

JOSÉ CARLOS DE OLIVEIRA
RANIERE ALISLAN ALMEIDA CORDEIRO
BIANCA SENA GOMES
JANINE SOARES DE OLIVEIRA
Organizadores

TECENDO EM LIBRAS



**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO,
LINGUÍSTICA E LITERATURA**

EDUFU

@lasse
Acessibilidade

Tecendo em Libras:
pesquisas em educação, linguística e literatura



Reitor

Carlos Henrique de Carvalho

Vice-reitora

Catarina Machado Azeredo

Diretor da Edufu

Sertório de Amorim e Silva Neto

Diretor da Série e-Classe

Guilherme Fromm (ILEEL/UFU)

Conselho Editorial da Edufu

Alexandre Guimarães Tadeu de Soares
Amon Santos Pinho
Arlindo José de Souza Junior
Carla Nunes Vieira Tavares
Juliana Marzinek
Raquel Discini de Campos

Diretor da Subsérie Acessibilidade

José Carlos de Oliveira (ILEEL/UFU)

Conselho Editorial da Série e-Classe

Cristina Massot Madeira Coelho (UnB)
Daniel de Mello Ferraz (USP)
Eduardo Batista da Silva (UEG)
Felipe Almeida Coura (UFT)
Gláucio de Castro Júnior (UnB)
Márcio Issamu Yamamoto (UFJ)
Maria Célia Lima-Hernandes (USP)
Stella Esther Ortweiller Tagnin (USP)
Valeria Neto de Oliveira Monaretto (UFRGS)
Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)
Viviane Maria Heberle (UFSC)

Equipe de Realização

Coordenação editorial: Eduardo Moraes Warpechowski

Revisão: Lúcia Helena Coimbra Amaral

Revisão ABNT: Marissol Ferreira Batista Cavalcanti

Revisão prova: Cláudia de Fátima Costa

Capa: Eduardo Moraes Warpechowski

Diagramação: Luciano de Jesus Franqueiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

T255L Tecendo em Libras [recurso eletrônico] : pesquisas em educação, linguística e literatura / José Carlos de Oliveira, Raniere Alislan Almeida Cordeiro, Bianca Sena Gomes, Janine Soares de Oliveira (Organizadores) . Uberlândia : EDUFU, 2025.
163 p.: il. ; (Coleção e-Classe ; Série Acessibilidade).

ISBN: 978-65-88055-28-1

Livro digital (e-book)

DOI: <http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-65-88055-28-1>

Inclui bibliografia.

1. Libras. 2. Formação de professores. 3. Literatura surda. 4. Estudos linguísticos. I. Oliveira, José Carlos de, (Org.). II. Cordeiro, Raniere Alislan Almeida, (Org.). III. Gomes, Bianca Sena, (Org.). IV. Oliveira, Janine Soares de, (Org.). V. Série.

CDU: 81'221.24

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista – CRB-6/3408



Av. João Naves de Ávila, 2121
Campus Santa Mônica – Bloco 1S | Cep 38400-902 | Uberlândia / MG
Tel: (34) 3239-4293 | www.edufu.ufu.br

Tecendo em Libras: pesquisas em educação, linguística e literatura

Organizadores:

José Carlos de Oliveira

Raniere Alislan Almeida Cordeiro

Bianca Sena Gomes

Janine Soares de Oliveira



SUMÁRIO

PARTE 1

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E DE LITERATURA SURDA

VENCENDO AS BARREIRAS E SUPERANDO OS LIMITES: PARALISIA CEREBRAL, SURDEZ, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO	10
--	----

Cléria Martins Lino e Silva

OFICINAS TEMÁTICAS PARA O ENSINO DE LIBRAS EM CONTEXTO ACADÊMICO DE SEGUNDA LÍNGUA: UMA PROPOSTA DE ASSOCIAÇÃO ICONOGRÁFICA PARA MEMORIZAÇÃO	24
--	----

Maria Adriana Domingos da Costa Uchoa

Antônio Carlos Uchoa Sales Grangeiro

Sandra Patrícia de Faria do Nascimento

ANÁLISE DE ELEMENTOS GRAMATICAIS PRESENTES NAS ESTRUTURAS SINTÁTICAS DOS SINAIS CASEIROS.....	46
---	----

Letícia Campos de Santana

Charles Lary Marques Ferraz

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DA LIBRAS: PROCESSOS MORFOLÓGICOS DE FORMAÇÃO DE FLEXÃO NOMINAL	67
--	----

Rivael Mateus Fabricio

LITERATURA SURDA MINEIRA - MÃOS LITERÁRIAS	79
--	----

Michelle Andréa Murta

Dinalva Andrade Martins

MARCAS LINGÜÍSTICAS DE CULTURA E IDENTIDADE NA LITERATURA SURDA INFANTIL: ANÁLISE DO CONTO "CINDERELA SURDA"	91
--	----

Michelle Duarte da Silva Schlemper

Neiva de Aquino Albres

PARTE 2

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

ESCRITA DE ALUNOS SURDOS: PRINCIPAIS ERROS E SUAS POSSÍVEIS MOTIVAÇÕES	113
--	-----

Eva dos Reis Araújo Barbosa

Andreia Chagas Rocha Toffolo

Elidéa Lúcia Almeida Bernardino

ESTRATÉGIAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS VOLTADOS AO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO PARA CRIANÇAS SURDAS	134
--	-----

Roseni Maciel Couto

Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

PARALELOS ENTRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	156
--	-----

Ana Carolina Ferreira de Barros

Victor Hugo Lima Nazário

OS DESCOMPASSOS NAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS: RELATOS DE ESTUDANTES SURDOS, CEGOS E SURDOCEGOS NA UNIVERSIDADE.....	172
---	-----

Ana Paula Santana

Lais Oliva Donida

PREFÁCIO

Em tempos de pandemia, em que a pesquisa passou a ser trabalhada a distância e a tecnologia tornou-se o principal instrumento de divulgação de trabalhos científicos, a Série *e-Classe* lança uma nova coletânea de publicações fruto de pesquisadores que acreditam, assim como nós, que as reflexões na área de educação são sempre essenciais. A Série *e-Classe* é composta por várias subséries, cujo objetivo é propor discussões, metodologias, práticas e teorias que possam ser usadas nas mais diversas situações e tipos de cursos na sala de aula.

Dentre as subséries que compõem a Série *e-Classe*, a subsérie *Acessibilidade* disponibiliza ao público leitor, por meio deste livro, a publicação de um novo material, com o objetivo de promover o conhecimento de trabalhos na área da educação de surdos e acessibilidade. Tais trabalhos foram desenvolvidos por autores ouvintes e, principalmente, por autores surdos, o que contribui também para a valorização e o protagonismo das pessoas surdas nas discussões no âmbito da educação.

Escolhemos para o título a expressão "Tecendo em Libras" com o intuito de marcar a ideia que permeia esse volume, em que cada pesquisador guia a agulha que leva a Libras como uma linha que "costura", unindo todas as áreas de estudo envolvidas na formação da pessoa surda. Tecer é entrelaçar, é juntar coisas, e é isso que os autores que contribuíram com este livro apresentam ao compartilhar experiências vivenciadas em suas práticas de pesquisa e trabalho e/ou vividas cotidianamente. Acreditamos que a Libras é fundamental para unir diferentes áreas, perfis e interesses, e deve ser o objetivo comum na pesquisa e na educação de pessoas surdas.

Pela Libras, uniram-se também os organizadores deste volume – surdo, surdocego e ouvintes bilíngues –, pesquisadores de quatro instituições diferentes atuantes em duas regiões brasileiras com diferentes experiências nas áreas discutidas neste livro.

Os textos apresentados neste volume visam à promoção e à socialização de conhecimentos teóricos e práticos multidisciplinares relacionados às áreas de acessibilidade e inclusão e mantêm a subjetividade peculiar e intrínseca de cada pesquisador respeitando a sua cultura e identidade. Para fins de organização dos temas discutidos, propõe-se a divisão do livro em duas partes principais. A primeira, “Estudos Linguísticos e de Literatura Surda”, descreve os estudos linguísticos da Libras e seus processos fonológicos, morfológicos e sintáticos, bem como a produção e a análise de literatura surda. A segunda parte, “Educação e Aprendizagem”, é voltada para os estudos na área da educação de surdos, discutindo sobre recursos pedagógicos, alfabetização, ensino de português como segunda língua (L2) e experiência de estudantes surdos, incluindo surdo com paralisia cerebral, surdocegos e cegos.

Agradecemos a todos os autores que continuam acreditando na importância de pesquisar e de compartilhar conhecimentos e que colaboraram para a composição deste material tão rico. Deixamos o convite para apreciar a leitura dos trabalhos publicados nesta série e esperamos que seja uma oportunidade de aprendizagens e provocações para suscitar mais pesquisas na área de educação de surdos.

Os organizadores

PARTE 1

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E DE LITERATURA SURDA

CAPÍTULO 1

VENCENDO AS BARREIRAS E SUPERANDO OS LIMITES: PARALISIA CEREBRAL, SURDEZ, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

Cléria Martins Lino e Silva

INTRODUÇÃO

Aqui, neste pequeno relato, compartilho um pouco da luta de uma família com um filho com deficiência física e surdo, mostrando o quanto o envolvimento de todos foi fundamental para o seu desenvolvimento. A língua de sinais apresentou-se de forma natural, sendo fundamental para a aprendizagem da língua e dos conteúdos escolares, oportunizando o convívio com seus pares dentro de uma escola para surdos, o que contribuiu para que ele se sentisse capaz e valorizado.

O COMEÇO DE TUDO

Sou Cléria, nasci na cidade de Catalão-GO, no ano de 1976. Em 1996, casei-me com Sandro. Aos 20 anos, grávida, cursando o segundo ano da faculdade de Educação Física, a qual abandonei, também trabalhava como professora de datilografia no Senac. No mês de abril de 1997, minha vida se transformou, pois nasceu meu primeiro filho, Victor Alexandre, da mesma forma que nasceu uma mãe, momento repleto de felicidade e alegria. Nesse período, a informática já dominava o mercado, e no mês de agosto do ano de 1999, o curso de datilografia chegou ao fim e fiquei desempregada.

Meu esposo trabalhava como auxiliar administrativo em uma escola do estado e recebia um salário mínimo. Nessa época, eu utilizava como método contraceptivo a tabelinha, mas, com o desemprego, não poderia correr o risco de uma gravidez, então comecei a utilizar anticoncepcional a partir do mês de setembro. Apesar disso, em dezembro, eu engravidei. A gestação transcorreu normalmente, a não ser pelo fato de eu ser Rh negativo e meu esposo Rh positivo. Meu primeiro filho nasceu Rh positivo (pelo menos era o que pensava até há uns meses), e, por essa razão, fiz acompanhamento mensal de exame de sangue *Coombs*¹ para saber se não estavam acontecendo danos ao feto devido à incompatibilidade de Rh, mas obtive resultados negativos para todos eles.

Com 42 semanas de gestação, no dia 5 de setembro de 2000, chegou ao mundo, por parto natural, o meu segundo filho, Marco Antônio, um bebê lindo. Foi um momento de alegria. Aparentemente, tudo corria bem; sua avaliação foi 9 na escala

¹ O teste de *Coombs* é feito em laboratório para analisar a reação de anticorpos com os glóbulos vermelhos, a fim de observar a possibilidade de rejeição do tecido sanguíneo.

*Apgar*², porém, no dia seguinte pela manhã, apresentou icterícia³, o que geralmente acontece quando há incompatibilidade entre o sangue da mãe e o do filho. Encaminharam-no para observação e banho de luzes, fizeram exames e afirmaram não ser incompatibilidade. No entanto, o quadro dele só se agravava, a pediatra simplesmente não aparecia (era véspera do feriado de 7 de setembro), e o obstetra que me acompanhava continuou afirmando não ser incompatibilidade sanguínea, o que me tranquilizou. No outro dia pela manhã, quando cheguei ao berçário, a enfermeira disse que ele estava bem.

Todavia, quando o vi, ele estava alaranjado e não tinha mais reflexos. Corri a chamar meu esposo; ele estava com uma funcionária do posto telefônico, que nos acompanhou para ver meu filho. Entramos em desespero; pedimos para chamar a médica, e foi quando a enfermeira-chefe do hospital chegou e me disse que meu filho não tinha nada, que era somente icterícia e que estávamos fazendo um escândalo dentro do hospital. A funcionária do posto telefônico pediu-lhe então que verificasse meu filho. Quando ela o viu, saiu correndo, pegou os prontuários e começou a ligar para a médica. Nesse momento, queríamos tirá-lo daquele hospital. Em pouco tempo a médica chegou e nos informou que em caso de uma transferência ele corria risco de morte, pois estava com anemia profunda e era necessário um procedimento de urgência, mas, se quiséssemos, poderíamos transferi-lo depois de dois dias, para que ele se recuperasse.

Por volta das 11h, levaram-no para fazer uma transfusão de sangue. No final da tarde, a médica chegou com ele nos braços, entregou-o a mim e disse que não poderia fazer mais nada por ele ali, visto que ele não havia respondido ao tratamento e que provavelmente poderia ter um tumor no fígado ou algo assim. Informou-me que faria uma carta e que eu poderia levá-lo para onde eu quisesse. Foi um momento de desespero, não sabíamos como agir, por onde começar. Outra médica, que auxiliou na transfusão sanguínea, sugeriu que se o mantivéssemos naquele hospital que buscássemos o aparelho de banho de luzes no outro hospital em que ela trabalhava, dando a entender que o aparelho onde ele ficou não funcionava.

² A escala Apgar é um teste que se faz no recém-nascido para avaliar seu estado, possibilitando identificar se há alguma situação que requeira cuidado médico mais especializado. Na escala, a pontuação 9 indica que o bebê está em ótimas condições.

³ Deixa a pele do bebê amarelada e/ou alaranjada e acontece pelo aumento, no sangue, da bilirrubina.

Conseguir uma ambulância rapidamente não era fácil, mas, por intermédio de uma prima, conseguimos e fomos com ele para Goiânia. Ele chegou lá rígido e com os membros superiores e inferiores enrolados. O médico o examinou e disse que ele havia tido uma incompatibilidade sanguínea e que ficaria internado e passaria por vários exames sanguíneos e por uma transfusão⁴, mas que eu voltaria no outro dia para amamentá-lo e visitá-lo. Como não permitiram que eu ficasse no hospital, fui para a casa de um tio e passei a noite em claro ligando para o hospital para obter notícias. No outro dia pela manhã, cheguei ao hospital e fui encaminhada para a UTI. Ele continuava sem alterações em seu quadro inicial. O médico alertou-me de que meu filho teria limitações, que não faria as mesmas coisas que as outras crianças e que não conseguiria mamar, porque suas gengivas estavam cerradas. Liberou-me então para visitá-lo e para ficar com ele no colo no horário das mamadas.

Naquele momento eu só pedia para que ele não morresse e fiquei ali com ele. Como eu tinha muito leite, tirava um pouco e passava nos lábios dele. Todas as vezes em que fiquei com meu filho naquele dia fiz a mesma coisa: passava o leite em seus lábios e pedia a Deus pela vida dele. No segundo dia pela manhã, as gengivas do Marco Antônio já não estavam tão cerradas, então consegui colocar o bico do meu peito dentro da boquinha dele e o leite foi pingando e ele engolindo. Depois de algum tempo ele começou a mamar. Chamei o médico e contei o ocorrido. Tanto ele quanto a enfermeira não acreditaram e pediram-me para amamentá-lo ali para que eles pudessem ver. Assim o fiz, e eles ficaram admirados e permitiram que eu ficasse o tempo todo dentro da UTI com meu filho, e qualquer barulhinho que ele fizesse, pediram para que eu o amamentasse. Esse cenário repetiu-se por quatro dias. Durante esse tempo, Marco Antônio foi perdendo a rigidez e assemelhando-se a um bebê normal, como se nada tivesse acontecido com ele. Antes de receber alta, fizeram um exame de ultrassom craniana, o resultado deu normal, deram-lhe alta e mandaram-nos para casa com a orientação de retornar depois de um mês.

Retornamos com ele ao hospital em Goiânia no tempo previsto, o pediatra examinou-o e constatou que estava tudo bem com meu filho. Mesmo com tudo que o médico havia me dito na ocasião da internação na UTI, preferi acreditar nas palavras

⁴ Objetiva remover as hemácias que estão ligadas aos anticorpos e à bilirrubina excessiva.

do pediatra, até mesmo porque Marco Antônio não apresentava nenhuma característica diferente.

Os meses foram passando, as consultas mensais ao pediatra mantidas, tanto em Catalão como em Goiânia, e sempre com avaliações de que ele estava bem. No entanto, após quatro meses de vida, meu filho começou a comportar-se de forma diferente. Quando estava mamando, em alguns momentos ele se esticava como se virasse uma estaca. Eu não conseguia, de forma alguma, acomodá-lo no meu colo. Ele começou a ficar estrábico e a apresentar dificuldades para dormir, tendo espasmos como se levasse um grande susto. Além disso, não conseguia se sentar nem ter controle de tronco. Diante disso, buscamos um neurologista que pediu vários exames, diagnosticando surdez profunda bilateral, tetraparesia e um ponto de epilepsia, que não se desenvolveu.

O diagnóstico final foi definido como paralisia cerebral atetoide⁵ e surdez, e, conforme o neurologista, ele não seria capaz de fazer muitas coisas, tendo necessidade de tratamento por toda a vida. Naquele instante meu mundo caiu pela segunda vez.

A partir desse momento, a vida de nossa família foi transformada. Tivemos todas as nossas rotinas alteradas e eu precisei dedicar-me aos cuidados com o meu filho e a buscar tratamentos para que ele se desenvolvesse.

UM LONGO CAMINHO

O tratamento do Marco Antônio era realizado em vários locais: no Hospital Sarah Kubitschek, em Brasília; no Hospital CRER, em Goiânia; e em clínicas de ortopedia e fisioterapia. O transporte para meu filho e eu era fornecido pela prefeitura. Foram vários dias difíceis. Ele passou a ser um bebê que chorava o tempo todo, tinha dificuldades para dormir e também se alimentar. Além desses tratamentos, Marco Antônio começou a frequentar a Pestalozzi, onde fazia fisioterapia, fonoaudiologia, estimulação precoce e atividades aquáticas. Lá ele foi sempre muito bem estimulado, o que contribuiu para que desenvolvesse certa independência dentro de suas limitações.

Em uma conversa com o fisioterapeuta que atendia meu filho na Pestalozzi e que já sabia que eu havia começado a cursar Educação Física e parado, ele me sugeriu que eu voltasse a estudar, pois percebia que eu superprotegia o Marco Antô-

⁵ Faz com que a pessoa tenha movimentos involuntários.

nio. Parece que eu precisava só de um incentivo: fiz inscrição para o vestibular com a ajuda de um casal muito especial e querido. Em seguida fiz cursinho e passei no vestibular. Meu retorno aos estudos foi com a intenção de ajudar no desenvolvimento do meu filho. Durante o curso, ingressei em um projeto e tornei-me bolsista da disciplina de Educação Física Adaptada, desenvolvendo, com a ajuda do fisioterapeuta que me aconselhou a voltar a estudar, um projeto dentro da Pestalozzi.

Durante todo esse percurso, meu esposo fez um curso de Técnico de Segurança do Trabalho e conseguiu emprego em uma empresa multinacional que estava fazendo uma obra nas mineradoras da nossa cidade. E quando eu estava no último ano da faculdade, em 2005, a obra acabou, ele foi transferido para Vitória-ES e eu fiquei com os meninos para concluir minha faculdade. Concluí em dezembro e nos mudamos para Vitória. Chegando lá, encontrei uma clínica particular que oferecia fisioterapia, fonoaudiologia, equoterapia e sala de aula para crianças com deficiência. Em um acordo com a clínica, ofereci meu trabalho em troca de meu filho frequentar essa salinha especial; já as terapias, ele fazia pelo convênio médico.

Nesse período, o Marco Antônio estava com 5 anos. Era uma criança muito curiosa, esperta e inteligente, e estava sempre ao lado do irmão, que o estimulava com a utilização de jogos de computador para que pudessem brincar juntos. Com isso, ele foi demonstrando uma afinidade muito grande com a informática. Ele também assistia a muitos desenhos; um dos seus preferidos era o do Mickey. Em uma ocasião, quando iniciou o desenho do Mickey, ele começou a gritar. Quando cheguei perto, ele apontou para o Pateta mostrando-me os dentes da frente, e ao se referir ao Pluto, colocou a língua para fora. No caso do Mickey, ele posicionou as mãos como se fossem as orelhas. Eu percebi que ele estava criando sinais para se comunicar comigo. Em um outro dia, fomos a uma associação da pessoa com deficiência e havia colado na parede o alfabeto em Libras. Ele olhou e começou a fazer os sinais sozinho, sem orientação nenhuma, ou seja, estava começando a desenvolver sua língua de forma natural, o que para mim foi um momento de muita felicidade: ver que ele seria capaz de desenvolver sua comunicação mediante a língua de sinais.

Todavia, nossa estada em Vitória durou pouco, e no mês de maio de 2006 nós nos mudamos para Araxá-MG. Chegando lá, fui procurar algum lugar que ensinasse a língua de sinais, mas infelizmente não consegui. Assim como não consegui

uma escola especializada em educação de surdos. Então ele foi para a Apae. Mas eu não desisti e comecei a buscar cursos de Libras na internet. Encontrei então uma empresa na cidade de Uberlândia-MG, *Megainfo*, que oferecia um curso on-line em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Eu, ele e o irmão fizemos o curso juntos. Ele, sempre curioso, aprendia rapidinho, o que despertou ainda mais seu interesse no uso do computador, pois no curso havia várias atividades em forma de joguinhos. O irmão sempre o estimulava, e eles ficavam fazendo as atividades e brincando. No início de 2007, meu esposo foi transferido novamente para Ribeirão Pires, cidade do interior de São Paulo. Dessa vez não o acompanhamos. Voltamos para Catalão e fui à Pestalozzi saber se eles trabalhavam com alfabetização em Libras. Disseram-me que não, mas que havia uma escola regular que estava começando um projeto de inclusão, e que seria a escola polo para incluir as crianças surdas na cidade. Logo, matriculei-o nessa escola, que também oferecia curso de Libras para a comunidade. Novamente eu, ele e o irmão recomeçamos a estudar Libras. Faz-se importante mencionar que representantes de Testemunhas de Jeová nos procuraram para nos oferecer aulas de Libras.

Dessa forma, ele frequentou essa escola regular e a Pestalozzi para fazer as terapias. Naquela época, o processo de inclusão estava começando, as professoras desdobravam-se para fazer o melhor possível, mas não era fácil, pois a sala que ele frequentava era composta de alunos "ditos normais" e alunos com necessidades educativas especiais, tendo ao todo mais de vinte alunos. Os alunos com necessidades educativas especiais tinham deficiências variadas, o que exigia atuações e metodologias individuais diferenciadas.

Diante disso, imagino que era muito difícil para as professoras atender a todos dando a atenção necessária a cada um, o que de certa forma deixava o Marco Antônio um pouco frustrado, porque ele sempre foi muito curioso e participativo. Essa situação fez com que ele tomasse determinadas atitudes somente para que eu o buscasse na escola. Foi um período difícil, no qual ele oferecia resistência para ir à escola, apesar de gostar dos coleguinhas e das professoras.

Não podemos negar que o processo de inclusão na escola regular foi muito positivo na questão da socialização e também contribuiu para a aprendizagem na alfabetização. No entanto, sabemos que a inclusão do aluno surdo na escola regular

não atende às suas necessidades linguísticas e culturais, uma vez que ele não está entre seus pares e não tem acesso à língua de sinais e à cultura surda.

UM NOVO CAMINHO

Eis que surge uma luz na educação do Marco Antônio, pois mais uma vez meu esposo foi transferido, dessa vez para Angra dos Reis-RJ, local em que ele pediu para sair do setor de obras e ficar em outro setor em que não houvesse a necessidade de ficar mudando de cidade, para que pudesse ficar junto com a família. Como a obra em que ele trabalharia era a construção de uma fábrica de tubos flexíveis, a empresa disse que assim que a fábrica ficasse pronta ele seria remanejado para ela e não ficaria mais no setor de obras. Diante disso, começamos a planejar nossa mudança. Fiquei muito empolgada com a notícia, visto que no Rio deu-se o começo da educação de surdos no Ines, e logo pensei que encontraria alguma escola com metodologia própria para surdos por lá. Fiz uma pesquisa na internet e descobri que na cidade de Angra dos Reis havia uma escola para surdos. Como eu tinha começado uma especialização em Educação Física Escolar, não pude me mudar no início de 2009. Meu esposo então se mudou para lá e ficou nos aguardando, e assim que concluí minha especialização – cujo trabalho de conclusão foi com o tema “A inclusão de crianças surdas no sistema regular de ensino: será essa a melhor opção?” –, deixei meu trabalho e nos mudamos para Angra dos Reis em julho de 2009.

Chegando lá, fomos conhecer a Escola Municipal de Educação de Surdos de Angra dos Reis (Emes) e ficamos muito impressionados. Parecia que o Marco Antônio já conhecia todo mundo; ele sentiu-se parte, entre seus pares. Começamos o processo de matrícula, apesar de todas as dificuldades que a direção da escola teria para aceitá-lo, uma vez que o prédio não era adaptado e que as salas de aula ficavam no segundo pavimento. O Marco Antônio, além de surdo, é cadeirante, mas mesmo assim a direção não o recusou e o incluiu da melhor forma que pôde.

Todos os dias carregavam o Marco Antônio por dois lances de escada e depois levavam a cadeira de rodas, sempre contando com a ajuda dos profissionais e também dos alunos adultos. A escola trabalhava com um projeto político-pedagógico que passa pela proposta bilíngue na educação dos surdos, cuja proposta é utilizada

no sentido de garantir a Libras como primeira língua (L1) natural dos alunos surdos e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Ali, junto com seus pares (alunos e professores surdos), com professores bilíngues, intérpretes e todos os outros profissionais envolvidos, ele foi sendo alfabetizado em Libras, construindo sua identidade e cultura. As dirigentes da escola esforçaram-se para dar a ele todos os recursos necessários, como mesa adaptada, computador, mouse e teclado adaptados, para que ele se desenvolvesse integralmente. E no ano que ele começou, a escola contava com um laboratório de informática, o que contribuiu muito para o seu desenvolvimento, mas, infelizmente, há alguns anos esse laboratório foi desativado.

A escola também oferecia curso de Libras aos pais e familiares, de forma que pude dar continuidade aos estudos da língua de sinais. Graças à escola, fiquei sabendo de uma especialização em Educação Especial – Deficiência Auditiva na Unirio. Ingressei na referida especialização e a concluí no ano de 2010. Meu trabalho de conclusão de curso foi com o seguinte tema: "Um olhar sobre a educação de surdos no município de Angra dos Reis".

O Marco Antônio desenvolveu-se rapidamente nos conteúdos escolares, e eu sempre estava presente na escola. Lá dentro, pude observar a importância da língua de sinais para as crianças surdas, como também o quanto a família que aprende Libras e tem uma comunicação efetiva com seu filho contribui para o desenvolvimento cognitivo e consequentemente escolar dele. Vi uma criança que chegou à escola se debatendo; ela se mordida, agredia os outros. Alguns médicos disseram à família que havia a possibilidade de ser uma deficiência intelectual. No entanto, depois de matriculada na escola, a criança foi aprendendo a língua de sinais e conseguiu se comunicar e expor seus desejos, fazendo com que todo o quadro citado anteriormente desaparecesse. Vi casos de crianças que tinham dificuldades de aprendizagem porque contavam somente com as informações passadas na escola, já que a família não havia aprendido Libras, o que inviabilizava a comunicação dentro de casa.

No ano de 2015, Marco Antônio foi eleito dentro da escola para participar como vereador juvenil por meio de um projeto em que os alunos de escolas públicas teriam a oportunidade, durante uma semana, de exercerem o papel de um vereador dentro da Câmara Municipal, aprendendo a fazer projetos e levando para votação. Foi uma experiência ímpar na vida dele e na minha também, que o acompanhei. Le-

vamos projetos de lutas antigas da comunidade surda, como a criação da central de intérpretes, bem como de lutas das pessoas com deficiência por acessibilidade arquitetônica.

No ano de 2016, ele concluiu o 9º ano, portanto seu último ano na Emes, pois a escola não oferecia o ensino médio, o que representou um momento muito difícil em nossas vidas, já que a escola era como a família dele, e os amigos, verdadeiros irmãos, assim como os professores e funcionários, que eram como pais, tios ou avós. A relação de afetividade construída dentro da escola foi muito grande. O que serviu de consolo foi que alguns amigos seguiriam juntos para outra escola e nossa única opção, naquele momento, foi o ensino médio na escola regular.

OS DESAFIOS NA ESCOLA REGULAR

Como a escola regular para a qual fomos encaminhados era onde todos os surdos que terminavam o ensino fundamental na escola de surdos iam estudar, eu imaginava que lá já haveria uma proposta pedagógica e professores com formação mínima necessária para receber esse tipo de aluno. Contudo, nos primeiros dias de aula, fui informada de que não teria intérprete, que a escola sempre trabalhou com a contratação temporária desse profissional e que, para não gerar vínculo empregatício, o contrato era somente de três meses. E pior: no fim desses três meses não seria possível contratar novamente o mesmo profissional, teria que ser outra pessoa. Fiz alguns questionamentos para a direção da escola e fui informada de que no projeto político-pedagógico (PPP) não constava a inclusão de alunos surdos, o que fez o com que quatro alunos do ano anterior abandonassem a escola, já que havia esse problema com a contratação do intérprete. Além disso, a sala de recursos estava desativada há algum tempo devido a questões financeiras.

Dessa forma, o ano começou sem a presença do intérprete na sala de aula. Com isso, fui eu para a sala de aula com meu filho tentar ajudá-lo e também aos outros surdos que estavam na sala. Nesse período, em contato direto com ele e com mais seis alunos surdos, percebi que o eles são vistos apenas como um número e jogados dentro de uma sala de aula sem que haja um projeto para a inclusão deles e com professores sem formação, que acreditavam que a responsabilidade do aluno

surdo era do intérprete. Continuei na luta para a contratação do intérprete, e como eu já sabia que teria que passar por uma cirurgia e me afastar das minhas atividades, avisei a diretora. Então logo resolveram as questões burocráticas e no início do mês de abril chegou uma intérprete. No segundo semestre, a história repetiu-se como nos anos anteriores: o contrato da intérprete não foi renovado e os alunos ficaram desassistidos em sala de aula.

Diante de tudo isso, o Marco Antônio não estava querendo ir mais para a escola, pois sem a presença do intérprete não tinha sentido ele ficar lá. A direção informou que não havia previsão para a contratação de um novo profissional. Optamos então por deixar que ele abandonasse os estudos para começar novamente em uma escola que tivesse maior apoio para o aluno surdo, pois, nesse período, meu esposo já tinha retornado para casa, porém com um aviso de transferência ou demissão. Por fim ele foi demitido, o que fez com que decidíssemos, no final de 2017, voltar para ficarmos mais próximos de nossas famílias.

O REGRESSO

Começamos a planejar nosso próximo destino, que acabou sendo Uberlândia-MG, por oferecer mais recursos na área da educação de surdos e pela proximidade de nossas famílias. Um amigo virtual do Marco Antônio, de um grupo de jogos no Facebook, informou-o sobre a Escola Estadual Bueno Brandão. Segundo ele, a maioria dos surdos de Uberlândia estudava lá, onde teria sala de recursos para alunos surdos. Fomos à escola, e realmente a informação se confirmou, mas quase não conseguimos matriculá-lo por problemas de acessibilidade.

Assim, no ano de 2018, começou uma nova fase nas nossas vidas. Meu filho mais velho, que estava cursando Engenharia Mecânica em Angra dos Reis, conseguiu vaga na Universidade Federal de Catalão para cursar Engenharia de Produção. Ele optou pela transferência e mudou-se para lá, indo morar com meus pais. Ficamos eu, meu esposo e o Marco Antônio em Uberlândia, onde ele começou a estudar na Escola Estadual Bueno Brandão, no primeiro ano do Ensino Médio. Nosso intuito era o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), porque oferecia o médio técnico em mídias digitais. Todavia ele fez a prova e não conseguiu passar. Nesse ano, ele sofreu muito

pela falta dos amigos surdos da escola Emes. Estava sempre choroso e reclamando. Eu lhe pedia para ter calma, dizendo-lhe que ele conseguiria fazer novos amigos nessa nova escola também.

No ano de 2019, ele pôde contar com a presença de um professor surdo, que se tornou um verdadeiro amigo e o ajudou a amenizar a saudade que sentia dos amigos surdos da outra escola. Nesse mesmo ano, também teve a oportunidade de fazer um curso de informática para surdos, um projeto de extensão do IFTM com a Associação de Surdos de Uberlândia. E apesar de ter sido o único aluno que compareceu para fazer o curso, ele se destacou pelos conhecimentos que já possuía na área. Ele produz e edita vídeos, tem conhecimentos de montagem, de configuração, de formatação, dentre outros aprendizados adquiridos de forma autodidata. E o fato de ter feito um curso de extensão de português escrito para surdos na UFU contribuiu muito para uma melhor compreensão da leitura e da escrita da segunda língua. Nesse curso, foi-me dada a oportunidade de acompanhá-lo para auxiliá-lo, o que se mostrou uma oportunidade única, pois pude ampliar meus conhecimentos. Vi a língua portuguesa sob um outro prisma, o que me ajudou a entender conceitos que antes pareciam complicados.

Com todas as dificuldades da pandemia em 2020, ele concluiu o terceiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual Bueno Brandão. Infelizmente, o ensino remoto veio acentuar mais ainda as dificuldades da inclusão. Se o ensino para surdos já não acontece de forma efetiva dentro da sala de aula regular, pode-se imaginar como está sendo no ensino remoto. No entanto, ele não desiste dos seus sonhos. Mesmo concluindo o terceiro ano do ensino médio, ele vê como uma opção ingressar no IFTM e fazer o médio técnico, que atualmente é de Programação em Jogos Digitais, pois o Marco Antônio sonha em fazer curso superior na área de desenvolvimento de games. Entretanto, com todos esses empecilhos, às vezes os desejos dele me parecem muito distantes, o que me faz questionar como meu filho poderá fazer o Enem sem nenhum aprendizado no terceiro ano do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades para meu filho foram muitas. Se, para um aluno surdo, existem diversas barreiras, para um paralisado cerebral com movimentos descontrola-

dos e surdez as barreiras são ainda maiores. No entanto, sou eternamente grata às oportunidades que nos foram dadas, as quais contribuíram grandemente para o desenvolvimento do Marco Antônio, que, quando ainda era bebê, recebeu o diagnóstico de que não seria capaz de fazer muitas coisas. Sou grata ainda por nós termos tido a possibilidade de acompanhá-lo e de ver o mundo com outros olhos.

Dizer que foi/é fácil não direi, pois com a deficiência, ele teve/tem sua vida limitada, o que de certa forma também causou uma limitação no restante da família. Sabemos que ainda haverá grandes desafios pela frente. Hoje o Marco Antônio é um homem com personalidade forte, superantenado nas notícias, adora discutir política e ama o mundo digital. Graças a Deus temos a tecnologia, um divisor de águas na questão de acesso à informação para a comunidade surda. Atualmente, os surdos conseguem se comunicar com outros surdos das mais diversas regiões, não só do Brasil, como do mundo, ampliando seus conhecimentos e mostrando que eles são capazes como qualquer outra pessoa.

Ele sonha em dar prosseguimento aos seus estudos e eu sei que o Marco Antonio tem grande capacidade de se desenvolver na área das tecnologias. Contudo, não há um olhar diferenciado no que se refere ao acesso dos alunos surdos ao ensino técnico e superior. A visão é geral e padronizada; não existem avaliações específicas para cada área, o que limita muitas pessoas com necessidades educativas especiais que têm habilidades extraordinárias em uma área, mas que não conseguem se desenvolver em outras, exigidas para o ingresso. E por mais que eu tenha estudado no intuito de ajudá-lo, eu não consigo, ele sempre está à minha frente, ele que me ensina. Principalmente no quesito tecnologia, não tenho conhecimento suficiente para conseguir direcioná-lo em seus anseios de construção com programas específicos, o que me deixa muito angustiada por ver que meu filho tem potencial e que não o está desenvolvendo por falta de direcionamento.

Sobre a Libras, diante de tudo o que foi relatado, defendo sua inclusão como disciplina obrigatória no sistema escolar a partir dos anos iniciais até o ensino médio, com o objetivo de ensinar a língua de sinais para a comunidade ouvinte, para que todos possam aprendê-la, propiciando a inclusão do surdo na sociedade. Se todos os ouvintes crescerem aprendendo Libras, a comunicação com o sujeito surdo acontecerá em todos os setores e, caso aconteça de ouvintes serem pais de uma criança

surda, eles não ficarão desesperados sem ter a mínima noção de como se comunicar com seus filhos e os auxiliarão na aquisição da língua de sinais. Defendo também a criação de escolas bilíngues para atender às especificidades das crianças surdas. A inserção da Libras como disciplina nas escolas regulares, em que será ensinada a sua L1 com metodologias específicas e recursos próprios, dará oportunidade à criança surda de desenvolver sua identidade e cultura juntamente com seus pares.

CAPÍTULO 2

OFICINAS TEMÁTICAS PARA O ENSINO DE LIBRAS EM CONTEXTO ACADÊMICO DE SEGUNDA LÍNGUA: UMA PROPOSTA DE ASSOCIAÇÃO ICONOGRÁFICA PARA MEMORIZAÇÃO

Maria Adriana Domingos da Costa Uchoa¹

Antônio Carlos Uchoa Sales Grangeiro²

Sandra Patrícia de Faria-Nascimento³

¹ Licenciada em Letras Libras e graduada em Design pela Universidade Federal de Campina Grande, onde atuou como professora substituta no curso de Letras libras. É especialista em Design e em Libras. Mestra pela Universidade Federal do Tocantins. Possui formação e experiência como tradutora, intérprete e guia-intérprete nos cursos de Graduação e de Pós-graduação. Trabalha como professora formadora da disciplina de Libras e de Desenho no curso de Artes Visuais da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: adcstacg@yahoo.com.br.

² Graduado em rede de computadores, licenciado e especialista em Libras. Aluno especial de mestrado em Letras da Universidade Federal do Tocantins. Atuou como técnico de informática na *Escola Municipal de Educação Bilíngue* Francisco Suderland Bastos Mota. É instrutor do curso de extensão em Libras da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: tonyuchoa@gmail.com

³ Graduada em Letras, mestre e doutorada em Linguística pela Universidade de Brasília, onde atua como pesquisadora adjunta. Foi professora da Secretaria de Educação do DF-Brasil, intérprete de Língua de Sinais Brasileira; foi tutora e professora do Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina e consultora do Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos. Tem experiência no ensino de alunos ouvintes e surdos da Educação Básica à Pós-Graduação. Participou em Projetos do Governo Brasileiro: "Interiorizando Libras" e "Escola de Todos". E-mail: sandra.nascimento@unb.br

INTRODUÇÃO

O intuito de investigar o presente tema surgiu durante a prática docente com o ensino de Libras para estudantes não surdos, em que foi possível perceber algumas limitações na codificação dos sinais da modalidade linguística da Libras, a falta de intimidade dos discentes com a modalidade visual-espacial, bem como a necessidade de repetição lexical recorrente, em razão do tempo demandado para a apreensão dos sinais. Esses fatores apontam alguns dos principais problemas encontrados em aulas de língua de sinais para iniciantes.

Diante do exposto, emergiu a seguinte questão: é possível, no contexto acadêmico, melhorar a didática do ensino de Libras para não surdos a partir de uma proposta de associação iconográfica que leve à memorização do conteúdo da língua de sinais por meio de oficinas temáticas? A presente pesquisa levou-nos a responder afirmativamente a essa questão. Como?

A ideia inicial foi propor estratégias de ensino com o desenvolvimento de um projeto-piloto que utiliza uma combinação de palavras em português com sinais e ícones que se relacionam entre si e facilitam a memorização dos sinais com seu conceito correspondente. Dessa proposta emergiu o objetivo geral deste estudo, que foi criar associações que levassem à memorização de conteúdos da ementa da disciplina Libras com um planejamento organizado em formato de oficinas temáticas nas quais foram propostas atividades que envolveram a associação iconográfica dos principais conceitos trabalhados em cada oficina. Portanto, para que o objetivo geral fosse cumprido, foi necessário desenvolver as seguintes etapas:

etapa 1: escolher quatro temas da ementa da disciplina de Libras e trabalhá-los em oficinas temáticas multidisciplinares com o envolvimento de sinais da Libras, do *design* e da semiótica;

etapa 2: utilizar imagens gráficas relacionadas à tríade constituída pela associação entre um nome em português, um sinal e um ícone ao ministrar as oficinas temáticas de Libras;

etapa 3: verificar se o projeto-piloto com a proposta do método de ensino por associação entre palavra-sinal-ícone foi capaz de instigar a memorização dos sinais e dos conceitos ensinados.

Através do planejamento dessas oficinas, os pesquisadores tiveram a possibilidade de testar a viabilidade do ensino de Libras como segunda língua por meio do desenvolvimento de uma proposta metodológica que utiliza a associação iconográfica como recurso de memorização lexical e unidades fonológicas da Libras e que, ao mesmo tempo, estabelece, sempre que possível, uma relação entre palavra-ícone-sinal para entendimento dos conceitos relacionados ao conteúdo ensinado, capaz de otimizar o ensino e o aprendizado da Libras como segunda língua.

Os temas extraídos inicialmente da ementa foram: alfabeto alfanumérico, calendário semanal e mensal, saudações e classificação dos parâmetros fonológicos da Libras. Esses temas propiciaram lançar mão da multidisciplinaridade de conhecimentos da Semiótica e da *Gestalt*, apontando, por exemplo, caminhos para um ensino criativo, prático e de fácil aprendizagem da Libras.

Dessa maneira, para testar essa hipótese, foi realizada uma pesquisa com finalidade básica e estratégica, de cunho objetivo, descritivo e exploratório, utilizando o método hipotético-dedutivo com abordagem qualitativa, realizada com procedimento bibliográfico e pesquisa-ação.

Os objetivos da pesquisa foram atendidos, uma vez que a pergunta que restou a ser respondida confirma a hipótese das oficinas temáticas e indica o uso da associação iconográfica como facilitadora do ensino de Libras como segunda língua no contexto acadêmico.

Em síntese, este estudo apresenta uma proposta metodológica aplicada em um projeto-piloto constituído de uma série de quatro oficinas temáticas sobre Libras ofertadas em turmas de estudantes não surdos em contexto acadêmico. Foram utilizadas técnicas de associação de imagens iconográficas com o objetivo de facilitar a memorização dos estudantes não surdos durante o aprendizado. A pesquisa desenvolveu-se por intermédio de uma investigação descritiva e exploratória, utilizando o método hipotético-dedutivo de abordagem qualitativa, o procedimento bibliográfico, assim como a pesquisa-ação. O resultado deste estudo confirmou-se por meio da compilação de respostas dos estudantes, por meio da qual verificou-se um percentual elevado de acertos na classificação dos parâmetros fonológicos da Libras, bem como uma célere assimilação lexical e conceitual dos estudantes com relação aos temas estudados com o auxílio da associação iconográfica.

FUNDAMENTAÇÃO

Trabalhar com oficinas apresenta a vantagem de ser uma modalidade versátil, que transforma o ambiente acadêmico convencional em um local de trabalho e de experimento, a fim de levar à descoberta de novas técnicas de ensino, conforme relatam Neires e Niura (2009) ao afirmarem que as oficinas propiciam uma negociação que perpassa cada um dos encontros previstos, nos quais são propostas tarefas para a resolução de problemas ou dificuldades existentes, produzidos materiais didáticos e realizadas reflexões críticas e avaliação. A elaboração de materiais didáticos bem apresentados para as oficinas reforça a afirmação de Rojo (2013, p.166) de que um material didático visualmente bem realizado desperta o interesse do aluno, acrescenta e facilita a aprendizagem.

Para a apresentação de um material didático visualmente atrativo para os estudantes, é importante aplicar conhecimentos de *design* e entender que as leis da *Gestalt* estudam o fenômeno da percepção (pregnância) da forma, o que permite trabalhar com *layouts* agradáveis e de fácil leitura. Segundo o que diz o prefácio de Gomes (2000), o aprendizado e a absorção de uma gramática da imagem tornam-se imprescindíveis à compreensão de como a cultura atua sobre a forma.

Além da importância de se estudar as leis da *Gestalt*, vale ressaltar o valor da imagem e da memória no processo de interpretação das imagens iconográficas produzidas a partir de um universo de formas organizadas em um *layout* de fácil compreensão.

Neste trabalho, as imagens iconográficas tiveram destaque e foram interpretadas segundo Piaget e Inhelder (1968), que defendem que as imagens mentais, sejam elas visuais ou auditivas, devem ser fatores do conhecimento e, como tal, não cópias realistas do real, mas uma representação daquilo que a pessoa faz dele.

A representação gráfica constitui-se em "uso da imagem e da 'linguagem' imagética na literatura, poesia, filme, diálogo, tem significado pelos processos do 'ver', por meio dos olhares e do processamento visual sgnico" (Campello, 2008, p.102). Da mesma forma, segundo Campello (2008, p. 96), "olhar", acompanhar, interpretar através dos "olhos" pode ser visto dentro da sala de aula como um dos exercícios visuais para a aprendizagem.

Segundo Costa (1997, p.58), há três tipos de memória: a sensorial, a de curta duração e a de longa duração. Na memória de longa duração, a informação é guardada por um longo período de tempo. Devido a essa característica, acredita-se que todos os conhecimentos referentes às habilidades cognitivas estejam armazenados na memória de longa duração, processo fundamental para a aprendizagem. Baseado nesse conceito, acredita-se que a leitura (interpretação) das imagens iconográficas, ao fazer no cérebro uma associação cognitiva entre elementos da linguagem e da imagem, utiliza o subsistema de memória de longa duração por estar ligada à linguagem. Uma vez armazenada, ao recorrer ao mesmo componente em outro momento, poderá ser acionada ao objeto de referência. Nesse sentido, Couto (2000) entende que

a linguagem visual é um fenômeno de cultura que se estrutura como imagem e se constitui como prática significativa, isto é, prática de produção de sentido (...). O ato do indivíduo em realizar leitura de imagem tem relação com o uso da linguagem verbal. A imagem visual tem valor cognitivo e pede ao espectador uma leitura, uma investigação significativa que vai além da mera contemplação espontânea (Couto, 2000, p.13).

Ainda sobre os estudos da imagem, segundo Santaella (2012), os textos que articulam e integram, num mesmo enunciado, a palavra e a imagem mostram que as relações são de ordens diversas e não se restringem meramente ao caráter ilustrativo, pois aquilo que, linguisticamente, é muito difícil, complexo ou enfadonho de explicar pode ser representado por meio de uma imagem.

A autora defende, portanto, de modo geral, que para ler imagens ou alfabetizar visualmente é preciso desenvolver a observação de aspectos e de traços constitutivos da imagem sem extrapolar para pensamentos que não façam relação com ela. Além dessas relações, a autora destaca as formas de referência e associação entre imagem e texto.

Sobre o ensino de Libras, mais especificamente, sobre a “alfabetização em Libras”, que não ocorre somente com crianças, mas também com iniciantes em Libras, Quadros (2000, p.11) destaca a importância de que o desenvolvimento do “uso de estratégias específicas para resolução de problemas; [...] trabalhar com associa-

ções; desenvolver as habilidades de discriminação visual; explorar a comunicação espontânea e ler sinais é fundamental para que o processo se constitua".

Seguem em sequência os caminhos trilhados no processo de aplicação das imagens iconográficas relacionadas à tríade palavra-sinal-ícone presente nas oficinas temáticas descritas no projeto-piloto aplicado.

MÉTODO

A presente pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2019, no primeiro contato com a Libras de uma turma de 25 alunos não surdos, com faixa etária média entre 18 e 50 anos, que se matricularam na disciplina de Libras em uma instituição de ensino superior da capital cearense na qual um dos pesquisadores era docente.

As primeiras 8 horas desse componente curricular de 30 horas foram usadas para a pesquisa realizada durante quatro oficinas temáticas com a duração de 2 horas cada. Ao final, na quarta oficina, foram coletados dados primários, mas bastante significativos.

Com finalidade básica, estratégica, de cunho objetivo, descritivo e exploratório, utilizando o método hipotético-dedutivo com abordagem qualitativa e realizada com procedimento bibliográfico e de pesquisa-ação, as oficinas citadas constituíram-se como projeto-piloto que teve como intuito a aplicação de atividades estruturadas que buscaram identificar se as estratégias de associação iconográfica poderiam contribuir para uma aprendizagem mais rápida da Libras.

O ensino de Libras deve considerar um planejamento e uma execução contextualizados. A proposta apresentada pode parecer estar fora de contexto, todavia não está. Trata-se apenas de um recorte lexical e fonológico do todo.

O ensino de segunda língua é alvo de muitos métodos. Para Gesser (2010), cada método de ensino de língua apresenta "princípios", "características" e "técnicas específicas". Nesse aspecto, é válido considerar as abordagens que margeiam cada um deles, seja pela forma ou pelo uso da língua.

Para os procedimentos metodológicos da pesquisa, foram tomados como referência os estudos de Tardif (2005) que mencionam a construção dos saberes a

partir das formações regulares em conjunto com as experiências pessoais e de conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo acadêmico.

Portanto, a fim de minimizar o problema de pesquisa, buscou-se unir os conhecimentos dos estudos lexicais e fonológicos às leis da *Gestalt*, com a produção de imagens iconográficas que foram interpretadas utilizando técnicas de associação e de memorização para a compreensão dos temas específicos das oficinas temáticas. Assim, foi possível criar conjuntos de ícones que auxiliaram e simplificaram a compreensão de assuntos retirados da ementa da disciplina de Libras. A importância dos signos é abordada por Darras (2014):

Na maioria das vezes, esses signos foram desenvolvidos empiricamente, mas sempre com as quatro preocupações: serem identificados como elementos de sinalização, facilitar o reconhecimento, as inferências e a memorização. Desse modo, eles antecipam o trabalho do cérebro, reduzindo, comprimindo, separando, classificando, estereotipando e neutralizando as informações (Darras, 2014, p. 34).

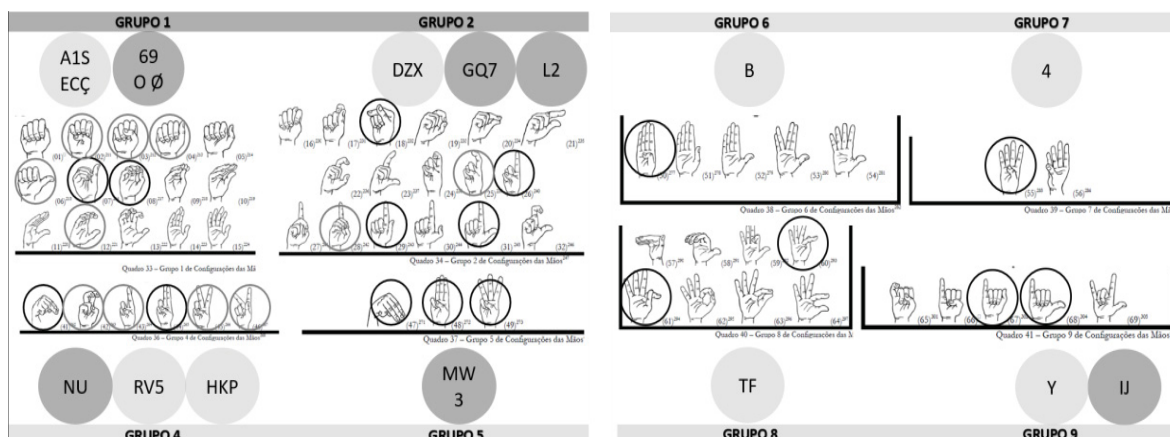
Dessa maneira, foram organizadas as oficinas, que seguem detalhadas em seguida: (i) a Oficina Temática 1 fez a associação iconográfica para o agrupamento de configurações de mão (CMs) para a memorização do alfabeto manual alfanumérico; (ii) a Oficina Temática 2 fez a associação iconográfica para a memorização do calendário semanal e mensal; (iii) a Oficina Temática 3 fez a associação iconográfica para a memorização de sinais dos cumprimentos; e (iv) a Oficina Temática 4 fez a associação iconográfica para a identificação e memorização da classificação dos parâmetros fonológicos.

Oficina Temática 1: Associação iconográfica e agrupamento de CMs para a memorização do alfabeto manual alfanumérico em Libras

Para o desenvolvimento dessa oficina, tomaram-se como base os estudos de Faria-Nascimento (2009), que direcionam o processo de categorização dos parâmetros fonológicos da Libras às CMs. A autora organizou 75 CMs distintas, identificadas numericamente, cuja sequência segue desde a configuração do fechamento

à abertura das mãos classificadas em dez grupos para facilitar sua identificação, localização e “remissão”.

Figura 1 - Estudo de classificação por agrupamento das CMs.



Fonte: Composição de imagens – registro da oficina (2019)⁴.

Entre esses dez grupos, dois não foram utilizados, porque não continham as CMs correspondentes do alfabeto alfanumérico. Logo, dos oito grupos restantes, dois foram fundidos em um grupo, a saber, o grupo seis (CM: “B”) e o grupo sete (CM: “4”), em vista de ambas as CMs serem semelhantes. Do total de dez grupos, sete deram origem ao Alfabeto Manual Alfanumérico de Associação Iconográfica, apresentado mais adiante.

Figura 2 - Classificação do alfabeto manual alfanumérico por agrupamento de CMs.



Fonte: Composição de imagens – registro da oficina (2019).

⁴ Composição baseada nas CMs de Faria-Nascimento (2009).

Neste estudo, foi realizada a identificação e a associação de nomes às CMs que identificam os grupos para a memorização das letras e dos números. Os nomes foram atribuídos aos dedos da mão ao priorizar qual(is) dedo(os) iria(iam) se movimentar durante a realização da letra ou do número: o polegar, o indicador, o médio, o anelar e/ou mínimo, de acordo com a CM da letra e do número. Por exemplo, a letra "A" e o número "1" passaram a pertencer ao Grupo Polegar, pois o nome "polegar" faz referência ao dedo mais ativo na configuração da letra "A" e/ou do número "1". Da mesma forma foi feito com os demais elementos desse e dos outros grupos. Portanto, a presente proposta metodológica de classificação faz associação entre o nome dos grupos de mesmas CMs e de CMs identificadas por cores distintas entre tons claros e escuros, cuja imagem com elementos gráficos com uma estética baseada nas leis da *Gestalt* facilita a memorização parcial do Alfabeto Manual Alfanumérico, propondo, no geral, uma didática que minimiza o tempo de ensino e de aprendizagem.

Foram aplicadas nessa oficina as seguintes leis da *Gestalt*: (i) a lei do *alinhamento*, presente na disposição dos círculos; (ii) a da *similaridade* entre CMs iguais e CMs semelhantes no mesmo grupo; (iii) a da *proximidade*, pelo distanciamento entre grupos de CMs que movimentam os mesmos dedos da mão; e (iv) a da *semelhança* das cores e da forma, pela classificação dos círculos cinza-claros para as CMs semelhantes e dos círculos cinza-escuros para as CMs iguais.

Após o estudo de identificação e associação de CMs, a proposta recebeu novo *layout*, porque após a compreensão inicial de agrupamento e denominação de CMs associadas aos nomes dos grupos e parcialmente memorizadas, foi possível executá-las seguindo a cronologia de CMs pertencentes aos cinco grupos estabelecidos e associados aos dedos das mãos.

Na Figura 2, foram utilizadas as seguintes leis da *Gestalt*: (i) a lei do *contraste* entre figuras e fundo da imagem, para torná-las nítidas; (ii) a da *proximidade* entre os ícones de cor preta e seus respectivos balões de letras e/ou números correspondentes à mão mais próxima; (iii) a da *semelhança da forma e da cor*. Da *forma*, pelo agrupamento de CMs iguais e de CMs parecidas, conforme a categorização das letras e dos números do alfabeto manual. Da *cor*, pelo agrupamento dos tons claros que correspondem às CMs semelhantes, enquanto os tons escuros correspondem às CMs iguais; (iv) a da *sobreposição* do nome do grupo, do círculo e do ícone da mão,

que se repete em todos os grupos; e, por fim, (v) a do *alinhamento*, visto na disposição horizontal tanto das mãos quanto dos círculos. Cada um desses traços exerce uma função na harmonização visual das imagens, assim como na identificação de cada elemento, que se torna mais acessível e fácil de compreender.

Inicialmente, a construção das imagens iconográficas aconteceu a partir de uma pesquisa no Google Imagens em busca de ícones que pudessem ser associados visualmente às representações dos parâmetros ou dos sinais da Libras.

Figura 3 - Associação iconográfica para memorização do alfabeto alfanumérico em Libras.



Fonte: Composição de imagens – registro da oficina (2019)⁵.

Na Oficina Temática 1, de Associação iconográfica e agrupamento de CMs para a memorização do alfabeto manual alfanumérico, os numerais não foram incluídos, pois encontravam-se subentendidos nas CMs.

Oficina Temática 2: Associação iconográfica para a memorização do calendário semanal e mensal

⁵ Obs.: silhuetas do alfabeto datilológico baseadas no site vexels.com.

Tanto o estudo do calendário semanal quanto do calendário mensal permitiram a associação didática com as mesmas técnicas de associação, memorização e uso das leis da *Gestalt* na apresentação das imagens iconográficas do alfabeto manual alfanumérico acima. Essas mesmas leis foram referidas anteriormente e serão utilizadas, basicamente, nesta e nas oficinas temáticas posteriores.

No caso do calendário semanal, a imagem iconográfica apresenta sete ícones, cada um com a representação de um dia da semana. À esquerda da imagem, o domingo é o primeiro dia, representado pela letra “d” minúscula, porque a CM remete ao desenho da letra “d”. À sua volta foi posta uma seta que direciona o sentido e o tipo do movimento circular que, juntos, constituem o sinal que designa “DOMINGO”. Há, ainda, no meio do ícone, a figura de um círculo cinza com a palavra “DOM” (abreviação de domingo) e, abaixo do círculo, um traço semicircular preto que representa o sorriso, ou seja, representa o rosto humano. Logo, fica fácil memorizar a locação da CM, uma vez que o ícone é antropomorfo.

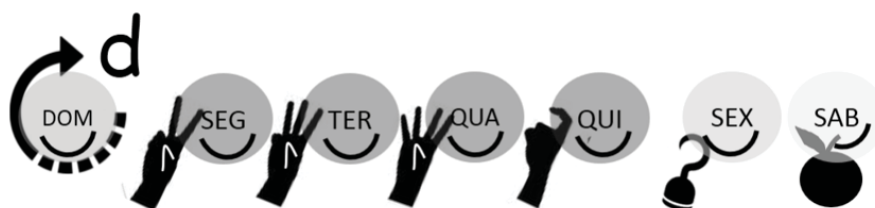
Os demais sinais do calendário semanal também são executados na ou em frente à “face” (círculo cinza sorrindo) para auxiliar na identificação da locação do sinal. Entre as cores usadas, predominam o preto (figuras iconográficas) e dois tons de cinza (para os círculos) sobre fundo branco, conforme a lei de contraste da *Gestalt*.

O mesmo processo ocorre com “SEGUNDA-FEIRA”, ou seja, associa-se “SEG” (abreviação de segunda-feira) com o ícone da mão em CM: “2” mais a “face” (círculo cinza sorrindo) como indicativo da locação do sinal. Os demais dias são interpretados seguindo a mesma lógica. As CMs, contudo, foram alteradas para os números cardinais 2, 3, 4 e 5, que correspondem aos dias entre segunda-feira e quinta-feira, respectivamente. Em seguida, a sexta-feira é representada pela CM “X”, que lembra a mão-gancho do pirata, como técnica visual de memorização.

Os sinais para “SÁBADO” e “LARANJA” são iguais. Nesse caso, buscou-se o ícone da fruta laranja para representá-lo, seguindo a mesma locação dos demais sinais. Quanto às leis da *Gestalt* de *proximidade* e de *semelhança das cores*, elas estão relacionadas aos tons claros e escuros da cor cinza dos círculos, e a que distingue o agrupamento pelo distanciamento entre os ícones de segunda a quinta-feira, pelo sequenciamento de CMs: 2, 3, 4 e 5.

O mesmo processo ocorre na imagem de associação iconográfica para a memorização do calendário semanal (Figura 4).

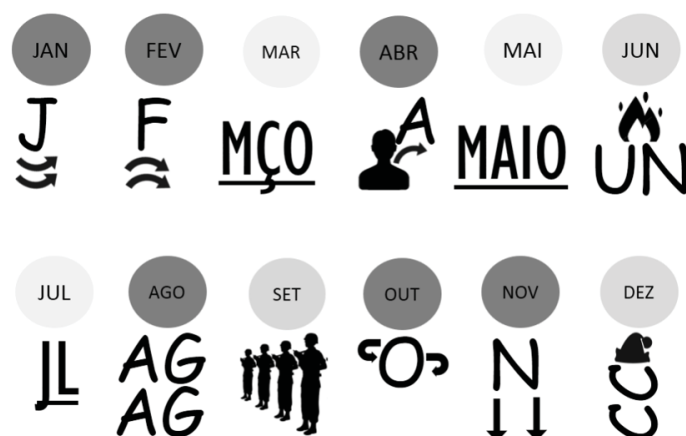
Figura 4 - Associação iconográfica para memorização do calendário semanal em Libras.



Fonte: Composição de imagens – registro da oficina (2019).

Os meses do ano seguem basicamente a mesma regra (vide Figura 5). A representação é feita por ícones que foram pesquisados em site de busca de imagens, bem como por letras seguidas de setas que indicam o movimento do respectivo sinal.

Figura 5 - Associação iconográfica para memorização dos meses do ano em Libras.



Fonte: Composição de imagens – registro da oficina (2019).

Essa imagem apresenta, então, os doze meses do ano. A diferenciação de tonalidade da cor cinza segue o mesmo critério da lei da semelhança de cores da *Gestalt*. As letras datilológicas foram sublinhadas, porque representam exatamente aquelas usadas na realização dos respectivos sinais dos meses do ano.

Os nomes de oito meses – janeiro, fevereiro, abril, julho, agosto, outubro, novembro e dezembro – são empréstimos linguísticos constituídos da(s) letra(s) dos nomes, seguida(s) de setas que direcionam o movimento de cada sinal (quando há movimento). Algumas das representações dos meses em Libras foram associadas a outros ícones (Figura 5), como é o caso do mês de abril (tronco humano em que a letra “A”, letra inicial do nome do mês, está acompanhada de seta e tem como loca-

lização o pescoço, lugar de sinalização do mês "ABRIL"); do mês de junho (o ícone de fogo remete à fogueira junina, elemento visual que auxilia na memorização do conceito); do mês de setembro (cujo ícone remete à marcha dos soldados no dia da independência do Brasil); e do mês de dezembro (associado ao ícone do gorro do papai Noel, que acompanha a mesma estratégia de memorização, também associada à barba que tradicionalmente tem o papai Noel).

É possível perceber que todos os elementos que compõem a imagem do calendário mensal carregam significados e funções que, associados, favorecem a memorização do conceito "embutido" no sinal, bem como a associação dos termos (palavras abreviadas) e ícones que, juntos, desempenham a função de otimizar o tempo de entendimento e a apreensão do sinal.

Oficina Temática 3: Associação iconográfica para a memorização de sinais relacionados a saudações

A oficina de associação iconográfica para a memorização de sinais relacionados a saudações buscou oferecer o primeiro contato entre os ouvintes aprendizes iniciantes de Libras e os sinalizantes. A saudação "O-I TUDO-BEM?" é a forma mais simples de cumprimentar uma pessoa na língua de sinais. Mas é preciso saber configurar as mãos em "O" e "I", além da CM de abrir e fechar a mão e da expressão facial, questão abordada na oficina temática sobre parâmetros fonológicos.

Foram apresentadas duas imagens iconográficas para saudações nessa oficina. A primeira apresentando ícones de mãos representando os sinais "BOM/BOA" e "JOIA", além do empréstimo linguístico "O-I!", seguido de uma seta semicircular direcional para a esquerda, que determina o movimento a ser realizado pela mão (Figura 6).

As leis da *Gestalt*, presentes nessa associação iconográfica, são: a de *contraste* (entre as cores de fundo e da imagem) e a de *proximidade* (na disposição dos ícones das mãos em relação ao círculo antropomorfo que representa a face humana). Este, por sua vez, demonstra a localização da mão dominante para a realização do sinal. Logo, a imagem da Figura 6 segue basicamente o mesmo método de construção anterior a ela.

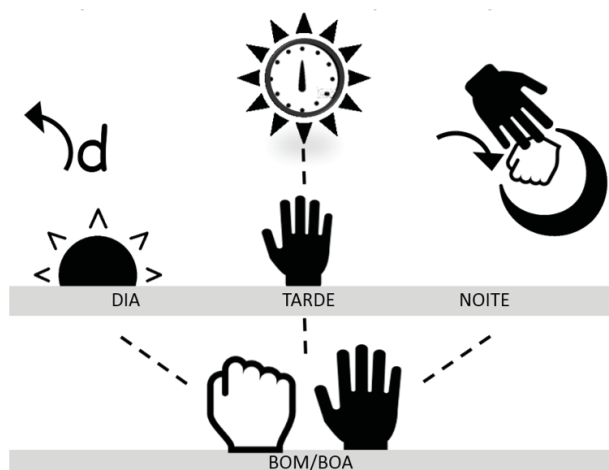
Figura 6 - Associação iconográfica para memorização de saudações em Libras.



Fonte: Composição de imagens – registro da oficina (2019).

A segunda imagem iconográfica dos cumprimentos traz as saudações “Bom dia!”, “Boa tarde!” e “Boa noite!”. Tanto a primeira quanto a segunda imagem seguem a mesma estética visual dos elementos e o padrão de cor (fundo branco, elementos na cor cinza e preto). Repete-se a primeira parte dos ícones da representação do sinal “TUDO BEM”, porque o sinal BOM/BOA possui/possuem a mesma CM. Essa representação está registrada na parte inferior da imagem iconográfica, conforme a Figura 7:

Figura 7- Associação iconográfica para memorização de saudações em Libras.



Fonte: Composição de imagens – registro da oficina (2019).

As estratégias de associação iconográfica para a memorização de sinais empregados em saudações também seguem as leis da *Gestalt*. A soma desses conhecimentos facilitou o processo de ensino e aprendizagem dos sinais de saudações aos participantes da oficina, pois essa estratégia trouxe ferramentas (imagens iconográficas) que facilitam a memorização dos sinais.

Oficina Temática 4: Associação iconográfica para a identificação e memorização da classificação dos parâmetros fonológicos

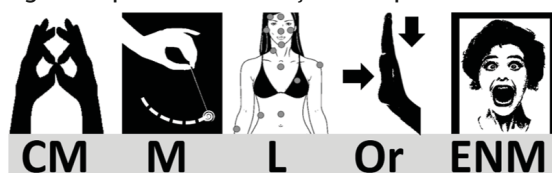
A fonologia da Libras está centrada principalmente em cinco parâmetros fonológicos, identificados a partir dos estudos de Stokoe (1960) em língua de sinais americana. Entre os parâmetros, encontram-se *configuração das mãos, movimento, localização, orientação da palma da mão* e *expressões não manuais*. Ao tratar da importância dos parâmetros, Quadros (2000) explica que os movimentos do corpo e o espaço de sinalização são alguns dos recursos discursivos que as línguas de sinais dispõem para a exploração do desenvolvimento linguístico.

A identificação, a classificação e a memorização dos parâmetros fonológicos da Libras estão associadas a cinco ícones que representam visualmente os cinco parâmetros fonológicos citados. O primeiro, em ordem sequencial, é o parâmetro da CM, representado pelo ícone de duas mãos que formam uma configuração espelhada (poderia ser qualquer outra configuração de uma ou duas mãos, mas essa foi a representação de CM escolhida), visto que esse parâmetro representa o “desenho” ou a forma que a(s) mão(s) assume(m) na realização de determinado sinal. O segundo parâmetro fonológico é o parâmetro do movimento (M), seguido do ícone de uma mão que segura um pêndulo cuja trajetória foi tracejada indicando o movimento. Em terceiro lugar, o parâmetro da locação (L) está representado pelo ícone de um tronco e de um rosto femininos marcados por vários pontos de articulação do sinal, ou seja, o local em que é realizado o sinal, incluindo-se o espaço neutro, que se refere à localização de sinais que não tocam o corpo. Nesse caso, a locação é neutra.

Em quarto e penúltimo lugar, o parâmetro da orientação da palma da mão (Or) está representado pelo ícone do perfil de uma mão envolta por duas setas que representam as várias direções da palma da mão. Por fim, o quinto parâmetro fonológico é o das expressões não manuais (ENM), representado por uma face feminina com expressão de medo (poderia ser de qualquer outro sentimento, mas esse foi o sentimento escolhido, porque essa expressão facial trabalha com grande número de músculos faciais).

A Figura 8 apresenta toda a associação iconográfica dos parâmetros, capaz de facilitar ao aprendiz a conceituação, a distinção, a classificação e, principalmente, de facilitar sua memorização.

Figura 8 - Associação iconográfica para memorização dos parâmetros fonológicos da Libras.



Fonte: Composição de imagens – registro da oficina (2019).

Ao final dessa quarta oficina temática, em virtude de ser mais complexa e de possuir caráter de projeto-piloto, foi aplicada uma atividade, sobre esse último tema, em formato de quadro cujo objetivo foi testar o conhecimento da turma sobre a compreensão conceitual e a classificação fonológica por meio da associação iconográfica para a memorização dos parâmetros fonológicos trabalhados nessa oficina (Figura 9).

Figura 9 - Associação iconográfica para memorização dos parâmetros fonológicos da Libras.

	PARÂMETROS	BOM/BOA	LARANJA	DEZEMBRO
	CM CONF. MÃOS	"O" + ABERTA	"C" + "S"	"C"
	M MOVIMENTO	ABRIR/FECHAR	ABRIR/FECHAR (2X)	P/CIMA (2X)
	L LOCAÇÃO	QUEIXO	BOCA	ESPAÇO NEUTRO
	Or ORIENTAÇÃO	DENTRO P/FORA	LATERAL	BAIXO P/CIMA
	ENM EXP. NÃO MANUAIS	TEM	NÃO TEM	NÃO TEM

Fonte: Composição de imagens – registro da oficina (2019).

Na Figura 9, observa-se um quadro com cinco linhas e cinco colunas. Cada linha traz a representação iconográfica de um dos parâmetros fonológicos, diferentemente da representação anterior, em que a representação iconográfica se encontra na horizontal. Na sequência, da esquerda para a direita, a primeira coluna mostra a representação iconográfica dos parâmetros; a segunda coluna, a abreviatura de cada

parâmetro; e a terceira, quarta e quinta colunas, a descrição de um exemplo de cada um dos eixos temáticos de conteúdo estudados em duas das oficinas anteriores, a saber, o eixo das saudações, com o exemplo de BOM DIA; o eixo do calendário semanal, exemplificado por "SÁBADO"; e o eixo do calendário mensal, exemplificado pelo mês de dezembro.

O foco desse quadro são as classificações, não os nomes, mais a função de cada parâmetro em cada um dos três sinais. Os ícones acima da imagem seguem as leis da *Gestalt* de *contraste* e de *proximidade*, bem como o padrão de cores.

Dessa forma, a fim de verificar o número de acertos e de erros na classificação, foi entregue individualmente aos alunos um quadro contendo, na primeira linha, os sinais "BOM", "LARANJA" e "DEZEMBRO", seguidos de seus respectivos ícones; e, verticalmente, os nomes dos cinco parâmetros com seus respectivos ícones. Vale ressaltar, portanto, que esses três sinais foram trabalhados nas oficinas temáticas anteriores, para que fosse feito o preenchimento do quadro com a classificação fonológica de cada um deles.

Assim, essa atividade objetivou testar a capacidade dos alunos de compreender a classificação fonológica dos três sinais apresentados na Figura 9, por meio da associação iconográfica, para a memorização do conceito e da classificação de cada parâmetro dos referidos sinais. Diante dos resultados do quadro e da complexidade dessa tarefa para um público iniciante na língua de sinais, considera-se que conseguir responder à atividade evidencia que o aluno está apto a classificar os parâmetros fonológicos dos demais sinais em nível lexical. Abaixo, o Quadro 1 apresenta os itens de maior e de menor acerto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi realizada uma compilação dos resultados da atividade com a classificação dos parâmetros (Figura 9). Ressalta-se que a turma conhecia previamente os sinais representados na figura. A atividade permitiu, também, identificar quais sinais e parâmetros foram considerados mais fáceis e quais os que foram considerados mais difíceis.

Quadro1- Resultados da atividade de avaliação sobre parâmetros da Libras.

PARÂMETROS: % DE ACERTOS	COM LICENÇA	POR FAVOR	BANHEIRO	ÁGUA
Conf. Mão (CM)	60%	80%	90%	100%
Movimento (M)	40%	70%	100%	80%
Locação (L)	90%	100%	100%	100%
Orientação Mão (Or)	40%	60%	40%	70%
Exp-Não-Manual (ENM)	100%	90%	100%	100%

Fonte: Registros pessoais dos resultados da oficina de 2019.

No quesito acerto, o sinal “COM LICENÇA” possui menor número no quadro quanto à CM, ao passo que o sinal “ÁGUA”, o maior acerto. Sobre os parâmetros, aquele de maior dificuldade foi o de orientação da palma (Or), seguido do de movimento (M). Por outro lado, a turma demonstrou maior facilidade em identificar as ENMs, traço disputado com o parâmetro de locação (L), cujos acertos da turma foram de quase 100%, uma vez que houve três acertos de quatro registros avaliados nesse item.

Um dado curioso foi a classificação do sinal “BANHEIRO”, que teve a menor quantidades de acertos. Apenas 40%, visto que alguns alunos indagaram sobre qual mão classificar. Isso mostra que os estudantes não se lembraram das explicações sobre a mão dominante dada durante a aula.

Na compilação dos dados do registro do sinal “COM LICENÇA”, constatou-se um certo grau de dificuldade por parte de 60% dos estudantes. Tais resultados mostraram que parte da turma fez confusão entre os parâmetros Or e M, pelo fato de o primeiro tratar da orientação da palma da mão, e o segundo, do movimento das mãos.

De modo geral, os vinte dados registrados mostram que quinze estudantes obtiveram acertos acima de 70%. Isso significa dizer que, em relação à complexidade da atividade de classificação fonológica proposta aos alunos iniciantes, 30% de erros do total de 100% são aceitáveis, considerando-se que a fonologia da Libras foi introduzida no contexto de uma turma que desconhecia totalmente a língua em estudo e que essa análise é resultante de apenas dez horas de estudo.

Em síntese, a pesquisa apresentou técnicas de ensino que utilizaram imagens iconográficas para o ensino de Libras numa série de oficinas temáticas ofertadas aos alunos ouvintes de uma instituição de ensino superior. O estudo procurou responder à pergunta de pesquisa sobre a possibilidade de melhorar a didática do

ensino com uma possível proposta metodológica a partir de imagens iconográficas que usaram técnicas de associação e de memorização de temas retirados da ementa da disciplina de Libras para não surdos como ferramenta básica de comunicação entre surdos e ouvintes sinalizantes.

Os objetivos específicos também foram alcançados, uma vez que os temas escolhidos da ementa da disciplina foram trabalhados utilizando as leis da *Gestalt* e imagens iconográficas. Também foram realizadas associações para a memorização de conceitos e a aprendizagem de sinais, e o último objetivo alcançou um resultado satisfatório devido ao maior número de acertos em relação ao número de erros, considerando o primeiro contato da turma com a Libras, conforme mostra o quadro de atividades sobre a classificação fonológica dos sinais.

Logo, a porcentagem de acertos demonstrada pelos discentes como resposta à atividade proposta confirmou nossa hipótese e atendeu aos três objetivos propostos para a pesquisa. Portanto, as estratégias aqui apresentadas contribuem para o aprimoramento didático no contexto do ensino da Libras como segunda língua. A técnica de associação e de memorização iconográfica busca no campo visual das leis da *Gestalt* soluções mais rápidas para a resposta àquilo que se pretende ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou o trabalho de pesquisa, constatou-se que a repetição das informações durante o ensino dos sinais consumia tempo em sala de aula. Após essa proposta interventiva, o ensino do léxico passou a ser mais rápido, sem a necessidade de repetições constantes para a memorização dos sinais, uma vez que os parâmetros fonológicos foram compreendidos satisfatoriamente, conforme mostra a compilação dos dados da atividade de avaliação aplicada ao final da última oficina.

Por outro lado, a presente pesquisa tem a importância de minimizar o receio de comunicação entre iniciantes e sinalizantes da Libras. Logo, o presente trabalho cumpriu o papel de introduzir os não surdos, aprendizes de Libras, à modalidade visual-espacial por meio de imagens, além de o ensino do léxico ter sido mais rápido, sem a necessidade de repetições para a memorização dos sinais, visto que os parâmetros fonológicos foram compreendidos adequadamente. Por isso, considerou-se

importante avaliar as oficinas temáticas de Libras como segunda língua no contexto acadêmico.

Diante disso, constatou-se que o **objetivo geral** foi atendido, porque, efetivamente, o trabalho conseguiu criar uma possível proposta metodológica de ensino de Libras como segunda língua para o ensino superior, utilizando ícones que correspondem à palavra-sinal-ícone, ao mesmo tempo em que estabeleceu associações e memorizações de assuntos referentes à ementa da disciplina em estudo por meio de oficinas temáticas de associação e de memorização dos sinais e de conceitos da Libras.

O **primeiro objetivo específico** consistiu em escolher quatro temas da ementa da disciplina de Libras e desenvolvê-los na modalidade de oficinas temáticas, utilizando conceitos do *design* e da semiótica. Em parte esse objetivo foi atendido, porque, embora os conhecimentos de *design* tenham sido explorados, a área da semiótica poderia ter sido melhor aprofundada, pois não se encontrou maneiras de adaptar a literatura estudada ao conhecimento deste projeto de pesquisa.

O **segundo objetivo específico** consistiu em ministrar oficinas temáticas em Libras com o uso de imagens iconográficas, fazendo relação entre palavra-sinal-ícone de modo associativo, realizada em todas as oficinas. Já o **terceiro objetivo específico** validou o projeto-piloto como resposta à proposta do método de ensino por associação e memorização dos sinais e conceitos ensinados, pelo fato de as respostas do quadro de avaliação demonstrarem a capacidade dos alunos de classificar os parâmetros fonológicos, mesmo sendo aprendizes iniciantes de uma língua de modalidade distinta da sua.

A pesquisa partiu da hipótese de que é possível otimizar o ensino e o aprendizado da Libras como segunda língua por meio de oficinas temáticas que envolvem tópicos de estudo como o alfabeto alfanumérico, o calendário semanal e mensal, as saudações e a classificação dos parâmetros fonológicos da Libras, fazendo uso da multidisciplinaridade pelo fato de a Libras ser de modalidade visual-espacial, o que favorece não só a exploração de imagens iconográficas, como a dos conhecimentos de *design*.

Conforme o programa desse componente curricular avançava, as aulas eram produzidas com imagens, mesmo que ainda incipientes. No entanto, ao passo que as informações e sinalizações eram desenvolvidas, as dificuldades de memorização também aumentavam. Para isso, foi necessário usar estratégias ancoradas na

experiência e no conhecimento da temática em questão. Aos poucos, as estratégias de ensino foram sendo aprofundadas durante a prática em sala para que, então, se pudesse chegar ao desenvolvimento das oficinas temáticas.

A hipótese foi confirmada, visto que, nos resultados do quadro do teste-piloto, a maioria dos sinais teve maior número de acertos na classificação fonológica dos sinais estudados, embora tenha sido considerado um tema complexo para iniciantes de primeiro contato com a Libras. Logo, o presente trabalho tem o mérito de apresentar uma proposta de ensino inédita, que une técnicas de memorização e associação por meio do uso da iconografia atrelada aos estudos lexicais da Libras.

Dessa forma, o estudo nos permitiu entender que o problema de pesquisa pode ser resolvido com a didática de ensino melhorada pelo uso de imagens e associações iconográficas, de forma que as dificuldades de codificação dos sinais vão sendo minimizadas pelo possível método associativo e de memorização empregado. Para isso, a metodologia de empregar o projeto-piloto com os 25 alunos mediante a atividade de classificação fonológica dos sinais trabalhou sinalizou que as técnicas de ensino empregadas estavam sendo satisfatórias, embora, antes mesmo dessa confirmação, as aulas já tivessem se mostrado mais fluidas durante o processo de ensino da Libras. Com a metodologia aplicada, percebeu-se que o trabalho poderia explorar outros temas, visto que, em alguns momentos, notou-se a falta de um maior vocabulário pelos estudantes. Outra dificuldade encontrada foi a falta de bibliografia na área da pesquisa. Também, em virtude da limitação do tempo, os temas das oficinas foram pouco explorados.

O estudo permitiu entender que a interdisciplinaridade no ensino de Libras é muito importante, pois enriquece o processo de ensino e de aprendizagem caracterizado nessas oficinas que unem conhecimentos metodológicos de diversas áreas, como a semiótica, a *Gestalt*, a iconografia, entre outras. Nesse aspecto, encontrou-se, portanto, uma oportunidade de relacionar o uso de ícones vinculados, entre outros, ao conhecimento das leis e teorias da *Gestalt*, e à área do *design* como ferramenta de memorização e associação na relação tríade entre palavra-ícone-sinal necessária ao processo de ensino e aprendizagem da Libras, o que reforça as palavras de Campello (2008, p. 94-95) ao mencionar que “os signos visuais e seus produtos também fazem parte do significado da língua de sinais”.

REFERÊNCIAS

- CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de Doutorado em Educação ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, p. 245, 2008.
- COSTA, M. C. S. A imagem aural e a memória do discurso melódicos: processos de construção. **OPUS**, v. 4, p. 52-61, ago. 1997. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/37/31>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- COUTO, R. C. **A Escolarização da Linguagem Visual**: uma leitura dos documentos ao professor. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Belo Horizonte, p. 160, 2000.
- DARRAS, B. Semiótica dos signos visuais e do design da informação. **Líbero**. São Paulo, v. 17, n. 34, p. 31-42, 2014. Disponível em: <https://static.casperlibero.edu.br/uploads/2015/03/03-Bernard-Darras.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- FARIA-NASCIMENTO, S. P. de. **Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira. Uma proposta Lexicográfica**. Tese de Doutorado, Departamento de Linguística, UnB, Brasília, p. 325, 2009. Disponível em: <https://static.casperlibero.edu.br/uploads/2015/03/03-Bernard-Darras.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- GESSER, A. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Material do curso de Licenciatura e Bacharelado do curso de Letras-libras, UFSC, Florianópolis, 2010.
- GOMES, F. J. **Gestalt do objeto**. São Paulo. Escrituras, 2000.
- PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: filosofia e educação**. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: https://ead.uftm.edu.br/pluginfile.php/138026/mod_resource/content/1/Oficinas%20pedag%C3%B3gicas%20relato%20de%20uma%20experiencia.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.
- PIAGET, J; INHELDER, B. **Memoire et intelligence**, Paris: PUF, 1968.
- QUADROS, R. M. de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas, n. 3, p. 53-62, 2000.
- ROJO, R. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: materiais didáticos no ensino de línguas. São Paulo: Parábola, 2013.
- SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- STOKOE, W. C. **Sign Language Structure**. Silver Spring: Linstok Press, 1960.
- TARDIF, M.; Lessard, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE ELEMENTOS GRAMATICAIS PRESENTES NAS ESTRUTURAS SINTÁTICAS DOS SINAIS CASEIROS

Letícia Campos de Santana¹

Charles Lary Marques Ferraz²

¹ Discente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, Bahia.
E-mail: lettycmsantana@gmail.com

² Mestrado de inclusão e diversidade na Universidade Federal Fluminense – UFF/RJ. Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, Bahia. E-mail: charles.lary@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo baseia-se em uma pesquisa com um indivíduo surdo e alguns de seus familiares para identificar elementos presentes no diálogo que são essenciais na comunicação e nas línguas reconhecidas oficialmente. A compreensão da comunicação é um dos fatores discutidos, pois, para entender as propriedades de uma língua, é necessário entender a necessidade pela qual o ser humano torna-se uma espécie comunicativa. É por meio da compreensão de como é organizada uma língua e da sua forma mais recorrente na estrutura sintática que se torna possível entender os elementos que a compõem e, dessa forma, analisar a presença desses itens no diálogo com o surdo.

Assim sendo, o objetivo deste artigo é demonstrar a presença dos itens que compõem a estrutura frasal, as expressões faciais não manuais gramaticais e afetivas e a presença dos sinais dêiticos em diálogos entre um surdo e seus familiares. Foi possível realizar este trabalho usando uma metodologia que, inicialmente, é exploratória, com levantamentos bibliográficos, e em seguida descritiva, com abordagem qualitativa. Finalizando o ciclo, foi possível constatar que a estrutura gramatical dos sinais caseiros analisados apresenta elementos suficientes para denominá-la coerente e em mesma linha de configuração das demais línguas no sentido organizacional.

Portanto, a linguagem possui um sentido amplo. Ela pode ser considerada qualquer forma de comunicação usada como meio de se expressar. Ela pode ser expressa por meio de uma peça teatral, de um poema, de cartas, do corpo, o que é chamado de "linguagem corporal", dentre outras formas. A linguagem é uma "habilidade" própria do ser humano, e a língua é um meio de comunicação usado pelas pessoas para compartilhar informações, mas que possui estrutura gramatical (Martelotta, 2011). De acordo com Moraes (2013, p. 14), "em linguística, a palavra 'língua' adquire um sentido específico, o qual se refere a uma manifestação da faculdade da linguagem, a um conjunto de sinais que obedecem a regras específicas que tornarão possível a produção de um número infinito de sentenças".

Diferentemente dos outros seres vivos, os seres humanos possuem a capacidade de pensar; logo, são seres que possuem racionalidade. Sua capacidade

racional se expressa no uso da língua, que “é um sistema padronizado de sinais/ sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, pela criatividade, pelo deslocamento, pela dualidade e pela transmissão cultural” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 28). A língua possibilita a interação entre seres da mesma espécie e a transmissão da história humana, visto que as conquistas realizadas são passadas de geração em geração. Dessa forma, a língua vai se constituindo em um processo histórico e, “como é produto de fatores históricos, o tempo se encarrega de alterar os signos linguísticos” (Parreira, 2017, p. 1031). Língua é uma habilidade que possui estrutura e, de acordo com o que Saussure discorre em suas concepções, ela é um sistema de signos que possui uma organização e contém duas facetas: uma é o significante (imagem acústica) e a outra o significado (o conceito). Significante e significado são duas vertentes inseparáveis, pois uma completa a outra (Martelotta, 2008). O meio no qual vive o indivíduo influencia na forma como ele se dirige, significativa e linguisticamente, ao mundo.

Já para o linguista Chomsky, a língua é uma competência própria do ser humano, uma capacidade inata que todos os falantes possuem. Com isso, o linguista considera que “o pensamento humano apresenta uma espécie de organização interna e universal, que, pelo menos em sua essência, pouco tem a ver com questões de caráter sociocultural” (Martelotta, 2011, p. 18). Partindo dessa concepção do autor, o indivíduo nasce com essa capacidade imersa na mente, ou seja, com essa habilidade cuja “competência é o conhecimento que o falante tem da gramática e o desempenho é o uso que ele faz desse conhecimento” (Parreira, 2017, p. 1042). Logo, o ser humano possui capacidade de diferir uma sentença gramatical de uma agramatical de forma natural. Trata-se de uma propriedade pertencente a todos os seres humanos com consciência/lucidez plena.

Diante disso, este artigo buscou responder à seguinte questão: existe estrutura sintática nos sinais caseiros? Essa análise foi feita por meio da identificação de expressões não manuais afetivas, de expressões não manuais gramaticais e de sinais dêiticos em um diálogo entre um surdo e seus familiares. A proposta foi evidenciar a possibilidade de considerar sinais caseiros como uma língua que possui propriedades suficientes para uma comunicação estruturada.

SINAIS CASEIROS: UM MECANISMO DE COMUNICAÇÃO

Durante muito tempo, os surdos foram postos à margem da sociedade por não possuírem estímulos auditivos, pois a fala era usada pelos grupos como sinônimo de inteligência. Logo, quem não a possuísse estaria fora do padrão imposto pela sociedade. Segundo o filósofo Aristóteles (384-322 a.C.), se o indivíduo não possui linguagem, não pode pensar. Além desse fato, historicamente, os surdos passaram por muitos percalços; sofreram exclusão social, muitos foram mortos e jogados de cima de penhascos, queimados em fogueiras, abandonados em florestas, condenados a viver trabalhando de forma escrava, entre outras coisas a que eram submetidos (Santos, 2017).

Só a partir do século XV alguns surdos começaram a serem ensinados por meio do método oral, acompanhado da escrita e também do uso de alguns sinais. Um dos precursores desse processo foi Pedro Ponce de Leon, monge que ensinou surdos filhos de nobres. Contudo, o ensino não se dava por intermédio da língua de sinais (LS) (Santos, 2017). Na idade moderna, o cenário mudou, e os surdos passaram a ter um ensino que não tem o oralismo como fonte única de aprendizagem. Eles deixaram de ser vistos como incapazes de possuírem conhecimento. O abade Charles Michel de L'Épée apresentou uma concepção diferente do ensino da língua francesa para surdos. Ele utilizava um método em que por meio de uma linguagem de sinais e gestos a aprendizagem se tornava mais fácil (Santos, 2017). L'Épée percebeu que, por meio dos gestos, os surdos conseguiam se desenvolver mais intelectualmente. Sua carreira tomou impulso após ver duas irmãs gêmeas surdas se comunicando por meio de "gestos", o que motivou os seus estudos.

Em conformidade com o que Gesser (2009) discute, compreende-se que gestos não são uma língua, mas uma sincronização com ela, acompanhando a fala. Sendo assim, entende-se que os gestos não possuem um sistema linguístico, porque sua função é demonstrar códigos de sua própria língua. Entretanto, eles contribuem para a comunicação e são usados no ato como um elemento expressivo. Segundo Santos (2017, p. 36), "embora os surdos, na comunicação com o outro, utilizem de gestos, não podemos limitar sua comunicação apenas a gestos, descaracterizando suas sinalizações". A comunicação por intermédio de sinais caseiros não se limita apenas a gestos, pois, partin-

do dessa concepção e voltando ao diálogo entre as irmãs surdas analisado por L'Épée, os gestos podem ser entendidos como uma língua criada para estabelecer comunicação, a qual possui propriedades linguísticas, já que há compreensão entre os interlocutores. Nesse caso, essa comunicação não se apresenta de forma assistemática, pois "os sinais caseiros fazem parte da linguagem, podendo se constituir em uma língua, por apresentarem um sistema de representações abstratas comunicativas" (Adriano, 2010, p. 33). Quando se coloca uma forma de comunicação na mesma categoria de língua, significa que esta possui uma estrutura capaz de expressar qualquer coisa.

O meio familiar é o local em que surgiu essa forma de comunicação por meio de sinais caseiros. Diante disso, Sousa (2011, p. 21) afirma que

a família é o primeiro e o principal contato entre a criança e o mundo ouvinte no qual irá se desenvolver; dessa forma, a interação com a criança necessita ser realizada dentro de um contexto familiar propício e estimulador para o desenvolvimento das suas habilidades de comunicação e linguagem.

A comunicação e a linguagem são necessárias para a compreensão do mundo e das coisas ao seu redor. Entretanto, "o surdo, ao ser privado da comunicação e da educação, era privado também do desenvolvimento intelectual e social" (Moraes, 2013, p. 12). Apesar disso, por sua condição humana e, conseqüentemente, pela necessidade de interação entre os indivíduos que são seres sociais, os sinais caseiros podem ser compreendidos como uma forma de comunicação criada pelos surdos com o intuito de compartilhar informações. Souza e Segala (2009, p. 27)

também acreditam no aspecto evolutivo das 'Línguas de Sinais Emergentes'. Ao discutirem, mencionam que a maior parte das línguas de sinais '[...] nasceu do contato entre duas ou mais línguas ou de uma língua e sistema de sinais caseiros (Línguas de Sinais Primárias) num processo de pidgin seguido de crioulização' (Souza; Segala, 2009, p. 27).

O sinal caseiro, dessa forma, não pode ser considerado uma comunicação artificial, mas processual, assim como as várias línguas que surgiram por meio do contato

com outras línguas. Concernente a isso, segundo Gesser (2009, p. 12), "consideram-se 'artificiais' as línguas constituídas por um grupo de indivíduos com algum propósito específico". Portanto, não se classificam os sinais caseiros como artificiais, mas como um sistema de signos primários que possibilitaram estudos e investigações ao longo do tempo, permitindo uma nova visão da sociedade sobre o surdo.

Levanto em pauta a questão de que, antes do reconhecimento e da oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), os surdos mantinham contato com seus familiares por meio de uma "língua" criada em casa para expressar os desejos, as emoções, as perguntas e para entender as coisas do mundo. "São as maneiras únicas, os modos de fazer gestos ou de sinalizar de cada indivíduo que são usados na família, em casa – daí a denominação 'sinais caseiros'" (Matos, 2016, p. 127). É importante lembrar que as línguas, de modo geral, não se constituem de forma homogênea, mas sim de forma heterogênea.

Assim, esta pesquisa está em equivalência com as análises dos autores dessa seção, os quais dispõem que os sinais caseiros não se definem unicamente como gestos, mas como um sistema linguístico que pode ser considerado a base de estudos e análises linguísticas para o surgimento de uma língua oficial e reconhecida para os surdos, a LS, por possuírem característica visuoespacial e por estarem na mesma moralidade linguística (Adriano, 2010).

ORGANIZAÇÃO SINTÁTICA PRESENTE NA LÍNGUA DE SINAIS E NA LIBRAS: SINAIS CASEIROS COMO UM EMBRIÃO LINGUÍSTICO PARA A LÍNGUA VISUOESPACIAL

Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 30), "uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstracto de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases". Uma língua possui as propriedades necessárias que permitem ao sujeito se comunicar com outros, expressando seus pensamentos, seus saberes, suas experiências, suas perguntas, além de transmitir ideias. Para que todo esse sistema de comunicação seja possível, é preciso uma estrutura que torne os enunciados compreensíveis.

Em conformidade com isso, o reconhecimento linguístico da LS concretiza-se com o pesquisador linguista Willian Stokoe em 1960. Por meio de seus estudos, ele demonstrou a existência de parâmetros que, a partir de suas unidades mínimas, formam uma unidade complexa. Suas ideias foram publicadas no livro *Sign Language Structure* (1960), no qual Stokoe apresenta alguns argumentos na descrição da estrutura da Língua de Sinais Americana (ASL), considerando-a como uma língua natural como qualquer outra (Souza, 2013). Por meio desses parâmetros, que foram estudados e estabelecidos em nível fonológico e morfológico, Stokoe (1960) comprovou que os surdos poderiam se comunicar não unicamente por meio da fala, mas por intermédio de um sistema linguístico próprio que possui propriedades que possibilitam a transição de pensamentos concretos e abstratos, a LS.

Conforme Gesser (2009), os três parâmetros inicialmente estabelecidos na ASL por Stokoe (1960) foram *configuração de mão* (CM), *locação* (L) e *movimento* (M). No entanto, pesquisadores posteriores identificaram que só esses parâmetros não eram suficientes e, após análises, constataram a essencialidade de mais dois: a *orientação da palma da mão* (O) e as *expressões não manuais* (ENM), tornando assim possível estabelecer estruturas sintáticas. Nessa linha de pensamento, para Gesser (2009, p. 27), "linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais é língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, porque é humana."

Os estudiosos comprovaram que existem várias formas de organização, mas, de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 133-134), "Greenderg observou que, mesmo havendo variação, cada língua elege uma ordenação de palavras como a dominante. De acordo com suas investigações, a ordem dominante sempre será SOV, SVO ou VSO". Existe então uma estruturação que se constitui de sentenças não fixas, de forma que "a flexibilidade se refere à mobilidade visível nos diversos usos de uma língua" (Gesser 2009, p. 27). Isso implica mudanças, pela possibilidade de flexibilidade na organização das frases. Sobre isso, conforme citado por Quadros e Karnopp (2004, p. 139), "Felipe (1989) e Ferreira Brito (1995) [...] observaram que há várias possibilidades de ordenação das palavras nas sentenças, mas que, apesar dessa flexibilidade, parece haver uma ordenação mais básica que as demais Sujeito-Verbo-Objeto."

Em relação à ordem das frases, apesar de ser mais recorrente na sua estrutura básica a SVO, existem outras possibilidades tomando por base essa organização presente na Libras, assim como na ASL. Uma marca recorrente na estrutura da LS é não haver preposições, conjunções e verbos de ligação, ou seja, há uma ausência dessas especificidades presente nas línguas orais (Quadros; Karnopp, 2004). Esse é um dos fatores que distingue a LS das línguas orais, mas que não a classifica como uma língua menos estruturada; ela é apenas diferente, assim como existem diferenças entre as línguas orais de diferentes culturas.

Mediante as comprovações das pesquisas desenvolvidas por Stokoe (1960), pesquisador que apresentou os constituintes necessários de uma língua e as estruturas que permitem à LS ser classificada como uma língua, pode-se afirmar a existência de uma gramática que obedece a regras “fonológicas, morfológicas e sintáticas, além de satisfazer, tanto quanto se sabe, a muitos dos chamados ‘universais linguísticos’” (Moraes, 2013, p. 14). Ampliou-se, por meio desses estudos, o entendimento sobre a língua visuoespacial e, para isso, foi preciso compreender que, “como em qualquer outra língua, é necessário, além da aquisição do vocabulário, saber organizar os sinais dentro de sentenças” (Cotovicz; Steiechen; Antoszczyszen, 2008, p. 18). Dessa forma, para se fazer uma análise de como a LS está constituída sistematicamente, é necessário um olhar visuoespacial, já que os surdos usam as mãos e os olhos como forma de comunicação.

Assim como as estruturas presentes na ASL, segundo Souza (2013, p. 45), “no Brasil, os trabalhos de Ferreira Brito (1995) apontaram a existência dos mesmos cinco parâmetros para a Libras. Esses parâmetros, portanto, se referem a uma teorização do ponto de vista descritivo da manifestação material das línguas de sinais”. Nas línguas de sinais, as unidades mínimas que constituem os parâmetros não possuem significado sozinhas; elas se realizam em conjunto. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), os parâmetros são: configuração de mão, movimento, locação, orientação da mão e expressões não manuais.

Com isso, é impossível falar da organização sem abordar alguns elementos que são importantes no ato comunicativo por intermédio dessa língua visual. Portanto, nos tópicos que se seguem, será discutida a função dos sinais dêiticos, das expressões não manuais afetivas e das expressões não manuais gramaticais.

A DÊIXIS NO ENUNCIADO

Um fator importante presente na comunicação de indivíduos surdos é a função dêixis, que, no ramo da linguística, é entendida como uma função que demarca “espaço-tempo”. Sobre isso, Alvares e Lopondo (2012, p. 101) citam Karl Bühler (1967):

Para o estudioso, a dêixis é um acontecimento verbal que concretiza no ato da fala o gesto de indigitar um objeto, uma direção, ou faz referência a um acontecimento ocorrido em determinado tempo, ou que foi ou será mencionado pelo falante (Alvares; Lopondo, 2012, p. 101).

A palavra dêixis, de acordo com o que é apresentado por Quadros e Karnopp (2004, p. 112), tem origem no “grego e significa ‘apontar’ ou ‘indicar’”. Então, sua função é a apontação utilizada no espaço à frente do enunciador, que vai se utilizar de locais distintos para se referir a determinadas indicações na sua fala para demarcar os referentes aos quais está citando (Quadros; Karnopp, 2004). Existem diversas possibilidades de estabelecer pontos de referentes no espaço, os quais podem estar presentes ou não no momento do enunciado. “Para os referentes presentes, a apontação é feita à frente do sinalizador e direcionada para a posição real do referente. No caso de referentes não-presentes, estabelecem-se pontos arbitrários no espaço” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 114). Por meio do uso de sinais, de classificadores, da direção dos olhos e da posição do corpo, é possível também estabelecer os referentes pontos no espaço.

Como parâmetro para a classificação da dêixis, Ciulla (2008), Cavalcante (2011), dentre outros estudiosos [...] os dêíticos caracterizados quanto à ostensão estariam relacionados à própria significação gramatical, neste caso: os de pessoa, de lugar, de tempo e da memória (Leal, 2013, p. 10).

A dêixis de pessoa corresponde a termos usados para se referir a pessoas específicas ou a formas pronominais. A dêixis de lugar possibilita estabelecer o lugar no espaço realizado pelo enunciador. Dêíticos de tempo permitem a identificação da

temporalidade em que o enunciador está situado no enunciado, mas “quando diz *na véspera de* (o que poderia no contexto significar o mesmo momento passado, o ontem) não será dêitico e, sim, anafórico, pois deverá haver, mesmo que implicitamente, uma referência anterior” (Leal, 2013, p. 10). O dêitico de memória é um compartilhamento do conhecimento de uma memória entre duas pessoas (Leal, 2013).

EXPRESSÕES NÃO MANUAIS AFETIVAS

Tanto quanto os sinais dêiticos, as expressões não manuais são um elemento importante, pois quando ocorre a sinalização não se olha apenas para a mão do sinalizador, mas também para as expressões que estão sendo realizadas pelo interlocutor, com o objetivo de entender o que se quer dizer. Caminhando nessa linha, é interessante analisar o uso constante de expressões que são demonstradas pelas pessoas. Por exemplo, quando estão felizes, demonstram a felicidade estampada no rosto; quando tristes, se cansadas, o rosto é o primeiro a denunciar; se assustadas, quando sonolentas, as expressões não deixam mentir. Logo, as expressões faciais acompanham o indivíduo em todas as situações.

Como um dos fatores decisivos para a constituição de sentenças, dividem-se as expressões em duas vertentes: “as expressões faciais: transmissão de informações no nível afetivo ou mensagem pragmática; e a função gramatical” (Pêgo, 2013, p. 41). Isso significa que as propriedades contidas nas expressões não manuais, de acordo com Cotoviez, Steiechen e Antoszczyszen (2008, p. 22), possuem valor sintático e estão associadas

com o uso de marcadores não manuais (MNM)⁹, que envolvem movimentos da face, olhos, sobrancelha, cabeça e tronco (Steiechen, 2013), permitem que toda e qualquer ideia seja transmitida e/ou recebida por meio da Libras – tanto conceitos concretos quanto abstratos (Cotoviez; Steiechen; Antoszczyszen, 2008, p. 22).

Assim sendo, todo o movimento que envolve o corpo ou as expressões não manuais no momento da sinalização possui valor significativo.

Em síntese, Pêgo (2013) discute que as expressões afetivas existem independentemente das condutas linguísticas, "pois as emoções são expressas pelo olhar, postura, gestos" (Pêgo, 2013, p. 44). Os sinais afetivos, segundo Pêgo (2013), ocorrem de forma a demonstrar a reação do indivíduo diante de uma situação que está sendo "comunicada", gerando um sentimento visível por meio das expressões do sujeito, como, por exemplo, sentimento de felicidade, de angústia, de espanto, de medo etc.

EXPRESSÕES NÃO MANUAIS GRAMATICAIS

Além das expressões não manuais afetivas necessárias à comunicação, há também as expressões não manuais gramaticais que, de acordo com Quadros e Karnopp (2004), são componentes necessários aos sinais manuais que compõem uma estrutura fundamental durante a comunicação na língua visual-espacial. As expressões não manuais gramaticais são constituídas pela ação das propriedades retratadas por Quadros e Karnopp (2004): todos os músculos do rosto, o olho, a bochecha, os lábios, as sobrancelhas, a língua, os movimentos executados pela cabeça, pelo rosto e pela cabeça em movimentos conjuntos, e pelo tronco. Logo, compreende-se que na construção sintática com esse item são indispensáveis, pois estão associadas a outros fatores para a elaboração frasal, por exemplo, a frases interrogativas, negativas, afirmativas, com foco, com tópico, dentre outras.

As expressões não manuais nas línguas de sinais, além de demonstrarem as emoções, apresentam duas outras funções: morfológicas e sintáticas. No nível morfológico, elas têm um valor gramatical, pois têm função adjetiva, relacionando-se ao grau de intensidade [...] e de tamanho. Ao demarcar o grau de tamanho há incorporação de parâmetros [...]. Já no nível sintático, as expressões indicam se as sentenças são afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas, se as construções são com foco ou tópico (Santos; Santos, 2013, p. 498).

Ao tratar da expressão não manual gramatical, observa-se que é uma composição do todo para a comunicação, tanto da função morfológica quanto sintática, como abordam os autores acima.

METODOLOGIA E ANÁLISE DA PESQUISA

A pesquisa é uma conduta realizada de forma sistematizada cujo objetivo é chegar a uma resposta para um determinado problema que foi levantado pelo pesquisador. "A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica" (Gil, 2010, p. 1). Dessa forma, o pesquisador busca sanar uma dúvida e, para isso, é necessário um procedimento sistematizado, composto por fases constituídas gradativamente até chegar ao resultado final.

Existem vários métodos de pesquisa e, neste artigo, realizou-se, inicialmente, uma etapa exploratória por meio de levantamentos bibliográficos. Posteriormente, efetuou-se a etapa descritiva da pesquisa, com abordagem qualitativa, que se refere, segundo Gil (2010), à investigação e à coleta de elementos em seu ambiente natural, e para a qual se utiliza, por exemplo, questionário, foto, vídeo, entrevista e observações.

O cunho descritivo, de acordo com Gil (2010, p. 28), "tem como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas [...] com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis". Sendo assim, a pesquisa descritiva caracteriza-se por descrever os perfis dos participantes e por analisar a ocorrência dos fenômenos que levam a um acontecimento.

A coleta de dados aconteceu na casa dos participantes, onde foi realizada uma entrevista por meio da comunicação verbal com os familiares, que foram filmados com a câmera de um celular. Para a entrevista com o surdo, que contou com a participação de familiares, utilizou-se um questionário e algumas imagens. A coleta de dados aconteceu em um único encontro, em dezembro de 2019.

A pesquisa foi realizada em três partes: em primeiro lugar, foi feita a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, com explicação sobre o foco da pesquisa; em seguida, ocorreu um diálogo com o pai sobre a história de vida do surdo; por fim, foi realizada a aplicação do questionário por meio de uma conversa com o surdo.

Para que fosse possível esmiuçar as informações, foi necessário o uso de filmagem, já que a escrita no momento da entrevista ocasionaria muita perda de in-

formações. Isso porque a comunicação ocorreu na condição visuoespacial e, dessa forma, optou-se por recolher as informações capturadas pelo vídeo e fazer a transcrição para o português, utilizando-se um glossário para norte e manejo no momento da coleta.

Esta análise baseou-se em 27 perguntas elaboradas com o intuito de desenvolver um diálogo para o qual se utilizaram imagens. São elas:

Figura 1 - Imagens tiradas pelo Google



Gosta de beber?



Idade?



Quer ter filhos?



Você namora?



Tem medo de morrer?



Sabe cozinhar?



Você ajuda a sua mãe a limpar a casa?



Quem é seu pai? Quem é sua mãe? Tem irmãos?



Seus avós estão vivos? Gosta deles?



Você tem vontade de casar?



Você estudou?



Gosta de passear de moto?

Fonte: Elaboração do autor. Imagens disponíveis no Google, 2019.

Por meio dessas perguntas, iniciou-se um diálogo que ocasionou novas perguntas. Para melhor compreensão sobre como ocorreu a conversação, nesta seção estão dispostas as perguntas realizadas ao surdo, que se basearam nas imagens e nas perguntas previamente elaboradas. As perguntas aqui destacadas são as que

foram utilizadas para a elaboração deste artigo (elas estão em negrito). As respostas estão em letras maiúsculas e, entre parênteses, seguem as percepções sobre as expressões no ato das respostas e a tradução destas para o português:

Você estudou? PASSADO, EU ESTUDAR. (Ao falar, apresenta expressão de felicidade, olhando a imagem ocorrendo com o início e o fim rápido).

Qual a sua idade? EU 35 (Suas sobrancelhas se juntam rapidamente e, com olhar pensativo, responde. Aponta para si e faz 35, sendo ele um referente presente: Eu tenho 35 anos).

Seus avós estão vivos? Gosta deles? MORRER! AVÓ MORRER, FAZ TEMPO MORRER FOI EMBORA. FAZ TEMPO MORRER AVÔ, MORRER FOI EMBORA ANJO EMBORA. (Avó morreu faz tempo. **E seu avô?** Morreu faz tempo, virou anjo. **Chorou?** Sim. Eu chorei quando minha avó morreu. Durante toda a explicação, sua expressão não varia e ele usa movimentos com a cabeça para confirmar sua fala, assim como faz com o corpo. Transcrição para o português: Minha avó morreu, faz tempo que ela partiu dessa vida. E meu avô tem muito mais tempo que morreu e se transformou em anjo).

Tem medo de morrer? EU NÃO! EU NÃO! EU NÃO! EU NÃO! DEMORAR. EU MAIS OU MENOS (Ao mostrar a imagem, o surdo demonstra espanto e medo, mas em seguida diz que "mais ou menos". Transcrição para o português: Eu não quero morrer agora, quero que demore muito, mas eu não tenho muito medo).

Você namora? PROCURAR (Ao responder, inicialmente dá um sorriso e aponta para a imagem, demonstrando tensão acompanhada de vergonha).

Você trabalha muito? SIM! SIM! SIM! CALOR, LIMPAR, SIM, CALOR, ARRANCAR, SIM CALOR, SUOR, ARRANCAR, EU LIMPAR. ELE NÃO! ELE NÃO ARRANCAR, NÃO. EU LIMPAR, VOU LIMPAR, USAR BLUSA DE MANGA COMPRIDA. (Expressão facial para falar que "sim". **Muito?** Com expressão afirmativa durante toda a resposta, confirma: Sim! Sim! (Todos os músculos do rosto e o movimento corporal se intensificam nessa afirmação e durante toda a sua fala). **O pai pergunta se ele torra.** Responde: "Sim, depois eu raspo, torro, eu torro, eu sim, eu ligo moto, torro, servo, torro, sim, raspo". Então o surdo explica (transcrito para o português): Sim, sim! Faz muito calor na roça quando ele vai limpar e também faz muito calor quando está arrancan-

do a mandioca. Eu sinto muito calor e começo a suar ao arrancar mandioca e ao limpar. Vou sozinho à roça para trabalhar, mas uso camisa de manga comprida. Sim, na casa de farinha eu raspo, ligo o motor e torro e também sirvo a mandioca).

Nos itens a seguir, estão expostos os dados recolhidos de acordo com as necessidades desta pesquisa. Apenas alguns dados foram registrados neste artigo para fins de exemplificação. Considerando a restrição para a divulgação das imagens dos envolvidos, foi feita uma réplica de algumas das respostas obtidas.

ANÁLISE DAS EXPRESSÕES NÃO MANUAIS AFETIVAS PRESENTES NOS SINAIS CASEIROS

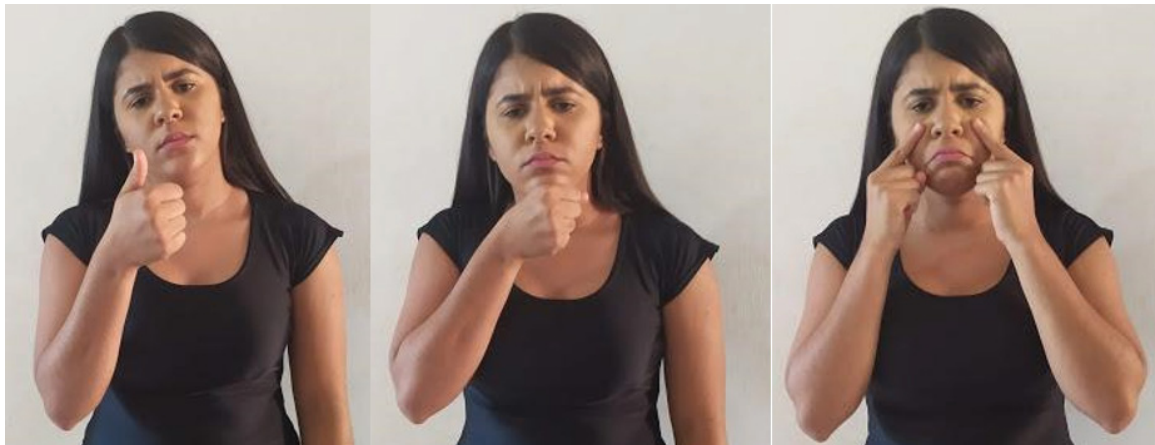
As construções frasais presentes no diálogo por meio dos elementos estruturais são condizentes, pois a conexão é estabelecida por meio de um emaranhado linear de concordância, conforme o conteúdo da conversação. Por isso, as expressões não manuais afetivas estão condicionadas na formação desse diálogo, proporcionando uma analogia coerente e perceptível induzida no discurso.

Figura 2 - Susto



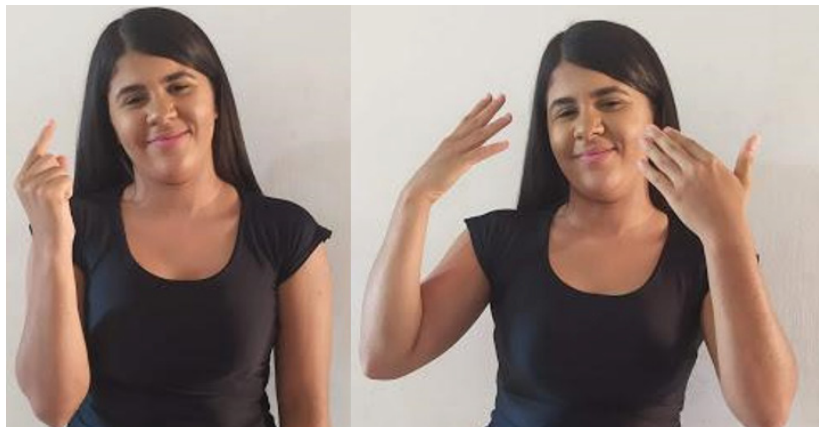
Fonte: Acervo dos autores

Figura 3 - Tristeza



Fonte: Acervo dos autores

Figura 4 - Vergonha/ timidez

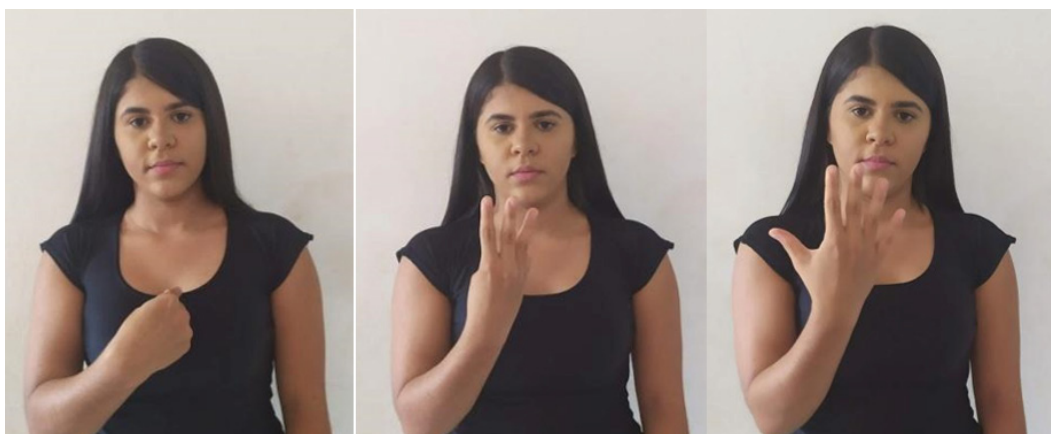


Fonte: Acervo dos autores

ANÁLISE DA PRESENÇA DE SINAIS DÊITICOS NA FORMAÇÃO DE SENTENÇA

Nesta seção, estão expostas algumas respostas dadas pelo surdo com a presença de sinais dêiticos, além da identificação do referente citado e da explicação sobre como ocorreu a situação.

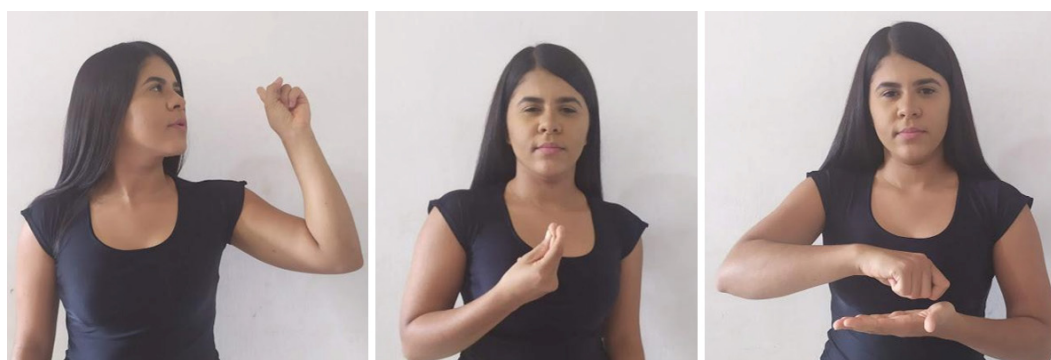
Figura 5 - Eu trinta e cinco



Referente presente, indicando por meio da apontação o pronome "EU".

Fonte: Acervo dos autores

Figura 6 - Lá tempo estudar



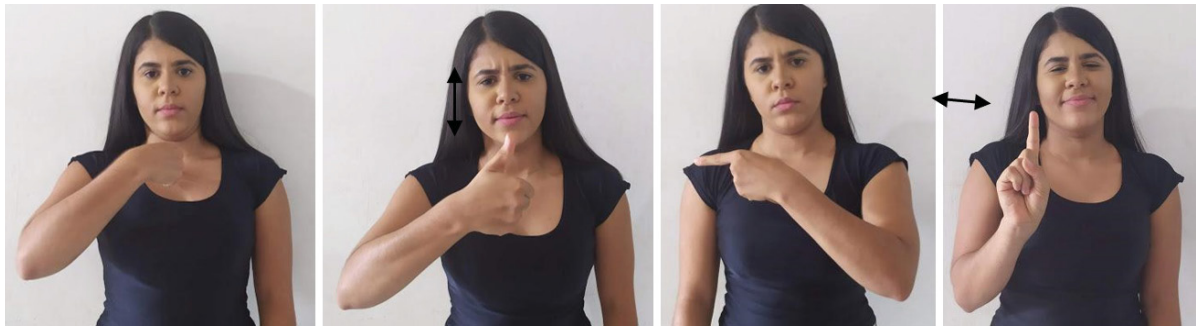
A marcação de referente ausente. O surdo aponta em direção à escola que ele estudou e constrói sua resposta mediante a pergunta: Você estudou?

Fonte: Acervo dos autores

ANÁLISE DAS EXPRESSÕES NÃO MANUAIS GRAMATICAS NAS FRASES

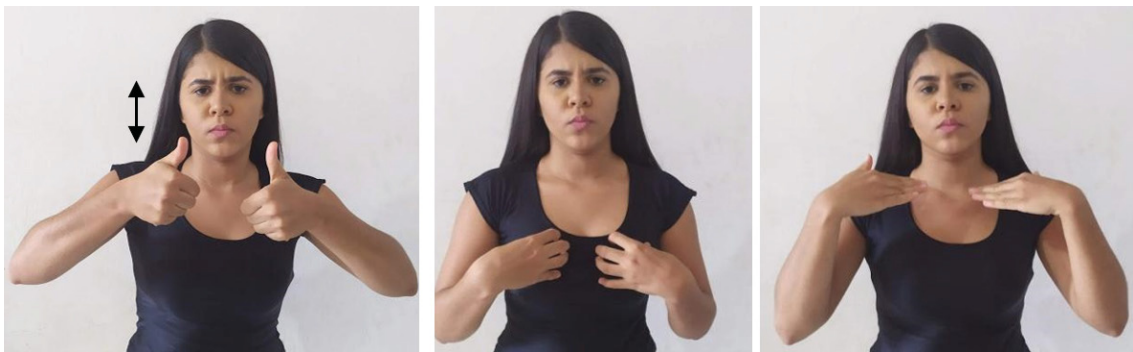
Por fim, foram escolhidas algumas frases do diálogo para serem demonstradas nesta seção, a fim de mostrar a significação das ENM dentro das frases. Além dos sinais, as ENM dentro da sentença demonstram quão importante são para a construção frasal, constituindo-se em um item indispensável na produção.

Figura 7 - Frase afirmativa e negativa



Fonte: Acervo dos autores

Figura 8 - Frase Exclamativa



Fonte: Acervo dos autores

Figura 9 - Frase negativa



Fonte: Acervo dos autores

CONCLUSÃO

Mediante o que foi discutido no decorrer deste artigo, compreende-se que a língua é uma particularidade pertencente aos seres humanos, pois possui atributos que compõem uma organização que apenas indivíduos em sua noção plena pos-

suem. É por meio da língua que se estabelece uma comunicação em que é possível tanto o emissor quanto o receptor interagirem de forma coerente, uma vez que a informação é lançada e, ao ser recebida, é captada e terá uma resposta coerente nesse mesmo processo.

Dessa forma, o círculo comunicativo é compartilhado por todos os que vivem socialmente, embora não haja somente uma única língua. No mundo existe uma diversidade enorme de línguas, mas este artigo dá destaque para a questão do reconhecimento de uma língua, pois o fato de ela não ser reconhecida oficialmente não significa que não possua propriedades.

Nesse caso, é indispensável retratar que, nas diferentes línguas, existem particularidades e, por isso, este trabalho apresentou a análise de uma conversa com um sujeito surdo que não teve contato com uma língua oficial, mas que se comunicava com seus familiares por meio de sinais caseiros. A partir daí, foram observadas propriedades presentes nas suas falas que são elementos essenciais nas construções sintáticas de uma língua visuoespacial. Dessa forma, foi possível observar que, assim como as demais línguas, esta possui uma estrutura que permite o entendimento do enunciado. Fica explícito também que o ambiente no qual nascemos tem influência no conhecimento que temos do mundo e, por isso, é fundamental ressaltar a importância de se reconhecerem os sinais caseiros como uma língua.

REFERÊNCIAS

- ADRIANO, N. de A. **Sinais Caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos**. 2010. 100f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103258/283358.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 22/09/2022
- ALVAREZ, A. G. R; LOPONDO, L. O discurso da exclusão: um estudo da dêixis no texto literário. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 8, n. 1, p. 100-114, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2641/1803>. Acesso em 22 de setembro de 2022.
- COTOVICZ, M.; STREIECHEN, E. M.; ANTOSZCYSZEN, S.. Libras: algumas reflexões sobre a sintaxe. **Odisseia**, Natal, RN, v. 3, n. 1, p. 16-35, jan.-jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/12613/9025>. Acesso em 22 de setembro de 2022.
- GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisas**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LEAL, A. Pontes de Barros. **Mecanismos dêiticos e estratégias de leitura do gênero tira**. Centro de Humanidades. Curso de Letras, UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4830/4439>. Acesso em 22 de setembro de 2022.
- MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MATOS, P. do S. da S. **Gestos de surdos e ouvintes: O contar história sem uso da voz**. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém-PA, 2016. Disponível em https://propep.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/10/pamela_do_socorro_sa_silva_matos.pdf . Acesso em: 22 de setembro de 2022.
- MORAES, L. V. A. C. **A gramática da língua Brasileira de Sinais: Aspectos Sintáticos**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Análise Linguística) - Letras Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/88341/000909108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 set. 2022.
- PARREIRA, M. S. **A importância do pensamento de Saussure e da teoria de Chomsky para a Linguística Moderna**. Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 1024-1044, jul./set. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/36978>. Acesso em 22/09/2024
- PÊGO, C. F. **Sinais não-manuais gramaticais da lsb nos traços morfológicos e lexicais**. Um estudo do morfema-boca. 2013. 88f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/13303/1/2013_CarolinaFerreiraPego.pdf. Acesso em 22 de setembro de 2022.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, L. V. dos. **A visologia dos sinais caseiros utilizados por surdos e seus familiares em Amargosa – Bahia**: diferenças e semelhanças entre os sinais caseiros e sinais da Libras. 2017. 73f. Monografia (Especialização em Letras: Língua Portuguesa/Libras/Língua Inglesa) Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2017.

SANTOS, E. F. dos; SANTOS, C. F. dos; SANTOS, R. C. dos. Sintaxe da Libras e a (re)afirmação linguística: o óbvio que ainda precisa ser dito. Edição Especial **ABRALIN/SE**, Itabaiana/SE, v. 17, ano VIII, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1341>. Acesso em 22 de setembro de 2022.

SOUZA, M. W. de L. e. **O processo de temporoespacialização na construção do espaço enunciativo de narrativas em libras**. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras, área de Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://www.uece.br/mpscawp/wp-content/uploads/sites/95/2021/10/rachel_cassiano_de_sousa.pdf. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

SOUZA, R. B.; SEGALA, R. R.. A perspectiva social na emergência das Línguas de Sinais: a noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico laboviano. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, cap. 1. p. 22- 43, 2009.

SOUZA, R. C. de. **Reações e expectativas de mães em relação à surdez de seus filhos**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde da Criança e do

Adolescente) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: https://www.uece.br/mpscawp/wp-content/uploads/sites/95/2021/10/rachel_cassiano_de_sousa.pdf. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

STOKOE, W. **Sign Language Structure**: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf. Studies in Linguistics Occasional, 1960. Acesso em 22 de setembro de 2022.

CAPÍTULO 4

ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS: PROCESSOS MORFOLÓGICOS DE FORMAÇÃO DE FLEXÃO NOMINAL

Rivael Mateus Fabricio¹

¹ Mestre em Linguística, Professor de Libras pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Chapecó - Santa Catarina. E-mail: rivael.fabricio@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva discutir os processos morfológicos com ênfase em substantivos flexionais pertencentes à área da morfologia mediante uma análise do *corpus* de Libras da Grande Florianópolis.

A importância da análise e da descrição linguística de aspectos morfológicos de Libras dá-se pela sua contribuição em estudos avançados de linguística e pela ampliação de um entendimento aprofundado dos aspectos morfológicos dessa língua como uma modalidade visual-espacial.

De acordo com Pizzio (2011, p. 22), "os estudos linguísticos sobre a Libras são recentes – as primeiras pesquisas datadas são da década de 1980, por exemplo, Felipe (1987), Ferreira-Brito (1995), dentre outras".

São muitas as teorias, no entanto, há poucas pesquisas acerca da flexão nominal em Libras, ou seja, há algumas limitações. O estudo teórico em busca da construção e da ampliação da categoria gramatical, especialmente na área da morfologia, baseia-se exclusivamente no item lexical e na internalização da formação de palavras/sinais, principalmente a flexão nominal em Libras. Dessa maneira, o objetivo principal deste artigo é descrever e analisar o processo morfológico em Libras, com ênfase em substantivos flexionais pertencentes à área da morfologia.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa tem como objetivo identificar, analisar, descrever e sistematizar os três tipos de processos morfológicos dos substantivos na formação de sinais: a inflexão, a flexão direta e a flexão indireta em Libras, por meio da análise do *corpus* de Libras da Grande Florianópolis.

A metodologia adotada para a realização do trabalho foi a análise qualitativa. O método de construção aconteceu em três etapas, como descrito a seguir:

- 1) *corpus* linguístico na Grande Florianópolis;
- 2) transcrição e anotação com o vídeo de ELAN²;
- 3) proposta de processos morfológicos em substantivos.

² O programa *Eudico Language Annotator* (Elan) foi desenvolvido para análise linguística.

O *corpus* desta pesquisa, disponibilizado de forma gratuita e pública, pode ser encontrado no site “*Corpus Libras repositório – Grande Florianópolis*”³. O programa *Eudico Language Annotator* (Elan) foi desenvolvido para a análise linguística, podendo-se trabalhar com mais facilidade o acesso à tecnologia, além de oferecer dados de linguagem, anotações, observações e registros em interações comunicativas e vice-versa.

É uma ferramenta de anotação que permite que você possa criar, editar, visualizar e procurar anotações através de dados de vídeo e áudio. Foi desenvolvido [...] com o objetivo de produzir uma base tecnológica para a anotação e a exploração de gravações multimídia. ELAN foi projetado especificamente para a análise de línguas, da língua de sinais e de gestos, mas pode ser usado por todos que trabalham com corpora de mídias, isto é, com dados de vídeo e/ou áudio, para finalidades de anotação, de análise e de documentação destes (Quadros, Pizzio e Rezende, 2009, p. 22).

Essa ferramenta gratuita e com boa capacidade de memória permite ao usuário identificar os sinais por meio da transcrição de glosas antes da criação de múltiplas trilhas e anotações; e visualizar em vídeo glosas, gestos, sinais, expressões não manuais e classificadores bem detalhados nos aspectos linguísticos para investigação de dois sinais distintos.

De acordo com Quadros, Pizzio e Rezende (2009, p. 22), “a transcrição de dados é permitida para a pesquisa de qualquer língua. Por meio da transcrição, podemos estudar todos os níveis de análise de uma língua (fonológico, morfológico e sintático)”.

A pesquisa disponibiliza a utilização do Elan usado no programa de computador a fim de contribuir mais facilmente com a coleta de dados para a pesquisa e de analisar a identificação dos sinais.

Os três tipos de categoria de processos morfológicos: inflexão, flexão indireta e flexão direta.

³ O Inventário da Libras é um projeto para documentar a Libras por meio de dados coletados com usuários dessa Língua Brasileira de Sinais. Acesso em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115687>

A nova proposta tem como objetivo apresentar e explicitar como os processos de formação dos sinais da flexão nominal em Libras se estabelecem, dividindo-se em três categorias: inflexão, flexão indireta e flexão direta.

Na microestrutura linguística ou de uma língua, tem-se a constituição da morfologia, a qual trabalha com o estudo da formação de palavras. Quadros e Karnopp (2004) afirmam que ela é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras.

Nesse contexto, este estudo procura mostrar a relação entre esses três tipos de processos morfológicos (inflexão, flexão indireta e flexão direta) em três diferentes categorias gramaticais, inserido na morfologia em relação à Língua Brasileira de Sinais.

A **inflexão** é uma base restrita, e não um elemento flexional, em que todos os sinais são bases formadas por um sinal simples, não havendo alteração do significado nem do movimento de sinal. Temos como exemplo o sinal de CASA = sinal simples.

A **flexão direta** é um sistema aberto, no entanto é um sinal raiz permanente, com a mesma posição da configuração de mãos. Dessa forma, o sinal base tem significado associado ao tempo ou à ação, podendo ser pessoa ou objeto, uma vez que a flexão pode sofrer alteração, principalmente no uso do sinal, por exemplo, no movimento, na repetição e com acréscimo de outro morfema.

Em uma raiz, em um sinal invariável, se houver a flexão nominal, o sinal raiz pode se mover para mais uma movimentação repetida composta por meio do ponto de articulação, da direção e da expressão não manual. Na combinação entre o sinal e o movimento repetido, a configuração de mãos permanece com a mesma forma de mãos, sofrendo alteração com o movimento repetido, provocando uma mudança alternativa, por exemplo, o sinal de CASA +++ (repetido) = vizinhos.

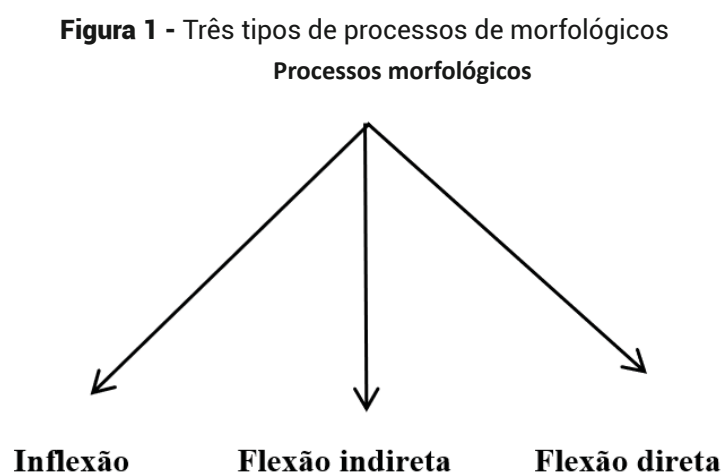
A **flexão indireta** é um sistema aberto e diferente da flexão direta. Ele acontece com o acréscimo de um morfema e com o movimento de repetição. Aparentemente, os dois sinais são unidades que formam um significado. A flexão indireta necessita do acréscimo e apresenta dois significados lexicais. No processo morfológico, a flexão indireta caracteriza-se por um sinal radical que se associa a outro sinal raiz, constituindo-se em dois sinais sequenciais da mesma classe gramatical, como sinal nominal + sinal nominal, dois sinais lexicais e sequenciais.

Descrição dos dados: os três tipos de processos morfológicos de formação de sinais (inflexão, flexão indireta e flexão direta)

A intenção de descrever as três categorias para analisar essa possibilidade descritiva conduz ao enfoque da formação dos sinais. Johnston e Schembri (2007) observam que a modificação de sinais implica uma flexão em que os sinais substantivos se modificam para expressar diferentes significados, dado que um sinal pode se transformar em outro significado.

D'Avila (2006) afirma que a flexão pode alterar, de modo voluntário, a forma dos substantivos, a depender de como se escolhe, isto é, se se quer variá-la ou não, conforme o contexto e as combinações.

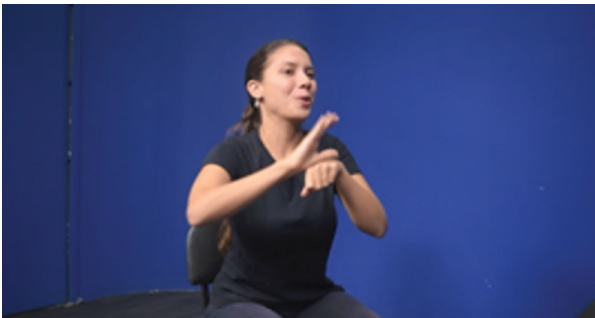
Os três tipos de processos morfológicos citados (Figura 1) apontam três aspectos dos substantivos.



Fonte: Fabricio, 2018, p. 115.

Na análise morfológica, a inflexão demonstra a classificação para os nomes incluídos na lista, selecionando cada nome inflexional e ilustrando por meio dos sinais. Observemos os nomes na lista de inflexão apresentada abaixo:

Quadro 1: Inflexão

Glosas Sinais	Sinais Ilustrados
AMIG@	
PROFESS@R	
CURS@	
CASAD@	

Fonte: Fabricio (2018, p. 159-161)

A flexão direta, especialmente no caso dos substantivos, sofre a mesma flexão. O morfema gramatical, sem necessitar de outro sinal, sofre alteração de um sinal raiz permanente com a mesma configuração de mãos, está associado ao plural e pode ser pessoa ou objeto, principalmente com o uso do sinal, a partir do movimento de repetição e sem acréscimo.

Quadro 2: Flexão Direta

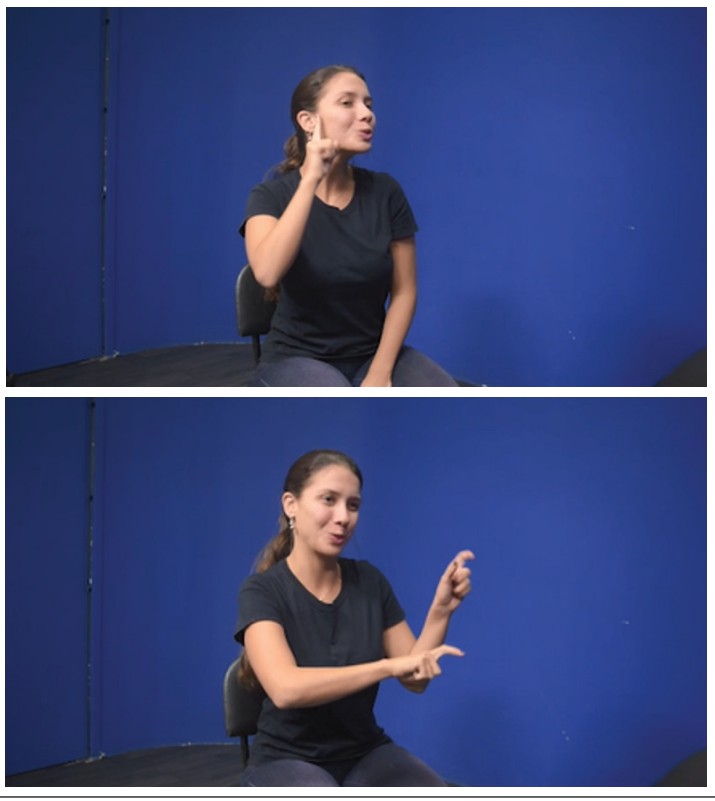
Glosas Sinais	Sinais Ilustrados
CASAD@ +++	
PALAVRAS ++++	



Fonte: Fabricio (2018, p. 167-178)

A flexão indireta é um processo morfológico de alteração e necessita do uso de acréscimo, pois o radical pode ser combinado. Mas é preciso lembrar que a vogal temática não está encaixada na Libras; os sinais substantivos são relacionados à pluralidade, que é um conjunto dentro de uma língua, o qual sofre alteração.

Quadro 3: Flexão indireta

PRIM@S - DOIS	
SURD@- CL PLURAL	

FILH@S-DOIS-SURD@S	
PRIM@S - DOIS	

Fonte: Fabricio (2018, p. 195-196)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos morfológicos são uma parte da gramática que contribui com a Libras na forma mais avançada da pesquisa para construir uma nova proposta de estudo com ênfase na formação do substantivo (inflexão, flexão direta e flexão indireta) por meio da análise do *corpus* de Libras da Grande Florianópolis.

Na presente investigação, os pesquisadores analisaram o *corpus* de Libras por meio de vídeos com informantes pertencentes a diversas faixas etárias, gêneros, escolaridades e níveis linguísticos. Para identificar os sinais para a flexão nominal em Libras com os problemas apontados dentro do contexto e para determinar para que serve o método, primeiro coletamos os dados para observação e, em seguida, foi feita a análise descritiva e a interpretação para a apresentação dos resultados referentes à categoria da flexão nominal com pluralidade.

Os resultados dos dados podem ser verificados nos Quadros 1, 2 e 3. Tais dados foram escolhidos e analisados para identificar os processos dos sinais em vídeo, distinguindo a inflexão, a flexão direta (plural) e a flexão indireta (plural), onde apareceram os números de quantidades de registros dos sinais de cada grupo de processos morfológicos em Libras (Quadro 4).

Quadro 4

Categoria	Glosas sinais	Descrição
Inflexão	PROFESS@R AMIG@ CURS@ CASAD@	A inflexão é uma base restrita, não é um elemento flexional, todos os sinais têm as bases formadas por um sinal simples.
Flexão Direita	CASAD@+++ PALAVRAS ++++ PAÍSES ++++	A flexão direta (plural) é uma flexão gramatical de número dos sinais que se refere a mais de uma coisa, sendo associado, principalmente, ao movimento de repetição e aos vários direcionais, sem alterar a forma de configuração de mãos.
Flexão Indireta	PRIM@S – DOIS SURD@-CL PLURAL FILH@S-DOIS- SURD@S PRIM@S - DOIS	A flexão indireta (plural) também é marcada ao se representar duas ou mais palavras, utilizando dois sinais lexicais e sequenciais, associando-se o acréscimo de um sinal de movimento de repetição e vários direcionais, a configuração de mãos pode ser alterada.

Fonte: Fabricio (2018)

REFERÊNCIAS

- D'AVILA, S. **Gramática em prática: textos e exercícios**. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.
- FABRICIO, R. M. Flexão nominal na libras: análise do corpus da grande Florianópolis. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/210449/PLLG0764-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- FELIPE, T. A. Os processos de formação de palavras na Libras. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 7, p. 200-217, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/803/818>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- JOHNSTON, T.; SCHEMBRI, A. **Australian Sign Language (Auslan): an introduction to sign language linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- PIZZIO, A. L. **A tipologia linguística e a língua de sinais brasileira**: elementos que distinguem nomes de verbos. 237 p. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95954/291547.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I**. Material didático do curso de Letras LIBRAS a distância. (Revisado), Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinais/assets/459/Texto_base.pdf. Acesso em: 18 de julho de 2020.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 5

LITERATURA SURDA MINEIRA - MÃOS LITERÁRIAS

Michelle Andréa Murta¹

Dinalva Andrade Martins²

¹ Doutora em Linguística Teórica e Descritiva pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é Professora Assistente da UFMG, além de integrante do Grupo de Pesquisa do CNPq: Núcleo de Estudos de Libras, Surdez e Bilinguismo (NELiS). É coordenadora do projeto Mãos Literárias. E-mail: michelle.murta@gmail.com

² Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e graduada em Teatro pela mesma universidade. E-mail: dinalva_andrade@yahoo.com.br

APRESENTAÇÃO

Este trabalho contempla uma pesquisa sobre literatura surda em Minas Gerais com recorte nos profissionais surdos envolvidos com a temática residentes em Belo Horizonte e região. Mas, por que literatura surda? Karnopp (2006, p. 102, grifos do autor) explica: “utilizamos a expressão ‘literatura surda’ para histórias que têm na língua de sinais a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa”. Ainda segundo Karnopp (2008), a literatura surda está relacionada com a cultura surda. “Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas” (Strobel, 2008, p. 22, grifos da autora). A literatura produzida pelos surdos é contada na língua de sinais de determinada comunidade linguística. Ela é constituída pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas por contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem, entre outros.

Karnopp (2008) afirma que não é possível percorrer séculos, localizar e apresentar textos escritos ou vídeos produzidos por surdos de 1500 ou de séculos passados, uma vez que não há documentação a respeito; além disso, vídeos são uma invenção recente, de apenas algumas décadas. Veremos, ao longo deste trabalho, que são poucas as pesquisas abrangendo a literatura surda.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2003), no artigo 2º da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, é abordado o conceito de patrimônio cultural imaterial como

[as] práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, 2003, p. 11-12)

O Brasil entende como patrimônio cultural imaterial os saberes, os rituais, as festas, as expressões artísticas e lúdicas que fazem parte da vida dos diferentes grupos sociais e que referenciam sua identidade na visão dos próprios grupos que as praticam. Logo, percebemos que as expressões artísticas da comunidade surda se encaixam no conceito de patrimônio imaterial, já que elas caracterizam a identidade de um povo. A literatura surda é uma forma de expressão artística dos surdos e tem características específicas, como a presença marcante da visualidade.

A presente pesquisa foi desenvolvida no projeto Mãos Literárias, realizado no período de 2018 a 2019, na Universidade Federal de Minas Gerais. Esse projeto é realizado dentro da Faculdade de Letras da UFMG e pesquisa histórias, poesias, piadas e lendas já existentes e as reconta em Língua de Sinais, além de acolher a criação espontânea de narrativas por surdos. Todo o material produzido e editado, em alguns casos, ganha imagens em movimento no lugar do Croma Key, para melhorar a exploração visual do vídeo; e outras vezes se mantêm um fundo neutro. Todos os vídeos foram disponibilizados no YouTube e no site do projeto para que as pessoas surdas tenham acesso a conteúdos criados, adaptados e traduzidos em Libras. O projeto conta com artistas surdos voluntários para a sua realização, não havendo um processo seletivo para esse fim. Desde o início do projeto, a proposta era que ele estivesse aberto a quem quisesse narrar histórias e disponibilizar esse conteúdo na internet.

O Mãos Literárias surgiu a partir da percepção da necessidade de registro da literatura surda produzida pela comunidade local mineira, com o objetivo de trazer à tona o valor das histórias, dos causos, das piadas em língua de sinais que têm sido passados de geração em geração.

Durante seus dois anos de existência, passaram pelo projeto dez artistas surdos e foram disponibilizados na internet 25 vídeos. O objetivo da pesquisa foi apontar um panorama geral da literatura surda e mapear quais tipos de literatura foram produzidos pelos surdos, em qual quantidade e para qual faixa etária.

Dentre os diferentes tipos de produção literária surda, vem ganhando destaque a produção de literatura surda infantil, trazendo a hipótese de que as obras produzidas e adaptadas em sua grande maioria têm foco no público infantil, levando ao pensamento de que somente as crianças devem ter acesso à literatura, no máximo

os jovens (literatura infanto-juvenil), o que acaba restringindo a essa faixa etária a possibilidade de usufruir da literatura surda.

Com este trabalho, espera-se contribuir para o registro da literatura surda mineira, além de auxiliar pesquisas relacionadas aos surdos e à literatura surda.

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA

Inúmeras pessoas têm se interessado pelas pesquisas em torno das línguas de sinais, desenvolvendo estudos a fim de se aprofundarem nessa área. Muitos são os aspectos das línguas de sinais que devem ser investigados, de forma a quebrar determinados preconceitos linguísticos e a tornar ainda mais forte o status linguístico dessas línguas. Todavia, identifica-se claramente uma carência de estudos que analisam a literatura surda. Ao longo deste trabalho, podemos identificar facilmente as poucas obras produzidas.

Bourdieu (1998) expõe o conceito de capital cultural, que é o que se acumula na educação, isto é, diplomas, livros e conhecimentos apreendidos. Segundo o autor, a cultura é utilizada como uma moeda em que uma sociedade de classes (os quem têm mais poder) dispõe de mais capital cultural para inserir na vida de seus filhos desde a infância por meio de hábitos de leitura, o que faz com que eles tenham vantagens em relação às crianças de classes mais baixas. É claro que o conceito de capital cultural vai muito além do que está sendo apresentado aqui, mas é importante ressaltar que, segundo esse conceito, a cultura se transforma em um instrumento de dominação. Pierre Bourdieu define o conceito a partir do pensamento de uma sociedade dividida em classes, mas, se pensarmos na comunidade surda, veremos que a desigualdade se torna mais acentuada nesse caso. A leitura em língua portuguesa para os surdos não é natural, já que esta é sua segunda língua; a primeira é a Libras. Portanto, como se dá o recebimento do capital cultural pelos surdos? As famílias conhecem a literatura surda e a ensinam aos filhos? As crianças têm acesso a materiais produzidos em sua língua? Nesse sentido, acredita-se que a presente pesquisa pode contribuir na difusão da literatura surda mineira, além de auxiliar as pesquisas sobre literatura surda.

Acerca da literatura surda, percebemos que ela possui uma tradição diferente, aliás, bem próxima à tradição de culturas que transmitem, de maneira oral e pre-

sencial, as suas histórias. Assim, embora a literatura surda venha se manifestando nas histórias contadas em sinais, o registro dessas histórias sinalizadas no passado tem permanecido (quando não esquecido), sobretudo na memória de algumas pessoas. Certamente, os surdos contam e têm contado histórias usando, para isso, suas mãos; entretanto, poucas foram registradas para a divulgação e/ou para a sua leitura na sociedade. Nesse viés, pesquisadores, como Karnopp (2006, 2010), Rosa (2006), Rosa e Klein (2009) e Mourão (2011), por exemplo, têm proposto reflexões, visando ao compartilhamento literário.

Estudar a literatura surda, portanto, conforme Karnopp (2008), significa, de certo modo, privilegiar a literatura surda contemporânea posteriormente ao surgimento da tecnologia, possibilitando a gravação dessas histórias por meio da utilização de fitas VHS, CDs e DVDs, ou ainda, de acordo com a autora, de textos impressos que apresentem imagens, fotos e/ou traduções para o português. Dessa forma, o registro da literatura surda começou a ser possível com o reconhecimento da Libras, o qual se deu por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e a partir do desenvolvimento tecnológico, na medida em que ele possibilitou o registro dos sinais de formas visuais.

Como defende Karnopp (2008), não podemos dizer que todas as pessoas surdas do mundo compartilham a mesma cultura, já que não ouvem. Pelo contrário, assim como os surdos estadunidenses são membros da cultura surda norte-americana, os surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira, dado que são utentes de línguas de sinais diferentes, que compartilham e compartilharão experiências de vida diferentes. Não obstante, conforme pontuam Wilcox e Wilcox (2005), podemos encontrar determinados valores, assim como certas experiências, que são compartilhadas por surdos independentemente do local em que vivem, ao passo que, no geral, são indivíduos que vivem em sociedades dominadas por pessoas ouvintes.

Uma das diferenças apontada por Karnopp (2010) entre a comunidade surda e outras comunidades linguísticas é que a primeira não se encontra fixada em um mesmo local. A comunidade surda encontra-se espalhada por todo o mundo, o que pode, aliás, dificultar o constante encontro surdo-surdo. Por isso, existem as associações de surdos, as escolas para surdos, bem como os locais de encontro surdo-surdo. Nesses ambientes, acontecem diferentes atividades conjuntas, permitindo o

empoderamento cultural dos surdos. Para Karnopp (2008), caracterizar a comunidade surda é algo consideravelmente complexo. Dois fatores podem ser considerados como essenciais para a identificação dos membros da comunidade surda, de acordo com Kyle e Allsop (1982) *apud* Kyle *et. al.* (1997): (i) um fator mais típico, ser surdo falante de língua de sinais; e (ii) um fator mais relacionado a certa “atitude surda”. Outros autores, como Strobel (2008), defendem que a comunidade surda não é apenas formada por surdos, mas por familiares de surdos, por tradutores e intérpretes de língua de sinais, além de por pessoas que se identificam com os movimentos surdos e que participam deles. No entanto, ainda que a caracterização da comunidade surda seja complexa, para Karnopp (2008), a língua de sinais se constitui como fundamental para a identificação da comunidade surda, havendo também outros fatores importantes, como a convergência de aspectos políticos e sociolinguísticos entre os membros dessa comunidade.

O encontro surdo-surdo, e até mesmo a vitalidade da comunidade surda, são sustentados pela cultura surda, pela experiência visual dos indivíduos surdos e, é claro, pela língua de sinais. Essa última configura-se como sendo o elo da comunidade surda, já que pelo seu uso os surdos se veem possibilitados de produzirem as suas próprias narrativas nas mais diferentes manifestações culturais que vão sendo passadas de geração em geração. É nesse ponto, aliás, que se pode perceber uma relação fortemente estabelecida entre a literatura surda e a cultura surda, pois na literatura surda são relatadas, frequentemente, as experiências de vida dos próprios surdos, muitas vezes marcadas por lutas e desafios diante da maioria ouvinte. O material literário, nesse sentido, reflete a experiência da comunidade surda, direta ou indiretamente, a relação surdo-ouvinte, sejam elas relações conflituosas, benevolentes, de aceitação, ou de opressão ao surdo (Lima; Pessoa; Schemberg 2012; Karnopp, 2010).

A literatura surda consiste na construção de produções literárias que têm a língua de sinais, bem como a identidade e a cultura surda, presente nos textos e/ou nas imagens. São textos literários em sinais; textos que traduzem a experiência visual; que concebem a surdez não como algo negativo, isto é, como a ausência de algo, mas como algo positivo, ou seja, como a presença de algo; textos que possibilitam diferentes representações de surdos; e textos que consideram as pessoas surdas como um grupo linguístico-cultural minoritário (Karnopp, 2006, 2008, 2010). Ainda segundo a

autora, o registro desses textos pode se dar por meio de livros impressos em português ou pela escrita de sinais e, também, mediante filmagens em língua de sinais.

O SignWriting, ou escrita de sinais, consiste na forma de registro escrito das línguas de sinais. Todavia, sabemos que é consideravelmente recente a utilização desse sistema de escrita por parte dos surdos utentes da Libras. Consequentemente, são raras as produções literárias que utilizam o SignWriting e ainda mais raras as escolas que incluem a escrita de sinais em seus currículos. Não obstante, Karnopp (2010) defende que o SignWriting é uma forma potencial de registro da literatura surda, já que é por intermédio da utilização desse sistema de escrita que os textos podem ser impressos e circular em diferentes tempos e espaços.

Karnopp (2008) nos chama a atenção para o fato de que, além da escrita de sinais, a língua portuguesa faz parte do mundo surdo, constituindo-se, inclusive, como indispensável para a escolarização dos surdos brasileiros, bem como para a defesa dos seus interesses e de sua cidadania. Segundo a autora, além da língua de sinais e do pertencimento à determinada comunidade surda, as produções surdas envolvem, geralmente, o contato com pessoas ouvintes, podendo esse contato linguístico-cultural propiciar uma experiência bilíngue à comunidade surda. Nessa linha de pensamento, como defende a autora, a escrita, por si só, não constitui, necessariamente, um fator contrário. A escrita pode ser útil na busca pela tradução das raízes culturais associadas a outras formas de arte, como o teatro, por exemplo. No entanto, a autora explicita a relevância das filmagens enquanto forma de documentação para o registro das produções literárias que, ao longo do tempo, vão se transformando. Segundo ela, os registros visuais são indispensáveis para a criação de bibliotecas visuais. Esses registros podem contribuir para uma posterior escrita de sinais e/ou para a escrita da língua portuguesa.

Mourão (2011) afirma que os surdos contadores de histórias buscam o caminho da autorrepresentação na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como sua identidade por intermédio da legitimidade de sua língua, de suas formas de narrar histórias, de existir, de ler, de traduzir, de conceber e de julgar os produtos culturais que consomem e que produzem.

A literatura surda faz-se importante para a comunidade surda, pois é um notável canal de transmissão dos feitos de surdos, da história dos surdos, da cultura

surda, dos costumes e das tradições da comunidade surda. Além disso, ela é extremamente importante para a formação identitária da criança surda no que diz respeito ao conhecimento sobre a sua própria cultura e os seus pares, bem como sobre a sua própria história. Como defendem Lima, Pessoa e Schemberg (2012), ao acessarem a literatura surda, as crianças surdas refletem sobre aspectos identitários e culturais e são estimuladas pelo gosto e pelo prazer da leitura visual. Além disso, as crianças surdas se veem possibilitadas de produzir histórias baseadas em sua vida pessoal, refletindo aspectos da cultura e da identidade surda. Vale ressaltar que a utilização da literatura surda é extremamente importante até mesmo em salas de aula que não têm alunos surdos, para que os alunos ouvintes possam ter contato com personagens surdos, conhecendo quem são esses indivíduos, a língua que eles usam, no caso a Libras, tratando-se dos surdos brasileiros, a sua cultura, a sua identidade etc. A literatura surda consiste em um bem cultural que deve ser disseminado dentro das escolas, assim como são os demais tipos de literatura.

De acordo com Karnopp (2008), alguns dos materiais existentes referem-se às traduções de textos clássicos da literatura universal e/ou brasileira para a Libras. A coleção *Clássicos da literatura em Libras/Português em CD-ROM*, disponibilizada pela editora Arara Azul, conta com uma equipe de tradutores que realiza a tradução do português para a Libras de clássicos para crianças, jovens e adultos como *Alice no país das maravilhas*; *As aventuras de Pinóquio*; *A história de Aladim e a lâmpada maravilhosa*; *Iracema*; *O velho da horta*; *O alienista*; *O caso da vara*; *A missa do galo*; *A cartomante*; e *O relógio de ouro*.

Em relação aos livros impressos, encontramos aqueles que têm como temática a surdez, a língua de sinais e/ou os surdos. Karnopp (2008) lista alguns livros publicados a partir de 2000: *Tibi e Joca*; *A cigarra surda e as formigas*; *Kit Libras é legal*; *O som do silêncio*; *Cinderela surda*; *Rapunzel surda*; *Adão e Eva*; *Patinho surdo*.

Podemos perceber, assim, que a literatura surda está intimamente relacionada com a cultura surda. É uma literatura constituída pelas histórias de vida das pessoas surdas manifestadas em contos, lendas, fábulas, piadas, poemas, entre outros gêneros. Por meio da literatura surda, torna-se possível a entrada em um mundo de fantasias e, também, a formação e valorização da identidade e da cultura surda. Sabemos que a literatura surda contribui significativamente para o desenvolvimento social e cognitivo

das crianças surdas, além de oportunizar o conhecimento de mundo por parte dessas crianças. Vimos que ela é um conhecimento de extrema importância, o qual deve ser apresentado às pessoas surdas, despertando nelas a curiosidade.

Podemos perceber, também, que o número de livros que compõem a literatura surda ainda é pequeno. Porém, as histórias são contadas em língua de sinais e vão circulando de geração em geração, transmitindo o orgulho de ser surdo, os feitos dos líderes surdos, as lutas e os desafios dos indivíduos surdos em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Eventualmente, essa literatura é registrada em vídeo e/ou em língua escrita (seja ela a de sinais ou a oral).

A partir do presente texto, podemos perceber que os estudos da literatura das línguas de sinais, e da Libras, especificamente, têm sido bastante relevantes para os estudos literários e para os estudos linguísticos no geral.

COLETA E AVALIAÇÃO

Esta pesquisa foi realizada com os surdos participantes do projeto Mãos Literárias na UFMG. Seu objetivo foi apontar um panorama geral da literatura surda e mapear por intermédio do projeto quais tipos de literatura foram produzidos pelos surdos, em qual quantidade e para qual faixa etária.

Foram analisados 25 vídeos de histórias, causos, poesias e piadas em Libras disponibilizados pelos surdos participantes do projeto. Eles tiveram autonomia para decidir quais narrativas literárias desejavam expressar.

Os voluntários eram surdos com idades entre 30 e 55 anos. As histórias, causos e piadas em Libras investigados foram coletados por meio de vídeos filmados na sala do núcleo de Libras da UFMG, com câmera disponibilizada pelo núcleo de Libras. A entrada e a saída do projeto eram livres, mas nenhum surdo quis abandoná-lo. Havia pessoas mais frequentes e outras menos frequentes. Os encontros com os participantes da pesquisa eram realizados semanalmente, em grupos, para que houvesse trocas de ideias entre os sujeitos, gerando assim novas criações a partir das reuniões.

Durante todo o período do projeto, houve o apoio de bolsistas/estagiários, com dois presentes a cada ano para a realização das etapas de registro em vídeo, de armazenamento e de edição, bem como para a análise dos dados.

Os participantes assinaram um termo de autorização de uso de imagem, permitindo a coleta e a divulgação dos materiais literários disponibilizados em vídeo, já que ela envolveu a utilização das imagens deles.

Por meio da análise dos vídeos foi possível obter os seguintes resultados:

Tabela 1 - Dados da análise dos vídeos

Quais tipos de Literatura?	Qual a quantidade?	Quantas são obras literárias para adultos?	Quantas são obras literárias para crianças?
Histórias	21	21	21
Lendas	1	1	1
Poesias	7	7	7
Piadas	2	2	1

DISCUSSÕES FINAIS

Colocamos acima uma tabela baseada na análise dos vídeos e de suas categorias no YouTube, o que propiciou elencar reflexões. Foi percebida uma grande dificuldade para diferenciar os conteúdos em poesias ou histórias, pois muitos materiais transitavam pelas duas áreas. Essa classificação foi feita pela equipe de bolsistas junto com os surdos autores. Outra problemática levantada pela pesquisa foi a diferenciação de conteúdos para adultos e para crianças. Percebeu-se que alguns conteúdos claramente foram criados para o público infantil, mas que o público adulto também podia aproveitá-lo, principalmente estudantes de Libras. Na maioria dos casos, ambos os públicos, adultos e crianças, puderam se beneficiar dos materiais literários exibidos. Apenas um vídeo de piada (O céu) foi entendido, nesta pesquisa, como exigindo mais conhecimento de mundo, talvez não sendo possível a compreensão dele por parte de uma criança pequena.

Durante a escrita deste artigo, revelamos que se tem pensado muito em literatura surda para crianças, mas que, para jovens, a quantidade produzida é menor, e para adultos, praticamente nula. O objetivo deste projeto era criar conteúdo para as fases pouco contempladas, o que foi exposto para os surdos em reunião, oferecendo a eles liberdade criativa. Nota-se que os materiais criados não têm essa delimitação.

Portanto, seguem aqui reflexões e não resultados fechados, pois, a partir desta pesquisa, percebeu-se a necessidade de maiores discussões sobre a divisão da literatura surda em categorias e a ampliação da literatura surda juvenil e adulta.

A literatura é definitivamente uma forma importante de aprendizagem para crianças, permitindo-lhes o exercício precoce da imaginação, o contato com a cultura vigente e a aquisição de conhecimentos variados. Para os adultos, é fonte de inspiração e potencialização da criatividade. Ela permite o compartilhamento de histórias próprias, de histórias da tradição "oral", de narrativas verdadeiras e inventadas mediante o uso das redes sociais ou pessoalmente. Acreditamos que o importante é sempre incentivar a difusão da literatura surda em todos os espaços da sociedade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 22 jun. 2016. Acesso em 20 de abril de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

KARNOPP, L. Literatura, letramento e práticas educacionais do Grupo de Estudos e Subjetividade. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p. 98-109, junho de 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/maris/Downloads/1605-Texto%20do%20artigo-2091-1-10-20121128.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

KARNOPP, L. B. **Literatura surda**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. CCE: Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, 2008.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, v. 19, p. 155-174, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/maris/Downloads/1605-Texto%20do%20artigo-2091-1-10-20121128.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

KYLE, Jim, *et al.* **Sign on Europe: A Research Project on the Status of Sign Language in Europe**. Version 2.0, Dec. 1997, Centre for Deaf Studies, 1997. Disponível em: <https://deafstudiestrust.org/wp-content/uploads/2020/04/Sign-on-Europe-Final.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LIMA, A. C. C. F.; PESSOA, R. A. R.; SCHEMBERG, S. **Contribuições da literatura surda no desenvolvimento da subjetividade em criança surda**. 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/195588524/contribuicoes-da-literatura-surda-no-desenvolvimento-da-subjetividade-em-crianca-surda-pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais**. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32311>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ROSA, F. S. Literatura Surda: criação e produção de imagens e textos. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 58-64, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/maris/Downloads/1605-Texto%20do%20artigo-2091-1-10-20121128.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

ROSA, F. S.; KLEIN, M. Literatura Surda: marcas surdas compartilhadas. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 7., 2009, Pelotas. Disponível em: https://www2.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/CH/CH_01076.pdf. Acesso em: 20 abr; 2020.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris:

Unesco, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver**. Tradução de Tarcísio Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

CAPÍTULO 6

MARCAS LINGUÍSTICAS DE CULTURA E IDENTIDADE NA LITERATURA SURDA INFANTIL: ANÁLISE DO CONTO “CINDERELA SURDA”

Michelle Duarte da Silva Schlemper¹

Neiva de Aquino Albres²

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis – SC – Brasil. Servidora Técnica Administrativa em Educação do departamento de Libras da UFSC. Doutoranda em estudos da Tradução (UFSC), Mestre em Estudos da Tradução (UFSC) Especialista em Linguagens e Educação EaD (UFSC), Licenciada em Letras-Libras (UFSC) e Pedagoga (Uniasselvi). Bolsista UNIEDU/Fumdes e membro do Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais - InterTrads, registrado no CNPq. E-mail: Chelly.s@hotmail.com

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis – SC – Brasil. Docente do Departamento de Libras. Curso de Letras Libras. Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução - PGET. Doutora em Educação Especial - UFSCar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1567-297X>. E-mail: neiva.albres@ufsc.br

CONSTRUINDO A IDENTIDADE NA RELAÇÃO COM O OUTRO

No Brasil, em diferentes tempos e espaços, ocorreram importantes conquistas das comunidades surdas que levaram ao reconhecimento da cultura surda e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Brasil, 2002). Por meio da divulgação das pesquisas de Stokoe³, pode-se compreender que as línguas de sinais possuem as mesmas características das demais línguas orais, podendo ser reconhecidas como línguas naturais. Tal reconhecimento fez com que a Libras, possuindo uma gramática e uma estrutura que lhe são próprias, fosse considerada como língua natural do povo surdo brasileiro.

Segundo Aubert (1995, p. 32), "cada língua e cada discurso, cada ato de fala, interior ou exteriorizado, literário, técnico, comercial, científico, lúdico ou meramente fútil porta em si componentes e vínculos culturais, e é, em si, um fato cultural". Para as comunidades surdas, o principal aspecto que denota seu pertencimento é o uso da língua de sinais como meio de comunicação e expressão. Ser surdo ou ter deficiência auditiva não faz do sujeito um membro da comunidade surda. Para tanto, é necessário que o sujeito se reconheça como surdo, percebendo em sua surdez não uma deficiência a ser sanada, mas uma diferença cultural a ser reconhecida e assumida. Diferença que permite ver e compreender o mundo pelos olhos, e entendendo a abstração da vida, da política, da filosofia e da psicologia por meio de uma língua cuja modalidade⁴ difere da maioria das línguas, mas que nem por isso deve ser vista como inferior.

O acesso e uso da Língua de Sinais permite ao sujeito surdo (e ao não surdo) a entrada nas comunidades surdas e a aquisição de conhecimentos para perceber e apreender o mundo visualmente. Tal capacidade faz com que esse sujeito, no contato com outros surdos, tenha experiências de vida diferentes das dos não surdos,

³ Os estudos linguísticos das línguas de sinais iniciaram-se com Stokoe em 1960. Ele apresentou uma descrição da Língua de Sinais americana, revolucionando a linguística na época, pois até então todos os estudos linguísticos concentravam-se nas análises de línguas faladas. Pela primeira vez, um linguista apresentou os elementos linguísticos de uma língua de sinais. A partir daí, as línguas de sinais passaram a ser vistas como línguas de fato.

⁴ Diferentemente das línguas orais auditivas, a Libras é de natureza gesto-visual. Para saber mais sobre a modalidade das línguas de sinais, ver RODRIGUES, Carlos Henrique. **A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais**. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9CXQ8L>

experiências baseadas nas vivências visuais. Podemos, assim como Brait, entender que nesse momento entra “em ação justamente a relação de alteridade, a partir de um confronto de identidades sociais que simulam a individualidade absoluta, a personalização integral do receptor, a identificação, pelo espelhamento, entre o produtor, o produto e o consumidor” (Brait, 2004, p. 13).

As trocas de experiências trazem à tona novos costumes, modos de vida, de falar, de agir, de se comunicar, de pensar a literatura, a metáfora, as piadas, os contos, os poemas, as histórias de vida que, de modo intrínseco, são conscientemente ou não baseadas nas experiências de vidas surdas.

Uma vez que a Libras é considerada língua de herança (Quadros, 2017), adquirida no seio das comunidades surdas, esse adentramento na comunidade surda fortalece nos sujeitos surdos o uso da Língua de Sinais como meio de comunicação e interação, de trocas de experiências, de compartilhamento de vida, fazendo com que o status dessa língua mude em relação àqueles que a utilizam.

A linguagem também hierarquiza e engendra em seu bojo mecanismos de poder, na medida em que ela articula e está articulada pelas significações forjadas no seio de uma dada cultura, no interior da qual, como ficou dito, as ideologias estão operando para garantir a dominação social (Reis, 1992, p. 67).

Quando tal consciência cultural se insere na mente do sujeito surdo, ele passa a querer vivenciar cada vez mais esse contato, pois se torna nítida para ele a alegria de se encontrar com outros que, como ele, falam com as mãos. Nesse processo, o sujeito tem a possibilidade de perceber-se como alguém que, mesmo diferente linguisticamente, é capaz, sai, consegue se divertir, tem amigos, conta piadas, ri da vida, trabalha, namora, casa, constitui família, estuda, se forma e vive.

O pertencimento cultural é aprofundado ao ponto de criar no sujeito uma identidade linguística e cultural, a identidade surda. Segundo Strobel (2008, p.152), “os surdos estão ligados pela surdez e pela forma visual de perceber o mundo. A cultura surda e a Língua de Sinais são referências para o povo surdo e para sua constituição identitária”. No entanto, uma vez que são poucos os familiares ouvintes que sejam fluentes em Libras, assim como é ínfimo o número de professores surdos

e bilíngues atuantes na rede regular de ensino, em que se encontram a maioria das crianças surdas em fase de alfabetização, o acesso ideal à literatura surda e à literatura em Libras ainda tem sido uma realidade distante.

Assim, as questões que se colocam são: como uma obra de literatura surda, no caso analisado, *Cinderela surda*, apresenta marcas culturais ideológico-linguísticas? De que forma essas marcas podem favorecer a construção de uma identidade surda? Por fim, o objetivo desse artigo é identificar, descrever e analisar as marcas culturais ideológico-linguísticas presentes no projeto discursivo da literatura surda, mais precisamente, na obra *Cinderela surda*.

CULTURA E IDENTIDADES NA LITERATURA SURDA

Nesta seção, de forma didática, apresentamos o conceito de literatura surda e de identidades surdas, em uma inter-relação com questões socioculturais.

Sabe-se que “históricamente [sic], a literatura (bem como as demais artes) tem sido um eficaz veículo de transmissão de cultura” (Reis, 1992, p. 72). De acordo com o conceito descritivo de Thompson (1998, p. 166), cultura é “um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico”. Assim, uma vez que, nas obras literárias, independente do público a que se destinem, podemos encontrar tais características representadas, conforme aponta Schlemper (2016), o contato com a literatura surda promove o acesso a toda uma gama de conhecimentos que se encontram arraigados em tais obras.

A literatura surda ramifica-se em diferentes gêneros literários, entre eles: poesia, histórias de vida, anedotas, piadas, jogos de linguagem de A a Z, literatura infantil, clássicos, crônicas, visual vernacular, fábulas, contos, romances e lendas (Karnopp, 2010; Mourão, 2012; Strobel, 2008). A comunidade surda tem buscado divulgar e disponibilizar produções literárias com o objetivo de apresentar aos surdos e ouvintes “suas peculiaridades culturais, suas vivências, suas aspirações, desejos, sonhos e sentimentos” (Felício, 2014, p. 31).

Mesmo sendo recentes, os estudos acerca do tema “literatura surda” e dos conceitos ligados a ela demonstram que o povo surdo e a comunidade surda já faziam

uso dela nos eventos face a face por meio do conto e do reconto de "narrativas, piadas e vários gêneros literários em suas comunidades" (Mourão, 2012, p. 1). Nesse processo de encontros, de transmissão cultural geracional, vêm à tona memórias e vivências que, ao serem compartilhadas, vão determinando identidade e tradição ao povo surdo. Essa identidade visual é o que caracteriza a comunidade surda e a diferencia das demais comunidades minoritárias. "Os contos em Língua de Sinais tecidos por pessoas surdas são de suma importância para o desenvolvimento cultural dessa comunidade, sendo forma de expressão e manifestação de identidade" (Felício, 2014, p. 23).

Karnopp (2010, p. 161), ao fazer referência a esse artefato cultural, afirma que a expressão "literatura surda" é usada para definir "histórias que tem [sic] a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa". Podemos dizer assim que a "literatura surda é a expressão de arte das comunidades surdas, que visam apresentar à sociedade sua língua e cultura, podendo o seu registro se apresentar de forma oral, sinalizada, gráfica e midiática" (Schlemper, 2019, p. 16).

A identidade é entendida no campo cultural como um processo social discursivo. Devido a isso, no caso dos surdos, a cultura surda, bem como a identidade surda, surge de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. "Bakhtin considera a ideologia como um reflexo das estruturas sociais; portanto, diferentes classes sociais possuem ideologias diferentes, o que acarreta modificações nos gêneros discursivos e na língua" (Elichirigoity, 2008, p. 195).

É possível vir a entender o processo de desenvolvimento cultural surdo por meio dos discursos sobre alteridade. Discutida pela antropologia, o entendimento da alteridade leva a compreensão do eu em relação ao outro, que é outro justamente por não ser eu, por ser diferente de mim.

Sendo assim, cada indivíduo realiza suas reflexões e tem seu mundo interior com base em um auditório social próprio e bem estabelecido. A palavra que usa está vinculada a si próprio e ao outro, ela é o produto da interação do locutor e do ouvinte e, ainda que, como signo, essa palavra seja extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais (Elichirigoity, 2008, p. 187).

Perceber-se diferente, não deficiente. Perceber suas singularidades na relação e na troca com o outro, que é diferente de mim, mas que me completa, que faz parte de mim, de minha vivência, de minhas experiências de vida. Essa troca é possibilitada dialogicamente tanto no encontro quanto no confronto, face a face ou não. Na relação de interação e dependência com o diferente, eu cresço, amadureço e construo minha identidade. E uma vez que tenha firmada minha identidade, diferente daquela do outro, não tenho medo, arrisco-me, interajo com o diferente de mim, respeitando e valorizando suas diferenças e singularidades.

As identidades surdas⁵ são assim construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, moldadas e lapidadas também pelo sujeito, de acordo com a maior ou menor receptividade cultural. As narrativas, os poemas, as piadas, os mitos, os contos e as anedotas que são produzidos em Sinais, enquanto literatura surda, servem como evidências da identidade e da cultura surda.

As crianças surdas, assim como qualquer sujeito, vivenciam processos discursivos pelos quais também são instauradas em “contextos que não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (Bakhtin/Volochinov, 2006, p. 96). Pode-se definir, com base nessa perspectiva, que a participação dos sujeitos nas práticas de diferentes comunidades leva à construção de identidades em relação a essas comunidades. Dessa forma, o contato com criações, adaptações ou traduções de literaturas pela comunidade surda contribui para a formação das identidades surdas.

As **criações** de literatura surda são representadas pelas obras inéditas criadas pela comunidade surda. Nos processos de criação, a cultura e a experiência surda são latentes. “Encaixam-se textos originais que surgem e são produzidos a partir de um movimento de histórias, de idéias [sic] que circulam na comunidade surda” (Mourão, 2012, p. 3).

Diferentemente acontece com **adaptações surdas** também denominadas por Mourão (2012) e Strobel (2008) como adaptações culturais. Trata-se de traduções

⁵ Não se pode falar de uma metodologia única, e sim de metodologias; é sempre no plural porque não podemos esquecer que são várias as identidades surdas, e o que atende a uma não necessariamente atende à outra. Decidir qual metodologia utilizar depende de uma complexa interação de fatores individuais e sociais, e todo educador deve estar atento a essas diferenças.

de contos literários conhecidos, cujo texto de chegada apresenta alterações latentes, criadas a fim de exaltar a cultura surda e o uso da Língua de Sinais. Para Strobel (2008) essas adaptações, uma vez nascidas dentro da comunidade surda, trazem à tona não somente a importância da Língua de Sinais (escrita e gesto visual), como promovem o reconhecimento cultural dessa comunidade.

Optamos pela denominação **adaptações surdas**, pois, ao denominá-las como adaptações culturais ou traduções culturais, estaríamos dizendo ou que outras adaptações e traduções não são culturais, ou que estas não se diferenciam das demais. E isso seria um equívoco, visto que, de acordo com Britto (2010), todo tradutor é um mediador cultural, e segundo Hutcheon (2011), toda adaptação se encontra emaranhada numa transcodificação cultural. Para a autora, “quando uma história é adaptada para outras línguas e culturas, e também para outras mídias, isto é, quando ela é ‘indigenizada’ num novo contexto cultural, adquirindo, pois, significados necessariamente diferentes” (Hutcheon, 2011, p. 9), está em jogo o que a autora chama de passagem transcultural.

Segundo Mourão (2012), ao reconhecer o valor dos clássicos da literatura mundial, a fim de possibilitar um discurso que apresente representações sobre os surdos e suas vivências, alguns autores empreendem uma adaptação para a cultura surda. As adaptações fogem do texto base ao procurar, por meio do texto alvo, marcar e representar as dificuldades encontradas pelos sujeitos surdos num mundo em que a maioria é ouvinte, em que o uso da Língua de Sinais torna-se o único meio viável de comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes. Nessas histórias, os personagens alcançam seus sonhos, sua liberdade e sua cidadania ao terem acesso ao uso da Língua de Sinais.

Tais materiais têm entre seus objetivos, além de promover às crianças surdas o lazer e o acesso ao mundo literário, instigar o fortalecimento das identidades surdas e divulgar aos leitores os valores e a cultura do povo surdo. Essas obras, quando brasileiras, são marcadas pelo uso da Libras como único meio viável de comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes. Seus personagens alcançam seus sonhos, sua liberdade e sua cidadania ao terem acesso ao uso da Língua de Sinais no encontro e no contato com outros que lhes são semelhantes, que lhes compreendem e respeitam suas singularidades e diferenças.

Sendo assim, acreditamos que as adaptações surdas podem ser percebidas quando há alterações, substituições claras relativas às questões culturais e linguísticas durante a transmutação de um conto já existente para a cultura surda. É expressa nas adaptações a busca pela identidade surda e pelo empoderamento do povo surdo por meio do uso da Língua de Sinais.

CAMINHOS DESTA PESQUISA

Esta pesquisa inscreve-se em uma abordagem qualitativa, que considera a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Essa perspectiva “identifica e analisa dados não mensuráveis numericamente, como sentimentos, sensações, percepções, intenções. Ela não utiliza recursos estatísticos” (Silva; Menezes, 2005, p. 20), uma vez que se pretendeu desenvolver uma Análise Dialógica do Discurso (ADD) a partir de uma obra literária.

Inicialmente, realizou-se um levantamento de produções da literatura surda infantil correntes na comunidade surda, vinculadas a diferentes editoras e materializadas em diferentes suportes (impresso ou vídeo) com autores ou tradutores surdos ou ouvintes na equipe de tradução. Entende-se, para este trabalho, que fazem parte da literatura surda infantil as obras nascidas na comunidade surda (criações e adaptações surdas) cujo público-alvo sejam crianças surdas. Compilamos mais de 23 trabalhos de literatura surda infantil e, destes, 12 foram criações surdas e 13 adaptações surdas.

Dentre essas obras, selecionamos um livro para compor essa análise. Dessa forma, apresentamos a seguir alguns critérios definidos para a seleção do objeto de análise: 1) gênero – literatura infanto-juvenil (conto); 2) adaptação de livro de literatura clássica para a cultura surda (forma impressa); 3) produto multimodal (português, escrita de sinais e ilustração); 4) autoria com a participação de autor surdo; 5) produzida por equipe de tradutores surdos e ouvintes; 6) reconhecimento literário dentro da comunidade surda; 7) material de qualidade produzido por editora.

Utilizaram-se como referencial para o presente trabalho as contribuições de Bakhtin e do Círculo para a leitura, a análise e a interpretação das formas de produção de sentidos e efeitos de sentido das diferentes linguagens no que se refere à identidade surda e à Libras.

Dessa forma, organizamos a análise nas seguintes categorias: a) autores da obra/do discurso e o contexto histórico; b) síntese sobre a obra/o discurso; c) análise das linguagens que compõem a obra.

PRODUÇÕES LITERÁRIAS EM LIBRAS

Trabalhos como os de Mourão (2012) e Schlemper (2016) fizeram um levantamento de obras da literatura infantil disponibilizadas até então pela e para a comunidade surda. Para este trabalho, como dito, vamos nos ater a produções de literatura surda infantil, ou seja, a criações e adaptações surdas, incluindo materiais disponibilizados gráfica ou midiaticamente. Em nosso levantamento, como dito anteriormente, encontramos mais de 25 produções de literatura surda. A forma como estão disponibilizadas é diversa, algumas apenas impressas, outras acompanhadas da versão em Libras, outras somente em Libras na internet.

As obras de literatura surda infantil encontradas foram: *A cigarra surda e as formigas*; *Cinderela surda*; *Rapunzel surda*; *Adão e Eva*; *Patinho surdo*; *Curupira surdo*; *Peter Pan surdo*; *Chapeuzinho vermelho surda*; *E se Romeu e Julieta fossem surdos?*; *A fábula da arca de Noé*; *Tibi e Joca: uma história de dois mundos*; *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*; *Feijãozinho surdo*; *Casal feliz*; *As luvas mágicas de Papai Noel*; *Ivo*; *Três patetas surdos*; *A árvore surda*; *Tikin*; *As estrelas de natal*; *A formiga indígena surda*; *Um morcego no buzão*; *Estela e o espumão*; *A abelha policial*; *Mim e as mãozinhas* etc.

Dentre as obras impressas, algumas são coloridas e outras em preto e branco, algumas possuem texto em SignWriting e outras somente em português. Das obras disponíveis em Libras, algumas acompanham áudio em português e outras não, algumas têm uma rica edição de imagens e outras não. Ou seja, a diversidade de formatos disponíveis é grande, apesar de ser ainda ínfima a quantidade de obras produzidas para o público surdo.

Outro levantamento desenvolvido refere-se à disponibilização de literatura infantil para a comunidade surda nas redes sociais. Encontramos sete sites com esse objetivo: *Mãos aventureiras*, *Librando*, *#casaLibras*, *Literatura Didática em Libras*, *Bibliolibras*, *Projeto de Extensão Histórias Libras Português e Hora do Conto*.

Além dos sites e canais citados, foram encontrados diversos outros que também disponibilizam traduções infantis em Libras, mas cujo foco era diverso, como TV CES, TV Ines, TV UFG, Na palma da Mão e Fluindo Libras.

A língua faz parte da cultura de determinado povo. Ela "torna-se, em todas as suas manifestações, a expressão de forças psíquicas individuais e de intenções dotadas de significações individuais. A evolução da língua confunde-se com a evolução do pensamento e da alma dos falantes" (Bakhtin/Volochinov, 2006, p. 192). Por meio do acesso e do uso da língua, o indivíduo torna-se capaz de participar ativamente de uma comunidade linguística, vivenciando a cultura dela. Nesse processo, o sentimento de pertencimento pode se fortalecer a ponto de permitir ao indivíduo reconhecer-se como membro dessa comunidade, possibilitando assim o desenvolvimento de uma identidade linguística e cultural. A Língua de Sinais é uma língua de modalidade gesto-visual. Dessa forma, mesmo nas obras impressas, a leitura visual de personagens que ganham vida, família, liberdade e alegria quando passam a sinalizar levam ao público infantil a mensagem de que, por meio de suas mãos, de sua língua gestual, a criança pode conseguir aquilo que deseja, pode realizar seus sonhos, vencer seus medos, conhecer o mundo e se tornar capaz de vencer qualquer desafio que a vida lhe possa oferecer.

MARCAS CULTURAIS IDEOLÓGICO-LINGUÍSTICAS EM *CINDERELA SURDA*

A fim de mostrar como as marcas culturais ideológico-linguísticas se apresentam nas obras de literatura surda infantil, selecionamos para análise a adaptação *Cinderela surda*.

Autores da obra/do discurso e o contexto histórico:

Assim como Brait (2004), entendemos que o produtor de um texto, seja ele constituído pelo verbal, pelo visual, ou, como é o caso do livro de literatura surda infantil, pela dimensão verbo-visual,

formula e inscreve em seu texto o outro: o destinatário, aquele a quem o texto se destina. Em princípio, prevê o interlocutor não em termos individuais, mas como conjunto representativo de uma comunidade de leitores, ouvintes, espectadores. Esse texto, por sua vez, apresenta, de alguma maneira, as pistas sobre a identidade desse outro e essas pistas podem apontar para o saber desse destinatário, para sua posição social, para suas aptidões, seus interesses, suas necessidades (Brait, 2004, p. 15).

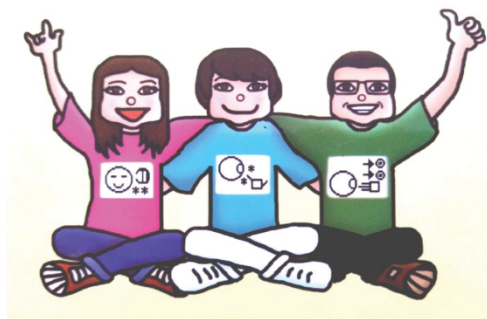
Com o objetivo de contextualizar a obra em análise e para conhecer os autores, buscamos resgatar as trajetórias dos/das profissionais responsáveis pela produção da *Cinderela surda*. Histórias de vida e contexto político social são essenciais para apreender a intenção (projeto discursivo) dos autores do discurso. De acordo com Bakhtin (1988), a linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas historicamente determinadas. Toda palavra tem intenções; para entender o discurso (o texto falado ou escrito), o contexto precisa ser entendido. A compreensão implica não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também dos subtextos, das intenções que não se encontram explicitadas.

A obra *Cinderela surda*, cujos autores são Carolina Hessel Silveira, Lodenir Karnopp e Fabiano Souto Rosa, é disponibilizada graficamente com ilustrações de Carolina Hessel Silveira, e os textos são escritos em português e em SignWriting. A obra não acompanha CD/DVD em Libras, mas já existem versões dela em Libras disponíveis na internet.

Carolina Hessel e Fabiano Souto Rosa são surdos e nasceram no sul do país. Ambos são formados em pedagogia, e têm mestrado e doutorado em Educação. Eles possuem experiência na área de Educação no Ensino Fundamental e Superior, com ênfase em Ensino de Libras, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, educação, literatura surda, cultura surda e arte surda. Na época da produção do livro (2003), eram alunos da graduação e do mestrado, respectivamente. Lodenir Karnopp (ouvinte) é linguista, professora da UFRGS e foi orientadora de Carolina Hessel no doutorado, fazendo parte do mesmo grupo de pesquisa que os autores surdos. Ela participa da comunidade surda e é uma pesquisadora envolvida com os temas de educação, linguística e literatura. A ilustração dos autores no livro é colorida e apresenta a camiseta deles grafada com o sinal pessoal escrito em SignWriting, o que

remete à indicação de que eles são usuários de Língua de Sinais e que têm um sinal (batismo na comunidade surda), ou seja, são ativos na comunidade surda.

Figura 1 - autores da obra: Carolina Hessel, Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa

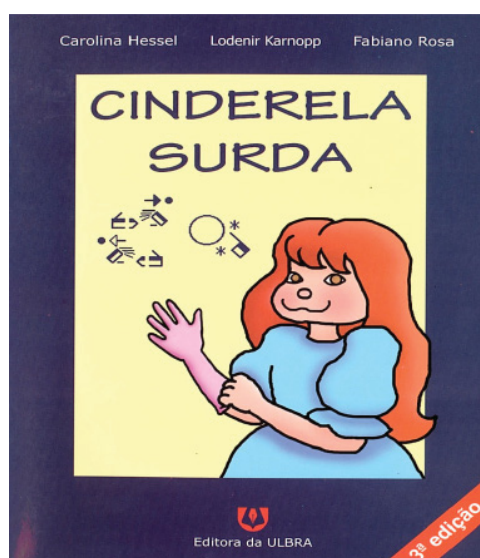


Fonte: Hessel; Rosa; Karnopp, 2011 (contracapa)

Síntese sobre a obra/o discurso

A obra teve sua primeira edição publicada em 2003, período de recente reconhecimento da Libras.

Figura 2 - Cinderela Surda



Fonte: Hessel, Rosa; Karnopp, 2011 (capa)

Cinderela surda é uma reescritura do conto clássico *Cinderela*. Nessa obra, considerada uma adaptação surda, Cinderela, assim como o príncipe, são surdos. Ele

aprende a Língua de Sinais formalmente, com professor, enquanto ela aprende nas ruas, no contato com outros surdos. Para Cinderela, a vida em casa com a madrasta e as irmãs se complica ainda mais pela falta de comunicação, uma vez que elas não sabem a Língua de Sinais. Quando a fada madrinha aparece para Cinderela, ela usa a Língua de Sinais para se comunicar e, em vez de sapatinhos de cristal, o presente diferencial que Cinderela ganha é um par de lindas luvas, que deixam em evidência suas mãos. No baile, o príncipe encanta-se não só com a beleza de Cinderela, mas pelo fato de descobrir que ela também é surda e usa a Língua de Sinais; e assim os dois dançam e conversam até o bater do relógio. Ao fugir, com medo de o encanto se quebrar, essa cinderela não perde o sapato, mas uma de suas luvas fica nas mãos do príncipe, que não quer que ela vá embora. Encontrar a moça de mãos pequeninas que cabem dentro da luva perdida torna-se a busca do príncipe. Muitas moças, inclusive as irmãs de Cinderela, tentam fazer com que a luva caiba em suas mãos, mas a única que a veste perfeitamente é Cinderela, que após ser encontrada pelo oficial do reino é levada ao castelo para casar-se com o príncipe.

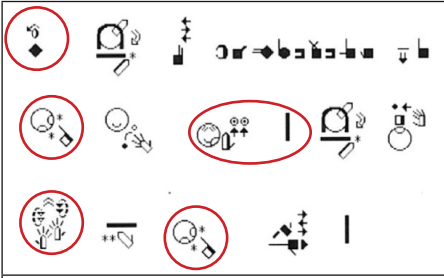
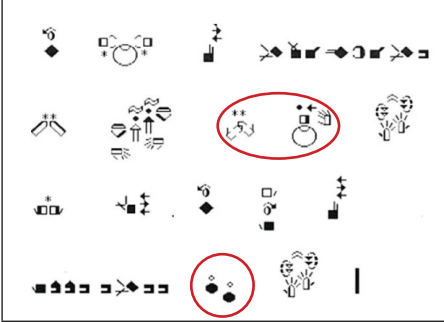
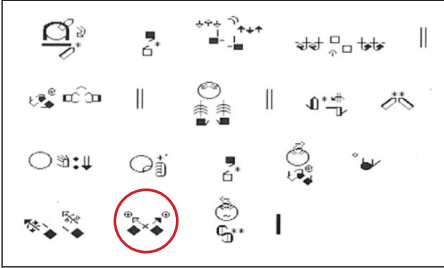
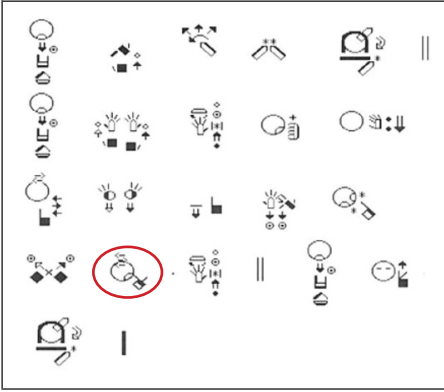
Uma vez apresentado o enredo dessa história para aqueles que ainda não a conheciam, passamos então a analisar os textos escritos graficamente tanto em SignWriting quanto em língua portuguesa, assim como o texto visualmente apresentado, a fim de mostrar ao leitor o que entendemos por marcas culturais ideológico-linguísticas.

Análise das linguagens que compõem a obra

A análise das linguagens procurou contribuir com a identificação de elementos divergentes ou de posições antagônicas em comparação com a obra original, o conto clássico mundialmente conhecido por *Cinderela* ou *Gata borralheira*, dos irmãos Grimm. Procuramos explicitar palavras, expressões ou conceitos com significados conflitantes ou ambíguos, a fim de gerar a compreensão dos processos de ressignificação do “ser Surdo ou Surda” nessa história.

Apresentamos inicialmente a análise da escrita em SignWriting, passando para o português escrito e logo em seguida para as ilustrações do livro.

Quadro 1 – Texto escrito em *SignWriting*

	O texto em escrita de sinais inicia apresentando o sinal de Cinderela. Sinal ou nome de batismo surdo é algo característico e próprio da cultura surda. Após isso, informa que ela era surda desde criança e que aprendia sinais com outros surdos. Tais informações são relevantes para as crianças que leem <i>SignWriting</i>. Até porque algumas dessas informações não são contempladas na leitura de imagens do texto ou texto em português.
	Novamente, o texto em <i>SignWriting</i> aponta a relevância de marcar o aprendizado e o uso da Língua de Sinais pelos personagens principais da história (o príncipe e a Cinderela).
	Neste trecho, em <i>SignWriting</i>, o que chama a atenção é o sinal: “comunicação truncada”. Usado para falar de problemas de comunicação que ocorrem no encontro e convívio com ouvintes que não sabem a Língua de Sinais.
	As apresentações: eu sou surda e eu também sou surdo são relevantes dentro da cultura surda. Dado que, sujeitos seguros de sua identidade surda, normalmente se apresentam para outras pessoas, iniciando pela informação de sua condição linguística e cultural.
	Novamente, a marca da surdez se faz presente no texto, caracterizando neste um <i>status</i> diferente do que o apresentado em literaturas ouvintes.

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro acima, apreendemos a relevância das expressões que indicam que os personagens são surdos, as questões relativas à dificuldade de comunicação, assim como o uso da Língua de Sinais como algo positivo e importante para as personagens surdas.

Quadro 2 – texto escrito em português

Cinderela e o príncipe eram surdos e aprenderam a Língua de Sinais Francesa quando eram crianças.	Cinderela era filha de nobres franceses e aprendeu a Língua de Sinais Francesa com a comunidade de surdos nas ruas de Paris. O rei e a rainha contrataram o mestre LeEpeé para ensinar a Língua de Sinais Francesa ao príncipe herdeiro do trono.
Dos excertos acima, destacamos o “aprender e ensinar Língua de Sinais” e sua relação com o outro, seja ele a comunidade como um todo ou um professor. Denotam a marcação de uma identidade surda, o reconhecimento da identidade cultural e a importância do ensino e aprendizado da Língua de sinais. LeEpeé, inserido nesta adaptação cultural, é considerado um dos mais influentes educadores dentro da história de educação de surdos.	
Cinderela era uma jovem surda, linda e bondosa. Sua mãe morreu quando ela era criança. O pai de Cinderela casou-se novamente, mas ficou doente e morreu em seguida. A madrasta era malvada e egoísta. Tinha duas filhas que só sabiam mandar e nada fazer. Cinderela era a única que trabalhava.	Cinderela limpava e cozinhava, mas a madrasta e as irmãs nunca estavam satisfeitas. A comunicação entre elas era difícil, pois a madrasta e as irmãs só faziam poucos sinais.
Novamente a marcação da surdez enquanto identidade. Sendo expressa a dificuldade de comunicação com os ouvintes que não sabem a Língua de Sinais.	
Todas elas saíram. Cinderela ficou triste, chorando. De repente, SURPRESA! Apareceu uma fada atrás de Cinderela! – NÃO CHORE, QUERIDA, SOU UMA FADA E QUERO AJUDA-LA. VOCÊ VAI AO BAILE COM ROUPA BONITA, COM LUVAS ROSA, EM UMA LINDA CARRUAGEM COM CONDUTOR – disse a fada, em sinais para a Cinderela.	Assim, a fada transformou a roupa simples de Cinderela em um lindo vestido de baile. Colocou em suas mãos lindas luvas rosas, transformou a abóbora em carruagem, o gato em cavalo e o rato em condutor. E a fada sinalizou: – ATENÇÃO: A MEIA-NOITE VOCÊ DEVERÁ VOLTAR PARA CASA, POIS NESSA HORA A MÁGICA ACABARÁ! AGORA VÁ E DIVIRTA-SE BASTANTE!
Ao relatar as falas da fada, o texto deixa expresso que tal comunicação se deu em sinais. Sendo que a adaptação surda, para promover a importância das mãos, portadoras da voz surda, troca o sapatinho de cristal por luvas rosas.	
Cinderela chegou atrasada na festa e chamou a atenção de todos, principalmente do príncipe. O príncipe foi ao encontro de Cinderela. Estendeu-lhe a mão, convidando-a para dançar. Cinderela sinalizou: – SOU SURDA! E o príncipe, surpreso, respondeu, em sinais. – EU TAMBÉM SOU SURDO! Felizes, o príncipe e Cinderela dançaram e conversaram a noite toda, sem perceber o tempo passar...	De repente, Cinderela olhou para o relógio da parede e viu que já era quase meia-noite. Com medo, ela fez o sinal de TCHAU e saiu correndo. O príncipe segurou sua mão e ficou com uma luva, enquanto ela tentava sair correndo.

O termo sinalizou, em sinais, mediante o sinal TCHAU, marcou a comunicação em sinais realizada pelos personagens, assim como a apresentação – SOU SURDA, por cinderela e – EU TAMBÉM SOU SURDO, pelo príncipe denotam que ambos detinham uma identidade surda definida. Sua apresentação não iniciou como no meio ouvinte por títulos e nomes, mas sim pela demarcação da diferença linguística.	
No dia seguinte, o príncipe pediu que todas as casas do reino fossem visitadas, até que a moça surda fosse encontrada. Os empregados do palácio procuraram muito, testando a luva em várias moças. Já estavam cansados quando bateram à porta da casa de Cinderela. – Entrem, por favor! Aqui temos duas moças surdas! – mentiu a madrasta. As irmãs testaram, mas a luva não lhes serviu.	O funcionário percebeu Cinderela na cozinha e perguntou: – Quem é aquela moça? – Ela é apenas uma empregada surda! - disse a madrasta. – Sinto muito, senhora. É ordem do príncipe que todas as moças surdas do reino experimentem a luva, VENHA, MENINA! – tocando em seu ombro e sinalizando. Todos ficaram surpresos quando viram a luva entrar, perfeitamente, na mão de Cinderela.
Torna-se interessante perceber que como a história eleva o <i>status</i> da surdez, a madrasta chega a mentir que suas filhas são surdas a fim de casá-las com o príncipe. Novamente a fala dirigida à Cinderela é em sinais, sendo representada em glosa, ou seja, em caixa alta. Outra marca cultural presente, é o fato de que para chamar a menina, o empregado do príncipe toca no ombro dela. Recurso cultural da comunidade surda, para ter a atenção de alguém próximo.	

Fonte: Elaborado pela autora

Nas interações entre Cinderela e o príncipe, assim como entre Cinderela e a fada, pode-se perceber que eles se compreenderam; o problema de comunicação pareceu diluir-se ou diminuir. Por ser em Língua de Sinais, a linguagem produzida (o discurso) entre esses personagens (Cinderela, príncipe e fada) pareceu revelar maior autenticidade, favorecendo a dimensão pessoal e afetiva. Nesse sentido, o projeto discursivo dos autores da obra indica a valoração da Língua de Sinais e da identidade surda por meio da relação pessoal das personagens. Esse é um importante aspecto, já que a obra ocupa um espaço hierárquico importante e pioneiro como literatura surda, produzida a fim de contribuir com a educação bilíngue de surdos. Ela é usada por muitos professores na rede de ensino.

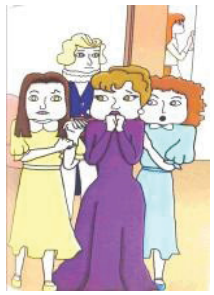
Na obra, a linguagem flui enquanto exalta o uso da Língua de Sinais, como se os autores precisassem expor uma realidade que acreditam (ou desejam) que exista, ou seja, um mundo em que as pessoas surdas possam encontrar outras pessoas que falam em Língua de Sinais e assim se sintam confortáveis linguisticamente, podendo alcançar a felicidade.

Acompanhando a leitura visual das imagens da história, a leitura dos signos impressos nelas por meio das ilustrações utilizadas, podemos perceber que aqueles

que a elas têm acesso deparam-se também, por meio das imagens, com aspectos culturais ideológico-linguísticos, como procuraremos apresentar a seguir.

Quadro 3 – Imagens do Livro

	A leitura de imagens inicia-se pela capa do livro. Que mostra não uma Cinderela exuberante em beleza com sapatinhos a mostra. Mas uma moça de olhar vívido, sorridente, vestindo uma luva. Os olhos e as mãos são imagens significativas para a cultura surda.
	Nesta imagem, Cinderela está na rua, conversando em sinais com outras meninas, com rostos sorridentes e curiosos. A imagem nos leva a refletir sobre o fato de que não há por que ter medo ou vergonha de usar a Língua de Sinais em público, na rua com amigos. É por meio de trocas e conversas que temos acesso a informações do que acontece ao nosso redor e aprendemos mais sobre as coisas da vida. Compartilhamos segredos, sentimentos e informações com conhecidos e amigos.
	Essa imagem mostra o príncipe sendo instruído formalmente por um preletor sobre o aprendizado da Língua de Sinais. Ao se deparar com esta ilustração o leitor é levado a refletir que o aprendizado de Língua de Sinais também se dá formalmente no ambiente escolar. Não se resume a gestos aprendidos em casa como muitos vêm a pensar.
	Cinderela aparece encantada com os presentes da fada. Não aparece nenhum sapato nessa imagem. Os pés de cinderela estão cobertos enquanto os da fada estão descalços. A fada, com olhar preocupado, aponta para o pulso, mostrando o sinal de hora. Novamente o que chama a atenção na imagem é a expressão facial das personagens e suas mãos. A fada sinalizando com expressão facial de preocupação enquanto cinderela alegre leva suas mãos com as lindas luvas ao rosto.

	Príncipe e Cinderela dançando, sorrindo e sinalizando. A ilustração mostra Cinderela sinalizando – SOU SURDA - e irmãs ao fundo observando. A imagem traz à tona a alegria de encontrar outros que compartilham dos mesmos anseios e características. Nesse caso, compartilham a mesma língua.
	Cinderela descendo as escadas, preocupada, sem uma das luvas na mão, enquanto o príncipe está em cima da escadaria, olhando-a fugir e segurando uma de suas luvas. Novamente a atenção para as mãos é trazida aos olhos do leitor. As mãos que falam, que expressam sentimentos e anseios, que ainda têm muito a dizer, mas que naquele momento têm de fugir em silêncio.
	As irmãs de Cinderela tentam vestir a todo custo a luva. Nesta história calçar a luva, significa a possibilidade de uma vida melhor. Assim aquelas que não se comunicavam em Língua de Sinais, agora fingem ser surdas para tentar enganar o oficial do rei.
	O oficial do rei observa contente Cinderela que veste a luva sorridente e publicamente. Ela não precisa esconder sua surdez e sua língua gestual. Por isso, pode publicamente experimentar a luva que lhe cai perfeitamente. Ao fundo, as expressões de desgosto e inveja da madrasta e irmãs que desprezam Cinderela por ser surda e usar a Língua de Sinais, e que agora percebem que Cinderela será livre justamente pelas características que eram desprezadas em casa.

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo Elichirigoity (2008, p. 196), “Bakhtin enfatiza que a unidade da língua, a enunciação, seja ela constituída por uma palavra, uma frase ou seqüência [sic] de frases, não existe fora de um contexto social e histórico e, portanto, é ideológica”. Observamos em todo o projeto discursivo e na trama das diferentes linguagens a valorização da Língua de Sinais.

As histórias contadas por surdos em línguas de sinais marcam a cultura surda, são caracterizadas pela experiência visual, corporificadas em prosa e verso de um modo singular, em que o enredo, a trama, a linguagem utilizada e os sinais evidenciam o caminho da autorrepresentação dos surdos na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, legitimando sua língua, suas formas de narrar as histórias, suas formas de existência, suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem (Karnopp, 2011, p. 188).

A comunidade surda tem se preocupado com o nível de produções literárias em Libras, assim como procura descobrir estratégias de ensino que possibilitem o acesso e o aprendizado das crianças surdas por meio daquilo que lhe é próprio da idade, ou seja, do lúdico e da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o acesso à literatura surda leva os sujeitos surdos a se reconhecerem não como sujeitos deficientes, mas como sujeitos diferentes linguisticamente, capacitados por meio da aquisição da Língua de Sinais a ser e a fazer qualquer coisa que os não surdos fazem.

As obras de literatura surda infantil, independente da forma de registro, denotam e demarcam aspectos linguísticos culturais próprios das comunidades surdas. Marcas que arrebatam o olhar daqueles que se permitem parar e observar para além do texto escrito, pictográfico, gesto-visual. Assim, referendamos a importância dada pelas comunidades surdas a que as crianças surdas tenham acesso à literatura surda desde cedo.

Por fim, concordamos com Reis (1992) quando afirma que, da mesma forma que o autor, os leitores são formados por sua posição cultural e social, em que o ato de ler, a seu modo, também se caracteriza como político. Mais análises poderiam ser realizadas, não fosse o quantitativo de páginas permitido para este trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.
- AUBERT, F. H. Desafios da Tradução Cultural (As aventuras tradutórias do Askeladden). **TRADTERM 2**. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49913/54030>. Acesso em: 18 nov. 2014.
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. Trad. M. Lahud e YF Vieira, São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em: 18 nov. 2014.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRAIT, B. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 15-32, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462004000100003>. Acesso em: 10 out. 2020.
- BRITTO, P. H. O tradutor como mediador cultural. **Synergies Brésil**, 2010, n. 2, p. 135-141. Disponível em: http://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/britto.pdf. Acesso em: 31 jul. 2017.
- ELICHIRIGOITY, Maria Teresinha Py. A formação do sentido e da identidade na visão bakhtiniana. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, p. 181-206, 2008. Disponível em: <https://www.yumpu.com/s/gBPOs09Ho9TurTQc>. Acesso em: 10 out. 2020.
- FELÍCIO, M. D. **O Surdo e a Contação de Histórias**: Análise da Interpretação Simultânea do Conto “Sinais No Metrô”. 137 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123124>. Acesso em: 10 out. 2020.
- HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. B. **Cinderela surda**. 3ª ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. 36p. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/434052959/Cinderela-Surda>. Acesso em: 10 out. 2020.
- HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/481947029/Linda-Hutcheon-Trad-Andre-Cechinel-Uma-Teoria-Da-Adaptacao-2013-Editora-UFSC-PDF>. Acesso em: 01 out. 2020.
- KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas [36]: 15-174. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1605/1488>. Acesso em: 19 out. 2020.
- KARNOPP, L. B. In: PRIETO, Benita (Ed.). **Contadores de histórias**: um exercício para muitas vozes. Prieto Produções Artísticas, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/481969467/Contadores-de-historias-um-exercicio-para-muitas-vozes>. Acesso em: 01 out. 2020.
- MOURÃO, C. H. N. Adaptação e tradução em literatura surda: a produção cultural surda em língua de sinais. **IX ANPED Sul**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4114736-Adaptacao-e-traducao-em-literatura-surda-a-producao-cultural-surda-em-lingua-de-sinais.html>. Acesso em: 06 mai. 2015.

QUADROS, R. M. de. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

REIS, R. C. Cânon. In: JOBIM, J. L. (Org.). **Palavras da crítica**: tendências e conceitos no estudo da literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1992, p. 65-92, 1992. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/s80vny>. Acesso em: 21 mai. 2020.

SCHLEMPER, M. D. da S. **Traduções infantis para Libras**: o conto como mediador de aquisição sinalar. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176676>. Acesso em: 06 mai. 2020.

SCHLEMPER, M. D. da S. **Librando**: compartilhando literatura surda. Monografia (Especialização – Curso de Linguagens e Educação a Distância) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199885?show=full>. Acesso em: 06 mai. 2020.

DA SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. UFSC, Florianópolis, 4ª ed., v. 123, 2005.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

RODRIGUES, C. H. **A interpretação para a Língua de Sinais Brasileira**: efeitos de modalidade e processos inferenciais. 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9CXQ8L>

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PARTE 2

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 1

ESCRITA DE ALUNOS SURDOS: PRINCIPAIS ERROS E SUAS POSSÍVEIS MOTIVAÇÕES

Eva dos Reis Araújo Barbosa¹

Andreia Chagas Rocha Toffolo²

Elidéa Lúcia Almeida Bernardino³

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora da FALE/UFMG, Belo Horizonte, MG, Belo Horizonte, MG, Brasil. Contato: evalibras@gmail.com – Registro ORCID®: <https://orcid.org/0000-0003-2586-6575>.

² Doutora em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora da FALE/UFMG, Belo Horizonte, MG, Belo Horizonte, MG, Brasil. Contato: evalibras@gmail.com – Registro ORCID®: <https://orcid.org/0000-0003-2586-6575>.

³ Doutora em Linguística Aplicada pela Boston University, professora associada na Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: elideabernardino@gmail.com – Registro ORCID®: <https://orcid.org/0000-0002-3718-9631>.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, buscamos identificar erros na escrita de palavras cometidos por alunos surdos⁴ usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2), com o intuito de compreender os processos empregados por esses sujeitos durante a escrita em português como segunda língua (PL2). Adotamos a visão de erro⁵ como fonte de conhecimento para a extração de pistas em relação às hipóteses formuladas pelos estudantes durante a atividade de escrita (Miranda; Matzenauer, 2010).

Os dados analisados foram extraídos de produções escritas de alunos surdos de faixas etárias e graus de escolaridade variados, retirados da *Coletânea de textos da 1ª oficina de português como segunda língua*, organizada por Barbosa (2015).

Em relação ao PL2, alguns apontamentos mostram-se necessários para a compreensão da condição bilíngue dos alunos surdos (Libras/Português). No Brasil, a Libras foi reconhecida como língua natural dos surdos brasileiros por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Essa lei foi muito importante para a difusão da Libras e, principalmente, para a defesa da educação bilíngue na perspectiva da educação de surdos, uma vez que propõe tornar acessível a língua de sinais (LS) como L1 e o português escrito como L2 no contexto escolar do aprendiz surdo (Quadros, 1997).

Em relação ao ensino de português, Quadros (1997, p. 29) salienta que “a proposta bilíngue para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas”. Essas técnicas, de acordo a autora, devem partir das habilidades interativas e cognitivas que já foram adquiridas pelas crianças surdas em suas experiências naturais com a Libras. Contudo,

⁴ Utilizamos a terminologia “surdo” para fazer referência aos sujeitos com perda auditiva, aos usuários da Língua de Sinais (LS) como L1 e do português escrito como L2. Reconhecemos e concordamos com Calixto e colaboradores (2019, p. 582) ao afirmarem que os “surdos são sujeitos plenos e múltiplos em suas manifestações identitárias e culturais. Não há um tipo único de surdo e, portanto, diferentes situações linguísticas estão implicadas nos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos”. Entretanto, por questão de recorte de pesquisa, optamos por trabalhar com o perfil descrito acima.

⁵ O trabalho desenvolvido por Miranda e Matzenauer (2010) é pautado na ideia de que é possível extrair conhecimentos de erros apresentados em produções escritas, pois estes podem fornecer pistas sobre representações e construções da criança.

só 4% ou 5% das crianças surdas – segundo as estatísticas internacionais – nascem e se desenvolvem em seus primeiros anos de vida dentro de uma família com pais surdos. [...] Entretanto, a maioria das crianças surdas – 95% ou 96% – não tem a mesma possibilidade que os filhos de pais surdos; pelo contrário, essas crianças crescem e se desenvolvem dentro de uma família ouvinte, que geralmente desconhece, ou, se conhece, rejeita a língua de sinais (Skliar, 1997, p. 93).

Vale ressaltar que a LS deve ser a língua de instrução do aluno surdo, e é por meio dela que ocorrerá o ensino de PL2. Dessa forma, é importante que o professor se atente a essa especificidade linguística do surdo, assim como o aprendiz deve compreender a importância do aprendizado do português como ferramenta de inclusão social, que possibilitará que ele leia e escreva na língua majoritária de seu país, mesmo sendo a Libras sua L1 e língua natural.

Levando em consideração especificamente os estudos na área da aquisição da escrita, Miranda e Matzenauer (2010) afirmam que grande parte desses trabalhos compartilha a ideia de que, ao chegar à escola, a criança já tem o domínio das dimensões estruturais e pragmático-discursivas de sua língua materna, trazendo consigo as condições linguísticas e cognitivas necessárias para a sua interação com a escrita.

Contudo, essa não é a realidade da criança surda, visto que sua percepção sensorial é essencialmente visual e seu acesso à modalidade oral do português é restrito (ou inexistente), não havendo, portanto, os insumos necessários para seu primeiro contato com a escrita (Salles *et al.*, 2004). Ademais, o domínio tardio de uma LS significa que, para muitas crianças, o aprendizado da L1 e a leitura e a escrita da L2 ocorrem ao mesmo tempo (Pereira, 2014).

Esse contexto contribui para que o aprendiz surdo tenha dificuldades no aprendizado do português, o que tem atraído pesquisas na área (Pereira, 2014; Almeida; Santos; Lacerda, 2015). Sobre esse fato, a literatura tem apresentado um nível de leitura padrão dos surdos típico das séries iniciais (Trussell; Easterbrooks, 2017).

Diante disso, analisamos textos escritos por surdos e fizemos um levantamento dos principais erros cometidos por esses alunos. Tais erros foram categorizados seguindo os pressupostos de Capovilla *et al.* (2006), que propõem três tipos

de erros – de natureza quirêmica⁶, ortográfica e semântica – a partir da escolha de palavras escritas para nomear figuras. Após a análise dos dados, propusemos uma reflexão sobre possíveis estratégias que possam auxiliar os educadores de alunos surdos brasileiros em sua prática pedagógica.

Na segunda seção deste capítulo, tratamos brevemente da aquisição da escrita em língua materna e em L2. Na terceira seção, apresentamos algumas características da escrita e da leitura dos alunos surdos, baseando-nos em Nunes e Vargas (2016); Capovilla *et al.* (2006); Salles *et al.* (2004) e em Bernardino (2000). Em seguida, descrevemos a metodologia utilizada para a coleta e a análise dos dados e apresentamos a análise realizada. Finalizamos com reflexões acerca de metodologias para o ensino de PL2 para surdos e com as considerações finais do capítulo.

A AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM LÍNGUA MATERNA E EM SEGUNDA LÍNGUA

Vários são os aspectos que devem ser levados em consideração quando pensamos a respeito da aquisição da escrita pelas crianças em processo de alfabetização em língua materna. A começar pelo desenho preciso das letras, algo que parece simples e trivial para os adultos, mas que pode ser um grande mistério para as crianças, uma vez que há “as equivalências funcionais entre desenhos alternativos e as mínimas diferenças de traçado que podem ter função distintiva” (Abaurre, 2006, p. 120). Segundo Abaurre (2006, p. 120),

se para nós, que usamos há décadas um mesmo sistema alfabético, essa interpretação parece óbvia, isso se deve ao fato de que aprendemos a atribuir a todas as variações no desenho das letras um determinado valor funcional no âmbito do sistema de representação. Para as crianças, às voltas com o aprendizado desse valor, a grande variação que caracteriza não só o traçado das letras, mas também os diferentes estilos de letras e as caligrafias individuais, constitui, provavelmente, um dos grandes mistérios da escrita.

⁶ O termo *quirema* foi proposto pelo linguista Stokoe (1960) para representar as unidades mínimas que formam os sinais, correspondentes aos fonemas das línguas orais.

Abaurre (2006) também cita o desconhecimento das crianças sobre as relações entre a escrita e a oralidade, a segmentação da escrita – “tomada inicialmente como um conjunto de blocos ou porções não-analisadas, separadas por espaços em branco” –, entre outros aspectos que contribuem para o que a autora nomeia como “opacidade da escrita em processos de aquisição” (Abaurre, 2006, p. 120-121).

Levando em consideração especificamente a segmentação da escrita, Miranda e Matzenauer (2010, p. 366) apontam que “a representação gráfica de certos segmentos e estruturas silábicas são mais suscetíveis de serem grafadas de forma incorreta”, devido, principalmente, às “dificuldades advindas da complexidade segmental ou silábica”. As autoras citam que todas as sequências silábicas maiores do que a estrutura canônica CV (consoante/vogal)⁷ podem dar margem a hesitações no que diz respeito às escolhas gráficas da criança em algum momento de seu processo de aquisição da escrita.

Outra autora que também trata dessa questão é Kato (1999, p. 203). A autora afirma que “a criança, mesmo a que se inicia na escrita alfabética, começa com concepções de que sua escrita é ideográfica”. Com o tempo, a criança chega à concepção de que a escrita pode representar o som; dessa forma, “o que a criança tenta reproduzir, através da letra, não é o fonema, um conceito abstrato, mas o fone” (Kato, 1986 *apud* Kato, 1999, p. 203).

Isso não acontece, por exemplo, no caso das crianças surdas que adquirem a escrita do PL2. Conforme apontam Salles *et al.* (2004, p. 77), o aspecto mais perceptível, no processo de aquisição de uma língua oral como L2 pela criança surda, “é que ela deve adquirir propriedades no nível fonológico e prosódico que seu aparato sensorial auditivo está impedido (ou parcialmente impedido) de apreender”.

Desse modo, os alunos surdos transferem para a escrita do português os conhecimentos que possuem em relação à sua língua materna, isto é, a LS. Segundo Abaurre (2006, p. 121), os professores que estão acostumados a lecionar para alunos surdos já devem ter se dado conta de que, “em alguns episódios iniciais da escrita”, esses alunos “dão aos elementos dos enunciados que dizem haver escrito uma or-

⁷ Segundo Miranda e Matzenauer (2010, p. 369), “no português, a sílaba mínima pode ser composta apenas por uma vogal (V) e a sílaba máxima, isto é, aquela com maior número de elementos, por cinco segmentos (CCVCC)”. Na aquisição de estruturas silábicas pelas crianças, podem ser detectados três grandes estágios, de acordo com Freitas (1997 *apud* Miranda; Matzenauer, 2010, p. 371): “1º estágio: CV, V; 2º estágio: CVC, VC, 3º estágio: CCV, CCVC”.

dem que a nós, ouvintes, parece antinatural", devido, especialmente, à ordem na qual esses elementos são produzidos em sua língua espaço-visual.

Nesse contexto, deve ser levada em consideração a condição multicultural dos alunos surdos e a importância da LS para seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural, uma vez que "o domínio da linguagem é condição essencial para que se tenha a possibilidade de participação social" (Mollica, 2007, p. 64). Para tanto, é de suma importância que o professor tenha conhecimento da singularidade linguística do aluno surdo para compreensão dos processos de interferência de aspectos estruturais da LS na escrita do português.

A ESCRITA E A LEITURA DOS ALUNOS SURDOS

O processo de ensino-aprendizagem do português por surdos é um desafio para educadores e tem sido foco de várias investigações na área (Lacerda *et al.*, 2011; Lodi, 2011; Finau, 2014; Calixto *et al.*, 2019; Peixoto, 2019; Santos; Lessa-de-Oliveira, 2019).

Vários fatores contribuem para que esse processo ocorra de forma peculiar em relação aos aprendizes ouvintes, dentre eles o fato de o português representar uma segunda língua para o surdo, sendo necessária a utilização de propostas metodológicas específicas de ensino de L2 que tenham como foco a habilidade de leitura e escrita sem o suporte da língua oral (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019).

Outro aspecto a ser considerado é o atraso linguístico da maioria dos surdos, haja vista que a maior parte deles nasce em lares de pais ouvintes e não tem a oportunidade de adquirir a Libras, sendo comum a entrada na escola com defasagem nesse desenvolvimento, o que certamente influencia no aprendizado de uma L2 (Lodi, 2011).

Os fatores mencionados, somados à história de vida de cada sujeito, à experiência com a Libras e com o português, além da metodologia adotada pelos professores, permeiam todo o processo de ensino-aprendizagem do português e justificam a complexidade que é a escrita para muitos surdos.

Segundo Salles *et al.* (2004, p. 118), a pessoa ouvinte que desconhece a realidade do surdo pode sentir-se chocada, ao primeiro contato com uma produção escrita de um surdo, por supor "que o escritor surdo tenha como língua única e/ou materna a língua portuguesa". Os autores apontam semelhanças entre textos de ouvintes

que adquirem o PL2 e os textos de surdos, dentre eles: (1) o uso de frases curtas; (2) a omissão de artigos, preposições, concordância nominal e verbal; (3) a inadequação lexical; (4) a falta de elementos formadores de palavras (afixos); (5) o uso reduzido de diferentes tempos verbais; (6) o vocabulário reduzido; (7) a colocação aparentemente aleatória de elementos na oração, entre outros.

Embora haja semelhanças, ressalta-se que alguns fatores interferem diretamente nessas produções, como o tempo de exposição à língua, a motivação para o aprendizado e o tipo de instrução. Ademais, "as condições que cercam os surdos são claramente diferentes; por um lado, para eles, aprender a nova língua coincide com aprender a ler e escrever, e por outro, faltam-lhes as 'pistas' que o conhecimento de outra língua oral geralmente fornece aos aprendizes de segunda língua" (Salles *et al.*, 2004, p. 122).

Nunes e Vargas (2016) afirmam que, quando um aluno aprende a escrever uma língua que não ouve, sua habilidade limitada de discriminar os sons dificulta o uso da conexão direta entre a língua falada e a escrita. Para as autoras, tal relação é fundamental para a leitura e para a ortografia, entretanto, os alunos surdos podem alcançar níveis elevados de proficiência em leitura e em escrita de palavras por meio de uma conexão indireta. A relação indireta é "baseada em elementos conceituais inferidos a partir da experiência com as línguas escrita e falada: os morfemas, a sintaxe e a semântica" (Nunes; Vargas, 2016, p. 217).

A fim de avaliar a habilidade de escolher palavras escritas para nomear figuras, Capovilla *et al.* (2006) desenvolveram um instrumento de avaliação com o intuito de verificar como acontece a compreensão desses alunos. O Teste de Nomeação de Figuras por Escolha (TNF2.1–Escolha) analisa processos quirêmicos, ortográficos e semânticos envolvidos, nomeados como "paralexia"⁸.

A paralexia quirêmica ocorre quando o aluno escolhe palavras escritas sem qualquer relação semântica ou ortográfica com as palavras-alvo que designam as figuras. Nesse caso, a escolha da palavra distraidora⁹ assemelha-se ao sinal da palavra-alvo, conforme pode ser visto no Quadro 1, abaixo.

⁸ Capovilla *et al.* (2006) utilizam o termo *paralexia* para designar erros de leitura.

⁹ O conceito de "palavra distraidora", no contexto apresentado, refere-se à uma palavra que pode ter semelhanças ortográficas, como "pé" e "fé", ou ser uma distraidora semântica, como "pé" e "mão", ou quirêmica, cujo equivalente em LS tem semelhança com o sinal da palavra-alvo. Por exemplo, apresenta-se a palavra-alvo "gato" e a imagem de um "leão", cujo sinal se assemelha ao sinal da palavra-alvo "gato".

Quadro 1: Exemplo de paralexia quirêmica

Figura a ser nomeada	Palavra distraidora	Sinal correspondente à figura	Sinal evocado similar ao sinal que corresponde à figura
	DESCULPA		

Fonte: Adaptado de Capovilla *et al.* (2006).

De acordo com o exemplo apresentado no Quadro 1, o examinando escolheu a palavra distraidora “DESCULPA”, em vez de “TELEFONE”, devido à semelhança entre os sinais das duas palavras. De acordo com Capovilla *et al.* (2006), o leitor pode resgatar a representação ortográfica das palavras durante a tarefa de nomeação de figuras por meio de uma sinalização interna. Conforme o Quadro 1, ao ver a imagem de um telefone, o sinal evocado é similar ao sinal correspondente à figura.

A paralexia ortográfica, por sua vez, consiste na escolha de palavras escritas cuja forma ortográfica geral tem semelhança com a forma ortográfica da palavra escrita correspondente à figura. O examinando pode marcar, por exemplo, a palavra distraidora “TOPO”, em vez da palavra-alvo “COPO”. Esse tipo de paralexia é sugestivo de um estilo logográfico de leitura, baseado no reconhecimento visual direto da forma ortográfica geral das palavras familiares (Capovilla *et al.*, 2006).

Quando o examinando marca uma palavra distraidora cujo significado está relacionado, de algum modo, ao significado da figura modelo a ser nomeada, tem-se a paralexia semântica. Um exemplo disso seria quando o examinando marca a palavra distraidora “PETECA”, em vez da palavra-alvo “BOLA”.

Diferentes erros podem revelar os processos empregados na leitura e os estágios de desenvolvimento de leitura já atingidos pelo examinando. Acreditamos que o TNF2.1 – Escolha possa contribuir também para a compreensão da escrita do aluno surdo, cujos erros podem ser de ordem quirêmica, ortográfica e/ou semântica.

METODOLOGIA

A análise feita neste capítulo configura-se como documental, isto é, “baseia-se em materiais [documentos] que não receberam ainda um tratamento analítico” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 55). Nesse sentido, um documento é entendido como “qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação”, ou seja, “todo documento deve passar por uma avaliação crítica por parte do pesquisador, que levará em consideração seus aspectos internos e externos” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 56).

Os documentos analisados neste trabalho dizem respeito aos textos que fazem parte da *Coletânea de textos da 1ª oficina de português como segunda língua* (Barbosa, 2015), que contém as produções escritas por alunos surdos de faixas etárias e graus de escolaridade variados que participaram da oficina oferecida pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) de Belo Horizonte no ano de 2015. Segundo Barbosa (2015, p. 3), os textos propostos ao longo da oficina “foram corrigidos e os principais problemas encontrados foram discutidos em sala de aula”. Após a discussão, os alunos fizeram a reescrita dos textos, os quais foram reunidos na coletânea analisada neste trabalho, de modo que todos pudessem “ter acesso aos textos escritos por eles mesmos e por seus colegas” (Barbosa, 2015, p. 3).

Para as propostas de escrita, a autora trabalhou com diferentes gêneros textuais, tais como bilhete, lista de compras, receita, diário, convite, e-mail, resumo, apresentação pessoal, entre outros, além de redações com temas diversos. Dessa forma, a escrita do português não foi praticada por meio de exercícios gramaticais, mas sim a partir de gêneros textuais, levando em consideração a perspectiva do letramento, que considera a imersão do sujeito na cultura escrita. Para Soares (2003, p. 13), o letramento permite “a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”.

Como o foco deste capítulo é a análise dos erros mais comuns na escrita de palavras cometidos pelos estudantes surdos, os dados foram coletados e analisados seguindo a perspectiva de Capovilla e colaboradores (2006), descrita no final da seção anterior. No Quadro 2, abaixo, apresentamos alguns erros categorizados por motivações quiriêmicas, ortográficas e semânticas encontrados na coletânea analisada.

Quadro 2 – Tipos de erros encontrados na coletânea analisada, categorizados como quirêmicos, ortográficos e semânticos

Tipos de Erros ¹⁰			
Quirêmicos	Semânticos	Ortográficos	
Cancelar (bloquear) Piada (engraçada) Obedecer (respeitar)	Cancelar (bloquear) Piada (engraçada) Obedecer (respeitar)	Querra (guerra) Aminais (animais) Dimheiro (dinheiro) Setembro (setembro) Franjo (frango) Viagar (viajar) Bejos (beijos)	Morago (morango) Compar (comprar) Vanda (venda) Traquila (tranquila) Marastra (madrasta) Problma (problema) Votaram (voltaram)

Fonte: Dados coletados em Barbosa (2015).

Foram identificados também erros de natureza sintática, conforme exemplificado no Quadro 3, a seguir. Entretanto, uma vez que o foco de análise são os erros de natureza quirêmica, ortográfica e semântica, os demais não foram analisados.

Quadro 3 – Erros sintáticos encontrados na coletânea analisada

Trechos escritos pelos alunos surdos	Possível interpretação da escrita
1. Pai dar o cachorro. 2. Também gosta estudar. 3. O filho brincou sempre para com o cachorro. 4. Elas ficou triste muito. 5. Chegou em casa e dei o cachorro para seu filho, e ele muito feliz.	1. O pai deu o cachorro. 2. Também gosto de estudar. 3. O filho brincou sempre com o cachorro. 4. Elas ficaram muito tristes. 5. Chegou em casa e deu o cachorro para seu filho, e ele ficou muito feliz.

Fonte: Dados coletados em Barbosa (2015).

Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados, bem como a discussão dos resultados obtidos, segundo os pressupostos dos autores que embasaram parte deste trabalho.

VERIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS ERROS

Neste capítulo, foram analisados cinquenta textos que fazem parte da *Coletânea de textos da 1ª oficina de português como segunda língua*, conforme apresentado na seção anterior. É importante ressaltar que os textos analisados foram reescritos pe-

¹⁰ Os erros categorizados como "quirêmicos" se repetem na categoria "semânticos", por serem passíveis de explicação em ambas as categorias.

los alunos, isto é, não analisamos a primeira versão das produções escritas, que poderiam, obviamente, conter outros tipos de erros, além dos que são citados nesta seção.

Para melhor apresentação das análises, dividimos esta seção em erros quirêmicos, ortográficos e semânticos, conforme pode ser visto a seguir.

ERROS QUIRÊMICOS

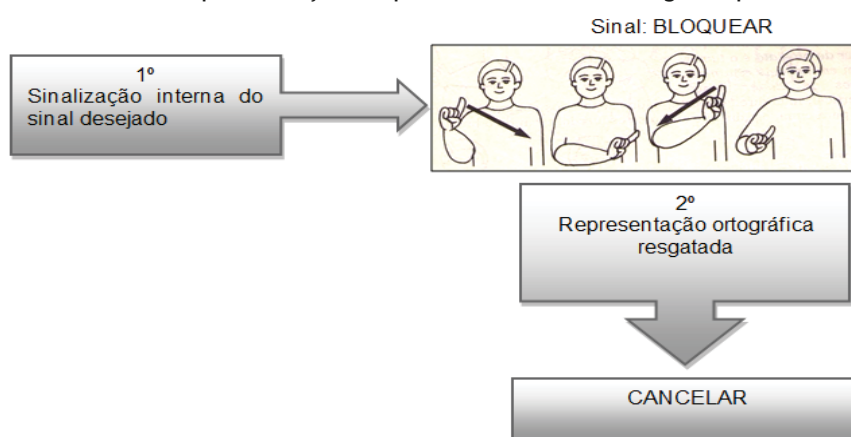
Encontramos três erros que se enquadram na categoria de “erros quirêmicos”. O primeiro deles foi a escrita da palavra “CANCELAR¹¹”, grafada no lugar de “BLOQUEAR”.

Frase escrita: “Já cancelei o garoto”.

Sentido da frase, de acordo com o conteúdo do texto escrito pelo aluno surdo: “Já bloqueei o garoto”.

Na Libras, o sinal de CANCELAR e de BLOQUEAR é o mesmo, podendo ser diferenciado apenas pelo contexto. Nesse caso, possivelmente o aluno resgatou a representação ortográfica que lhe era mais familiar (CANCELAR) ao evocar o sinal (BLOQUEAR), conforme a Figura 1, abaixo.

Figura 1 – Possível representação do processo de escrita seguido pelo aluno surdo



Fonte: Elaborada pelas autoras.

¹¹ Recentemente, o termo “cancelamento” tem sido utilizado nas redes sociais para fazer referência a um movimento de “exclusão”, principalmente de influenciadores digitais e famosos, por atitudes e opiniões consideradas inapropriadas. Entretanto, em 2015, ano em que os textos foram coletados, o termo “cancelar” não era empregado com essa finalidade.

O segundo exemplo refere-se ao uso da palavra "PIADA" no lugar de "ENGRAÇADAS", conforme apresentado abaixo:

Frase escrita: "Nós somos irmãs e somos muito piada".

Sentido da frase, de acordo com o conteúdo do texto escrito pelo aluno surdo: Nós somos irmãs e somos muito engraçadas.

Assim como no exemplo anterior, o sinal para representar "PIADA" e "ENGRAÇADA" é o mesmo. Durante a sinalização, a ideia transmitida é clara, uma vez que está contextualizada. Ao sinalizar a frase: "Nós somos muito engraçadas", não há dúvida quanto ao contexto semântico. Entretanto, ao transferir a "ideia sinalizada" para a escrita do português, a palavra acionada de forma mais rápida pode ser "PIADA". Tal escolha pode ter sido motivada pela semelhança entre os sinais, assim como indicativo de insuficiência de vocabulário em português.

Por último, identificamos o uso da palavra "OBEDECER" no lugar de "RESPEITAR", conforme apresentado a seguir:

Frase escrita: "As pessoas não tem educação não obedecem, tem preconceito."

Sentido da frase, de acordo com o conteúdo do texto escrito pelo aluno surdo: "As pessoas não têm educação e não respeitam [as outras], têm preconceito."

Os sinais para "OBEDECER" e "RESPEITAR" na Libras são equivalentes. A distinção entre os dois termos só é possível, durante a sinalização, mediante um contexto específico. Dada a semelhança entre os sinais, o sujeito pode se equivocar na escrita, optando pela grafia da palavra que lhe é mais familiar e que não necessariamente é a mais apropriada.

Pode haver, também, o desconhecimento da palavra "RESPEITAR" em português, levando o aluno a grafar a palavra que é evocada mais facilmente (OBEDECER) por meio da sinalização.

ERROS SEMÂNTICOS

Segundo Capovilla e colaboradores (2006, p. 208), a ocorrência significativa da paralexia semântica “sugere que o leitor tenta obter acesso ao léxico semântico, mas que esse acesso é dificultado pela insuficiência de conceitos, vocabulário, ou habilidade de leitura”. Nesse sentido, embora os erros analisados anteriormente tenham sido enquadrados na categoria de erros quirêmicos, deve-se levar em consideração também a possibilidade de ter ocorrido uma contaminação¹² por relações de similaridade semântica entre CANCELAR/BLOQUEAR, PIADA/ENGRAÇADA e OBEDECER/RESPEITAR.

ERROS ORTOGRÁFICOS

O maior número de erros foi de natureza ortográfica, marcados pela omissão de letras, como na escrita de *beijos* como *bejos*, *tranquila* como *traquila*, *problema* como *problma*; ou pela troca de letras, como na escrita de *guerra* como *querra*, *venda* como *vanda* e *animais* como *aminais*.

Para a compreensão dos erros ortográficos, é necessária uma reflexão sobre a maneira como o português é processado pelos surdos, que difere da forma como é processado pelos ouvintes. O aprendizado do português por ouvintes ocorre, fundamentalmente, pelo canal auditivo, relacionando as palavras aos sons. Já o surdo aprende por meio do canal visual, tendo que se apoiar na imagem da palavra e não nos fonemas.

Uma língua escrita não é idêntica à sua forma falada, mas se relaciona a ela (Nunes; Bryant, 2014). No português, assim como nas outras línguas alfabéticas, os sons das palavras faladas correspondem, geralmente, na escrita, aos grafemas. Essa conexão entre a língua oral e a escrita auxilia as crianças ouvintes no aprendizado inicial do português escrito (Ehri, 2010). Para os surdos, uma vez inviabilizada essa conexão, devido à falta de audição, a percepção da escrita está restrita ao visual. Ademais, um grafema, uma sílaba e uma palavra na escrita alfabética não apresentam nenhuma analogia com as unidades de uma LS (Quadros, 1997).

¹² Capovilla e colaboradores (2006) utilizam o termo “contaminação” para indicar a relação de similaridade (ortográfica, quirêmica ou semântica) existente entre as palavras.

Sendo assim, para o surdo aprender a grafia de uma palavra, é necessária a memorização de uma sequência de símbolos (letras) que não se associa a nenhum tipo de som nem ao sinal equivalente na Libras. Quanto a essa forma peculiar de aprendizado da escrita do português por surdos, Streiechen e Krause-Lemke (2014, p. 962) tecem as seguintes considerações:

Ao considerarmos que o sujeito surdo não assimila nada ou praticamente nada pelo canal auditivo, surge a seguinte questão: por onde é processado todo esse conhecimento para a aquisição de vocabulário? A única forma que o surdo tem para aprender as palavras é pelos olhos, mas os olhos não distinguem os sons. Como ele não conhece os sons das palavras, não sabe como pronunciá-las. As palavras que existem em sua mente são aquelas poucas que ele visualizou em sua forma escrita (se ele já foi alfabetizado).

Uma vez que o leitor surdo não possui um léxico fonológico que lhe permita resgatar “o som” das palavras, de forma a auxiliá-lo na escrita, esse leitor “tende a limitar-se ao reconhecimento visual global e quase ideográfico das palavras baseado na imagem ortográfica global da palavra escrita” (Capovilla *et al.*, 2005, p. 21).

Assim, muitas vezes, os surdos não obtêm um resultado satisfatório ao escrever uma palavra com base na memorização, o que leva a trocas e omissões de letras, conforme erros ortográficos exemplificados no Quadro 2.

REFLEXÕES METODOLÓGICAS

A compreensão das estratégias empregadas pelos surdos durante a escrita em PL2 viabiliza a reflexão sobre o processo de escrita desses alunos, possibilitando apontar possíveis caminhos para as práticas pedagógicas.

Uma vez que as crianças com surdez profunda não conseguem identificar a relação entre letra-som, o primeiro contato com a escrita não é significativo, levando-as a copiar as letras das palavras como se fossem desenhos (Fernandes, 2006). Esses alunos acabam gravando as imagens (formas) das palavras muitas vezes sem saber seu significado.

Uma criança ouvinte, ao escrever pela primeira vez a palavra *peixe*, por exemplo, pode apoiar-se na relação direta que há entre as letras e os sons da fala (Nunes; Vargas, 2016). Dessa forma, é comum que as crianças grafem *pexe*, *peiche*, *peixi*, justamente por se deixarem enganar pela semelhança fonológica das palavras. Ao aprender a grafia de uma palavra, essas crianças não precisam aprender uma outra língua, elas já possuem armazenadas, em seu léxico mental, o vocabulário de uma língua oral que elas já dominam.

Quando um aluno aprende a escrever uma língua que não ouve, sua habilidade limitada de discriminar os sons dificulta o uso da conexão direta entre a língua falada e a escrita (Nunes; Vargas, 2016). Ademais, é exigido desse aluno o aprendizado de uma escrita que não representa a sua L1, ou seja, ele é falante da LS, mas deve aprender a escrever o português. Nesse caso, a escrita da palavra *peixe* não apresenta nenhuma analogia com o sinal correspondente a essa palavra em Libras, além do fato de o aluno surdo desconhecer o som dessa palavra.

No aprendizado do português, conforme enfatiza Fernandes (2006), as palavras são processadas mentalmente como um todo. Reconhecidas em sua forma ortográfica, são “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental, se a elas corresponder alguma significação.

Seguindo com o exemplo da palavra *peixe*, é necessário, então, que a grafia dessa palavra seja apresentada juntamente com o objeto ou sinal correspondente em Libras, para que o surdo possa associá-la e registrá-la em seu léxico mental. Todavia, não basta apresentar a palavra uma única vez, isto é, para que o aluno surdo possa acessar o significado de uma palavra, seu código ortográfico deve ser exposto suficientemente, de modo que possa ocorrer o registro de sua grafia.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, é um equívoco pensar que sinalizar uma palavra por meio do alfabeto manual¹³ facilitará a compreensão da leitura por surdos, uma vez que esse alfabeto é uma representação manual do alfabeto do português. A dificuldade em reconhecer uma palavra grafada em sua L2 é a mesma de reconhecer uma palavra realizada pelo alfabeto manual. Por exemplo, a palavra *computador*, escrita em português ou realizada manualmente, apresenta o mesmo grau de dificuldade de memorização, já que possui a mesma sequência de letras.

¹³ O alfabeto manual é um sistema utilizado nas línguas de sinais para representar, por meio das mãos, as letras dos alfabetos das línguas orais escritas (Felipe e Ferreira-Brito, 1997).

A percepção da escrita restrita ao visual, sem o apoio de uma língua falada, pode justificar os erros ortográficos cometidos pelos surdos. Vimos, no Quadro 2, que a troca ou a omissão de letras marcam os erros dessa categoria. Quando o professor compreende que esses erros se justificam pela dificuldade de memorizar sequências de letras como se fossem símbolos sem som, ele pode criar estratégias para que essas palavras sejam apresentadas com maior frequência aos alunos surdos, valorizando o *input* visual.

Da mesma forma, o conhecimento das dificuldades que levam os alunos a cometerem erros quirêmicos e/ou semânticos pode servir de base para que o professor planeje suas aulas.

Uma vez que os conhecimentos relativos à LS servem de base para que os estudantes surdos tenham acesso aos conteúdos em português (Lacerda; Lodi, 2009), os educadores devem ter o domínio de ambas as línguas, para que possam identificar possíveis estratégias utilizadas na escrita que podem sofrer influência da LS, como no caso de erros quirêmicos, nos quais o aluno tende a resgatar a representação ortográfica da palavra que lhe é mais familiar na LS ou mesmo em razão da semelhança entre os sinais.

Ressaltamos que, embora a promoção do crescimento da identificação de palavras afete positivamente o desempenho da leitura, é necessário pensar o texto como um todo. Nesse sentido, Fernandes (2006, p. 10) afirma que

ler não passa apenas pelo reconhecimento e compreensão de palavras isoladas. A atividade de leitura se dá em contextos linguísticos mais amplos, em que as palavras são combinadas para a formação de enunciados. Apenas o reconhecimento e a memorização da forma externa da palavra não garantem a sua compreensão, pois é o contexto que lhe delimitará um sentido.

Entretanto, como o foco desse trabalho é a compreensão dos processos empregados por surdos na leitura e na escrita de palavras do português, não nos detemos em questões relativas à compreensão da produção textual.

A seguir, apresentamos recomendações para o ensino de PL2 para surdos, baseando-nos em publicações de pesquisadores que trabalham na área de Educa-

ção de Surdos com foco no processo de ensino-aprendizagem de PL2, e que também podem ser inferidas e aplicadas a partir das análises apresentadas neste capítulo. São elas:

1. Deve-se promover a aquisição precoce da LS, de modo a permitir que as crianças surdas consigam construir hipóteses sobre a escrita da língua oral (Rocha-Toffolo *et al.*, 2017).
2. É essencial, desde a fase pré-escolar, incentivar a leitura mediada pelo professor, que deve trabalhar em uma perspectiva contrastiva da LS e do português, elucidando as diferenças e as semelhanças entre as duas línguas (Svartholm, 1998).
3. Recomenda-se traduzir os textos ou partes deles para a LS e vice-versa, bem como explicar e esclarecer os aspectos de sua construção (Svartholm, 1998).
4. O professor deve contribuir como escriba, registrando no português o que os alunos relatam na Libras, contribuindo para a elaboração do texto do aluno surdo (Pereira, 2011).
5. Deve-se pensar a semântica como caminho que considere a Libras e o português como fundamentais no trabalho de produção de sentidos dos signos em uma frase e em um texto. Quando a leitura de um texto é mediada pela LS, os surdos descobrem as possibilidades de leitura e conseguem atribuir sentido a ela (Vieira-Machado; Vieira-Machado; Pinel, 2016).
6. Nas séries iniciais, o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo deve ser focado no reconhecimento de palavras, com ênfase na exploração de pistas ortográficas (Pinheiro, 2014; Pinheiro; Rocha-Toffolo; Vilhena, 2020).
7. É necessário que seja realizado um trabalho intenso de expansão de vocabulário – em português e em Libras – com as crianças surdas, tanto na escola quanto em casa (Rocha-Toffolo *et al.*, 2017).
8. É importante desenvolver competências que permitam a reflexão sobre a estrutura das palavras (consciência morfológica), auxiliando as crianças a escreverem ortograficamente (Nunes; Bryant; Bindman, 2006).
9. O professor deve propiciar o letramento visual por meio da leitura de imagens e estratégias visuais de leitura e interpretação de textos (Lebedeff, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que os principais erros encontrados nas produções dos alunos surdos são de natureza ortográfica, nos quais foram percebidas trocas e omissões de letras. Também localizamos erros de natureza quirêmica e semântica, o que aponta para duas possibilidades: para a similaridade semântica entre os sinais da Libras e/ou para a escassez de vocabulário na língua-alvo.

Ademais, percebemos a necessidade de que a aquisição da escrita da LS pelo estudante surdo ocorra o mais precocemente possível, para que sua L1 possa contribuir para o aprendizado de sua L2. A leitura em L2 deve ser incentivada, principalmente a partir de um trabalho de comparação entre a Libras e o português, de modo que o aluno surdo possa compreender as diferenças e semelhanças entre as duas línguas, bem como da maneira mais visual possível. Nesse sentido, o papel do professor é essencial, devendo este agir como mediador, escriba, letrador, tradutor, enfim, como motivador do processo de ensino-aprendizagem de seu aluno, o qual transita por duas línguas com modalidades totalmente diferentes e precisa de elementos que o auxiliem a aprender e a utilizar cada uma delas de maneira efetiva.

Esperamos que este trabalho contribua para a área do ensino de PL2 para surdos, principalmente no que diz respeito às dificuldades de escrita, visto que as pesquisas voltadas a essa realidade ainda são bastante incipientes.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Posfácio: a aquisição da escrita do português: considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, p. 205-232, 2006.
- ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F. D.; LACERDA, C. B. F. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, v. 23, n. 3, p. 30-57, 2015. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6033/pdf_38. Acesso em: 22 ago. 2024.
- BARBOSA, E. R. A. **Coletânea de Textos da "1ª Oficina de Português como Segunda Língua**. Belo Horizonte: FENEIS, 2015.
- BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou Lógica? Os Surdos e sua produção linguística**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm?_=undefined. Acesso em: 22 ago. 2024.
- CALIXTO, H. R. da S. RIBEIRO, A. E. do. A. RIBEIRO, A. do. A. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 256, p. 578-593, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021>. Acesso em: 22 ago. 2024. *istaBileirade osPóicos*
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; VIGGIANO, K.; MAURÍCIO, A.; BIDÁ, M. Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 10, n. 1, p.15-23, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/SC9DK3yF7fLmZ46zFm4vrCG/>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- CAPOVILLA, F. C.; GIACOMET. A; MAZZA, C. Z.; AMENI, R.; NEVES, M. V.; CAPOVILLA, A. G. S. Quando surdos nomeiam figuras: Processos quirêmicos, semânticos e ortográficos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 153-175, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10597>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- EHRI, L. C. Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Ed.). **The Science of Reading: a handbook**. Oxford: Blackwell Publishing, p. 362-378, 2010.
- FERNANDES, S. **Práticas de Letramento na Educação Bilíngue para Surdos**. Curitiba: SEED, 2006.
- FELIPE, T. A; FERREIRA, L. Fascículo 7: A Língua Brasileira de Sinais. In: BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *Educação Especial: Deficiência Auditiva. Série Atualidades Pedagógicas*. Org. RINALDI, G. et al. Brasília: 1997. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:830>. Acesso em: 22 ago 2024.—.
- FINAU, R. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. **RBLA**, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000023>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- KATO, M. A. Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico. In: CABRAL, L. G.; MORAIS, J. (Orgs.). **Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral**, Florianópolis: Mulheres, p. 201-225, 1999.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos S. CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA e SANTOS (Org.). **Língua brasileira de sinais – Libras**: uma introdução. São Carlos: UFSCar, 2011. cap. 6, p. 103-118. (Coleção UAB-UFSCar).. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/690/1/PE_LinguabrasileiradesinaisLibrasumaintroducao.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 175- 95, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23686>. Acesso em: 22 ago. 2024.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA; SANTOS (Orgs.) **Língua brasileira de sinais – Libras**: uma introdução. Coleção UAB-UFSCar, 2011. P. 83-102.

MIRANDA, A. R. M., MATZENAUER, C. L. B. Aquisição da fala e da escrita: relações com a Fonologia. **Cadernos de Educação (UFPeI)**, Pelotas, v. 35, 2010, p. 359-405. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1626>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Leitura e ortografia**: além dos primeiros passos. Porto Alegre: Penso, 2014.

NUNES, T; BRYANT, P. BINDMAN, M. The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. **Reading and Writing**, p. 767–787, 2006. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-006-9025-y>. Acesso em: 22 ago. 2024.

NUNES, T; VARGAS, R. Um instrumento para a avaliação formativa de textos produzidos por usuários de Libras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 125-141, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9bmMJsVSLn6FC7BHjRdcwRf/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2024.

PEIXOTO, R. C. Entre palavras e sinais: algumas considerações sobre a alfabetização em Língua Portuguesa de alunos surdos. In: LEURQUIN, E. V. L. F.; LEITÃO, V. M. (Orgs.). **Ensino e educação especial**. Campinas: Mercado de Letras, p. 37-58, 2019.

PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação. In: FARIA, E. M. de B.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Desafios para uma nova escola**: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011, p. 49-64.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2024.

PINHEIRO, A. M. V.; ROCHA-TOFFOLO, A. C.; VILHENA, D. de A. Reading strategies for the profoundly deaf Libras users: Benefits of speech and lip reading for strengthening linguistic skills. **Estud. psicol.** (Campinas), v. 37, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/7G6QWfYMQ4xkZ7MGFTZQgRy/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

PRODANOV; C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

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

ROCHA-TOFFOLO, A. C., BERNARDINO, E. L. A., VILHENA, D. A., PINHEIRO, A. M. V. Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pQsrq4swznPfhm9djvsPXkc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, v. 1, 2004.

SANTOS, W. de. J.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Trocas categoriais entre nomes e verbos na aquisição da escrita do Português Brasileiro por surdos. **Domínios de Linguagem**, v. 13, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47013>. Acesso em 22 ago. 2024.

SKLIAR, C.B. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso: 26 fev. 2018.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qmLbFqKMTNf6DJ9rPG3jHXk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2024.

STOKOE, W. **Sign and Culture**: A Reader for Students of American Sign language. Listok Press, Silver Spring, MD, 1960.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, n. 9, p. 38-45, 1998. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/206>. Acesso em: 22 ago. 2024.

TRUSSELL, J. W., EASTERBROOKS, S. R. Morphological Knowledge and Students Who Are Deaf or Hard-of-Hearing: A Review of the Literature. **Communication Disorders Quarterly**, v. 38, n. 2, p. 67-77, 2017.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; VIEIRA-MACHADO, L. L.; PINEL, H. Ensino de língua portuguesa para surdos usuários de língua de sinais: a contribuição da semântica. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v.10, n. 15, p. 93-110, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/13498>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CAPÍTULO 2

ESTRATÉGIAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS VOLTADOS AO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO PARA CRIANÇAS SURDAS

Roseni Maciel Couto¹

Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz²

¹ Mestre em Diversidade e Inclusão - Universidade Federal Fluminense – UFF. Licenciada em Letras Português/ Literatura - Uniabeu Centro Universitário. Proficiente no uso e no ensino da Libras- certificada pelo Exame Nacional de Proficiência em Libras (PROLIBRAS/MEC). Proficiente em tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa certificada pelo Exame Nacional de Proficiência em Libras (PROLIBRAS/MEC). Tratutora/intérprete de Libras/Língua Portuguesa – Prefeitura Municipal de Belford Roxo/ SEMED. E-mail: rosenimc@yahoo.com.br

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC/SP. Mestre em Estudos da Tradução e Estudos Linguísticos – UFMG. Especialista em Atualização Pedagógica – CEP/UFRJ. Graduada em Letras Português/ Inglês – AEDB. Professora Adjunta do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Diversidade e Inclusão – CMPDI/UFF. E-mail: osilenesacruz@gmail.com

A leitura e a escrita fazem parte das práticas educacionais e sociais do ser humano. Aprender a ler e a escrever é fundamental para a inserção do indivíduo na sociedade e para a sua autonomia como agente social. Quando a escola atende estudantes surdos, surgem dúvidas sobre como conduzir o processo de ensino-aprendizagem do português escrito, pois, para a maioria desses estudantes, a Língua Brasileira de Sinais – Libras constitui-se como a primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa na modalidade escrita torna-se a segunda língua (L2), conforme consta no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, espera-se que a escola proporcione aos educandos o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, tendo em vista que essa é uma das funções da escola. É importante salientar que

do ponto de vista individual, o aprender a ler e a escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser analfabeto, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos [...] (Soares, 2009, p. 17-18, grifos da autora).

Nesse sentido, é crucial que o aluno surdo também aprenda a ler e a escrever em português, tendo em vista que, em suas experiências cotidianas, os surdos estão em contato com a língua portuguesa escrita em diversas situações, tais como: em programas televisivos, livros, rótulos dos produtos, receita médica, redes sociais etc. Desse modo, "a modalidade escrita cria, então, uma demanda específica de ensino-aprendizagem, decorrente das possibilidades de expressão e comunicação que lhe são próprias" (Rangel, 2006, p. 20).

Todavia, para que o processo educacional e o ensino sejam adequados, o poder público e as instituições de ensino devem considerar que estudantes apresentam perfis e demandas de aprendizagem distintas, por isso, as metodologias utilizadas na educação devem ser pensadas para atender as necessidades educacionais do aluno. No caso do discente surdo, é crucial que o professor conheça as suas singularidades linguísticas, pois essas singularidades requerem estratégias específicas no proces-

so de ensino-aprendizagem, estratégias que são distintas das adotadas no ensino a ouvintes, visto que, para adequar o ensino, é necessário conhecer bem o estudante surdo.

A respeito da pessoa surda, o Decreto nº 5626/2005 apresenta uma definição que merece especial atenção, principalmente no âmbito educacional: “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005). Portanto, constata-se que, no ensino ao estudante surdo, devem ser adotadas metodologias visuais e, sobretudo, o uso de uma língua distinta da usada na interlocução com os alunos ouvintes, a Língua Brasileira de Sinais.

O ensino da língua portuguesa (LP) na modalidade escrita para alunos surdos deve ser orientado como ensino de L2. Por esse motivo, é necessário certificar-se de que o ambiente educacional esteja dotado de condições para a aprendizagem desse aluno. É necessário que o aluno surdo e seu professor interajam adequadamente em Libras, a fim de que ela seja usada como a língua de instrução no ensino da LP e de que os conteúdos sejam compreendidos a partir da língua de sinais.

É necessário transformar as concepções inadequadas existentes na educação de surdos, o que será possível por meio da compreensão dos processos de aprendizagem do aluno, do emprego de metodologias e recursos apropriados e da formação continuada do professor e dos demais agentes educacionais.

O PAPEL DA LIBRAS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA

A Libras é a principal forma de comunicação da comunidade surda brasileira. Segundo a Lei nº 10.436/2002, em seu art. 1º, a Libras é entendida como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002).

Por ser uma língua de fundamental importância para as pessoas surdas, deve ser assegurado à criança surda o direito de adquirir a Libras e de se comunicar por

meio dela, pois é a língua utilizada para mediar todo o processo educacional e social do sujeito surdo.

No tocante ao ensino da modalidade escrita da LP para a criança surda, é importante, primeiramente, compreender o nível de conhecimento linguístico que a criança apresenta em Libras, pois a língua de sinais é utilizada como língua de instrução, de comunicação e de expressão entre os pares envolvidos no processo, de modo que

é a partir desta língua que o sujeito surdo deverá entrar em contato com a língua majoritária de seu grupo social, que será, para ele, sua segunda língua. Assim, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda exposta à língua de sinais irá adquiri-la e poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e linguísticos, de acordo com sua capacidade (Lacerda, 2006, p. 165).

Na escolarização dos estudantes surdos, os agentes educacionais devem considerar que "a Libras tem para crianças surdas a mesma função que a língua portuguesa, na modalidade oral, tem para ouvintes e, portanto, é ela que vai possibilitar as crianças aprender, inclusive aprender língua portuguesa na modalidade escrita" (Albres; Saruta, 2012, p. 49).

No Brasil, muitas crianças surdas aprendem a língua de sinais somente quando passam a frequentar a escola, e o aprendizado tardio provoca prejuízos na formação desses sujeitos, não por apresentarem algum comprometimento cognitivo, mas porque necessitam de uma língua consolidada, por meio da qual terão acesso aos conteúdos acadêmicos.

É essencial garantir à criança surda a aquisição da Libras o mais cedo possível; é necessário que ela interaja dessa forma com seus pares linguísticos, como adultos e outras crianças surdas, para aprender a Libras, a cultura surda e desenvolver sua identidade como pessoa surda, sabendo, pois, que "para o sujeito surdo ter acesso a informações e conhecimentos e para estabelecer sua identidade é essencial criar uma ligação com o povo surdo o qual usa a sua língua em comum: a língua de sinais" (Perlin e Strobel, 2014, p. 26).

Devemos ressaltar que não somente a criança surda precisa aprender a Libras, mas também a família, para se comunicar com ela. Da mesma forma que o desenvolvimento linguístico da criança ouvinte é estimulado pelas interações orais com a família, os estímulos e as interações em Libras com a criança surda devem acontecer o mais precocemente possível.

CUIDADOS NECESSÁRIOS NA SELEÇÃO DOS RECURSOS IMAGÉTICOS

É necessário que a escola tenha em vista que o ensino da LP aos discentes surdos deve centrar-se na modalidade escrita, e os procedimentos que envolvem a pronúncia, como a relação entre fonemas e grafemas, não cabem no ensino das habilidades de leitura e escrita a discentes surdos. Ao surdo que aprende a LP como L2, não é possível ensinar da mesma forma como se ensina ao discente ouvinte brasileiro, tampouco esse processo pode ser comparado à aprendizagem de um ouvinte estrangeiro, pois o surdo não faz uso dos recursos orais e auditivos para a aprendizagem da língua.

A escolha de recursos visuais para o ensino a alunos surdos deve ser criteriosa, a fim de alcançar os objetivos propostos e de evitar prejuízos na aprendizagem do discente. Não basta utilizar imagens, é preciso observar como a pessoa surda faz a leitura dessas imagens. Campello (2008, p. 133) ressalta que “os aspectos da visualidade na educação de Surdos é um tema novo carregado de novos conceitos que se relacionam ao uso da língua de sinais constituída por signos visuais”. Então, quanto mais o professor passar a conhecer o universo surdo, mais ele compreenderá que os surdos se expressam perfeitamente por meios visuais e pela língua de sinais e, dessa maneira, comunicam-se, interagem e aprendem.

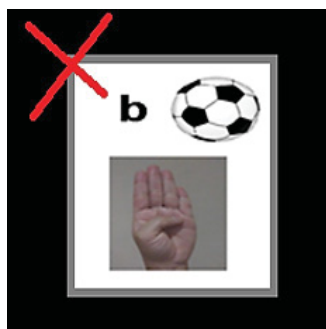
Adaptações dos recursos pedagógicos não são recomendadas, pois podem ser equivocadas. A escola deve adotar estratégias de ensino da LP voltadas ao aluno surdo, uma vez que, se forem feitas meras adaptações de recursos elaborados para discentes ouvintes, essas adaptações não fornecerão os meios necessários para que o aluno surdo aprenda e desenvolva suas potencialidades. Lebedeff (2010, p. 192-193) salienta que “a surdez existe e necessita de uma proposta pedagógica nova,

pensada para suas singularidades linguísticas e culturais. Os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como simulacros de ouvintes. O que os surdos querem é uma pedagogia para a surdez".

Os recursos didáticos precisam ser pensados e criados com foco no aluno, contemplando suas especificidades. Nessa perspectiva, Frade (2005) salienta que é responsabilidade do professor realizar a escolha dos materiais e métodos e realizar atividades para suprir as demandas de cada aluno.

No exemplo a seguir, mostramos uma adaptação da apresentação do alfabeto com material comum em classes de alfabetização de ouvintes. Nesse caso, são utilizadas imagens de objetos com seus nomes iniciados pelo fonema representado por determinado grafema, de modo que o aluno ouvinte, por meio da pronúncia, identifique a relação entre o fonema e o grafema. Entretanto, o aluno surdo não faz uso da pronúncia para relacionar o fonema ao grafema, visto que sua aprendizagem linguística é predominantemente visual. Portanto, simplesmente fazer adaptações com o material pensado para o ouvinte e incluir elementos da língua de sinais não é apropriado, como pode ser observado no exemplo a seguir.

Figura 1 - Exemplo de adaptação inadequada



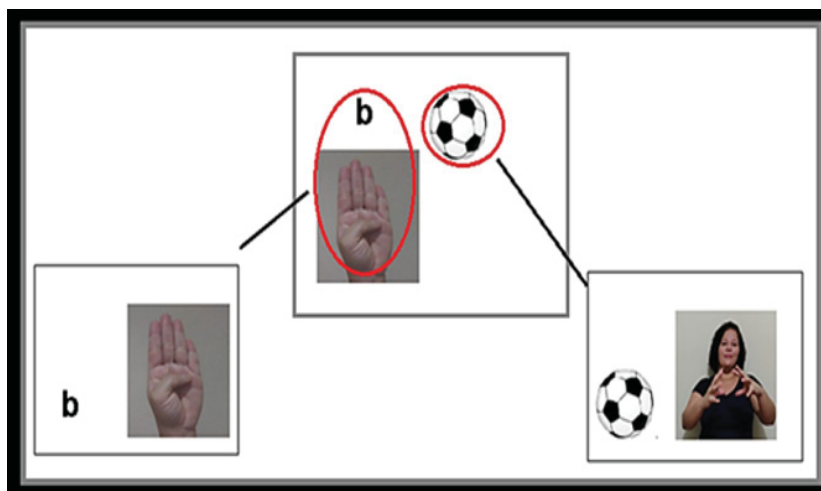
Fonte: arquivo pessoal

Apresentar as letras do alfabeto associadas a imagens que não fazem sentido para o discente surdo é um procedimento infrutífero. Sem a palavra escrita, o material apresentado pode ser altamente confuso para o aluno surdo, afinal, que associação pode ser feita entre a letra *b* e a imagem da bola? O aluno ouvinte vai associar a letra ao som da palavra por meio da pronúncia; o aluno surdo, por sua vez, irá associar a imagem ao sinal em Libras e esse sinal nada tem a ver com a letra que está

sendo ensinada. Já a letra *b* será associada à representação do alfabeto manual em Libras. Nesse caso, o que parece ser uma forma simplificada de apresentar o alfabeto torna-se um material didático confuso pelo excesso de informações desconexas.

Analisando visualmente o material, temos a imagem do objeto associada ao sinal em Libras e a letra *b* associada ao alfabeto manual em Libras. Observe:

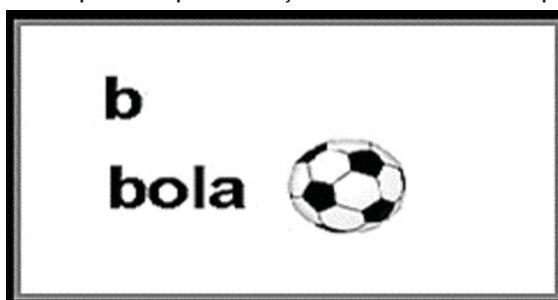
Figura 2 - Ilustração da análise das informações contidas no recurso da figura 1



Fonte: arquivo pessoal

Como pode ser observado, não há uma ligação visual entre a imagem da bola e a letra *b*, pois a compreensão do aluno ouvinte se dá entre o fonema e o grafema quando ele faz uso da pronúncia; no entanto, o aluno surdo aprende por meio de experiências visuais. Ao ver a imagem da bola, ele poderá associá-la ao sinal em Libras, como pode ser visto na Figura 2, e, nesse contexto, a imagem da bola está dissociada do grafema que o professor pretende ensinar. Ainda sob essa ótica, a letra *b* será associada ao alfabeto datilológico; por essa razão, a imagem torna-se confusa por conter informações desconexas e sem sentido. O aluno surdo só pode associar a letra *b* à palavra *bola*, se a palavra estiver escrita no material, pois é percebida visualmente como a letra inicial da palavra, como mostra o exemplo a seguir.

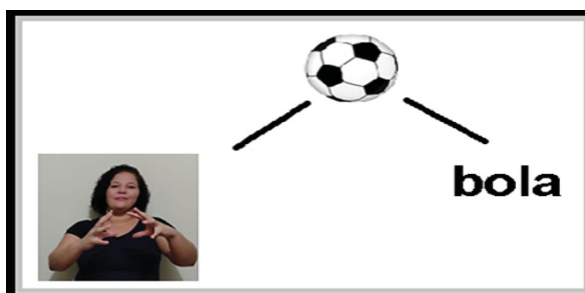
Figura 3 - Cartão para a apresentação da letra inicial da palavra



Fonte: arquivo pessoal

O professor poderá utilizar uma imagem para mostrar a palavra em português e o sinal em Libras. Veja o exemplo:

Figura 4 - Apresentação da palavra em Libras e em Língua Portuguesa

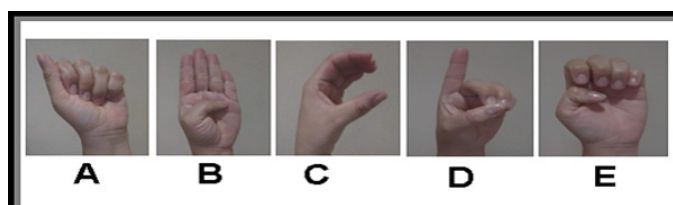


Fonte: arquivo pessoal

As informações contidas na Figura 4 mostram o significado e o significante na LP e na Libras.

Para apresentar o alfabeto à criança surda, considerando que as letras do alfabeto são percebidas visualmente, e para evitar o excesso de imagens, o professor pode optar por mostrar as letras do alfabeto em português e o alfabeto em Libras sem o acréscimo de outras imagens.

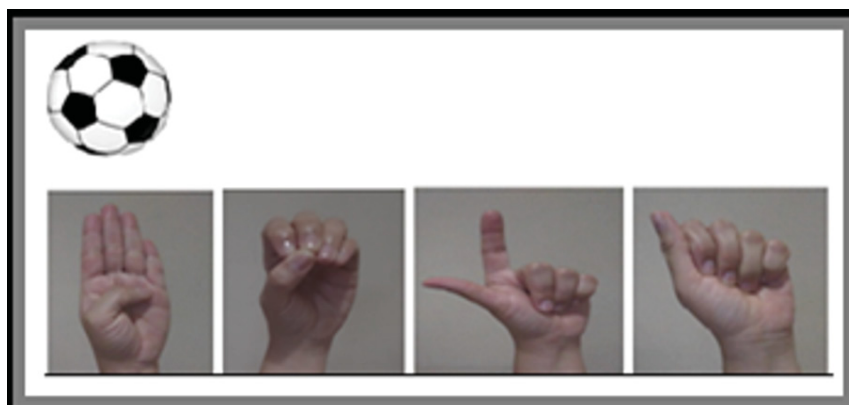
Figura 5 - Exemplo para a apresentação do alfabeto em Libras e em português



Fonte: arquivo pessoal

É importante trabalhar bem as configurações do alfabeto em português e em Libras, pois “o alfabeto manual é um recurso utilizado para escrever nomes próprios ou de objetos que não tenham um sinal representativo na Libras” (Stelle; Strieichen, 2013, p. 19924). Desse modo, os discentes surdos podem fazer uso do alfabeto manual já no início da aprendizagem da LP.

Figura 6 - Cartão com a imagem e a datilologia da palavra



Fonte: arquivo pessoal

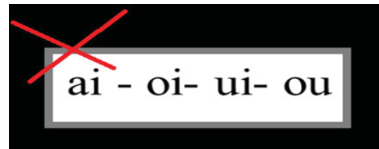
Na fase em que as crianças surdas estão iniciando o processo de leitura e escrita, não é recomendável utilizar muitas imagens somente como forma de tornar o recurso lúdico; as imagens devem ser utilizadas de forma objetiva e clara, tendo por finalidade complementar ou ilustrar a informação escrita. Caso queira tornar a aula mais lúdica, o professor poderá lançar mão de jogos e brincadeiras que possibilitem que o aluno faça a associação das letras do alfabeto manual com as do alfabeto em português, dentre outras possibilidades.

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

No ensino da LP escrita a alunos surdos, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as metodologias de ensino e a criação de materiais didáticos devem ser selecionadas considerando a ótica do aluno surdo, pois, muitas vezes, um recurso adequado quando se ensina a discentes ouvintes torna-se inadequado quando se trabalha com discentes surdos. Por exemplo, palavras simples, compostas apenas por vogais, que podem ser facilmente lidas por crianças ouvintes nas

classes de alfabetização, se não estiverem inseridas em um contexto, não farão sentido para o aluno surdo, visto que ele não utiliza essas palavras na sua comunicação, passando a conhecê-las quando são apresentadas pelo professor. Observe um exemplo inadequado para trabalhar a leitura de palavras simples com o aluno surdo na figura abaixo.

Figura 7 - Exemplo de material inadequado para trabalhar a leitura de palavras simples



Fonte: arquivo pessoal

Se o objetivo for possibilitar que o aluno surdo consiga ler e escrever palavras a partir do conhecimento das vogais, poderão ser apresentadas palavras inseridas em um contexto que faça sentido para o discente, como se pode ver na tirinha a seguir.

Figura 8 - Exemplo de tirinha para ensinar palavras compostas apenas por vogais



Fonte: Pinterest³

No início da aprendizagem da LP escrita, o aluno poderá não se sentir apto para ler o restante da tirinha. Nesse caso, o professor fará a leitura completa com o aluno.

³ Tirinha: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/260575528419697118/>. Acesso em: 05 jun. 2020.

Consideramos primordial que em todas as fases da aprendizagem o aluno possa aplicar o conhecimento adquirido, a fim de que ele seja estimulado a aprender mais e possa ampliar o conhecimento linguístico praticando a leitura e a escrita. É importante que os exemplos mostrem a língua em uso em um contexto significativo. Nesse sentido, importa ter em vista que

a cultura é um sistema conceitual, cuja superfície aparece nas palavras quando as pessoas usam a linguagem. E a linguagem não é um objeto isolado, não é apenas um sistema composto de palavras e de regras que determinam como ligar as palavras umas às outras para formar uma frase. A linguagem é uma prática social e, conseqüentemente, as maneiras de produzir sentido com a linguagem, falando, escrevendo ou compreendendo, dependem de interações e ações, dependem do contexto em que a atividade de linguística ocorre (Gomes; Monteiro, 2005, p. 20).

Os signos linguísticos na LP não têm para as pessoas surdas uma representação sonora. Por esse motivo, com o aluno surdo deve-se trabalhar o ensino da língua escrita sob uma perspectiva visual, o que é totalmente possível e viável. Sobre o texto na perspectiva visual, Rojo (2006, p. 24, grifo nosso) destaca que “para as crianças de hoje – antes, durante e depois da alfabetização –, **os textos aparecem nesta configuração espacial de signos que são vistos e não ouvidos**, que são feitos para serem lidos.”

A sociedade desenvolve recursos e tecnologias objetivando suprir suas demandas. A escrita surgiu para atender as necessidades relacionadas à esfera de poder econômico, político e religioso (Rojo, 2006). Logo, a escrita não é algo desconectado das vivências humanas; dessa forma, o ensino da língua deve envolver o aprendiz em situações que lhe possibilitem experiências em que esse conhecimento seja aplicável, pois “é preciso também que os alunos façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem, modificando seus níveis de letramento” (Frade, 2005, p. 9-10).

É fato que, como os outros alunos, o aluno surdo tem contato com textos escritos, de diversas formas, mesmo antes de ingressar na escola, mas o contato não é suficiente para tornar esse indivíduo letrado, já que, salvo exceções, “a escrita só é

utilizada por aqueles que passaram pelo ensino formal e aprenderam a ler e escrever" (Rangel, 2006, p. 20). Nessa perspectiva, constata-se que a escola desempenha um papel crucial na preparação do sujeito, fornecendo-lhe os meios para desenvolver as habilidades necessárias para compreender e produzir textos escritos. A esse respeito, Frade (2005, p. 10) afirma que

não é apenas a escola que apresenta a escrita à criança: é a própria sociedade. Reconhecer isso, no entanto, não retira da escola seu papel fundamental de ensinar o sistema de escrita e de propor situações autênticas de uso. Ao contrário, se concebemos a alfabetização num contexto mais amplo, que envolve a criança como um ser ativo e a escrita como objeto social, logicamente vamos adaptar as didáticas a essa nova postura.

A produção escrita não se realiza por acaso ou sem sentido. O texto é escrito para que alguém leia, tendo em vista um interlocutor, um objetivo específico e, por isso, ele poderá ser elaborado em diferentes configurações genéricas, o que chamamos de gêneros textuais. Em situações informais cotidianas, escreve-se um bilhete, uma lista de compras de supermercado, publicam-se mensagens nas redes sociais, sempre com um propósito. No ensino da LP a alunos surdos, é necessário articular a aprendizagem escolar com as situações em que a criança fará uso dela. Para Rangel (2006, p. 25),

o ensino-aprendizagem escolar de português se dá numa situação bastante particular. E boa parte de seu sucesso dependerá das articulações que a escola conseguir estabelecer entre as demandas e funções sociais da língua e a organização do trabalho didático-pedagógico. Nas suas formas particulares de administrar o tempo, no espaço da sala de aula e nas atividades e práticas que adotar, a escola deve propiciar ao aluno uma experiência linguística de natureza o mais semelhante possível ao que a vida em sociedade lhe proporcionaria. Mas com os subsídios e recursos que só o conhecimento especializado pode proporcionar.

Tendo em vista os aspectos apresentados, devem-se desenvolver atividades que busquem suprir as necessidades linguísticas do aluno surdo. É importante de-

envolver atividades e projetos na escola de modo que o aluno se sinta, de fato, integrante do contexto e perceba que suas produções são fruto de vivências e de leituras das quais ele faz parte.

ESTRATÉGIAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

É necessário que o professor acompanhe o processo de produção escrita do aluno surdo. Antes de propor atividades de escrita, deve-se explorar o assunto detalhadamente, a fim de promover a compreensão e o conhecimento que fornecerão os elementos necessários para o contexto textual. Dessa forma, abordar o assunto primeiramente em Libras por meio de vídeos e conversas com os alunos é um dos primeiros e mais importantes caminhos. Além disso, deve-se selecionar textos considerando o nível de conhecimento linguístico em português e em Libras e de acordo com a faixa etária do aluno, podendo lançar mão de textos diversos como tirinhas, história em quadrinhos, anúncio publicitário, cartazes, encartes, entre outros gêneros textuais ricos em informações denotativas e conotativas.

A leitura dos textos deve ser minuciosa, para que o aluno conheça todos os elementos que compõem o gênero. O professor deve verificar com o aluno as palavras que ele ainda não conhece. Cada palavra nova precisa ser destacada e explorada por meio de exemplos e de comparações, a fim de promover uma compreensão clara e a ampliação do repertório linguístico. A atividade escrita ocorre como consolidação de todo o processo de leitura e compreensão, por isso costuma ser a última fase do trabalho, quando o aluno tem a oportunidade de pôr em prática o conhecimento adquirido.

O professor deve ter em vista que a leitura, a compreensão de textos e a produção escrita com o estudante surdo em fase de aprendizagem da L2 é um trabalho que demanda tempo e requer realização das atividades em uma sequência; as aulas devem estar interligadas, para que a aprendizagem seja contínua e progressiva.

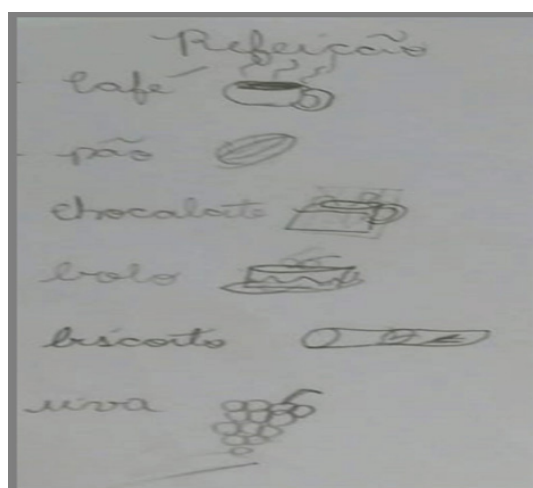
PRODUÇÃO ESCRITA EM LP A PARTIR DE DESENHO

Considerando as questões anteriormente explicitadas quanto à importância de estratégias visuais na educação de alunos surdos, sugerimos que, para os alunos

surdos que estão iniciando o processo de escrita, o professor proponha atividades em que eles possam desenhar e escrever. Os desenhos criados pelo aluno podem ser usados como um recurso para compor o texto visual que o auxiliará na elaboração da escrita, além de ser uma maneira de ilustrar as palavras novas que ele aprendeu. Visto que “ao desenhar, a criança está imersa no universo simbólico, o qual é comum ao gesto, à brincadeira, ao jogo, aos sinais e à escrita” (Araújo; Lacerda, 2010, p. 702).

O exemplo a seguir mostra uma atividade realizada por um aluno surdo em fase inicial de aprendizagem do português escrito. Com base em uma aula sobre alimentação, ele escreveu as palavras referentes a uma refeição e fez os desenhos para ilustrar. Na atividade, é possível perceber seu conhecimento de mundo, pois ele apresenta o conceito e a sua compreensão sobre refeição.

Figura 9 - Exemplo de atividade escrita ilustrada com desenhos



Fonte: arquivo pessoal

Não é adequado propor somente que o aluno desene e escreva sobre determinado assunto. O processo desenvolvido nas aulas é uma preparação que fornece as bases linguísticas e o conhecimento sobre o assunto abordado, desenvolvendo no aluno surdo, em fase de aprendizagem da LP escrita, as habilidades necessárias para que ele seja capaz de escrever o seu texto. Nessa perspectiva, apresentamos o desenvolvimento de aulas sobre educação no trânsito, seguindo uma sequência coordenada que culminou na produção de um texto visual desenhado pelo aluno e na produção escrita em LP.

O tema educação no trânsito foi dividido em seis aulas, com a duração de uma hora e quarenta minutos cada. A abordagem inicial do assunto se deu por meio de uma conversa informal em Libras. Na conversa, foram feitas perguntas com o objetivo de estimular os alunos a relatarem suas experiências cotidianas no trânsito. Os relatos possibilitaram à professora colher informações sobre o conhecimento dos alunos relacionado ao tema. Em seguida, foram utilizados slides com imagens sobre o trânsito, apresentadas com os seus respectivos nomes em português: veículos, pedestres, ciclistas etc. Durante a exposição dos slides, aproveitou-se a oportunidade para ensinar aos discentes os sinais que eles ainda não conheciam em Libras. No decorrer das aulas, foram trabalhadas diversas atividades sobre o trânsito, tais como dramatização, desenhos e jogos em grupo explorando o vocabulário novo.

Após a assimilação dos conceitos sobre o trânsito, iniciou-se uma leitura de textos previamente selecionados. Todas as informações contidas nos textos foram exploradas detalhadamente, como segue nos exemplos.

Figura 10 - Cartaz sobre o trânsito



Fonte: arquivo pessoal

No cartaz da Figura 10, os alunos aprenderam o significado das cores do semáforo, os sinais em Libras e os nomes em português escrito. Compreenderam ainda os comandos presentes no semáforo, além da importância da observação das regras de trânsito para evitar acidentes. Em seguida, foram trabalhadas algumas placas de sinalização.

Figura 11 - Placas de sinalização

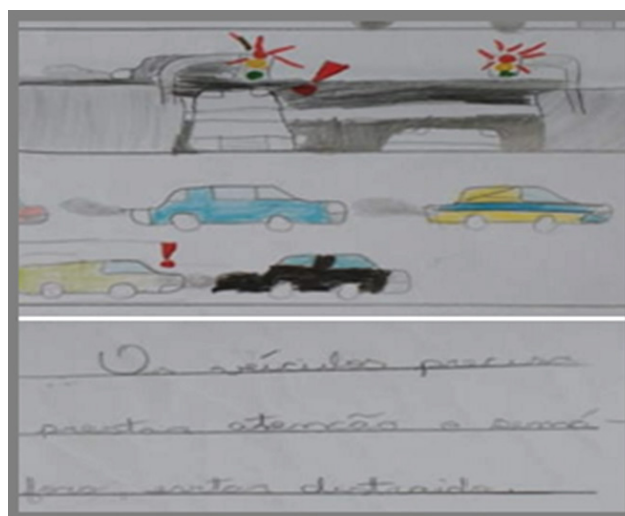


Fonte: arquivo pessoal

Com as placas de sinalização, os alunos aprenderam a fazer a leitura dos elementos visuais e das orientações em português. Além dos textos apresentados nas Figuras 10 e 11, foram utilizados materiais de campanhas publicitárias veiculadas a ações do poder público sobre educação no trânsito, como *folders* e panfletos. A última etapa das aulas foi a produção escrita. Para realizar a atividade, foi proposto aos alunos que escrevessem a respeito do que aprenderam sobre os cuidados relacionados ao trânsito.

Com base nas aulas, os alunos elaboraram, primeiramente, um texto não verbal por meio do desenho, e, em seguida, realizaram a produção escrita. A seguir, apresentamos um exemplo de atividade realizada por um aluno surdo.

Figura 12 - Produção do texto visual escrito de um aluno surdo sobre educação no trânsito



Fonte: arquivo pessoal

Transcrição do texto da Figura 12: “os veículos precisa prestar atenção o semáforo evitar distraído”.

Como pode ser observado na atividade realizada pelo aluno, o texto dele está totalmente de acordo com a proposta feita pela professora. O aluno demonstra conhecimento sobre o assunto, alertou sobre um cuidado necessário no trânsito, além de demonstrar o conhecimento linguístico relacionados à sintaxe e à semântica em LP. Observa-se também que ele ampliou o seu repertório linguístico, pois fez uso de palavras novas aprendidas nas aulas, como as palavras veículos e semáforo.

Vale lembrar que se trata da escrita realizada na L2, portanto, não cabe tecer comparações com textos escritos por crianças ouvintes que usam a LP como L1; o professor deve ter consciência disso.

CONSTRUÇÃO DE NARRATIVA COM ELEMENTOS MÓVEIS

A elaboração do texto envolvendo elementos visuais móveis é uma estratégia interessante para a criança. Na atividade a seguir, a proposta é que os alunos utilizem EVA⁴ previamente cortado em diversos formatos, e bonequinhos e animais de brinquedo para comporem um texto narrativo. Após a composição dos elementos visuais do texto, eles devem contar a história em Libras. Na narrativa, como os elementos visuais não estão fixos, o aluno tem liberdade para fazer modificações e movimentar os objetos enquanto narra.

Para elaborar a narrativa, o aluno observará as seguintes informações:

- Onde a história acontece?
- Quem participa da história?
- Quem conta a história?
- Quem conta a história participa dela ou está de fora observando?

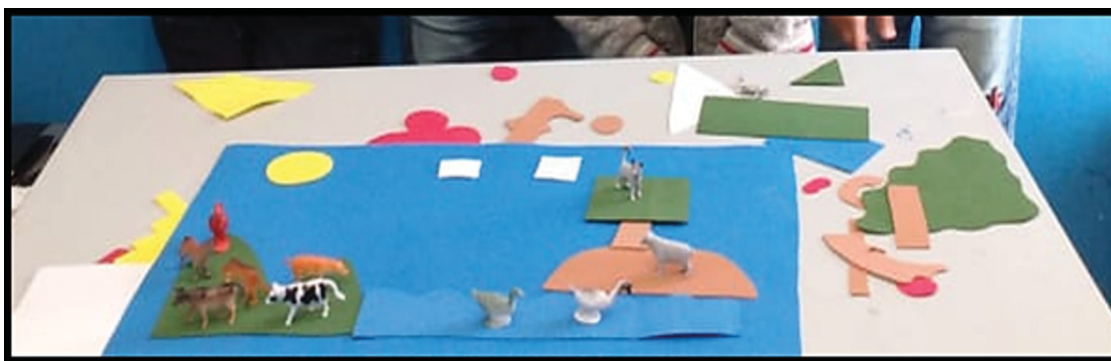
⁴ EVA é a sigla de acetato-vinilo de etileno, derivada do inglês: Ethylene Vinyl Acetate. Consiste em uma espuma sintética, emborrachada, flexível e com propriedades adesivas. Alguns componentes são à prova d'água e pode ser resistente ao calor. Muito utilizado para materiais decorativos e pedagógicos.

Figura 13 - Alunos surdos construindo uma narrativa visual com elementos móveis



Fonte: arquivo pessoal

Figura 14 - Alunos surdos contando a narrativa em Libras



Fonte: arquivo pessoal

Uma pergunta comum entre os professores de surdos é “como trabalhar a produção escrita da narrativa com alunos surdos em fase inicial de aprendizagem da LP”. Embora não defendamos receitas prontas e resultados preestabelecidos, orientamos que, para a produção escrita da narrativa, o professor pode construir um quadro contendo palavras ilustradas referentes ao contexto da história e prossiga adicionando outras palavras de acordo com as necessidades que forem surgindo. O quadro de palavras deve ser usado como recurso complementar no momento da produção textual. As palavras podem ser enumeradas para facilitar a identificação. No exemplo a seguir, apresentamos um quadro elaborado para auxiliar na escrita da narrativa das Figuras 13 e 14.

Figura 15 - Quadro de palavras ilustradas referentes ao contexto da narrativa



Fonte: arquivo pessoal

O quadro contendo o vocabulário auxilia o aluno na escrita e favorece a ampliação do repertório linguístico. É importante que os alunos participem da construção do quadro; eles podem escrever as palavras que conhecem e ilustrá-las desenhando ou colando figuras.

A construção da narrativa visual elaborada com elementos móveis é uma estratégia didática que permite à criança compreender os elementos e a estrutura desse gênero: personagens, narrador, enredo, espaço, tempo etc. A estratégia estimula o aluno surdo a produzir textos em Libras, além de formar as bases para a produção escrita em LP. Nesse sentido, a atividade oferece a possibilidade de trabalhar as habilidades linguísticas na L1 e na L2. Ao compor a narrativa com os elementos móveis, o aluno organiza e compreende a sequência do texto, faz uso dos elementos de coesão e sequenciação, tem a possibilidade de fazer modificações e ajustes na narrativa, além de compreender os processos que ocorrem na escrita, haja vista que, muitas vezes, na prática da escrita, haverá a necessidade de modificar, corrigir ou refazer o texto.

A narrativa criada pelo aluno surdo é uma narrativa de surdos e deve ser contada para seus pares. Dessa forma, o aluno surdo passa a ser autor e o professor dispõe da riqueza de textos autênticos, de narrativas direcionadas a crianças surdas e criadas por elas, ou seja, criadas por autores que estão na mesma faixa etária de seus leitores ou interlocutores. O aluno surdo atua com autonomia na produção do próprio conhecimento. É importante que o professor tenha em vista que “é preciso, por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da

produção da sua inteligência do mundo e não apenas o de *receptor* da que lhe seja transferida pelo professor" (Freire, 2019, p. 121, grifo do autor).

As atividades que propusemos para o ensino da LP escrita proporcionam ao aluno, primeiramente, as produções em sua L1, a Libras, pois o ensino da escrita ao discente surdo não pode deixar de valorizar e estimular as produções em sua L1, sobretudo quando se trata de crianças que estão conhecendo sua comunidade linguística e desenvolvendo sua identidade como pessoas surdas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho pedagógico com o aluno surdo, deve-se ter em vista a importância que a L1 e a L2 têm na comunicação desse sujeito. É necessário considerar que o direito de aprendizagem do aluno surdo só é realmente respeitado quando são observadas as singularidades linguísticas do discente e aplicadas estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento linguístico e educacional.

Mostramos, neste trabalho, algumas sugestões de atividades autênticas pensadas e produzidas para o aluno surdo, não adaptadas de materiais já existentes. Vale ressaltar que o texto e a interação em Libras precedem quaisquer atividades escritas, pois é necessário que o aluno pense sobre o que leu ou o sobre o que está sendo discutido, desenvolva suas avaliações e críticas, manifeste seu pensamento em Libras inicialmente, visto que o português, como já dito, tem sua importância na constituição linguística e identitária do sujeito surdo, porém é sua L2. Cabe aos professores entenderem essa condição linguística, cultural e identitária do aluno surdo e promoverem formas de incluí-lo e de mantê-lo no contexto escolar por meio da língua de sinais, de materiais autênticos e de critérios de correção de textos escritos compatíveis com a L2.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A.; SARUTA, M. V. **Programa curricular de Língua Brasileira de Sinais para Surdos**. São Paulo: IST, 2012. Disponível em: <https://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/03/2012-11-ALBRES-e-SARUTA-Curriculo-LS-IST.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/56TPvnKLPrG7GP8XFjX8tms/>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 do Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431#:~:text=REGULAMENTA%20A%20LEI%2010.436%2C%20DE,19%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.
- CAMPELLO, A.R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: História, características e modos de fazer de professores. Belo horizonte: Centro de alfabetização, leitura e escrita Ceale/FaE/UFMG, 2005. Acessível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. Aprendizagem e o ensino da linguagem escrita. **Caderno do Professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2006%20Aprendizagem_ensino_linguagem_escrita.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.
- LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES** [online], v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S010132622006000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBnBcFc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 36, p. 175-195, 2010. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/08.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**. Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 17-31, 2014. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qR5cDC7tgf5SyMtrSGvSVFC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RANGEL, E. O. A escolha do livro didático de português. **Caderno do Professor**. Belo Horizonte. Ceale, MEC, 2006. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2014%20Escolha_Livro_Portugues.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

ROJO, R. As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas. Belo Horizonte: Ceale. **Rede Nacional de Centros de Formação Continuada**. MEC. 2006. Disponível em: https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/col-alf-let-13-relacoes_fala_escrita.pdf. Acesso em: 5 jul. 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STELLE, T. G.; STRIEICHEN, E. M. Os principais mitos sobre os surdos e a língua de sinais. IX Congresso Nacional de Educação. **EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba. 2013. Acessível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7380_4253.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

CAPÍTULO 3

PARALELOS ENTRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ana Carolina Ferreira de Barros¹

Victor Hugo Lima Nazário²

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade, da Universidade Federal do Acre – PPGLI/UFAC, 2024. Mestra em Letras: linguagem e identidade – PPGLIN/UFAC, 2023. Professora Bilíngue da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – SEME. Graduada em Letras Libras – UFAC, 2019. Especialista em Tradução e Interpretação de Libras/Português – Faculdade Santo André – FASA, 2017. Especialista em Educação de Surdos/Libras – FASA, 2016. Graduada em Pedagogia – Faculdade Sinal, 2016. Graduada em Sistemas de Informação – UNIP/PA, 2012. ORCID: 0000-0002-7110-1613. E-mail: professoracarolina@hotmail.com

² Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina – PGET/UFSC, 2024. Mestre em Estudos da Tradução – PGET/UFSC, 2024. Tradutor e Intérprete de Libras e Português, do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, Campus Palhoça Bilíngue. Graduando em Bacharelado em Letras/Libras – USFC, 2021. Especialista em Tradução e Interpretação da Libras – Faculdade Santo André – FASA, 2017. Especialista em Educação de Surdos/Libras – FASA, 2016. Graduado em Letras/Espanhol – UFAC, 2011. Graduado em Letras/Inglês – UFAC, 2010. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0359-1056>. E-mail: hugo.nazario@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva expor o modo como acontece a aquisição da linguagem em crianças surdas e ouvintes destacando os quatro períodos categorizados por Quadros (1997 e Quadros e Cruz (2011). Além disso, buscamos contextualizar de que forma a Língua Brasileira de Sinais (Libras) está inserida no contexto educacional das crianças surdas, destacando ainda, segundo a literatura disponível para este estudo, as abordagens e estratégias de ensino de línguas mais adequadas à realidade linguística do aluno surdo.

Ainda nesta perspectiva, apresentamos as propostas de autores que salientam como deve ser organizado o currículo da Libras como disciplina nas escolas, os métodos de ensino de língua portuguesa para alunos surdos como segunda língua, em que consistem os processos de alfabetização e letramento, além de relatar em que se constitui a proposta educacional bilíngue e bicultural voltada ao público foco de nossa pesquisa.

Para este trabalho, utilizamo-nos da abordagem qualitativa, de natureza explanatória, com base na pesquisa bibliográfica, na qual destacamos, principalmente, os postulados publicados nas obras de Quadros (1997; 2000; 2005), Quadros e Cruz (2011), Fernandes (2003; 2006; 2008), Strobel (2009; 2013), Perlin (2004; 2005), dentre outros, sobre o tema aqui abordado, concordando assim com as afirmações de Lakatos (2003), o qual explica que a pesquisa bibliográfica busca coletar dados de toda a bibliografia já publicada em livros, revistas, artigos, teses, dissertações e outras publicações feitas na imprensa escrita. Sendo assim, tal pesquisa evita o surgimento de dúvidas e possibilita acesso a informações mais precisas relacionadas ao tema aqui apresentado.

Acreditamos ainda que esta pesquisa seja importante para o campo dos estudos surdos e da aquisição da linguagem, pois ela nos permitiu identificar as contribuições de renomados autores dessa área que apontam as abordagens e estratégias de ensino de línguas; e o português como segunda língua para alunos surdos, o que é mais apropriado para a realidade linguística do alunado foco desta pesquisa. Esses estudos estão pautados em uma pedagogia visuoespacial, com a organização do currículo de Libras como primeira língua, sendo esta instrumento de acesso e aprendizado de uma outra língua que se dará de forma visográfica.

A partir das próximas seções, traremos ao nosso leitor um apanhado de pressupostos teóricos que esclarecem e norteiam, por intermédio da utilização de abordagens e estratégias de ensino adequadas, sugestões que objetivam que o ensino de Libras, como primeira língua, e do português em sua modalidade escrita, como segunda língua para alunos surdos, se estruture de forma que as línguas cooperem uma com a outra e contribuam para uma educação bilíngue e bicultural de qualidade.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Ao falarmos sobre a aquisição da linguagem, podemos considerar as contribuições de Grolla (2009) sobre algumas das teorias concernentes a esse tema. A autora relata que as crianças adquirem a linguagem mediante processos de tentativa e erro na interação com adultos, sendo corrigidas por estes, imitando suas falas e também por meio da simplificação da linguagem por parte dos adultos, para que elas sejam capazes de se comunicar. As crianças têm uma capacidade natural de adquirir a linguagem, independentemente da cultura ou do tipo de interação em que estejam inseridas, fazendo-se apenas necessário que elas sejam expostas a uma determinada língua para que assim consigam adquiri-la. Podemos complementar essas afirmações com o que nos dizem Quadros e Cruz (2011) ao relatarem que, ao dispor de oportunidades naturais de aquisição, qualquer criança terá a possibilidade de adquirir a linguagem.

Quando nos referimos à aquisição da linguagem, podemos mencionar basicamente três tipos de abordagens: 1) a abordagem comportamentalista (Skinner, 1957), que tem interesse em aspectos comportamentais com foco no aprendizado por intermédio de estímulo, reforço, condicionamento, treino e imitação (estímulo/resposta); 2) abordagem linguística (Chomsky, 1957), que considera que a língua(-gem) contém uma gramática e uma estrutura próprias, característica humana essa de base genética. Essa abordagem acredita em um dispositivo natural de aquisição da linguagem próprio das crianças que adquirem a gramática de sua língua materna a partir da exposição linguística e do meio em que vivem e; e a 3) abordagem interacionista, que se divide em cognitivista – de base piagetiana – e social – de base vigotskyana. Os cognitivistas consideram o desenvolvimento da linguagem como

parte do desenvolvimento cognitivo, enquanto os sociointeracionistas embasam a linguagem em um conjunto de regras gramaticais desenvolvido a partir do convívio em contexto social e de memorizações (Quadros, 1997).

PERÍODOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Quadros (2005) afirma que “o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva”, e que, “no caso das crianças surdas filhas de pais surdos, esse processo acontece naturalmente na língua de sinais” (Quadros; Cruz, 2011, p. 14). Além disso, por sua similaridade, tal processo pode ser dividido em quatro estágios: o período pré-linguístico, o estágio de um sinal, o estágio das primeiras combinações e o estágio das múltiplas combinações. Esses estágios são fundamentais para o estabelecimento das relações espaciais próprias das línguas de sinais. No caso do Brasil, a Libras (Quadros, 1997).

Segundo Petitto e Marantette (1991), durante o período pré-linguístico, que acontece do nascimento até aproximadamente 14 meses de idade, as crianças surdas e ouvintes apresentam o balbucio, uma capacidade inata da linguagem manifestada mediante sons e sinais. Bebês surdos balbuciam oralmente até determinado período, no qual as manifestações vocais são interrompidas e o balbucio manual permanece. Semelhantemente acontece com os bebês ouvintes, porém as manifestações manuais param e o balbucio oral tem continuidade. Quadros e Cruz (2011) complementam afirmando que crianças ouvintes filhas de pais surdos apresentam os dois tipos de balbucio até começarem a desenvolver a língua. Essas crianças recebem estímulos (*input*) tanto em língua de sinais quanto na língua oral, crescendo, assim, bilíngues (Quadros; Cruz, 2011; Quadros, 1997).

No período entre os 12 meses e os 2 anos de idade, a criança passa pelo estágio dos sinais, no qual a comunicação é estabelecida por intermédio da apontação e dos primeiros direcionamentos do olhar. Além disso, a criança começa a imitar os sinais produzidos por outros surdos, apesar de estes não serem feitos da mesma forma que os adultos, embora já possuam significação consistente. Durante esse período, também pode ser observado que as crianças ouvintes param de produzir

gestos manuais, enquanto as crianças surdas começam a utilizar sinais próprios da língua de sinais (Quadros; Cruz, 2011; Quadros, 1997).

Após esse período, por volta dos 2 anos, inicia-se então o estágio das primeiras combinações de sinais. A criança surda ou ouvinte começa a produzir sinais ou palavras isoladamente. Elas começam a chamar a atenção por meio da apontação, da direção do olhar e do toque. As crianças surdas começam a fazer combinações de dois sinais, usando principalmente os verbos simples, como QUERER, GOSTAR, PENSAR, e verbos com concordância sem a devida flexão, como DAR, DIZER, AJUDAR etc. Surgem então as primeiras tentativas de estabelecimento referencial, porém de forma inconsistente. Nesse período, é fundamental o contato com adultos sinalizantes fluentes da língua de sinais para que a criança tenha a aquisição de sua língua de forma espontânea e natural (Quadros; Cruz, 2011; Quadros, 1997).

O período das múltiplas combinações também é conhecido como período de explosão do vocabulário. Ele acontece por volta de 2 anos e meio a 3 anos, ocorrendo tanto em crianças surdas quanto em ouvintes, que começam a falar/sinalizar sem parar. As crianças surdas começam a diferenciar itens lexicais derivacionais, por exemplo, SENTAR e CADEIRA, em Libras (Lillo-Martin, 1986). A utilização pronominal com referentes presentes é mais constante do que com os não presentes. A partir dos 3 anos, as crianças começam a estabelecer no espaço referentes não presentes, ainda que de forma inconsistente, e algumas chegam a "empilhar" esses referentes em um único ponto no espaço, causando assim supergeneralizações, o que também se observa em português, como os exemplos de algumas crianças ouvintes ao pronunciarem "fazi", "gosti", "sabo" etc. (Quadros, 1997; Bellugi; Klima, 1990). Por volta dos 5 anos e meio a 6 anos e meio, a criança surda já tem um sistema linguístico estabelecido, consegue narrar fatos e estabelecer pontos referenciais no espaço tanto para referentes presentes como não presentes, utilizando-se do sistema pronominal e da concordância verbal de forma mais concisa. Entre os 6 e os 7 anos, ela já apresenta maturidade em relação à sintaxe e ao sistema referencial, consegue estabelecer longas conversas, expõe suas experiências e emite opiniões (Quadros; Cruz, 2011; Quadros, 1997).

LÍNGUA DE SINAIS E CONTEXTO EDUCACIONAL

De acordo com Quadros (2005), o acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelas crianças surdas só vai acontecer de maneira tardia nas escolas durante os primeiros contatos entre elas e seus pares adultos, isso pelo fato de que 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Esses encontros geralmente acontecem na fase da adolescência de maneira ocasional. Logo, a autora afirma que se faz necessário “possibilitar a aquisição da linguagem das crianças surdas” (p. 29 XX) para que seu desenvolvimento escolar aconteça mais consistentemente.

Sabemos que a inserção da Libras no contexto educacional de nosso país somente se dá após o seu reconhecimento como língua atendendo a Lei nº 10.436/02 e ao Decreto que a regulamenta, nº 5.626/05. A partir de então, no âmbito escolar surgem o professor de Libras e o profissional tradutor e intérprete de língua de sinais, duas figuras importantíssimas no acesso a conhecimentos por parte de alunos surdos usuários dessa língua.

Para Strobel (2009), o ensino de Libras nas escolas regulares é bem recente. A língua de sinais ainda não tem um conteúdo organizado como disciplina, assim como as disciplinas de língua portuguesa ou língua estrangeira, ocasionando a falta de conteúdos, objetivos e metodologias adequadas ao ensino da Libras. A presença de professores surdos em escolas brasileiras já é realidade, porém suas aulas estão, em sua maioria, condicionadas a um plano secundário se comparadas às demais disciplinas. E além de ensinar os alunos surdos, os professores surdos também têm que ensinar os ouvintes da comunidade escolar.

Com a presença de professores surdos nas escolas, surge, então, o conceito de pedagogia surda, que, segundo Perlin (2004), está pautada na história do povo surdo, no jeito surdo de aprender e ensinar, centrado nas experiências visuais. Além disso, há também a necessidade da construção do currículo de Libras, no qual estejam presentes o conhecimento linguístico da própria língua de sinais, bem como de sua leitura e escrita em sinais. Outro fator primordial para o ensino de Libras como primeira língua é a presença de um professor surdo politizado, participante dos movimentos e espaços de convivência de surdos, a fim de se tornar uma referência para seus alunos.

Muitas escolas inclusivas e até mesmo escolas de surdos ainda não têm um currículo para o ensino da Libras, porém existem programas que têm por objetivo sistematizar o ensino da língua de sinais levando em consideração um caráter mais interdisciplinar com as demais áreas de conhecimento ensinadas nas escolas. O ensino da Libras para alunos surdos como língua materna é realizado, então, de modo a desenvolver a competência comunicativa desses alunos, ou seja, a forma mais adequada para se comunicar em diferentes situações do cotidiano (Strobel, 2009).

A autora citada afirma ainda que, na formação de um currículo voltado ao ensino da Libras, há de se pensar também nos conteúdos, nos objetivos, nos recursos didáticos, nos métodos de ensino e na avaliação adequados às experiências visuais e ao nível de proficiência dos alunos surdos em língua de sinais. Para a autora, a Libras como disciplina pode ser dividida em três níveis de proficiência: 1) básico, para alunos surdos da educação infantil, com pouco conhecimento da Libras e da cultura surda, e também para jovens em nível de escolarização tardia; 2) intermediário, para alunos surdos que estudam em escolas de ouvintes, mas que mantêm contato com a comunidade surda; e 3) avançado, para alunos surdos com nível mais elevado de uso da língua de sinais e que querem se aprofundar nos estudos de língua, história e cultura surda.

Definidos os níveis de proficiência em Libras e com base no ensino da língua de sinais focado na competência comunicativa, faz-se necessário então, de acordo com Strobel (2009), que os espaços educacionais sejam motivadores, definidos pelo desenvolvimento das habilidades de saber se expressar em sinais e também de compreender sinais, pois grande parte dos alunos surdos chega à escola com pouco conhecimento da língua de sinais. Tais habilidades geram a produção de textos sinalizados, tanto formais quanto informais. Logo, o professor surdo, ao ensinar a Libras aos seus alunos surdos, deverá também ensinar os diferentes gêneros textuais ou discursivos em língua de sinais.

Outro aspecto importante no ensino de Libras para surdos é explorar a leitura e a compreensão de texto sinalizados ou escritos em sinais mediante narrativas. Para isso, Strobel (2009) sugere que o professor crie oportunidades para que os alunos possam dialogar sobre diferentes assuntos, incentivando-os de forma a serem eles mesmos os autores de seus textos, observando e respeitando seus níveis de proficiência em Libras.

A LÍNGUA DE SINAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Para Quadros (2000), é durante o processo de alfabetização de crianças surdas que serão trabalhadas as contações de histórias e a produção de literatura infantil a partir de produções espontâneas tanto do professor quanto dos alunos. A autora afirma ainda que, devido à visuoespacialidade da língua brasileira de sinais, é necessário que durante tais produções sejam explorados aspectos próprios dessa língua, tais como configurações de mão, movimentos, expressões faciais e corporais, localizações e espaços de sinalização, além do uso de classificadores para que se obtenha êxito na alfabetização de surdos.

A autora salienta ainda a importância de a criança surda ter acesso ao registro escrito da língua de sinais, pois tal sistema possibilita expressar "as configurações de mãos, os movimentos, as direções, a orientação das mãos, as expressões faciais associadas aos sinais, bem como relações gramaticais que são impossíveis de serem captadas através de sistemas de escrita alfabéticos" (Quadros, 2000, p. 57). Passar pelo aprendizado desse sistema faz com que a criança surda seja capaz de organizar melhor seu pensamento e de ser proficiente em leitura e escrita de sinais. Assim, a criança terá suporte linguístico para poder adquirir sua segunda língua, que, no caso em questão, será o português escrito.

Junior (2001), citando Goldfeld (1997), afirma que é necessário que o ambiente linguístico seja o mais adequado possível à criança surda, para que, dessa forma, a aquisição da língua de sinais aconteça mais facilmente e assim se evite o atraso da linguagem e todas as suas consequências em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. Corroborando essa afirmação, Salles (2004) recomenda que a educação de surdos seja efetivada em língua de sinais e que, paralelo ao ensino das disciplinas curriculares, é preciso que seja realizado o ensino de língua portuguesa como segunda língua, utilizando materiais e métodos adequados às necessidades de ensino dos surdos.

UMA PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE E BICULTURAL

Considerando o contexto educacional das crianças surdas, Quadros (1997) afirma que a educação de surdos deve ser pautada em uma proposta bilíngue e bicultural, sendo assim possível proporcionar acesso mais rápido e natural pela criança surda à comunidade ouvinte e o seu reconhecimento como pertencente à comunidade surda. Logo, ao nos referirmos à aquisição da linguagem para surdos, não podemos deixar de citar também o processo de ensino de segunda língua, o português, que, no caso do Brasil, para os surdos, dar-se-á pela forma escrita. A língua escrita é percebida visualmente pelos surdos e a aquisição da leitura e da escrita acontece de forma silenciosa e graficamente por meio de instruções sistemáticas. Mas, para que surdos se tornem fluentes em leitura e escrita, é necessário que primeiramente eles dominem a língua de sinais, porque é por meio dela que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos possuem significado e precisam ser contextualizados (Anderson, 1994).

Contribuindo para uma proposta educacional bilíngue e bicultural, Perlin (2005) identifica e classifica dentro da cultura surda cinco tipos de identidade: 1) identidade surda: o sujeito surdo é mais politizado, cria espaços mais visuais e reivindica a História e a alteridade surda; 2) identidade surda híbrida: os sujeitos nascem ouvintes e, por alguma razão, tornam-se surdos; 3) identidade surda de transição: formada por surdos que geralmente são oralizados e vivem sob domínio cultural ouvinte, mas que, posteriormente ao serem inseridos na comunidade surda, passam por um processo de "desouvintização"; 4) identidade surda incompleta: surdos que se negam como sujeitos surdos e se sujeitam ao domínio ouvintista; e 5) identidade surda flutuante: composta muitas vezes por surdos que se reconhecem como sujeitos surdos (ou não), mas que desprezam sua cultura e não têm comprometimento com sua comunidade.

Dessa forma, conforme afirma Souza (2014), dentro de uma proposta de educação bilíngue e bicultural para surdos, há de se valorizar o uso da língua materna do aprendiz como meio de acesso a uma segunda língua e expressão de sua identidade e cultura. Proporcionar ao aluno surdo o uso da tradução de maneira contrastiva entre sua primeira e a segunda língua seria uma metodologia adequada para o ensino de uma segunda língua para surdos.

Logo, ao pensarmos no ensino de uma segunda língua, seja ela oral ou sinalizada, devemos ter clareza de alguns conceitos relacionados a esse tema, como, por exemplo, identificados por Gesser (2010): 1) a L1 é a primeira língua que falamos, ou seja, nossa língua materna; 2) L2 é a segunda língua utilizada por um falante em função de contatos linguísticos familiares ou externos; e 3) língua estrangeira (LE) é a língua pertencente a um povo de outro país.

No Brasil, em função do número de falantes, temos como L1 a língua portuguesa, podendo a L2 ser a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou as línguas indígenas; e LE o inglês, o espanhol, o alemão etc. Mas, se pensarmos do ponto de vista do sujeito surdo, temos que sua L1 é a Libras; a L2, o português na sua modalidade escrita; e a LE, a língua de outros países. Na perspectiva do ensino de Libras para alunos ouvintes, os termos L2 e LE estão bem próximos e relacionados, assim como do contrário, em se tratando do ensino de português para alunos surdos, este também é entendido como uma L2 ou LE.

ABORDAGENS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Gesser (2010), citando Almeida Filho (1997), afirma que abordagem seria o modo do fazer pedagógico, orientando quais métodos devem ser empregados para promover a experiência com e na língua-alvo, além dos elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, o planejamento curricular, os materiais, a produção/as extensões das aulas e a avaliação. A autora menciona ainda que no ensino de uma segunda língua, duas grandes abordagens entram em destaque: uma mais gramatical, centrada na transmissão dos conteúdos de estrutura da gramática; e outra cuja estratégia é mais comunicativa, ou seja, que objetiva o uso real da língua-alvo, buscando a comunicação e desenvolvendo a competência comunicativa.

A aquisição de L2 por alunos surdos será feita mediante exposição à leitura e a escrita da língua oral. Quadros (1997) salienta que é importante que os alunos surdos tenham acesso a textos originais dos mais variados gêneros e sem simplificações, sempre levando em consideração textos compatíveis com o nível de compreensão dos alunos. O *input* recebido durante o processo de aquisição de L2 por alunos

surdos também é de forma visual e, por isso, a autora sugere que o tempo de contato com a língua escrita seja maior.

É necessário proporcionar a crianças surdas acesso a uma variedade de textos com ilustrações ou até mesmo textos em quadrinhos, de forma a possibilitar uma melhor compreensão, seguidos de atividades com questões de múltipla escolha, por exemplo. Textos que abordem diferentes gêneros, como convites, contos de fadas, histórias, notícias de jornais, bilhetes, reportagens, poesia, entre outros, são formas de despertar o interesse dos alunos pela leitura e também de estimular a expressão de seus conhecimentos prévios. Assim, Svartholm (2005) salienta que é possível que sejam feitas contações de histórias em língua de sinais mostrando a escrita em português e imagens para que as crianças relacionem o conteúdo com o escrito, ainda que inicialmente não sejam capazes de ler sozinhas, já que, quando começam a ler, as crianças leem o texto junto com seus professores, que explicam seus conteúdos na língua de sinais.

Salles (2004) nos propõe o uso da internet como recurso a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem de português para alunos surdos. A autora afirma que esse recurso permite que o próprio aprendiz surdo possa acessar textos e imagens de seu interesse e fazer uso de salas de bate-papo virtual, nas quais a interação será por meio da língua escrita em um contexto real de uso dinâmico e recíproco da língua, o mais assemelhado ao da língua falada, possibilitando ao aluno surdo acesso a um discurso vivo, com características típicas de diálogos orais, com marcas de negociação de significados e assim centrando-se na competência comunicativa.

Fernandes (2003) salienta que proporcionar aos aprendizes surdos iniciantes acesso a textos com características da oralidade do português, com estruturas mais curtas e menos complexas, faz com que esses aprendizes compreendam a escrita mais facilmente. É durante esse período que as atividades feitas de forma mais contextualizada e mais visual permitem a compreensão prévia do assunto e conduzem os alunos surdos a uma reflexão acerca da leitura das palavras. A autora propõe ainda o uso de diferentes tipos de linguagem com ênfase em apelos visuais mais atraentes para as crianças, como fotos, desenhos, encenações, variados programas televisivos, filmes e vídeos legendados, jogos etc. como estratégias oportunas e eficazes durante esse processo.

A simples leitura de textos sem apelos visuais faz com que o ensino-aprendizado do português se torne algo enfadonho e desestimulante aos aprendizes surdos. É importante também que seja oportunizada a construção de sentido do texto e que as discussões sobre os elementos textuais sejam feitas em língua de sinais, pois, dessa forma, os alunos surdos não se sentirão reprimidos por conta de fatores linguísticos e assim poderão expressar sua opinião relacionada com o tema apresentado no texto (Fernandes, 2003).

LETRAMENTO SURDO

Concordando com Fernandes (2003), é de suma importância que o professor seja bilíngue e que se utilize de estratégias adequadas ao ensino de leitura e posteriormente da escrita de segunda língua voltadas a alunos surdos. Ele deverá contextualizar visualmente o texto e fazer a leitura deste em Libras para que, desse modo, seja ativado o conhecimento prévio de seus alunos, conduzindo-os a uma percepção de elementos lexicais significativos, estimulando a leitura individual e o debate em relação ao assunto relacionado no texto, para que então, somente após esses procedimentos, possa ser realizada a produção escrita de maneira mais fluida pelos alunos.

Em se tratando do processo de alfabetização de crianças surdas, Fernandes (2006; 2008) explicita que tal processo contraria a natureza dos surdos, pois é relacionado com a codificação e decodificação de letras e sons, uma habilidade inacessível aos surdos justamente pelo fato de eles não terem acesso a experiências auditivas qualitativas que possam lhes permitir realizar a distinção de fonemas e grafemas. Logo, não é possível ensinar os surdos a ler e a escrever alfabetizando-os. A autora sugere, nesse sentido, que o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita para surdos seja chamado de letramento (Fernandes, 2006).

É durante o seu processo de letramento que o aluno surdo passará de uma língua não alfabética (a Libras) para uma língua alfabética (o português). Isso implica dizer que os surdos passam a ser "leitores não alfabetizados", ou seja, eles se tornam leitores proficientes em uma língua cujo recurso gráfico não é alfabético e passam a dominar a modalidade escrita de uma outra língua alfabética sem contar com uma memória acústica de sua grafia (Sánchez, 2002).

Para Fernandes (2008), o letramento relaciona a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes inseridos em práticas sociais significativas, que possuem diferentes modos e níveis a depender das especificidades dos alunos surdos, de acordo com o meio social e cultural em que estejam inseridos. A autora afirma que o único modo de acessar a língua portuguesa pelos surdos é por intermédio da leitura e da escrita, logo, isso implica dizer que, para o aluno surdo, aprender a ler e a escrever significa aprender a língua. Sendo assim, se não houver uma leitura significativa, tampouco haverá a escrita e consequentemente o letramento irá inexistir.

Quadros (2005) e Fernandes (2006) afirmam que o aprendizado do português somente acontecerá a partir do significado que essa língua passa a ter para as crianças surdas mediante práticas sociais, do contato que elas terão com essa língua levando os conhecimentos de mundo que elas já adquiriram em sua língua de sinais. Quadros (2005) afirma ainda que “se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e escrita do português” (Quadros, 2005).

Com uma proposta de trabalhar a escrita de textos em língua portuguesa com alunos surdos, Souza (2014), citando Brown (1994) e Ur (1991), afirma que a escrita é um processo que deve passar por etapas, tais como: “(a) a geração de ideias, o planejamento, a preparação; (b) a escrita do rascunho; (c) a revisão; (d) a reescrita”. Dessa maneira, o aluno torna-se um escritor que faz e refaz seu próprio texto em conformidade com suas necessidades (Souza, 2014).

Durante o processo de letramento, é importante que o aprendiz surdo seja exposto a diferentes gêneros textuais que estão presentes na sociedade e que eles interajam dentro e fora de sala de aula. Brown (1994) propõe que, no ensino de leitura e escrita de uma segunda língua por meio de uma abordagem comunicativa, faz-se necessário o uso de diferentes gêneros textuais, podendo estes serem: telefonema, carta, bilhete, lista de compras, piada, bate-papo por computador, e-mail, entre tantos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto, para que o ensino da língua de sinais como língua materna e o letramento em língua portuguesa para alunos surdos possam acontecer de fato e atingir todos os níveis desejados para o bom desenvolvimento linguístico desses alunos, é de suma importância que haja o planejamento das aulas de Libras e português e a preparação do ambiente de ensino, podendo ser esse ambiente espaços dentro ou fora da sala de aula. É fundamental, ainda, a própria preparação do professor, que, além de ser bilíngue, precisa possuir formação específica, ter conhecimento a respeito da língua de sinais, da história e da cultura surda e, acima de tudo, vontade de ensiná-la e competência para isso.

Assim, podemos inferir, concordando com Quadros (2005), que a educação de surdos, além de seguir uma proposta bilíngue e bicultural, deve ter um currículo organizado e adequado à perspectiva visuoespacial, garantindo dessa maneira o acesso aos conteúdos escolares na própria língua de sinais. Consequentemente, a língua de sinais passa a ser instrumento de acesso a conhecimento e interação social, servindo para além de questões linguísticas, pois ela se configura na garantia de acesso, permanência e ascensão escolar para alunos surdos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **A abordagem orientadora da ação do professor**. Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1997.
- ANDERSON, R. Second Language Literacy in Deaf Students. AHLGREN; HYLTENSTAM (Eds.). In: **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: Signum-Verl, p. 91-102, 1994.
- BELLUGI, U.; KLIMA, E. Properties of Visuospatial Language. Paper for **International Congress: Sign Language Research and Application**, Conference. Siegmund Prillwitz (Ed.) Hamburg. Mar. p. 23-25, 1990.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 do Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 dez. 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr. 2002.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- FERNANDES, S. F. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2003.
- FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.
- FERNANDES, S. F. **Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: <http://www.alex.pro.br/libras3.pdf>. Acessado em: 4 jun. 2020.
- GESSER, A. **Metodologia de Ensino em Libras como L2**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTObase_MEN_L2.pdf. Acessado em: 15 jun. 2020.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- GROLLA, E. **Aquisição da linguagem**. Florianópolis: CCE/ UFSC, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/aquisicaoDeLinguagem/assets/541/Texto-base_Aqus._Ling.pdf. Acessado em: 29 mai. 2020.
- JUNIOR, G. C. **Variação linguística em língua de Sinais Brasileira: foco no léxico**. (Dissertação de Mestrado). Brasília: UnB, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8859/1/2011_GI%C3%A1luciodeCastroJ%C3%BAnior.pdf. Acesso em: 4 jun. 2020.
- LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LILLO-MARTIM, D. C. **Parameter setting: Evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language**. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilm International. Ann Arbor. Michigan, 1986.

PERLIN, G. O Lugar da Cultura Surda. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 62-67, 2005.

PETITTO, L. A.; MARANTETTE, P. F. Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language. In: **Science**. American Association for the Advancement of Science, v. 251, p. 1397-1556, 1991.

QUADROS, R. M. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Canoas: Textura, n. 3, p. 53-62, 2000. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=47>. Acessado em: 29 mai. 2020.

QUADROS, R. M. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, v. 1, p. 26-36, 2005.

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

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, v. 2. 2004.

SALLES, H. M. M. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SÁNCHEZ, C. **Os surdos, a alfabetização e a leitura**: sugestões para a desmistificação do tema. Mimeo., 2002.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. Cambridge, MA: B. F. Skinner Foundation, 1957. ... 1957

SOUZA, A. N. Abordagem comunicativa e abordagem bilíngue: uma articulação para o ensino de língua inglesa para surdos. In: QUADROS, R. M.; WEININGER, M. J. **Estudos da língua brasileira de sinais III**. Florianópolis: Insular/PGET/ UFSC, p. 249-275, 2014.

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

STROBEL, K. L. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/scos/cap30834/1.html>. Acesso em: 10 out. 2019.

SVARTHOLM, K. **Como leerles a los sordos?** Resumo elaborado por María de los Ángeles Varela, 2005. Disponível em: www.sitio de sor dos.com.ar/svar tholm.htm#_ftn1. Acesso em: 8 ago. 2005.

UR, P. **A course in language teaching**: practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

CAPÍTULO 4

OS DESCOMPASSOS NAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS: RELATOS DE ESTUDANTES SURDOS, CEGOS E SURDOCEGOS NA UNIVERSIDADE

Ana Paula Santana¹

Lais Oliva Donida²

¹ Fonoaudióloga. Doutora em Linguística. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: ana.santana@ufsc.br

² Fonoaudióloga. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. E-mail: lais.donida@gmail.com

INTRODUÇÃO

A democratização do ensino e as políticas educacionais vigentes têm garantido cada vez mais o ingresso de pessoas surdas, cegas e surdocegas na Educação Superior (Brasil, 2002; 2005; 2008; 2015). Segundo o Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2019, as matrículas nas instituições de ensino superior indicaram que 157 estudantes com surdocegueira, 2.598 com cegueira, 2.556 com surdez e 6.569 com deficiência auditiva foram matriculados em todo o país em instituições públicas ou privadas na modalidade presencial ou de Educação a Distância (Inep, 2019), o que ainda é um número pouco expressivo.

As políticas públicas “garantem” o acesso, entretanto, para a permanência desses acadêmicos na Educação Superior, há a necessidade de implantação de ações e estratégias mais específicas. Embora existam leis que garantam a educação de todos os estudantes de forma igualitária, na Educação Superior as pesquisas ainda são incipientes, uma vez que essa temática pode ser considerada relativamente recente. Santana *et. al.* (2015) afirmam que ingressar na universidade não significa a garantia da conclusão do curso tão almejado, pois, para isso, é necessário que a instituição ofereça condições de permanência.

O estudo de Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), por exemplo, ressalta que, embora as legislações brasileiras tenham proposto normativas que viabilizem a acessibilidade e permanência dos estudantes e a instituição pesquisada pelos autores tenha elaborado várias resoluções internas objetivando a inclusão, ainda foram observadas falhas importantes na efetivação dessas ações, principalmente no que se refere à acessibilidade arquitetônica e à formação docente.

Torna-se pertinente destacar nesse contexto que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) apresenta, no artigo 3º, quatro aspectos primordiais para a inclusão:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus siste-

mas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

Pensar nessas questões relacionadas aos estudantes surdos, surdocegos ou com cegueira, foco deste trabalho, envolve compreender a multiplicidade de fatores que garantem o acesso, a acessibilidade, a permanência e a trajetória educacional com qualidade. E ainda mais, não há como discutir de forma hierárquica esses quatro fatores, considerando que estão imbricados. Dessa forma, este texto tem como objetivo realizar uma discussão sobre as condições de acessibilidade e permanência de estudantes universitários surdos, cegos e com surdocegueira em uma universidade federal do sul do país.

BARREIRAS A MENOS, ACESSIBILIDADE A MAIS

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) faz alusão à eliminação de barreiras para a inclusão. As barreiras podem ser definidas e classificadas como:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

Assim, se romper barreiras significa garantir a acessibilidade, o primeiro passo é compreender quais os possíveis entraves que se interpõem à inclusão das pessoas com cegueira, surdez ou surdocegueira, visto que esses grupos são bastante heterogêneos.

A deficiência visual pode ser classificada em dois perfis: cegueira (quando a acuidade visual é igual ou menor a 0,05 no olho que enxerga melhor e com a melhor correção óptica) e baixa visão (quando a acuidade visual está entre 0,3 a 0,05 no melhor olho e com a melhor correção óptica). Há ainda as pessoas com surdocegueira, que podem ser: pessoas que eram cegas e se tornaram surdas; que eram surdas e se tornaram cegas; que se tornaram surdocegas; ou ainda, que nasceram ou adquiriram a surdocegueira precocemente (Pletch *et. al*, 2020).

No campo da surdez, pelo Decreto nº 5.626/2005 (que regulamenta a Lei nº 10.436/2002), há uma divisão entre "pessoa surda" e "pessoa com deficiência auditiva". A pessoa surda é descrita como "aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras". Já a pessoa com deficiência auditiva, é definida como sendo uma pessoa com "a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz" (Brasil, 2005).

Muito embora esse decreto busque diferenciar "surdo" de "deficiente auditivo" em termos de audição e língua (na modalidade oral ou de sinais), a diferença é muito mais ideológica do que sensorial, afinal, os surdos podem apresentar perdas auditivas nas mesmas frequências que aqueles com deficiência auditiva. Além disso, há surdos com próteses, assim como há pessoas com "deficiência auditiva" que falam Libras. O fato é que o direito à língua e a luta pela valorização da cultura surda separa o grupo de pessoas com perda auditiva de forma polarizada: de um lado, os falantes de Libras que lutam pelo direito à diferença, à língua e à cultura surda; e de outro, os oralizados, que lutam pelo direito à fala, à busca pela normalidade por intermédio de recursos tecnológicos cada vez mais potentes.

As principais barreiras envolvendo as pessoas com perda auditiva citada na literatura são a barreira comunicacional e de informação e a atitudinal (Machado; Tres; Oliveira, 2011; Aroque; Padilha, 2012). A língua tem sido um entrave para que a educação dos surdos possa ocorrer, conforme comprova a insatisfação dos acadêmicos diante da dificuldade de ter acesso a intérpretes e de espaços na comunidade universitária que sejam bilíngues.

Vale ressaltar aqui que a valorização da Libras e as políticas educacionais voltadas à educação bilíngue iniciam uma mudança que representa o direito à diferença nos vários espaços sociais. É importante ressaltar que a presença do intérprete na Educação Superior se tornou obrigatória após a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que definiu em seu art. 8º que as instituições de ensino da Educação Básica e Superior, públicas e privadas, deverão garantir às pessoas surdas acessibilidade nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação (Brasil, 2002).

Entretanto, ter intérprete não significa ter acessibilidade e condições qualitativas de permanência (Darde, 2018). Primeiro, porque não é só a presença do intérprete que garante acessibilidade; e, segundo, porque a "surdez" não é um bloco coeso, ao contrário, pessoas com surdez e surdocegueira fazem parte de um grupo heterogêneo que apresenta características diversas, e universalizar na tentativa de indicar "fórmulas mágicas" para a acessibilidade seria um grande erro. Há surdos que falam e utilizam leitura labial; outros que possuem implante coclear e próteses auditivas, que podem falar e compreender muito ou pouco; outros que utilizam Li-

bras; outros que são bilíngues; e há ainda aqueles que só se utilizam de gestos. Logo, dar conta dessa heterogeneidade é algo complexo, mas não impossível.

As pessoas com deficiência visual, por sua vez, distantes da língua e das discussões sobre política linguística, integram um grupo, representado aqui por pessoas com uma condição sensorial na qual ocorre a perda total ou parcial da visão (Santana, *et.al.*, 2015). Com relação às pessoas com cegueira, as barreiras já são bem mais significativas e compreendem todas as formas possíveis de exclusão/marginalização: barreiras comunicacionais e informacionais, tecnológicas (pela dificuldade de ter acesso a textos em braile ou mesmo de possuir tecnologias de informação com leitores de tela), barreiras atitudinais, barreiras arquitetônicas e nos transportes.

É relevante mencionar que as pesquisas evidenciam a pouca utilização do braile atualmente pelas pessoas com cegueira, transpondo a prática de leitura basicamente para os leitores de tela. Segundo Silva (2018), o braile, desde sua invenção em 1825, era a única possibilidade de leitura para cegos. A partir de 1949, com a promulgação de uma Portaria Ministerial (nº 504, de 17/1949), estabeleceu-se que a distribuição de livros e materiais em braile seria feita somente pelo governo, o que acabou de certa forma proibindo o comércio de livros em braile no Brasil até pouco tempo. A partir do século XXI, com os avanços tecnológicos e a ampliação das discussões acerca da inclusão, houve notórias mudanças. A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi um dos importantes avanços conquistados, em que se determina que:

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofertem sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

§ 3º O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras (Brasil, 2015).

Apesar do que determina a lei, ainda há barreiras para o direito igualitário de inserção e consumo de bens culturais escritos em braile, muito embora, nas bibliotecas universitárias, possamos encontrar alguns poucos livros, máquinas e impressoras nesse sistema de escrita. Um outro fator bem importante é que as pessoas cegas mais jovens têm demonstrado certa resistência quanto ao aprendizado do braile, havendo preferência por outras formas de leitura (leitor de tela, leitor em áudio) (Silva, 2018). Evidentemente, não basta ter um leitor de tela, pois as novas práticas de leitura também implicam novos leitores, mas, para isso, é preciso ultrapassar atitudes excludentes que ocorrem no contexto educacional e na própria família. O fato é que as barreiras atitudinais perpassam todos os estudantes com deficiência. Para Santana *et. al.* (2017, p. 53, inserções nossas), "enquanto elas [as barreiras] existirem, os recursos não passarão de técnicas específicas para uma determinada deficiência", e a inclusão passa a ser considerada apenas uma utopia, demarcada pela diferença entre os "normais" e os "anormais".

É por isso que, antes de pensar em "romper barreiras" de forma fragmentada ou em oferecer somente recursos de acessibilidade, é preciso ressignificar o processo de inclusão de forma multifacetada. A ideia aqui defendida é que o aprofundamento da proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser um caminho importante nesse contexto.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM, TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ACESSIBILIDADE

Compreende-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferece subsídios para o trabalho do docente e para a mediação do conhecimento e das situações de interação. Segundo Zerbato e Mendes (2018, p. 150),

o DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não. O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que sejam elaborados de forma mais justa e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes.

O DUA permite o ensino dos conhecimentos previstos pelo currículo de modo concreto, dinâmico, flexível, o que permite que os processos de ensino e aprendizagem relacionem aspectos emocionais, cognitivos e sociais. Para tanto, mobiliza três elementos chamados de redes: afetivas, de reconhecimento e estratégicas. As práticas pedagógicas baseadas na interação são sempre novas, dependem dos atores sociais envolvidos, da história e das potencialidades de cada um dos estudantes, assim como da mediação do docente e dos aspectos histórico-sociais que o perpassam (Zerbato; Mendes, 2018). A partir do exposto, o DUA se constitui em um arcabouço discursivo muito relevante para o momento atual da educação. Ou seja, "reconhece a força legal, econômica e social de tratar das necessidades comuns das pessoas com e sem deficiência, buscando soluções que não discriminem e que simplifiquem a vida de todos (crianças, jovens, adultos, idosos) sem nenhum custo extra" (Melo; Baranauskas, 2006, p.6).

Para além das práticas pedagógicas em ambientes educacionais, o DUA traz como proposta a adoção do design inclusivo ou design universal, posto que a participação do usuário para o feedback sobre sua experiência na web é considerado de real importância para o desenvolvimento de uma cultura digital inclusiva. Assim, a acessibilidade nos sistemas de informação da web é aqui reconhecida como uma acessibilidade que não se circunscreve somente às pessoas com deficiência visual ou com dificuldades funcionais, mas se estende a todos os usuários. Dessa forma, qualquer dificuldade de acesso à informação veiculada no meio digital causada pela falta de acessibilidade das interfaces, das páginas, da veiculação e da disposição do conteúdo torna-se uma barreira comunicacional/informacional. As discussões também se voltam ao chamado "*Internet apartheid*", uma segregação que envolve diferenças de gênero, idade, condições socioeconômicas e culturais, tanto dentro de uma mesma nação quanto em nível globalizado (Melo; Baranauskas, 2006).

Melo e Baranauskas (2006) também se referem a componentes para a acessibilidade dos sistemas da web, tais como a ferramenta de autoria; de avaliação; de tecnologia assistiva e navegadores/mídia *players*. Esses componentes são fundamentais para garantir a interação dos usuários e oferecer um conteúdo acessível a todos. Assim, as tecnologias assistivas também integram o DUA na medida em que proporcionam acessibilidade e inclusão. São citadas a seguir exemplos de tecnologias assistivas para surdez e surdocegueira que, de forma integrada ao DUA, podem promover diminuição de barreiras à inclusão.

O Sistema FM é um dos recursos tecnológicos mais efetivos para remediar dificuldades relacionadas à percepção da fala, principalmente em ambientes ruidosos. É composto por um transmissor (utilizado pelo professor) e pelo receptor, que é conectado à prótese auditiva do estudante. A voz do professor é amplificada de acordo com o dispositivo eletrônico, com a prótese auditiva ou com o implante coclear. Há possibilidade também de o Sistema FM ser acoplado a outros dispositivos eletrônicos, como a uma televisão em sala de aula.

Figura 1 - Sistema de Frequência Modulada



Descrição da imagem: Há seis tipos de aparelhos de Sistema de FM. Eles diferem entre si no design do modelo: uns são menores, parecem canetas; outros são parecidos com controles remotos, com cordões para pendurar no pescoço. Fim da descrição.

Fonte: Site Amigos da Audição³.

Há aplicativos que também podem ser utilizados por pessoas surdas que tenham resíduo auditivo relacionado ao uso das plataformas digitais para videoaulas ou outros vídeos. O *Volume Master* aumenta o volume em até 600%. O *Sound Amplifier* é um aplicativo para ampliação de volume em smartphone ou tablet (Pletsch et

³ Disponível em: <https://www.amigosdaaudicao.com.br/aparelhos-auditivos.php>. Acesso em: 02 dez. 2020.

al., 2020). Ressalta-se ainda a possibilidade de uso de legendas nos vídeos do YouTube, assim como a escolha da velocidade em que os vídeos são passados. Muitas vezes, a acessibilidade está na garantia de uma fala mais lenta e em volume mais alto, às vezes desconhecido pelo docente e até pelos acadêmicos surdos.

O *Hand Talk* é um aplicativo para dispositivos móveis que converte textos, imagens e áudio para a Libras. Ele é composto de um avatar e, por meio de texto, voz ou foto pode traduzir frases da língua portuguesa para a Libras. O *ProDeaf Móvel* é similar ao *Hand Talk* e ao *VLibras Suíte*. Esses e outros aplicativos que também fazem a tradução para a Libras estão disponíveis em sistemas operacionais *Android* (Furlan, 2016). No contexto educacional, esses aplicativos podem ser importantes para pessoas ouvintes que não dominam a Libras, possibilitando a interação ouvinte/surdo para resolver problemas de comunicação imediata.

Figura 2 - Imagem do Aplicativo Hand Talk.



Descrição da imagem: Interface do aplicativo. Ao centro há uma figura de um homem jovem, de óculos, cabelos escuros e pele clara. Ele usa uma gravata azul e camiseta branca. Acima dele está escrito "Eu sou o Hugo". Fim da descrição.

Fonte: Handtalk⁴

No contexto da cegueira e da surdocegueira, há vários aplicativos que podem ajudar no campo educacional, principalmente relacionados às práticas de leitura. São eles: Livro digital DAISY (*Digital Accessible Information System*); *MECDaisy* (software

⁴ Disponível em: <http://www.handtalk.me/app>. Acesso em: 02 dez. 2020.

que permite a leitura e a audição de livros no formato *Daisy*). Também há letras ampliadas para mídias digitais e o Livro Digital Interativo em formato EPUB (Pletch *et al.*, 2020).

Há ainda vários leitores de tela que transformam o que está na tela em som por meio de um sintetizador de voz. Há diversos programas: JAWS for *Windows* (*Job Access With Speech*); *Virtual Vision* (funciona no sistema *Windows* e interage com programas como *Word*, *Excel* e *Skype*); NVDA (*Non Visual Desktop Access*), leitor de tela gratuito e de código aberto; Orca (software gratuito e de código aberto que roda em Sistema Operacional *Linux* – além de leitor, é um ampliador de tela); *VoiceOver* (leitor de tela dos produtos da *Apple*, como o *Iphone* e a *Apple TV*); *Dosvox* (permite edição de textos com impressão comum ou braile, leitura/audição de textos anteriormente transcritos, utilização de ferramentas de produtividade faladas, calculadora, agenda etc.) (Pletch *et al.*, 2020). Todos esses leitores estão disponíveis e são muito usados pelos universitários com cegueira ou baixa visão (Silva, 2018).

Há ainda óculos de alta tecnologia, como o *Or Cam My Eye*, que possui um sensor óptico que captura imagens, faz leitura de textos, reconhece pessoas e produtos e converte as informações visuais em áudio transmitindo-as no alto-falante para o ouvido do usuário por *bluetooth*. Pelo seu alto valor, esse mecanismo é ainda pouco utilizado.

Figura 3. Óculos “Or Cam My Eye”.



Descrição da Imagem: Óculos preto, com uma parte maior presa a uma das hastes. Essa parte se assemelha a um pequeno controle remoto mais alongado e possui uma câmera na parte frontal, próxima à lente dos óculos. Fim da descrição.

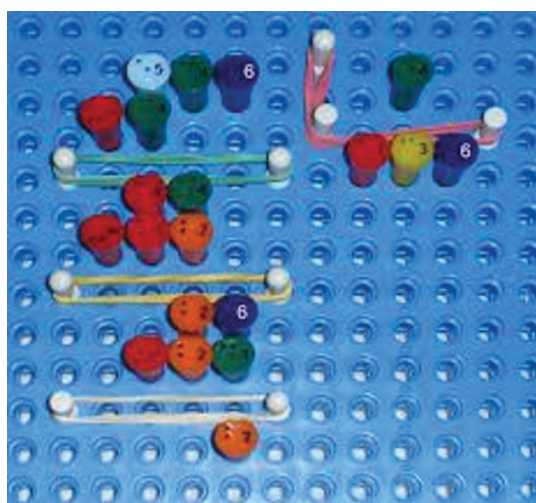
Fonte: Pplware⁵.

Como ferramentas para o ensino de Matemática há ainda o *Soroban*, também conhecido como Ábaco japonês, e o Código *Nemeth*, codificação ao estilo do braile para representação de símbolos matemáticos e científicos. O Multiplano é um instru-

⁵ Disponível em: <https://pplware.sapo.pt/gadgets/orcam-my-eye-2-um-olho-inteligente-para-abrir-o-mundo-aos-cegos/>. Acesso em: 04 dez. 2020.

mento desenvolvido no conceito do DUA para o ensino da Matemática e da Estatística. Ele promove a aplicação dos conteúdos de ciências exatas, dos mais simples aos mais complexos, dos conceitos primitivos aos tecnológicos, possibilita a aplicação de mais de 110 temas de Matemática e Estatística, além de trabalhar com Física, Artes, jogos de tabuleiro, entre outros. São utilizados principalmente pelos universitários das áreas de exatas (Silva, 2018).

Figura 4 - Multiplano.



Descrição da Imagem: Há um quadrado azul, cheio de pequenos furos em que são colocadas peças de encaixe. Entre elas, há outras peças de encaixe menores, em que são presos elásticos para demarcar partes do cálculo matemático que está sendo realizado. Fim da descrição.

Fonte: Multiplano⁶

Já para o estudante com surdocegueira, Pletch *et al.* (2020) mencionam o ensino da Libras adaptada (Libras tátil), o alfabeto manual, o "alfabeto moon" (que substitui letras por desenho), o sistema pictográfico, o uso de *audiobook*, o Tadoma (método que consiste na percepção da língua oral emitida utilizando-se o dedo polegar colocado sobre os lábios e os outros dedos mantidos sobre a bochecha, o queixo ou a garganta de outra pessoa que está falando).

Após essa breve explanação acerca das tecnologias assistivas, pode-se compreender que nenhuma atitude isolada ou, ainda, que generalize as condições subjetivas dos acadêmicos é capaz de promover acessibilidade e permanência por si

⁶ Disponível em: <http://multiplano.com.br/produto/kit-multiplano-braille/>. Acesso em: 04 dez. 2020.

só. Há ainda um desconhecimento do uso de tecnologias em sala de aula entre professores e até entre os próprios estudantes. Por isso mesmo, acredita-se que apenas pensando a inclusão educacional de forma multifacetada é possível compreender o DUA, integrar novas tecnologias e propiciar mudanças de práticas educativas.

AS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS DE EXCLUSÃO

Os dados abaixo foram retirados da pesquisa que tinha como temática "Inclusão no ensino superior", aprovada pelo Comitê de Ética com o número 33243614.7.0000.0121. Para este trabalho, foi realizado um recorte dos dados e novas análises. Dez participantes de uma universidade pública do sul do Brasil fizeram parte deste estudo: sete estudantes surdos, dois com cegueira e um com surdocegueira. O número está em acordo com os estudantes que quiseram participar, mas também revela de forma proporcional a presença de mais estudantes surdos do que com cegueira ou surdocegueira na instituição. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e selecionadas para este trabalho apenas para fins ilustrativos. Buscou-se, com esse recorte, trazer discursos que compreendessem as questões relacionadas às condições de acessibilidade e permanência na universidade. Os dados serão analisados sob a perspectiva bakhtiniana (Bakhtin; Volochinov, 1979).

A universidade é para os "normais"?

Por meio do recorte do discurso dos universitários abaixo, é possível deflagrar ecos de anos de história de exclusão. A tensão vivenciada pelos estudantes é legitimada pela certeza de que a Educação Superior é para os "normais", os que veem, os que escutam, os que veem e escutam. Esses universitários, na verdade, destoam, criando uma "nova norma": a presença de pessoas com deficiência na universidade em cursos de graduação e de pós-graduação. Dessa forma, é possível referendar a posição de exclusão vivenciada pelos acadêmicos.

Janete (acadêmica surda oralizada): *A universidade não é planejada pra quem não escuta [...] eu só senti depois quando eu tive meus aparelhos quebrados, né?*

Maria (acadêmica com cegueira): Me senti excluída muitas vezes, porque as coisas elas são pensadas para quem vê, desde quando tão entregando alguma coisa, um texto, quando não aceitam que demore mais tempo para fazer as coisas [...]. Acho que tem ainda na universidade essa questão do tempo, porque para tudo você precisa ficar pedindo, quase implorando mais tempo, explicando essa situação, como se não fosse uma situação já dada, prevista, aí você precisa entrar com recursos legais.

Sheilla (acadêmica surda oralizada): Acho que as pessoas aqui deveriam ser treinadas para falar com o surdo. Às vezes quero comprar a ficha do RU e é difícil. Na biblioteca também, não tem gente que entende o surdo.

Pedro (acadêmico surdo bilíngue): Quando eu fui falar sobre a bolsa, né, na Reitoria, não tinha intérprete, ele escreveu... eu falei assim "desculpe, eu já vou e volto" e fui lá e chamei o intérprete pra poder conseguir conversar porque eu não tinha entendido nada [Entrevista traduzida da Libras para o português].

Carlos (acadêmico surdo bilíngue): Tem uma única professora [...] não tem paciência, eu já magoei [...] ela me rodou pra mim porque não aceita Libras, nem escuta [...] Eu rodei, professora manda ler, ler, eu escrevi errado palavra, eu tirei zero por causa da escrita [Entrevista traduzida da Libras para o português],

Allan (acadêmico surdo bilíngue): Eu tentava interagir também com os professores e não conseguia [Entrevista traduzida da Libras para o português].

Joaquim (acadêmico com surdocegueira falante de Libras): Alguns professores, ahn... Eu creio que todos eles, eu posso dizer que todos eles me aceitaram, mas claro que alguns apresentaram umas resistências. Eu sempre tive intérprete junto e eu percebia que alguns professores outorgavam, davam pros intérpretes a responsabilidade pedagógica. Então ele continuava ministrando a aula do jeito que ele ministra rapidamente, falando, sem nenhum tipo de adaptação, acreditando que só o intérprete era suficiente pra que eu pudesse ter essa adaptação [Entrevista traduzida da Libras para o português].

As aulas e os ambientes de interação dentro da universidade são pensados para quem vê e escuta: esse é o ponto central. Não há adequações pedagógicas para os acadêmicos com baixa visão (fundo preto e cores amarelas, por exemplo), materiais com letras maiores, audiodescrição, dentre outros. Na sala de aula não são re-

alizadas ações que favoreçam a aprendizagem e a integração de todos. Por sua vez, os estudantes surdos também não têm acesso nem a medidas simples, como uso do Sistema FM, e as práticas pedagógicas são excludentes. Os docentes não utilizam estratégias como falar de frente para o acadêmico, oferecer materiais com legenda, textos escritos junto com a explicação oral, slides com mais atenção para elementos visuais, dentre outras.

Os discursos parecem revelar também um desconhecimento (ou até negligência) por parte da universidade. O desconhecimento por parte dos professores sobre a surdez e as tecnologias assistivas e metodologias ativas fazem com que eles não percebam que o estudante “continua surdo”, apesar de usar prótese auditiva. Há certa ilusão de que só basta “ligar” o aparelho auditivo para “ligar a audição”. O fato é que usar prótese auditiva nem sempre implica ouvir a fala, pois, em alguns casos, a surdez é severa/profunda e a prótese só amplifica sons ambientais.

Outro ponto a destacar é sobre o intérprete ou a falta de intérprete, que também não é recente. Ressalta-se, contudo, que a questão linguística da surdez não se resume ao intérprete, pois, se assim fosse, estar-se-ia concebendo a Libras como um instrumento, não como uma língua. Há estudos, como o de Sanches e Silva (2019), que afirmam serem os intérpretes os responsáveis pela comunicação entre estudantes surdos, professores e ouvintes, pela mediação, tirando dúvidas e promovendo a conversação e a comunicação em sala de aula. Sem esse profissional, haveria uma barreira de comunicação/linguística.

Esses estudos muitas vezes centram o problema nos aspectos “comunicacionais”, no entanto essa questão é apenas a ponta do *iceberg*. A língua não pode ser reduzida a um sistema comunicacional. Os intérpretes não precisam necessariamente ser os responsáveis pela comunicação entre estudantes surdos e ouvintes, por exemplo. Há, na verdade, uma barreira atitudinal para além da “transmissão de conteúdo e mensagem”. Além disso, as ações dos intérpretes de um *campus* universitário poderiam ser ampliadas a outros espaços: bibliotecas, bancos, livrarias, cafeterias, hospitais universitários e demais ambientes. Ou seja, o direito à língua extrapola o espaço da sala de aula. Para Santana *et al.* (2017) e Darde (2018), um dos problemas que está embutido nas questões de direito à língua é a questão de a Libras ser considerada, muitas vezes, como apenas um recurso. Para os autores:

é na forma de “técnica”, por exemplo, que a Língua de Sinais tem sido “des-tituída” de sua complexidade subjetiva, interacional, cognitiva, social e cultural, para tornar-se um mero recurso constituído como se fosse um “código que visa à comunicação”, uma transposição de conhecimento entre professor/intérprete/aluno (Santana et al., 2017, p. 153).

É preciso, assim, que se compreenda que a Libras não é a língua “dos surdos”, ela é uma das línguas reconhecidas no Brasil (Brasil, 2002), e que língua é pensamento, consciência, identidade e subjetividade. Ser bilíngue não precisaria ser estatuto dos surdos, mas poderia ser dos ouvintes também. A questão aqui é a valoração do estatuto de bilíngue em português/ língua de sinais *versus* bilíngue em inglês/português, por exemplo.

Nos discursos acima, ainda se vê um emaranhado de palavras que ecoam sentidos de exclusão e negatividade (*não entende, não tem paciência, não consigo*) (Bakhtin; Volochinov, 1979). A falta de interação é marcada pela “falta de vontade de ter interação”, de escutar o outro, de se dirigir ao outro. Aqui, a falta de uma metodologia acessível a todos começa a emergir como ponto central da inclusão. Ou seja, a questão não é só o intérprete, pois há acadêmicos surdos que são oralizados. A questão é a posição ativa do falante e do “ouvinte” na construção do sentido. Segundo Bakhtin e Volóchinov (1979), o discurso é uma arena em que se dá a disputa de negociação de sentidos, sempre ideológica, tal como o signo linguístico. Entre surdos e ouvintes, entre pessoas cegas e videntes, entre signos de modalidades diferentes haveria uma “disposição” para lutar pelos efeitos de sentidos? Os interlocutores têm interesse em dialogar?

Eu compreendo diferente dos ouvintes, eu tenho um tempo diferente dos videntes

Felipe (acadêmico surdo oralizado): *A deficiência auditiva é um campo mais complicado, às vezes o aluno entende errado, às vezes ele não consegue entender o que foi falado, às vezes ele entende... Numa conversa ele pode perder várias partes da conversa, ficando sem sentido, é bem complicado...*

Allan (acadêmico surdo bilíngue): *Eu ficava muito cansado e estressado [...] O semestre passado eu parei. Os materiais que eu tinha que ler era muito difícil. O Moodle em português? Porque dão o material em língua portuguesa? [Entrevista traduzida da Libras para o português].*

Joaquim (acadêmico com surdocegueira, oralizado e falante de Libras): *O que tá me trazendo mais dificuldade é o mestrado. Eu creio que mesmo tendo questões teóricas, como artigo.... Principalmente leitura de textos de teoria que eu tenho que ler e reler e reler pra tentar entender.*

Maria (acadêmica com cegueira): *A leitura digital que se assemelharia mais à leitura impressa, vamos dizer assim, a leitura de um livro, é você em contato, quase que em contato direto com o livro, com o material. [...]o áudio, você está ouvindo, mas é diferente porque você já está recebendo aquilo de uma voz que de algum modo, apesar de ser uma máquina tá interpretando entre aspas, tá dando um tom para aquilo, para sua interpretação, que muitas vezes nem é uma interpretação boa, no sentido mesmo de pontuar certo, dar entonação certa para a vírgula, pro ponto de interrogação, pro ponto de exclamação, para essas coisas. [...]isso muitas vezes faz com que seja uma leitura mais lenta.*

A falta de preparo pedagógico para dar conta das especificidades em sala de aula e das propostas de trabalho coletivo ou mesmo individuais (atividade de estudo) ganham visibilidade nos relatos acima. A leitura de uma segunda língua (no caso dos surdos), a falta de domínio da modalidade escrita da língua, práticas restritas, textos complexos são dificuldades que se materializam em tentativas que resultam em fracasso, muitas vezes historicamente já construídas por uma formação de Educação Básica deficitária, como os universitários relatam em outro momento. Além disso, as práticas de leitura a partir dos leitores de tela ganham novas reflexões na leitura dos estudantes com cegueira. Quando a leitura em voz alta é realizada por um computador, nem sempre é possível anotar ou reler na mesma velocidade da pessoa vidente. Especificidades que apresentamos aqui nos levam a refletir sobre "práticas de linguagem" diferenciadas.

A questão também não é apenas "mais tempo de prova", ou "mais tempo para leitura", mas sim estratégias cognitivas e de leitura também diferentes. Há aqui

sujeitos sociais constituídos por uma linguagem, significando o mundo apenas visualmente ou apenas oralmente, segundo os signos linguísticos que lhes são acessíveis. Essa particularidade (ouvir sem ver e ver sem ouvir, ou ainda nem ouvir nem ver) permite uma atividade mental diferenciada. É preciso compreender essas questões levando-se em consideração que signos linguísticos (visuais e/ou auditivos) determinam a consciência, que a consciência individual é um fato socioideológico: “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (Bakhtin; Volochinov, 1979, p. 32). Observar essas questões cognitivas, sociais, interacionais e afetivas são quesitos primordiais para estabelecer práticas inclusivas (ou que sejam menos excludentes) a partir da proposta do DUA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo objetivou promover uma discussão sobre as experiências educacionais de estudantes universitários surdos, cegos e surdocegos em uma universidade federal do sul do país. Com isso, observaram-se que as práticas pedagógicas, ao serem planejadas, elaboradas e aplicadas para pessoas ouvintes e videntes negam a premissa da universidade como espaço de ensino e aprendizagem, de pesquisa, de produção de conhecimentos universais, de ambiente inclusivo e democrático. As leis estão postas, mas há descompasso entre a teoria e a prática, uma vez que se sabe que as interpretações e a elaboração de ações dependem dos sujeitos, do contexto educacional e social e do momento histórico. Nesse caso, é preciso uma luta conjunta não apenas das pessoas com deficiência, mas de toda a comunidade para a criação de espaços que respeitem e atendam à diversidade humana.

Por meio dos relatos, percebe-se que dentro da instituição o estudante que não consegue “acompanhar o ritmo da turma” e que “não aprende no mesmo tempo” e “da mesma forma” que os outros acaba sendo marginalizado, excluído. Isso porque há o misticismo da homogeneidade presente no imaginário docente que reforça a ideia de que há apenas uma forma de ensinar e de aprender, um tempo e um modo ideal e padrão de aprendizagem. Dessa forma, a universidade mostra-se pouco aberta à heterogeneidade, à exploração das diferentes estratégias de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, deixa de reconhecer e de se utilizar da potencialidade

de cada acadêmico e de recursos que podem promover também a acessibilidade de todos, o que não se configura como algo específico para a pessoa com deficiência. Salienta-se que a utilização de práticas, ações e estratégias baseadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) promoveria mudanças qualitativas no acesso, na acessibilidade e na permanência de todos na instituição.

O que se coloca aqui é que é necessário não apenas inserir no contexto intérpretes, leitores, tecnologias assistivas, recursos tecnológicos de forma fragmentada, como se desse modo "já se estivesse fazendo todo o possível para a inclusão". O que se quer demarcar neste texto é que as ações precisam ser coordenadas, integradas, discutidas. Os acadêmicos com deficiência precisam ser "escutados", "vistos", "reconhecidos" pela/na instituição. Ao que parece, ainda há mecanismos de invisibilização que são estruturais e que contribuem para manter os estudantes com deficiência à margem dentro da instituição.

Assim, estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem, juntamente com recursos tecnológicos e tecnologias assistivas, com formação de docentes, intérpretes e com a sensibilização da comunidade universitária para a aceitação da diferença, são ações observadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e que favorecem a acessibilidade e a permanência de todos na instituição. É preciso que se reconheçam as múltiplas facetas da inclusão para romper com a dicotomia entre videntes e ouvintes e incluir verdadeiramente os "diferentes" na universidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 02 dez. 2020.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 nov. 2021.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.
- BRASIL. **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). Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 02 dez. 2020.
- DARDE, A. O. G. **Estudantes surdos não falantes da Libras e o Atendimento Educacional Especializado: uma análise das políticas públicas de educação inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205381/PLLG0749-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em 04 de dez. 2020.
- DAROQUE, S. C.; PADILHA, A. M. L. Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária. **Comunicações**. Piracicaba. Ano 19, p. 23-32, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1534/1088>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- FURLAN, A. L. **Desenvolvimento de um protótipo de aplicativo móvel para conversão de voz em texto e texto em voz, orientado ao apoio à comunicação de deficientes auditivos**. 2016. 100 p. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação. Universidade Federal de Santa Catarina. Araranguá, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/176657/345870.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. esp., p. 33-40, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400033&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 dez. 2020.
- INEP. **Censo em Educação Superior**. Resultados: 2019. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados?_authenticator=73b6b0e03f10cadf5ec8ab8e09e6be4f931e571f. Acesso em: 02 dez. 2020.
- MACHADO, M. B.; TRES, R.; OLIVEIRA, L. A. Inserção do deficiente auditivo ou surdo no ensino superior da Universidade do Oeste de Santa Catarina Campus de São Miguel do Oeste. **UNOESC & Ciência**, Joaçaba, v. 2, n. 2, p. 156-164. Jul/dez, 2011. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/714/pdf_217. Acesso em: 02 dez. 2020.
- MELO, A. M.; BARANAUSKAS, M. C. C. Design Inclusivo de Sistemas de Informação na Web. In: TEIXEIRA, Carlos Augusto Ciarlini et al. (Org.). **Tópicos em Sistemas Interativos e Colaborativos**. São Carlos: SBC, p. 167-212, 2006.

PLETSCH, M. D. et. al. (org.). **Acessibilidade e desenho universal aplicado à aprendizagem na educação superior**. Nova Iguaçu: OBEE, 2020. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Acessibilidade-e-Desenho-Universal-Aplicado-%C3%A0-Aprendizagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-final-okok.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SANCHES, I. R.; SILVA, P. B. da. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 155-172, jun. 2019. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 dez. 2020.

SANTANA, A. P. de O.; DARDE, A. O. G.; SANTOS, K. P. dos; DONIDA, L. O.; POTTMEIER, S. Educação Superior e Recursos de acessibilidade na visão de professores e estudantes. In: LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; VIELLELA, Lucinéa Marcelino (Org.). **Recursos de acessibilidade aplicados ao ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 133-156, 2017.

SANTANA, A. P. de O.; DONIDA, L. O.; MONTEIRO, A. L. L. da C. P. M.; SILVA, S. M. Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Ibero-Americana de Estudo em Educação**, v. 10, n. esp, p. 673-689, 2015. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7919/5426>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SILVA, A. L. B. **Práticas de leitura e constituição do leitor com cegueira e baixa visão: O Contexto Universitário Em Questão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/206068/PLLG0751-D.pdf?sequence=-1>. Acesso em 04 dez. 2020.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, n. 22, v. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207. Acesso em: 02 dez. 2020.