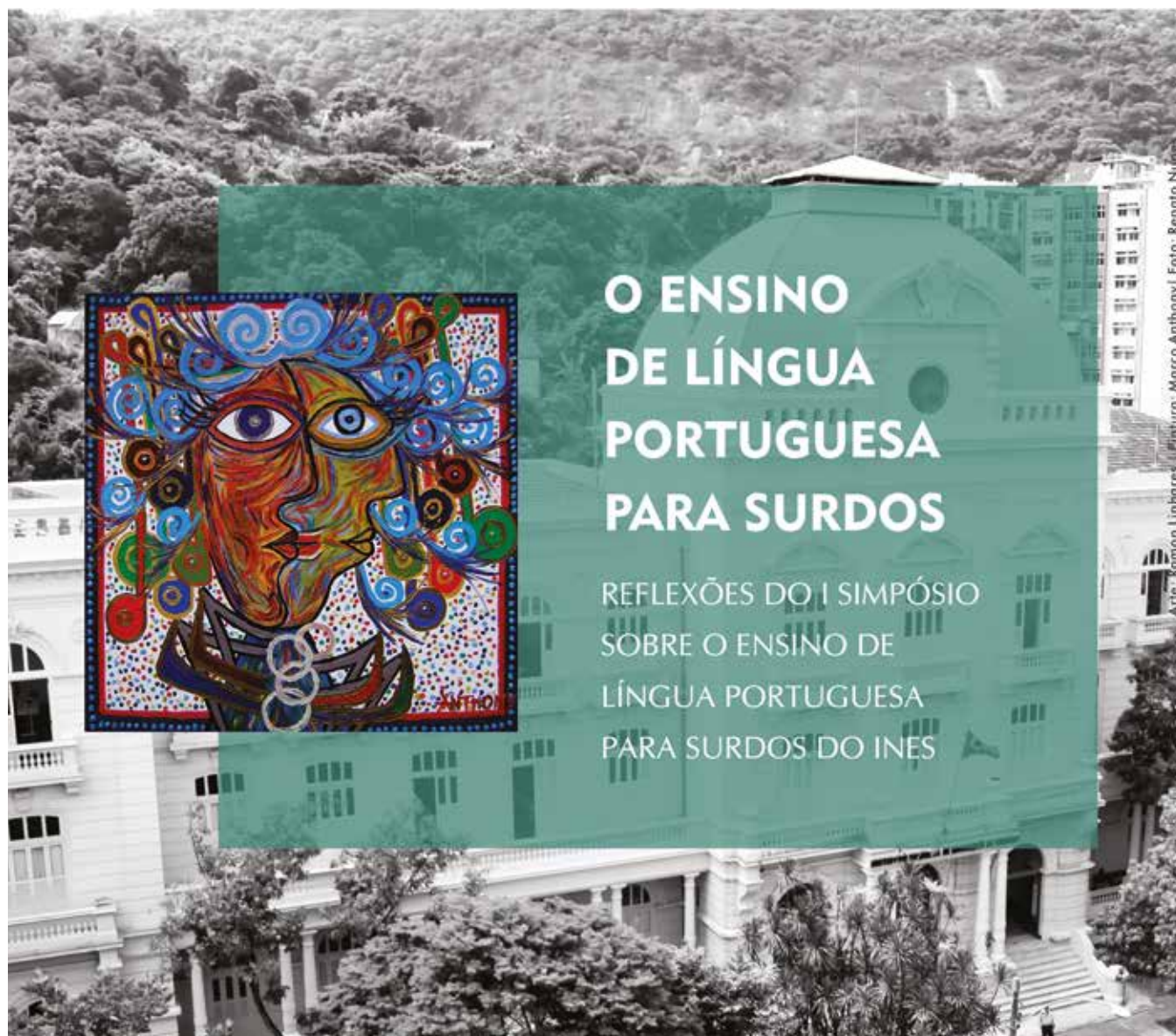


PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

REFLEXÕES DO I SIMPÓSIO
SOBRE O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA
PARA SURDOS DO INES

Arte: Kamon Linhares | Pintura: Marco Anthony | Foto: Renato Nogueira

**DISCIPLINARIZAÇÃO DA
LÍNGUA PORTUGUESA**

Era uma vez... contos
clássicos para crianças
surdas

**LITERATURA, LEITURA E ESCRITA
DA CRIANÇA SURDA**

O ensino de leitura
para surdos

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE:
CONTRADIÇÕES, POLÍTICAS
PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO**

Tradução de Libras:
contribuições do
letramento acadêmico

FÓRUM BILÍNGUE DO INES



I SIMPÓSIO
SOBRE ENSINO
DE LÍNGUA
PORTUGUESA
PARA SURDOS

ORGANIZAÇÃO

REALIZAÇÃO

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 Janoário

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

PRODUÇÃO EDITORIAL
MDE Design de Eventos

PROJETO GRÁFICO
Ramon Santos de Almeida Linhares

DIAGRAMAÇÃO
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

**ENTREVISTA:
PROFESSOR JOSÉ
CARLOS DE OLIVEIRA** 06

Editores OSILENE CRUZ,
RICARDO JANÓRIO e
MARISA GOMES

**DISCIPLINARIZAÇÃO DA
LÍNGUA PORTUGUESA
COMO SEGUNDA LÍNGUA
PARA ALUNOS SURDOS:
UMA ANÁLISE DAS
EMENTAS DOS CURSOS
DE LETRAS-LIBRAS** 14

ÂNGELA BAALBAKI

**ERA UMA VEZ... O
CONTO CLÁSSICO NA
AQUISIÇÃO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA
MODALIDADE ESCRITA
PARA CRIANÇAS
SURDAS** 32

DOANI EMANUELA BERTAN
INGRID JULLIANE FREIRES
SARTORI BARBOSA
JANAÍNA T. DE OLIVEIRA

**ENSINO DA LEITURA
PARA SURDOS** 48

MARIA CRISTINA PEREIRA

**A LITERATURA COMO
RECURSO FACILITADOR
NO PROCESSO DE
LEITURA E ESCRITA DA
CRIANÇA SURDA** 60

MARIA DE LOURDES
DA SILVA

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE
DE ALUNOS SURDOS: AS
CONTRADIÇÕES ENTRE
POLÍTICAS PÚBLICAS DE
INCLUSÃO, LEGISLAÇÃO
E AFIRMAÇÃO DA
COMUNIDADE SURDA** 78

ROSANA PRADO

**TRADUÇÃO DE LIBRAS
NO ENSINO SUPERIOR:
CONTRIBUIÇÕES AO
LETRAMENTO ACADÊMICO
DE ESTUDANTES SURDOS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PARANÁ** 98

SUELI FERNANDES
JONATAS MEDEIROS

**DISCURSOS SOBRE
ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA COMO
SEGUNDA LÍNGUA
PARA SURDOS** 116

VALÉRIA C. MUNIZ

Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos. – Vol. 1 (jul /dez 2017) –
Rio de Janeiro : INES – v. : il. ; 21cm

Semestral
ISSN-1518-2495

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



EDITORIAL

Prezados leitores,

Nesta edição da Revista Arqueiro, temos a honra de celebrar o primeiro evento que se propôs a discutir questões voltadas para a educação de surdos, mais especificamente, sobre o ensino de Língua Portuguesa escrita a esses aprendizes. Em outubro de 2017, reunimos no Instituto Nacional de Educação de Surdos vários pesquisadores e participantes interessados em compartilhar suas experiências e contribuir para o melhor desempenho profissional e para aprimorar estratégias e metodologias de ensino dentro de uma perspectiva bilíngue de ensino, articulando as duas línguas primordiais para o desenvolvimento dos sujeitos surdos – Libras e Língua Portuguesa.

Iniciamos o volume com a entrevista do Professor surdocego *José Carlos de Oliveira*, que se debruça sobre a mesma temática do evento e nos presenteia com relatos sobre sua experiência de vida e trajetória profissional no ensino de Língua Portuguesa para sur-

dos. Certamente, sua formação em Letras/Inglês e Letras/Libras, juntamente com a formação continuada na área da Linguística, têm oferecido suporte teórico-metodológico para atuar na área de ensino na Universidade Federal de Uberlândia. Sua experiência no ensino de português para surdos retrata a realidade enfrentada por professores de surdos e por aprendizes e os desafios lançados constantemente.

O primeiro artigo, *Disciplinarização da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos: uma análise das ementas dos cursos de Letras/Libras*, de Ângela Baalbaki, traz uma reflexão sobre as ementas da disciplina de Língua Portuguesa para surdos dos cursos de Licenciatura em Letras/Libras em algumas universidades federais brasileiras. Nesse contexto, mostra a implementação da disciplina nesses cursos e a precária formação de professores de Língua Portuguesa, os quais irão atuar no ensino para surdos, o que implica, também, no limitado número de pesquisas na área. Propõe, de forma brilhante, que a oferta da disciplina nos cursos de licenciatura em Letras/Libras pode ser um espaço para contrastar a Libras e a LP, promover maiores discussões sobre a produção escrita do aluno surdo e contribuir para a produção de materiais didáticos voltados para esse aprendiz.



O segundo artigo, *Era uma vez...o conto clássico na aquisição de Língua Portuguesa na modalidade escrita para crianças surdas*, apresentado por Doani Bertan, Ingrid Julliane Barbosa e Janaína Tunussi, mostra um relato de experiência de ensino de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos, realizada por professoras bilíngues, usando o gênero textual com o conto *O patinho feio*. As autoras apresentam uma descrição de atividades mediadas por estratégias didáticas dialógicas e interativas, usando a Libras como L1 e como língua de instrução para desenvolverem habilidades de leitura e escrita com aprendizes surdos do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Diante de um cenário em que materiais didáticos autênticos voltados para o aluno surdo são limitados, nesse artigo o leitor terá acesso a atividades propostas e realizadas pelas docentes com o objetivo de atender a demanda desse aprendiz.

No terceiro artigo, *Ensino de leitura para surdos*, apresentado pela pesquisadora Maria Cristina Pereira, temos o enfoque na importância do trabalho docente com relação ao ensino de leitura ao aluno surdo, de modo que essa atividade não fique centrada na codificação e decodificação de palavras, mas, acima disso, no reconhecimento do conhecimento prévio desse aprendiz. A autora destaca a neces-

sidade de se desenvolverem habilidades de leitura por meio de gêneros textuais, como histórias infantis, bilhetes, cartões, entre outros, e, principalmente, tendo a Libras como língua de instrução e de expressão do aprendiz. De acordo com a autora, as dificuldades não são pertencentes exclusivamente a aprendizes surdos, mas também a ouvintes, cabendo ao professor adotar estratégias adequadas para o processo de ensino-aprendizagem.

No quarto artigo, *A literatura como recurso facilitador no processo de leitura e escrita da criança surda*, a autora Maria de Lourdes da Silva destaca a relevância da literatura, com enfoque em histórias da literatura surda, no processo de ensino de Língua Portuguesa dentro de uma proposta bilíngue de ensino. Por meio de um cuidadoso levantamento de materiais didáticos bilíngues, disponíveis em DVD, a autora revela a importância do seu uso pelo professor para possibilitar um ensino de qualidade ao aprendiz surdo, uma vez que o ensino baseado em obras elaboradas para atender o aluno ouvinte continua sendo exercido para discentes surdos, o que reforça e mantém métodos de ensino *ouvintistas*. A literatura surda promove oportunidades e possibilidades de promover novos conhecimentos incluindo aspectos da cultura surda.

Dando continuidade, no artigo *Educação bilíngue de alunos surdos: as contradições entre políticas públicas de inclusão, legislação e afirmação da comunidade surda*, a pesquisadora e professora do INES, Rosana Prado, provoca o leitor com impor-



tantes questões sobre políticas públicas, escola bilíngue e educação de surdos. A autora contempla o leitor com um cuidadoso levantamento teórico e jurídico, destacando alguns documentos legais que deveriam estar efetivamente em vigor atualmente, como a Constituição Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Atendimento Educacional Especializado, a Lei e o Decreto de Libras e a Lei Brasileira de Inclusão. Paralelamente a esse estudo, a autora propõe uma reflexão sobre as considerações da comunidade surda e apresenta seu posicionamento sobre a temática da educação inclusiva.

Os autores Sueli Fernandes e Jوناتas Medeiros, no artigo *Tradução de Libras no Ensino Superior: contribuições ao letramento acadêmico de estudantes surdos na Universidade Federal do Paraná*, trazem à tona uma discussão necessária e inevitável no que se refere ao protagonismo do profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais TILS no processo de inclusão de alunos surdos no Ensino Superior. Apresentam resultados de uma pesquisa-ação, por meio da qual investigaram as percepções de estudantes surdos sobre a universidade como um espaço (não) bilíngue e sobre suas expectativas com relação à tradução de materiais utilizados no contexto universitário. As atividades de tradução de materiais desempenham papel consideravelmente importante para o letramento acadêmico bilíngue de alunos surdos no Ensino Superior.

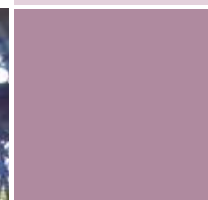
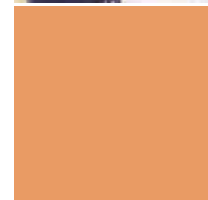
Fechando este volume especial, o leitor é contemplado com o artigo da Pesquisadora e professora do INES, Valé-


ria Campos Muniz, com o artigo *Discursos sobre ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos*, que leva o leitor a refletir sobre o ensino de português como segunda língua para surdos, problematizando aspectos intrínsecos à educação de surdos: formação do docente, ensino bilíngue, inclusão escolar, metodologias de ensino e produção de material didático adequado. A proposta do artigo é reavaliar a modalidade de ensino vigente, ainda pautado na língua majoritária – o português oral –, e destacar a importância de se discutir a questão do ensino para surdos em contextos escolares inclusivos, por meio de ações como oficinas, seminários e encontros. A autora destaca urgente necessidade de se rever o currículo atual de ensino para aprendizes surdos.

Essa síntese não tem como objetivo esgotar a valiosa produção que a Revista Arqueiro traz neste volume, pois há muito a ser descoberto pelo leitor nas próximas páginas e muito a ser refletido sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos, discussão que permeia nossos dias e nos desafia sempre a trilhar caminhos frutíferos.

Sejam bem-vindos e boas leituras!!!!

*Marisa Gomes, Osilene Cruz
e Ricardo Janoario*
Editores





ENTREVISTA: PROFESSOR JOSÉ CARLOS DE OLIVEIRA

**CONCEDIDA A EDITORES
DA ARQUEIRO**

MARISA GOMES, OSILENE CRUZ E
RICARDO JANOARIO

Professor José Carlos, temos muito prazer em poder contar com sua participação na Revista Arqueiro nesta entrevista sobre sua trajetória acadêmica e profissional. Vamos às perguntas?

REVISTA ARQUEIRO: Relate um pouco sua formação acadêmica e profissional.

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Sou formado em Letras-inglês (FACCAR-2008), Letras-Libras (UFSC-2010), com especialização em Linguística (Gama Filho-2009), fiz mestrado (UFSC-2014) e hoje sou doutorando em Estudos Linguísticos (UFU-2017.2 – egresso). Trabalho como professor no ensino superior desde 2014.

REVISTA ARQUEIRO: Atualmente, sua experiência profissional está relacionada ao ensino? A que disciplina? Para que público-alvo?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Leciono na área de linguística da Libras, as disciplinas Libras (I a VI), Metodologia de Ensino de Libras (L1 e L2), Metodologia de Ensino de Português L2 para Surdos, e o Estágio Supervisionado em Libras e Educação Bilíngue.

REVISTA ARQUEIRO: Sabemos do seu interesse pelo ensino de Língua Portuguesa. Como se deu e ainda se dá essa experiência?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Partiu da percepção das dificuldades dos meus pares em compreenderem e se expressarem nessa língua. E também das minhas próprias dificuldades e limitações em relação a essa língua. Atualmente busco novas formas de entendimento do letramento de surdos em Língua Portuguesa, novos métodos de ensino dessa língua para os surdos, e o exame do papel do professor e do aluno nesse processo.

JOSÉ CARLOS DE OLIVEIRA

Formado em Letras-Ingês (FACCAR-2008), Letras-Libras (UFSC-2010); especialização em Linguística (Gama Filho-2009); mestrado em Linguística (UFSC-2014); doutorando em Estudos Linguísticos (UFU). Professor Assistente no Instituto de Letras e Linguística – ILEEL, na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atua nas áreas Libras, Ensino de Línguas para Surdos, surdocegos e deficiências múltiplas sensoriais e para ouvintes, Formação de Professores e Acessibilidade. Membro dos grupos de pesquisa Inclusão (UFU) e Compreensão e Produção Escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua: experiências, desafios e perspectivas (INES) e da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN –, Associação dos Surdos de Uberlândia – ASUL. Colaborador da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS – e da Associação Brasileira de Surdocegos – ABRASC.

REVISTA ARQUEIRO: Quais os principais desafios que você encontra para o ensino de Língua Portuguesa para surdos e/ou para surdocegos?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: A minha experiência no trabalho com alunos surdos enfoca o ensino de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Superior. A maior dificuldade reside na precária bagagem de conhecimento que os alunos surdos possuem ao ingressarem nessa etapa da vida acadêmica, quando precisam ler e escrever textos técnico-científicos que exigem certas habilidades para a compreensão e a produção e para os quais não estão preparados, embora isso não seja uma característica específica de alunos surdos. Isso faz com que seja necessário que o professor dedique tempo para trabalhar os elementos linguísticos e textuais, para conseguir que o aluno tenha aproveitamento satisfatório e alcance progressão em seus estudos.

No caso do aluno surdocego, o grande desafio é nossa limitação e/ou desconhecimento não de algo novo, mas de algo que se percebe como novo. Isso porque a partir do momento em que as pessoas surdocegas passaram a lutar por sua dignidade e seu espaço, nos deparamos com algo velho que era não percebido. Assim, o nosso despreparo profissional nos impede o uso de uma língua comum, bem como a falta de informação, a falta de material didático apropriado, a falta de material impresso

que possibilite aos surdocegos a interação com a língua por meio do Braille ou de outras formas de transmissão verbal ou não verbal.

REVISTA ARQUEIRO: Que tipo de material didático você utiliza nas suas aulas? Como você os escolhe? Quais os critérios?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Com os alunos surdos, o material básico é constituído pelos próprios textos a serem estudados nas disciplinas em que estão matriculados e a partir deles trabalhamos a língua em seus diversos aspectos. Assim, as escolhas dependem das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Quanto ao trabalho com alunos surdocegos inseridos nas séries iniciais da educação básica, o trabalho é feito a partir do uso de material tátil e do Braille (letras, números em EVA, material em relevo, tudo que é palpável).

REVISTA ARQUEIRO: O que você pensa da utilização de novas tecnologias para o ensino de LP? Destaque os prós e contras.

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: São de suma importância, pelo fato de as tecnologias estarem inseridas na vida cotidiana dos surdos e é por meio das tecnologias, de aplicativos, de recursos digitais que os surdos se comunicam com textos escritos, mesmo entre si. É importante trabalhar a estrutura da escrita da Língua Portuguesa nos diferentes tipos de

aplicativos e nos recursos digitais para que os surdos tenham consciência da forma adequada da escrita a cada situação de uso.

Existe um aspecto negativo em relação à troca de mensagens de textos entre surdos e ouvintes: as pessoas ouvintes, em muitos casos, acham que a escrita dos surdos é “desestruturada”, por isso escrevem seus textos para os surdos usando apenas palavras de conteúdo, o que é prejudicial ao aprendizado, ao desempenho desses sujeitos, como alunos e como cidadãos.

REVISTA ARQUEIRO: Você percebe algum avanço no ensino de LP para surdos e/ou para surdocegos após do Decreto 5626/2005? Qual?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Não se pode afirmar que não há avanços, mas o que vemos são experiências isoladas, pois a prática de ensino de Língua Portuguesa em sala de aula inclusiva não contempla o direito do aluno surdo garantido pelo Decreto, nesses espaços o que prevalece é a língua da maioria, a L1. Além disso, nos dias de hoje ainda é forte a dicotomia Libras–LP, tanto nos espaços escolares quanto nos espaços sociais, talvez pela falta de (re)conhecimento tanto da Libras quanto das peculiaridades e das potencialidades dos sujeitos surdos.

REVISTA ARQUEIRO: Na sua opinião, qual é a importância da Libras para o ensino para surdos? E para surdocegos?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: É tudo. A começar, sem um L1 (Libras) não existirá a L2 (Língua Portuguesa). É por meio dos conhecimentos na L1 que o aluno irá aprender uma L2. Não se poder querer ensinar Língua Portuguesa para surdos sem o uso da Libras, caso contrário voltaremos ao oralismo, considerando que as línguas envolvidas nesse processo são de modalidades distintas e a grande maioria dos surdos não faz uso da Língua Portuguesa na modalidade oral. Nesse caso, a língua instrução/interação/mediação será necessariamente a Libras. Ainda mais para os alunos surdocegos, sem a comunicação tátil não será possível o estabelecimento de contato, de comunicação. Vemos aí que, sem a Libras “tátil”, o aluno surdocego fica impossibilitado de fazer interações comunicativas e sociais, por isso, fica impossibilitado de aprender.

REVISTA ARQUEIRO: Como o ensino de LP pode incentivar o aluno a ler e escrever mais e melhor?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Para os sujeitos aprenderem e usarem uma segunda língua é necessário que gostem e compreendam essa língua, é necessário que sua primeira língua seja igualmente respeitada e compreendida. No Brasil o ensino de Língua Portuguesa é obrigatório, envolvendo línguas muitas vezes em conflitos, levando ao fracasso. Notamos aqui a importância de levar o aluno surdo a gostar da Língua

Portuguesa e a usá-la por prazer, embora o faça por necessidade.

REVISTA ARQUEIRO: Como percebe o ensino de Língua Portuguesa atualmente? O que poderia ser diferente?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Como já adiantado na questão número 7, considerando a pouca existência de escolas e salas bilíngues para surdos no Brasil, a grande maioria dos alunos surdos está inserida na educação inclusiva e, nesse espaço, o ensino da Língua Portuguesa para surdos é disfarçado “como segunda língua”, mediante a presença e a mediação do intérprete de Libras. Seria necessário que o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, tivesse um lugar no currículo escolar, com conteúdos didáticos, metodologias específicas e mediado por uma língua comum, pois a interação direta entre aluno e professor torna o processo de ensino e de aprendizagem mais dinâmico e produtivo.

REVISTA ARQUEIRO: Quais devem ser os requisitos do professor de LP para trabalhar com aprendizes surdos e/ou para surdocegos?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Não podemos querer ensinar a alguém algo que não conhecemos. Assim, há a necessidade de conhecermos nossos alunos, suas características, suas necessidades, seu jeito de aprender. Há a necessidade de compartilhamento de uma língua

comum, pois a interação comunicativa possibilita as trocas de experiências, os diálogos, a reciprocidade. Pois quando se estabelece uma relação de amizade, de confiança, o aluno passa a se sentir seguro em seu processo de aprendizagem. O professor deve ser um modelo para o aluno, mas um modelo inspirado no próprio aluno, ou seja, na sua identidade e cultura e não na do professor. Isso implica dizer que o professor deve sair de si e se colocar no lugar do aluno, uma característica que poucos professores ouvintes conseguem desenvolver.

REVISTA ARQUEIRO: Como você percebe a formação do professor de LP atualmente, depois de avanços legais sobre a inclusão e sobre a educação de surdos e/ou de surdocegos?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Em muitos casos, os cursos tradicionais inseriram a disciplina Libras em suas grades curriculares para cumprir a legislação e não por interesse em uma formação específica. Uma disciplina com carga horária de 60 horas é insuficiente para habilitar um profissional a atuar com alunos específicos. O curso de licenciatura criado pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – em 2006 abriu caminhos para novas perspectivas. Também em 2006, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES –, implementou o Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade Bilíngue (presencial). Após a implementação do Plano Viver Sem Limites do

Governo Federal, em 2011, foram criados cursos de Letras-Libras, de Libras-Língua Portuguesa para Surdos, de Língua Portuguesa para Surdos, de Língua Portuguesa com Proficiência em Libras e até mesmo de Libras (bacharelado) em várias universidades brasileiras e também o Curso de Pedagogia Bilíngue (). Seguindo essa tendência, o INES aderiu à proposta do Programa do Plano Viver Sem Limites e implementou também o Curso online de Licenciatura em Pedagogia na modalidade Bilíngue, que teve início em 2018, em 14 polos distribuídos no Brasil. Todos esses cursos estão formando suas primeiras turmas. Embora o simples fato desses cursos existirem já acene com perspectivas de mudanças na qualidade do ensino na educação básica, na prática isso ainda não se concretizou.

REVISTA ARQUEIRO: Você acha que deveria haver mudanças no uso de metodologias e de estratégias de ensino de LP para surdos e/ou para surdocegos? Qual(is)?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Muitas escolas e muitos professores ainda trabalham com o método de ensinar primeiro o vocabulário, depois frases curtas, depois textos curtos e simples, para só então partirem para atividades escritas mais significativas. Deveria ser o contrário, a partir de um texto significativo para o aluno, o professor poderia trabalhar os componentes textuais de modo inverso. Partir do texto completo, decompô-lo

em unidades menores, trabalhar com o aluno de modo interativo e dialogado, compartilhando com reciprocidade o processo de ensino e aprendizagem. O professor deve ser modelo e guia para o aluno.

REVISTA ARQUEIRO: Quais as principais vantagens e desvantagens de ser professor de LP para surdos atualmente no Brasil?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Ser professor por opção (vocação) é uma arte, uma virtude, compartilhar o saber e formar cidadãos ativos onde todos, professor e alunos, desempenhem o papel de agentes críticos, construtores de uma nova realidade social é uma dádiva. Todos sabem que as condições de trabalho e o salário da grande maioria dos professores são indignas, defasadas, considerando a dimensão da profissão no contexto social. No entanto, considero que a dignidade humana reside no caráter, no legado intelectual positivo capaz de perdurar para a história, e não nos bens materiais propriamente ditos.

REVISTA ARQUEIRO: Qual a sua sugestão para quem quer trabalhar com ensino de LP para surdos e/ou para surdocegos?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Cada caso é um caso, mas além da formação acadêmica em nível superior em um curso específico voltado para a área, é necessário o aprendizado da língua do aluno, a Libras;

no caso de alunos surdocegos, da Libras tátil, e é importante também conhecer sua identidade, sua cultura, seu modo de vida, seu modo de aprender e de compreender o mundo, seu modo de interagir. A convivência, o contato direto com o diferente complementa os conhecimentos acadêmicos adquiridos nos cursos de formação específica, uma vez que nem sempre esses cursos contemplam a realidade vivida por nossos futuros alunos. A teoria e a prática precisam caminhar juntas.

REVISTA ARQUEIRO: Você acha que o I Simpósio sobre Ensino de Língua Portuguesa para surdos, realizado em 2017, contribuiu para a formação continuada e para a conscientização sobre o ensino para surdos?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Foi um momento rico de compartilhamento de experiências com diferentes temáticas voltadas à educação de surdos, enfocando não só o ensino da Língua Portuguesa para surdos, mas também outras disciplinas relacionadas, dando ao evento caráter interdisciplinar, abordando também o papel da Libras nesse processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa por surdos.

O debate a respeito das propostas e práticas de escola bilíngue para surdos no Brasil contemporâneo colocou em debate também o protagonismo da pessoa surda mostrando o grau de aceitação de sua cultura.

Como pioneiro na área de educação

de surdos, o INES, ao propor e realizar o seminário, abriu caminhos para novas perspectivas para a área de ensino da Língua Portuguesa, não só para surdos, como também para ouvintes, considerando que o Brasil é um país majoritariamente monolíngue, sendo raro ou quase inexistente o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua também para ouvintes. Dessa forma, o Seminário do INES se destacou como precursor pioneiro da área.

REVISTA ARQUEIRO: Você gostaria de abordar alguma questão que não tenha sido discutida nesta entrevista?

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Seria muito interessante e talvez mais produtivo se mais e mais professores surdos protagonizassem, juntamente com os professores ouvintes, a construção do processo científico de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos, de modo a construir um jeito surdo de ensinar e um jeito surdo de aprender.

REVISTA ARQUEIRO: Mais uma vez, a Revista Arqueiro agradece sua preciosa participação!

JOSÉ CARLOS OLIVEIRA: Eu que agradeço a oportunidade de poder compartilhar alguma experiência e colaborar com vocês.



DISCIPLINARIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS: UMA ANÁLISE DAS EMENTAS DOS CURSOS DE LETRAS-LIBRAS

**DISCIPLINARIZATION OF THE PORTUGUESE
LANGUAGE AS A SECOND LANGUAGE FOR DEAF
STUDENTS: AN ANALYSIS OF THE SYLLABI
OF THE LETRAS-LIBRAS COURSES**

ÂNGELA BAALBAKI

RESUMO

A disciplinarização do conhecimento tanto circula em determinadas condições históricas de produção como está inserida em políticas linguísticas, científicas e educacionais. No caso da proposta de uma disciplina que vise ao ensino de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos, quais teriam sido as condições históricas que proporcionaram sua emergência disciplinar? Em consequência da proposta de educação bilíngue para os alunos surdos, configurou-se, no ensino superior, especificamente nos cursos de licenciatura em Letras, o oferecimento de conteúdos relacionados à Língua Portuguesa na modalidade escrita para esses alunos. Na medida que uma disciplina deve estar atrelada à produção e à transmissão de conhecimentos, questionamos: como a Língua Portuguesa, como segunda língua (LP2) para surdos, pode ser tomada como objeto de conhecimento e de transmissibilidade? Como se constrói o lugar da disciplinarização da LP2 para surdos e sua institucionalização no contexto das universidades federais, observando para tal a movência em suas nomeações? Buscamos responder a essas e outras questões ao analisar ementas de cursos de licenciatura de Letras-Libras.

Palavras-chave: Disciplinarização. Língua Portuguesa para surdos. Licenciatura. Ementas.

ABSTRACT

The disciplinarization of the knowledge not only circulates in determined historical conditions of production, but it is also included in linguistic, scientific and educational policies. For the proposal of a discipline aimed at the teaching of the written Portuguese Language to deaf students, what would have been the historical conditions that provided its disciplinary emergency? As a consequence of the proposal of bilingual education to deaf students, it was established, in higher education, specifically in teachers' training courses in the Language and Letters college programs, the legal obligation to offer to these students contents related to Portuguese in the written modality. As a discipline must be linked to the production and transmission of knowledge, we ask: how can Portuguese as a second language (LP2) for the deaf be taken as an object of knowledge and transmissibility? How to construct the place of the disciplinarization of LP2 for the deaf and of its institutionalization in the context of the federal universities, considering the movement in their appointments? We have tried to answer these and other questions by analyzing syllabi of undergraduate courses in Letras-Libras.

Keywords: *Disciplinarization. Portuguese language for the deaf. Teachers' Training. Course syllabi.*

ÂNGELA BAALBAKI

Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense/UFF; mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ; professora do Departamento de Estudos da Linguagem do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade. E-mail: angelabaalbaki@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Dentro do escopo da História das Ideias Linguística, tal como desenvolvido, principalmente, por Auroux (1992), Chiss e Puech (1999), em confluência com os estudos de Análise de Discurso de orientação materialista, pretendemos analisar como, a partir de determinados acontecimentos legais, a saber, a lei 10.436/2002 e o decreto nº 5.626/2005, passa a ser oferecida uma disciplina de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos nos cursos de licenciatura em Letras.

Com efeito, interessa-nos refletir sobre o modo como se constrói a disciplinarização da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos nos contextos das universidades públicas brasileiras e observar o seu processo de institucionalização. Quais seriam, portanto, as implicações trazidas por esse processo de disciplinarização? Nossa proposta é analisar as ementas das disciplinas de Língua Portuguesa para surdos oferecidas nos cursos de Letras-Libras¹ das universidades federais.

Nosso foco recai, portanto, sobre o processo de disciplinarização no qual, segundo Chiss e Puech (1999), não se deve considerar apenas o aspecto conceitual envolvido, mas também as práticas relacionadas – as formas de transmissão. Em outras palavras, em relação à disciplinarização não se trata apenas de examinar aspectos conceituais, mas também aspectos práticos – as exigências de transmissibilidade, sobretudo.

Consideramos importante sublinhar que, como apontam Scherer, Petri e Martins (2013), “a constituição de um campo disciplinar está longe de ser um ponto pacífico e de apresentar uma linearidade observável” (p. 23). Em se tratando da LP2 para surdos, que ainda é um campo em constituição, enveredamos por caminhos diversos: o processo de disciplinarização “não é retilíneo, único, mas construído em várias direções” (p. 31)

1. CONDIÇÕES HISTÓRICAS QUE PROPORCIONAM A EMERGÊNCIA DISCIPLINAR

Para Puech e Chiss (1999), o termo “disciplina” é utilizado para indicar que a produção de conhecimento necessita ser transmitida. Deve-se salientar que, para os autores, as fronteiras dessa produção não são totalmente delimitadas, haja vista que são constituídas por processos sempre moventes. A disciplina é compreendida não como um estado de fato, mas como um processo constante de começo e recomeço, de ruptura e continuidade.

De acordo com os referidos autores, o ponto de vista disciplinar caracteriza-se em relação a um antes (quando se inscreve a novidade teórica e, especialmente neste artigo, o ampliamos para abranger um acontecimento legal) e a um depois (para o qual tende o objeto teórico). Destacamos, por exemplo, as pesquisas realizadas no âmbito de LP2 para surdos. Haveria, portanto, uma

¹ Justificamos nossa escolha por essa habilitação específica devido à sua proposta de formar professores surdos e ouvintes de Libras tanto para a Educação Básica quanto para a Superior. Dessa maneira, foi possível selecionar apenas os cursos que oferecem essa habilitação; de outra forma, não teríamos extensão suficiente para desenvolver, neste artigo, o levantamento e a análise de ementas de LP2 porventura existentes em todos os outros cursos de licenciaturas em Letras (em suas distintas habilitações) oferecidos pelas universidades federais brasileiras.

dupla inscrição no processo de disciplinarização: o ato legal – como apresentaremos na próxima seção – e a transmissão. Cabe frisar que o disciplinar não é considerado um momento secundário no processo de constituição do conhecimento, muito pelo contrário, é simultâneo a esse processo.

Nesse sentido, o ponto de vista disciplinar, agenciado pela dimensão temporal, pode ser caracterizado de duas principais modalidades:

- **Em relação a um antes** – horizonte de retrospectão no qual se inscreve a novidade teórica. Poderíamos interrogar: quais conhecimentos teóricos são necessariamente produzidos para dar conta dessa “novidade”? Especificamente, em relação à proposta de LP2 para surdos, o horizonte de retrospectão aponta muitas vezes para a Língua Portuguesa como primeira língua (L1) do ouvinte ou como língua estrangeira LE também para ouvintes.

- **Em relação a um depois** – horizonte de projeção em direção ao qual tende o objeto conceitual. Introduzimos outros questionamentos: quais conceitos precisam ser (re)definidos? Quais noções devem ser operacionalizadas? Como inserir a experiência visual dos surdos e sua língua no ensino de uma língua cuja modalidade é oral-auditiva?

É interessante notar que na segunda modalidade (horizonte de projeção), observam-se uma divisão e uma demarcação disciplinar temporal que permite

sua ancoragem em um campo diferencial no qual negocia sua autonomia e as articulações possíveis. Quais seriam as articulações possíveis? Com a Linguística Aplicada? Com as Teorias de Enunciação e do Discurso? Com a Linguística Textual? Veremos, mais adiante, como cada curso realiza essas articulações nos textos de suas ementas. Contudo, independentemente de quais sejam as articulações, nessas dimensões reúnem-se exigências de transmissibilidade, ou seja, a conversão didática da teoria em múltiplos estágios, sendo o primeiro implicado no interior mesmo da constituição disciplinar.

Nas contribuições teóricas de Chiss e Puech (1995), entende-se a existência de um predecessor ou a figura de um (co/re) fundador que “construiria” a ilusória imagem de um campo homogêneo e unificado, que organizaria os variados domínios disciplinares (aparentemente sem tensões) de modo a garantir sua “integração”. O processo de emergência disciplinar da Língua Portuguesa para surdos parece estar interligado à produção de determinados centros de pesquisa sobre a área – ainda que carente de visibilidade.

Retornando à proposta de Chiss e Puech, os autores enfatizam que os discursos sobre o objeto e o método são afetados pelos discursos disciplinares, os quais organizam a forma e as estratégias de transmissão. Por exemplo, as disciplinas (teorias ou descrições linguísticas) existem porque são transmitidas ou ainda, de certa forma, porque são concebidas para a transmissão.

Os que se ocupam da disciplinarização e da transmissão nem sempre (com)partilham o lugar teórico do conhecimento em jogo (imaginário que perpassa o que está sendo disciplinarizado e transmitido). São formas diferentes do sujeito se relacionar com o objeto, a saber: 1) objeto de estudo; 2) objeto de ensino. A representação do novo deve apontar para seu objeto próprio, identificando e descrevendo os domínios da disciplina na qual esse objeto vai encontrar seu lugar legítimo (CHISS e PUECH, 1995; 1999). Há aparatos que se fazem mais ou menos obrigatórios (créditos, laboratórios, revistas etc.).

Assim, o modo de como se dá a disciplinarização dos estudos sobre Língua Portuguesa para surdos não pode ser deslocada de uma disciplina, já que, mesmo constituindo diferentes ordens, as duas noções estão imbricadas. Como foi mencionado anteriormente, as políticas públicas e as leis também constituem a disciplinarização e está ligado a ela o incremento da expansão da escolarização (com as relações históricas em que são ordenadas políticas educacionais e políticas linguísticas). São vários os aspectos que se relacionam ao processo de disciplinarização. Destacamos, preliminarmente, que

o estudo da disciplinarização leva em conta pelo menos três aspectos: o primeiro diz respeito ao que é uma disciplina propriamente dita; o segundo, à constituição de um saber sobre a língua; e o terceiro, à produção de instrumen-

tos linguísticos que podem nos ajudar a refletir sobre esse saber como disciplina universitária (SCHERER, PRETRI, MARTINS, 2013, p. 26).

Como podemos verificar na citação, o processo de disciplinarização também deve prever a produção de instrumentos linguísticos (AUROUX, 1992) – gramáticas, dicionários, periódicos científicos especializados, eventos acadêmicos, programas de ensino e materiais didáticos³, bem como dissertações e teses defendidas sobre a área, projetos de pesquisa e extensão nas várias universidades. No entanto, nos concentraremos, no presente artigo, sobre o primeiro aspecto destacado por Scherer, Pretri e Martins (2013). Se defendemos que há uma relação entre aspectos históricos e processos de disciplinarização, em nosso artigo, observamos tais aspectos em ementas de disciplinas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos em cursos de licenciatura em Letras-Libras.

2. LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: EMENTAS DE CURSOS DE LICENCIATURA

O processo educacional da comunidade surda, no Brasil, passou por várias etapas que, em geral, desprestigiavam sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Após a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio de expressão

³ Cabe uma observação: são poucos os livros didáticos de LP2 produzidos para o ensino de alunos surdos. Leite e Cardoso (2009) indicam os livros distribuídos pelo FNDE-MEC e traduzidos pela editora Arara Azul.

e de comunicação da comunidade surda e de instrução para o aprendizado de conteúdos escolares, observa-se a introdução de um novo pensamento sociopolítico que veio modificar a visão do processo educacional do aluno surdo. Após três anos, a lei foi regulamentada pelo decreto 5626/2005 que prevê, entre outros aspectos, o ensino obrigatório de Libras (como disciplina curricular) nos cursos de formação de professores (do Ensino Médio e Superior) e de Fonoaudiologia e o ensino obrigatório da modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2 para surdos nos cursos de Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa). Vejamos alguns artigos:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Art. 4º. A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Com a obrigatoriedade das duas disciplinas, Libras e Língua Portuguesa como segunda língua (para os cursos de Letras – com habilitação para LP), o instrumen-

to legal citado impõe uma reconfiguração dos cursos de licenciatura, dos quais destacamos os de Letras. As duas disciplinas passam a ocupar um lugar formal no interior das instituições a partir então. Vale destacar que, anteriormente aos dois instrumentos legais, entre as várias habilitações já existentes nas universidades federais, nenhuma contemplava a especificidade legal de formar professores de Libras.

Após a aprovação da lei de Libras, houve a necessidade de formar profissionais habilitados a ensinar Libras; conseqüentemente, via-se a necessidade de criar um curso com a referida habilitação. Vale registrar que o curso de Letras-Libras começou em outubro de 2006, na modalidade a distância. Segundo Dall’Alba e Sarturi (2014),

Em 2001, os representantes surdos de todo o país se reuniram no “Seminário Nacional: Surdos um Olhar sobre as Práticas em Educação” realizado em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, a fim de enumerar uma lista de recomendações. A principal recomendação era a criação de um curso de graduação em Língua de Sinais voltado aos surdos, já que em 2001 a Libras ainda não havia sido oficializada. O movimento surdo lutava sem imaginar que haveria o Curso de Letras/Libras em 2006. Em 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC) fizeram a proposta do curso de Graduação em Letras/Licenciatura: Habilitação em Língua Brasileira de Sinais na modalidade à distância. (p. 2-3)

A partir dessa orientação, ocorreu o oferecimento, por exemplo, do curso de graduação de Letras-Libras pela UFSC. Dall’Alba e Sarturi consideram que a discussão sobre o currículo e a metodologia de educação de surdos ganhou força no momento em que foi criado o curso de Letras/Libras (2014, p. 6). Quatro anos após a sanção da lei de Libras, a UFSC foi a primeira universidade brasileira a desenvolver o projeto pedagógico com uma matriz curricular que buscava a melhor maneira de desenvolver a formação do aluno surdo, sobretudo valorizando sua língua – a Libras. O pioneirismo do curso – que considera o sujeito surdo como ponto central no processo de ensino e é predominantemente produzido em língua de sinais –, e a sua difusão em vários polos possibilitaram sua reedição em 2008. Segundo Barbosa e Cerny (2010), em 2006, foram oferecidas 500 vagas (60 vagas, para o polo da UFSC e 55 para cada um dos oito polos). Já em 2008, foram ofertadas mais 450 vagas, em 15 polos.

Com o projeto do Ministério da Educação (MEC) “Viver sem limites” (2011), a partir do Decreto 7.612 de 2011, ocorreu a criação de cursos de Letras-Libras em aproximadamente 12% das universidades federais. Vale lembrar que todas essas têm em suas matrizes curriculares alguma disciplina relacionada à Língua Portuguesa (ora como optativa, ora como obrigatória), no curso de licenciatura em Letras-Libras.

Podemos considerar a matriz curricular do curso de Letras-Libras da UFSC

como uma ressonância fundadora para a criação dos cursos no âmbito das universidades federais. Afinal, a história de uma disciplina inclui uma memória da conjuntura teórica que a constitui e os gestos acadêmicos e políticos que institucionalizaram suas possibilidades de projeção. Dito de outra forma, o conhecimento é produzido, é disciplinarizado e circula em condições históricas de produção específicas, o que significa sua inserção em políticas linguísticas, científicas, educacionais em âmbito nacional. De modo a ilustrar esse efeito fundacional atrelado ao curso da UFSC, inserimos dois trechos:

Tomamos como base a experiência da UFSC, referência mundial no assunto. Recentemente tivemos uma reunião, para discutirmos algumas questões pedagógicas e administrativas e a possibilidade de uma parceria interinstitucional. Mas não deixamos de inovar: essa experiência, por si só, é inovadora no nosso estado”, declarou o professor Humberto. “Queremos acolher esse projeto à nossa realidade e demanda local, propondo iniciativas que visam a atender as nossas necessidades. (Disponível em: <http://www.alagoas24horas.com.br/428584/curso-de-letras-libras-na-ufal-oferta-30-vagas/>).

O projeto pedagógico do curso da Ufam se baseia no projeto inicial apoiado pelo MEC desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina, recebendo melhorias a partir de uma visão crítica após a formatura das duas primeiras turmas do curso ofertado pela UFSC, declarou a professora Nídia Sá. (Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/2013-04-29-19-37-05/arquivo-de-noticias/2240-ufam-realiza-lancamento-do-curso-de-letras-libras-na-sexta-25>).

Observamos, portanto, as condições de produção da emergência disciplinar a partir de determinada conjuntura política e legislativa e dentro de quadro institucional específico, que retomam, em certa medida, o gesto fundador do primeiro curso de Letras–Libras do país. Assim, o modo como se dá a disciplinarização da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para surdos não pode ser deslocado de uma disciplina nos cursos de licenciatura em Letras. Enfatizamos que uma disciplina inclui, em sua constituição, uma memória da conjuntura teórica e de gestos políticos. No caso da disciplinarização da LP2, ousamos dizer que parece se tratar de um processo descendente, ou melhor, que ocorre em escala mais ampla no ensino superior e em escala reduzida na educação básica.

Como já assinalamos, nosso *corpus* é composto por ementas selecionadas de 20 cursos de Letras-Libras⁴ (e demais nomeações) que oferecem licenciatura. Parafraseando Scherer (2003), o ementário pode ser tomado como o lugar privilegiado para estudar o discurso fundador da disciplina que lá emerge. Ao ampliar a discussão sobre o tema, Scherer, Petri e Martins (2013) consideram que o ementário “institui uma função específica, a de cercear o que é dito, de tentar controlar a interpretação, ditar normas e regras” (p. 31), instituindo uma função específica. O ementário seria constituído de ementas, programas e referências bibliográficas. Para o nosso artigo, o

material recortado é composto somente por ementas. Compreendemos essa noção como:

A ementa ocupa, então, papel de destaque nos modos de organizar e delimitar o que compete a cada disciplina incluir como sendo de sua responsabilidade tratar e discutir. Esse recorte das disciplinas se propõe a oferecer tanto ao professor como ao estudante espaços de conhecimento previamente decididos como relevantes e que, por isso, merecem estar contidos nesse breve texto da ementa. (SANT’ANNA, 2014, p. 318).

Assim, as ementas indicam um determinado registro de saberes e uma determinada organização institucional, ou melhor, a institucionalização de determinados territórios. Listam-se conteúdos selecionados em sequência, algumas vezes com tendências teóricas diferentes. Assim, ao mesmo tempo, delimita-se o que deverá ser transmitido e apagam-se outros saberes – aqueles que são excluídos. Observamos que essas ementas, consideradas materialidades textuais, podem ser caracterizadas, de acordo com Sant’Anna (2014), pelo uso de nominalizações em que há o apagamento do sujeito, com enfoque no referente discursivo; ou melhor, o objeto de estudo e o objeto de ensino estão deslocados do sujeito que os produz. Além disso, estão atreladas a uma determinada imagem de língua, de professor, de metodologia de ensino de língua etc.

Assinalamos que a educação bilíngue – tomada como “objeto enunciado”

⁴ Pela imitação do espaço do artigo, inserimos tão somente ementas de cursos de oito universidades federais. Também alertamos que, apesar da matriz curricular do curso de licenciatura Letras-Libras da UFSC ser considerada fundadora de certas discursividades, não pudemos fazer uma análise comparativa de suas ementas, uma vez que não encontramos no site da instituição ou no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2008 as ementas das disciplinas “Leitura e Escrita do Português como 2ª Língua (Eixo de Formação Optativa – 72 h/a)” e “Leitura e Escrita do Português como 2ª Língua II (Eixo de Formação Optativa – 72h/a)”.

tanto na legislação em vigor quanto no pleito do movimento surdo – permeia as relações de alternância do regime de dizer e parece fundar alguns dizeres sobre a disciplina LP2 para surdos. Scherer (2003, p. 73) assevera que a ementa é uma ordem discursiva que se “apoia sobre um suporte institucional” que implica certa espessura de práticas de dizer. Certamente, a inserção da LP2 para surdos como disciplina imputa uma alternância (ou mesmo distinção) no trabalho do professor universitário (e, por conseguinte, no regime de dizer) dos cursos de licenciaturas em relação à formação de futuros professores de línguas, com destaque para o curso de licenciatura de Letras-Libras que passa(ou), em algumas universidades, por uma (re)constituição do corpo docente – seja por meio de concursos próprios seja pelo deslocamento de docentes para o novo curso.

Por meio de análises das ementas, pudemos identificar duas possibilidades em relação ao processo de disciplinarização: 1) Língua Portuguesa como objeto de conhecimento a ser adquirido/aprendido pelo aluno surdo. Neste grupo, o enfoque recai na proficiência e na construção de conhecimento metalinguístico na LP2 (conhecer estrutura fonológica, morfológica, sintática, aspectos textuais); 2) formas de tratar a transmissibilidade da LP2 para surdos. Nesse grupo, há ênfase nas metodologias a serem empregadas no ensino e na produção de materiais didáticos⁵.

⁵ Há cursos que apresentam ementas dos dois grupos e ainda há aqueles cujas ementas contemplam ou o grupo 1 ou o grupo 2. Para fins de nossa análise, buscamos trazer ementas de diferentes universidades para compor cada grupo, sem contudo contemplar todas as existentes.

⁶ O uso do sublinhado em todos os textos das ementas faz parte de nosso gesto de análise.

GRUPO 1: LP2 COMO OBJETO DE CONHECIMENTO

- Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Curso: Letras: Libras

Leitura e Escrita do Português como 2ª Língua I (Eixo – Formação específica – obrigatória – 60h)

EMENTA: Introdução aos estudos léxico-gramaticais da Língua Portuguesa na perspectiva de segunda língua. Análise do gênero textual acadêmico em segunda língua.

Leitura e Escrita do Português como 2ª Língua II (Eixo – Formação específica – obrigatória – 60h)

EMENTA: Desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, com base nos processos de composição textual e nos aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos que envolvem a organização textual e discursiva em *segunda língua*.

Tópicos de Língua Portuguesa (optativa – 60h)

EMENTA: Estudo e análise de aspectos linguísticos, pragmáticos e discursivos da Língua Portuguesa. Noções de Língua Portuguesa enquanto língua materna (LM), primeira língua (L1) e segunda língua (L2). Português escrito como LM e como L2.⁶

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Libras (Licenciatura)

A proposta teórica que embasa as ementas está pautada nos estudos discursivos e textuais. Os conteúdos elencados vão dos aspectos léxico-gramaticais aos aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos de produção textual. Em relação ao gesto de nomeação, as duas primeiras ementas trazem o determinante “segunda língua”, que delimita um campo de saber, especificando-o. Essa delimitação cria outra determinação para a Língua Portuguesa sem contudo especificar a qual sujeito estaria indicada essa L2 (ouvintes ou surdos?). Já na ementa de “Tópicos de Língua Portuguesa”, optativa, produz-se um efeito de múltipla determinação: a Língua Portuguesa poderá ser vista como materna, primeira, segunda, escrita. Esta diferença entre as determinações de Língua Portuguesa (LM, L1, L2) nas três ementas parece nos indicar as várias dimensões que a Língua Portuguesa passa a assumir.

- Universidade de Brasília (UnB)⁷

Curso: Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua

Leitura e produção de textos escritos em Português 1 (obrigatória) Texto e Intertextualidade. A linguística do texto em português. Conectores gramaticais e processos de coesão nas duas línguas em contato LSB e português. Leitura

regular de textos variados com entrelaçamento temático. Uso de dicionários. Escrita dirigida.

Fonte: <https://matriculaweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/disciplina.aspx?cod=110345>

Leitura e produção de textos escritos em Português 2 (obrigatória)

Intertextualidade: textos narrativos e textos descritivos. Tipologia textual e diferenças entre narração e descrição. Conectores gramaticais e processos de coesão em textos descritivos nas duas línguas em contato: LSB e português. Leitura regular de textos variados com entrelaçamento temático. Uso de dicionários. Escrita dirigida de textos descritivos

Fonte: <https://matriculaweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/disciplina.aspx?cod=113590>

Leitura e produção de textos escritos em Português 3 (obrigatória)

O texto dissertativo. Tipologia textual: diferenças entre narração, descrição e dissertação. Argumentação no texto dissertativo. Conectores gramaticais e processos de coesão em textos dissertativos nas duas línguas

⁷ De acordo com Zoppi-Fontana (2009), a criação do primeiro curso de Licenciatura em Português do Brasil como Segunda língua ocorreu na UnB.

em contato: português e Libras. Leitura de textos selecionados do material didático do Ensino Básico para contraste entre narrar, descrever e dissertar. Uso de dicionários. Escrita dirigida de textos dissertativos.

Fonte: <https://matriculaweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/disciplina.aspx?cod=115380>

⁸ A sigla LSB corresponde à Língua de Sinais Brasileira, utilizada por alguns pesquisadores de forma a seguir os padrões internacionais de denominação das línguas espaço-visuais. Sobre a distinção de uso entre as duas formas, indicamos a leitura de Brito (2010).

Observa-se, nas ementas, que a tendência teórica assumida está embasada nos princípios de Linguística Textual, que podem ter os seguintes conteúdos selecionados: texto e intertextualidade; coesão e coerência; tipologia textual. Em termos da nomeação das disciplinas não há determinação em relação à Língua Portuguesa – embora a determinação “como segunda língua” já esteja presente no nome do curso. Outro ponto interessante a ser sublinhado é a constatação de colocação de duas línguas em contato, a LSB⁸ e o português. Notamos que nas ementas o sujeito surdo não parece materialmente inserido nos enunciados, embora sua língua seja mencionada.

- Universidade Federal de Goiás (UFG)
Curso: Letras-Libras (Licenciatura)

Língua Portuguesa 1 (Disciplina do Núcleo Específico Obrigatório)
Prática de leitura e produção de

textos em português como L1 ou como L2, com ênfase nos aspectos de organização linguística. Desenvolvimento de estruturas básicas da Língua Portuguesa e uso do português em situações formais e informais.

Língua Portuguesa 2 (Disciplina do Núcleo Específico Obrigatório)
Prática de leitura e produção de textos em português como L1 ou como L2, com ênfase nos aspectos de sua organização. Desenvolvimento de estruturas complexas da Língua Portuguesa. Introdução aos gêneros textuais acadêmicos.

Fonte: <https://www.letras.ufg.br/up/25/o/ementalibras.pdf>

Nas ementas do curso da UFG, identificamos duas tendências teóricas, a saber: perspectiva estrutural (estrutura da Língua Portuguesa) e gêneros textuais, especificamente os acadêmicos. Os conteúdos elencados estão relacionados entre si: organização da língua; estruturas básicas e complexas; uso em situações formais e informais. Embora não haja uma determinação na nomeação da disciplina, a dupla dimensão da língua está presente ao indicar tipos de textos em “português como L1 ou L2”. A alternância construída pela conjunção coordenativa produz um efeito de escolha que poderá ser realizado entre

cada uma das duas dimensões da LP (L1 ou L2). Além disso, podemos verificar que os sujeitos produtores de tais textos não são identificados, nem mesmo a quem se endereçaria esse tipo de prática; mais especificamente, o sujeito surdo é excluído do texto da ementa.

- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

**Curso: Letras-Libras (Licenciatura)
Língua Portuguesa Escrita como
L2 para Surdos I (obrigatória)**

Ensino de Língua Portuguesa por metodologia de ensino de segunda língua para surdos. Reflexão sobre as estruturas textuais e estratégias de leitura e escrita, levando o aluno ao desenvolvimento da leitura e da produção de textos de variados gêneros, priorizando a redação técnica e os textos acadêmicos. Aprimoramento no domínio da língua escrita.

**Língua Portuguesa Escrita como
L2 para Surdos II (obrigatória)**

Ensino de Língua Portuguesa por metodologia de ensino de segunda língua para surdos em nível avançado. Reflexão sobre as estruturas textuais e estratégias de leitura e escrita.

*Fonte: Projeto Pedagógico do
Curso de Graduação – Letras-Libras
(Licenciatura)*

A primeira ementa do curso da UFJF contempla os estudos relacionados aos gêneros textuais. Por conseguinte, o conteúdo organiza-se em torno da leitura e da produção de textos (ênfase nas estruturas e estratégias de leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos). A segunda ementa busca outro nível linguístico (avançado) da Língua Portuguesa. Interessante destacar que, nas duas ementas, o ensino de Língua Portuguesa deve ter como metodologia “o ensino de segunda língua para surdos”. A determinação “segunda língua” e a indicação para quem se destinaria o ensino da língua (“para surdos”) apontam para outra dimensão da Língua Portuguesa. Esta nova dimensão se caracterizaria por ser Língua Portuguesa escrita e, no entanto, diferenciada para surdos.

**GRUPO 2: FORMAS DE
TRANSMISSIBILIDADE DA LP2**

- Universidade Federal de Sergipe (UFS)

**Curso: Letras-Libras
Linguística Aplicada ao ensino
de Português como Língua Adicional (obrigatória – 60h)**

Ementa: O ensino de português para surdos. A abordagem comunicativa intercultural no Ensino de português para surdos e sua relação com os processos sócio históricos de formação das identidades culturais e idiomáticas. Linguística-

Contrastiva Português-Libras.

Laboratório para o ensino de Língua Portuguesa (optativa – 60h)

Ementa: Elaboração de material para o ensino de Língua Portuguesa falada e escrita, tendo por base os princípios da gramática internalizada.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras-Libras (Licenciatura)

O curso da UFS tem oito disciplinas com o nome “Língua Portuguesa” incluído em seu título. Três inserem a determinação “adicional” – que apesar de designar a distinção entre a LP como língua materna, não faz referência, em seu nome, à questão da especificidade linguística do aluno surdo. Em relação à transmissibilidade do objeto, em especial, destacamos somente duas ementas. Na primeira, a determinação “adicional” é substituída pelo sintagma preposicional “para surdos”. Assim, o objeto de transmissibilidade passa a ser “o ensino de português para surdos”, criando, pela paráfrase, uma relação de sinonímia: ao falar de “língua adicional” no curso de Letras-Libras, fala-se de “português para surdos”. A abordagem comunicativa e a análise de contrastes (Português/Libras) parecem ser os pilares teóricos da disciplina. A segunda ementa, por sua vez, toca na questão da elaboração de materiais para o ensino de Língua Portuguesa – sem qualquer indicação para qual sujeito (surdo ou ouvinte) aprendiz se dirige

– mas em duas modalidades distintas, a “falada” e a “escrita”. O enfoque recai sobre a Língua Portuguesa e suas modalidades. A ausência de uma determinação (L1, LM, L2 etc.) parece indicar se tratar da Língua Portuguesa endereçada àqueles ouvintes para quem a LP é materna. A dupla (ou a multideterminação) da LP é silenciada.

- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Curso: Curso Superior de Letras – com Habilitação em Língua Brasileira de Si-

nais (Libras)/Língua Portuguesa Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa como L2 (obrigatória – 60h)

Ementa: Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa com o L2

Fonte: Projeto do Curso de Licenciatura em Letras Com Habilitação em Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa

O curso da UFRN oferece as disciplinas “Língua Portuguesa para

Usuários de Libras” de I a VI, todas obrigatórias, com carga de 60 horas cada. Em sua descrição, a nomeação inclui o determinante “L2”. Há uma disciplina intitulada “Compreensão de Textos em Língua Portuguesa” (obrigatória – 60h) sem qualquer tipo de determinação e ainda há a disciplina que inserimos na nossa forma de recortar o *corpus* (Metodologia de ensino). Na referida ementa,

ao se falar de metodologia de ensino de Língua portuguesa como L2, não se diz quais abordagens se pretende apresentar. Identificamos que parece não haver, na formulação do texto da ementa, uma compreensão do lugar específico da Língua Portuguesa para surdos ou do lugar para sua educação nem de seu lugar teórico dentro da área.

• Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Curso: Licenciatura em Letras-Libras (Língua Brasileira de Sinais)

O Ensino de Português como Língua Estrangeira (optativa – 60h)

Ementa: Ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa sob a ótica das teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Libras

A única ementa encontrada no curso da UFPI é uma discipli-

na optativa que tem seu enfoque sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como língua estrangeira. Em relação ao gesto de nomear, observamos outro determinante (“estrangeira”) nesta ementa. A dupla determinação (primeira e segunda) recorrente em ementas de outros cursos desaparece. Além disso, não há qualquer relação entre Libras e alunos surdos. Dessa forma, pode-se compreen-

der que o ensino de LP2 para surdos se faria da mesma maneira como se trata uma língua estrangeira. Ao denominar aqui a Língua Portuguesa como língua estrangeira dentro do processo de elaboração da ementa do curso de Letras-Libras, perde-se um pouco a perspectiva do que seja língua estrangeira e também se deixa de levar em conta a especificidade dos aprendizes dessa língua.

• Universidade Federal do Acre (UFAC)

Curso: Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua Ensino de Português como Segunda Língua I (obrigatória – 45h)

Ementa: Ensino de português escrito numa perspectiva de segunda língua para usuários de Libras como língua materna. Organização do trabalho pedagógico no ensino de português escrito como segunda língua, considerando os documentos oficiais para o ensino de português escrito para surdos na segunda fase do Ensino Fundamental, espaços não-formais de ensino e instituições de atendimento ao surdo. Análise e produção de materiais didáticos de ensino de português escrito como segunda língua para surdos na segunda fase do Ensino Fundamental, espaços não-formais de ensino e instituições de atendimento ao surdo. Investigação e reflexão sobre abordagens, métodos e técnicas no ensino de português escrito como se-

gunda língua em contexto de surdez na segunda fase do Ensino Fundamental, espaços não-formais de ensino e instituições de atendimento ao surdo.

Ensino de Português como Segunda Língua II (obrigatória – 45h)

Ementa: Ensino de português escrito numa perspectiva de segunda língua para usuários de Libras como língua materna. Organização do trabalho pedagógico no ensino de português escrito como segunda língua, considerando os documentos oficiais para o ensino de português escrito para surdos no Ensino Médio, Ensino Superior, espaços não-formais de ensino e instituições de atendimento ao surdo. Análise e produção de materiais didáticos de ensino de português escrito como segunda língua para surdos no Ensino Médio, Ensino Superior, espaços não-formais de ensino e instituições de atendimento ao surdo. Investigação e reflexão sobre abordagens, métodos e técnicas no ensino de português escrito como segunda língua em contexto de surdez no Ensino Médio, Ensino Superior, espaços não-formais e instituições de atendimento ao surdo.

Fonte: <https://portal.ufac.br/ementario/disciplina.action?d=17115>

As duas únicas disciplinas que levam em seu nome “Língua Portuguesa” no curso da UFAC estão destinadas ao ensino da própria língua. O objeto de transmissibilidade (a Língua Portuguesa) parece ser dado como um objeto natural, como se não fosse passível de

teorização, ou melhor, como se não houvesse uma teoria que embasasse essa transmissibilidade. Em relação à nomeação, há uma série de construções sintáticas que operam a determinação de qual “Língua Portuguesa” se trataria: “Ensino de português escrito numa perspectiva de segunda língua para usuários de Libras como língua materna”; “ensino de português escrito para surdos”; “ensino de português escrito como segunda língua para surdos na segunda fase do Ensino Fundamental/Médio/Superior”. O excesso passa a significar não somente uma forma de determinação de outra dimensão da língua, mas, principalmente, que essa outra dimensão precisa estar extremamente marcada. Por exemplo, para qual sujeito estaria endereçado o ensino dessa língua ao dizer “para usuários de Libras como língua materna”? Seria para alunos surdos? Também poderia ser para *coda*⁹? E ainda ampliamos a discussão: todos os surdos teriam a Libras como língua materna?

Nessas ementas, podemos verificar várias formas de nomeação das disciplinas como também as várias formas de nomear a LP endereçada para surdos. É interessante observar como a nomeação das disciplinas (e até mesmo dos cursos) está funcionando com certa flutuação de termos. Afinal, como nos lembram Scherer, Petri e Martins (2013, p. 24), “uma disciplina é nomeada de uma maneira e não de outra, a nomeação está funcionando em prol de um direcionamento de sentidos em detrimento de outros pos-

síveis". O movimento das nomeações, à medida que aponta para uma legitimação institucional, acaba por produzir um deslocamento na constituição e na (des)regularização disciplinar do campo. Dito de outra forma, cada nomeação vai significando de maneira diferente. Ou como dizem Scherer, Petri e Martins (2013, p. 30), ao nomear de outra forma se está "procurando um outro espaço e não tomando um lugar já existente".

No entanto, por meio das análises, também verificamos que, em algumas ementas, não é possível identificar uma linha divisória entre LP para ouvintes e LP2 para surdos. Os vários modos de inscrição da Língua Portuguesa (em dupla ou múltipla determinação) não nos possibilitaram encontrar um "espaço de regularidades enunciativas" (SCHERER, 2003, p. 67) sobre determinado campo. Sabemos que a disciplinarização não se dá somente pelo processo de nomeação das disciplinas, porém esse é um aspecto importante.

Além da variedade de determinações (L1, materna, L2, estrangeira, adicional etc.), há em muitos casos a indicação de para quem se destinaria a língua ou o ensino da língua: para surdos. De modo geral, a mudança na institucionalização dos saberes inscritos nas ementas indica que a LP passa a ser descrita como uma segunda língua para surdos. Esse processo da construção da LP2 para surdos é permeado por uma heterogeneidade de ações e de dizeres na busca por outro sentido de língua: Língua

Portuguesa como segunda língua para surdos. Dito de outra forma, ocorreram atos legais e gestos institucionais que inaugurariam um novo sentido para a língua. Dessa forma, a dimensão da Língua Portuguesa (materna para muitos ouvintes brasileiros) desloca-se para outro sentido, outra dimensão, que acaba por operar "diretamente sobre a estrutura do ensino formal da Língua Portuguesa e da formação de professores" (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 24).

⁹ Coda é um acrônimo para Child of Deaf Adults (Filhos Ouvintes de Pais Surdos). Em geral, um coda é considerado um sujeito bilingue.

3. CONCLUSÕES

O processo de constituição disciplinar da LP2 para surdos afeta a formação de professores de línguas e o campo de saber sobre linguagem/língua. De fato, como em qualquer modo de produção de conhecimento, observamos um processo em movimento e com determinadas formas de alianças teóricas. A LP2 para surdos é um campo ainda em constituição. E talvez o número limitado de pesquisas seja decorrente da pouca legitimação da área. Nas contribuições teóricas de Chiss e Puech (1995), supõe-se a existência de um predecessor ou a figura de um (co/re)fundador que "construiria" a ilusória imagem de um campo homogêneo e unificado, que organizaria os variados domínios disciplinares (aparentemente sem tensões) de forma a garantir sua "integração".

No caso de nossas análises, não foi possível identificar tal figura. De fato, a disciplinarização da LP2 para surdos

“não está vinculada a um autor, a um teórico, a um conceito, a um momento, a um território específico: ela se apresenta em uma constante busca de identificações” (SCHERER, PETRI, MARTINS, 2013, p. 31). Este fato nos leva a concluir que há, concomitantemente, “processos distintos de disciplinarização de um mesmo domínio de saber” (p. 32). Uma pergunta, entretanto, permanece: quais das novas possibilidades de sentido para Língua Portuguesa ganhará visibilidade? Talvez por se tratar ainda de um momento de introdução da disciplina no contexto das universidades brasileiras, assumidas aqui como o lugar de visibilidade da emergência disciplinar, não tenhamos respostas. De qualquer modo, assumimos que haveria uma possível transformação de saber sobre a Língua Portuguesa que passaria a ser pensada e ensinada não mais pela rota fonológica, mas pela experiência visual que sua forma gráfica possibilita.

Outro ponto que suscita reflexão é apagamento, em muitas ementas, do sujeito a quem se destina a Língua Portuguesa. Tal sujeito parece ser dado como evidente por se incluir no curso Letras-Libras. Neste caso, não seria necessário diferenciar surdos dos demais sujeitos (ouvintes, estrangeiros ou falantes de outras línguas)? Afinal, a indicação do sujeito também poderia ser uma forma de delimitar o campo de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.

Essa disciplina pode se tornar, em grande medida, um espaço para:

- Discussão de abordagens, métodos e estratégias endereçadas às diferenças linguísticas entre Libras e LP;
- Comparações entre as duas línguas de respectivas modalidades gesto-visual e oral-auditiva;
- Exame das especificidades da produção escrita do aluno surdo;
- Produção de materiais didáticos específicos etc.

Nos aventuramos a afirmar que o processo de disciplinarização da Língua Portuguesa como L2 para surdos vem sendo marcada por uma diversidade de opções em relação à escolha das teorias a serem adotadas, dos métodos e dos objetivos de análise, devido a diferentes concepções da noção de língua, texto, leitura e à dispersão de nomeações.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

BARBOSA, H.; CERNY, R. Z. O curso de Letras-Libras na modalidade a distância: avaliação de um percurso. *Informática na Educação* (Impresso), v. 13, p. 156-166, 2010.

BRITO, F. L. *Por uma gramática de língua de sinais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

CHISS, J. L.; PUECH, C. *Le Langage et ses disciplines XIXe -XXe siècles*. Paris, Bruxelles: Duculot, 1999.

CHISS, J. L.; PUECH, C. Linguistique structurale, du discours de fondation à l'émergence disciplinaire. *Langage*, Paris, n. 120, p. 106-126, dez, 1995.

DALL'ALBA, C.; SARTURI, C. Letras/Libras: curso superior inédito da América Latina. *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*, n. 14, p. 1-13, 2014. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/revista/edicoes-revista/edicao-14>>.

LEITE, J. G.; CARDOSO, C. J. Inclusão escolar de surdos: uma análise de livros de alfabetização. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. In: *Anais*. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 1-13. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3250_1545.pdf>.


SANT'ANNA, V. L. A. Práticas discursivas delimitadoras de conteúdos: estudo de ementas da formação profissional de professor de

línguas. *Letras de Hoje* (Online), v. 49, p. 317-325, 2014.

SCHERER, A. E. Memória e história das ideias: o ensino do francês no RS do fim do século XIX ao início do século XX. In: ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. (Orgs.). *Institucionalização dos estudos da linguagem: disciplinarização das ideias linguísticas*. Campinas: Pontes, 2002. p. 121-138.

SCHERER, A. E.; PETRI, V.; MARTINS, T. Na análise de discurso, "a paisagem é realmente acidentada", ou reflexões acerca de seu processo de disciplinarização no sul do Brasil. *Signo y Señal – Revista del Instituto de Lingüística*, v. 24, p. 21-34, 2013.

ZOPPI FONTANA, M. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG Editora, 2009.



ERA UMA VEZ... O CONTO CLÁSSICO NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA PARA CRIANÇAS SURDAS

**ONCE UPON A TIME... THE ROLE OF CLASSIC
TALES IN THE ACQUISITION OF WRITTEN
PORTUGUESE LANGUAGE TO DEAF STUDENTS**

DOANI EMANUELA BERTAN
INGRID JULLIANE FREIRES SARTORI BARBOSA
JANAÍNA TUNUSSI DE OLIVEIRA

RESUMO

Muitos avanços foram possíveis na educação bilíngue de surdos após a efetivação das disposições do Decreto 5.626/2005 e ao elencar aspectos primordiais sobre a temática. Neste mesmo documento legal, encontramos orientações para o ensino de Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita como segunda língua (L2) norteadoras de pesquisas e práticas escolares com estudantes surdos. A atuação como professora bilíngue nos anos iniciais motivou um trabalho relacionado à leitura dos contos clássicos, como: *Os três porquinhos*, *Chapeuzinho vermelho* e *O patinho feio*, com o objetivo de desenvolver o conhecimento literário e a prática da escrita de LP como L2. O presente trabalho foi desenvolvido com estudantes surdos no ciclo I do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em uma escola no município de Campinas, interior de São Paulo. Para desenvolver a proposta, optou-se por versões curtas e ilustradas das histórias; inicialmente realizou-se uma teatralização em Libras e, posteriormente, promovemos o contato com as palavras escritas,

contextualizando-as com o sinal correspondente. O referencial teórico tem por base o ensino de LP como L2 para surdos, apoiando-se em Karnopp (2002), Fernandes (2006) e Quadros e Schmiedt (2006), que trazem contribuições na busca por um diálogo entre Libras e LP escrita e a coexistência de ambas no espaço escolar. Percebeu-se que os estudantes demonstraram interesse pelo gênero literário ao solicitarem que as professoras apresentassem outros contos clássicos. Além disso, compreenderam certas diferenças e semelhanças linguísticas entre a língua visual e a escrita da língua oral, promovendo a aquisição de LP como segunda língua.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos. Contos clássicos. Ensino de português como segunda língua.

DOANI EMANUELA BERTAN

Professora bilíngue na Prefeitura Municipal de Campinas; mestranda em educação pela Universidad de la Empresa, Uruguai. E-mail: doani25@hotmail.com.

INGRID JULLIANE FREIRES SARTORI BARBOSA

Professora bilíngue na Prefeitura Municipal de Campinas; professora universitária na faculdade Anhanguera de Campinas; mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: ingrid.julliane@hotmail.com.

JANAÍNA TUNUSSI DE OLIVEIRA

Orientadora pedagógica na Prefeitura Municipal de Campinas; mestra em Letras (USP); doutoranda em Educação (USP). E-mail: janatunussi@gmail.com.

ABSTRACT

Many advances were possible in the bilingual education of deaf people after the implementation of law 5.626/2005 and while listing the subject main aspects. In this same legal document, we find guidelines for teaching Portuguese as a second language (L2) in written language as a guide for research and school practices with deaf students. The labor as a bilingual teacher in the early years motivated a work associated to the reading of classic tales, such as: Three little pigs, Little red riding hood and The ugly duckling, with the purpose of developing literary knowledge and writing practice of Portuguese as L2. The present work was developed based on deaf students of Elementary School – early years –, in a school at the city of Campinas, an inland city of São Paulo state. In order to develop the proposal, we chose short, illustrated versions of these stories, initially performing a dramatization in Libras (Brazilian Sign Language) and

later we promoted the contact with the written words, promoting their association with the corresponding sign. The theoretical reference is based on teaching Portuguese language as L2 to deaf people, based on Karnopp (2002), Fernandes (2006) & Quadros and Schmiedt (2006), who add research contributions for a dialogue between Libras and the written Portuguese and the coexistence of both in the school environment. It was observed that students showed interest in the literary genre as they requested teachers to introduce another classic tales. In addition, they understood some linguistic similarities and differences between the visual language and the writing oral language, increasing the acquisition of Portuguese as a second language.

Keywords: *Bilingual education of the deaf. Classical tales. Teaching Portuguese as second language.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho diz respeito a um relato de experiências de professoras que trabalharam contos clássicos para letramento de seus alunos surdos do Ensino Fundamental I, anos iniciais, em uma escola pública no município de Campinas. Será possível perceber, ao longo da leitura, que o foco maior está em descrever as atividades e o passo a passo desenvolvido pelas professoras.

Os alunos surdos aprendem a escrever uma língua que não ouvem, eles se comunicam por uma língua viso-espacial e precisam escrever uma língua oral. Diante desse paradigma, as professoras, embasadas em Fernandes (2006), entendem que precisam trabalhar com os alunos a partir da concepção metodológica utilizando a “rota lexical”, que consiste em identificar uma palavra a partir do reconhecimento visual.

Respeitar as duas línguas com distintas características linguísticas e gramaticais é uma preocupação primordial no trabalho realizado.

Os procedimentos metodológicos embasaram-se nas contribuições de Fernandes (2006), que indica alguns passos a serem seguidos para uma aprendizagem efetiva dos alunos, tais como:

Contextualização visual do texto. Exploração do conhecimento prévio e de elementos intertextuais. Identificação de elementos textuais e paratextuais. Leitura individual e discussão das hipóteses de leitura no grupo. (Re) elaboração escrita com vistas à sistematização. (FERNANDES, 2006, p. 19).

As práticas escolares não se restringiram ao que é sugerido no texto, portanto trabalhou-se com outras práticas aliadas às descritas pela autora. Buscou-se dar sentido às leituras e às atividades desenvolvidas com os alunos, para que auxiliassem na compreensão e entendimento das propostas aplicadas. Quadros e Schmiedt (2006) orientam os professores nesse sentido ao apontarem que:

Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 40).

A compreensão do texto e da realidade são importantes para que o aluno surdo tenha acesso às questões sociais envolvidas, para Karnopp (2002) “pessoas não constroem significados em um vácuo. O uso da língua está inserido em contexto social” (p.58). Sendo assim, os alunos surdos, por meio dos textos trabalhados, podem ter acesso ao contexto social utilizando tanto a língua de sinais como a Língua Portuguesa escrita, entendendo seus distinguíveis papéis na sociedade. Concorde-se com a autora quando esta afirma que:

O ponto de partida é um entendimento da natureza da escrita como um ato político, social, mental e linguístico. Considero a escrita como uma prática social, inserida em relações sociais de uma determinada comunidade, cada uma com suas próprias e complexas práticas convencionais e ideológicas em que o indivíduo precisa encontrar uma identidade como escritor em que ele se sinta confiante e confortável com a mesma. (KARNOPP, 2002, p. 56).

Desenvolver no aluno surdo a identidade de leitor e escritor é uma atividade desafiadora. Para atingir tal objetivo, utilizou-se contos clássicos como aliados nessa tarefa pedagógica. Por intermédio desse gênero literário, buscou-se desenvolver as questões sociais da leitura e escrita de Língua Portuguesa, bem como da língua de sinais. Diante disso, à luz dos teóricos aqui elencados, espera-se apresentar com clareza as etapas das atividades aqui propostas.

² Para os surdos, a condição bilingue tem como pressuposto a aquisição da língua de sinais como língua materna/primeira língua, por ser considerada natural aos surdos, visto que se apresenta como modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida; e a língua oficial do país como segunda língua (QUADROS, 1997).

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho desenvolvido por atividades contextualizadas, em etapas e com uma produção final realizada pelos próprios alunos, muito tem colaborado para com o aprendizado da Língua Portuguesa, bem como para a aquisição e a ampliação de vocabulário da Libras em crianças surdas.

Essa proposta enquadra-se como pesquisa-ação (TRIPP, 2005), tendo em vista que as professoras buscaram os embasamentos teóricos para aplicar as atividades e, diante dos resultados obtidos, modificaram as práticas para promover atividades significativas para os alunos. Sobre pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 447) aponta que “utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

Diante disso, preocupadas com a qualidade ofertada a seus alunos perante os processos de ensino e aprendizagem, as professoras comumente aliam às suas práticas, além das atividades diversificadas, atitudes lúdicas. Compreendem que para a criança envolver-se, entregar-se e vivenciar a proposta oferecida, antes há a necessidade do envolvimento pleno por parte das professoras, iniciado no planejamento das aulas, na escolha dos materiais, na ruptura do modelo tradicional e na mediação com os alunos.

Aliando uma prática adequada, no que tange a atender às especificidades do sujeito surdo e à ludicidade, as professoras obtiveram grandes conquistas

tanto para si mesmas enquanto profissionais da educação que buscam inovação, quanto para seus alunos que se apropriaram do conhecimento proposto.

Apoiar-se nos contos clássicos é uma proposta presente nas diretrizes curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, (2012) público ao qual o trabalho descrito abaixo foi aplicado. Contudo, cabe salientar a relevância de uma proposta que estimule os alunos surdos a participar do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo-se com as atividades e articulando seus conhecimentos em sua L1 (primeira língua). Baseando-se nesses aspectos, apresenta-se a seguir o passo a passo do trabalho desenvolvido.

1.1 PASSO 1 – A ESCOLHA DO CONTO O PATINHO FEIO E SUA EXPLORAÇÃO

Embora a proposta tenha sido aplicada em duas turmas de alunos diferentes e a forma de escolha do texto feita também de modo diverso (uma por votação entre os alunos e a outra por escolha da professora), o desenvolvimento do projeto com o conto *O patinho feio* seguiu alguns protocolos próximos, adequando-se apenas às particularidades de cada turma.

A primeira exploração ocorreu com o livro de trabalho *O patinho feio*, da editora Ciranda Cultural, componente do acervo da escola. A escolha desse material não foi aleatória, mas partiu da análise das professoras sobre alguns as-

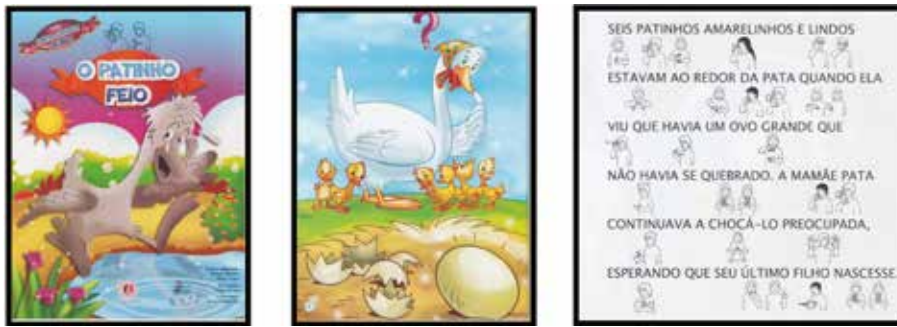


Imagem 1 – O patinho feio
 Fonte: Livro O patinho feio – Ciranda Cultural

pectos presentes nele: a escrita em letra bastão (adequada para o processo inicial de alfabetização), as ilustrações (reforço importante para a questão visual oferecida ao estudante surdo) e o recurso da Libras. Seguem acima (Imagem 1) ilustrações da capa do livro e de algumas páginas.

O livro foi apresentado fisicamente aos alunos e, após o manuseio entre eles, a professora os colocou em semicírculo e contou a história pausadamente para que todos tivessem acesso às ilustrações.

Em alguns momentos, os alunos interromperam o momento da contação seja para ter suas dúvidas sanadas sobre

questionamentos pertinentes à história, por desconhecimento de um determinado sinal utilizado ou, ainda, pela iniciativa de relatar algo relacionado à história.

Subsequentes à leitura, outras formas de explorar o conteúdo foram oportunizadas: *O patinho feio*, vídeo produzido pelo Instituto Nacional de Surdos – INES, animação ao modo Disney e outros livros do acervo da biblioteca escolar, com as imagens apresentadas nas Imagens 2 e 3 (abaixo).

Posteriormente às apresentações dos vídeos, os alunos foram convidados a dramatizarem a história. Toda a organização dos personagens, a sequência, as falas, as possibilidades de finais diferentes dos conhecidos e tantos outros de-



Imagem 2 – O patinho feio – INES
 Fonte: Youtube



Imagem 3 – O patinho feio – Disney
 Fonte: Youtube



Imagem 4 – Dramatização
 Fonte: Elaborada pelas autoras

talhes foram decididos entre os alunos, cabendo às professoras a mediação. Essa prática é muito valiosa; pois, além de dar perceber do quanto da história o aluno se apropriou, há o incentivo à autonomia, à participação, à possibilidade de opinar, aprender com o outro e ensinar. Permitindo, portanto, que o aluno seja um agente construtor e não simples-

mente receptor passivo no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda no contexto de dramatização, os alunos são convidados a realizar a contação individualmente. Esta prática ocorreu por meio de filmagem para que, após o término dos trabalhos, seja possível a comparação do aluno com ele próprio, na aquisição e no desenvolvimento da Libras. A ilustração à esquerda (Imagem 4) apresenta a etapa da dramatização indicada anteriormente

1.2 PASSO 2 – A LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA. PAINEL AMARELO

No intuito de estimular a escrita, optou-se por oferecer um livro do conto de trabalho para cada aluno. A escolha desse livro se deu por fatos já apresentados acima – estar escrito com letra bastão, ser ilustrado – além de possibilitar que a criança o colore. Selecionou-se algumas páginas do livro para apresentá-lo abaixo:



Imagem 5 – Patinho Feio para ler e pintar
 Fonte: Livro Patinho Feio – Editora Avenida

O trabalho começa com a nomeação das ilustrações determinadas em planejamento. A professora realiza o sinal, por exemplo, *casa*, o aluno que conhece Libras aponta para o desenho da casa, enquanto o aluno que desconhece o sinal a localiza com a ajuda dos colegas. Vale ressaltar que as carteiras dos alunos estavam dispostas em semicírculo a fim de favorecer as trocas.

Para a nomeação, a professora faz uso da soletração manual. Esta soletração é realizada sem pausas, não havendo interrupção para que o aluno escreva letra por letra. Nesse momento, o aluno é orientado a prestar a atenção na soletração como um todo, esta é realizada com clareza e calmamente e somente após três repetições da professora, o aluno nomeia a ilustração do livro.

Comumente as professoras elegem por volta de dez palavras de trabalho, não escolhidas de forma aleatória, e sim preferencialmente palavras curtas, visando à facilidade na memorização da classe dos substantivos que apresentem questões de gênero, número e grau dos substantivos que poderão ser explorados. Estas palavras farão parte de um painel a ser oferecido aos alunos.

Com as ilustrações nomeadas, os alunos são orientados a procurar essas palavras na história, grifando-as de amarelo. Neste momento, percebe-se a criança fazendo uso constante da soletração manual, da memorização das palavras estudadas e da consulta da escrita, indo e voltando às páginas do livro.

Os equívocos ocorrem e são de grande importância. Para ilustrá-los, segue a transcrição traduzida da fala de um aluno: “Professora, grifei a palavra P-A-R-A, porque parece pata (risos com a mão no rosto como se não acreditasse no que havia feito), confundi R e T, mas o que significa a palavra *para*?” Além de a criança perceber o próprio erro e se corrigir, percebe-se um interesse natural, uma curiosidade para com a escrita até então desconhecida. Mediante os erros e acertos de si próprio e dos colegas, a ampliação de vocabulário acontece. Os erros devem ser colocados como oportunidades de aprendizagem e nunca como indícios de inferioridade.

As professoras confeccionaram com as ilustrações e as palavras trabalhadas o painel amarelo. De acordo com as realidades distintas, as professoras fizeram uso de recursos diferentes. Enquanto uma optou por usar as ilustrações do *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue: Língua de Sinais Brasileira* e as imagens do livro de trabalho, a outra utilizou fotografias de seus alunos surdos e imagens pesquisadas na internet. Seguem os dois painéis indicados:



Imagem 6 – Painel amarelo – Dicionário
Fonte: Elaborada pelas autoras





Imagem 7 – Painel Amarelo. Fotos
Fonte: Elaborada pelas autoras

Este painel permitiu aos alunos a percepção do feminino e do masculino nas palavras *pata* e *pato*, fazendo comparações com sua própria língua natural, além de reconhecerem a diferença entre *pato* e *patinho*. Cada aluno recebeu um painel para estudo e uma cópia foi fixada no mural da sala para consulta coletiva e como material de fácil e constante visualização. Após a

confeção do painel, iniciou-se a sequência das atividades de leitura e escrita.

A primeira atividade oferecida foi chamada *Ligue*, que consistiu em ligar a palavra à imagem correspondente. A segunda, *Palavra Certa 1* e logo em seguida *Palavra Certa 2*, nas quais o aluno precisava circular ou pintar a palavra que correspondia à imagem. Na terceira atividade foi oferecido um *Caça-Palavras*, a quarta foi uma *Cruzadinha*. Na quinta atividade, o aluno foi orientado a desenhar o significado da palavra e, na sexta, a escrever o significado da imagem. Todas as atividades estão representadas na imagem abaixo por meio de um exemplo oferecido aos alunos. Vale ressaltar que as imagens aqui representadas não possuem tamanho e proporção real. As atividades apresentadas aos alunos foram impressas em papel sulfite A4, ocupando toda a folha.

Atividade 1 - Ligue		Atividade 2 - Palavra Certa 1 e 2	
1) LIGUE		VOV	
		OVO	
PATA		TAPA	
SOL		PATA	
OVO		CISNE	
PATO		CESNE	
PORCO		PATINHO	
PATINHO		PITONHA	
CASA		PATO	
CISNE		TOPA	
FLOR		PROCO	
LUA		PORCO	
ÁGUA		FLOR	
		FORL	
		CASA	
		CAAS	
		LUA	
		ALX	
		SOL	
		LOS	
		ÁGUA	
		AUGA	
		DIA	
		DAI	
		LOGA	
		LAGO	
		FELZ	
		FELIZ	
		NTOE	
		NOITE	
		OVOS	
		OOVS	
		PATOS	
		POTAS	
		JRADM	
		JARDIM	
		MAMBE	
		MEMBE	
		NINHO	
		NHNO	
		PATINHOS	
		PITANHOS	
		NESCAU	
		NASCEU	

Atividade 3 - Caça-palavras	Atividade 4 - Cruzadinha																																																																																																						
																																																																																																							
<table border="1" style="border-collapse: collapse; font-size: small;"> <tr><td>N</td><td>O</td><td>I</td><td>T</td><td>E</td><td>P</td><td>A</td><td>T</td><td>A</td><td>L</td></tr> <tr><td>S</td><td>O</td><td>L</td><td>A</td><td>J</td><td>A</td><td>R</td><td>D</td><td>I</td><td>M</td></tr> <tr><td>F</td><td>E</td><td>L</td><td>I</td><td>Z</td><td>P</td><td>A</td><td>T</td><td>O</td><td>S</td></tr> <tr><td>P</td><td>A</td><td>T</td><td>I</td><td>N</td><td>H</td><td>O</td><td>S</td><td>P</td><td>O</td></tr> <tr><td>L</td><td>A</td><td>G</td><td>O</td><td>I</td><td>S</td><td>O</td><td>V</td><td>O</td><td>S</td></tr> <tr><td>I</td><td>O</td><td>V</td><td>N</td><td>A</td><td>S</td><td>C</td><td>E</td><td>U</td><td>L</td></tr> <tr><td>U</td><td>M</td><td>N</td><td>I</td><td>N</td><td>H</td><td>O</td><td>L</td><td>U</td><td>A</td></tr> <tr><td>M</td><td>A</td><td>M</td><td>Ã</td><td>E</td><td>D</td><td>I</td><td>A</td><td>V</td><td>T</td></tr> </table>	N	O	I	T	E	P	A	T	A	L	S	O	L	A	J	A	R	D	I	M	F	E	L	I	Z	P	A	T	O	S	P	A	T	I	N	H	O	S	P	O	L	A	G	O	I	S	O	V	O	S	I	O	V	N	A	S	C	E	U	L	U	M	N	I	N	H	O	L	U	A	M	A	M	Ã	E	D	I	A	V	T	<table border="1" style="border-collapse: collapse; font-size: small;"> <tr><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td></td></tr> <tr><td>9</td><td></td></tr> <tr><td>10</td><td></td></tr> <tr><td>11</td><td></td></tr> </table>	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11	
N	O	I	T	E	P	A	T	A	L																																																																																														
S	O	L	A	J	A	R	D	I	M																																																																																														
F	E	L	I	Z	P	A	T	O	S																																																																																														
P	A	T	I	N	H	O	S	P	O																																																																																														
L	A	G	O	I	S	O	V	O	S																																																																																														
I	O	V	N	A	S	C	E	U	L																																																																																														
U	M	N	I	N	H	O	L	U	A																																																																																														
M	A	M	Ã	E	D	I	A	V	T																																																																																														
1																																																																																																							
2																																																																																																							
3																																																																																																							
4																																																																																																							
5																																																																																																							
6																																																																																																							
7																																																																																																							
8																																																																																																							
9																																																																																																							
10																																																																																																							
11																																																																																																							

Atividade 5 - Desenhe	Atividade 6 - Escreva
FELIZ	
PATOS	
JARDIM	
DIA	
NOITE	
FELIZ	
MAMÃE	
LAGO	

Imagem 8 – Sequência de atividades
(incluem as da página anterior)
Fonte: Elaborada pelas autoras



Imagem 9 – Letras móveis
Fonte: Elaborada pelas autoras

Além das atividades acima indicadas, as brincadeiras também contribuíram para o aprendizado fazendo parte desse processo. Seguem alguns exemplos propostos aos alunos:

1) **Ditado visual.** A professora faz o sinal, os alunos escrevem a palavra, quem terminar primeiro levanta a mão e todos param de escrever. Ao término, os alunos vão à lousa e todos se corrigem. 2) **Vira-Palavra.** Inicialmente a professora, mas com o desenvolvimento da brincadeira troca-se por um aluno, vira uma plaquinha com a palavra para

todos os alunos que precisam ler e fazer o sinal antes dos amigos. 3) **Letras móveis.** As letras foram impressas e plastificadas. Os pais receberam a orientação de brincar em casa com o material produzido (Imagem 9).

Outras atividades por meio de jogos foram produzidas. Aproveitou-se de todas as palavras trabalhadas, bem como suas variações. As famílias receberam por aplicativo de mensagens e em *pen drive* todos os jogos para brincarem com os alunos em casa. Apresenta-se a seguir a interface dos jogos produzidos:



Imagem 10 – Imagem x palavra
Fonte: Elaborada pelas autoras



Imagem 11 – Interface de validação da resposta do aluno surdo
Fonte: Elaborada pelas autoras

1.3 PASSO 3 – A LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA. PAINEL AZUL

A proposta do painel azul se assemelha à apresentada do painel amarelo, tendo como diferenciação o ponto de partida que deixa de ser a ilustração para ser a palavra escrita retirada do texto.

As palavras são previamente selecionadas pelas professoras em planejamento e costumam contemplar questões de gênero, número e grau dos substantivos; adjetivos; palavras com extensão maior; palavras de uso cotidiano.



Imagem 12 – Painel azul – Dicionário
Fonte: Elaborada pelas autoras



Imagem 13 – Painel azul – Fotos
Fonte: Elaborada pelas autoras

Assim que os alunos receberam individualmente seu painel, tiveram um tempo para explorá-lo entre seus pares. Após estas trocas, as professoras mediarão, apresentando os sinais e os contextualizando ou com a história, ou com o cotidiano das crianças.

Posteriormente, os alunos foram orientados a encontrar as palavras do painel no texto e a grifá-las em azul. Novamente, o uso da soletração manual se fez muito presente, assim como equívocos e questionamentos já debatidos.

O painel azul possibilitou o trabalho com o plural nas palavras *ovos*, *patinhos* e *patos*; grau do substantivo *patinho*, que rapidamente foi reconhecido; o conceito dos antônimos *dia* e *noite*.

O verbo *nasceu* foi explorado, a fim de ressaltar as diferenças entre as línguas, uma vez que seu uso em Libras é muito específico e o mesmo não acontece em português. “Nascer de” um ovo, “nascer da” barriga, de uma planta, ou o sol “que nasce”: em Libras é um verbo que incorpora o objeto, enquanto que em Língua Portuguesa permanece o mesmo.

Nesse momento, as professoras aproveitaram para estimular os alunos a encontrar palavras dentro da palavra apresentada. Exemplos: as palavras *eu*, *céu*, dentro da palavra *nasceu*; *oi* em *noite*.

A sequência das atividades (conforme Imagem 8) é repetida e, dessa vez, por conhecerem a proposta, apresentaram maior agilidade. As brincadeiras e os jogos completaram a possibilidade de aprendizado.

1.4 PASSO 4 – A LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA. PAINEL VERMELHO

A proposta do painel vermelho tem o mesmo princípio do painel azul: as palavras do texto. Os alunos receberam os painéis, exploraram-nos, as professoras realizaram a mediação linguística e orientaram para que encontrassem as palavras do painel no texto, grifando-as de vermelho.

Planejado com antecedência, este painel favoreceu o trabalho, principalmente, com verbos, adjetivos, advérbios, antônimos e numerais. É importante frisar que palavras de uso cotidiano são relevantes para a seleção.

PULOU	
MUITO	
MAIOR	
FUGIR	
DIFERENTE	
LONGE	
JUNTO	
DEPOIS	
UM	
LINDO	
FEIO	

Imagem 14 – Painel vermelho – Dicionário
Fonte: Elaborada pelas autoras

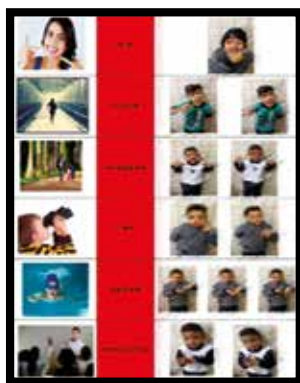


Imagem 15 – Painel vermelho – Fotos
Fonte: Elaborada pelas autoras

Dentro das muitas possibilidades apresentadas, enfatiza-se neste painel o verbo regular *pular*. Apresentou-se aos alunos as diferenças entre a Libras e a Língua Portuguesa como comparativo no uso contextualizado do verbo, do tempo verbal e do pronome.

Primeiramente, os alunos conheceram o sinal verbo, tiveram acesso a outros exemplos e foram questionados sobre de que se tratava um verbo. Aos poucos foram chegando à conclusão de que verbo é “fazer alguma coisa”.

A estes alunos foram apresentados os pronomes pessoais do caso reto (eu, ela, ele, você, nós, elas, eles e vocês). A conjugação dos verbos foi direcionada para o tempo que consta no painel, neste caso, o passado. No entanto, os tempos presente e futuro também foram apresentados.

O trabalho com as frases aconteceu inicialmente em Libras e, posteriormente, em Língua Portuguesa, com no exemplo:

Libras: Passado João rio pular.

Português: João pulou no rio.

Ele pulou no rio.

Ao contextualizar o verbo em frases simples, percebeu-se maior facilidade na compreensão do conteúdo proposto, além de se perceber uma intenção de escrita, com os alunos raciocinando nas especificidades da Língua Portuguesa.

1.5 PASSO 5 – CONSOLIDANDO A LÍNGUA PORTUGUESA

O trabalho de escrita autônoma de frases iniciou-se com o uso das palavras móveis. No começo, três palavras, sujeito, verbo e objeto. Com a mediação das professoras, outras palavras foram sendo inseridas e as frases passaram a ser maiores. Vale ressaltar que por vezes a construção esteve no desenho gramatical da Libras e, por outras, na tentativa com êxito ou não em construir frases dentro da gramática do português.

Após o uso das palavras móveis, os alunos foram incentivados a escrever as frases e, em determinados momentos, buscaram nos painéis a forma correta da escrita.



Imagem 16 – Trabalho com letras móveis
Fonte: Elaborada pelas autoras



Imagem 17 – Letras móveis com apoio do painel
Fonte: Elaborada pelas autoras

1.6 PASSO 6 – REESCRITA COLETIVA

A reescrita coletiva é uma prática costumeira entre as professoras por possibilitar, entre outras observações, o quanto da história os alunos internalizaram, a criatividade em modificar a história, a pré-disposição em participar das discussões e a consolidação do português.

Neste momento, a professora assume o papel de escriba indo à lousa. Os alunos são estimulados a contar o início da história em Libras. Para o momento da escrita, a professora os questiona de como seria esta contação inicial em português.

Durante todo este processo, é possível aproximar o aluno da construção do português com questionamentos: “Nesta frase, a palavra patinho aparece duas vezes. Por qual palavra podemos trocá-la? Muito bem, pela palavra ele”; com explicações novas: “Este espaço é o parágrafo e este traço é o travessão e significa que algum personagem da história falará”; com recordações de explicações anteriores: “Este acento – ? – é muito importante porque sem ele não é possível entender que se trata de uma pergunta. Igual à Libras, se não usar a expressão correta a outra pessoa não entenderá o que você está dizendo”; dentre outros aspectos.

1.7 PASSO 7 – CONSOLIDANDO A LIBRAS

Com o intuito de comparar a aquisição da Libras e seu desenvolvimento, os alunos recontaram, individualmente, a história e este reconto foi filmado pelas professoras.

Ter em mãos o antes e o depois possibilitou uma percepção nítida do quanto cada um se desenvolveu por si.



Imagem 18 – Filmagem do reconto individual
Fonte: Elaborada pelas autoras

1.8 PASSO 8 – TEATRO

Para encerrar o projeto, elaborou-se um teatro em que todos os alunos participaram recontando a história. Como produto desta atividade, foi produzido um vídeo em Libras e apresentado à comunidade escolar, incluindo as famílias, na semana de acessibilidade na escola. Cada aluno recebeu uma cópia em DVD para assistir com seus familiares.



Imagem 19 – Filmagem da história d'O patinho feio em Libras
Fonte: Elaborada pelas autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante e após a realização dessas práticas de letramento com os alunos surdos, pode-se perceber o quanto é válido e pertinente trabalhar com contos clássicos e atividades de Língua Portuguesa relacionadas a eles. A participação e o envolvimento dos alunos foi algo que valorizou os resultados das propostas realizadas e potencializou as práticas de letramento exitosas. Durante a realização das atividades, foi perceptível a maior atuação dos alunos a partir do momento em que entendiam e/ou davam sentido e significado ao que era proposto. Nota-se que eles ampliaram seus conhecimentos e significações em relação às duas línguas presentes no trabalho, atribuindo-lhes valor social.

As maneiras diversificadas em que as atividades foram propostas atraíram a atenção e a vontade dos alunos em desenvolver o projeto, pois, como descrito, além de atividades convencionais em folhas, foi trabalhado de outras maneiras, utilizando ferramentas tecnológicas e artísticas.

Quanto à avaliação, prática comumente realizada e necessária, ocorreu durante todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. A concepção de avaliação contínua é algo intrínseco às professoras participantes do trabalho desenvolvido, portanto, a consideraram em duas possibilidades, a primeira de maneira individualizada, olhando cada aluno em suas especificidades, considerando seu próprio tempo e avanços; e a

segunda em grupo, percebendo os alunos em meio a coletividade.

Possibilitar aos alunos atividades diferenciadas que rompam com modelos prontos é conquistá-los dia a dia, cativando-os para as práticas propostas, uma vez que são pensadas e planejadas para eles, aquele grupo e seus pertencentes.

Um planejamento conciso faz toda a diferença para que as professoras se sintam seguras em seu andamento e em suas possíveis modificações e/ou inclusões. Durante o percurso, a flexibilização do planejamento faz-se imprescindível, pois possibilita adequações e novas construções, que no momento da escrita não foram perceptíveis.

Oferecer práticas que envolvam todos os participantes, incluindo professores, é contribuir para a construção do aprendizado de forma contextualizada, rompendo o paradigma do aluno sujeito paciente para o do sujeito construtor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 set. 2017.


CAMPINAS. *Diretrizes curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – anos iniciais*: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico – organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. Campinas, SP: 2012.

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

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. cap. 5, p. 56-61.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHIMIEDT, Magali. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

TRIPP, David. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.



ENSINO DA LEITURA PARA SURDOS

**TEACH READING
FOR THE DEAF**

MARIA CRISTINA DA CUNHA PEREIRA

RESUMO

Este trabalho nasceu do interesse por conhecer propostas que pudessem contribuir para aprimorar o desempenho dos alunos surdos na leitura, na medida em que por meio dela que eles aprenderão a Língua Portuguesa. A leitura dos trabalhos de pesquisadores da área da leitura evidenciou que as dificuldades de compreensão da leitura não são exclusivas dos surdos e dependem, em grande parte, da concepção que o professor tem da leitura e das práticas que adota no ensino. Ao adotar a concepção de leitura como soma do sentido das palavras, o professor cria no aluno a ilusão de que é necessário entender cada palavra do texto. Se, por outro lado, o professor adotar a concepção de leitura como resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que entende do texto, seu trabalho será propiciar aos alunos surdos a ampliação do conhecimento de mundo e de língua, para que eles sejam menos dependentes da decifração de cada palavra. Para isso, o professor deve contar com a Língua Brasileira de Sinais que, por ser acessível aos alunos surdos, desempenha o mesmo papel que a Língua Portuguesa na modalidade oral para os ouvintes.

Palavras-chave: Ensino da leitura para surdos. Leitura e surdez. Compreensão de leitura por surdos.

ABSTRACT

This paper was originated from the interest in knowing proposals that could contribute to improve the performance of deaf students in reading, since it is by reading that they will learn the Portuguese Language. Consulting publications about the act of reading produced by researches showed that the difficulties of reading comprehension are not exclusive of the deaf and depend largely on the teacher's conception of reading and the practices s/he adopts. By conceiving reading as the sum of the words meaning, the teacher creates in the student the illusion that it is necessary to understand every word in order to understand the text. If, on the other hand, the teacher adopts the conception of reading as a result of the interaction between what the reader knows and the elements of the text, his work will be to enable deaf students to increase their world and the language knowledge, so that they become less dependent on the deciphering of each word. For this reason, the teacher must use Brazilian Sign Language, since it is accessible for deaf students and plays the same role as Portuguese in oral mode to hearing students.

Keywords: Teach reading for the deaf. Reading and deafness. Reading comprehension by the deaf.

MARIA CRISTINA DA CUNHA PEREIRA

Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (PUC-SP); doutora em Linguística (UNICAMP); professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e linguista da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (PUC-SP). E-mail: mccphy@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu do interesse por conhecer propostas que pudessem contribuir para aprimorar o desempenho dos alunos surdos na leitura, já que é por meio dela que eles podem aprender a Língua Portuguesa. Considerando que há poucas publicações disponíveis no nosso país sobre o ensino da leitura compreensiva para surdos, procedeu-se à busca de autores que discutem a compreensão da leitura por alunos ouvintes.

Trabalhos de pesquisadores da área da leitura, como Solé (1998), Kleiman (1998; 2004) e Fulgêncio; Liberato (2001; 2003), entre outros, evidenciam que os problemas que os surdos apresentam na leitura, como decodificar sem compreender o que leem ou ater-se ao significado de cada palavra, são observados também nos ouvintes.

Com base nesta constatação, é objetivo deste trabalho pesquisar propostas de ensino da leitura para alunos ouvintes e refletir sobre a possibilidade de adotá-las ao ensino de alunos surdos, considerando, que, diferentemente dos ouvintes, que usam a Língua Portuguesa na modalidade oral, os surdos vão ter acesso à leitura em Língua Portuguesa por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

1. ENSINO DA LEITURA PARA ALUNOS SURDOS

Até recentemente (e ainda hoje em muitos lugares), o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos consistia

na introdução de palavras e prosseguia com sua utilização em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Quando lhes eram oferecidos textos, eram curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados pelo professor ao nível linguístico dos alunos (PEREIRA, 2015). Como resultado, embora não apresentassem dificuldade para decodificar os símbolos gráficos, a maioria dos alunos surdos não compreendia o que lia. Na busca de atribuir sentido ao texto, geralmente se prendiam ao significado de cada palavra individualmente. Embora seja uma estratégia geralmente usada diante de textos em línguas que nos são menos familiares, no caso dos alunos surdos pode ter decorrido de práticas adotadas pelos professores.

Baseados na concepção de texto como a soma do significado isolado de cada palavra, ao proporem atividade de leitura, antes mesmo de verificarem o que os alunos entenderam do texto, os professores geralmente lhes pediam que sublinhassem as palavras desconhecidas, procurassem o significado das mesmas no dicionário e fizessem frases com as palavras pesquisadas (SÃO PAULO, 2007). O foco na palavra levou os alunos surdos a prestarem atenção às

palavras individualmente, preocupando-se em entender o significado literal e não buscando sentido no texto. O número de palavras desconhecidas era tão grande que causava desânimo nos alunos, o que, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como muito difícil e, deles, como incapazes de ler (São Paulo, 2007). Sentindo-se incapazes, muitos surdos se recusavam a ler. Os professores, por sua vez, evitavam dar textos para os alunos surdos lerem e, quando o faziam, geralmente eram simplificados, tanto em relação ao vocabulário quanto às estruturas sintáticas, com o propósito de facilitar a compreensão. Com pouca leitura, o conhecimento da Língua Portuguesa, tanto no que se refere ao vocabulário quanto à estruturação frasal, não se ampliava e os alunos surdos apresentavam cada vez mais dificuldades para ler até se tornarem completamente desinteressados pela leitura (SÃO PAULO, 2007).

Pesquisadores que se dedicam ao ensino da leitura para crianças ouvintes, como Solé (1998), Kleiman (1998, 2004), Fulgêncio, Liberato (2001, 2003) entre outros, criticam esta concepção. Para eles, o que interessa para a leitura não é a identificação do significado de cada palavra isoladamente, mas a apreensão do conteúdo e da significação da palavra naquele contexto.

Ao se referir às crianças ouvintes, Kleiman (2004) esclarece que na fase

de alfabetização a criança decodifica o que está escrito, processo este que, segundo a autora, é muito diferente de ler, embora as habilidades necessárias para a decodificação sejam necessárias para a leitura. Ressalta que um leitor proficiente não decodifica os símbolos gráficos presentes em uma palavra, ele percebe as palavras globalmente, guiado pelo que já sabe e por suas hipóteses de leitura.

Posição semelhante é assumida por Fulgêncio, Liberato (2001). As autoras consideram a leitura resultado da interação entre informações visuais e não-visuais, ou seja, entre o que o leitor já sabe e o que retira do texto. As informações visuais se referem ao que está escrito, enquanto que as informações não-visuais se referem ao conhecimento que o leitor já tem (conhecimento prévio). Segundo as autoras, frente ao texto, o leitor não decodifica cada símbolo presente ou interpreta cada palavra. Ele busca pistas. Sua atenção dirige-se para a busca de sentido e, nessa tarefa, ele conta com seu conhecimento prévio. É o conhecimento que o leitor tem sobre a língua e sobre o mundo que lhe permite atribuir sentido ao texto, bem como fazer previsões e inferências, prescindindo da decodificação de cada palavra.

Ao se referir ao papel da informação não-visual (conhecimento prévio) na compreensão da leitura, Fulgêncio, Liberato destacam a previsão, que acelera e,

portanto, facilita a leitura, e a inferência, que completa e possibilita a compreensão do material expresso no texto. Alertam que, se o leitor tem escassa informação não-visual, é de se esperar que tenha dificuldades na leitura: se ele não pode prever e tem que ler "palavra por palavra", a velocidade de leitura pode diminuir a ponto de tornar impossível a compreensão global do texto.

Apesar de reconhecer que o sucesso da leitura depende de muitos fatores, Fulgêncio, Liberato (2001; 2007) concordam que a compreensão do vocabulário pode ser considerada fator primordial para a formulação de previsões e para o estabelecimento de inferências, processos fundamentais para a compreensão do texto. Lembram que, se o texto contém poucas palavras desconhecidas, é possível ao leitor inferir o significado dessas palavras a partir de pistas fornecidas pelo contexto linguístico e pelo seu conhecimento prévio. No entanto, se o número de palavras desconhecidas é muito grande, a possibilidade de inferir o significado é bloqueada, levando à incompreensão total do texto.

A capacidade para perceber a função do contexto linguístico é de fundamental importância na leitura e pode começar a ser desenvolvida desde os primeiros anos de escolaridade, por meio de textos curtos, apoiados por gravuras, onde as prováveis dificuldades de leitura sejam contornadas (Fulgêncio; Liberato, 2001). Uma vez que o aluno tenha tendência de

parar de ler quando encontra uma palavra desconhecida, muitas vezes como resultado de orientação do próprio professor, as autoras sugerem que o professor ensine o aluno a analisar o contexto na procura de pistas, o que implica ensiná-lo a fazer uma leitura não linear, ou seja, a continuar a leitura ainda quando não entender uma palavra e voltar atrás no texto para reler, já que o contexto pode ajudar a compreendê-la.

Como sugestão para trabalhar a inferência lexical, as autoras recomendam que o professor faça uma análise cuidadosa do vocabulário do texto antes de ensiná-lo, a fim de determinar quais palavras provavelmente desconhecidas pelo aluno podem ser inferidas a partir do contexto, quais não o são e quais precisam de uma definição também contextualizada.

Fulgêncio, Liberato (2001; 2007) lembram que não se pretende que um texto inclua somente palavras que já fazem parte do vocabulário do leitor, sem nenhum termo desconhecido. Ressaltam que, se o conhecimento do vocabulário facilita a leitura, é interessante que o inventário lexical possa ser continuamente incrementado, que se possam incorporar novas palavras àquelas já conhecidas e novos sentidos a termos já conhecidos. As autoras defendem que o texto propicie contato do leitor com novas expressões de uma maneira bem dosada, evitando o acúmulo de itens desconhecidos, de forma a lhe possibilitar a dedução do

significado da palavra nova sem grande esforço, a partir de explicações ou de pistas relevantes fornecidas pelo contexto linguístico.

Dada a importância que os pesquisadores atribuem ao conhecimento prévio para a compreensão da leitura, cabe lembrar que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, que usam a Língua Portuguesa na modalidade oral. Uma vez que a perda auditiva dificulta ou mesmo impede a aquisição da linguagem oral, é comum que essas crianças não participem das conversas em família, o que limita o desenvolvimento do conhecimento de mundo. Se os pais não usarem a língua de sinais em casa, espera-se que as crianças surdas filhas de pais ouvintes, cheguem à escola sem uma língua constituída. Consequentemente, seu conhecimento de mundo e de língua ficará altamente prejudicado. Cabe lembrar que o conhecimento de mundo e de língua constitui o conhecimento prévio, indispensável para a atribuição de sentido à leitura. Com pouco conhecimento de mundo e de língua, as crianças surdas ficam dependentes das informações constantes no texto e, como consequência, têm muita dificuldade para atribuir sentido ao que leem, restando-lhes recorrer à decodificação sem compreensão.

A importância do conhecimento prévio para os alunos surdos é destacada por Lane; Hoffmeister, Bahan (1996). Os autores afirmam que, para ler além do

nível de decodificação, é essencial que os alunos surdos tenham considerável conhecimento de vida e de mundo, bem como das regras da língua na qual o texto é apresentado. Tal conhecimento ajuda os leitores a criar expectativas e a constituir hipóteses sobre os significados dos textos e de passagens de textos e não apenas de palavras isoladas. Permite, também, lembrar o que leram, processo ajudado pela integração de informação nova àquilo que já sabem.

Se parte deste conhecimento vem do professor, ou de textos, como acontece na escola, é necessário, então, uma língua comum a aluno e professor, uma língua que possibilite acesso aos textos. Os autores enfatizam que os alunos surdos poderiam aprender muito se os professores usassem a língua de sinais.

Considerando que a maior parte das crianças surdas chega à escola sem língua de sinais, cabe a esta possibilitar sua aquisição. Por fazer uso das mãos, do corpo e do espaço, a língua de sinais não oferece dificuldade para ser adquirida pelas crianças surdas e sua aquisição vai possibilitar a ampliação do conhecimento de mundo e o conhecimento de uma língua natural.

A aquisição da língua de sinais vai permitir às crianças surdas vivenciarem, com adultos sinalizadores, experiências ricas e prazerosas, como histórias infantis e outras formas de uso normal da linguagem escrita, como bilhetes, cartões, entre outras. Nessas situações, as crianças surdas

terão contato com a Língua Portuguesa escrita que, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária para que possam constituir seu conhecimento sobre a língua (Pereira, 2011a).

Assim como os ouvintes que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam no aprendizado de outras línguas, os surdos devem recorrer à Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá aos alunos surdos vivenciarem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituir o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2011b).

A adoção da Língua Brasileira de Sinais deve ser acompanhada por mudanças na concepção de leitura. Como propõem Fulgêncio, Liberato (2001; 2003), a leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. Coerente com esta concepção, se o objetivo do ensino da leitura para alunos surdos é, assim como para os ouvintes, formar leitores que atribuam sentido ao que leem, o professor deve proporcionar a interação dos alunos surdos com textos, uma vez que é neles que as palavras adquirem sentido. O foco, portanto, não deve ser a palavra, mas a palavra no contexto linguístico, no texto.

Tanto Solé (1998) como Kleiman (1998) ressaltam a importância do pro-

fessor na aprendizagem da leitura pelos alunos. Segundo as autoras, é tarefa do professor propiciar conhecimento prévio para que os alunos tenham condições de entender o que leem. Cabe também a ele ensinar os alunos a fazerem uso desse conhecimento. Nas aulas de leitura é possível, segundo Kleiman, criar condições para o aluno fazer previsões, orientado pelo professor que, além de permitir-lhe utilizar o conhecimento que ele já tem, supre eventuais problemas de leitura, construindo suportes para o enriquecimento dessas previsões e mobilizando o conhecimento do aluno sobre o assunto. Também Solé chama a atenção para o papel do professor na compreensão do texto pelos alunos, uma vez que, como o professor já conhece o texto, pode servir de orientador para as previsões sobre o desenvolvimento do tema, fornecendo ao aluno as pistas necessárias.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a elaboração de previsões sobre uma história, por exemplo, pode se dar a partir das ilustrações, o que desperta geralmente o interesse das crianças (Kleiman, 1998). Mais tarde, à medida que avançam no processo de compreensão da leitura, os alunos podem se basear em índices textuais, como títulos, cabeçalhos, ilustrações etc., os quais permitem entrever o conteúdo do texto (SOLÉ, 1998).

A intervenção do professor no processo de aprendizagem da leitura também é defendida por Fulgêncio, Liberato

(2001). Segundo as autoras, o professor deve interferir no processo do aprendizado de forma a permitir ao aluno a aquisição gradativa das habilidades necessárias à leitura, não por meio de exercícios artificiais, mas do confronto natural com textos legíveis, isto é, com a apresentação ao aluno de textos com níveis de dificuldade que aumentam à medida que ele se torna mais hábil. Isso diz respeito não só à sua forma linguística, mas também à organização de unidades de conteúdo.

Com o objetivo de proporcionar aos alunos os recursos necessários para que possam enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura, Solé (1998) sugere que, antes de oferecer um texto para os alunos lerem, o professor planeje bem a tarefa de leitura e selecione com cuidado os materiais que serão trabalhados, decidindo as ajudas que os alunos possam necessitar, promovendo, sempre que possível, situações que abordem o contexto de uso real do texto, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação. Ao planejar uma atividade de leitura, Solé (1998) recomenda que o professor considere a complexidade que caracteriza a leitura e a capacidade que os alunos têm para enfrentar essa complexidade. Para isso, sugere que observe os alunos enquanto leem, ofereça as ajudas adequadas que possam contribuir para a aprendizagem da leitura.

A motivação é, para Solé, um dos requisitos necessários para que os alunos leiam. Segundo a autora, para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que se sinta capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, sozinha ou com a ajuda de leitores mais experientes, caso contrário, o que poderia ser um desafio interessante pode se transformar em um sério ônus e provocar desânimo, abandono, desmotivação. Destaca que, diante da expectativa de fracasso, é muito difícil o leitor enfrentar a tarefa de leitura. No entanto, com a ajuda de um leitor proficiente, a leitura deixará de ser uma prática desagradável e poderá se converter em desafio estimulante. Visando a motivar os alunos a ler, a autora recomenda que o professor considere a complexidade que caracteriza a leitura e a capacidade que os alunos têm para enfrentar essa complexidade.

Para auxiliar na compreensão da leitura, Solé recomenda que o professor atualize o conhecimento prévio dos alunos sobre o texto antes da leitura. Para isso, sugere que o professor faça uso de algumas estratégias, como dar uma explicação geral sobre o que será lido. A autora esclarece que não se trata de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática para que os alunos possam relacioná-la a aspectos de sua experiência prévia. Outra estratégia a que o professor pode recorrer é ajudar os alunos a prestarem atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio, como as

ilustrações que acompanham o texto, os títulos, os subtítulos, as enumerações, as introduções, os resumos, entre outros aspectos, os quais podem ajudar a informar sobre o que trata o texto.

Durante a leitura, Solé sugere que o professor promova atividades de leitura compartilhada. A autora considera as tarefas de leitura compartilhada a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias que os auxiliem a entender os textos. Nelas, o professor pode mostrar aos alunos como ele constrói a compreensão do texto, ao mesmo tempo em que os alunos vão assumindo progressivamente a responsabilidade de construir sua própria compreensão. A leitura compartilhada permite também ao professor observar os alunos lendo e oferecer os desafios e apoios necessários para que continuem avançando no processo.

Depois da leitura, Solé sugere que o professor incentive os alunos a retomarem algumas das atividades trabalhadas durante a leitura, tais como: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação de perguntas e de respostas.

Assim como para os alunos ouvintes, o professor tem papel fundamental na compreensão da leitura pelos alunos surdos. Por meio do uso da Língua Brasileira de Sinais, ele deve motivar os alunos para a leitura e para isso deve selecionar textos interessantes e de boa qualidade, não textos simplificados.

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) criticam os materiais de leitura de baixo ní-

vel apresentados aos estudantes surdos, os quais contribuem em grande parte para as dificuldades que apresentam. A atribuição de material empobrecido para a leitura dos estudantes surdos decorre, principalmente, de sua imagem ou de sua representação para o professor. Muitos professores resistem ou se negam a dar livros para que os estudantes surdos leiam, afirmando que estes têm muita dificuldade e que não gostam de ler. Por outro lado, por não terem acesso a materiais escritos ricos e diversificados, os estudantes surdos vão tendo cada vez mais dificuldade para ler e se tornam completamente desinteressados pela leitura. Conseqüentemente, não gostam de escrever e muitos se sentem incapacitados para fazê-lo (São Paulo, 2009).

Cabe ao professor dosar o grau de complexidade do texto de modo que seja possível aos alunos surdos lerem sozinhos ou com a ajuda de um leitor mais proficiente. Não se está defendendo aqui a simplificação do texto e nem o empobrecimento do vocabulário. Assim como Fulgêncio, Liberato (2007) propõem para os alunos ouvintes, também para os surdos deve haver preocupação com o aumento do vocabulário, mas de forma dosada, evitando o acúmulo de palavras desconhecidas, o que pode acarretar, além da diminuição da velocidade da leitura, dificuldade de compreensão, o que pode resultar em desmotivação.

Cabe ao professor, também, ajudar os

alunos a lerem com diferentes objetivos; a ampliarem seu conhecimento prévio e orientá-los a usar esse conhecimento na compreensão do texto. É papel do professor de surdos fornecer as pistas necessárias para que os alunos possam fazer predições sobre o texto (PEREIRA, 2014). Cabe também a ele analisar cuidadosamente o vocabulário do texto a fim de determinar que palavras, provavelmente desconhecidas do aluno, podem ser compreendidas a partir do contexto e quais não podem e, por isso, devem ser explicadas (São Paulo, 2009).

Ao se referir ao trabalho com crianças surdas pequenas, Macchi, Veinberg (2005) propõem que, na leitura de uma história, o professor respeite o texto escrito e o traduza para a língua de sinais. As crianças vão acompanhando, por meio das imagens, a leitura feita pelo professor e vão parando para acrescentar comentários ou completar a narração. Nessa atividade, as imagens atuam como complemento às informações da história.

Também Svartholm (1997) destaca a importância de o professor traduzir os textos na língua de sinais. Segundo a autora, esta é única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para a criança surda. Para isso, o professor deve ser capaz de transformar o conteúdo dos textos em língua de sinais, explicar elementos nos textos e comparar os meios expressivos de uma língua com a outra.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se mostrar que as dificuldades de compreensão da leitura não são exclusivas dos surdos e dependem, em grande parte, da concepção que o professor tem da leitura e das práticas que adota no ensino. Ao adotar a concepção de leitura como soma do sentido de cada palavra isoladamente, o professor cria no aluno a ilusão de que para entender um texto é necessário entender cada palavra. Se, por outro lado, o professor adotar a concepção de leitura como resultado da interação entre o que o leitor já sabe (conhecimento prévio) e o que compreende do texto, seu trabalho será o de propiciar aos alunos surdos a ampliação do conhecimento de mundo e de língua, de modo a que eles se tornem menos dependentes da decifração de cada palavra. Para isso, o professor deve contar com a Língua Brasileira de Sinais que, por ser acessível aos alunos surdos desempenha o mesmo papel que a Língua Portuguesa na modalidade oral para os ouvintes.

REFERÊNCIAS

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KLEIMAN, A. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LANE, H; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. *A journey into the Deaf-World*. California: DawnSign Press, 1996.

Macchi, M.; Veinberg, S. *Estratégias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Noveduc, 2005.

PEREIRA, M. C. da C. Reflexões sobre a aquisição da Língua Portuguesa escrita por crianças surdas. In: Lier-De Vitto, M. F.; Arantes, L. (Orgs.) *Faces da escrita: linguagem, clínica e escola*. Campinas, SP: 2011a, 271-280.

PEREIRA, M. C. da C. Aquisição da Língua Portuguesa escrita por crianças surdas. Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP. V. 1, n. 1. 2011b. Uberlândia, MG: EDUFU. *Anais*. 2011, 610-617.

PEREIRA, M. C. da C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora da UFPR. Edição Especial, n. 2, 2014, 143-157.

PEREIRA, M. C. da C. *Leitura e surdez*. São Paulo: Núcleo de Educação a Distância da UNESP/AVA Moodle [Educat] 2015. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252173/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto3.pdf>. Acesso em: out. 2017.


SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Projeto Toda Força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos estudantes surdos*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Leitura, escrita e surdez*. 2. edição. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. PEREIRA, M. C. da C. (Org.). São Paulo: FDE, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SVARTHOLM, K. La Educación bilingüe de los sordos: principios básicos. *El bilinguismo de los sordos*. Santa Fé de Bogotá: Instituto Nacional para Sordos. v. 1, n. 3, 1997, 29-40.





A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA

**LITERATURE AS A FACILITATOR IN
THE PROCESS OF READING AND
WRITING FOR THE DEAF CHILD**

MARIA DE LOURDES DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho pretende esclarecer ao leitor sobre as dificuldades que a criança surda apresenta em relação ao entendimento da literatura, bem como apresentar a importância da atuação do professor como mediador do conhecimento da mesma durante as atividades aplicadas na sala de aula. O objetivo geral deste trabalho é mostrar como a literatura pode auxiliar a criança surda no processo de aquisição da leitura e da escrita, dentro de uma proposta de ensino bilíngue. Os objetivos específicos foram: abordar questões voltadas à literatura surda; descrever sobre as práticas pedagógicas que o educador pode utilizar para ensiná-las; e identificar os recursos materiais adaptados que podem ser utilizados com a criança surda a fim de auxiliá-la no processo de ensino e aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa escrita. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa teórico-conceitual, sendo classificada como pesquisa bibliográfica, a qual segundo Gil (2008) é aquela elaborada com base em material já publicado, com o objetivo de analisar posições diversas em

relação a determinado assunto. Os autores que serviram de base para a elaboração deste trabalho foram: Albres (2010), Karnopp (2006, 2010), Quadros e Schmiedt (2006), Strobel (2008) entre outros estudiosos que se dedicam ao processo de educação de surdos, no que tange ao ensino bilíngue dos Surdos. A coleta de dados ocorreu de forma exploratória, buscando, pesquisando e analisando diferentes materiais literários impressos, CDs e DVDs que representassem o tema em questão. Por fim, conclui-se ser essencial que os professores que atuam com crianças surdas, reflitam e compreendam que a literatura pode se tornar um recurso facilitador do processo de educação das mesmas, pois traz descobertas e aprendizagens que facilitam sua compreensão de mundo, respeitando suas necessidades linguísticas e culturais.

Palavras-chave: Literatura. Criança Surda. Libras. Língua Portuguesa escrita.

MARIA DE LOURDES DA SILVA

Mestranda em Educação na UDE (Universidad de La Empresa) – Montevideu, Uruguai; pós-graduada em Educação Especial, Deficiência Auditiva, Teorias e Práticas na Educação, Práticas de Alfabetização e Letramento; tradução-interpretação em Libras/LP e ensino de Libras; graduada em Educação Artística (Habilitação em Desenho) e Pedagogia; certificada pelo exame de proficiência Prolibras/MECVínculo. E-mail: malusilva75@uol.com.br.

¹ Neste trabalho, toma-se como referência que a palavra Surda (com S maiúsculo) será usada para designar um grupo linguístico e cultural – e não sua condição de surdez, ou seja, estudos dessa natureza preocupam-se em entender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinais), sua cultura e identidade, etc. e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez (GOLDFELD, 1997).

ABSTRACT

This paper aims to clarify the difficulties the deaf child presents in relation to understanding of literature, as well as to present the importance of the teacher's role as mediator of knowledge during classroom activities. The general objective of this work is to show how literature can help the deaf child in the process of reading and writing acquisition, within a bilingual teaching proposal. The specific objectives were: to address issues related to deaf literature; describe the pedagogical practices that the educator can use to teach them; to identify the adapted material resources that can be used with the deaf child in order to assist in the process of Libras and written Portuguese language teaching and learning. As a methodology was used the theoretical-conceptual research, classified as a bibliographical research, which, according to Gil (2008), is elaborated based on material already published, with the objective of analyzing

diverse positions in relation to a certain subject. The authors that served as basis for the elaboration of this work were Albres (2010), Karnopp (2006, 2010), Quadros and Schmiedt (2006), Strobel (2008) among other scholars who are dedicated to the process of education of the deaf, regarding their bilingual education. The collection of data occurred in an exploratory way, searching and analyzing in different literary printed materials, CDs and DVDs that represented the subject in question. Finally, it concludes that it is essential that teachers who work with deaf children reflect and understand that literature can become a facilitating resource in the process of education, because it permits discoveries and learning that facilitate the students' understanding of the world, respecting their linguistic and cultural needs.

Keywords: Literature. Deaf child. Libras. Written Portuguese language.

INTRODUÇÃO

Ao nos reportarmos ao tema literatura surda, Strobel (2008, p. 61) corrobora descrevendo que por meio dela são transmitidas lembranças vividas por povos Surdos¹ em diferentes épocas, sendo que se apresenta em variados tipos de literatura como: “poesias, história de

Surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, romances, lendas e outras manifestações culturais”.

Dessa forma, faz-se necessário sabermos um pouco sobre a história dos Surdos, uma vez que vem sendo transmitida por meio da literatura por estudiosos. Os pais contavam histórias aos seus filhos Surdos por meio da fala e esses por sua

vez as transmitiam por meio dos sinais. O autor destaca que, embora os Surdos contassem suas histórias nas comunidades às quais pertenciam, ainda existem poucas pesquisas sobre a literatura surda (MOURÃO, 2011).

A comunidade surda registra as histórias da Literatura Surda por meio dos contatos que mantêm entre si utilizando a Língua de Sinais. Embora não se tenha muito documentado sobre essas histórias, elas continuaram vivas apenas nas lembranças de alguns Surdos (KARNOPP, 2010).

Diante disso, Mourão (2011, p. 72) acrescenta que:

Não é fácil definir a literatura surda. Assim como não há uma única conceituação para a literatura em geral, também não há uma definição única para a literatura surda. Quando se fala nela especificamente vemos que está relacionada às representações produzidas por Surdos, em que se produzem significados partilhados em forma de discurso – sem eles, não há representação surda. Os significados são modificados dentro do círculo da cultura, e o sujeito não cria sozinho a cultura, já que sempre há o coletivo produzindo significados.

A Literatura Surda vem mostrar histórias vividas pelos Surdos expondo as dificuldades enfrentadas por eles, sua opressão pelos ouvintes e, acima de tudo, a maneira com que conseguiram superar os imprevistos. Podemos certificar-lo pelos registros, pelos atos de pessoas que lutavam pela causa dos Surdos e pelo reconhecimento das identidades surdas (STROBEL, 2008).

Este tipo de literatura mostra as memórias da comunidade surda, as quais não são importantes só para os Surdos, pois muitos ouvintes frequentam esta comunidade e procuram saber como são essas histórias através das interações que mantêm (MOURÃO, 2011).

Essas obras, segundo Karnopp (2010) mostram-nos como era a vida dos Surdos, focando o relacionamento direto e indireto entre Surdos e ouvintes, causando situações conturbadas ou afetuosas de acolhida ou conflitos entre eles.

Segundo Strobel (2008), por décadas as histórias dos Surdos foram contadas por gestos e vivenciadas por essas comunidades, onde se transmitiam valores ligados às gerações mais novas de Surdos.

A referida autora acrescenta que, quando olham para o passado, eles veem quantas conquistas conseguiram ao longo desses anos através dos descobridores da sua cultura surda. Essas lembranças existem há décadas, sendo que os Surdos utilizam diversas maneiras para estabelecer uma comunicação, como por exemplo: Língua de Sinais, desenhos, expressões faciais e expressões corporais.

Nesse sentido, Karnopp (2010) diz que, com as inovações tecnológicas, as histórias começaram a ser divulgadas em diversos lugares por meio das línguas de sinais. Foram gravadas em VHS, CD e DVD podendo ainda, ser propagadas por meio de artigos que com figuras, fotos ou traduzidos para o português.

Assim sendo, Rosa e Klein (2011, p. 91) salientam que por

Diversas vezes os Surdos tentaram buscar informações e conhecimentos através de livros, mas a leitura na língua escrita tornava-se difícil. Agora, com as traduções para o CD, DVD em línguas de sinais, o entendimento é claro. Esses materiais tornam-se mais fáceis e claros de serem entendidos devido a alguns fatores neles presentes e identificados como elementos da cultura surda: a língua de sinais o movimento as expressões faciais e corporais, o que é facilmente absorvido pelo indivíduo surdo que o assiste.

As diversas obras que existem na comunidade surda podem ser compartilhadas em sua própria comunidade, já outras são conhecidas em âmbito mundial pela sua divulgação em encontros de diversas modalidades: esportivos, internacionais, educacionais, etc.

A Universidade de Gallaudet² disponibiliza em sua biblioteca diversas obras direcionadas às pessoas interessadas em saber mais sobre a Literatura Surda. O acervo pode ser visto em vídeos transmitidos em American Sign Language (ASL).

No Brasil também há concentração de diversos poetas, escritores, atores, artistas Surdos pertencentes a comunidade surda (MOURÃO, 2011). Entre estes, podemos citar: Nelson Pimenta, primeiro ator surdo a se profissionalizar no Brasil, estudou no NTD (National Theatre of the Deaf) de Nova Iorque, pesquisador de Língua de Sinais e já tendo atuado como instrutor de teatro e de Língua de Sinais

Brasileira em diversas instituições de ensino, entre elas o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos). Entre os livros impressos voltados à temática da surdez, língua de sinais e/ou Surdos, Karnopp (2008, p. 10) cita os seguintes: *Tibi e Joca* (BISOL, 2001), [...] *A cigarra e as formigas* (OLIVEIRA; BOLDO, 2003), kit *Libras é Legal* (2003), *O som do silêncio* (COTES, 2004), *Adão e Eva* (ROSA; KARNOPP, 2005), [...]”.

A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, não torna a Libras uma língua oficial do Brasil, mas, sim, em seu “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” (BRASIL, 2002, s. p.).

Desta maneira, a Libras auxilia a comunicação dos surdos com os familiares, na escola e nas repartições públicas. Além dela, os Surdos conquistaram alguns recursos tecnológicos, todos em Língua de Sinais, como por exemplo: Hand Talk, Pro Deaf entre outros, para que possam ser utilizados para adquirir entendimento sobre sua linguagem (ROSA e KLEIN, 2011).

Ressaltam ainda que a Libras é utilizada somente no Brasil e, dependendo do lugar em que se encontra, há uma diferenciação de sinais conhecida como regionalismo. Por isso, dependendo da região em que se encontra, o surdo terá dificuldade de interpretar as obras digitais produzidas no INES (Instituto Nacio-

² A Gallaudet University, localizada em Washington D.C., capital dos Estados Unidos, é a primeira (e única) universidade bilíngue do mundo estruturada para o público surdo. Já muito conhecida nas comunidades surdas de vários países, a Gallaudet conta com estudantes vindos de diferentes continentes, o que faz de seu *campus* um espaço de intenso intercâmbio cultural, político, artístico, além de – claro – acadêmico. Em 2014, a universidade completou 150 anos, firmando ainda mais a tradição e a qualidade de suas faculdades, onde licenciaram-se milhares de profissionais de diversas áreas, do Teatro à Biologia. A universidade é reconhecida por sua excelência acadêmica no campo dos Estudos Surdos, com produções científicas e investigadores prestigiados em todo o mundo. Maiores informações, no site oficial: <<http://www.gallaudet.edu>>.

nal de Educação de Surdos), pois, nelas se usa os sinais do Rio de Janeiro, onde se situa o instituto. Mesmo com essas diferenças, o surdo pode analisar o contexto das obras digitais para entender seu conteúdo (ROSA e KLEIN, 2011).

Por meio da Libras, pode-se buscar uma variedade de obras sobre literatura popular que geralmente se encontram em locais frequentados por Surdos como: associações, escolas, etc. Muitas dessas histórias são gravadas em vídeos em Libras ou na Língua Portuguesa, podendo ser usadas como provas da civilização dos Surdos (KARNOPP, 2006).

A Literatura Surda propicia aos Surdos conhecer mais sua cultura e sua língua, pois muitas pessoas não as conhecem. Essa literatura é indicada para as crianças, pois é uma maneira de esclarecê-las e fazê-las ingressar em sua cultura. O aprendizado dessa língua a ajudará construir sua identidade (ROSA e KLEIN, 2011).

Utilizamos a expressão literatura surda para histórias que têm na Línguas de Sinais a questão da identidade e da cultura surda presente nas narrativas. [...] é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, [...] está presente na comunidade surda e é socialmente relevante o registro dessas histórias, pois pode proporcionar, principalmente às escolas, um material baseado na cultura das pessoas surdas. (KARNOPP, 2006, p.102).

Dessa maneira, Azevedo e Sardinha (2006) apud Morgado (2011) descrevem que, ao compartilhar com uma criança

a literatura, ela tem a oportunidade de reconhecer e entender o mundo que a cerca ampliando seu conhecimento, seus aprendizados linguísticos e culturais. Esse compartilhamento da literatura é essencial para que a criança surda não fique restrita ao mundo ouvinte.

Os Surdos costumam contar histórias em Línguas de Sinais, o que é um costume das comunidades surdas. Essas os remetem a valores próprios do povo ao qual pertencem, uma vez que são transmitidas de geração a geração (KARNOPP, 2010).

1. A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS SURDAS POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Segundo Albres (2010), as crianças surdas têm a necessidade de ter a história contada diversas vezes, para que elas assimilem a parte visualizada. A professora registra essa história por meio de vídeos e depois a criança assiste sua contação. É importante lembrar que as crianças menores se dispersam com facilidade e se a história for muito longa, elas se concentram nas figuras. Daí a necessidade de o professor usar a criatividade para conseguir a atenção delas, com um acervo diversificado de livros.

A mesma autora ressalta que um fator que deve ser trabalhado é a descrição dos personagens e dos cenários onde ocorre a história, não bastando apenas mostrar as gravuras do livro. Faz-se necessário

incluir os adjetivos para auxiliar a criança a visualizar o personagem apresentado e a contação de história precisa ser feita pelo professor na Língua de Sinais.

Ao contar história aos alunos ouvintes, o educador utiliza como recurso a entonação de voz para prender a atenção das crianças, transmitindo a emoção da história. Essa mesma situação acontece com as crianças surdas, porém, para que sua atenção seja total, o professor deve utilizar como recursos as expressões faciais, corporais e os sinais da história (HACHIMINE, 2006).

De acordo com Morgado (2011), o ideal é que o educador que contará a história à criança também seja surdo, por apresentar as seguintes características: ter uma referência de mundo visual, ter uma identidade surda e apresentar a Língua de Sinais como sua primeira língua. O importante é que as histórias sejam apresentadas nessa língua para as crianças surdas, mesmo que ainda não dominem a habilidade da leitura.

Continuando a linha de raciocínio, é de extrema importância que a criança surda tenha o máximo de contato possível com adultos Surdos, pois, eles serão os contadores de histórias para estas crianças, transmitindo-lhe um importante legado da sua comunidade.

A autora Albres (2010) nos apresenta algumas ações que o professor deve utilizar na contação de história para crianças surdas. São elas: descrever o personagem de forma detalhada; apresentar

o sinal de cada personagem e durante a história reapresentá-los com o intuito das crianças associá-los ao mesmo; conhecer a história antes de contá-la; utilizar mímica e procurar encantar as crianças, a fim de inseri-las no mundo da fantasia e da imaginação.

Sá (2002), Dias e Pedroso (2000) apud Hachimine (2006) em seus estudos identificam que a contação de histórias para as crianças surdas deve ser realizada em língua de sinais e que o narrador pode fazer uso das expressões faciais, da posição do corpo e do campo visual da criança, os constituintes desta língua.

A aprendizagem da criança surda ocorre por meio da leitura e das suas experiências visuais. Nesse processo, o livro tem um papel muito importante, pois nele a criança encontra diferentes textos e imagens para desenvolver as habilidades da leitura e da capacidade visual (ROSA, 2006).

Albres (2010) salienta que a vivência de momentos de leitura para a criança é importante, pois esse contato é prazeroso e auxilia no desenvolvimento da linguagem e no estímulo para a criança ser leitora. Recomenda ainda que, no ambiente escolar, seja preparado um espaço com diversos gêneros textuais, como por exemplo: livros, gibis e fantasias, que permitam um fácil acesso por parte dos alunos.

Ainda de acordo com a autora supra citada, o professor necessita enriquecer o texto, ao contá-lo em Libras, deixando-o mais agradável, divertido e trazendo

vida ao mesmo, utilizando sua criatividade, com o objetivo de chamar a atenção dos alunos, seu público-alvo.

De acordo com Morgado (2011, p. 162) "é considerado grave que as crianças surdas não tenham acesso natural às histórias, o que é passível de lhes causar déficits nos níveis cognitivo, linguístico e emocional, perturbando as questões da sua identidade".

Contar histórias para as crianças não deve ser apenas para distrair e ocupar o tempo das aulas. O educador precisa ter como um dos objetivos relacionar as situações que ocorrem nas histórias com as que ocorrem no mundo real, ensinando às crianças valores e enfatizando a importância cultural das diversas histórias (HACHIMINE, 2006).

Alves e Karnopp (2002) afirmam que, quando contam uma história, os Surdos alteram o conto tradicional para uma história que tenha ligação com seu contexto cultural e isso acontece pela necessidade de as pessoas compreenderem a história que estão contando.

Acrescentam que, quando transmitem um texto da cultura ouvinte para a surda, as pessoas surdas adaptam o texto, mantêm algumas partes, desconsideram outras, acrescentam algumas informações, transformando o texto de uma cultura para outra.

Concordando com as autoras acima, Hachimine, Dias e Rosa (2008) descrevem que, ao realizar o relato de uma história a criança transforma-a, repas-

sando sua própria narrativa, com a visão de mundo que possui.

Hachimine (2006) informa que esse aprendizado de contar histórias é importante para a criança, pois auxilia a construção dos pensamentos e, ao contá-las para outras pessoas, ela realiza a construção de sua própria versão da história. A utilização da Libras permite a reorganização do seu pensamento, o qual tem estreita ligação com sua visão de mundo.

De acordo com Gesueli (2000), quando a criança surda narra uma história, ela parte do seu conhecimento de mundo e de outras histórias que aprendeu.

Ao realizar a narrativa da história, é de extrema importância ela utilizar a Língua de Sinais, ter contato com um adulto surdo e com a cultura surda que a auxiliam na reconstrução da mesma.

Ao participar ativamente desse processo, a criança surda aprende a utilizar a linguagem, ampliando as formas de expressão corporal e facial, bem como o desenvolvimento linguístico acerca da sua língua (HACHIMINE, DIAS e ROSA, 2008).

Dessa maneira, ao recontarem uma história, os Surdos para manterem a atenção das pessoas, têm o hábito de verificar o tempo de cada narrativa, não passando de 15 minutos para cada uma e de ficarem atentos ao espaço, verificando que todos possam visualizá-lo, durante sua sinalização. Podemos listar alguns objetivos que podem ser alcançados com esta prática: expressão do pensamento, comunicação com outras

peças, diversão, informação, entre outros (ALVES e KARNOPP, 2002).

Assim sendo, Morgado (2011) descreve que as histórias trazem consigo uma carga cultural, que auxilia tanto na transmissão de uma herança como também de uma identidade cultural, ao longo de diversas gerações. Por este motivo a criança surda necessita ser inserida em um ambiente que lhe proporcione o máximo de contato com a cultura surda, por meio da língua viso-gestual e do contato com diversas pessoas surdas.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ENSINAR CRIANÇAS SURDAS A CONTAR HISTÓRIAS

De acordo com Kelman e Branco (2003), a contação de histórias para as crianças estimula diversos aprendizados, como por exemplo, a definição sobre o mundo que a cerca, sobre os outros e sobre si própria, além de envolvê-las e interessá-las. A utilização de narrativas em sala de aula auxilia no desenvolvimento da expressão e da produção linguística da criança.

O professor precisa atuar como um mediador do conhecimento para o aluno e esta prática concretizar-se-á nas atividades desenvolvidas na sala de aula. No dia a dia ele deve planejar atividades que envolvam os alunos em práticas discursivas, tendo como um de seus objetivos formar alunos leitores, atribuindo sentido a suas leituras, e formar alunos

escritores, desenvolvendo a habilidade de produzir diferentes gêneros textuais, e tendo como uma de suas prioridades, a utilização da Língua Portuguesa pelo aluno surdo (SÃO PAULO, 2008).

Honora (2014) destaca alguns critérios importantes que devem ser levados em conta no trabalho com alunos surdos: contato com a Língua de Sinais; inserção no ambiente da Língua Portuguesa; interesse despertado pelo assunto do texto; ter desenho ou uma gravura acerca do assunto tratado, os quais proporcionam uma boa compreensão de estímulos visuais.

Para a concretização dessas práticas, o aluno surdo deve vivenciá-las em Libras, para depois construir seu conhecimento da Língua Portuguesa. Um dos objetivos que constam nas expectativas de aprendizagem é que, no final da Educação Infantil, a criança tenha adquirido a habilidade de contar histórias conhecidas. Para cumprir esta expectativa, o professor deve organizar momentos de leitura em sala de aula, ou em outro espaço escolar e, quando tratar de um livro conhecido da criança, pode pedir-lhe que conte um trecho que saiba de memória ou que leu para os demais colegas em Libras (SÃO PAULO, 2008).

Após a vivência de uma situação de leitura, o registro escrito, foto, imagem ou colagem são importantes apoios para a criança no aprendizado da Língua Portuguesa. Uma das práticas que pode ser adotada pelo educador em sala de aula, após a realização do desenho de

uma história conhecida, é solicitar que a criança conte por meio da Libras o que registrou e escrever a narrativa em Língua Portuguesa embaixo do desenho ou anexar uma tira de papel (BRASIL, 2006).

O mesmo autor mostra outras sugestões para incentivar a criança a contar fatos ocorridos, como por exemplo, na roda de conversa, a criança contar por meio da Libras enquanto o professor escreve na lousa. O professor pode enviar como lição de casa, uma folha contendo imagens de uma história já trabalhada em sala de aula contendo alguns espaços vazios para os pais preencherem de acordo com o relato da criança.

Honora (2014) relata práticas em que, o professor realiza a leitura de um texto e o intérprete traduz em Libras, faz questionamentos sobre o texto e realiza associações entre sinais e as palavras do texto; e no momento seguinte, o aluno narra a história em Língua de Sinais e depois a reconta. É importante o educador garantir uma atividade de leitura diariamente em sua rotina, pois, os alunos aprendem a ler, lendo, daí a importância dessa atividade dever ser realizada todos os dias.

Para Albres (2010, p. 135)

O professor poderá contar a história na sala de aula (espaço do tapete), no pátio, no jardim à sombra de uma árvore ou com as crianças sentadas na escada. Quanto à disposição do grupo, as crianças deverão ficar de frente para o professor. A posição de semicírculo é ótima, de modo que elas veem o livro ou o material que está sendo usado, o professor dramatizando e sinalizando a história [...].

O educador poderá também disponibilizar um teatro de marionetes, estimulando o desenvolvimento da linguagem da criança, bem como da sua criatividade. Deve-se contar histórias utilizando livros com gravuras estimulando que a criança as recontem em casa. É destacado como uma importante estratégia para o desenvolvimento da linguagem a dramatização, em que a criança é estimulada a trabalhar e desenvolver tanto a Língua de Sinais como os gestos, tendo a oportunidade de contar histórias utilizando a sinalização ou a dramatização para os outros alunos da sala de aula (BRASIL, 2006).

Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam a importância do planejamento da atividade de leitura pelo educador que deve trazer textos que estimulem a curiosidade do aluno, bem como, saber o porquê de ler um determinado texto. O professor também pode parar a leitura em um momento interessante, terminar em outro ou terminar no dia seguinte, estimulando a curiosidade da criança, proporcionando assim, um momento de expectativa, de modo que ela possa imaginar e revelar o que vai acontecer no final da história.

Honora (2014) ressalta que o educador deve analisar estas sugestões antes de aplicá-las a seu aluno, pois nenhuma criança é igual à outra. O professor, no dia a dia, deve planejar, estabelecer objetivos, realizar sondagens, observações e analisar o caminho do trabalho que percorrerá com seu aluno.

3. MATERIAIS PEDAGÓGICOS DE HISTÓRIAS INFANTIS PARA CRIANÇAS SURDAS

Quando se trabalha com as crianças menores é preciso oferecer diversos tipos de materiais durante a contação de histórias, pois, elas precisam visualizar o concreto para entender o que está sendo contado, por isso, o professor deve fazer uso de recursos como: gravuras, fantoches, figuras, livros, desenhos, teatro de sombras, entre outros, isso no decorrer da história (ALBRES, 2010).

Nesse sentido, Brasil (2006, p. 49) nos informa que:

Alguns recursos visuais que podem ser utilizados pelo professor são objetos concretos, filmes, fitas de vídeo, fotos, gravuras de livros e revistas, desenhos, a escrita e ainda o uso da língua de sinais, da mímica, da dramatização, de expressões faciais e corporais, de gestos naturais e espontâneos que ajudam a dar significado ao que está sendo estudado.

Quadros e Schmiedt (2006) relatam outros exemplos de materiais utilizados na Educação Infantil, um desses é o saco de novidades (Figura 1). Cada criança tem o seu, leva-o para casa durante o final de semana, coloca algum objeto ou desenho que represente uma atividade que vivenciou. Na segunda-feira, conta em Libras para os demais alunos a experiência vivenciada. O professor auxilia a criança, fazendo perguntas para ajudá-la no seu relato e o aluno realiza a atividade por escrito ou por histórias em quadrinhos.



Figura 1 – Saco de novidades
Fonte: Quadros e Schimiedt (2006)

Acrescentam também pode ser utilizado o fichário de gravuras (Figura 2) que contém figuras com a palavra escrita abaixo, usado em diversas situações de aprendizagem, citam a caixa de gravuras (Figura 3) que tem uma variedade de imagens de pessoas, objetos, bichos com o objetivo de fazer a criança desenvolver sua imaginação e auxiliá-la durante a história.



Figura 2 – Caixa de gravuras
Fonte: Quadros e Schimiedt (2006)



Figura 3 – Fichário de gravuras
Fonte: Quadros e Schimiedt (2006)

Existem histórias sequenciadas em que no começo podem ser apresentadas apenas três figuras para as crianças, em seguida acrescenta-se outras figuras. Primeiramente, deve-se apresentar a história, que deverá ser em ordem cronológica para que a criança relate os fatos. Em seguida, a sequência não precisa ser entregue na ordem, assim ela poderá ordená-la da forma que achar melhor, isso será feito através da língua de sinais (QUADROS e SCHIMIÉDT, 2006).

As mesmas autoras ressaltam que o professor poderá utilizar para o desenvolvimento da contação de história a caixa com sequências (Figura 4), que consiste em vários grupos de gravuras. O aluno escolhe uma sequência e relata a história criando diferentes finais, enquanto o educador mostra somente a primeira e a segunda imagens e solicita que o mesmo crie o final da história.



Figura 4 – Caixa de histórias com sequências
Fonte: Quadros e Schimiedt (2006)

Mourão (2011) nos apresenta outros tipos de materiais como os disponibilizados pela Editora Arara-Azul, que rea-



Figura 5 – DVD em Libras Saci Pererê
Fonte: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/editora-arara-azul>



Figura 6 – DVD em Libras Peter Pan
Fonte: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/editora-arara-azul>

liza a tradução e a distribuição de diversas obras clássicas literárias da Língua Portuguesa para a Libras em DVD (Figuras 5 e 6), fazendo também o ajuste de outras, como a *Cinderela Surda* e o *Patinho Surdo*.

Este CD-ROM contém sete histórias como: A cigarra e a formiga, A galinha dos ovos de ouro, A coruja e a águia, João e Maria, O gato de botas e Uma

aventura do saci-pererê. Todas são contadas em Libras, com a opção de a legenda em português ser desativada a qualquer momento.

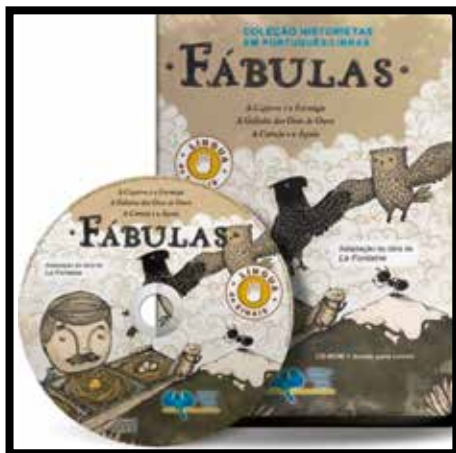


Figura 7 – Histórias adaptadas
Fonte: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/catalogo/materiais-bilingues-portugues-LIBRAS?limitstart=0>

É destacado também o auxílio que da mídia ao mostrar imagens de pessoas surdas fazendo Língua de Sinais, estimulando o aprendizado da cultura, da identidade e das expressões faciais e corporais. O material em mídia também representa uma grande colaboração no aprendizado da Libras para as crianças, facilitando a leitura de obras e o aprendizado da escrita (ROSA, 2006).

Em sua pesquisa, a mesma autora afirma a importância da produção de materiais de literatura surda em CD ou DVD, porque, além de livros impressos, o recurso visual é entendido pelas pessoas surdas de maneira mais fácil do que os livros, podendo ser de grande auxílio.

[...] no site <http://www.editora-arara-azul.com.br> é possível encontrar a coleção “Clássicos da Literatura em CD-Rom em Libras/Português”, em que as histórias que fazem parte dessa coleção permanecem no original e os materiais encontrados nessa editora priorizam a tradução de clássicos da literatura para Libras.

[...] há também materiais produzido pelo Ministério da Educação que incluem histórias infantis em língua de sinais, por exemplo: Chapeuzinho Vermelho, “A raposa e as uvas” [...] Hino Nacional em Libras”. Tais produções contam com a participação de surdos e realizam a tradução dos clássicos da literatura e do Hino Nacional para a Língua Brasileira de Sinais, disponibilizando também a legenda em português. (KARNOPP e MACHADO, 2006, p. 294).

As comunidades surdas utilizam esses livros nas escolas de surdos, mas podem ser usados por ouvintes em escolas

comuns, com o objetivo de estudar Libras, bem como compreender e refletir mais sobre a vida e situação dos surdos (ROSA, 2006).

Segundo Karnopp (2010), Rosa (2006) nos apresenta também duas histórias adaptadas para os surdos, clássicos da literatura: a Cinderela surda e Rapunzel surda as quais são apresentadas de forma bilíngue. O texto tem escrita em português e em Língua de Sinais, chamada Sign Writing (Figura 7). As figuras da história tem ênfase nas demonstrações faciais, juntamente com os sinais, onde essas informações mostram as representações da experiência visual.



Figura 7 – Cinderela Surda, escrita Sign Writing

Fonte: Hessen e Karnopp (2007)

Morgado (2011) comenta que, no Brasil, existem diversas histórias traduzidas, citando a autora Karnopp uma das autoras responsáveis por uma coleção de clássicos famosos que foram adaptados para os surdos utilizando esses sistemas de escrita Sign Writing e de Língua Portuguesa.

Concordando com a autora acima, Rosa (2006), ressalta a importância de os livros da literatura surda incluírem a escrita de sinais, conhecida como Sign Writing, e acrescenta que só saberá interpretar essa escrita a pessoa que tiver conhecimento da escrita da língua de sinais.

De acordo com Albres (2010), o espaço da sala de aula deve conter uma diversidade de materiais para que os alunos os explorem. Porém, não encontramos uma grande quantidade de materiais destinados às crianças surdas; por este motivo, o educador pode construir seu acervo de materiais para realizar um bom trabalho com os alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, constatou-se que ainda há a necessidade de mais investimentos para que as produções literárias não desapareçam. Muitas publicações foram feitas nos últimos dez anos, mas ainda existe a obrigação de potencializar outros conhecimentos para que a Literatura Surda seja disponibilizada a todas as pessoas.

Por meio desta pesquisa percebeu-se que os acervos da Universidade de Gallaudet, o INES e a Arara Azul ainda estão em processo de construção, e que muitas obras ficam limitadas a um determinado tipo de público, pelo preço ou porque são dificilmente encontradas em livrarias, embora a maior parte se encontra disponível na internet. Isso compromete a construção de um acer-

vo literário para que futuramente as histórias sejam conhecidas por outras gerações de Surdos.

Ao analisar as obras literárias, percebeu-se que a maioria é produzida em Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Isso acontece porque a construção do leitor/escritor está ligada ao processo de formação do futuro criador de obras literárias para Surdos.

Com a falta do entendimento da escrita pelos Surdos, é possível que essas histórias continuem sendo contadas sob uma perspectiva ouvintista. A comunidade Surda deve defender seu direito de relatar suas próprias formas de vida, constituindo uma memória literária que enriquece o passado e suas conquistas ao longo dos anos por meio de obras impressas ou da internet.

Com a Literatura Surda é possível obter oportunidades e incluir as possibilidades de novos conhecimentos que estão vinculados ao ambiente da Cultura Surda.

A transmissão literária, independentemente da cultura de um povo, é um processo que está em constante transformação. Isso se dá porque o homem vivencia diversas experiências em diferentes lugares, mudando assim, sua compreensão do mundo.

Assim, a comunicação literária surda brasileira já começou e agora necessita que a comunidade Surda desenvolva tal arte, para assim montar um patrimônio que lhe sirva de orgulho cultural.

Em suma, a editora Arara-Azul tornou-se um dos principais meios de divul-

gação do trabalho literário por meio de livros e produções surdas em forma de vídeo. Quando nos referimos à distribuição de materiais literários, ainda são de difícil acesso pela comunidade surda, ou por não os conhecerem ou por questões financeiras, o que pode comprometer o desenvolvimento educacional que todo cidadão brasileiro tem direito.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, A. C. C.; KARNOPP, L. B. O surdo como contador de histórias. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.71-75.

AZEVEDO, F.; SARDINHA, M. *Modelos e práticas em literacie*. Lisboa: Lidel Edições técnicas, 2006.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão (educação infantil): dificuldades de comunicação e sinalização – surdez*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. *LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DIAS, T. R. S. & PEDROSO, C. C. A. Atendimento a alunos com surdez por meio de recursos da informática na Universidade de Ribeirão Preto. In: *Temas de desenvolvimento*. São Paulo: Memnon, v. 9, n. 49, p. 29-34, março-abril, 2000.

GALLAUDET UNIVERSITY. Disponível em: <<https://culturasurda.net/2012/02/28/gallaudet-university/>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

GESUELI, Z. M. A intertextualidade na elaboração narrativa em Línguas de Sinais. In: LACERDA, C. B. F; GÓES.

M. C. R. (Orgs.). *Surdez, processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Louise, 2000, p. 95-112.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

HACHIMINE, A. H. F. *O recontar de histórias em Libras por crianças surdas*. Ribeirão Preto: CUML, 2006, p. 131. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. São Paulo: CUMLRP, 2006.

HACHIMINE, A. H. F.; DIAS, T. R. S.; ROSA, A. L. M. O recontar histórias por crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais – Libras. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2008. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. B.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). *Temas em Educação Especial: deficiências sensoriais e deficiência mental*. Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008, p. 155-165.

HESSEN, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. *Cinderela Surda*. 2. ed. Canoas: Ulbra, 2007.

HONORA, M. *Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização*. Ensino fundamental, 1º ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

KARNOPP, L. B. Sinais e olhares: produções culturais em

comunidades de surdos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *Das margens ao centro: perspectivas para políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2010, p. 291-299.

_____. *Literatura Surda*. Campinas: Educação e Temática Digital, v. 7, n. 2, jun. 2006, p. 98-108. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2009/10/pdf_c1ace51b2d_0006529.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2017.

_____. *Literatura surda*. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/>

literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

KARNOPP, L. B.; MACHADO, R. N. *Literatura surda: ver histórias em língua de sinais*. In: 2º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO – Canoas/ RS: 2º Sbece, 2006.

KELMA, C. A.; BRANCO, A. U. *Era uma vez narrativa literária em línguas de sinais como fator de desenvolvimento*. Linhas críticas, Brasília, v. 9, n.16, jan/jun.2003. p.33-43. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6443/5215>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

MORGADO, M. *Literatura em Línguas Gestuais*. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LAZZARIN, M. L. L. (Orgs.).

Cultura surda na contemporaneidade e negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ulbra, 2011, p. 151-171.

MOURÃO, C. H. N. Literatura Surda: produções culturais de surdos em línguas de sinais. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LAZZARIN, M. L. L. (Org.). *Cultura surda na contemporaneidade e negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ulbra, 2011, p.71- 89.


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

ROSA, F. S. *Literatura Surda: criação e produções de imagem e texto* ETD. Educação e Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, jun. 2006, p. 58-64. Disponível em: <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10158/ssoar-etd-2006-2-rosa-literatura_surda_criacao_e_producao_surda_em_livros_de.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 mar. 2017.

ROSA, F. S.; KLEIN, M. O que sinalizam os professores surdo sobre a literatura em livros digitais. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LAZZARIN, M. L. L. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade e negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ulbra, 2011, p.91- 112.

SÁ, N. R. L. *Cultura e poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

STROBEL, K. *História da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2008.



**EDUCAÇÃO BILÍNGUE
DE ALUNOS SURDOS:
AS CONTRADIÇÕES ENTRE
POLÍTICAS PÚBLICAS DE
INCLUSÃO, LEGISLAÇÃO
E AFIRMAÇÃO DA
COMUNIDADE SURDA**

**BILINGUAL EDUCATION OF DEAF STUDENTS:
CONTRADICTIONS BETWEEN INCLUSION
PUBLIC POLICIES, LEGISLATION AND DEAF
COMMUNITY AFFIRMATION**

ROSANA PRADO

RESUMO

O presente artigo é originário de uma palestra proferida no Primeiro Simpósio de Ensino de Língua Portuguesa para surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES em 2017, na mesa redonda intitulada: Perspectivas da educação bilíngue: teoria e prática. A provocação para pensar sobre a educação bilíngue de alunos surdos nos levou a questionamentos como: o que as políticas públicas têm entendido por educação inclusiva de surdos? Como a legislação define “Educação bilíngue”? Como as políticas públicas definem escola bilíngue? O que a comunidade surda pensa sobre a educação de surdos? Como a comunidade surda define escola bilíngue? Tais questões nos levaram ao objetivo de estudar as atuais orientações das políticas públicas de educação inclusiva para surdos, considerando a legislação e os posicionamentos da comunidade surda sobre a educação que desejam. Para empreender tal estudo, foi utilizada pesquisa bibliográfica tendo em vista a necessidade de conhecer e analisar documentos, legislação e pesquisas já

realizadas sobre o tema. Ao longo do estudo foi possível perceber que existe contradição entre a orientação das políticas públicas em incluir alunos surdos em turmas onde prevalece a Língua Portuguesa oral, ao mesmo tempo em que a legislação aponta os direitos dos surdos a uma educação bilíngue. Foi possível verificar, também, o posicionamento da comunidade surda diante da necessidade de implementação de políticas que viabilizem a valorização da língua e da cultura surda em contexto escolar para que por meio destas os alunos surdos tenham a garantia de uma educação democrática.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Inclusiva. Educação bilíngue de surdos.

ROSANA PRADO

Doutora em Educação (UFF); professora adjunta do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU-INES); professora do curso de mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF-CMPDI). E-mail: rosanaprado.ines@gmail.com.

ABSTRACT

This article is originated from a lecture at the First Symposium on Portuguese Language Teaching for Deaf people at National Institute of Education of the Deaf/INES, in 2017, at the round table entitled "Perspectives of bilingual education: theory and practice". The provocation to think about the bilingual education of deaf students led us to questions, such as: what have public policies understood as inclusive education of the deaf? How does the legislation define "bilingual education"? How do public policies define bilingual school? What does the deaf community think about the education of the deaf? How does the deaf community define bilingual school? Such questions have led us to the challenging goal of studying the current public policy guidelines for inclusive education for the deaf, considering

the deaf community's legislation and positioning on the education they want. In order to undertake such a study, bibliographical research was made to know and analyze documents, legislation and research already done on the subject. Throughout the study, it was possible to perceive that there is a contradiction between the orientation of public policies to include deaf students in classes where oral Portuguese are frequent, while the law points out the rights of the deaf to have a bilingual education. It was also possible to verify the position of the deaf community in view of the need to implement policies that make it possible to value the language and the deaf culture in a school context so that deaf students can guarantee a democratic education.

Keywords: *Public Policies. Inclusive education. Bilingual education of the deaf.*

INTRODUÇÃO

Atualmente, as Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil assumiram a orientação inclusiva sob a perspectiva de uma educação democrática para todos. Essa mesma política pública, em nome de uma educação inclusiva, orienta que alunos surdos estudem em classes regulares inclusivas constituídas por alunos surdos e ouvintes, onde a maioria é ou-

vinte e utiliza a Língua Portuguesa oral. Enquanto isso, as legislações afirmam o direito dos surdos a uma educação bilíngue com ênfase na Língua Brasileira de Sinais/Libras como língua de instrução e de intermediação do conhecimento. Diante dessa realidade nos perguntamos: É possível uma educação inclusiva e bilíngue para surdos em um ambiente escolar em que a língua majoritária é a

oral? Para compreender e refletir sobre essa pergunta, percebemos a necessidade de nos fazer outras tantas: O que as políticas públicas têm entendido por educação inclusiva de surdos? Como a legislação define “Educação bilíngue”? Como as políticas públicas definem escola bilíngue? O que a comunidade surda pensa ser necessário para educação de surdos? Como a comunidade surda define escola bilíngue?

A necessidade de responder tais perguntas levou aos objetivos deste estudo: compreender as orientações da atual política pública de inclusão no que se refere à escolarização de alunos surdos, compreender o que a legislação considera por educação bilíngue e como esses conceitos têm se traduzido no cotidiano escolar de alunos surdos, além de considerar os posicionamentos apresentados por pesquisadores e membros da comunidade surda sobre a educação bilíngue que atendam as necessidades desse alunado. Para atingir tais objetivos, optamos por uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e de artigos científicos. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Neste estudo, a pesquisa bibliográfica foi de extrema importância para investigarmos as políticas públicas de inclu-

ção e as atuais propostas de educação bilíngue para surdos, considerando os documentos legais, os registros formais feitos por pesquisadores surdos, os artigos científicos e os capítulos de livros que registram pesquisas sobre o assunto. Com base na leitura e na análise desses materiais, foi realizada uma reflexão sobre as contradições vigentes na atual educação de alunos surdos no que se refere às orientações da educação inclusiva e as necessidades linguísticas e culturais desse alunado.

1. O QUE PRETENDEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO?

Na intenção de estudar sobre a educação de alunos surdos, não poderia fazê-lo de maneira apartada do atual cenário educacional brasileiro. Enquanto de um lado as políticas públicas e os movimentos sociais se configuram na defesa pela educação inclusiva e não segregadora, por outro lado configuram-se argumentos de que a atual proposta de educação inclusiva não atende à demanda linguística e cultural dos alunos surdos, levando-os a empreender esforços na afirmação das escolas de e para surdos. Nesse cenário, as Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil refletem amplas discussões realizadas em diversos fóruns educacionais sobre inclusão no país e evidenciam marcos legais e educacionais no que se refere

a uma orientação inclusiva, vinculada a uma educação democrática que atenda à realização humana. Porém, não se pode desconsiderar que em uma sociedade capitalista e de classes, as políticas públicas estão diretamente atreladas às disputas pelo poder. De acordo com Azevedo (2001) as políticas educacionais articulam-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar ou que está em curso em um momento histórico. Esse projeto de sociedade é construído pelos grupos hegemonicamente dominantes que têm maior autonomia e poder de decisão, e que fazem vigorar seus interesses na elaboração e implementação das políticas públicas. Sobre essa questão, Azevedo (2001, p. 66) afirma:

(...) deve-se ter presente que o processo pelo qual se define e se implementa uma política não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais neste contexto.

Nessa perspectiva, entende-se que as políticas públicas educacionais estão atreladas às representações sociais que integram determinada realidade, configurando um universo cultural e simbólico que permeia as relações sociais e suas significações. Para Azevedo (2001, p.65), as políticas públicas são "fruto da ação humana" e como toda ação humana desenvolvem-se por meio de representações sociais. Assim, os documentos nor-

teadores de uma determinada política pública são importantes elementos para o entendimento do projeto que uma sociedade tem de si mesma.

Na educação, como em outras esferas sociais, as tendências neoliberais determinam as regras e influenciam caminhos, estratégias e mecanismos com vistas a possibilitar a inclusão. A grande questão: Para quê? Com que intenções as políticas públicas determinam a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino? Longe de adotarmos uma perspectiva romântica ou valorativa, é preciso entender o movimento de inclusão escolar como interligado a uma rede de poderes que agem sobre os indivíduos em sociedade. Portanto, problematizar, suspeitar e questionar foi necessário para uma discussão a respeito de uma educação bilíngue para indivíduos surdos.

As políticas públicas que versam sobre a inclusão voltam-se para um discurso que privilegia a questão da igualdade de todos, dos direitos humanos, da superação das desigualdades e da democratização de oportunidades, considerando as pessoas tidas como diferentes em uma sociedade marcada pela lógica neoliberal e uma globalização excludente. De acordo com Lasta & Hillesheim (2011), o movimento de inclusão traz ao cenário da educação questões referentes à identidade, à diferença e à diversidade a partir de uma visão de Educação defendida como sendo para todos. No entanto, ao propagar e defender essa educação sem possibilitar sua

viabilização, as políticas tendem a deslocar para os indivíduos a responsabilidade pela formulação de estratégias e possibilidades educativas e sociais, desviando a responsabilidade do Estado. Dessa maneira, nos submetemos a uma gestão baseada na descentralização político-administrativa. Assim, as responsabilidades do Estado e da população se confundem em um emaranhado de poderes, que contribuem para a propagação de discursos e práticas politicamente corretos que relacionam igualdade e diferença de maneira dicotômica e, conseqüentemente, excludente. Sobre esta questão, Lasta & Hillesheim (2011, p. 91-92) afirmam

Desse modo, a inclusão escolar pode ser inscrita em uma lógica discursiva que institui um modelo de cidadania cujos sujeitos são os que têm acesso à escola, mas que também vivem segundo os limites estabelecidos pelas regras da racionalidade neoliberal. (...) Assim, criam-se estratégias que possibilitam que a escola, com respaldo legal, técnico e científico, planeje conjuntos de práticas que visam ao governo de todos por meio de posicionamentos de indivíduos em determinadas categorias escolares, as quais se movimentam, no caso das políticas públicas de inclusão escolar, entre normais/anormais.

Assim, a escola passa a ser considerada como uma instituição social e com responsabilidade de universalização dos direitos iguais para todos, como se a presença de todos em um mesmo espaço bastasse para garantir a convivência e o respeito pelos direitos humanos de cada indivíduo. As políticas públicas vigentes

determinam a lógica da solidariedade, da justiça e da tolerância, entre tantos outros apelos, que se voltam às relações estabelecidas com os grupos pertencentes às minorias sociais. Quando na verdade a demanda aponta para a necessidade de pensar mecanismos capazes de conjugar diferenças e propostas democráticas que garantam a todos os mesmos meios de se beneficiarem de seus direitos.

Dessa maneira, para refletir sobre as concepções de educação e inclusão que configuram a realidade brasileira e para a garantia dos direitos de todos à educação, fez-se necessário considerar alguns documentos legais que preconizam a inclusão de indivíduos com deficiência, tais como a Constituição da República (BRASIL, 1988), capítulo III, Seção I, art. 208, onde está estabelecido que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino. Do mesmo modo, está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996), no item III, que o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais deverá acontecer *preferencialmente* na rede regular de ensino. Apesar de enfatizar a permanência dos alunos com deficiência em escolas regulares, é possível perceber que o uso do termo *preferencialmente* demonstra flexibilidade quanto às práticas pedagógicas possibilitadas em diversas formas de organização.

Ainda na LDB (BRASIL, 1996), no Capítulo V – Da Educação Especial, art. 59, está estabelecido que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais uma série de providências, como currículos, recursos, professores com especialização, educação especial para o trabalho, entre outras questões que assegurem os direitos de todos à educação. Portanto, com base em Costa (2009) é urgente que as escolas contemplem o atendimento à diversidade dos alunos em seus projetos pedagógicos, atentando para o enfrentamento das barreiras arquitetônicas, atitudinais que ainda permitem a segregação na escola pública. Mas como evitar a segregação de surdos na escola pública sem considerar a questão linguística? Nossa sociedade apresenta pouca experiência histórica com a inclusão escolar e as atuais políticas públicas se apoiam no Atendimento Educacional Especializado/AEE para atender a todas as demandas relativas à educação de pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento/TGDs e altas habilidades e Superdotação. Mas, qual a proposta desse atendimento na inclusão de alunos surdos?

O AEE está respaldado pelo decreto 7.611 (BRASIL, 2011), Artigo 2º, que determina que o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado de acordo com as diretrizes contidas neste decreto. Em seu parágrafo primeiro, está determinado como sendo:

O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados da seguinte forma:

Complementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

Suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Fica estabelecido, ainda, no parágrafo segundo que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender as necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Com base nessas observações e com um olhar mais atento sobre o restante do decreto, percebe-se que a legislação entende o AEE como estratégia fundamental para alunos com deficiência, TGDs e altas habilidades e Superdotação. No que se refere aos alunos com surdez ou com deficiência auditiva, o decreto prevê, também, que devem ser observadas as diretrizes e princípios dispostos no decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que reconhece e afirma os direitos das pessoas surdas no que se refere à valorização da Libras e da cultura surda em contexto escolar. No entanto, a proposta continua sendo manter alunos surdos em turmas regu-

lares em que a língua de instrução é o português oral, tendo o AEE como um serviço de apoio pedagógico à sala de aula regular que deve acontecer no contra turno. Dessa maneira, mesmo quando são acionados serviços de suporte como intérprete de Libras, as aulas são pensadas na estrutura de uma língua que não é acessível para os alunos surdos. A comunidade escolar não compartilha a língua de sinais e os alunos surdos permanecem sem possibilidades de interações significativas, mantendo o cenário de segregação em nome de uma suposta inclusão.

Uma questão importante para ser pensada é o fato do próprio decreto 7.611 (BRASIL, 2011) que institui o AEE, recomendar o atendimento às diretrizes dispostas no decreto 5626/2005, que regulamenta a lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, (BRASIL, 2002) em que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como oficial da comunidade surda com garantia de divulgação em lugares públicos de saúde, de educação e nas demais instancias sociais que demandem relações com indivíduos surdos. Então, a legislação determina que os alunos surdos devam estar em turmas inclusivas com língua majoritária oral e o AEE deve ser a principal estratégia de suporte às necessidades desses alunos, mas ao mesmo tempo, determina que deva ser seguido o decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005), que institui diretrizes importantes no que se refere à inclusão de Libras como disciplina curricular dos cursos de formação

de professores, à difusão de Libras e da Língua Portuguesa como acesso das pessoas surdas à educação, à formação e atuação do tradutor intérprete de Libras/ Língua Portuguesa, à garantia do direito a uma educação bilíngue para pessoas surdas, entre outras providências essenciais à formação de pessoas com surdez. Percebemos uma contradição na legislação que garante o direito a uma educação bilíngue com ênfase na Libras, mas determina uma estratégia inclusiva monolíngue na educação de surdos.

Continuando na tentativa de buscar compreensão nos amparos legais, verificamos que, mais recentemente, é instituída a 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). No que se refere à Educação de surdos, encontramos respaldo no título II, capítulo IV, do direito à Educação. Nesse item percebemos que existe a afirmação dos direitos das pessoas surdas diluídos nos direitos das pessoas com deficiência como um todo. No entanto, o inciso IV nos remete, mais especificamente, à educação dos alunos surdos. Como podemos observar o artigo 28 (BRASIL, 2015, Título II, capítulo V),

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...] IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (...)

Na LBI, a especificidade dos surdos é amparada pela obrigatoriedade do poder público de garantir oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Observamos possibilidade de escolarização para surdos em “escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. Esta redação da lei nos aponta para a possibilidade de escolas bilíngues, de classes bilíngues e de escolas inclusivas. Então, seriam organizações diferentes? O que a legislação entende por Educação bilíngue e escola bilíngue?

No decreto 5626/2015 – Art. 22 – § 1o está determinado que “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Mas será que apenas o uso de duas línguas define uma Educação bilíngue para surdos? E como considerar que as duas línguas sejam consideradas durante todo o processo educativo se a comunidade escolar não conhece e não utiliza a Libras? Assim, a legislação afirma o uso da Libras, mas não institui mecanismos de viabilização do uso e difusão da mesma em contexto escolar.

Continuando a considerar a legislação, percebe-se uma preocupação em instituir mecanismos que atendam as demandas da educação de alunos com deficiência, e entre eles, os surdos. A Lei Federal nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 13.146/2015 se configuraram como marcos importantes na garantia de direitos das pessoas com surdez. No entanto, há que se refletir sobre as estruturas e as organizações postas em prática para efetivação de tais dispositivos legais, que não se concretizam apartados das condições histórico-sociais e das engrenagens de luta pelo poder na sociedade capitalista.

Assim, as políticas públicas estabelecidas pelos governos podem ser interpretadas como sendo a intervenção do Estado visando à manutenção das relações sociais, por meio de implementação de projetos voltados para um setor específico da sociedade. Nessa direção, as políticas públicas de inclusão não se instituem como um simples desejo de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças. Mas representam a resposta do Estado a uma demanda social evidente. De acordo com Lasta & Hillesheim (2011), no caso da inclusão de pessoas com deficiência, as políticas públicas se configuram como resposta a uma necessidade de gerenciar e controlar certos fatores de riscos eminentes. Para esclarecer, podem-se considerar fatores de risco como elevados índices de analfabetismo, pobreza, falta de emprego, entre outros. Nesse bojo, as pessoas com deficiência

podem ser consideradas em situação de risco. Ou seja, as pessoas com deficiência são, em sua maioria, indivíduos à margem da escolarização, do mundo do trabalho e da vida em comunidade. Dessa maneira, os inadaptados ou excluídos do sistema transmitem uma ideia permanente de perturbação da ordem e perda do controle da vida em sociedade. Nessa lógica, o Estado tende a propor Políticas Públicas que transmitam para a população a imagem de que os riscos estão sob controle. Complementando tal perspectiva, Lasta & Hillesheim (2011, p.97) acrescentam que:

A partir disso, as políticas públicas de inclusão escolar investiram em sensibilização para com a deficiência e na Educação Especial como programa de preparação para a inclusão. Com esses dois amplos mecanismos, tanto o Ministério da Educação quanto a Secretaria de Educação Especial procuram manter os “portadores de deficiência” nos bancos escolares e assim seguir engrossando positivamente as estatísticas, evitando o desenvolvimento de outros fatores que, associados a esses, geram risco para a população.

Assim, as políticas públicas de inclusão se voltam para prevenir uma eminente desestruturação e perturbação da ordem social. No caso dos alunos surdos, as políticas determinam uma série de estratégias e mecanismos com ênfase na Libras e em profissionais especializados, assim como determina a educação bilíngue – Libras/Português – e o acesso à língua e a cultura próprias da comunidade surda. Dessa maneira, estrutura-se

um campo discursivo que articula várias propostas e verdades que ao serem acionadas, tendem a evitar o risco de desestabilização do social.

Como se percebe em estudos de Lima (2004), Meireles (2010) e Witkoski (2011), quando a escola recebe um ou mais alunos surdos, logo são instituídos os discursos de prevenção do risco. Surgem as falas pela necessidade de intérpretes, pelo uso da Libras e de professores bilíngues, entre outros. No entanto, a escola e seus profissionais não estão aptos a lidar com uma Educação bilíngue para surdos. Não conhecem a cultura surda nem a maneira como esses indivíduos estruturam seu pensamento em uma língua gestual-visual e que não se organiza na mesma lógica da língua da maioria, que é oral.

Na atual proposta de educação inclusiva, o aluno surdo é colocado em sala de aula inclusiva, com intérprete, professor de apoio ou professor de Libras e algumas vezes com o suporte do AEE no contra turno. No entanto, essas redes de assistência não atendem às demandas de alunos surdos se não estiverem voltadas para as questões específicas de formação de identidade, língua e cultura surda. Assim, por meio de providências equivocadas, se estabelece uma rede de assistências politicamente corretas e se o aluno não atinge o sucesso acadêmico e não se adapta às engrenagens do sistema, fica instituída a ideia de que foi feito o melhor possível, foi disponibilizado o que a legislação orienta e isso não causa

um incômodo a ponto de por em risco a ordem estabelecida. Assim, o Estado se exime da responsabilidade diante da possibilidade da exclusão.

2. O QUE PENSA A COMUNIDADE SURDA SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS?

O fracasso escolar de alunos surdos vem sendo evidenciado diante do não acesso aos saberes escolares, da não participação, do não compartilhamento de pensamentos e de ideias. No caso dos alunos surdos, essa tem sido uma realidade nas escolas públicas brasileiras e provoca-nos a pensar sobre as possibilidades de problematização dessa realidade e sua possível superação. Preocupa-nos a pressão que o coletivo exerce sobre sua língua, sua cultura e, conseqüentemente, seu potencial de resistência. A organização escolar vigente não favorece as manifestações da língua e da cultura surda, assim como não possibilita a experiência com a diversidade. Reiterando essa questão, podemos considerar os estudos de Lima (2004, p.84) ao afirmar que:

Os mecanismos de poder (utopia da escola perfeitamente governada) produzidos pelas falas veiculadas pelos discursos dos órgãos oficiais que se comprometem com as diretrizes da política educacional, por um lado propõem que o surdo tenha acesso aos conteúdos curriculares, ao espaço escolar e, até mesmo, à língua de sinais

e à língua majoritária nas práticas pedagógicas fomentadas pela escola, porém, por outro lado, excluem os surdos de tais práticas quando lhes punem com um contexto concebido e construído para ouvintes. E mais do que isso, não levam em consideração sua diferença concreta: a surdez.

Dessa maneira, uma vez tendo sua cultura e sua língua dificultadas, a tendência da comunidade surda é se tornar cada vez mais resistente às propostas de educação inclusiva. Instala-se um impasse que tensiona a relação entre indivíduo surdo, cultura e sociedade. Diante de tal situação, a necessidade de democratização da escola pública se remete a uma Educação crítica que permita aos indivíduos surdos questionarem e participarem do processo educacional do qual são constituintes. De acordo com Adorno (2006), é preciso romper com a Educação como simples apropriação de instrumental técnico e prescritivo para o sucesso e a eficiência social, enfatizando a necessidade de se pensar a educação como possibilidade de elaboração histórica a partir do contato com o outro não idêntico a si mesmo. Ou seja, a possibilidade de novas elaborações a partir da diferença, constituinte de todos os indivíduos, mas também a partir do respeito às demandas advindas dessa diversidade.

No contexto da diversidade, um grande desafio se estabelece tendo em vista a lógica da sociedade globalizada. A globalização tende a uniformizar valores culturais, levando a predominância daqueles que pertencem aos polos econo-

micamente dominantes. Por outro lado, observa-se a desvalorização de culturas minoritárias, como a cultura rural, a indígena ou a cultura surda. Assim, a sociedade está organizada com base nas relações de poder e saber estabelecidas pelos grupos economicamente dominantes. Segundo estudo de Quadros (2008, p.27)

Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a Língua Portuguesa como primeira língua (L1). Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis, etc.), que temos as várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas estas línguas faladas no Brasil, também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue.

Assim, compreender bilinguismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural. De acordo com a autora, no Brasil as políticas linguísticas subtraem as línguas, ao invés de investirem na adição das mesmas. Dessa maneira, não é trazida para o espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira e o ensino da Língua Portuguesa assume caráter exclusivo, como língua “oficial” do país. De acordo com Quadros (2008), as políticas públicas de educação ainda funcionam na lógica de “assimilação” não só linguística, mas também cultural. O aluno que apresenta dificuldade em assimilar

conceitos determinados por um currículo em português passa a ser visto, pela escola, como incapaz ou inadaptado. Assim, a escola inclusiva ainda não consegue instituir a diversidade linguística em seu cotidiano e por conta dessa realidade os alunos surdos continuam sendo considerados como “tendo dificuldade para aprendizagem do português e dos conteúdos escolares”.

De acordo com Quadros (2008) os surdos manifestam desejo pelas línguas de sinais e buscam a afirmação e o privilégio dessas línguas em contextos educacionais e sociais de maneira ampla. O significado disso vai além de uma questão puramente linguística. Situa-se no campo político. Os surdos estão se afirmando como grupo social com base nas relações de diferença e sob essa perspectiva buscam estratégias de resistência e autoafirmação. Os surdos tomam para si o privilégio do domínio sobre a língua de sinais, sobre o uso e o ensino da mesma como objeto de legitimidade, de conhecimento e de status. A partir dessa lógica, o conhecimento da língua passa a ser também um instrumento de poder nas relações que se estabelecem entre surdos e ouvintes e entre os próprios surdos.

Resultados de estudos como o de Meireles (2010), Silva (2008) e Lima (2004) mostram que as propostas de educação bilíngue para surdos têm se estruturado muito mais sob a perspectiva de proporcionar o acesso à Língua Portuguesa para que por meio desta os

alunos surdos tenham contato com os saberes valorizados socialmente. Concordando com Quadros (2008), a língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida nos contextos escolares, mas o português continua sendo considerado a língua mais importante e o principal objetivo do currículo escolar. Portanto, faz-se importante atentar para o cuidado de não afirmar políticas públicas de Educação que, em nome da inclusão, se refiram ao uso da língua de sinais como simples instrumental para o aprendizado da Língua Portuguesa.

Assim, a educação de surdos sob a perspectiva bilíngue transcende as questões puramente linguísticas. Para além do aprendizado de duas línguas, esta Educação situa-se no contexto de garantia de acesso e de permanência em uma escola que considere uma Educação bilíngue imersa em representações políticas, sociais e culturais. Sob essa perspectiva, quando a educação de surdos for proposta em escola inclusiva, precisa garantir acesso aos conteúdos escolares com base em um currículo organizado sob uma perspectiva visual-espacial, que considere a língua de sinais como língua de instrução, além de garantir que a Libras intermedie todas as experiências em cotidiano escolar. De acordo com Quadros (2008, p. 38): "É a proporção da inversão, assim está se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais".

De acordo com Relatório do Grupo de Trabalho, legalizado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, envolvendo profissionais e pesquisadores surdos e ouvintes envolvidos com a educação de surdos, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014) a comunidade surda considera que

A pessoa surda transita entre duas culturas, a surda e a ouvinte; no entanto, sua identidade constitui-se como outro processo por ser definitivamente diferente, por necessitar de recursos completamente visuais. Os ouvintes participantes dos contextos da educação bilíngue precisam incorporar a cultura surda a fim de que as concepções da cultura ouvinte possam ser transformadas em artefatos culturais próprios da cultura visual, característica dos surdos. A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola. A inserção do indivíduo numa cultura propicia o desenvolvimento e a afirmação de identidades. A cultura surda e a pedagogia do surdo, um jeito de ensinar ao surdo, partem de experiências sensoriais visuais, da língua de sinais, dos educadores surdos, do contato da comunidade com os pais, com as crianças, com a história surda e com os estudos surdos.

Nesse documento é possível perceber o valor que a comunidade surda confere ao processo de aprendizado estabele-

cido por meio da significação da língua e cultura surda. Sob essa perspectiva, o referido documento afirma a necessidade de inserção do indivíduo surdo em uma cultura propícia ao desenvolvimento e à afirmação de sua identidade com base em experiências sensoriais visuais, nas línguas de sinais, nas histórias surdas e nos estudos surdos. Percebe-se, portanto, uma necessidade de afirmação do universo surdo como condição para que os surdos se sintam incluídos na sociedade majoritária.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a legislação afirma o direito dos surdos a uma educação bilíngue com valorização da cultura surda, percebemos em material preparado pelo Ministério da Educação para formação dos professores de AEE (RAPOLI et al. 2010, p. 8), a seguinte afirmação

As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. É no **descentramento identitário** que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicosocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem (grifos da autora).

Ao utilizar a expressão “reduzidas ao mundo surdo”, tem-se a sensação de que o mundo do surdo é algo reduzido e que a identidade e cultura surda são, mais uma

vez, minimizadas. Além disso, a expressão “descentramento identitário” nos remete a intenção de fragilização das identidades diferentes da maioria. Como uma política pública de educação pode preconizar a descentralização daquilo que constitui o elemento mais importante de subjetivação para os indivíduos surdos, sua identidade e cultura? Nesse sentido, percebe-se que a proposta de AEE do MEC para alunos com surdez, ao mesmo tempo que diz se basear na perspectiva de uma educação bilíngue, se perde em afirmativas contraditórias em relação aos anseios manifestados pelas comunidades surdas.

Sobre os anseios da comunidade surda, podemos considerar a afirmação de Campello e Rezende (2014, p.78), doutoras surdas, militantes pela garantia de direitos e participação da comunidade surda em seu processo histórico e educacional

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes. Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da “Identidade Linguística da Comunidade Surda”, como garante e expressa a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência.

Nesta citação, as pesquisadoras doutoras surdas, Campello e Rezende (2014),

expressam o pensamento de toda uma comunidade surda que luta por seus direitos diante de uma sociedade que, historicamente, os considera incapazes. Essas mesmas autoras fazem referência a um documento que representou a importância da luta da comunidade surda para a construção parlamentar dos dispositivos legais condizentes com as especificidades linguísticas e culturais de surdos. Esse documento foi uma carta aberta escrita ao então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, em 2012.

¹ Para maiores esclarecimentos e informações sobre o referido documento, orientamos que verifiquem o endereço: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CI-fMY-M9uRcJ:lenerreispvh.blogspot.com/2012/06/carta-aberto-dos-doutores-surdos-ao.html+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>.

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas **não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade.** Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, **mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine.** (CARTA Aberta ao Ministro da Educação, 2012)¹.

Ao declararem que querem, acima de tudo, que as escolas os ensinem, os surdos alertam para a não eficiência do atual sistema educacional no que se refere à escolarização de alunos surdos e destacam a necessidade de repensar os con-

ceitos vigentes. Ainda sobre essa questão, afirmam

Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e a inclusão educacional de crianças e jovens surdos. [...] Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade! **Escola segregacionista e segregadora é a que impõe no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento.** O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilíngues, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar. A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas “deficientes”. [...] **A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades.** [...] Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilíngue para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional (CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012). (grifos nossos).

A partir de tais afirmações, evidencia-se a necessidade de atentar para os direitos linguísticos e culturais dos surdos e para a concepção de educação bilíngue que se difere dos conceitos propagados pelas atuais políticas públicas de inclusão.

É preciso atentar para a definição de escolas e classes bilíngues reivindicadas pela comunidade surda, conforme documento da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos/FENEIS (2013, apud Campello e Rezende, 2014, p.85),

Escolas bilíngues são uma coisa e escolas comuns da rede regular de ensino são outra coisa (cf. Artigo 22-II). Nós, surdos, precisamos de nossas escolas e classes bilíngues! Conclamamos a que os educadores e a sociedade nos ajudem a defender o direito que temos de adquirir a nossa língua em um ambiente linguisticamente favorável – o que uma escola comum nunca poderá propiciar. O MEC desconsidera que, em uma escola bilíngue para surdos, as aulas devam ser ministradas diretamente em Libras, com metodologias específicas. Vejamos os três espaços educacionais:

– escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);

– as classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;

– nas escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento

Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS, 2013).

Assim, percebemos que as escolas bilíngues consideradas pela comunidade surda se caracterizam por espaços diferentes daqueles propagados pelas políticas públicas de inclusão. Ao afirmarem que “Escolas bilíngues são uma coisa e escolas comuns da rede regular de ensino são outra coisa” estão evidenciando que a educação bilíngue proposta pela atual política pública de inclusão, não passa de um discurso que tenta se passar por defensor de uma educação bilíngue para surdos, mas que na verdade continua perpetuando a lógica dominante de não valorização das minorias.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos propostos para este estudo, foi importante considerar a legislação e alguns documentos norteadores da atual política pública de educação inclusiva na intenção de compreender as atuais diretrizes para educação de alunos surdos. Esses documentos nos levaram a constatar que as políticas públicas orientam alunos surdos a estudar em classes inclusivas, constituídas por uma maioria ouvinte, com predominância da Língua Portuguesa oral e com suporte do AEE no contra turno. Contraditoriamente, essa mesma política pública determina que devem ser seguidas as diretrizes do decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) na afirmação e garantia de uma educação bilíngue para alunos surdos.

Esses mesmos documentos nos levaram a perceber que existe um discurso voltado para a prevenção de riscos e que as políticas públicas preveem uma série de estratégias paliativas para suporte da educação de surdos como, por exemplo, a presença de intérpretes em contexto escolar, materiais adaptados, AEE, entre outros. No entanto, essas providências não atendem aos anseios da comunidade surda no que se refere a uma educação bilíngue que considere a língua e a cultura surda em todos os aspectos do processo educacional.

Documentos redigidos por pesquisadores doutores representantes da comunidade surda nos levaram a conhecer os anseios dessa comunidade em não serem tutelados e poderem participar das decisões a respeito de sua própria educação. Para tal, esses documentos preconizam que as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda sejam respeitadas e consideradas como razão de todo o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pudemos perceber a diferença dos conceitos de escola e classe bilíngue para surdos propagados pelas políticas públicas em contradição ao que é compreendido pela comunidade surda.

Apesar das contradições apresentadas, é necessário afirmar que este estudo não tem a intenção de se contrapor às demandas por uma educação inclusiva que acolha e atenda à diversidade humana, mas alerta para a necessidade de investimento em políticas públicas que viabilizem estruturas e propostas

em consonância com os desejos, pesquisas e solicitações da comunidade surda para que sua língua e cultura sejam consideradas como eixo principal de todas as experiências escolares que envolvam alunos surdos. Não adianta admitir a importância da Libras e da cultura surda se a comunidade escolar não conhece, não utiliza e não se sente confortável com a perspectiva de uma educação visual e bilíngue. A proposta de uma escola inclusiva e bilíngue só poderá ser pensada quando houver providências efetivas para tornar toda a comunidade escolar bilíngue. Se a proposta de educação bilíngue for só para os surdos, essa proposta continuará segregando.

Assim, ficou evidente que as propostas apresentadas pelas políticas públicas vigentes na atualidade são contraditórias afirmando, ainda, discursos hegemônicos de superioridade de uma língua sob a outra e desvalorização das minorias. No entanto, faz-se importante reconhecer que as estruturas estão sendo abaladas, pensadas, repensadas e a proposta de se viver experiências sob a perspectiva da educação inclusiva, dos questionamentos, das inquietações, além da militância da comunidade surda e das necessidades de respostas para educação de surdos têm movimentado a educação e os pesquisadores para que novas perspectivas sejam afirmadas em prol de uma educação que, ao se constituir bilíngue, possa ser considerada democrática para surdos e ouvintes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/1996. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.mec.seesp.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário oficial da União*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. Lei n. 10436, 24 abr.2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2002.

_____. Decreto n. 5.626. Diário Oficial da União. 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, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

_____. Decreto nº. 7.611, De 17 De Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2011A.

_____. Lei Brasileira de Inclusão. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*. Brasília, 2015.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CARTA Aberta ao Ministro da Educação em 08 de junho de 2012. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Cl-fMYM9uRcJ:leneraispvh.blogspot.com/2012/06/carta-aberto-dos-doutores-surdos-ao.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

COSTA, V. A. da. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, I. M. B.; COSTA, V. A. da; CARNEIRO W. (Orgs.). *Políticas públicas de Educação: pesquisas em confluência*. Niterói: Intertexto, 2009, p. 59-86.

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

LASTA, L. L. e HILLESHEIM, B. Políticas Públicas de Inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA; HILLESHEIM. (Orgs.). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

LIMA, M. do S. C. *Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 2004.

MEIRELES, R. M. do P. L. *Educação bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire, Niterói (RJ)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.


RAPOLI, E. A; et al. *A educação*

especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

SILVA, S. G. de L. da. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis-SC, 2008.

WITKOSKI, S. A. *Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.





**TRADUÇÃO DE LIBRAS
NO ENSINO SUPERIOR:
CONTRIBUIÇÕES AO
LETRAMENTO ACADÊMICO
DE ESTUDANTES SURDOS
NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ**

**LIBRAS TRANSLATION IN HIGHER EDUCATION:
CONTRIBUTIONS TO THE ACADEMIC LITERACY
OF DEAF STUDENTS AT THE FEDERAL
UNIVERSITY OF PARANÁ**

SUELI FERNANDES
JONATAS MEDEIROS

RESUMO

O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) assume protagonismo no processo de inclusão de estudantes surdos a partir dos anos 2000, atuando na intermediação das práticas de comunicação verbal que envolvem estudantes surdos no ensino superior. Concebemos o processo tradutório como uma das facetas da sua atuação, que contribui para o letramento acadêmico e para o fortalecimento da educação bilíngue para surdos na universidade. A partir de estudos teóricos nos campos dos Estudos da Tradução e do Letramento Bilíngue para surdos, este trabalho objetiva debater possíveis contribuições do processo de tradução Língua Portuguesa/Libras ao letramento acadêmico bilíngue de estudantes surdos, a partir de uma experiência concreta efetivada na Universidade Federal do Paraná. Apon-tamos como principais contribuições

obtidas a ampliação dos referenciais de atuação do tradutor intérprete em sua relação com o letramento acadêmico bilíngue de estudantes surdos, o desenvolvimento de metodologia específica no processo tradutório e a produção e o desenvolvimento de materiais bilíngues em videolibras. A pesquisa sinaliza para alternativas de efetivação de práticas de educação bilíngue no ensino superior que qualifiquem o acesso ao conhecimento e promovam a autonomia dos estudantes surdos por meio da difusão, da socialização e da maior visibilidade da Libras na comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Tradução Libras/Língua Portuguesa. Letramento acadêmico bilíngue. Educação bilíngue para surdos. Ensino Superior. Universidade Federal do Paraná.

SUELI FERNANDES

Doutora em Letras: Estudos linguísticos pela UFPR; professora do setor de Ciências Humanas/Coordenação do curso de Licenciatura em Letras Libras da UFPR e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFPR. E-mail: suelifernandes@ufpr.br.

JONATAS MEDEIROS

Graduando em Letras Libras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); tradutor intérprete de Libras do setor de Ciências Humanas; coordenação do curso de Licenciatura em Letras Libras da UFPR. E-mail: jonatasmedeiros@ufpr.br.

ABSTRACT

The Sign Language Interpreter (TILS) assumes leadership in the process of inclusion of deaf students, acting in the intermediation of the verbal communication practices that involve the deaf community in higher education. We conceive the translation process as one of the facets of this action that contributes to the academic literacy and strengthening of bilingual education for the deaf in the university. Based on theoretical studies in the fields of Translation Studies and Bilingual Literacy for the Deaf, this paper aims to discuss possible contributions of the Portuguese/Brazilian Sign Language translation process to the bilingual academic literacy of deaf students, based on a concrete experience at the Federal University of Paraná. We point

out the broadening of the interpreting translator's references in relation to the bilingual academic literacy of deaf students, the development of specific methodology in the translation process, and the production and development of bilingual materials in videolibras as the main contributions obtained. The research points to alternatives for the implementation of bilingual education practices in higher education that qualify access to knowledge and promote the autonomy of deaf students through the diffusion, socialization and visibility of Libras in the academic community.

Keywords: *Libras/Portuguese Language Translation. Bilingual academic literacy. Bilingual education for the deaf. Higher education. Federal University of Paraná.*

PALAVRAS INICIAIS SOBRE TRADUÇÃO E LETRAMENTO ACADÊMICO BILÍNGUE

A política nacional de educação inclusiva em curso na última década resultou em avanço significativo da visibilidade linguística de pessoas surdas que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma principal de comunicação e de acesso ao conhecimento. Esse reconhecimento dos surdos como grupo linguístico minoritário, se considerada a

relação com a língua oficial do país, demandou a implementação de políticas afirmativas para promover maior acesso de estudantes surdos, tanto na educação básica como no ensino superior.

A presença mais efetiva de pessoas surdas nas universidades públicas exigiu mudanças institucionais importantes quanto ao direito à educação bilíngue, ou seja, para oportunizar o acesso e a produção de conhecimento em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Lín-

gua Portuguesa, na modalidade escrita, conforme previsto em lei (BRASIL, 2002, 2005, 2008, 2015). Como a Língua Portuguesa (falada e escrita) é hegemônica nos contextos interativos de aprendizagem, a difusão da Libras envolve inúmeros desafios. Nesse contexto, o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS)¹ assume protagonismo no processo de inclusão de estudantes surdos. As atividades de interpretação em sala de aula e o processo da tradução português/Libras sintetizam o conjunto de atividades exercidas pelo TILS em um ambiente acadêmico.

Santos (2013), em tese de doutorado na qual apresenta o estado da arte das dissertações e teses na área, aponta a escassez de trabalhos direcionados à tradução em língua de sinais. Em recorte temporal de 1990 a 2010, observa a ausência de pesquisas na área da tradução em Libras, argumentando que essa lacuna pode ser decorrente dos desafios da modalidade visual da língua. Afirma que há todo um aparato que constitui os processos de tradução da língua de sinais, compreendendo a combinação do aspecto visual (imagem, tradutor/a) e o aspecto tecnológico (filmagem, hipermídias, edição de vídeo), que se contrapõe a processos de tradução, em geral, em que a invisibilidade do tradutor é característica dos textos traduzidos (Ibid, 2013, p. 153).

Para Rónai (2012) é fundamental diferenciar as atividades de interpretar e de traduzir, de modo a compreender as características de cada processo:

[...] o intérprete e o tradutor. A atividade do primeiro implica forçosamente em improvisação, limitação de tempo, rapidez e ritmo, exigências excepcionais de memória, espera de reação imediata. Enquanto isso, o tradutor opera (pelo menos teoricamente) sem limitações no tempo e no espaço e sem espera de reação imediata, sob exigências de memória mínimas. (RÓNAI, 2012, p. 58).

Tem sido majoritária a reflexão sobre a atuação do TILS no processo de interpretação simultânea, momento em que atua de forma complementar ao professor na sala de aula. Essa prática supostamente asseguraria a "inclusão", já que os conteúdos curriculares seriam acessados em Libras no mesmo tempo que a informação chega aos demais estudantes ouvintes.

Em que pese a importância dessa dimensão de atuação do TILS, defendemos a premissa de que a presença do intérprete em sala de aula não garante que as necessidades linguístico-culturais dos estudantes surdos estejam plenamente satisfeitas no processo ensino-aprendizagem. A situação de bilinguismo vivenciada pelos surdos no ambiente acadêmico subalterniza a Libras no processo ensino-aprendizagem, dada a hegemonia ocupada pela Língua Portuguesa, seja nas interações verbais, seja nos diferentes gêneros textuais que circulam em sala de aula, como principal meio de acesso ao conhecimento formal. No que se refere especificamente à avaliação, observa-se forte marginalização e exclusão dos estudantes pelas

¹ As denominações Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa assumem o mesmo significado, neste texto.

dificuldades apresentadas no processo de leitura e de escrita em Língua Portuguesa (FERNANDES, 2011).

Ora, pressupor que o intérprete de Libras seja o apoio privilegiado no ensino superior seria ignorar o processo histórico em que a exclusão da língua de sinais do currículo acarretou um processo de aquisição tardia da Libras pela grande maioria dos estudantes que conclui o Ensino Médio. Do mesmo modo, o aprendizado de Língua Portuguesa tem se dado em bases metodológicas inconsistentes, determinando inúmeras dificuldades no processo de letramento dos surdos, como já foi debatido por inúmeros pesquisadores (FERNANDES, 2006; DECHANDT-BROCHADO, 2006; GUARNINELLO, 2007).

A reflexão sobre a realidade, ainda incipiente, dos usos formais dos gêneros textuais acadêmicos que circulam no ambiente universitário, exige pensar em outras ações de apoio, que oportunizem a permanência dos estudantes surdos no ensino superior, para além da mediação do intérprete em sala de aula. Do mesmo modo, a oferta de atendimento educacional especializado (AEE)² no contraturno escolar, defendida como um dos pilares da política nacional de inclusão (BRASIL, 2008), não se aplica à realidade do surdo trabalhador jovem e adulto oriundo da rede pública de ensino que geralmente estuda no período noturno.

Sob essa perspectiva, defendemos que a tradução, como uma das dimensões de atuação do TILS, deveria ser am-

pliada e considerada como estratégia central da ação do Tradutor Intérprete de Libras, mediante as contribuições que essa prática pode assumir no processo de letramento acadêmico dos estudantes. Diferente da interpretação simultânea, realizada cotidianamente em sala de aula, o processo de tradução permite ao TILS tempo para repensar, reformular e (re)fazer alterações necessárias para produzir textos que alcancem os sentidos da língua-fonte (o português) requeridos na língua-alvo (Libras).

É no contexto escolar que ocorrem os primeiros contatos sistemáticos com a multiplicidade de gêneros textuais, especialmente os escritos, e suas modalidades vão se ficando mais complexas à medida que a escolarização avança. No ensino superior, o conhecimento dos gêneros textuais acadêmicos se constrói nas vivências dos estudantes com as práticas de ensino, de pesquisa e de extensão, que envolvem sua formação de professor/pesquisador, na relação com diversos textos (projetos, provas, resumos, resenhas...) que possuem características estruturais, discursivas, pragmáticas e retóricas próprias.

Souza e Basseto (2014) argumentam que para que haja participação ativa e efetiva no meio acadêmico é necessário manejar as convenções comunicativas/pragmáticas dessa comunidade discursiva, ou seja, o estudante precisa ser capaz de ler/compreender e produzir os gêneros textuais como resenhas, capítulos de livros, artigos científicos, resumos, fichamentos, monografias.

² O atendimento educacional especializado (AEE) tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos e acessibilidades e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem, ofertados no contraturno escolar. (BRASIL, 2008).

Diante disso, o letramento acadêmico envolve múltiplos desafios aos estudantes surdos que utilizam o português como segunda língua em seu processo de aproximação com os gêneros textuais acadêmicos, causados pelo estranhamento da linguagem, do conhecimento técnico veiculado como conteúdo, da ausência de repertório lexical em Libras para sinalizar equivalentes na Língua Portuguesa; pela falta de experiência de interações verbais nessa esfera discursiva; pela complexidade de conteúdos envolvidos na apropriação desse debate epistemológico, para enumerar alguns aspectos desse complexo processo.

Dessa maneira, refletindo que os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) produzem e retroalimentam as interações verbais no espaço acadêmico, temos que considerar que a Libras também se constitui como fonte de enunciação de gêneros textuais diversos nas atividades de interpretação e tradução, garantindo níveis mais elaborados de reflexão/ação/comunicação pelo estudante/pesquisador. As produções discursivas em língua de sinais, suas possibilidades de dialogismo e de transposição em textos sinalizados que emergem das mãos do estudante surdo/TILS devem ser objeto de estudo na academia.

Esse cenário nos conduz à hipótese de que as dificuldades aparentemente intransponíveis, à primeira mirada, de ler e escrever gêneros textuais acadêmicos em português, poderão ser progressivamente superadas pela imersão em prá-

ticas sociais de leitura e escrita desses textos e pela mediação da leitura em primeira língua, a Libras.

Assim, buscamos promover nesta investigação a interseção entre os temas da tradução e do letramento bilíngue, objetos de estudo que nem sempre dialogam no campo da educação de surdos, cujos fundamentos, articulados, poderão contribuir para práticas de inclusão de estudantes surdos no ensino superior.

A partir da contextualização dos argumentos centrais deste trabalho, que tem como objetivo debater possíveis contribuições do processo de tradução Língua Portuguesa/Libras ao letramento acadêmico bilíngue de estudantes surdos no ensino superior, passamos a apresentar aspectos metodológicos da pesquisa e seus desdobramentos no projeto de intervenção efetivado.

1. A PESQUISA EM DIALOGIA COM A COMUNIDADE SURDA: INDÍCIOS PARA UM PROJETO DE INTERVENÇÃO

Apresentaremos, nesta seção, procedimentos metodológicos realizados durante a efetivação de projeto de Iniciação Científica³ realizado no curso de Licenciatura em Letras Libras, da Universidade Federal do Paraná, campus Curitiba, cujo objetivo era promover a acessibilidade linguística no ensino superior, contribuindo para o letramento acadêmico de estudantes surdos da graduação e da pós-graduação da

³ Projeto Acessibilidade em Libras no ensino superior: contribuições ao letramento acadêmico de estudantes surdos realizado por Medeiros, sob orientação de Fernandes (MEDEIROS, 2016).

UFPR. Por meio de abordagem metodológica qualitativa, a pesquisa-ação (TRIPP, 2005) desenvolvida previa a interação entre o pesquisador (tradutor-intérprete de Libras, graduando em Letras Libras da mesma universidade) e a comunidade surda universitária, buscando mapear as demandas apresentadas pela comunidade surda e, assim, estabelecer proposta de intervenção, potencializando a acessibilidade linguística dentro da universidade.

O instrumento de pesquisa utilizado para a produção de dados envolveu um questionário semiestruturado na modalidade bilíngue com dezenove perguntas, com as intenções de caracterizar o perfil geral dos estudantes surdos da UFPR, identificar suas percepções sobre a universidade ser ou não um espaço bilíngue e realizar um levantamento das expectativas dos materiais que os estudantes gostariam de ter traduzidos em Libras. Com base nesse levantamento, nossa intervenção na tradução de textos e materiais seria realizada como resposta aos anseios dos estudantes. Participaram 28 dos 31 estudantes surdos com matrícula ativa no curso de graduação em Letras Libras da UFPR e um estudante do mestrado em Educação.

Como as informações gerais sobre o perfil dos estudantes surdos não se caracterizam como objeto deste estudo, passemos a apresentar dados que contribuíram para efetivar a prática de intervenção realizada e posteriormente à análise dos resultados.

Dentre as informações obtidas, julgamos relevante apresentar, inicialmente, os resultados sobre o conhecimento da leitura e da escrita em português dos estudantes. Em relação à leitura, 57,1% deles responderam apresentar pouca dificuldade; 14,3% tinham grande dificuldade e 7,1% não conseguiam ler; 21,4% não possuíam nenhuma dificuldade com a leitura do português. Já em relação à escrita do português, o cenário muda pouco, 57,1% apresentavam pouca dificuldade, 21,4% grande dificuldade, 3,6% não conseguiam escrever; 17,9% afirmaram não ter dificuldade.

Esses dados são muito preocupantes, pois indicam que a maior parte dos estudantes apresentava dificuldades em ler e/ou escrever o português em algum nível. Ora, no ensino superior, o texto acadêmico configura a estratégia mais presente e efetiva para acesso ao conhecimento e para a avaliação do processo de aprendizagem. A expressão dessa dificuldade tem óbvias repercussões nos níveis de letramento dos estudantes. Ações de permanência no ensino superior devem levar em conta essa faceta da realidade do bilinguismo, já que também o português é uma língua que constitui a subjetividade/identidade dos estudantes.

O segundo bloco de perguntas aos estudantes vem ao encontro da investigação de nossa hipótese de que as dificuldades de leitura e escrita em português poderiam ser superadas pela imersão em práticas mediadas pelo letramento em Libras.

A pergunta inicial buscava captar a percepção geral dos estudantes em relação ao acesso à comunicação e às informações em Libras na UFPR, compreendendo materiais e canais institucionais. Os resultados exibidos no gráfico 1 apontam que 50% dos alunos entenderam como BOM o trabalho de acessibilidade desenvolvido, 21,4% o consideraram POUCO acessível; 14,3% responderam como RAZOÁVEL; 7,1% disseram que não havia nenhuma acessibilidade e 3,6% afirmaram que a acessibilidade em Libras na UFPR era EXCELENTE; 3,6% responderam outros.

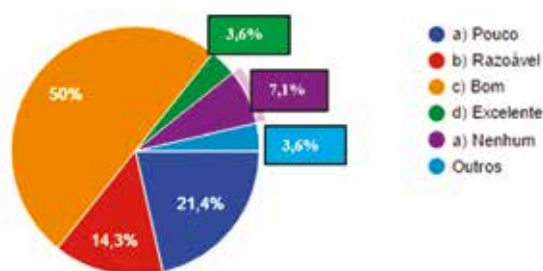


Gráfico 1 – Comunicação e acesso às informações em Libras na UFPR
Fonte: Arquivo dos autores (2016)

Em um segundo momento, buscamos investigar a expectativa de acesso aos diferentes gêneros textuais acadêmicos por meio da Libras, o que envolveria o trabalho de tradução dos textos.

Quando perguntados sobre quais materiais eles gostariam de ter traduzidos em Libras, 75% dos estudantes responderam sobre a necessidade de acesso a artigos acadêmicos e a capítulos de li-

vros utilizados como materiais de apoio às aulas. Entre os gêneros acadêmicos que circulam na universidade, a pesquisa revelou que o livro científico é conhecido por 74,1%, enquanto o artigo científico, a resenha e a monografia são conhecidos por apenas 33,3% dos alunos. Pudemos perceber que a maior demanda dos estudantes surdos é a leitura em Libras de materiais de cunho acadêmico-científico, ou seja, para uma permanência mais sólida no espaço acadêmico torna-se primordial que a tradução ocupe um papel central na relação da produção/acesso ao conhecimento em língua de sinais, em resposta às demandas do público-alvo.

A questão sobre conteúdo de entretenimento de caráter político ou cultural de interesse revelou a literatura geral como objeto da tradução em Libras (60,7%), isso possivelmente pode se relacionar às áreas de graduação/pós-graduação (Letras e Educação) dos estudantes. Documentários (46,4%) e filmes (35,7%) também foram apontados como materiais de interesse, indicando que produções cinematográficas são campos a serem pensados na tradução para a Libras. Os textos de gêneros discursivos relacionados à literatura e à arte são desafios ao processo tradutório pelas formas específicas de linguagem que veiculam e pelas transposições de gênero e de estética que demandariam pensar, envolvendo a modalidade visual-espacial da língua na materialização no vídeo.

Em síntese, os dados obtidos nos revelaram a importância de ampliarmos os

espaços de circulação da Libras na universidade, em diferentes gêneros, viabilizando processos tradutórios mais criativos e articulados às funções sociais dos ambientes em que circulam. O estudo exploratório reafirmou a hipótese de que a tradução poderia efetivamente se constituir em um elemento positivo e agregador do processo de permanência dos estudantes surdos na academia.

O que se almejou com nossa proposta de pesquisa-ação foi atuar na modalidade política, além de na questão pedagógica, ampliando o *status quo* vigente dos estudantes surdos, utilizando a tradução como possibilidade ativa para emancipação do sujeito e colaborando para uma mudança de perspectiva quanto ao valor simbólico da língua de sinais na comunidade acadêmica. Nas palavras de Tripp (2005), só descobrimos a natureza de alguma coisa quando tentamos mudá-las.

Na próxima seção, apresentaremos os desdobramentos do projeto de intervenção realizado, previsto como uma das etapas da pesquisa-ação desenvolvida nesta investigação, a partir das demandas apresentadas na dialogia com os acadêmicos surdos.

2. O TRADUTOR DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES AO LETRAMENTO ACADÊMICO

A defesa da educação bilíngue no ensino superior, como situação linguística que demarca um território discursivo em que as práticas de letramento

deem maior visibilidade à Libras como língua de acesso e produção de conhecimentos, conduz à possibilidade de considerá-la como um elemento de mediação fundamental para atenuar a marginalidade linguística a que foram e continuam sendo submetidos os surdos, historicamente, pela proibição da língua de sinais nos contextos de escolarização. A repressão à língua de sinais, aliada à opressão sofrida pela imposição do português oral, a que foram submetidas a comunidade surda, impediu por um longo período de tempo a constituição dos surdos como sujeitos sociais – pelo acesso a um produto do trabalho humano que libertou o homem da condição animal e lhe possibilitou simbolizar, planejar, estabelecer vínculos sociais: a linguagem.

Se compreendemos que a linguagem é uma realidade sociocultural e sociointeracional, podemos admitir que o ato de fala é produtor de enunciados que permeiam diferentes modos de discursos. Para Bakhtin (2011, p. 262) cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais dominamos “gênero do discurso”. Interessante notar que Bakhtin marca o gênero do discurso em uma categoria ampla que extrapola a possibilidade de uma finitude. O caráter heterogêneo das formas de discurso traz riqueza e diversidade de gêneros justamente porque são inesgotáveis as possibilidades multiformes da atividade

humana e assim, em cada campo de atividade é integral o repertório de gêneros do discurso.

Para efeitos unicamente conceituais, adotamos a definição de Marcuschi para designar gênero como

[...] uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (2003, p. 22-3).

Essa concepção dialógica e interacionista de linguagem deve estar alinhada aos fundamentos do processo tradutório do par linguístico Libras/Português, além de contemplar especificidades da modalidade visual-espacial que caracterizam as línguas de sinais. Santos (2013, p. 153) afirma que há todo um aparato que constitui os processos de tradução de língua de sinais, combinando o aspecto visual (imagem, tradutor/a) ao aspecto tecnológico (filmagem, hipermídias, edição de vídeo), que desmorona as vertentes das traduções de línguas orais, em que a invisibilidade do tradutor está presente nos textos traduzidos.

A tradução como meio para a produção e registro da Libras contribui para o acervo, o corpus e o acesso à língua. De forma clara, Rónai esclarece que a tradução nos obriga

a esquadrihar atentamente o sentido de cada frase, investigar por miúdo a função de cada palavra, em suma, a reconstituir a paisagem mental do nosso

autor e a descobrir-lhe as intenções mais veladas. (RÓNAI, 2012. p. 37).

O processo tradutório de gêneros diferenciados implica regras de tradução e atuação frente às câmeras que estejam em consonância, em forma e conteúdo, com o texto-fonte (português), mas exige respeitar uma metodologia que dialogue com a cultura visual do interlocutor surdo na leitura imagética do texto. Souza (2013) denomina essas regras de “Norma Surda” de tradução, um campo de estudo em diálogo com as percepções surdas do ato tradutório e de suas implicações.

Nesse sentido, buscamos desenvolver um processo metodológico de tradução de textos acadêmicos refletindo nossas práticas experimentais à luz do que a literatura nos apresentava como contribuições, dialogando com os passos descritos por Quadros e Souza (2008, p. 172) como etapas do processo de tradução: (i) leitura (ou estudo dirigido) do texto-fonte em português; (ii) registro em interlíngua escrita na estrutura do texto a ser traduzido em Libras, por meio de glosas⁴; (iii) re-textualização em Libras, com base nas glosas utilizadas durante a leitura estrutural inicial.

Em nossa experiência de tradução, ressignificamos e renomeamos as etapas dessa proposta em função da necessidade de maior detalhamento das ações que refletissem os caminhos percorridos pelos tradutores, envolvendo ações complementares, sobretudo aquelas necessárias à aproximação de

⁴ As glosas, ou anotações, realizadas para explicar o significado de uma palavra e/ou para elucidar um fragmento do texto, são um recurso bastante utilizado por TILS na tradução de textos do português para a Libras.

aspectos composicionais presentes na estrutura do texto-fonte (em português).

Os produtos, aqui exemplificados, compreendem três etapas metodológicas no processo de tradução, assim denominadas: (i) compreensão e internalização do texto fonte, (ii) análise crítica pré-tradutória e (iii) materialização do processo tradutório (FERNANDES, MEDEIROS E LEMOS, 2015).

A **compreensão e internalização do texto-fonte** é a base para a conversão no texto-alvo, pois compreende um processo cuidadoso e minucioso de leitura que envolve o reconhecimento do gênero textual a que pertence o texto-fonte, a identificação de terminologias, jargões e expressões de conteúdo específico e, se necessário, a realização de leituras complementares de textos que subsidiem a compreensão do texto-fonte, pelos tradutores.

A **análise crítica pré-tradutória** compreende a etapa da seleção dos recursos semióticos de linguagem verbal e não-verbal que irão compor as intervenções tradutórias com base nos fundamentos do letramento bilíngue para surdos, conforme teorizado por Fernandes (2003, 2011). Os estudos sobre o letramento bilíngue desenvolvidos pela autora consideram o princípio que sujeitos surdos estabelecem com o texto uma relação de natureza essencialmente visual, cuja internalização de sentidos depende da mediação da Libras, linguagem verbal de modalidade visual-espacial, que atua como conteúdo sígnico mediador no

processo de internalização dos meios externos do desenvolvimento cultural do pensamento humano. Esse pressuposto exige que os processos metodológicos envolvidos nas práticas de letramento devam contemplar referenciais visuais compostos por linguagem verbal (Libras e legendas em português) e não-verbal (fotos, desenhos, esquemas, símbolos...), de modo a potencializar associações, inferências e reflexões para a constituição dos sentidos do texto.

Em síntese, a terceira etapa, que constitui a **materialização do processo tradutório**, compreende a efetivação desses princípios, contemplando três principais elementos da semiótica visual do texto traduzido em Libras (palavra sinalizada + palavra escrita + imagem).

Respeitando-se as normas surdas de tradução de textos acadêmicos, adotamos as normas técnicas da *Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras*, as quais, de forma análoga à ABNT, estabelecem regras para produções acadêmicas em videolibras, visando à sistematização, à consolidação e à divulgação de produções acadêmicas observando as características de uma língua visual-espacial (MARQUES E OLIVEIRA, 2012).

Durante o período de realização da pesquisa, os produtos obtidos na tradução de gêneros textuais acadêmicos, estão indicados no Quadro 1:

⁵ As traduções apresentadas foram produzidas de 30/03/2016 a 20/05/2017 e estão hospedadas no endereço www.librasufpr.wordpress.com/, plataforma *Wordpress*. A página foi criada com o objetivo de organizar o acervo das traduções da equipe de TILS da UFPR, até que a página do Curso de Letras Libras com domínio UFPR.br seja implementada.

Título	Autor	Gênero	Duração do vídeo
<i>Vygotsky: sua teoria e influência na educação</i> (9 páginas)	COELHO, Luana; PISONI, Sileno	Artigo acadêmico	26min37s
<i>Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade</i>	ELIAS, Norbert	Capítulo de livro	1h 34min
<i>Educação de surdo em Mato grosso do Sul: desafios da educação bilíngue inclusiva</i> (1 página)	QUILES, Raquel Elizabeth Saes	Resumo de tese de doutorado	5 min28s
Filme <i>Central do Brasil</i>	Diretor Walter Salles	Filme	1h54min

Quadro 1 – Material traduzido em Libras⁵
 Fonte: Organização dos autores (2016)

O texto-fonte “Vygotsky: sua teoria e influência na educação” (COELHO E PISONI, 2013) não tinha imagens em sua versão original; na versão traduzida em Libras foram inseridas legendas para

destacar conceitos-chave, além de imagens complementares para esclarecer conteúdos desenvolvidos, observando-se o fato de se restringir a explicação ao contido no texto (Figura 1):



Figura 1 – Vygotsky: Sua teoria e influência na educação
 Fonte: Arquivo dos autores (2016)

Utilizar recursos semióticos de linguagem verbal e não-verbal como ilustrações de conceitos, autores e personagens e o uso de legendas em português, destacando terminologias e conceitos científicos demandados no texto foi um aspecto considerado positivo pelos estudantes, auxiliando e ampliando os referenciais na leitura para além dos signos estritamente linguísticos. Entretanto, para a aplicação da imagem, carecemos ainda de metodologia de pesquisa que considere a avaliação dos estudantes em relação a que aspectos foram favorecidos na leitura e de que modo os conceitos foram melhor interpretados, para estabelecer o que seria o conteúdo primordial e mais relevante a ser introduzido como informação imagética complementar à leitura, no processo de tradução. Acreditamos que, à medida que a circulação e o contato com textos traduzidos sejam ampliados, possamos ter mais elementos para desenvolver a investigação futura sobre a centralidade ocupada pelas imagens e as legendas na percepção do leitor-tespectador surdo.

A tradução do capítulo do livro *Estabelecidos e outsiders* (ELIAS, 2000) foi demandada pela presença de um mestrando surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Neste trabalho, para os conceitos *estabelecido* e *outsiders* (Figura 2), primordiais para o conhecimento da obra de Norbert Elias, entre outros, foram criados sinais-termos⁶, debatidos em dialogia com o pró-

prio estudante surdo e a professora que ministrou a disciplina.

É importante destacarmos que esses sinais poderão, em circulação, ser re-discutidos e ressignificados pela comunidade surda, pois sua validação ainda depende de ampla aceitação social e de consagração pelo uso na comunidade. Coube-nos, no momento da lexicalização, negociar sinais-termos que fizessem referência ao significado do conceito teórico estudado.

⁶ Castro Júnior (2014) explica que sinais-termos em Libras se referem ao processo de produção e criação de termos em Libras, com atenção às propriedades linguísticas paramétricas, sinais-termo são unidades paramétricas compostas pelos parâmetros linguísticos das línguas de sinais (configuração de mão, ponto de articulação, movimento, direcionalidade e expressões faciais e corporais) para nomeação e referência de termos que designam os conceitos de áreas de conhecimento específico.



Figura 2 – Sinais-termos: *Estabelecidos* e *Outsiders*
Fonte: Arquivos dos autores (2016)

Para contribuições mais efetivas em relação à convencionalização de sinais, caberia um estudo e um debate mais profícuos em intersecção com os campos de estudos etimológicos e lexicográficos, que não são objeto de nossa

reflexão neste texto. Para o momento, argumentamos que esses conceitos materializados na tradução têm sua convenção negociada no ambiente de sala de aula por meio dos debates semânticos e pragmáticos em que a enunciação discursiva se materializa, na relação do estudante surdo com o intérprete e o professor, buscando produzir sinais-termos inexistentes em Libras.

A tradução do gênero “Resumo de Tese” teve como objetivo divulgar um evento organizado no curso de Letras Libras, a mesa-redonda intitulada “Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva”, ministrado pela Prof^a. Dra. Raquel Elizabeth Saes Quiles. No convite, endereçado aos estudantes, foi enviado o resumo da tese da professora convidada, que seria objeto de discussão, apresentando seus componentes: introdução, objetivo, metodologia, fundamentação teórica e resultados para caracterizar esse gênero composicional em Libras, como mostra a figura 3.

O vídeo foi disponibilizado, anteriormente ao evento, nos grupos do *Facebook* das turmas do curso de Letras Libras e no site do curso, de modo que os estudantes tivessem acesso ao conteúdo da palestra, buscando fazer uma discussão dos conteúdos antes da realização do evento.

Por fim, ilustramos o trabalho de tradução do filme *Central do Brasil*, de Walter Salles (1998), de modo a contemplar um outro gênero textual disponibilizado à comunidade interna e externa à UFPR. O filme foi exibido na segunda edição do Cinedebate em Libras da UFPR, projeto realizado pelo Núcleo de Ensino de Libras (NEL)⁷, vinculado à Coordenação do Curso de Letras Libras, sob a forma de curso de extensão. O curso de extensão oferta turmas de Libras como segunda língua para profissionais da área, nos níveis básico, intermediário e aprofundado, com carga horária anual de 100h. Como atividade de mobilização final, os cursistas organizam o Cine-Debate em Libras, que objetiva ampliar

⁷ NEL – Núcleo de Ensino de Libras. Esse núcleo consiste em uma entidade civil sem fins lucrativos, sem vinculação política, ideológica ou religiosa e é um órgão/uma divisão da UFPR que atua com atividades de pesquisa e extensão de um campo: o ensino de Libras – Língua Brasileira de Sinais.



Figura 3 – Resumo de Tese de Doutorado
Fonte: Arquivo dos autores (2016)



Figura 4 – Tradução do filme *Central do Brasil*
Fonte: Arquivo dos autores (2016)

o acesso da comunidade surda à universidade, com a participação em espaços de debate e a construção de relacionamento para além de sua vinculação institucional com a universidade.

O processo de tradução do filme não será descrito neste artigo, porém é interessante ressaltar que incorpora as etapas metodológicas descritas na tradução, ampliando o debate para elementos estético-visuais da linguagem cinematográfica. O processo tradutório envolve discussões com um grupo de trabalho formado por tradutores surdos, estudantes do curso de Letras Libras, que contempla o debate da produção fonológica de determinados sinais; das variantes linguísticas a serem adotadas; das escolhas lexicais para jargões e gírias; além de aspectos da tradução cultural para a construção dos personagens e sua visualização na tela (Figura 4).

Na etapa de edição das imagens, por exemplo, o grupo abordou questões como a estética da presença do intérprete no filme; o espelhamento para a tradução de determinadas cenas; a posição das câmeras; a fixação/posição do intér-

prete; o tamanho do intérprete na tela, rompendo com as normas recomendadas pela ABNT; a transição das imagens (do intérprete) no filme, entre outros elementos da estética da criação verbovisual em Libras.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho examinou a interseção dos campos dos estudos da tradução e do letramento bilíngue para surdos, objetivando debater possíveis contribuições do processo de tradução Língua Portuguesa/Libras ao letramento acadêmico bilíngue de estudantes surdos no ensino superior.

Partimos do pressuposto da inconsistência das atuais diretrizes da política de educação inclusiva para surdos na educação básica, centradas tão somente na interpretação das aulas e no atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno, para atender às demandas do estudante surdo trabalhador, no ensino superior.

Advogamos que o profissional TILS assume protagonismo no processo in-

clusivo, nesse nível de ensino, desde que ambas as dimensões de sua formação (os campos da interpretação e tradução) sejam efetivamente praticadas no ensino superior.

Considerando a exclusão histórica da língua de sinais na educação de surdos e os precários níveis de domínio na leitura e escrita atingidos pelos estudantes ao final da educação básica, o processo de acesso e de permanência na graduação e na pós-graduação das universidades passa pelo desenvolvimento de práticas de letramento em duas línguas: Libras e português escrito.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida com estudantes surdos da Universidade Federal do Paraná nos possibilitou refletir sobre as possíveis contribuições das atividades de tradução de materiais em português para a Libras como estratégia de promoção do letramento acadêmico bilíngue para surdos no ensino superior.

O método pesquisa-ação foi fundamental para estabelecer um processo dialógico colaborativo de identificação de necessidades, reflexões e debates sobre possíveis alternativas de superação de dificuldades iniciais no processo de letramento acadêmico. A pesquisa aponta o papel do tradutor como primordial para a efetivação de um projeto de educação bilíngue que contemple a comunidade surda acadêmica e traga visibilidade à Libras como língua de comunicação, de ensino e de acesso à cultura.

Traduzir materiais para a língua de sinais e promover a circulação de produ-

tos bilíngues (textos, informativos, filmes, etc.) no meio acadêmico, colabora para uma política afirmativa de acesso à informação e para o conhecimento dos estudantes surdos em processo de formação acadêmica na universidade.

Como resultados do processo de intervenção, apontamos a ampliação dos referenciais de atuação do tradutor intérprete em sua relação com o letramento acadêmico bilíngue de estudantes surdos, o desenvolvimento de metodologia específica para o processo tradutório e a produção e o desenvolvimento de materiais bilíngues em videolibras.

A pesquisa sinaliza para alternativas de efetivação de práticas de educação bilíngue no ensino superior que qualifiquem o acesso ao conhecimento e promovam a autonomia dos estudantes surdos, por meio da difusão, da socialização e da maior visibilidade da Libras na comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

DECHANDT-BROCHADO, S. M. A apropriação da escrita por crianças surdas. In QUADROS, R. M. (Org.) *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

JÚNIOR, G. de C. *Projeto varlibras*. 2014. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras da Universidade de Brasília, UnB, Brasília.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clemont-Tonnerre e Arthur Cohn. Roteiro: Marcos Bernstein, João

Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior.

Intérpretes: Fernanda Montenegro; Marília Pera; Vinicius de Oliveira; Sônia Lira; Othon

Bastos; Matheus Nachtergaele e outros. [S.I.]: Le StudioCanal; Riofilme; MACT Productions,

1998. 1 filme (106 min), son., color., 35 mm.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista Modelos-FACOS/CNE C Osório*. Ano 2012.

ELIAS, N. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Zahar, 2000.

FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. 216 f. Tese (Doutorado em Letras com área de Concentração em Estudos linguísticos) – UFPR, Curitiba, PR.

_____. Letramento e bilinguismo na educação de surdos. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 247-258.

FERNANDES, S.; MEDEIROS, J.; LEMOS, R. A tradução Libras/Língua Portuguesa: uma contribuição para a inclusão de estudantes surdos do ensino superior na UFPR. In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015, Curitiba. *Anais do XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE* "Formação de

professores, complexidade e trabalho docente”, 2016. v. 1. p. 2417-2428

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. de. A normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. III CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA. 2012. In: *Anais*. Disponível em: http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf. Acesso em: 20 fev. 2017.

MEDEIROS, J. R. Acessibilidade em Libras no ensino superior: contribuições ao letramento acadêmico de estudantes surdos. *Relatório Final de Iniciação Científica*. Projeto n. 8224 – Edital n. 49/2012. OBEDUC/Capes, Unesp-Bauru, 2016.

SOUZA, S. X. Aspectos da tradução/encenação na língua de sinais brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. In: QUADROS, R. M. de. *Estudos surdos III*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.

QUILES, R. E. S. *Políticas públicas em Educação Especial pós 1994: um*

estudo sobre o conceito de surdez.

2008. 192p. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – UFMS, Campo Grande/MS.


RÓNAI, P. *Escola de tradutores*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

SANTOS, S. A. dos. *Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertação de 1990 a 2010*. 2013. 313f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – UFSC, Florianópolis, SC.

SOUZA, S. X. Percepções da norma surda de tradução no Brasil: o caso do curso de Letras-Libras da UFSC. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. (Orgs.) *Estudos da Língua Brasileira de Sinais I*. Florianópolis: Insular, 2013 p.153-182.

SOUZA, M. G. de; BASSETTO, L. M. T. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. *Rev. Bras. Linguist. Apl.*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, Mar. 2014. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000100005&lng=en&nrm=iso>. Access on: 26 mar. 2016. Epub Dec 20, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000026>.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.



DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

**DISCOURSES ON THE TEACHING
OF PORTUGUESE AS SECOND
LANGUAGE FOR THE DEAF**

VALÉRIA CAMPOS MUNIZ

RESUMO

Este trabalho tem como proposta apresentar alguns discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, de modo a refletir sobre seu processo de letramento. Entre eles, se configuram a formação docente, o ensino bilíngue, a inclusão escolar, a metodologia de ensino e a ausência de material didático. Pretende-se ressaltar que, apesar de grandes conquistas, como a lei de Libras e o decreto 5626/05, a ausência de uma política linguística efetiva que garanta o ensino bilíngue e a construção de um currículo de Língua Portuguesa pensado como L2 configuram ainda entraves para essa comunidade.

Palavras-chave: Surdo. Ensino. Língua Portuguesa como L2.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present some discourses on the teaching of Portuguese as a second Language for deaf students, in order to reflect on their literacy process. These discourses include aspects as teacher and bilingual education, school inclusion, teaching methodology and the lack of teaching materials. We would like to emphasize that this lack of an effective linguistic policy configures an obstacle to this community, despite great achievements such as the Libras law and the decree 5626/05, the absence of an effective linguistic policy that guarantees bilingual education and the construction of a Portuguese-language curriculum conceived as L2, are still obstacles for that community.

Keywords: Deaf. Teaching. Portuguese language as L2.

VALÉRIA CAMPOS MUNIZ

Doutora em Língua Portuguesa (UERJ); mestre em Língua Portuguesa (UERJ); professora adjunta do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU-INES).
E-mail: valcammuniz@gmail.com.

No Brasil, a luta do movimento surdo como resistência política às práticas ouvintistas¹ conquistou alguns grandes feitos, como a fundação da FENEIS, organização em nível nacional; a criação da lei 10.436/02, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais; e o decreto 5626/05, que além de regulamentar a lei, propõe a inclusão da Libras “como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior”.

Esses avanços, na esteira dos estudos sobre letramentos², desencadearam pesquisas que reconfiguraram concepções acerca do ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para alunos surdos. Dentro desse cenário, parece coerente afirmar a necessidade de se redimensionar as maneiras como esse ensino tem sido pensado. Em conformidade com o terreno investigativo que norteia este estudo, a questão que se coloca hoje, considerando-se que esses alunos pertencem a uma comunidade de práticas, é como incorporar a epistemologia de saberes concernentes ao ensino de segunda língua, incluindo culturas e valores, à práxis pedagógica docente.

As considerações aqui tecidas visam a estabelecer bases que possam levar a uma reavaliação de um ensino ainda paucado na língua majoritária, que tem como grave consequência alunos que adquirem fragmentos da Língua Portuguesa. A proposta, portanto, é mapear discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa como

segunda língua dos surdos, a fim de refletir sobre os pressupostos que subjazem ao processo de letramento escolar dessa comunidade.

Os estudantes surdos, além de apresentarem língua própria que lhes possibilita comunicação e identificação, constituem mais do que um agrupamento de pessoas em torno da surdez, são pessoas que aprendem e se mobilizam na construção do conhecimento como um empreendimento comum (WENGER, 1998). No entanto, as particularidades dessa comunidade continuam à margem, conforme especificaremos mais adiante, tendo em vista que a ausência de políticas linguísticas mais eficazes, a carência de materiais didáticos e a presença de atores surdos em escolas da rede pública, continuam a exigir reformulação das metodologias utilizadas, a fim de ir ao encontro da alteridade surda, propondo nova ordem a se instalar na sala de aula.

Na pauta da discussão dos estudos sobre surdez, reverberam posições em defesa da imprescindibilidade de os professores serem surdos, a fim de se efetivar identificação entre o par docente/discente. Decerto isso é muito positivo, o que, entretanto, não retira do professor ouvinte sua competência em lidar com esses alunos. Para tanto, cabe ao docente interessar-se pelo mundo surdo, compreendendo a surdez em sua complexidade, instaurando novo olhar, a se deslocar de uma concepção de “incapaz” para a de sujeito de direitos, com todas as demandas dela derivadas, como a ne-

1 Ouvintismo ou ouvintização, conforme Skliar (1998, p.15) (1999, p. 7) sugere, é “uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações práticas de significação, dispositivos pedagógicos etc. em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores”.

2 De acordo com Street (2014, p.17), não como habilidade neutra mas, em uma visão mais ampla, como “prática social, numa perspectiva teórica e transcultural”.

cessidade de elaboração de material de ensino diferenciado e a percepção da Libras como a primeira língua dos surdos.

Concernente às políticas públicas, importa destacar a ausência de referenciais específicos para o ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos nos documentos oficiais, como os PCN e a BNCC. Fora algumas menções aos surdos nesses documentos, essa comunidade de práticas permanece alheia ao que se preconiza como objetivos fundamentais a serem alcançados pelos alunos que têm a Língua Portuguesa como língua materna. Essa ausência instaura tensões no interior da sala de aula, com implicações no trabalho do docente, que, de maneira geral, não tem formação para receber alunos com essa singularidade linguística, além de não dispor de documentos que referenciem sua práxis pedagógica, restando-lhe, muitas vezes, atitudes empíricas de erros e acertos.

Nos últimos anos, temos visto uma série de publicações referentes ao aprendizado da Língua Portuguesa pelo surdo, sendo consenso o postulado de o discente ter uma L1 consolidada, no caso a Libras, como sistema simbólico a categorizar experiências e a permitir o aprendizado de uma L2, cujas representações sógnicas geram interpretações diversas da língua de sinais, de configuração visuo-espacial. Segundo Botelho (2002, p.63), a dificuldade relativa ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita “decorre da ausência da língua de sinais como uma língua de domínio pleno que permi-

ta aos surdos uma outra perspectiva em relação à língua escrita”.

Cumpre notar, contudo, que o conhecimento da língua de sinais, apesar de fundamental, não se revela suficiente o bastante para aquisição da Língua Portuguesa escrita. Basta tecer um paralelo com alunos ouvintes, que, apesar de terem a Língua Portuguesa como língua materna, encontram nela um fator condicionante não só de diferenças sociais, mas um verdadeiro instrumento de exclusão escolar. Esse tema-eixo conduz ao questionamento de um discurso reducionista em relação à dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa pelo aluno surdo residir na surdez. Falta considerar a existência de idiosincrasias distintas da ouvinte – não deficiente, mas diferente linguisticamente.

Diante das afirmativas discriminatórias relativas à surdez, novas percepções devem convergir para as propostas pedagógicas vigentes em sala de aula, de modo a considerar o aluno surdo e sua peculiaridade linguística. Essa mudança de paradigma traria implicações para o trabalho docente, que se deslocaria de uma práxis centrada no aluno ouvinte, em que, muitas vezes, privilegiam-se conteúdos e competências com foco no resultado, para uma perspectiva em que todos dentro de sala de aula, donos de identidades plurais, merecem ser contemplados. Conforme afirma Arroyo,

os alunos chegam às salas de aula, aos processos de ensino-aprendizagem, carregando vidas precarizadas. São ecos

de vivências de outros lugares que chegam às salas de aula e nos obrigam a escutá-los, a não abafá-los com nossas lições e didáticas e ameaças de avaliações-reprovações (2011, p.29).

Os surdos, portanto, em salas de aula de ensino regular, constituem assunto a ser explorado. Não se pode conceber sua presença na sala de aula, sob a falácia da inclusão, se a eles, de maneira geral, não lhes é “permitido” participar da aula, mas serem espectadores à espera do atendimento educacional especializado (AEE), na sala de recursos multifuncionais.

Ao se pensar nas principais especificidades e propósitos do AEE, algumas fragilidades se destacam na concepção do projeto do governo de inclusão, uma vez que se impõe uma política de compensação no atendimento extra-escolar. Para que o processo inclusivo tenha efeito positivo, há a necessidade de implementação de políticas linguísticas que contemplem o ensino de Libras no Ensino Fundamental, não só para surdos, como para ouvintes também, já que uma das bandeiras da inclusão é a socialização.

A educação inclusiva instaura-se no sistema regular de ensino de forma dialética. Socialmente, pode-se falar em inclusão, mas e na prática? Como integrar sem língua uma em comum? Pode ocorrer interação entre pares se houver alunos surdos na escola, mas, nesse caso, seria uma pseudo-inclusão, não muito diferente da do ambiente das escolas especiais renegadas pelas políticas públicas resultantes da Conferência Mundial de

Educação para Todos. O termo inclusão, pela própria definição, significa inserção, fazer parte de um grupo, contudo, em se tratando de surdos, a exclusão linguística não concorre para esse objetivo.

Não se pretende discutir o processo de inclusão, mas de abrir um pequeno parêntese para falar sobre o decreto que corrobora com essa realidade, a fim de respaldar o sintagma “falácia da inclusão”. O Decreto 7611/2011, que revogou o decreto 6571, implementou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, compromisso firmado pelo governo brasileiro no que diz respeito a pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. “No caso de estudantes surdos e com perda auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (§2, art.1.Decreto 7611).

Planejou-se com o decreto garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. No que diz respeito, por exemplo, à formação do professor de Libras, passou a ser exigido graduação em Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Em relação à formação de docentes para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, “exige-se curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando

a formação bilíngue” (Art.5º). Para tanto, devem-se ofertar escolas ou classes bilíngues, em que as línguas de instrução sejam a Libras e a Língua Portuguesa.

A ilustração desses tópicos presentes no decreto permite perceber o quanto ainda falta para se garantir uma educação de qualidade para a comunidade surda. O reconhecimento da Libras como língua, apesar de configurar um marco na luta da comunidade surda, ainda não trouxe como consequência direitos imprescindíveis para seus usuários. Na medida em que não há implementação de uma política governamental que possa assegurar cursos de formação de professores para o ensino e uso de Libras, bem como para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas em todo o território nacional, o que se continuará observando são medidas paliativas que contarão praticamente com o esforço docente em atender esses alunos na sala de aula. A fim de se oferecer uma educação bilíngue para os surdos, de modo a lhes garantir equidade no atendimento escolar, há de se operar uma reforma na educação com consequências que vão desde a adequação do currículo à mudança no ensino e na avaliação.

No Decreto, no artigo 7, parágrafo 2, consta que “a **partir de um ano da publicação do Decreto** (2005, grifo nosso), os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério”. Esse inciso vai ao encontro da proposta de edu-

cação bilíngue, que supõe a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua. Além deste documento, temos o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, que preconiza

As escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue **em classes bilíngues** nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos) (2014, p.4, grifo nosso).

Verifica-se, portanto, que, aos surdos, deveriam ser ofertadas escolas bilíngues ou classes bilíngues em escolas da rede pública, como pilares de sua educação, e não a naturalização da desigualdade social “camuflada” no discurso inclusivo.

As tensões existentes em salas inclusivas demandam refletir sobre a concepção do *status* língua materna ou segunda língua, pois o que se observa é uma dinâmica escolar referendada pelo aluno ouvinte, com a Língua Portuguesa ensinada nos moldes de língua materna para todos, sem distinção. A presença de intérpretes, quando há, ainda não se pode dizer suficiente para a promoção do aprendizado. Como o processo interativo docente/discente não ocorre, os alunos têm acesso apenas à interpretação da aula. E, numa sala, onde constituem uma minoria, essa relação triangular pode dificultar a compreensão dos conteúdos

ministrados, havendo ainda o agravante de a aula dificilmente estar ancorada em uma metodologia cognitiva visual.

É ético resistir a ações simplistas e segregadoras das salas inclusivas e insistir em classes especiais para um grupo minoritário falante de outra língua, pressionando contra a imposição de um currículo único, favorecedor de uma política linguística hegemônica da Língua Portuguesa. Os repetitivos discursos sobre o baixo rendimento da escrita do aluno surdo revelam um pouco sobre as representações e estereótipos que a sociedade e os professores têm sobre sua produção, pois não a consideram como resultante de segunda língua.

Conforme Quadros (s/d), as escolas têm falhado em seu papel institucional no que diz respeito à educação de surdos. Segundo ela, o foco na linguagem em detrimento da educação integral do sujeito surdo o afeta duplamente. A ausência de uma língua comum de instrução o asfixia e, sob o discurso homogeneizante vigente na sala de aula, ele continua, muitas vezes, a ser visto como cognitivamente incapaz. Apesar do significativo desenvolvimento de habilidades de (de)codificação, por exemplo, há ainda muitos entraves para o progresso da competência leitora e escritora. Atividades centradas em exercícios gramaticais, em vez da prática da leitura e da escrita, não contribuem para o estudo da segunda língua, nem para o incremento do conhecimento de ser e estar no mundo.

Uma prática pedagógica sensibilizada quanto à multiplicidade de usos e funções da língua por intermédio de estratégias multimodais³, contribuiria para o aprendizado. A tensão existente em torno da aquisição da Língua Portuguesa pelo surdo obscurece uma visão holística de sua educação. A pedagogia atual focada no uso da escrita não o insere na sociedade, segundo Botelho (2002). De maneira geral, as escolas especiais apresentam o histórico de centrar "suas atividades no ensino da fala e não da leitura e da escrita" (BOTELHO, 2002, p.66), e, as escolas inclusivas, por sua vez, até hoje, pela ausência de políticas públicas que de fato almejem a formação do sujeito surdo, privilegiam a socialização e não o letramento, mascarando um ganho de capital com o fechamento das escolas especiais.

A preocupação exacerbada com a escrita em prejuízo da leitura na educação de surdos provoca um cenário desalentador. De maneira geral, a abordagem de leitura voltada para esses estudantes é inferior às praticadas para alunos ouvintes. As exigências são menores, não se solicita leitura de livros, os textos são curtos, fragmentados e de pouca complexidade. Outro complicador é a família, cuja influência é determinante. Segundo Botelho (2002, p.70), quanto mais a família é escolarizada, aumentam-se as práticas de leitura e escrita oferecidas ao filho. Aqueles alunos que só leem na escola e não estão socialmente inseridos em contextos de letramento apresentam precário rendimento escolar.

³ Segundo Kope e Kalantzis (2006), todo texto é multimodal, podendo-se falar em predominância de uma modalidade e, para Kress (2010), os modos semióticos (linguagem, imagem, gestos, música, entre outros, contribuem para tornar um texto multimodal.

Autores, alinhados com a teoria sociointeracionista, propõem um ensino de leitura no bojo de práticas sociais, com oferta de gêneros textuais distintos e em suportes autênticos. Como o sentido é construído pelos interlocutores no ato da interação, exige-se deles não só competência linguística, como também conhecimento de mundo, motivação, além de processos cognitivos e culturais. Assim, uma abordagem de ensino comunicativa considera as experiências dos alunos, de modo a conscientizá-los da estrutura da língua em uso e possibilitar representação de mundo derivada da L2. Cabe, portanto, aos educadores perceber as necessidades (sócio)linguísticas e culturais dos alunos surdos, a fim de promover atividades que os conduzam paulatinamente a tornarem-se sujeitos de discursos não estigmatizados.

Nesse contexto, tomando como base a discussão dos modelos de letramento propostos por Street (1995), acreditamos também como didaticamente eficaz, para alunos surdos, o trabalho com o letramento ideológico. O modelo de letramento autônomo, direcionado para as habilidades do indivíduo, apesar de constituir etapa imprescindível para o processamento da leitura e da escrita, é insuficiente para as ações básicas do cotidiano e para o exercício da cidadania. Em face disso, é papel da escola trabalhar com múltiplos letramentos, na linha do que propõe Rojo (2012, p.22) – no sentido da diversidade cultural de produção e de circulação dos textos ou no senti-

do da diversidade de linguagem que os constitui – principalmente, porque o surdo chega à escola com pouco conhecimento de mundo necessário às atividades escolares, além de, muitas vezes, não apresentar língua constituída.

Se considerarmos, conforme propõe Gee (1999), que os modos de escrever, ler e interagir são revelados pelos Discursos, com D maiúsculo, e ativam identidades em atividades socialmente situadas, a inserção do aluno em contextos significativos de uso de linguagem mostra-se fundamental para ele ser capaz de produzir ou interpretar textos. Por isso as práticas de leitura e de escrita devem ser situadas (KLEIMAN, 2005).

A escola legitima algumas atividades de leitura que não estão direcionadas ao ensino de estratégias, mas ao sentido global do texto. Todavia, para o aluno surdo, nem sempre essa dinâmica funciona. Vejamos alguns fatores: 1) a Língua Portuguesa é sua L2; 2) precário conhecimento de mundo necessário para as leituras escolares, conforme já dito; 3) a leitura, quando ocorre com sinalização pareada, com foco no significado das palavras (processo de codificação e decodificação), nem sempre possibilita compreensão; 4) as leituras e traduções dos alunos, quando silenciadas, sem contrapartida dialogada, não os levam a entender a correção. Karnopp e Pereira (2015, p.131) veem as atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula como processos receptivos, que pouco ou nada contribuem para o

incremento da capacidade linguística do aluno surdo.

As consequências dessas práticas de leitura são graves, pois, muitas vezes, a insensibilidade para a interpretação dos alunos surdos, seja pela ausência do intérprete, seja pela dificuldade docente de compreender a forma de ver o mundo dessa comunidade de práticas, impede a construção do conhecimento, reforçando as representações negativas e inferiorizantes com que foram pensados ao longo de sua história social.

Entretanto, quando a leitura é sistematizada numa espécie de roteiro, auxilia a organização do pensamento do aluno, fornecendo-lhe um método. Primeiro, a dificuldade com as palavras impõe a elaboração de um glossário, que poderá ser ampliado no decorrer da leitura do texto. Depois, a discussão do assunto, com oferta de informações que permitam a construção e ou ampliação de conhecimento de mundo, conjugada à metodologia multimodal, contribuem para uma atitude responsiva do aluno, autorizando-o elaborar uma rede significativa de sentidos. Cabe ressaltar que concorre para esse processo a tradução do texto (quando não for muito longo) para a língua de sinais, tornando a leitura atividade interativa e dinâmica. Assim, trabalhar com a leitura significa preparar o aluno para inseri-lo na sociedade sob uma perspectiva social crítica e transformadora.

Na fase da primeira infância, por exemplo, a prática de contar histórias estimula

a imaginação, propiciando às crianças o reconto de histórias, mesmo sem atribuir sentido às letras. Nas famílias ouvintes com crianças surdas, muitas vezes a ausência de uma língua de comunicação não presentifica as histórias na vida dos pequenos. Entretanto, mesmo sem língua em comum, os livros infantis repletos de imagens oportunizam a construção de fios narrativos que funcionam como verdadeiros *inputs* a introduzirem a criança no universo do fantástico e do maravilhoso, desvelando a escrita como possibilidade de informação e diversão (KARNOPP, 2015, p. 158), além de promover iniciativa leitora. Assim como para crianças ouvintes, a contação de histórias para crianças surdas está diretamente relacionada ao imaginário infantil. Funciona como incentivo à criatividade, arcabouço de repertório cultural, além de favorecer a criação de referenciais cognitivos importantes. Desconsiderar essa prática, em função da ausência de uma língua em comum, é menosprezar sua capacidade de entendimento visual, negligenciando aspectos cognitivos e sociais importantes que impactarão no desenvolvimento do (sub)consciente infantil e na formação de sua personalidade.

A família tem grande responsabilidade no crescimento do filho, a casa é o núcleo primário de integração e participação social da criança, o que ressalta a importância do aprendizado da Libras, símbolo da identidade e cultura surda, por todos os entes familiares. Ademais, cumpre salientar a importância da língua

de sinais na organização do pensamento e na constituição da subjetividade do sujeito surdo. Como este não apresenta vivências na língua majoritária e não se identifica com a cultura ouvinte, é imprescindível o encontro com os pares, a fim de criar um sentimento de pertença que o retire do entrelugar ocupado por aqueles sem língua definida.

Assumir a Libras como a língua natural do surdo, entendendo traços linguísticos e culturais próprios à comunidade surda, permitirá a formulação de abordagem metodológica específica para o ensino de L2. Seguindo essa lógica, evitar atividades de leitura, adaptar de forma infantilizada textos originais, oferecer textos curtos, não exigir leitura de livros, que não os infantis, é insistir na representação social e patológica do discurso da deficiência. A escola precisa ser um ambiente de formação do leitor, desestabilizando o discurso da ineficiência, do erro e da ignorância.

Outro ponto que demanda reflexão é a associação existente entre a oralização e o bom rendimento na escrita. Nem todo surdo oralizado apresenta boa competência escrita, mas aqueles que escrevem bem são oralizados. Conforme Botelho (2002, p.87), essa relação se justifica pelas condições de leitura e escrita em que esses alunos estão imersos e não pela oralização em si. Cabe ao docente pesquisar: "o que leem e escrevem?, quanto, como e quando leem e escrevem?, para quem e com ajuda de quem?, onde além da escola usam a leitura e a

escrita?" (idem, p. 91). Essas informações possibilitariam análises menos ingênuas, constituindo referente fecundo para re-interpretar o ensino de Língua Portuguesa para surdos.

Não há dúvida de que a oralização não deve ser premissa para o aprendizado da segunda língua pelo surdo, o ensino é que deve se adequar às suas especificidades. Desse modo, o mapeamento dos aspectos convergentes e divergentes entre as duas línguas propicia reflexão sobre a estrutura gramatical da Língua Portuguesa e de suas propriedades. A análise contrastiva permite ao aprendiz tecer hipóteses baseadas em sua primeira língua ou em generalizações provenientes das regras aprendidas da segunda língua, segundo Aspilicueta (2006, p.15). Ou seja, as construções produzidas na interlíngua constituem material de trabalho a ser explorado e exercitado pelo professor, possibilitando-lhe averiguar de que forma se dá a apropriação do sistema linguístico da L2. Mas, para isso, necessário se faz que ele tenha conhecimento aprofundado da gramática da Libras, cujo saber subsidiará a investigação de estratégias utilizadas pelos aprendizes surdos e seus efeitos de transferência para a Língua Portuguesa.

Embora as dificuldades demonstradas na escrita estejam mais relacionadas às tentativas dos alunos em construir um sistema de regras para a L2 (GHADESSY *apud* ASPILICUETA, idem, p. 18), um trabalho de análise entre as duas línguas permite criar uma base

para o aprendizado. Neste ponto, temos um entrave, pois grande parte dos docentes de Libras não tem o costume de ensinar a gramática da língua, conforme relato de intérpretes. Disso advém grave consequência: os alunos sentem dificuldade no estudo contrastivo, em virtude da ausência de parâmetros na sua L1.

Um aspecto muito peculiar na produção escrita de alunos surdos, por exemplo, é o uso de verbos no infinitivo, pois em Libras a marcação do tempo verbal não está no verbo, mas nos sinais indicativos de tempo. A memorização de tempos e modos verbais da Língua Portuguesa não garante compreensão de suas categorias semânticas nem aplicação na estrutura frasal. Faz-se necessária, portanto, um “abordagem interacionista, funcional e contextualizada” (ALPENDRE e AZEVEDO, 2008, p. 7) da gramática, além de produções de texto que resultem em exercícios de reescritura.

Para que o texto do aluno surdo, constituído na diferença, seja portador de significados, cumpre repensar seu processo de letramento. Sem aprofundar a discussão conceitual entre alfabetização e letramento, nas palavras de Soares (2003, p.5), há uma “indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica”, uma vez que a “ênfase reside nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e aprendizagem do sistema de escrita” (idem, p.6). Sendo assim, no tocante à alfabetização de pessoas surdas, pesquisas

indicam, conforme Quadros (s/d), que o processo também é natural, isto é, elas passam por diferentes níveis e conjecturas a respeito do sistema linguístico.

A conscientização do fracasso de uma metodologia de alfabetização apoiada na relação fonema/grafema, e do percurso do aprendizado realizado pelo sujeito surdo ser baseado na palavra “do todo para o todo, como unidade compacta” (FERNANDES, s/d, p.12), a ser apreendida ortograficamente, de “maneira ideográfica” (KARNOPP e PEREIRA, 2015, p.2015), impulsionará o docente na formulação de estratégias visuais, similares às utilizadas no ensino de L2 para estrangeiros.

A Língua Portuguesa, portanto, aprendida por intermédio da escrita, constitui produção e reprodução de sentidos referendados pelo construto social. A língua escrita enquanto imagem encontra-se imersa em situações sociais e culturais que potencializam significados. Desse modo, conduzir o ensino de segunda língua com foco na memorização de vocábulos (prática comum em ensino de L2), por exemplo, é desconsiderar a organização da estrutura frasal como instrumental linguístico comunicativo. O vocabulário é importante, mas caracteriza estratégia de ensino, não atividade fim. Somente o contato recorrente com determinadas palavras em diferentes textos, que evidenciem a língua em uso, permitirá ao aluno captar nuances polissêmicas. A memorização de significados não contempla as múltiplas possibilidades de sentidos que as palavras adquirem nos enunciados produzidos.

Sendo assim, o estudo da língua e do vocabulário ocorre de forma concomitante, em práticas que refletem situações autênticas de comunicação, cujos aspectos linguísticos e culturais equivalentes e diversos das duas línguas sejam ressaltados.

Nesse enfoque, vale pontuar que poucos são os materiais de ensino de português como segunda língua, principalmente os voltados para a comunidade surda. Não há fórmulas prontas, e a lei de Libras entrou em vigor há treze anos, ou seja, tudo ainda é muito incipiente. Cabe aos professores se reinventarem, pois, de acordo do Arroyo, “o que a turma traz para a sala de aula, como vivem e se socializam, pensam o mundo, se pensam, condiciona o como pensam e aprendem, aceitam ou rejeitam nossas lições” (2013, p.28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O histórico de lutas e tensões da comunidade surda para vencer a concepção patológica da surdez, a ser corrigida e curada, e as representações de incapacidade dela derivadas, alcançou muitas vitórias, entre elas o direito à educação bilíngue. Contudo, ainda falta esse direito ser uma realidade, de fato.

Os discursos produzidos em torno da cidadania, do respeito às diferenças e à diversidade, dos direitos humanos, da educação para todos em escolas como espaços de convivências plurais são discursos muito positivos, mas vazios na sua concepção prática, principalmente, concernente à comunidade surda. De manei-

ra geral, instauram-se nesses discursos uma cisão, estando os surdos à margem da cultura ouvinte, necessitando serem incluídos na cultura majoritária.

Na materialidade do objeto discursivo da surdez, entre as recomendações existentes sobre a Língua Portuguesa, referenda-se seu ensino como segunda língua (LPL2). Em conformidade com essa perspectiva, o ensino/aprendizagem da L2 aproxima-se da práxis pedagógica do ensino de língua estrangeira (LE), demandando estratégias diversas das utilizadas no ensino da Língua Portuguesa como língua materna.

No ensino de LE, o farto uso de materiais multimodais vai ao encontro da propositura do ensino de Língua Portuguesa para surdos. No entanto, verifica-se enorme carência de materiais didáticos para o ensino de LP como L2 para surdos. Ademais, classes comuns para surdos e ouvintes dificultam o trabalho, uma vez que a necessidade dos alunos falantes da LP como língua materna difere daqueles que a têm como L2. O ideal seria a divisão dos alunos nas aulas dessa disciplina, assim como ocorre no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), no curso de Pedagogia Bilíngue: em todas as aulas de Língua Portuguesa, as turmas são divididas entre ouvintes e surdos.

Seria extremamente rica, portanto, a organização de oficinas, seminários ou encontros sobre a temática da surdez em escolas inclusivas, que poderiam ser ofertados pela secretaria de educação, associação de surdos ou por outros

órgãos ligados à educação de surdos, a fim de desconstruir estereótipos, como o de que todo surdo é mudo, surdo é deficiente, surdo não tem capacidade para aprender, entre outros; além de explicitar abordagens de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

O desafio de se trabalhar com alunos surdos deve mobilizar o professor a romper com a rigidez de um currículo único, uma vez que não se difere ensino de língua materna de segunda língua. Há muitos artigos sobre Língua Portuguesa para surdos, com abordagens teóricas diversas, mas pouco material didático e os que existem são mais direcionados para o docente. Um número significativo de alunos procura livros para estudar a Língua Portuguesa, mas dificuldades relativas à redação do texto, à metodologia, à falta de recursos visuais, à escassez de exercícios se configuram como algumas barreiras para aqueles que têm como L1, uma língua visuoespacial.

Cabe então a pergunta: como socializar frutíferas práxis pedagógicas? A criatividade docente merece ser divulgada. Livros ou apostilas, se publicadas, poderiam iniciar um movimento de construção de material didático. Os avanços na compreensão da teoria sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos já se revelam suficientes para fundamentar a elaboração de materiais didáticos. Dar destaque ao já produzido em sala de aula, às práticas que deram certo é, com certeza, o início para o fomento de políticas editoriais nessa área.

REFERÊNCIAS

ALPENDRE, E. V. & AZEVEDO, H. J. S. de. *Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-4.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

ASPILICUETA, P. Modelo de análise de erros aplicado à produção escrita de surdos: o estudo das preposições no português como Segunda Língua. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 9/1, p. 11-42, jun. 2006.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA, DF MEC/SECADI. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Changes the Role of Schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006.

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 10 ago. 2017.

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

GEE, J. P. Social linguistics and literacies: ideology in Discourses. 2. ed. Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GHADESSY, M. Selection of developmental errors by students with different L1 backgrounds. IRAL, v. 27, n. 1, p. 53-63, feb. 1989. In: ASPILICUETA, P. Modelo de Análise de Erros aplicado à produção escrita de surdos: o estudo das preposições no português como Segunda Língua. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 9/1, p. 11-42, jun. 2006.

KLEIMAN, A. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.) *Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. da C. P. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.)

Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KRESS, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge, 2010.

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 15 ago. 2017.

QUADROS, R. *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: 5 ago. 2017.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SKLIAR, C. *A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças: desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998.

SOARES, M. B. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

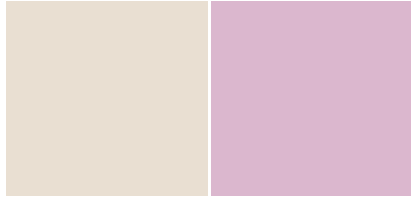
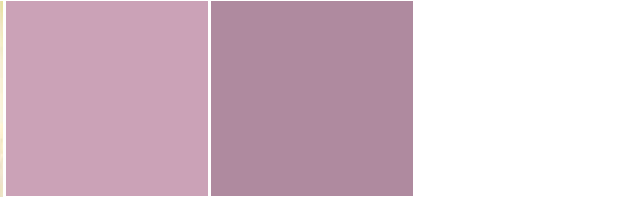
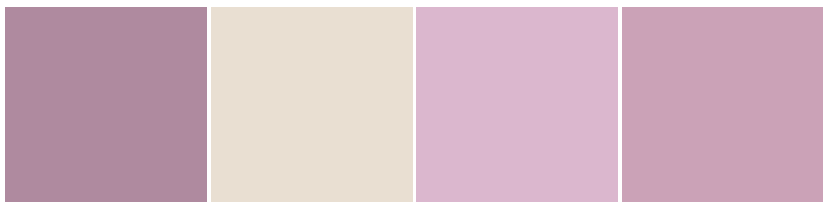
WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

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

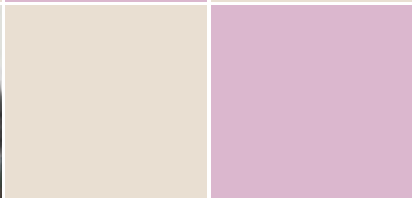
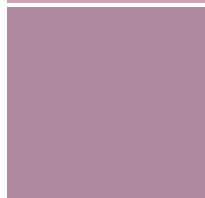
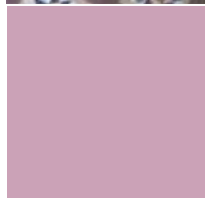
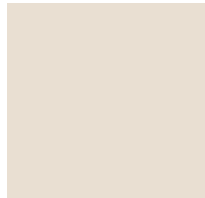
ACESSE:

www.ines.gov.br/seer





Em outubro de 2017, reunimos no Instituto Nacional de Educação de Surdos vários pesquisadores e participantes interessados em compartilhar suas experiências e contribuir para o melhor desempenho profissional e para aprimorar estratégias e metodologias de ensino dentro de uma perspectiva bilíngue de ensino, articulando as duas línguas primordiais para o desenvolvimento dos sujeitos surdos – Libras e Língua Portuguesa. Nesta edição da Revista Arqueiro, temos a honra de celebrar esse evento.



INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

