com uma pauta temática a ser discutida, deixando o entrevistado mais à vontade para discursar, registrando esses encontros por meio de vídeo-gravação, haja visto que os participantes foram alunos



surdos do DESU/INES, ou seja, alunos egressos com matrícula inativa.

É importante compreender que o Grupo Focal parte do pressuposto de vivência dos elementos das situações empíricas, de uma atividade coletiva, da flexibilidade na dinâmica do grupo, onde o papel do moderador é de introduzir o tema, ou cena, ou exemplo, e garantir que as discussões não se afastem da proposta sugerida, e que todos os participantes tenham voz nesse processo. Dessa etapa ficou responsável o primeiro autor desse artigo, intérprete de Libras e não-surdo, ouvinte.

Segundo Gatti (2005),

O pesquisador não pode assumir que ele tem a chave do sentido de uma opinião ou de uma ideia dos participantes... é importante observar detalhada e cautelosamente o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações, porque esses relatos permitem ao pesquisador ter pistas de como eles se ancoram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apoiam (p. 40).

A análise dos registros de filmagem conta com a dinâmica prevista de alguns passos construídos a partir de Loizos (2011), com adaptações necessárias ao objeto e ao formato de pesquisa.

**1º** - Planejamento de sistema de identificação dos dados visuais (código de tempo na imagem);

**2º** - Assistir ao vídeo na companhia de uma ou duas pessoas;

**3º** - Criar um sistema de anotações;

**4º** - Criar um quadro síntese do processo de construção de definições de alguns temas pelos participantes.

Desses encontros houve a recorrência do signo linguístico, em Libras, equivalente à expressão "algo por detrás" em Língua Portuguesa, nos levando a crer que haja desconfiança em relação a qualquer proposta educacional ofertada ao surdo, pois eles (surdos) se atemorizam que a sua escolarização permaneça à margem de uma educação de qualidade, mantendo-os em desvantagem aos não-surdos, o que de fato é legítimo, mediante tantos entraves no percurso de luta pelo seu direito educacional. Verificamos que as metodologias e didáticas mais visuais possuem grande importância para o processo de ensino-aprendizagem em escolas e faculdades, sejam inclusivas e mistas ou exclusivas, destinadas somente aos surdos.

No entanto, não poderíamos afirmar a potência do uso de celulares e tablets ou de projetores de slides e filmagens. Entendemos que devemos recuar e mostrar a diversidade de aspectos, como fizemos no uso da metodologia de Grupo Focal. Devemos nos ater às percepções dos grupos que estão em constante interação

em salas de aula bilíngues, do ensino fundamental até a graduação, nos levando a esmiuçá-las junto às práticas observadas. Para tal, elencamos a diversidade de estratégias e recursos captados em uma primeira etapa para uma verificação de questionários.

A segunda etapa se deu por meio de um breve questionário objetivo semiestruturado, com apoio em Libras do pesquisador para todos os surdos matriculados no Curso de Pedagogia do DESU/INES, ou seja, alunos com matrícula ativa. Os dados básicos a serem coletados foram: o ingresso do aluno, o período que cursava, a idade (cronológica), o nível de interesse pela leitura e a escrita em Língua Portuguesa, a idade de aquisição de Libras, a característica das escolas em que estudou anteriormente (públicas, privada, de surdos ou inclusivas), as opções que os surdos mais gostavam ou menos gostavam que seus professores utilizassem durante as aulas, tendo nós elencado os diversos recursos que apareceram na primeira etapa. A segunda etapa foi de responsabilidade do segundo autor desse artigo, graduando de final de curso, surdo.

A partir da segunda etapa, a investigação dos processos de leitura e de escrita que facilitam a aprendizagem dos surdos passou a ficar mais visível e a nos apontar certezas ou insights dos gostos particulares dos surdos com matrículas ativas e inativas, suas

percepções de estratégias de ensino usadas no DESU-INES.

Destacaremos situações importantes em que fazemos uma ponte com alguns tópicos trazidos nessa etapa de coleta e de análise:

- a. A projeção de slides, que é um item valorizado metodologicamente pelos professores, não é necessariamente o que os alunos optam como preferencial. Nos parece que os slides com “massa de texto”, textos muito grandes, longos, ou que têm pouco equilíbrio entre imagens e texto conceitual em português não chegam aos seus objetivos, pois esse objetivo é, principalmente, mediado pelo diálogo em língua de sinais, e permite a criação, apropriação do conhecimento pelo aluno.
- b. A atividade que os alunos menos gostam de fazer em sala de aula é assistir as projeções de slides e mais uma vez ficamos preocupados com o tipo de material imagético oferecido na faculdade para os alunos surdos. Não estariam esteticamente agradáveis e nem com equilíbrio textual – verbal e visual.
- c. A atividade que os alunos mais gostam de fazer no auditório é equilibrada entre vídeos com legenda em Língua Portuguesa e vídeos em Libras. As associações de ideias são favorecidas por uma “leitura assistida” do vídeo, ou seja,

pausas para reflexão, acúmulo de repertório, etc.

A terceira etapa foi realizada para verificar nos alunos surdos do DE-SU-INES, egressos ou com matrícula ativa, as suas trajetórias quanto ao domínio do português escrito e as estratégias e os obstáculos a esse objetivo. Na terceira etapa houve a colaboração dos líderes do GP e de seus componentes. Alguns itens sistematizados foram os seguintes:

- a. A importância de acesso aos clássicos da literatura universal.
- b. O acompanhamento mais de perto do professor.
- c. O esforço e o interesse pessoal do aluno.
- d. A utilização da Libras na sala de aula, narrativas em Libras, mais materiais em Libras.
- e. Estratégias visuais diversificadas para os surdos, linguagem visual nos recursos de ensino.
- f. O uso da Língua Portuguesa escrita sempre lida ao mesmo tempo, visível ao mesmo tempo nos materiais de estudo e na legendagem.

Deste modo, através de entrevistas, pistas de escolarizações de surdos que, possivelmente, obtiveram adultos colaboradores ou a sua própria motivação intrínseca para o estudo e sua persistência no aprendizado da leitura e da escrita - com

alguma motivação pessoal - puderam ser coletadas.

Após todas essas etapas de coleta de dados, partimos para comparar os dados e analisar que fatores emergiriam desse cenário, ainda que com resultados parciais.

### **3. CHAVES DE LEITURA PARA ANÁLISES FUTURAS**

Ao longo das investigações, que se deram em momentos múltiplos, percebemos preocupações quanto à didática que priorize o sujeito surdo – esse sujeito sendo considerado o público-alvo do processo educacional na perspectiva da educação bilíngue mesmo em ambientes mistos. Os alunos surdos demandam um acompanhamento mais próximo, mais de perto do professor, devido à sua peculiaridade de ser e estar no mundo; como este o entende e interage com ele, isso se aproxima da visualidade ou da experiência visual pretendida (LEBEDEFF, 2010).

Percebemos a conexão entre o constructo de visualidade, dos recursos visuais, e os aspectos culturais na fala de um surdo do grupo focal: “Mas espera aí. Tudo se resume na identidade. Se eu, como professor, conhecer a identidade dos meus alunos vou conseguir ensiná-los, através da Libras, respeitando suas especificidades” (ANTONIO e TAVEIRA, 2015, p. 20).

Dentre outros, este é um outro trecho retirado da discussão do grupo focal a seguir, que faz inferências sobre uma metodologia e estratégias de ensino ainda em construção, em processo de vir a ser.

O grande problema em tudo isto, inclusive em professores acadêmicos, se resume em uma questão: DIDÁTICA. Quando falo em didática não me refiro a adaptações de estratégias, já prontas, de ouvintes para surdos. NÃO. Refiro-me a estratégias para surdos visando sua experiência visual. Aí esbarramos em outro problema: metodologia inexistente. (ANTONIO e TAVEIRA, 2015, p. 19)

Percebemos a preocupação nos surdos pedagogos com a qualidade da educação ofertada para seus pares. Para tal objetivo, de atingir uma verdadeira educação bilíngue de surdos, é preciso pensar numa proposta que ultrapasse a transposição de metodologias já estipuladas na/para a língua majoritária, a Língua Portuguesa para ouvintes e os diversos conteúdos de disciplinas, nessa língua escrita também para ouvintes, não-surdos.

É importante ressaltar que para os pesquisados surdos o aprendizado do português não é algo que está descartado, pelo contrário, mas o caminho relatado é ainda muito doloroso e também na dependência do empenho individual, ou de um certo pacto de confiança com um professor que acredite em seu potencial.

Os alunos surdos delimitam que os seus professores ouvintes e surdos precisam corrigir, aconselhar e observar os resultados após refazerem os pontos criticados, assim os instigariam a continuar.

Nas aulas da faculdade, os alunos surdos apontam que preferem ler com ajuda e ler artigos sublinhados e isso nos mostra pistas de que o aluno pode estar com dificuldades na compreensão de textos ou, ainda, que está acostumado com o que abordaríamos ser a leitura de superfície (LEBEDEFF, 2010) onde o professor sugere o que é mais importante para o aluno em prejuízo de que o mesmo (o próprio aluno) julgue quais sejam as partes mais significativas. Esta forma de direcionar o entendimento ou a compreensão do aluno também pode desvalorizar o potencial, a capacidade do surdo em ler em uma segunda língua e poderá gerar a acomodação do mesmo (do aluno surdo). No entanto, observamos ao cruzar as respostas, os dados das nossas pesquisas, que os alunos surdos demandam esse estudo dirigido, esse acompanhamento mais próximo. Os alunos se mostram mais acostumados com algumas dessas estratégias tais como o sublinhado, o resumo do artigo e outras formas de intervenção no texto com a ajuda dos professores, o que também nos preocupou quanto ao seu uso excessivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Bilíngue de Surdos é orientadora de processos de construção de leitura e escrita em Língua Portuguesa como L2 de surdos, pois estas são essenciais e até mesmo aspecto de sobrevivência para a comunidade surda. O fato de ainda isolar e opor metodologias de ensino de conteúdo a partir da L1 e o próprio domínio em L2, nos parece dificultar a escolarização de surdos. Essas estratégias poderiam ser utilizadas, na maioria das vezes, quase que simultaneamente.

É necessário pensar na importância das estratégias visuais e da vivência para elaborar uma didática mais visual e significativa, para desenvolver a leitura e escrita em Língua Portuguesa para os surdos, pois a fragilidade da didática é um complicador nos discursos dos alunos surdos.

Para os pesquisados, o fator de mudança nesse processo de aprendizagem é a prática pedagógica utilizada, mas também uma dose de empenho pessoal durante a árdua tarefa do aprendizado de duas línguas. A proposta não seria, necessariamente, prover uma única estratégia metodológica, antes sim ter diversas estratégias de ensino e desenvolver uma conscientização de todos pela importância da leitura e da escrita, e isso inclui mesmo os alunos não-surdos.

Algumas estratégias como a utilização da Libras na sala de aula, narrativas em Libras, materiais didáticos em Libras, uso da visualidade, formação continuada de compreensão do funcionamento da L1 e da L2, são exemplos de ações que poderiam melhorar a qualidade e a aprendizagem de surdos. A correção, aconselhamento e observação dos resultados após os surdos refazerem os pontos criticados são impactantes na motivação do aluno. É fundamental os professores perceberem as características de seus alunos para orientar seu fazer pedagógico no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. *Surdos e inclusão educacional*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Acesso em: 03 abril. 2015 <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Acesso em: 03 janeiro. 2011 <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>

\_\_\_\_\_. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Acesso em: 03 abril. 2015 <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>

\_\_\_\_\_. Nota Técnica Nº 005 / 2011 / MEC / SEESP / GAB. I. Fundamentos legais. In: Publicação em formato digital acessível. Brasília, 11 março 2011. Acesso em: 01 abril. 2015 <<http://www.educacao.gov.br/index>.

[php?option=com\\_content&view=article&id=17572:legislacao-secadi&catid=194:secadeducacaocontinuada&Itemid=97](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/legis/consolidacao/leis/leis_17572.htm)>

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Doutorado de Educação, 2008, pp. 245.

FELIPE, T. A. Bilinguismo e educação bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. *Forum* – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, v. 25/26, p. 7-22, jan-dez, 2012.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. *Série pesquisas em educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LACERDA, C. B. F. A Inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação* (UFPel), 2010, v. 36, p. 175-196.



MAHER, T. J. M. Hibridismos e Linguagem: o inevitável diálogo entre Libras e Língua Portuguesa no discurso do sujeito surdo. *Forum – Instituto Nacional de Educação de Surdos*. Rio de Janeiro, vol. 25/26, p. 33-37, jan-dez, 2012.

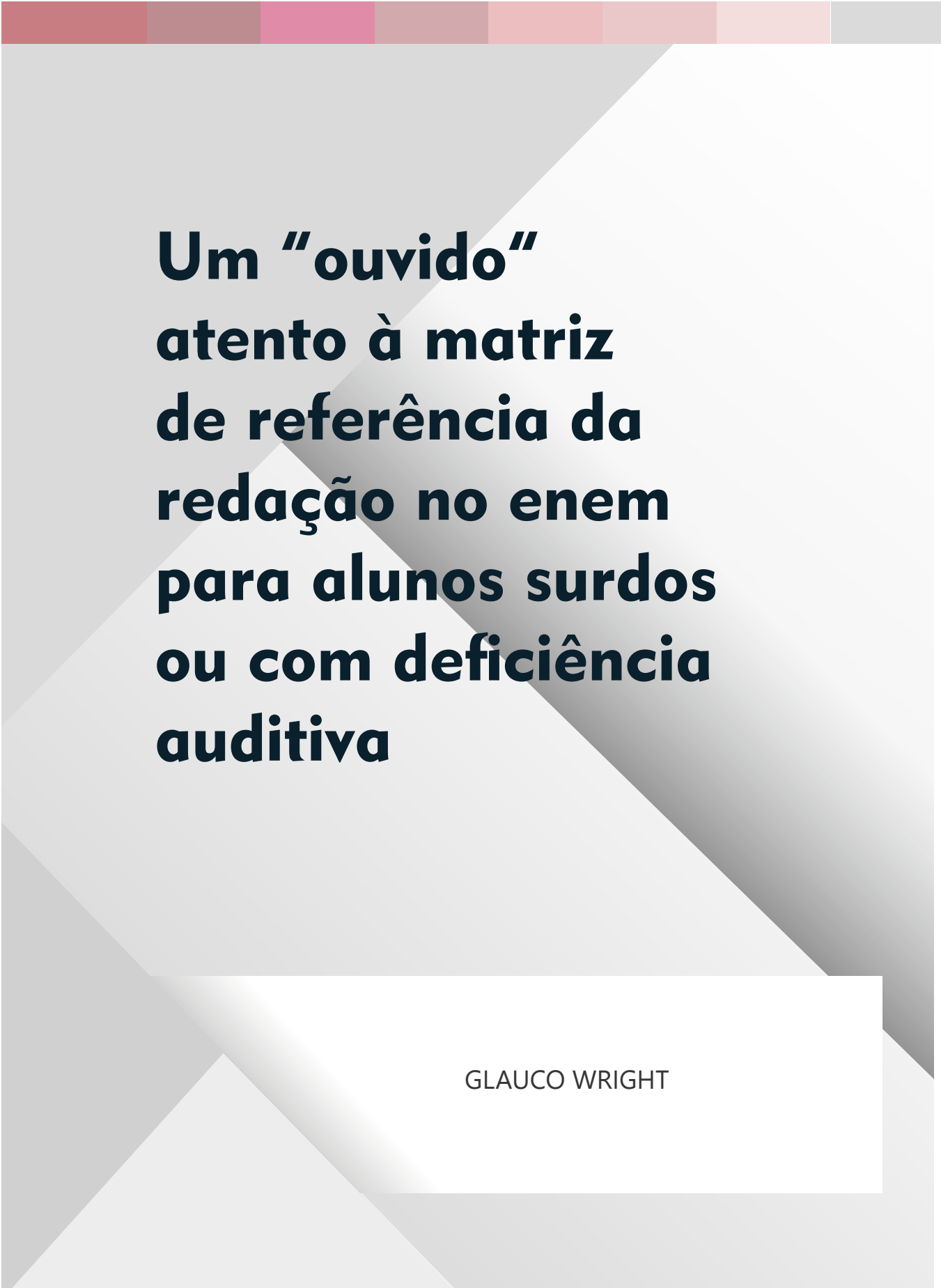
ANTONIO, L. C. O.; TAVEIRA, C.C. *O bilinguismo na perspectiva de surdos do curso superior de pedagogia do DESU-INES*. Artigo apresentado ao Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos como requisito para obtenção do grau de Especialista em Educação de Surdos, Pós-Graduação Lato Sensu Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção. Rio de Janeiro, julho de 2015, pp. 33.

QUADROS, R. M. O Bi em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

TAVEIRA, C. C. *Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro*. 2014, 365 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

UCHÔA, S. R. *A trajetória de alunos surdos do DESU-INES em leitura*

*e escrita da língua portuguesa*. Monografia apresentada ao Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagoga. Rio de Janeiro, julho de 2016, pp. 60.



# **Um “ouvido” atento à matriz de referência da redação no enem para alunos surdos ou com deficiência auditiva**

GLAUCO WRIGHT

## INTRODUÇÃO:

O Exame Nacional do Ensino Médio, doravante Enem, teve seu status profundamente modificado desde sua criação em 1998. O Enem, atualmente, transcende o caráter de meramente avaliativo do desempenho do aluno no ensino médio. Com isso, passa a ser um exame de alta relevância no que diz respeito ao ingresso dos alunos do ensino médio na educação superior, além de nortear as ações para financiamento de estudos em instituições particulares de ensino superior.

Essa alta relevância confere à prova um caráter decisivo para todas as áreas de conhecimento por ela avaliadas. Enquanto as demais partes da prova (Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias) permitem tratamento adequadamente diferenciado às especifi-

## RESUMO

O presente artigo tem como foco revisitar a Matriz de Referência da Redação do Enem no tocante às competências exigidas para o candidato surdo ou com deficiência auditiva, doravante DA, e os critérios de correção da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, doravante Enem, para esses candidatos. Inicialmente, este artigo situa o contexto histórico do Enem como um exame de alta relevância social. Em seguida, são explicitadas as competências que os candidatos são exigidos a cumprir na prova de redação do Enem, o número estimado de alunos surdos ou com DA no ensino médio e a Língua Brasileira de Sinais como sendo a língua oficial desses alunos. Após considerar essas questões, este artigo apresenta uma proposta de avaliação da produção escrita na redação do Enem para os alunos surdos ou com DA, com base no entendimento desses alunos utilizarão oficialmente uma língua visual-espacial.

## GLAUCO WRIGHT

Licenciado em Letras/Português pela Universidade Católica de Brasília (2016), licenciado em Letras/Inglês pela Universidade Católica de Brasília (2003) e bacharel em Letras Tradução pela Universidade de Brasília (1999). Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico na Área de Linguagens Códigos pela Universidade de Brasília (2009). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2016), com pesquisa desenvolvida em estudos de imersão linguística como política linguística. Desde 2000, atua como docente em língua inglesa no Centro Interescolar de Línguas do Guará – SEEDF e desde 2015, atua como professor de Língua Inglesa no Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas.

1. Programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

idades dos alunos portadores de qualquer deficiência (física ou mental), além dos sabatistas, gestantes e idosos, a matriz de correção da prova de redação ainda carece de um olhar mais atento para os alunos surdos ou com DA.

Assim sendo, este artigo tem por objetivo relacionar essa nova dimensão alcançada pelo Enem com as questões específicas dos candidatos surdos ou com DA no que diz respeito às especificidades da Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, e da Língua Portuguesa, para com essa comunidade, às implicações da relação entre candidatos e essas línguas na aquisição e produção escrita, principalmente no tocante aos critérios de correção da produção escrita desses candidatos.

## 1. O ENEM – EVOLUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante da educação básica após sua conclusão. Essa avaliação almejava relacionar a qualidade do nível de escolaridade da educação básica com o nível dos alunos e assim propor melhorias para esse segmento educacional. Nos seus primórdios, o Enem poderia ser entendido razoavelmente como um instrumento de avaliação de rendimento, uma vez que buscava compreender a qualidade da educação básica com a qual os alunos concluíam o ensino médio.

A título de informação, em sua primeira edição, o Enem teve cerca de 157 mil inscritos e 115 mil participantes. Após três anos, o exame já contava com mais de 1,5 milhão de inscritos. Esse aumento expressivo se deu em virtude da isenção de pagamento da inscrição por parte dos alunos das escolas públicas.

Em 2004, o governo federal criou o ProUni<sup>1</sup>. Desse modo, o exame passou a estar vinculado à concessão de bolsas em instituições de ensino superior privadas. No ano seguinte, o exame já contava com mais de 3 milhões de inscritos.

Já em 2009, o exame passou a ser utilizado como instrumento de seleção para o ingresso em instituições públicas de ensino superior.

Em menos de uma década, o Enem muda sua natureza como exame nacional. Ele deixa de somente aferir um diagnóstico sobre a educação básica, passa a estabelecer mudanças tanto na forma de ingresso e custeamento da educação superior quanto nas medidas a serem adotadas a partir dos resultados obtidos nesse exame.

Vicentini (2014) aponta como finalidades do Enem: avaliar o desempenho escolar e acadêmico ao fim do ensino médio, doravante EM, bem como avaliar a qualidade do EM, servindo como subsídio para implementação de políticas públicas, além de servir como referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do EM, para o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira e de

parâmetros para autoavaliação. Além disso, os resultados servem como mecanismos de acesso ao ensino superior.

De acordo com Bailey (1999), um teste de alta relevância é aquele que a partir do seu resultado, positivo ou negativo, leva a mudanças importantes a quem o realiza. Dentro dessa ideia, o Enem passa a ser definitivamente um exame de alta relevância a partir de 2009. No guia do participante do Enem 2015, encontramos a seguinte constatação sobre essa relevância

(...) o Enem é porta de acesso a inúmeras universidades públicas, bem como a importantes programas de Governo, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Ciências Sem Fronteiras e, mais recentemente, o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec).

O Enem divide sua avaliação de acordo com as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Na próxima seção dou tratamento específico ao aspecto da prova de redação do Enem.

## **2. A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM**

A prova de redação almeja avaliar o conhecimento na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ao fim do ensino médio. Acompanhando a evolução do exame nos últimos anos, a avaliação de redação, da mesma forma, também teve seu status redimensionado. Essa passou a ser muito mais relevante e decisiva para o resultado final do candidato, em função dos seus desdobramentos para a vida desse candidato. A prova de redação exige do candidato a produção de um texto em prosa, dissertativo-argumentativo, onde se espera o desenvolvimento de um tema de ordem social, científica, política ou cultural.

A matriz de referência da redação do Enem estabelece os seguintes critérios, definidos como competências, para sua proposta, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, doravante INEP (2015):

A matriz de referência da redação do Enem estabelece os seguintes critérios, definidos como competências, para sua proposta, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, doravante INEP (2015):

- 1** - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
- 2** - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa, pelo qual o participante deve expor um aspecto relacionado ao tema, em defesa de uma posição.
- 3** - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- 4** - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- 5** - Elaborar proposta de intervenção para

o problema abordado, respeitados os direitos humanos.

Considero importante destacar a concepção de linguagem que norteia o Enem: capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação (...), a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (CESPE 2015).

Essas competências são consideradas para todos os candidatos. Os participantes surdos ou com DA, teoricamente, receberiam mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da Língua Portuguesa, doravante LP, como segunda língua.

A respeito dessas competências, duas delas, as competências 1 e 4, se relacionam mais estritamente a aspectos linguísticos.

A competência 1 prevê a distinção entre as modalidades escrita e oral. Essa distinção deve aparecer na constituição das frases. As frases não devem ser fragmentadas e as informações precisam estar completas nas frases. Essa competência considera como critérios a precisão vocabular e a obediência às regras de: concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; pontuação; flexão de nomes e verbos; colocação de pronomes oblíquos (átonos e tônicos); grafia das palavras (inclusive acentuação gráfica e emprego de letras maiúsculas e minúsculas); e divisão silábica na mudança de linha (translineação).

Os aspectos considerados para a competência 4 dizem respeito à estruturação

lógica e formal entre as partes da redação, ou seja, mecanismos linguísticos de articulação entre as ideias (coesão). Essa articulação é expressa no texto por meio de conjunções, preposições, advérbios e locuções adverbiais. Do aluno, é esperado o uso de variados recursos linguísticos que confirmam essa coesão ao texto. Mendonça (2005) conceitua coesão a partir da coesão nominal (por meio do encadeamento de nomes e pronomes), coesão verbal (por meio da correlação entre tempo e modos verbais) e conexão (por meio de conjunções, locuções conjuntiva, advérbios, expressões de valor adverbial chamados de articuladores ou organizadores textuais).

De uma maneira geral, para o candidato atingir uma boa nota na redação espera-se que tenha um resultado no mínimo satisfatório em cada uma das competências.

Cada critério de correção da redação é verificado por meio das cinco competências. Cada competência é mensurada a partir dos descritores das seis faixas, correspondentes aos níveis que variam do 0 ao 5.

A nota final da avaliação de redação é alcançada a partir da média aritmética das notas de dois avaliadores. Cada competência permite no máximo 200 pontos ao candidato. Assim, um candidato que demonstrar o nível 5 em todas as competências pode atingir a nota 1000 na redação.

A edição de 2015 do Enem teve 8.478.096 inscritos.

A seguir, a matriz completa de referência para a redação do ENEM.



## 3.2 - Mariz de Referência para Redação do ENEM- 2014/2015

COMPETÊNCIA NÍVEIS (NOTAS)	I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.
NÍVEL 0	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.		Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Não articula as informações.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
NÍVEL I	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto de forma precária.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
NÍVEL II	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL III	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL IV	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL V	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.



### **3. ALUNOS SURDOS OU COM DA NO BRASIL**

Segundo o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE), cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem DA, o que representa 5,1% da população brasileira. Deste total, cerca de 2 milhões possuem a deficiência auditiva severa (1,7 milhões têm muita dificuldade para ouvir e 344,2 mil são surdos), e 7,5 milhões apresentam alguma DA. No que se refere à idade, cerca de 1 milhão de deficientes auditivos são crianças e jovens até 19 anos. O censo também revelou que o maior número de deficientes auditivos, cerca de 6,7 milhões, está concentrado nas áreas urbanas.

Dados do censo escolar do Ministério da Educação, doravante MEC 2014, mostram que de 900 mil matrículas de alunos com deficiência, 697.768 alunos estavam matriculados em turmas comuns (alunos incluídos). Por falta de dados atuais sobre o número de surdos no EM, podemos considerar a relação entre o número de alunos matriculados no EM em 2003 e o número de alunos surdos matriculados. Em 2003, eram cerca de 8 milhões de alunos matriculados no EM, desses, 2.041 eram considerados surdos. Hoje, com um pouco mais de 8.3 milhões de alunos matriculados no EM (INEP 2016), estima-se que esse número tenha pouco mudado.

Há, portanto, entre esses 2.000 alunos, um número expressivo que, potencialmente, tem condições de fazer o Enem. Esses alunos possuem uma condição diferenciada em relação aos demais, como consequência de sua surdez ou DA.

### **4. LIBRAS**

A aquisição de linguagem pelo ser humano acontece por meio ou de língua oral-auditiva ou de línguas visuais-espaciais. O desenvolvimento humano é marcado pelo modo como o indivíduo experimenta o mundo. Inicialmente, para grande parte das crianças, essa experimentação se dá por um desenvolvimento sensorial, de percepção e motor, que envolve os movimentos.

A primeira maneira pela qual o ser humano desenvolve a linguagem, ou seja, o mecanismo pelo qual a interação com outros indivíduos acontece, ocorre por meio de gestos. Vygotsky (2002) ao tratar do desenvolvimento da aprendizagem por meio da linguagem, reconhece que todos os indivíduos passam pela fase de utilizar gestos como forma primordial de estabelecer os primeiros significados. Naturalmente, mesmo que por um curto período de tempo, o ser humano faz uso de uma linguagem tipicamente visual-espacial. À medida que se desenvolve, passa a utilizar uma língua mais oral-auditiva em detrimento daquela inicial visual-espacial.

No entanto, os alunos surdos ou com deficiência auditiva severa ou profunda não fazem uso eficiente dessa língua oral-auditiva. A Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, é a língua oficial, ou L1, para os surdos e pessoas com perda auditiva bastante comprometedora. A língua de sinais existe há muito tempo e em diversos países. No Brasil, ela começa a ganhar destaque a partir do século XIX, contudo, a Libras só foi reconhecida como uma língua oficial do país em 2002 com a sanção da Lei nº. 10.436 (BRASIL, 2002):

Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Logo, o Estado reconhece o status linguístico da Libras e entende ser essa a primeira língua da comunidade surda brasileira, orientando ainda que a LP seja obrigatória como instrumental para registro e, por isso, como segunda língua para aquela comunidade.

Essa lei possui desdobramentos para além da garantia de tratamento linguístico diferenciado para essa comunidade. Ela nos impõe que reflitamos quanto à relação dos surdos com a Língua Portuguesa como L2.

Cabe aqui observarmos os seguintes fragmentos de textos retirados de uma pesquisa realizada por Heloísa Salles et al (2004):

1. Eu tomo banho e coloco roupa. Eu ligo máquina de lavar. Eu como café da manhã. Eu como almoço. Eu faço lanche por meus filhos. Eu dormo às 22:00.
2. Português é muito difícil para mim. De gramática de português confundo-me.
3. Eu moro em Brasília, até hoje é 2 meses. Dos brasilienses estão pessoas feliz. Eu tenho os amigos brasilienses. Eles são pessoas boa. Eles ajudam para mim. Eu gosto morar aqui, mas tenho problema com falando. Falar português é difícil. Eu estu do todos os dias. Eu gosto da comida aqui. Eles comem muito feijoas e churrasco é muito bem. Eu escrevo mais. Tchau.
4. Entender um texto escrito em português é não fácil, mas não demais para mim. (...) minha português é mais pobre (...)
5. Eu vou à loja da internet para receber passar e-mail mensagens.
6. (...) eu tenho muitas saudades para ele. Si eu estou na minha casa de novo, eu

vou trabalhar muito e depois eu tenho dinheiro para comprar um ticket para Alexandre e ele pode visitar mim a janeiro au próximo ano. Você acha que uma boa idea?

Ficam evidentes alguns poucos erros de português. Embora esses textos possam ter sido produzidos por alunos surdos, na verdade foram escritos por alunos estrangeiros de um curso de português como L2.

Já o próximo texto foi produzido por um adolescente de 13 anos cursando a 5ª série do ensino fundamental, apresentando surdez congênita, neurosensorial, profunda e bilateral, em decorrência de rubéola materna. A Língua de Sinais sempre foi utilizada, por ele, como primeira língua e a LP como L2.

*"Bush vai guerra, passado prédio alto, avião bateu e derrubou, forte bateu já prédio Bush pensa sim raiva muito, vai guerra... Guerra Iraque contra Estados Unidos (E.U.A.), Estados Unidos forte mais primeira".*

*"Iraque perdeu já futuro país Iraque ruim".*

*"E.U.A. primeira rei tudo sabe mundo!!!".*

*"Iraque perde tudo não sabe nada pensa?"*

Outro texto produzido por um adolescente que também tem 13 anos e estuda na 4ª série do ensino fundamental, possui um quadro de surdez neurosensorial, profunda e bilateral, com etiologia desconhecida. Segundo a mãe, a surdez foi diagnosticada aos 11 meses, portanto antes da aquisição da linguagem verbal.

*"O que gosta não porque tem bomba muito avião eu você não do avião – bomba para porque muito bomba tem eu você não guerra que você fala não Iraque morre muito verdade eu você bomba morre".*

Tanto nos textos produzidos por estrangeiros quanto naqueles produzidos pelos alunos surdos, percebemos em todas estruturas gramaticais com desvios e articulações inadequadas e ineficientes entre as partes. Por vezes, o entendimento do texto, como um todo, fica comprometido.

No que diz respeito aos textos escritos por estrangeiros, os desvios encontrados normalmente podem ser superados com abordagens de ensino mais adequadas, uso de estratégias de aprendizagens mais efetivas para a modalidade de produção escrita, e até melhor sistematização do sistema linguístico da L2. É possível acreditar nessa superação, uma vez que esses estrangeiros são falantes de uma L1 com a mesma natureza oral-auditiva do português L2.

Embora apresentem especificidades inerentes aos momentos de aquisição, segundo Chomsky (1995) os mecanismos de aquisição de L1 e L2 ocorrem de maneira análoga. Assim sendo, os processos de ensino e aprendizagem seguem uma orientação para línguas de uma mesma natureza oral-auditiva. As intervenções que forem necessárias para um melhor desempenho escrito em L2 não serão atípicas ao que as línguas oral-auditivas pressupõem.

Portanto, seguindo as observações acima mencionadas, as possibilidades são grandes que um estudante de L2 alcance a proficiência na produção escrita dessa L2.

No tocante aos textos escritos por alunos surdos, esses desvios ocorrem em função da diferença linguística e sistêmica entre a L1 (visual-espacial) por eles inicialmente adquiridas e a L2 português (oral-auditiva).

Segundo Quadros (2006), é preciso compreender a importância da linguagem na constituição do sujeito, e é possível entender e respeitar a diferença linguística do aluno surdo. A língua de sinais é uma língua viso-gestual e sua gramática tem uma estrutura diferente da LP. Por isso, é necessário um ambiente educacional que propicie condições favoráveis a esse educando. Essas condições podem ser encontradas no ambiente bilíngue.

Embora esteja clara a demanda por ambientes bilíngues para a educação de alunos surdos, ainda estamos caminhando a passos lentos nessa direção. Questões de ordem política, econômica e geográfica contribuem para que esse cenário educacional bilíngue ainda ocorra em contextos isolados.

No entanto, é possível respeitar a diferença linguística do aluno surdo ao repensarmos a maneira pela qual o mesmo é tratado em relação à Língua Portuguesa como L2.

Inicialmente, devemos considerar que a aquisição da linguagem em crianças surdas deva ser garantida através de uma língua visual-espacial, ou seja, Libras.

Quadros (1998) afirma que isso depende de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do português, aquisição de conhecimentos, etc.), pois é algo que deve ser pressuposto. Podemos depreender dessa afirmação que todo o processo educacional por meio da interação linguística deve acontecer por meio da Libras para os indivíduos com surdez.

Ler e escrever são atividades que decorrem estritamente da interação das pessoas com outros indivíduos e mídias. Como a interação linguística desses indivíduos surdos ocorre primordialmente por meio da Libras, a expressão dessa interação segue o ordenamento linguístico dessa língua.

As crianças ao iniciarem a vida escolar percorrem diferentes níveis do processo de alfabetização mediante interação com a escrita. A partir dessa interação, elas começam a construção de hipóteses e passam a estabelecer relações de significado com tudo que as rodeiam. Igualmente, esse mesmo processo deve, indubitavelmente, acontecer com as crianças surdas. No entanto, elas devem estabelecer as relações de significação com a escrita de maneira visual.

É por essa razão que a escrita em português dos surdos é sempre marcada pela diferença entre a maneira como eles estabelecem o pensamento por meio da Libras e a maneira como os demais usuários do português L1 utilizam o vernáculo.

Quadros (1998) afirma que o primeiro problema que deve ser reconhecido é que a escrita alfabética da Língua Portuguesa no Brasil não serve para representar significação com conceitos elaborados na Libras, uma língua visual espacial. Um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresenta nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na Libras, mas sim com o português falado. A Língua Portuguesa não é a língua natural da criança surda.

Dessa forma, ao reconhecer que as línguas de sinais não são línguas ágrafas, é preciso repensar a forma de promover a produção escrita para os alunos surdos. Principalmente no âmbito que tange às formas de se avaliar essas produções escritas, mais especificamente em exames de alta relevância. Com isso, gostaria de elencar algumas considerações que julgo apropriadas para a produção escrita dos surdos e a maneira como devem ser avaliadas essas produções para o Enem.

## **5. PROPOSTAS PARA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DO ENEM DOS ALUNOS SURDOS**

### **5.1 *SignWriting***

Há na literatura estudos que corroboram (QUADROS 1998): Todos os níveis do processo de alfabetização devem aparecer em crianças surdas alfabetizando-se mediante interação com a escrita da língua de sinais, ou seja, com grafemas, com sílabas e com palavras que representam diretamente a Libras.

Partindo dessa concepção, uma opção seria a *SignWriting*. O *SignWriting* é um sistema de escrita para escrever línguas de sinais. Essa escrita expressa as configurações de mãos, dos movimentos, das expressões faciais e dos pontos de articulação das línguas de sinais. Mais de 35 países utilizam esse sistema de *SignWriting* em escolas, universidades, associações e áreas ligadas à comunidade surda. O *SignWriting* pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo à sua própria ortografia.

Quadros (1998) trata que apesar de ser um sistema escrito diferente e refletir um sistema linguístico espacial, a sequência evolutiva de sua aquisição deve ocorrer da mesma forma.

Quadros (1998, APUD O'GRADY, VANHOEK E BELLUGI, 1990) explica a interseção entre a escrita, os sinais e o alfabeto

manual, onde verificou-se que a escrita das crianças surdas, por volta dos três anos, apresentava a forma do sinal correspondente na ASL. As respostas evidenciaram que crianças surdas conectam a língua escrita com sua língua nativa, a ASL.

Ao considerarmos os critérios de correção da redação seguindo essa modalidade de escrita, é necessário definir o *construto* dessa avaliação a partir da concepção de língua para esse sistema de escrita. Voltando à matriz de correção utilizada na prova de redação do Enem, os critérios previstos pelas competências 1 e 4, precisariam ser revistos, visto que as representações escritas perfazem os mesmos processos de formação das palavras das línguas de sinais no que se refere ao uso da forma, tamanho e quantidade para formação da palavra e frases.

Contudo, chegar ao ponto de um exame como o Enem vir a dar esse tratamento diferenciado à prova de redação é algo pouco provável. Nem mesmo as escolas abordam a produção escrita dos surdos a partir desse sistema. Seria necessário um letramento nessa modalidade de escrita desde o ingresso na educação infantil, fato esse que não perfaz a realidade observada nas escolas brasileiras.

## 5.2 Um outro “ouvido”

Outra possibilidade se relaciona diretamente com as concepções dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que diz respeito às competên-

cias a serem desenvolvidas na redação, a saber:

- a competência interativa diz respeito às estratégias voltadas para a resolução do problema, determinadas pelos usos que fazemos da língua, como: demandar e realizar ações, agir e atuar sobre interlocutores;
- a competência gramatical se estabelece além da memorização de regras gramaticais, pois leva em consideração as sequências linguísticas internalizadas de que o aluno faz uso nas situações cotidianas, de modo a levá-lo a produzir sequências admissíveis e aceitáveis na LP, bem como a compreender enunciados distintos;
- a competência textual está relacionada à capacidade de perceber os recursos expressivos de que se vale o autor para constituir seu estilo, como também de mobilizar esses recursos.

Destaco as ações de resolução de problemas na competência interativa, de produção de sequências admissíveis e aceitáveis em LP na competência gramatical e de reconhecimento e uso de recursos expressivos na competência textual para propor uma matriz diferenciada para correção da redação dos candidatos surdos.

Em tempo, a cartilha do participante da Redação no Enem (2016) trata que à



redação de participantes surdos ou com DA serão adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da LP como segunda língua, de acordo com o Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. No entanto, esses mecanismos coerentes não são especificados no material. Quais critérios são adotados para a redação dos candidatos com DA para proporcionar uma readequação nas correções das mesmas? O INEP não informa claramente como essa avaliação se dará coerentemente com a especificidade dos candidatos com DA.

Isto exposto, apresento algumas possíveis disposições para essa avaliação diferenciada.

Para a competência 1, onde se tem “demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa”, proponho que se considere o processamento cognitivo espacial dos surdos, onde a língua não se manifesta na mesma organização estrutural que o português. Aspectos formais específicos da escrita em LP, não deveriam constar dos critérios de correção para esses alunos. Questões morfológicas como plurais e gêneros não possuem marcas discursivas em Libras, bem como questões de sintaxe como ordem de palavras e estruturas frasais igualmente não aparecem nas práticas discursivas em Libras. A competência 1 ainda prevê a distinção entre a modalidade escrita e a oral. A possibilidade dessa distinção, que ocorre na escrita do português, não será verificada

na transposição do discurso oral para o escrito por um falante de Libras.

Entendo que seja possível somente considerar os aspectos gramaticais quando esses se relacionarem à produção de sequências coerentes, quando for possível verificar a existência de estruturas essenciais à compreensão textual. Ainda que esse candidato futuramente seja submetido, em outros contextos, às exigências que a LP impõe, ele, teoricamente, poderá contar e utilizar o auxílio de intérprete e de professores bilíngues, como previsto por lei.

Assim sendo, a competência 1 traria somente duas faixas com os seguintes descritores:

- Demonstra domínio da modalidade escrita da LP, de forma a apresentar sua escrita com elementos essenciais à compreensão textual como sujeitos e verbos.
- Não demonstra domínio dessa modalidade escrita da LP.

Para a competência 4 (demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, apresentando estruturação lógica e formal entre as partes da redação, por meio de mecanismos linguísticos de articulação entre as ideias), entendo que a falta de elementos textuais coesivos na Libras se manifeste igualmente, no desenvolvimento da escrita em português L2. Para esse critério, a verificação da co-



estão entre as partes do texto deve ser reconhecida prioritariamente no âmbito das ideias e não por meio estritamente de marcadores coesivos.

Portanto, a competência 4 seria considerada a partir de duas faixas com os seguintes descritores:

- As informações estão articuladas por meio de ideias para a construção da argumentação.
- As informações não estão articuladas para a construção da argumentação.

Considerando as competências 1, e 4 (na forma como são atualmente utilizadas) como as grandes responsáveis por uma correção desfavorável à especificidade dos candidatos surdos, entendo que, mesmo com essas reformulações propostas, elas ainda careçam de ser repensadas como constantes na matriz de correção da redação.

Por hora, sugiro que uma redistribuição na pontuação das competências minoraria o peso dessas competências no resultado final da redação. Competências 2, 3 e 5, valendo 250 pontos cada, e as competências 1 e 4, valendo 125 pontos cada, ou seja, metade do valor das anteriores, totalizando os 1.000 pontos da prova de redação. Esta seria uma solução paliativa e transitória até o INEP estabelecer critérios claros e específicos para tal contexto de correção de redação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ideal seria o exame dispor de uma metodologia de avaliação assistida em Libras para que os candidatos fossem assistidos e avaliados por profissionais e corretores que utilizassem a Libras na aferição das competências que a área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias pressupõe aos candidatos com DA.

Esse novo olhar implica que o aluno tenha sua deficiência considerada no que concerne à produção escrita. Definir a melhor proposta para um aluno com deficiência passa por:

- criar a oportunidade de o aluno manifestar, de forma bem clara e objetiva, sua produção escrita;
- realizar uma observação sobre as condições pessoais do aluno no que diz respeito à sua condição (habilidades e dificuldades) física, sensorial, intelectual, emocional etc. No caso específico dos alunos surdos ou com DA, repensar uma matriz de avaliação de redação em consonância com a especificidade de suas condições;
- prover recursos humanos disponibilizados (ou não) e recursos materiais para a realização dessa avaliação.

O Enem oportuniza algumas opções de atendimentos diferenciados e específicos como tentativa de avaliação assistida em casos de candidatos com: baixa visão, visão monocular, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência

intelectual, surdocegueira, dislexia, discalculia, déficit de atenção, autismo e em classe hospitalar.

Atualmente é garantido aos candidatos surdos, com DA ou surdo-cegueira, os seguintes serviços:

- Guia-intérprete: Indicado para pessoas com surdocegueira. Neste caso, profissionais com domínio de técnicas de guia, tradução e interpretação são contratados para atuar como guia intérprete e atender os estudantes individualmente, em duplas;
- Leitura labial: Pode ser solicitada por pessoas com DA que preferem a leitura dos movimentos labiais à Libras. O atendimento é prestado por profissionais capacitados na área, que também atuarão em dupla, em salas com no máximo quatro candidatos;
- Libras: Usuários da Libras também podem solicitar um tradutor intérprete para esclarecer dúvidas na leitura de palavras, expressões e orações escritas em LP. Neste caso, o profissional atuará em dupla em salas de até quatro participantes.

É importante reconhecer que esses serviços atenuam consideravelmente as dificuldades vivenciadas pelos candidatos com surdez ou DA.

Entretanto, é imperativo que o órgão responsável pelo exame, o INEP, avance

no sentido de trazer inovações às concepções de avaliação no que diz respeito à matriz de correção da redação.

Concluo reafirmando que o construto da avaliação deve considerar os seguintes aspectos como fundamentais para a produção escrita de alunos surdos, a partir de Quadros (1998):

(a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos; (b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos; (c) a possibilidade de transferência da Libras para o português; (d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional; (e) as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua, (f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura; (g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais; e (h) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.

Em suma, caetaneando: (...) é só ter a alma de ouvir e o coração de escutar (...).

## REFERÊNCIAS

BAILEY K. M. *Washback in language testing* – Princeton, Educational Testing Service (ETS), Monograph Series, 1999.

CESPE. *Manual de capacitação para avaliação das redações do ENEM 2015*. 2015.

CHOMSKY, N. Bare phrase structure. In: WEBELHUTH, G. *Government and binding and the minimalist program*. Blackwell. Oxford & Cambridge, USA. 1995a. p. 383-440.

INEP, *Redação no ENEM 2016 – Cartilha do participante*, 2016. INEP, disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

MENDONÇA, M. C. Coesão e coerência textuais escolarizadas: políticas de fechamento. In: BARBOSA/FONTANA: *Cadernos de Qualificações*, 1.ed.- Campinas: IEL, 2005.

QUADROS, Ronice M. *O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas*. Disponível em <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABOmIAD/texto65-contexto-escolar-surdo-ronice>>. Acesso em: 22 out. 2017.

\_\_\_\_\_ *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALLES, Heloisa Moreira Lima (Org.) *Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais*. Brasília: Cànone Editorial, 2007.

VELOSO, C. *Sou seu sabiá*. Catálogo 73145483622. Universal Music. 2000.

VICENTINI, M. P. O efeito retroativo da redação do Enem: uma análise das práticas de duas professoras do terceiro ano do ensino médio. UNICAMP, *Anais do SIELP*, v. 3, n. 1. 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

# **Promoção à saúde: desmistificando os direitos dos surdos, com foco na saúde e na educação**

LUDMILA VEIGA F. FRANCO  
WANDRÉIA LÚCIA DE SOUZA DO NASCIMENTO  
DILVANI OLIVEIRA SANTOS

## RESUMO

A compreensão do binômio “saúde-doença” é necessária para a proposta de uma qualificação comum que possa esclarecer o conceito de saúde, no decorrer da história da humanidade. Desde os princípios da humanidade, o ser humano se indaga a respeito da origem da vida e dos conceitos de saúde e doença. A esfera da Promoção da Saúde nos convoca à reflexão sobre a obrigação do conceito de preservação da saúde de toda a humanidade, de forma igual, na essência de ir mais longe no exercício da medicina preventiva e curativa. Ao pensarmos em saúde, é necessário que compreendamos que esta é resultado das circunstâncias que envolvem alimentação, educação, emprego, habitação, renda, transporte, trabalho, lazer, emprego, liberdade, acesso à posse da terra e acesso aos serviços de saúde, formas de organização social e de produção que podem criar desigualdades nos níveis de vida. Com a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), a saúde no Brasil passou a ser identificada como direito de cidadania e dever do Estado. O SUS ratifica a saúde considerando-a valor e direito humano fundamental certificado pela justiça social. Seus princípios de baseiam na universalidade, integralidade e equidade, com diretrizes de descentralização,

participação da comunidade e regionalização. Este trabalho aborda a interface das áreas de Saúde, Direito e Educação Inclusiva por meio do conhecimento de legislações e estudos referentes a Saúde, Surdez e Libras. Apresenta o produto de um trabalho, um folder dobrável em forma de cartilha de bolso sobre a promoção da saúde da pessoa surda, que leva informação e conhecimento tanto a pessoas surdas, sobre seus direitos na área da saúde, quanto aos profissionais de saúde, com o esclarecimento de alguns mitos e dúvidas sobre a comunicação da pessoa surda e sobre a Língua Brasileira de Sinais.

### LUDMILA VEIGA F. FRANCO

Mestre em Diversidade e Inclusão – UFF; tradutora/intérprete de Libras/UFF; professora Tutora de Libras - UFF/Campos dos Goytacazes; professora nos cursos de Educação Especial/Inclusiva na PMRB; advogada no RJ. E-mail: ludveiga2@gmail.com.

### WANDRÉIA LÚCIA DE SOUZA DO NASCIMENTO

especialista em Libras – UFRJ; psicopedagoga – Anhaguera; professora bilíngue - FME / Niterói; tradutora e intérprete de Libras – UFF. E-mail: wanwanlucia@yahoo.com.br.

### DILVANI OLIVEIRA SANTOS

graduada em Biomedicina; professora titular do Depto. de Biologia Celular e Molecular; Universidade Federal Fluminense; docente do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) / UFF; docente do Programa de Pós – Graduação em Ciências e Biotecnologia (PPBI/UFF) e docente do Programa de Pós graduação em Micro e parasitologia (UFF) E-mail: profa.dilvani.uff@gmail.com.

## 1. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE SAÚDE

Na antiguidade, os egípcios dentre outros povos, faziam operações complicadas, o que justifica sua inteligência e desenvolvimento. Mediante descobertas arqueológicas, tomamos conhecimento desses fatos. Grandes progressos na área da medicina realizados por esse povo se deram por realizarem a mumificação de corpos. Os responsáveis pelas mumificações, ao realizarem os procedimentos de abrir os corpos e remover as entranhas, obtinham informações acerca da anatomia humana. Já no período medieval, foi muito utilizada pelos médicos uma técnica conhecida como sangria, com o uso principalmente de sanguessugas, que não trouxe muitos avanços aos conhecimentos, principalmente pela interferência da Igreja Católica na condenação de pesquisas científicas (RHODES, 1985).

Já na época do Renascimento Cultural, por volta dos séculos XV e XVI, muito prosperou a medicina, como foi constatado pelas brilhantes obras do renomado Leonardo da Vinci (1452-1519), que demonstrava um conhecimento superior ao dos próprios médicos, a todos impressionando por sua fantástica mestria no retrato de ossos, músculos, nervos e vasos (KICKHOFEL, 2011).

Médicos que tinham como intuito investigar as funções do corpo humano utilizaram-se de testes em laboratórios e estudos científicos, o que trouxe avanços

na medicina por volta dos séculos XVII e XVIII, comprovados pela criação do microscópio e pelo progresso na bacteriologia. Ainda no século XVII, William Harvey descobriu o sistema circulatório do sangue, dando melhor compreensão à fisiologia e à anatomia. Já no século XIX, com a criação do microscópio acromático, Louis Pasteur descobriu que parte das doenças provinham das bactérias (SALIS E SILVA, 2003).

Como política de saúde, foi adotada a “polícia sanitária”, medida em que as pessoas sadias eram coagidas pela polícia a assumirem comportamentos adequados à saúde, e os indivíduos doentes eram isolados, o que aconteceu com os hansenianos. Com essas medidas, a medicina direcionou suas ações para a doença e para o corpo, a fim de alcançar um estado biológico normal. No século XIX, com o desenvolvimento da medicina, a modernização, o avanço tecnológico e a ampliação da informação por meio da mídia proporcionaram à população acesso aos determinantes sociais da saúde.

Discussões acerca da saúde marcaram o século XX, assim como o progresso de diferentes experiências que procuraram modelos de confronto com as desigualdades e injustiças sociais que atingiam a população mundial (HEIDMANN et al., 2006).

No ano de 1947, a Organização Mundial da Saúde (OMS) expôs um conceito que comparava o corpo humano a uma máquina, sendo a saúde geradora

do bom funcionamento dessa máquina. Nesse período, a saúde começa a ser obrigação coletiva e não mais individual. O direito à saúde passa a ser de responsabilidade do estado. Mesmo com as mudanças conceituais na saúde, a mais famosa é “o estado de mais completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de enfermidade”. Este novo conceito, tornou-se mais expressivo em 7 de abril de 1948, data em que veio a ser comemorado o Dia Mundial da Saúde. Entretanto, cabe ressaltar que tal definição não é mais cabível, porém acabou aumentando o alcance da manutenção da saúde, devido a fundamentos importantes (HEIDMANN et al., 2006).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) fomentou a discussão a respeito das escolhas possíveis para a ampliação das atenções à saúde a todas as pessoas que não tinham qualquer tipo de assistência devido às injustiças encontradas na área da saúde em diversos países (CANGUILHEM, 1990).

A Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde, em Ottawa, 1986, trouxe a ideia de saúde relacionada à qualidade de vida, relativizada por diferentes fatores: alimentação, abrigo, educação, ecossistema estável, equidade, justiça social, renda, recursos econômicos, recursos sustentáveis e paz (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1986).

Com o advento da Carta de Ottawa, a saúde é vista de forma positiva, tor-

na-se necessária a consideração dos recursos pessoais e da capacidade física. Logo, a saúde necessita de um estilo de vida saudável em busca de bem-estar, indo sua obrigação além do setor da saúde. Dessa forma, cabe aos indivíduos adquirirem a habilidade de cuidar de sua saúde para poderem progredir.

A ausência de enfermidade em si não define a saúde, segundo a Organização Mundial de Saúde. Além do pleno bem-estar físico, social e mental, este conceito se ampliou, englobando outros fatores como condições de educação, moradia, alimentação, meio ambiente, renda, trabalho, transporte, liberdade, lazer e, especialmente, acesso aos serviços de saúde, como foi definido na VII Conferência Nacional de Saúde, que aconteceu no Brasil no ano de 1986.

Direito à saúde significa a garantia, pelo estado, de condições dignas de vida e de acesso universal e igualitário às ações e serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde em todos os seus níveis, a todos os habitantes do território nacional, levando ao desenvolvimento pleno do ser humano em sua individualidade (BRASIL/MS, 1986, p.4).

Mesmo trazendo contribuições positivas de saúde na esfera teórica e prática, esta concepção trouxe dificuldades, uma vez que envolve diversas proporções. A totalidade dos fenômenos da saúde e do adoecer torna a teoria alguma capaz.



Ao percebermos as desigualdades sociais que impedem o ingresso aos serviços de saúde e também à informação por parte das pessoas de todo mundo, entendemos a necessidade de saúde de variadas formas, mas tendo como foco sua promoção e proteção.

Ao pensarmos em saúde, é necessário que compreendamos que esta é resultado das circunstâncias que envolvem alimentação, educação, emprego, habitação, renda, transporte, trabalho, lazer, emprego, liberdade, acesso à posse da terra e acesso aos serviços de saúde, formas de organização social, de produção, podendo estas criar desigualdades nos níveis de vida. Com a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), a saúde passou a ser identificada como direito de cidadania e dever do Estado.

O SUS ratifica a saúde, considerando esta valor e direito humano fundamental. Certificado pela justiça social, seus princípios se baseiam na universalidade, integralidade e equidade, com diretrizes de descentralização, participação da comunidade e regionalização.

As cartas da Promoção da Saúde englobam os documentos de referência decorrentes do processo de discussão e elaboração coletiva dos conceitos essenciais sobre o tema. A proposição de Promoção da Saúde compreende a saúde como produção social e, dessa maneira, envolve um espaço de atuação que extrapola seu próprio setor. A percepção da saúde somente como relação biológica não pode ser con-

siderada, uma vez que sua relação histórica é fundamental, frente à influência social e cultural em que foi introduzida.

Na atualidade, com as alterações econômicas resultantes do processo de globalização e as consequências do capitalismo, ocorre a valorização da competitividade e do individualismo. Essas características influenciaram também a evolução do conceito de saúde, com intensa crítica ao modelo hegemônico, que sofreu impactos relevantes nas transformações que ocorreram a partir da evolução da humanidade.

As disciplinas concebidas para investigar e compreender a saúde das populações (as ciências sociais e comportamentais) não são as mesmas que compõem a base para a compreensão da doença e de seu tratamento (as ciências biológicas). As ciências fundamentais que auxiliam na identificação, prevenção e tratamento das doenças baseiam-se principalmente nas funções biológicas do ser humano. Elas analisam de maneira científica cada um de seus componentes para compreender os mecanismos biológicos da vida e das patologias (CANGUILHEM,1978).

## **2. O DIREITO À SAÚDE DA PESSOA SURDA**

O direito à saúde está entre os direitos sociais previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), em seu artigo 6º, assim como no artigo 196. O direito à saúde é ga-

rantido pelo Estado através de políticas sociais e econômicas, visando à redução do risco de doenças e de outros agravos, sendo ainda assegurados o acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. Ainda com vistas a garantir uma estrutura organizacional, encontramos o SUS (Sistema Único de Saúde), conjunto integrado de serviços e ações de saúde, que busca garantir acesso ao atendimento público de saúde, consolidado pela Lei nº 8.080/90, cujo acesso deve ser universal (“não devendo haver distinção em relação a um grupo de pessoas, nem de serviços prestados”) e igualitário (“os serviços devem ser gratuitos”) (MOURA, 2013).

Além desses artigos, o Decreto Lei nº 5626/05, cujo capítulo VII refere-se à “Garantia do Direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, trouxe uma série de benefícios aos surdos na área da saúde.

Esta Lei afirma que a responsabilidade por implementar medidas que articulam, de modo prioritário, os alunos surdos ou deficientes auditivos matriculados nas redes de ensino da educação básica, é do Poder Público, dos órgãos da administração pública nas suas esferas estadual, municipal e distrital, assim como das empresas privadas que detenham autorização, concessão ou permissão dos serviços públicos de assistência. Tais medidas buscarão efetivar ações tanto para os usuários quanto para os não usuários da Libras. Todo este empenho deve objetivar asse-

gurar o art. 3º da Lei no 10.436, de 2002, que defende que “As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor” (BRASIL; 2002, p.1).

Em seu art. 25, o Decreto Lei nº 5626/05 aponta uma série de medidas relacionadas a ações de prevenção, tratamento clínico especializado, realização de diagnóstico, fornecimento de próteses, acompanhamento médico e fonoaudiólogo, e ainda se preocupa em garantir orientação às famílias, capacitação e formação de profissionais do SUS no atendimento com o uso da Libras.

Diante de todas essas garantias asseguradas por lei, destaca-se uma problemática: os surdos chegam às unidades de saúde em busca de atendimento, mas não conseguem ser atendidos ainda na recepção pela secretaria, nem ao menos conseguem preencher as fichas que lhes são entregues. Como falar de garantias à saúde se barreiras de comunicações não são supridas e tratadas com seriedade?! Os surdos querem ser respeitados e compreendidos, sem discriminação, e querem que suas diferenças linguísticas sejam respeitadas.

Os surdos possuem cultura e língua diferentes dos ouvintes, que precisam ser conhecidas e respeitadas, levando-se em consideração os princípios éticos,

morais e legais, de acordo com Santos e Shiratori (2004).

Conhecer as necessidades de saúde desta comunidade e oferecer uma atenção profissional com uma equipe multiprofissional que os entenda, resultará em parte na melhoria da qualidade de vida, respeitando um dos princípios do SUS, que é a da integralidade porque a integralidade ou assistência integral exige que os "profissionais façam uma leitura abrangente das necessidades de serviços de saúde da população a que servem... (BRASIL, 2002B, p. 52).

Portanto, "responder às dificuldades dos surdos quando procuram atendimento à saúde é dever de todos profissionais comprometidos em colaborar na construção de uma sociedade inclusiva" (CHAVEIRO E BARBOSA, 2005). Profissionais que atuam com surdos devem buscar maiores informações sobre o surdo, sua língua e suas especificidades.

### **3.ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NA SAÚDE**

Legalmente, acessibilidade se define como "condição e possibilidade a fim de utilização, de modo seguro e autônomo, de mobiliários, espaços, equipamentos urbanos, transportes, comunicação e informação, também de tecnologias e seus sistemas, assim como outros serviços e instalações abertos de uso privado ou público, de uso coletivo, seja na área urbana ou na rural, quer seja por pessoa

deficiente ou com mobilidade reduzida" (BRASIL, 2015).

É de extrema importância a promoção da acessibilidade, cujo objetivo é reduzir barreiras e proporcionar à pessoa com deficiência igualdade de condições. A pessoa surda apresenta barreiras linguísticas, definidas como "barreiras comunicacionais" (SASSAKI, 2009). A Lei nº 13.146 de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 2º, descreve barreira como "...entreve, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, [...]". As barreiras impostas ao sujeito surdo se encontram na comunicação e na informação, uma vez que se manifestam atingindo o "... recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação", alínea D, do referente artigo.

Afim de garantir a acessibilidade na área da saúde, torna-se necessário o cumprimento do Artigo 3º da Lei Federal nº 10.436 de 2002, "As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor".

Dessa maneira, entende-se que desde o primeiro contato, na recepção de uma instituição especializada, até o momento do atendimento com o profissional da saúde, deve-se assegurar à pessoa surda possibilidades de comunicação.

#### **4. O ENSINO DE LIBRAS AOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE**

O Decreto Lei nº 5.626/05 sobre a Língua Brasileira de Sinais traz em seus artigos a obrigatoriedade do ensino de Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, normal superior, Pedagogia, assim como nos cursos de Fonoaudiologia, todos os cursos de Licenciatura, e cursos de Educação especial, sendo ofertada de modo optativo para os demais cursos de educação superior e educação profissional, aplicada em todas as instituições de ensino, públicas ou privadas, nas esferas federal, estadual, municipal e distrital.

A Lei mostra uma falha quanto ao reconhecimento da língua de sinais e à sua não obrigatoriedade de oferta em todos os cursos, uma vez que a comunicação dos surdos ocorre por meio desta. O cidadão surdo precisa ser respeitado, levando em consideração suas diferenças culturais e de língua em qualquer área profissional na qual necessite ser atendido.

Na área de saúde, habilidades de comunicação interpessoal são imprescindíveis na assistência a qualquer paciente, e as

ações dos profissionais da saúde são pautadas pela comunicação, independente da sua formação acadêmica. Este profissional tem como ferramenta-base de seu trabalho as relações humanas. Portanto, compreender o relacionamento entre o profissional da saúde e a pessoa surda é condição necessária para qualificar os serviços prestados à população surda... (CHAVEIRO, BARBOSA, 2010, p.2).

Como pensar em uma comunicação entre médicos ouvintes e paciente surdos ou outro profissional da saúde ouvinte e surdos, se não lhes é oportunizada a oferta obrigatória da disciplina de Libras em seu currículo acadêmico?! Segundo Chaveiro (2009), "...a comunicação com pessoas surdas continua negligenciada nos sistemas de saúde", e um dos fatores é o desconhecimento da língua, o que impossibilita uma comunicação clara com seus usuários. Não podemos olhar a Língua de Sinais como uma simples escolha, sendo, portanto, a última opção, mas deve-se respeitá-la como língua e oportunizá-la como acesso à comunicação e quebra de barreira comunicacional.

Todavia, são os profissionais de saúde os primeiros a terem contato com a criança surda. Quando observada a Lei nº 12.303/10, a qual relata a obrigatoriedade de realização gratuita de exame de Emissões Otoacústicas Evocadas nas dependências das unidades hospitalares e maternidades, esses profissionais são os responsáveis pela primeira notificação da surdez à família da criança. Nesses casos, o conhecimento desses profissionais

de questões relativas à surdez, língua, comunidade e identidade são de grande valia na orientação a estas famílias quanto às primeiras atitudes.

Ao serem informados sobre a surdez de seus filhos, muitos pais sentem-se perdidos e desorientados quanto às ações e medidas que precisam ser tomadas. Todo esse momento que vivem de "luto", por não terem o seu filho "perfeito", ou por ele ser "diferente" dos outros, acarreta prejuízos e consequências graves ao futuro das crianças surdas, segundo Fernandes e Moreira, (2009):

Quando há o diagnóstico da surdez pelo médico, é incomum que os pais sejam informados da necessidade de aprenderem a Libras e exporem seus filhos, o mais rápido possível, a essa forma de comunicação, pelo contato com surdos adultos, que já dominam a língua de sinais (FERNANDES & MOREIRA, 2009, p.227).

O desconhecimento da cultura e da identidade surdas, assim como de sua língua pelos profissionais de saúde, pode gerar por meio deste teste uma busca pela normalização para encaminhamento de implante coclear, segundo Rezende, (2010):

É uma estratégia de biopoder, uma estratégia do processo de normalização. São práticas de institucionalização médica no controle dos sujeitos surdos desde o seu nascimento: todos os bebês são submetidos ao teste da orelhinha para a detecção precoce da surdez... (REZENDE, 2010, p. 115).

É importante oportunizar à família o conhecimento claro das duas propostas, para que esses possam tomar suas decisões de forma consciente e clara. Isso significa não apenas apontar o caminho da audição, mas também esclarecer que "a Língua de Sinais é, portanto, indispensável à inserção da criança surda no fluxo natural da linguagem, por depender de um canal de transmissão acessível (visual-espacial) ao surdo" (LIMA, BOECHAT & TEGA apud SILVA; KAUCHAKJE & GESUELI, 2003). É importante mostrar o sucesso que os surdos utentes da língua de sinais têm na aquisição da primeira língua e em todo o processo de cognição e de aprendizagem, pois tal atitude pode influenciar a escolha do futuro linguístico desse sujeito.

## **5. CRIAÇÃO DE CARTILHA DE BOLSO**

A oportunidade de divulgação, junto aos surdos, dos seus direitos voltados à promoção da saúde, e também aos profissionais da saúde sobre surdez, Libras e tradutor e intérprete de Libras é de grande valor na divulgação da língua, identidade e cultura surdas. A ideia da construção da cartilha inclui ilustrações que buscam proporcionar aos surdos apoio visual aos não proficientes em língua portuguesa e uma possível compreensão de algumas informações do conteúdo escrito.

Uma sociedade inclusiva rompe barreiras comunicacionais impostas pela dife-

rença das línguas Português e Libras. Isto só será possível por meio da divulgação e capacitação dos profissionais envolvidos na área da saúde.

Pensarmos em direito à promoção da saúde da pessoa surda pressupõe, antes de tudo, oportunizarmos a acessibilidade comunicacional para os mesmos e isso só será possível quando entendermos as especificidades da pessoa surda e respeitarmos sua língua: a Libras

## **6. DIREITO DOS SURDOS À EDUCAÇÃO: UMA RETROSPECTIVA LEGISLATIVA**

Faremos aqui uma retrospectiva legislativa, a fim de evidenciar as mudanças ocorridas em 28 anos. Esta se dará a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e terá seu término na Lei nº 13.146 de 2015.

Com o fim da Ditadura Militar (regime autoritário de governo) vigente de 1964 até 1985, o Brasil passa a uma nova fase, a chamada Nova República (regime democrático de governo). Tal feito teve por marco a promulgação da Carta Magna do País, a Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. Desta constam diversos artigos, incisos e parágrafos com os direitos de todos os cidadãos brasileiros, o que inclui a Educação, mais precisamente o Capítulo III Seção I. Elencamos os artigos 205, 206 e 208, os quais tratam

de um âmbito generalizante da oferta e do direito, na forma obrigatória, do acesso, permanência e capacitação para o trabalho na Educação Básica. Passados seis anos, em 1994, fruto da Conferência Mundial sobre Educação Especial, o documento conhecido como Declaração de Salamanca trouxe princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. No parágrafo 19, trata especificamente da educação de surdos, ressaltando a importante relevância do uso da "linguagem dos signos como meio de comunicação". Influente, tornou-se um divisor de águas, inserindo a educação especial e o uso de uma comunicação "alternativa" no panorama mundial.

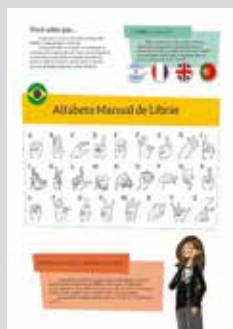
Em 1994, a Lei 9.394 sobre as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira traz para o cenário educacional nacional a Educação Especial, uma nova modalidade educacional escolar destinada a alunos com necessidades educacionais especiais, descrevendo suas características e seus moldes e objetivos. Três anos após tal fato, em 1999, ocorre um movimento de integração da pessoa com deficiência em todos os vieses da sociedade por meio do Decreto-Lei nº 3.298. Este inclui a Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino no sistema educacional e insere as instituições especializadas públicas e privadas nesse sistema.

De 1988 até 1999, as legislações sofrerão um processo de modificação,

passando do atendimento generalista ao atendimento especializado. Em 2002, com a Lei nº 10.436, a Língua Brasileira de Sinais – Libras –, ganha status e reconhecimento legal como forma de comunicação da comunidade surda brasileira e passa a integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. No entanto, somente em 2005, com o Decreto-Lei nº 5.626, houve a regulamentação da referida lei, bem como orientações acerca de seu uso, difusão e ensino. Deste emergem com mais clareza os afazeres dos profissionais da área de Libras, locais para formação sistematizada, certificação emergencial por meio do PROLIBRAS e garantia de acesso dos surdos a quaisquer informações por meio da Língua Brasileira de Sinais. Passados dez anos do decreto e com o fim do prazo estabelecido por ele, surge no cenário legislativo a Lei nº 13.146, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão – LBI, a qual traz um capítulo específico sobre a educação de Surdos nos moldes bilíngues e inclusiva a todos.







## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e providências relacionadas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Paulo Renato Souza, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para

a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: José Carlos Dias, 1999.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Celso Lafer, 2001.

\_\_\_\_\_, MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

BRITO, L.F. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

CANGUILHEM, G. *La Santé: concept vulgaire e question philosophique*. Paris: Sables, 1990.

\_\_\_\_\_. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

CICCONE, M. *Comunicação total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CHAVEIRO, N.; PORTO, C. C.; BARBOSA, M. A.. Relação do paciente surdo com o médico. *Revista Brasileira de Otorrinolaringol.* [online]. 2009, vol. 75, n. 1, pp. 147-150. ISSN 0034-7299. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-72992009000100023>. Acesso em: 14 mar. 2016.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, 2009. Disponível em: < [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos\\_edespecial/desdobramentos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/desdobramentos.pdf) >. Acesso em: 6 mar. 2016

GOLDFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Pexus, 1997.

HEIDMANN, I.T.S.B; ALMEIDA M.C.P.; BOEHS A.E.; WOSNY A.M.; MONTICELLI M. Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções. *Texto Contexto Enfermagem*, v. 15, n. 2, abr-jul.2006, p.352-358.

KICKHÖFEL, Eduardo Henrique Peiruque. A ciência visual de Leonardo da Vinci: notas para uma interpretação de seus estudos anatômicos. *Scientiae Studia*, v. 9, n. 2, p. 319-335. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-31662011000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662011000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 9 abr. 2016. .

MOURA, Elisangela Santos de. Direito à saúde na Constituição Federal de 1988. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 18, n. 3730. 2013. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/25309>. Acesso em: 12 set. 2015.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. *Surdos - educação, direito e cidadania*. Rio de Janeiro : Wak Editora, 2014.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos*. 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94074/281476.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

RHODES Phillip. *An outline history of Medicine*. London: Butterworths, 1985.

RIBEIRO, Tiago. *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, , 2015.

SALIS, L. H. Á.; SILVA, N. A. S e. Medicina: quando a arte, a ciência e a tecnologia se associam para cuidar das pessoas. *Revista Brasileira de Cardiologia*, v. 15, n. 3. jul./ago./set. 2003.

SANTOS E. M.; SHIRATORI K. As necessidades de saúde no mundo do silêncio: um diálogo com os surdos. *Revista Eletrônica de Enfermagem* [periódico online] 2004; 6(1). Disponível em: <http://www.fen.ufg.br>. Acesso em: 30 ago. 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação*; São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.

SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. *Cidadania, surdez e linguagem:*

desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003, p. 238.

SKLIAR, Carlos. (Org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, v. 2, 1999.

World Health Organization. *Bangkok charter for health promotion in a globalized world*. Geneve: WHO; 2005 []. Disponível em: < <http://www.who.int/en/> >. Acesso em: 2 set. 2005.

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

**ACESSE:**

[www.ines.gov.br/seer](http://www.ines.gov.br/seer)



