

bras letramento sintaxe  
A fala Língua Estrangeira  
GRAMÁTICA linguística LÉXICO  
vocabulo ENUNCIADOR frase  
FONEMA  
ensino L2 PALAVRA  
LINGUAGEM ensino L2 PALAVRA  
tramento sintaxe  
a Estrangeira  
linguística LÉXICO  
IADOR frase  
curso FONEMA  
EM ensino L2 PALAVRA  
tramento sintaxe  
língua Estrangeira  
ICA linguística LÉXICO  
UNCIADOR frase  
SEMÂNTICA fala Língua Estrangeira  
GRAMÁTICA linguística LÉXICO  
vocabulo ENUNCIADOR frase  
TEXTO discurso FONEMA  
LINGUAGEM ensino L2 PALAVRA  
libras letramento sintaxe  
Língua Estrangeira  
SEMÂNTICA fala L  
GRAMAT  
vocabulo EN  
LINGUAGEM ensino L2 PA  
LINGUAGEM ensino L2 PA  
libras letramento sintaxe  
SEMÂNTICA fala Língua Estr

# Perspectivas para o ensino de *línguas*

Educação de surdos, Libras e Inclusão

Volume **4**

Organizadores

Alexandre Melo de Sousa

Rosane Garcia

Tatiane Castro dos Santos



Edufac

Edufac 2020

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac),  
Campus Rio Branco, BR 364, km 4,

Distrito Industrial — Rio Branco-AC, CEP 69920-900  
68. 3901 2568 — e-mail [edufac.ufac@gmail.com](mailto:edufac.ufac@gmail.com)

Editora Afiliada: Feito Depósito Legal



**Pespectivas para o ensino de**  
*linguas*  
Educação de Surdos, Libras e Inclusão

Volume **4**

**Organizadores**

**Alexandre Melo de Sousa**

**Rosane Garcia**

**Tatiane Castro dos Santos**



Edufac

**2020**

## Perspectivas para o ensino de línguas: volume 4

ISBN: 978-65-88975-06-0

Copyright © Edufac 2020

Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia, Tatiane Castro dos Santos (organizadores.)

Editora da Universidade Federal do Acre - Eufac

Rod. BR364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre

### Coordenador Geral da Eufac

Rafael Marques Gonçalves

### Conselho Editorial

Rafael Marques Gonçalves (Pres.), Carromberth Carioca Fernandes, Délcio Dias Marques, Esperidião Fecury Pinheiro de Lima, Humberto Sanches Chocair, José Porfiro da Silva (Vice-Pres.), José Sávio da Costa Maia, Leandra Bordignon, Lucas Araújo Carvalho, Manoel Limeira de Lima Júnior Almeida, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Rodrigo Medeiros de Souza, Rozilaine Redi Lago, Selmo Azevedo Apontes, Sérgio Roberto Gomes de Souza, Silvane da Cruz Chaves, Simone de Souza Lima.

### Coordenadora Comercial

Ormifran Pessoa Cavalcante

### Revisão

Alexandre Melo de Sousa e

Tatiane Castro dos Santos

### Diagramação e Design Editorial

Rosane Garcia

### Capa

Glauco Capper

As informações, opiniões e conceitos expressos nos capítulos desta obra, bem como a exatidão dos dados, referências e redação, são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ficha elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Acre

P467p Perspectivas para o ensino de línguas: volume 4 / Organizadores: Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia, Tatiane Castro dos Santos. – Rio Branco: Eufac, 2020.  
v.5. : 211 p.

Vários autores.  
ISBN: 978-65-88975-06-0

1. Línguas modernas. 2. Linguística aplicada. 3. Línguas - Ensino. I. Sousa, Alexandre Melo de (org.). II. Garcia, Rosane (org.). III. Santos, Tatiane Castro dos (org.). IV. Título.

CDD: 407

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo - CRB 11º/1003



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Contexto de aprendizagem da Libras e do Português como L2: indicadores educacionais de alunos surdos de Rio Branco, AC.....</b>	<b>13</b>
	<i>Rosane Garcia</i> <i>Alexandre Melo de Sousa</i> <i>Tatiane Castro dos Santos</i>	
<b>2</b>	<b>Fotografia como discurso imagético de estudantes surdos.....</b>	<b>29</b>
	<i>Tânia Maria de Lima</i> <i>Shirley Vilhalva</i>	
<b>3</b>	<b>Debate regrado em Libras: uma proposta de ensino à luz da Análise da Conversação.....</b>	<b>47</b>
	<i>Dannyta Serra Gomes</i> <i>Priscila Sandra Ramos de Lima</i> <i>Francisco Rogiellyson da Silva Andrade</i>	
<b>4</b>	<b>Formação de instrutores surdos para o ensino de Libras como L2 a partir do material didático <i>Libras em Contexto</i>.....</b>	<b>61</b>
	<i>Tanya Amara Felipe</i> <i>Elaine Maria de Lima Bulhões</i> <i>Paulo André Martins Bulhões</i>	
<b>5</b>	<b>Uma análise da interlíngua em textos escritos em português como segunda língua de estudantes surdos da Educação Básica: a influência da libras.....</b>	<b>78</b>
	<i>Mirlían Mara Novaes Parreira</i> <i>Layane Rodrigues de Lima</i>	
<b>6</b>	<b>A importância dos espaços de leitura para a formação do leitor surdo.....</b>	<b>96</b>
	<i>Aline Xavier</i>	
<b>7</b>	<b>Ensino de língua portuguesa para surdos: entre o uso da gramática formal e o ensino instrumental e funcional.....</b>	<b>115</b>
	<i>Roseni Maciel Couto</i> <i>Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz</i>	
<b>8</b>	<b>Protagonismo surdo e educação.....</b>	<b>136</b>
	<i>Ana Paula Gomes Lara</i> <i>Gladis Perlin</i>	
<b>9</b>	<b>Educação inclusiva em Rio Branco: os discursos dos educadores.....</b>	<b>145</b>
	<i>Carlos Augusto de Andrade Barbosa</i> <i>Alexandre Melo de Sousa</i>	



# PREFÁCIO

## CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA DA OBRA

---

As línguas de sinais conquistaram o status de língua na década de 60, nos Estados Unidos. No Brasil, esse status foi informalmente conquistado na década de 80 e formalmente, duas décadas depois. A partir de então, os estudos linguísticos foram impulsionados com pesquisas que apresentaram distintos vieses, ora mais teóricos, ora mais aplicados, entre os quais encontram-se estudos voltados ao ensino de Libras e em Libras, do português como segunda língua, além de tanger questões específicas relacionadas à inclusão, como é o caso dos estudos contemplados nesta obra.

O reconhecimento oficial da língua de sinais brasileira foi alcançado em 2002 pela Lei Federal nº 10.436; um marco legal e político para a inclusão nos planos de ensino e para a oferta de educação bilingue de e para surdos, tanto da Libras para o ensino como primeira e como segunda língua, quanto do português escrito para o ensino como segunda língua.

Assim, ano após ano, pesquisadores brasileiros vêm fixando seus olhares sobre o ensino de línguas na educação de surdos; um ensino, por muitos anos, apartado dos estudos linguísticos, diante do fato de ter sido constituído sobre os alicerces da educação especial, inicialmente, nada inclusiva, mas que exige um olhar mais autônomo que leve a definições com relação à educação bilingue, em Libras e português escrito, com vistas ao acesso e à inclusão efetiva, que garantem direitos e levam ao exercício pleno da cidadania.

É nesse contexto que esta obra traz mais luz ao ensino das línguas citadas, de forma a subsidiar professores e estudiosos do tema, de forma a fortalecer o ensino da Libras para estudantes surdos e não surdos, assim como do ensino do português escrito para os estudantes surdos, surdocegos e com outras deficiências, que aprendem como segunda língua.

Sejam esses estudantes empoderados e protagonistas de sua história, de sua educação, de sua cultura, na batalha de frente para a conquista de direitos linguísticos ainda não bem entendidos e institucionalizados na sociedade, como propõem os autores desta obra.

Nesse cenário, muitas perspectivas se apresentam, advindas de concepções distintas de língua, saberes variados, percepções diversas, planejamentos específicos e visões que envolvem abordagens inclusivas, interculturais e identitárias, as quais precisam de um olhar atento e um respeito histórico ao que foi construído, ao que está em construção e ao que poderá ser construído, de forma a melhorar ainda mais esse ensino.

Entrelaça-se nesse contexto, ora a língua concebida como objeto social, como sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas; ora a língua concebida como capacidade nata, como sistema de princípios radicados na mente humana; ora

a língua concebida na perspectiva dialógica, como interação verbal entre dois ou mais interlocutores.

Essas perspectivas, entretanto, não são paradoxais para o ensino, mas complementares, pois fazem parte de um continuum no qual, em algum momento, prestam-se a edificar a educação de surdos no diálogo entre línguas de modalidades distintas; cada uma, em seu lugar e a seu tempo, cumpre distintos papéis, entre os quais o de interagir, confluir, diluir e apartar para marcar identidades e culturas em meios multilíngues, multimodais, multiculturais e multi identitários por natureza.

Por isso, cada recorte selecionado para esta obra tem a sua importância, uma vez que, integrado a um todo que prima pela funcionalidade da língua presente na interação, tão cara aos contextos em que a Libras e o português se fazem presentes, requer e retoma: (i) a visualidade dos surdos;(ii) o seu protagonismo;(iii) os meios de acesso instrucional às línguas envolvidas, quer em materiais didáticos, quer na literatura etc.; (iv) as imagens como forma de registro extralinguístico, a partir das quais emerge a expressão linguística, como é o caso das fotografias; (v) os gêneros textuais oferecidos para a leitura; (vi) as abordagens dos conteúdos gramaticais dessas línguas, entre outros.

Esses recortes compõem a pintura desta obra, que vale a pena ser lida e absorvida pelo leitor atento que irá considerar todo o contexto multi para o qual a obra nos leva, de modo a permitir ao estudante conhecer línguas, ao mesmo tempo em que conhece mais sobre o mundo e os mundos de cada língua; conhecer mais sobre o outro, quando amplia a visão social e cultural que cada leitor tem do mundo e das línguas que nele se encontram e dele emergem.

É preciso respeitar e contemplar um conjunto de fatores determinantes à garantia de acesso a uma educação linguística de qualidade aos estudantes surdos. A partir desse entendimento, esta obra traz reflexões que permitem ao educador entender que não é um transmissor de conhecimentos, mas que tem a responsabilidade de buscar um ensino melhor da Libras e do português escrito, de forma a garantir aos estudantes o acesso à senha para o conhecimento, que só poderá ser acionada por cada estudante, a seu tempo. Por quê? O mundo das línguas é um mundo coletivo, mas o ingresso a ele é individual. Cada senha é individual e única e tem o potencial para levar os estudantes a ocuparem seu lugar como sujeitos ativos e protagonistas de sua história.

Em síntese, resulta dessa perspectiva a importância de o educador pensar, repensar e definir boas práticas para um ensino de línguas adequado para os estudantes surdos; um ensino que seja intercultural, que respeite a visualidade dos surdos, o seu protagonismo e os leve a aprender por meio do respeito ao seu jeito multilíngue, multicultural e multimodal de ser e de dizer (quer seja sinalizando em Libras, quer seja escrevendo).

## VISITAS E REFLEXÕES A CADA CAPÍTULO

---

E para entender como tudo isso se processa motivado nesta obra, destacam-se a seguir algumas das principais reflexões evidenciadas em cada um dos seus capítulos:

**NO PRIMEIRO CAPÍTULO**, Rosane Garcia, Alexandre Melo de Sousa e Tatiane Castro dos Santos tratam do “**Contexto de aprendizagem da Libras e do Português como L2: indicadores educacionais de alunos surdos de Rio Branco, AC**”. Diante da ausência de dados específicos sobre os indivíduos surdos residentes em Rio Branco – Acre, os pesquisadores buscaram em dados numéricos do IBGE, do INEP e da SEE – Acre, a historicidade clínica, social e educacional, a partir de variáveis que retratem a realidade dos surdos no município.

Na expectativa de contribuir para a descrição estatística de indicadores educacionais dos surdos matriculados nas escolas públicas de Rio Branco, também registraram o número de alunos surdos matriculados na rede de ensino nos anos de 2019 e 2020. Eles trazem no texto recortes do perfil desses alunos e, além dos dados numéricos, apresentam resultado de questionário constituído de doze perguntas abertas e fechadas, aplicado a surdos adultos voluntários moradores em Rio Branco, os quais relataram sua experiência com a aprendizagem da Libras e do Português como segunda língua. Destaca-se entre os dados coletados, nesse questionário, a ampla percepção individual dos participantes de que lhes falta de compreensão do significado das palavras em português.

**NO SEGUNDO CAPÍTULO**, Tânia Maria de Lima e Shirley Vilhalva, ao apontarem a “**Fotografia como discurso imagético de estudantes surdos**”, como parte do nosso sistema de significação, defendem que a fotografia seja empregada como recurso pedagógico potencializador da educação de surdos, a ser aderido ao cotidiano em qualquer situação educacional, uma vez que, por meio dela os estudantes podem registrar fatos, expressar conhecimentos, aprendizados, fenômenos, posicionamentos, sentimentos e experiências visuais sobre o que é estudado.

As autoras apresentam como desafio para as crianças surdas descobrir a potência do próprio olhar e do olhar do outro num mundo de sons; um olhar gnosiológico construído internamente a partir de imagens “fotografadas” e guardadas em “caixas” que acumulam informações, pensamentos e sentimentos.

Como resultado de reflexões realizadas em projeto de extensão da UFMT, no qual houve motivação para produção de fotografias e vídeos, as autoras ancoram-se nas experiências visuais como auxiliares na construção da identidade e da cultura do povo surdo e sugerem, por meio da fotografia, a valorização da visualidade da criança surda na produção de conhecimento, como base à construção da identidade e da cultura surda.

O texto aponta a *pedagogia surda, visual, cultural e da diferença surda*, como abordagens apoiadas em teorias que valorizam a língua, a identidade, as experiências visuais e a cultura do povo surdo. As autoras, por fim, destacam a importância de o

professor adotar práticas pedagógicas fundadas nas experiências visuais dos surdos e dotadas de um olhar respeitoso, afetuoso, dialógico e cognoscitivo.

**NO TERCEIRO CAPÍTULO**, intitulado “**Debate regrado em Libras: uma proposta de ensino à luz da Análise da Conversação**”, Dannytza Serra Gomes; Priscila Sandra Ramos de Lima e Francisco Rogiellyson da Silva Andrade sugerem que o debate seja entendido como gênero discursivo complexo, rico e de grande relevância social, e como tal, por se tratar de um gênero “tipicamente oral”, deva ser apresentado aos estudantes surdos, em língua de sinais. O objetivo da proposta é incentivar o protagonismo surdo, de forma que os surdos possam defender suas ideias, aprimorar a “escuta” atenta e analítica, desenvolver a criticidade e a formação cidadã para a participação efetiva na sociedade letrada, com o uso da palavra e da “voz”.

Os autores defendem que o debate regrado em Libras seja planejado em torno de módulos dos quais emergem a interação, a partir de uma série de processos que envolvem o contato com a temática do debate, a leitura e a escrita de textos que ancoram a produção do gênero-base da proposta, entre outros; e, também, que ocorra com o apoio de vídeos e roteiros que auxiliem o debate, a oferta de oficinas e atividades, com a apresentação de temas e subtemas que levem os estudantes a construir maneiras de textualizar sua argumentação na Libras.

Por fim, os autores acrescentam que a produção de vídeos explicativos sobre o debate regrado em Libras pode estabelecer: (i) aspectos constitutivos do debate; (ii) normas construídas no contexto da sala de aula; (iii) a importância do acompanhamento de um mediador; (iv) a marcação do tempo de fala de cada participante; e (v) o número de turnos de cada debatedor.

**NO CAPÍTULO QUATRO**, Tanya Amara Felipe, Elaine M. L. Bulhões e Paulo A. M. Bulhões tratam da “**Formação de instrutores surdos para o ensino de Libras como L2 a partir do material didático *Libras em Contexto***”. Este capítulo resgata o marco inicial dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil, por meio da criação do Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez (GELES), em 1988, aceito como Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística – ANPOLL, atualmente denominado GT de Libras; e, também recupera o percurso de expansão dos cursos de Libras em todo território nacional.

Os autores lembram-se dos subsídios que ofereceram para apoiar o Projeto de Lei para a oficialização da Libras, instaurado no congresso em 1993, mas sancionado somente em 2002, após pressão das organizações não-governamentais de surdos e não surdos, das escolas e de políticos apoiadores dos movimentos.

O texto segue com a descrição da trajetória inicial das pesquisas e dos processos de formação de equipes, cujo objetivo era refletir sobre políticas públicas para a formação de profissionais para o ensino/aprendizagem de línguas a partir do desenvolvimento de metodologias que realmente contribuiriam para a inclusão social dos surdos inseridos em comunidades que possuem suas línguas, culturas e identidades próprias. Segundo os autores, na ocasião, os surdos eram fluentes na língua de sinais, tinham conhecimento intuitivo da gramática da sua língua, mas não

sabiam como ensiná-la a partir de contextos discursivos, o que acarretava aos aprendizes ouvintes apenas a repetição de sinais sem uma comunicação efetiva em Libras.

A Secretaria de Educação Especial do MEC, segundo os autores, com financiamento do FNDE, patrocinou a produção de material didático-pedagógico com seis unidades, acompanhado de fita de vídeo, denominado *LIBRAS em Contexto - Curso Básico (Livro do Professor e Livro do Estudante)*. Destacam que esse material foi amplamente aplicado em cursos ofertados no Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, no Programa Nacional Interiorizando a Libras, entre outros cursos, com e sem patrocínio de instituições governamentais, tendo capacitado inicialmente um grande número de instrutores surdos como agentes multiplicadores de Libras e, em seguida, muitos professores e interessados em aprender Libras.

Segundo os autores, com o advento dessa proposta, uma metodologia de ensino de Libras foi-se desenhando e os materiais produzidos serviram de subsídio para a criação de materiais pelos próprios professores surdos. Por fim, os autores anunciam que novos materiais estão sendo produzidos para níveis intermediários e avançados, além de materiais didáticos para o ensino da Libras como L1, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

**NO QUINTO CAPÍTULO**, Mirlian Mara Novaes Parreira e Layane Rodrigues de Lima trazem “**Uma análise da interlíngua em textos escritos em português como segunda língua de estudantes surdos da Educação Básica: a influência da libras**”. As autoras apresentam neste capítulo aspectos gerais da escrita de surdos em português como L2 e o conceito de interlíngua; discutem a influência da Libras nos estágios de interlíngua, em textos produzidos por estudantes surdos da educação básica; defendem que a escrita do português é significada a partir da língua de sinais” e admitem que a produção escrita exige maior conscientização do aprendiz, em ambiente formal de aprendizagem.

As autoras analisaram a flexão verbal, o uso de conectivos, a organização sintática, a adequação ortográfica e argumentam que o aprendiz desenvolve sistemas de língua especiais que agregam particularidades tanto da língua base (primeira língua) quanto da língua-alvo (segunda língua). As análises foram desenvolvidas a partir dos três estágios de interlíngua propostos por Brochado (2003), constituídos com base na proposta de Selinker (1972).

Os textos analisados indicaram distintos estágios de interlíngua no processo de aprendizagem do português como segunda língua, com transferência de estruturas da Libras para o português. As autoras entendem que, quanto mais próximo da segunda língua, menos características da Libras aparecem no texto do estudante. Conseqüentemente, a elaboração de um currículo nacional específico de português como segunda língua para a educação básica e de formação específica para professores na área de português como segunda língua para surdos podem tornar esse processo mais célere.

**NO CAPÍTULO SEIS**, sob o título “**A importância dos espaços de leitura para a formação do leitor surdo**”, Aline Xavier destaca o dever da escola de assegurar à

criança que o texto literário tenha um tratamento distinto em relação aos outros; ressalta sua relevância e significado na vivência de sentimentos formadores da personalidade da criança e institui a imagem dos livros literários como recursos que provocam a interpretação do leitor, tão importantes quanto a palavra na literatura infantil, assim como a parte gráfica: letras, fonte, capa e, até, o formato.

A autora defende um trabalho sistemático de letramentos literários, que considere a experiência estética viva dos estudantes surdos com a literatura. Para tanto, sugere desarticular as atividades de leitura literária do uso escolarizado da literatura; reflete sobre a relação entre o desenvolvimento linguístico da criança surda e a capacidade de construção simbólica por meio do contato com materiais ficcionais e propõe práticas pedagógicas que trabalhem com estratégias pedagógicas de dinamização de leitura, que impactem na formação de leitores literários e que ocorram em espaços apropriados.

Nesse sentido, defende a criação de novas metodologias para promoção de leitura literária nos diversos ambientes onde se dá a escolarização das crianças surdas; considera o papel do lúdico no desenvolvimento do pensamento analítico, assim como a atividade de contar e recontar histórias como chave de interação das crianças com o mundo simbólico e da fantasia; trata o livro como objeto íntimo para que as crianças se desenvolvam como leitores literários, ao mesmo tempo que desenvolvem capacidades relativas à compreensão e à produção de sentido no contato com a linguagem estética inerente à literatura entendida como recurso interativo mobilizador da formação de um sujeito ativo e crítico.

Em trabalho de campo, foi criado e ressignificado o cantinho temático de leitura em turmas de crianças surdas da educação infantil e do ensino fundamental I do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Forma organizados: estante para contos de fadas e para livros folclóricos, banca para histórias em quadrinhos, varal com histórias infantis, além de fábulas, jornais, revistas, utilizando os recursos da comunicação visual, sem necessidade de adaptação.

A partir da organização de ambientes temáticos, as crianças passaram a escolher o que fazer; que histórias ler e contar para os demais colegas; quando partilhar a experiência de leitura e brincadeira; quando ficar sozinhas; quando os elementos que permeiam as histórias se transportam para o cantinho da brincadeira. Todos esses procedimentos reunidos numa construção que promove autonomia, segurança emocional, cognitiva e linguística na criança surda, tornando-a agente criativa, questionadora e participativa.

Em síntese, para as autoras, o espaço impacta positivamente a sensibilidade da criança para a leitura literária, uma vez que as experiências das crianças surdas em ambientes em que os livros estão constantemente disponíveis contribuem para o processo de letramento literário e possibilitam uma relação cada vez mais direta da criança com o livro literário, reduzindo a intervenção do adulto.

**NO SÉTIMO CAPÍTULO**, tão relevante quanto os demais, intitulado “**Ensino de língua portuguesa para surdos: entre o uso da gramática formal e o ensino instrumental e funcional**”, Roseni Maciel Couto e Osilene Maria de Sá e Silva da

Cruz destacam a importância de aliar o ensino às políticas públicas e de reformular o planejamento e a execução de medidas para o atendimento ao aluno surdo, sobretudo com relação ao seu acolhimento na instituição escolar, e de formar profissionais responsáveis por esse acolhimento e pelo ensino.

No percurso traçado pelas autoras, elas reforçam que o domínio da leitura e do português escrito possibilitam à pessoa surda o acesso aos saberes da cultura letrada e, sem deixar de lado o pano de fundo do protagonismo surdo, que perpassa toda a obra; reconhecem e valorizam os surdos como seres únicos e capazes, cujas características devem ser conhecidas e compreendidas e, por isso, advogam, diferentemente da forma como é empregado o ensino para estudantes não surdos, que sejam viabilizados meios de aquisição da Libras e de aprendizagem da escrita, com métodos e recursos específicos, acesso a livros, plataformas de pesquisas, revistas etc., inseridos em situações de uso do português escrito, de forma que os estudantes surdos apreendam convenções da língua e desenvolvam habilidades de leitura e escrita para o alcance de um bom desempenho acadêmico.

As autoras advertem que a formação docente insuficiente e inadequada, o sistema de ensino indiferente às necessidades do aluno surdo, o uso de recursos e estratégias que não contemplam a demanda do aprendiz, bem como uma sociedade omissa e indiferente às ações que visam à acessibilidade linguística do aluno surdo são fatores que impactam diretamente nas limitações do ensino. Para inverter essa situação, elas propõem que o professor de português para surdos ofereça um ensino instrumental, funcional e dialógico do português escrito, previsto na legislação, com a utilização de gêneros discursivos que contemplem vivências, experiências e práticas sociais e interculturais dos estudantes, empregando análises contrastivas entre a gramática da Libras e o português escrito.

Por fim, as autoras questionam o emprego de livros didáticos, bem como de gramáticas normativas do português, pensadas somente para o ensino a alunos não surdos, e defendem metodologias e estratégias específicas, além de recursos adequados e específicos para o ensino de português para surdos, ainda que com conteúdos que costumam enfatizar aspectos metalinguísticos, como sílabas e substantivos, além de HQs com fotografia, desenho ou imagens, inseridos em balões com formatos adequados e com onomatopeias (sempre que presentes). Trata-se de garantir um ensino que leve à produção de textos em Libras, e em português, de forma consciente, autônoma, mediante interações entre os pares e partindo de uma língua visual para a produção escrita.

**NO OITAVO CAPÍTULO**, intitulado “**Protagonismo surdo e educação**”, Ana Paula Gomes Lara e Gladis Perlin, sob o eco do lema da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, “Nada sobre nós, sem nós”, problematizam o protagonismo dos surdos no contexto educacional. As autoras destacam a importância de se entender os surdos como sujeitos de seu aprendizado e esclarecem que a inclusão ao jeito ouvinte não é a inclusão do jeito surdo; mostram como os surdos são ameaçados na posição de sujeitos e como precisam ser resilientes; queixam-se do

risco do assujeitamento, quer pelos que desconhecem a diferença do ser surdo, quer por “deficientes auditivos” que tomam a frente dos surdos sinalizantes.

Segundo as autoras, o protagonismo coloca o sujeito surdo como ator e centro de tramas sociais complexas, em situações nas quais precisam resistirem defesa da alteridade surda. Entre as lutas por identidade destaca-se a que enfrentam diante dos discursos médicos voltados aos implantes cocleares e à ouvintização dos surdos.

As autoras traçam um paralelo entre o movimento dos surdos e o movimento dos povos indígenas, que fizeram sua caminhada de resistência e articulação política e conquistaram a possibilidade de construir seus próprios currículos plurais, como reflexo da diversidade, proximidade dos saberes de seus ancestrais, e respeito às singularidades de cada grupo étnico.

Por fim, defendem o espaço educacional como lugar ideal para o surdo encontrar sua identidade e lutar contra forças antagônicas à educação bilíngue para o povo surdo; sugerem que os protagonistas surdos unam-se para construir uma educação afirmativa, de respeito ao povo surdo e que, para além do uso da língua de sinais, vislumbre e inclua a diferença e não a deficiência; uma educação que conscientize os surdos de que compete a eles construir uma educação que impulse o jeito surdo de ser, com a língua de sinais, a pedagogia, a educação que os surdos querem e com políticas que tratem deles e de seus direitos.

**NO ÚLTIMO CAPÍTULO**, intitulado “**Educação inclusiva em Rio Branco: os discursos dos educadores**”, Carlos Augusto de Andrade Barbosa e Alexandre Melo de Sousa verificam como as políticas públicas que constam na legislação sobre educação inclusiva são aplicadas em três escolas de Rio Branco e apresentam reflexões sobre esse tema a partir dos discursos de professores e gestores coletados em entrevistas.

Os autores, para contextualizar o tema, descrevem e comentam a legislação nacional e local que trata sobre educação inclusiva para, em seguida, se debruçarem nos conceitos de educação especial e inclusiva. Essas discussões preparam o leitor para a seção seguinte do capítulo que trata sobre a inclusão em sala de aula. É nesse ponto que são descritas as questões metodológicas – como as descrições das três escolas escolhidas para o estudo: Escola Municipal Juvenal Antunes, Escola Estadual Dr. João Batista Aguiar e o Colégio Adventista de Rio Branco; e o perfil dos participantes das entrevistas – utilizadas no desenvolvimento da pesquisa.

Por meio das entrevistas com os educadores, os pesquisadores puderam analisar os discursos em três blocos: conceitos básicos (inclusão, deficiência e normalidade); agente ativo e agente passivo do processo; e formação e práticas inclusivas.

## **CONCLUINDO, PARA COMEÇAR ALEITURA**

---

A partir dos destaques de cada capítulo desta obra, além de minhas impressões, espero ter aguçado a curiosidade do leitor para um mergulho mais profundo às questões que perpassam toda ela, como é o caso do protagonismo surdo frente aos

aspectos interculturais e identitários necessários ao ensino; da visualidade, entre outras características que demandam metodologias, estratégias e conteúdos específicos que contemplam a literatura literária, gêneros textuais variados, tomadas contrastivas de regras gramaticais da Libras e do português escrito, além da formação de professores como condutores de propostas mais padronizadas, efetivas e eficazes ao ensino das línguas envolvidas na educação bilíngue dos estudantes surdos.

Boa leitura! Bom proveito!

Sandra Patrícia de Faria do Nascimento  
Universidade de Brasília (UnB)

# Capítulo 1

---

## CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DA LIBRAS E DO PORTUGUÊS COMO L2: INDICADORES EDUCACIONAIS DE ALUNOS SURDOS DE RIO BRANCO, AC

*Rosane Garcia  
Alexandre Melo de Sousa  
Tatiane Castro dos Santos*

A discussão proposta neste capítulo foi subsidiada por investigações desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa do CNPq Educação de Surdos, Libras e Inclusão – (ESLIN) que tem o objetivo de estimular a produção de conhecimentos científicos no domínio da educação de surdos, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Inclusão do Sujeito Surdo no ambiente socioeducacional. A partir da criação do Grupo de pesquisa, pesquisadores da Universidade Federal do Acre, e de outras Instituições de Ensino Superior, têm se debruçado sobre temas abrangentes que vão desde a manifestação e uso da língua, direcionada às relações pragmáticas, até dados populacionais a fim de fundamentar estratégias de (re)estruturação das ações de ensino. Nossa proposta aqui tenta unir esses dois polos, baseados em investigação quantitativa dos alunos surdos da cidade de Rio Branco<sup>1</sup> e, a partir daí, sugerir possíveis direcionamentos para o ensino de Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para esses discentes.

Nosso raciocínio partiu da observação da ausência de dados específicos sobre os indivíduos surdos residentes na cidade de Rio Branco, que, quando existentes, são descentralizados ou próprios das comunidades surdas em âmbito restrito ou ainda de instituições que abordam o tema, de forma geral, em esfera nacional. Dados como os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, por exemplo, são indispensáveis, no entanto, o que propomos é aliar os dados gerais, disponibilizados por essa agência, à investigação localizada e abrangente para uma descrição que envolva, além dos dados numéricos, a historicidade clínica, social e educacional, a partir de variáveis que retratem a realidade dos surdos no município de Rio Branco.

Tais informações são de extrema relevância porque, a partir delas, podem ser propostas metodologias específicas para esse grupo no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, práticas que promovam a inclusão de surdos no ambiente educacional e social, além de oferecer suporte a professores no ensino de Língua Portuguesa e de Libras, inclusive na adoção de mecanismos de

---

<sup>1</sup> Projeto aprovado por meio dos Editais Propeg/Ufac nº 016/2019 e 07/2020 do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica. Nossos agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Universidade Federal do Acre e às bolsistas Gabriella Santos de Souza e Ketlen Cristina dos Santos Oliveira Menezes que diligentemente realizaram a coleta dos dados.

avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa, conforme prevê o Decreto 5.526/2005.

Convém destacarmos que na descrição feita a seguir, a terminologia utilizada para a quantificação dos alunos, entre Surdos e Deficientes Auditivos, foi baseada na distinção médica que se apoia no aspecto dos graus de perda auditiva. Contudo, as reflexões trazidas neste texto adotam o ponto de vista linguístico e cultural da comunidade surda, entendendo a pessoa surda como aquela que se reconhece como surdo a partir de determinada perspectiva sociocultural (LADD 2003 apud QUADROS, 2019).

Como educadores, entendemos que o reconhecimento do sujeito, de sua historicidade e de suas práticas sociais são fundamentais para propostas coerentes de intervenções pedagógicas que tragam o indivíduo aos saberes para o exercício da cidadania. Na visão de Gomes (2006, p. 15), o conhecimento sobre as características da surdez, e acrescentamos, de seus indivíduos, permite àqueles que se relacionam ou que pretendem desenvolver algum tipo de trabalho pedagógico com pessoas surdas, a compreensão desse fenômeno, aumentando sua possibilidade de atender às especificidades de ensino desses alunos.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

---

O campo de pesquisa que exploramos tem forte entrelaçamento com a criação do Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre. O curso teve seu início em 2014<sup>2</sup>, campus sede (Rio Branco), e atualmente conta com o envolvimento de 13 professores com atuação permanente, além dos colaboradores que participam de atividades voltadas ao ensino de Libras e do Português como segunda língua para os surdos.

Desde então, dezenas de pesquisas foram desenvolvidas por meio de Trabalhos de Conclusão de Curso, publicados artigos em revistas especializadas e livros voltados às temáticas relacionadas à Libras.

Como principal centro universitário de formação de professores de Libras do estado, a Universidade Federal do Acre, juntamente com a equipe de docentes do curso, tem extrema responsabilidade em propagar os valores e cultura da comunidade surda, assim como incentivar pesquisas que contribuam para o conhecimento da Libras e dos aspectos linguísticos e culturais envolvidos no ensino.

Além da Ufac, a cidade de Rio Branco conta com o Centro de Apoio ao Surdo, ligado à Secretaria do Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE) tem o “objetivo de socializar a política de inclusão escolar/social, disseminar informações sobre a educação dos surdos, dos deficientes auditivos e dos surdocegos, o uso e o ensino

---

<sup>2</sup> Embora a primeira turma tenha ingressado em 2014, o curso de Letras Libras da Ufac foi criado pela Resolução Reitoria nº 25-B, de 11-12-2013, e homologado pela Resolução CONSU nº 14, de 13-03-2014. O Reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC), contudo, ocorreu por meio da Portaria MEC/SERES nº 1.110, de 25-10-2017, que foi publicada no D.O.U., de 26-10-2017.

da língua brasileira de sinais”, também pertence à SEE, o Centro de Apoio ao Surdo (CAS) do Acre, inaugurado em 2005, atende à comunidade surda do estado.

## **METODOLOGIA**

---

O estudo foi dividido em duas etapas, a primeira com o objetivo de explorar os indicadores educacionais de alunos surdos matriculados na rede ensino da cidade de Rio Branco – Acre. Nesse contexto, buscamos detalhar o número de estudantes por localização das escolas, o tipo de dependência administrativa, as modalidades de ensino e suas etapas e o número de matrículas de alunos declarados como portadores de múltiplas deficiências associadas à surdez. A segunda, de caráter particularizado, buscou analisar as especificidades quanto às características clínicas da surdez, o contexto de uso e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais e aspectos de compreensão da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

A primeira etapa da pesquisa desenvolvida foi amparada em dados pretéritos do biênio de 2019-2020 de alunos Surdos e Deficientes Auditivos (DAs) matriculados na rede de ensino. As informações foram coletadas de duas fontes: a) Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e b) Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes – SEE<sup>3</sup>. Na análise quantitativa, os dados foram submetidos à estatística descritiva e tabulados em frequências absolutas e relativas

A segunda etapa foi estruturada na análise documental de questionários feitos por amostragem, constituído de doze perguntas abertas e fechadas direcionados a vinte surdos adultos, acima de 18 anos, moradores da cidade de Rio Branco, voluntários à pesquisa.

## **INDICADORES EDUCACIONAIS**

---

Preliminarmente à descrição dos dados da pesquisa, o levantamento a seguir demonstra os indicadores de alunos Surdos e Deficientes Auditivos (DAs) matriculados nos anos de 2019 e 2020, de acordo com o Censo Escolar, publicado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Nos dados do ano de 2019, o Censo Escolar mostra que das cinco regiões do Brasil, a região Norte representa 12,76% de matrículas de surdos e deficientes auditivos matriculados (7.258 alunos). Dos sete estados da região Norte, o Acre tem o total de 565 alunos surdos ou DAs matriculados na rede de ensino, equivalente a 7,78% das matrículas.

Dos 22 municípios do estado do Acre, todos têm alunos Surdos e Deficientes Auditivos matriculados na rede de ensino, sendo a capital – Rio Branco com maior índice de matrículas (39%), são 222 discentes matriculados.

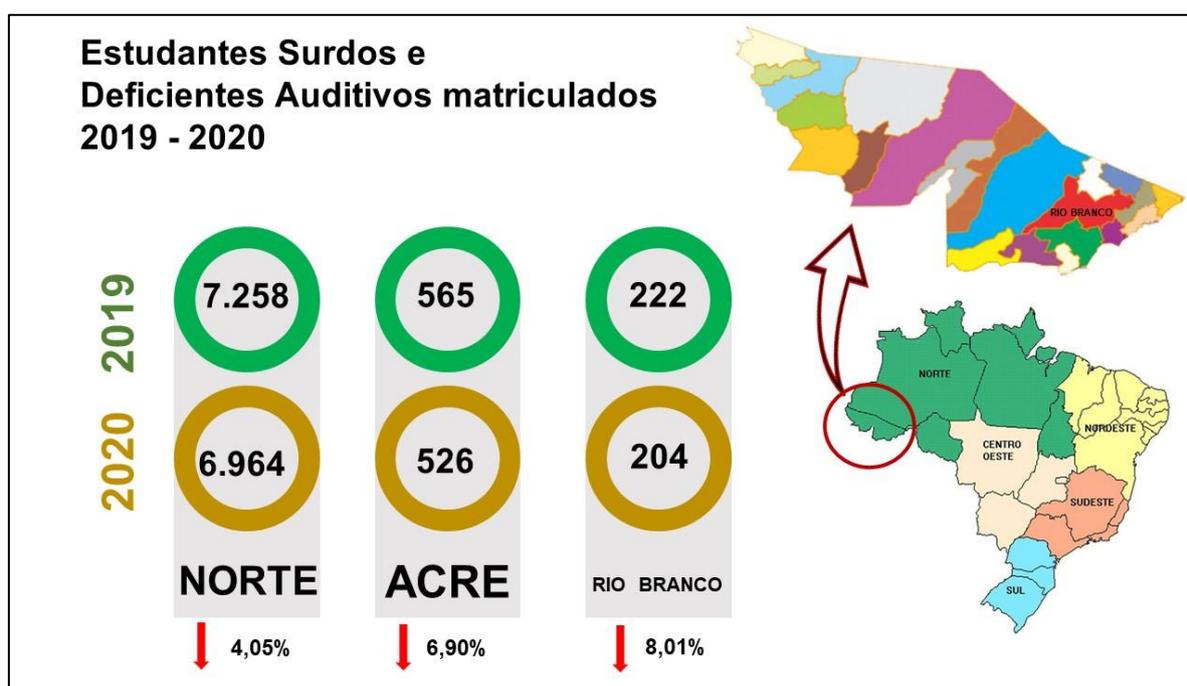
---

<sup>3</sup> Agradecimento ao Coordenador Estadual do Censo Escolar – Professor Jelsoni Calixto.

No ano de 2020, de acordo com o Censo Escolar, a região Norte indicou queda no número de matrículas de 4,05%, passando a 6.964 alunos. O estado do Acre, por sua vez, apresentou decréscimo no número de matrículas em 6,90% (526 alunos). Na cidade de Rio Branco, foco de nossa investigação, a queda no número de matriculados foi bem maior 8,01% (204 alunos). Há de se considerar, no entanto, o período atípico de pandemia em 2020, no qual as escolas estiveram com suas aulas presenciais interrompidas devido ao isolamento social como medida de contenção de transmissão da doença.

Na Figura 1 resumimos as informações principais sobre o quantitativo de matrículas na região Norte, no estado do Acre, bem como no município de Rio Branco, com suas respectivas diferenças no biênio 2019-2020.

Figura 1 – Matrículas de surdos e deficientes auditivos



Fonte: Dados da pesquisa

O levantamento mostrou que 103 escolas da região atenderam esses estudantes em diferentes níveis de ensino em 2019. No calendário de 2020, houve a redução no quantitativo de escolas, 100 escolas da região de Rio Branco registraram matrículas.

A Tabela 1 demonstra os valores encontrados com relação ao número de estudantes surdos ou DAs matriculados na cidade de Rio Branco, levando em conta a localidade das escolas que mantêm esses alunos por regionais de bairros<sup>4</sup> nos anos de 2019 e 2020.

<sup>4</sup> Decreto Municipal nº 674/2014, Art. 1º Cria e nomeia 10 (dez) “Regionais Urbanas” no âmbito do perímetro urbano do Município de Rio Branco; Art. 2º Cria e nomeia 05 (cinco) “Regionais Rurais” no território rural deste Município. Baseados nessa estrutura organizacional, listamos os bairros nos quais os dados indicam escolas com alunos surdos ou DAs matriculados: Regional I) Alto Alegre, Belo Jardim I e II, Cidade do Povo, Santa Inês e Santo Afonso; Regional II) Aviário, Bosque, Cadeia Velha,

De acordo com essa distribuição territorial, percebemos que, no ano de 2019, a maioria das matrículas esteve concentrada em escolas localizadas na Regional II – Cadeia Velha (22,07%), são 49 alunos em 15 escolas. Convém destacarmos a concentração de alunos Surdos ou DAs em uma mesma escola que se localiza no centro da cidade, na qual as matrículas representam 10% do total observado no município. Talvez isso ocorra devido à facilidade de acesso ao transporte ou mesmo pela modalidade de ensino ofertada.

Em seguida, 12,61% dos alunos (28) frequentaram escolas localizadas na Regional VI, distribuídos em 15 escolas. Logo após, temos o percentual de 11,71% dos estudantes (26) matriculados em 10 escolas da Regional I.

No ano de 2020, as regionais de bairros que abrigaram maior número de alunos Surdos ou com Deficiência Auditiva se mantêm na proporção. A Regional I passou de 26 para 35 alunos (17,24%); a Regional II, embora como número bem inferior de alunos (29), ainda é destaque no número de matrículas (14,29%), sendo a segunda regional com maior percentual e, a terceira, a Regional III, com 10,84% de alunos matriculados (22). Na Tabela 1, a seguir, destacamos com asteriscos aquelas regionais de bairros maior quantitativo de alunos matriculados na cidade de Rio Branco.

Tabela 1 –Número de estudantes Surdos e de DAs nas escolas  
Distribuição por Regionais de Bairros

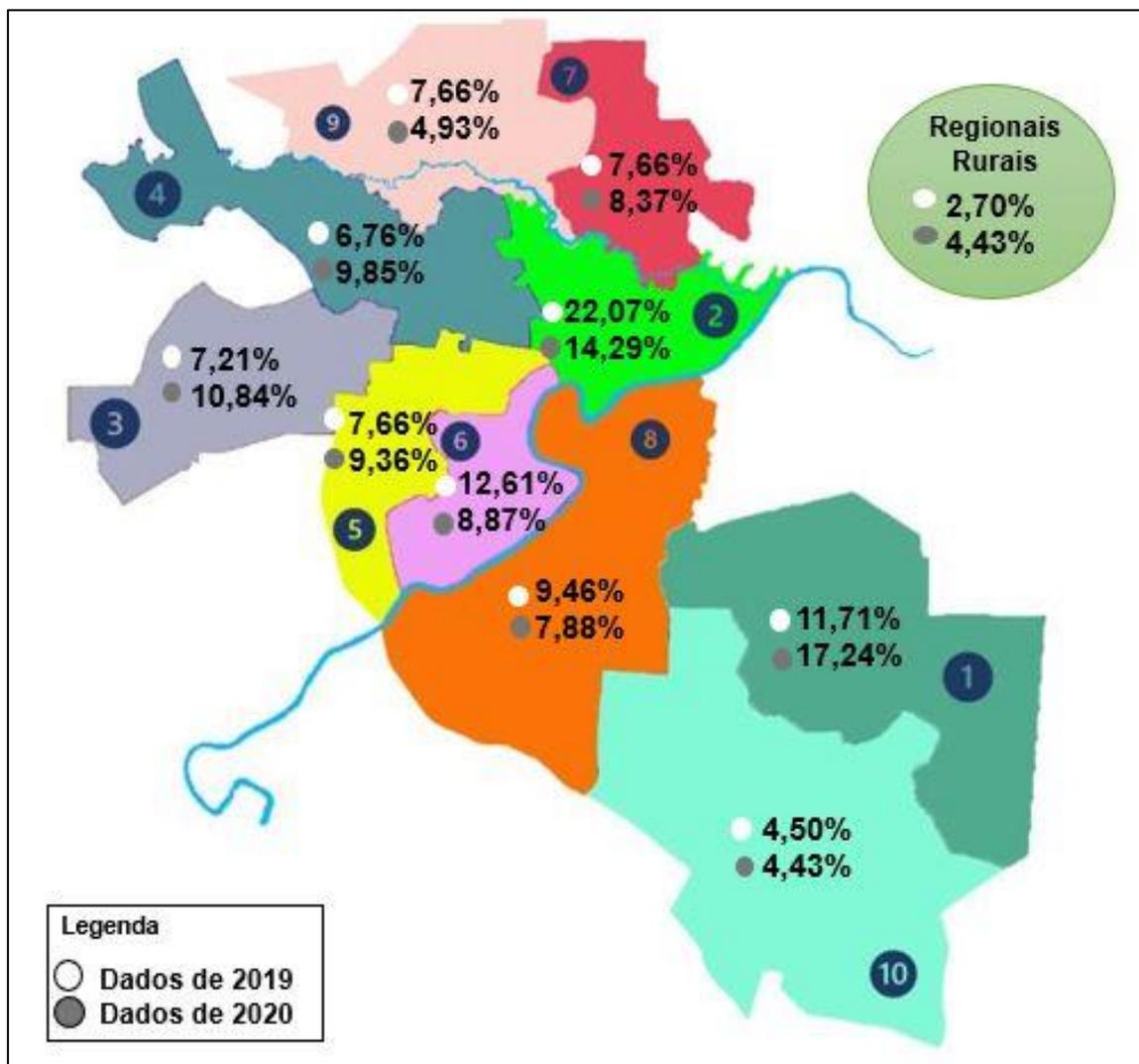
Regionais de Bairros	2019		2020	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Regional I – Belo Jardim	26 ***	11,71 ***	35*	17,24*
Regional II – Cadeia Velha	49 *	22,07 *	29**	14,29**
Regional III – Calafate	16	7,21	22***	10,84***
Regional IV – Estação Experimental	15	6,76	20	9,85
Regional V – Floresta	17	7,66	19	9,36
Regional VI – Baixada	28 **	12,61**	18	8,87
Regional VII – São Francisco	17	7,66	17	8,37
Regional VIII – Seis de Agosto	21	9,46	16	7,88
Regional IX – Tancredo Neves	17	7,66	10	4,93
Regional X – Vila Acre	10	4,50	9	4,43
Regionais Rurais	6	2,70	9	4,43
<b>Rio Branco</b>	<b>220</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Centro, Cerâmica e Vila Ivonete; Regional III) Calafate, Novo Calafate e Portal da Amazônia; Regional IV) Distrito Industrial, Estação Experimental, Geraldo Fleming e Santa Quitéria; Regional V) Abrahão Alab, Floresta, Floresta Sul, Novo Horizonte e Vila Betel II; Regional VI) Aeroporto Velho, Bahia Nova, Bahia Velha, Boa União, Boa Vista, Glória, João Eduardo I, Palheiral, Plácido de Castro e Sobral; Regional VII) Placas, São Francisco e Vitória; Regional VIII) Areal da Corrente, Canaã, Cidade Nova, Corrente, Quinze, Seis de Agosto, Triângulo Novo e Triângulo Velho; Regional IX) Alto Alegre, Montanhês, Raimundo Melo, Tancredo Neves e Xavier Maia; Regiona IX) Ramal Benfica e Vila Acre; Regionais Rurais: 2º Distrito, 1º Distrito e Transcreana I (correspondem às limitações e territoriais e do município).

Na Figura 2, ilustramos a distribuição de alunos matriculados por regionais de bairros de acordo com os percentuais encontrados na pesquisa nos anos de 2019 e 2020.

Figura 2 – Mapa de matrículas por regionais de bairros



Fonte: Dados da pesquisa

Ao refinarmos as informações, temos ilustrada na Tabela 2, a distribuição de alunos Surdos e DAs por dependência administrativa de ensino – Rede Estadual, Rede Municipal, Rede Federal e Rede Privada. A apresentação dos resultados deste tópico foi organizada em ordem decrescente de matrículas. A maioria de alunos matriculados, segundo nossa pesquisa, em 2019, está na rede estadual de ensino, são 178 alunos surdos ou DAs matriculados, indicando o percentual de 80,18%. Na Rede Municipal de ensino, identificamos 28 alunos, equivalente a 12,61%. Quanto à Rede Federal de ensino, coletamos informações sobre 8 alunos Surdos ou DAs matriculados, correspondente a 3,60% dos alunos, e igual número na Rede Privada. Nos dados referentes a 2020, a escola relacionada ao número de matriculados por

dependência administrativa de ensino, difere apenas no percentual entre rede federal e rede privada. A rede privada apresenta o mesmo número de matriculados enquanto a rede federal indica decréscimo representativo (1,96%) com 4 matrículas.

Tabela 2 - Matrículas de alunos Surdos por dependência administrativa de ensino

Dependência Administrativa	2019		2020	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
<b>Escolas da Rede Estadual</b>	178	80,18	167	81,86
Escolas da Rede Municipal	28	12,61	25	12,25
Escolas da Rede Federal	8	3,60	4	1,96
Escolas da Rede Privada	8	3,60	8	3,92
<b>Total</b>	222	100,00	204	100,00

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 3, apresentamos os resultados de acordo com as modalidades de ensino, identificadas entre Ensino Regular, Ensino Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa categorização, em 2019, a maioria dos alunos Surdos encontrava-se no ensino regular, são 76,13% (169 alunos). Posteriormente, observamos o percentual de 18,47%, referente aos alunos Surdos ou DAs matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; temos para esse grupo o total de 41 alunos. Dos discentes matriculados na EJA, 20 deles cursou o Ensino Médio (48,78%) em 2019. No Ensino Profissional, o número de alunos é bem menor (12), o que equivale a 5,41% do total de matriculados.

Com relação à etapa do curso de cada modalidade, no ensino regular, que é a maioria, subdividimos a análise em matrículas do Ensino Médio, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação Infantil, de acordo com seus respectivos anos.

No ensino regular, nos dados de 2019, a maioria dos alunos estava na etapa do Ensino Fundamental II, 63 discentes (37,28%), especificamente no 6º Ano (33,33%). Ainda no ensino regular, 51 alunos estavam matriculados no Ensino Médio (30,18%), o segundo percentual proeminente, sendo que a maior parte deles cursou o 3º ano (54,9%).

Na Educação Infantil, observamos 15 matrículas, equivalente a 8,88 do total de alunos matriculados no Ensino Regular, sendo 5 alunos na Creche (33,33%) e 10 alunos na pré-escola (66,67%).

No ano de 2020, permanece a maioria no ensino regular (76,47%), 156 alunos Surdos ou deficientes auditivos matriculados, seguido de 18,14% na EJA (37 alunos) em sua maioria matriculados na etapa do ensino médio, e 5,69% na Educação Profissional (11 alunos).

No ensino regular, em 2020, 40,38% dos alunos cursou o Ensino Fundamental II (63 discentes); 23 deles cursaram o 7º ano. Na etapa do Ensino Fundamental I, observamos 25, 64% do total de alunos matriculados na modalidade, destes 30% cursavam o 5º ano. Na etapa do ensino médio encontravam-se 34 alunos (21,79%), com 14 alunos no 2º ano (41,18%).

Na Educação Infantil, foram matriculados 19 alunos, 12 deles na pré-escola (63,16%) e 7 crianças na creche (36,84%).

Tabela 3 - Matrículas de alunos Surdos por modalidade e por etapa de ensino

MODALIDADE/ETAPA DE ENSINO	2019			2020		
	Freq. absoluta	Freq. relativa (%) <sup>5</sup>	Freq. relativa (%) <sup>6</sup>	Freq. absoluta	Freq. relativa (%)	Freq. relativa (%)
<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>12</b>	<b>5,41</b>	-	<b>11</b>	<b>5,69</b>	-
<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	<b>41</b>	<b>18,47</b>	-	<b>37</b>	<b>18,14</b>	-
Ensino Médio	20	-	48,78	18	-	48,65
Anos Finais	10	-	24,39	9	-	24,32
Anos Iniciais	11	-	26,83	10	-	27,03
<b>ENSINO REGULAR</b>	<b>169</b>	<b>76,13</b>	-	<b>156</b>	<b>76,47</b>	-
<b>Ensino Médio</b>	<b>51</b>	<b>30,18</b>	-	<b>34</b>	<b>21,79</b>	-
3º Ano	28	-	54,90	9	-	26,47
2º Ano	10	-	19,61	14	-	41,18
1º Ano	13	-	25,49	11	-	21,35
<b>Ensino Fundamental II</b>	<b>63</b>	<b>37,28</b>	-	<b>63</b>	<b>40,38</b>	-
9º Ano	14	-	22,22	9	-	15,87
8º Ano	11	-	17,46	15	-	23,81
7º ano	17	-	26,98	23	-	36,51
6º ano	21	-	33,33	15	-	23,81
<b>Ensino Fundamental I</b>	<b>40</b>	<b>23,67</b>	-	<b>40</b>	<b>25,64</b>	-
5º Ano	13	-	32,50	12	-	30,00
4º Ano	9	-	22,50	9	-	22,50
3º Ano	10	-	25,00	10	-	25,00
2º Ano	5	-	12,50	5	-	12,50
1º ano	3	-	7,50	3	-	10,00
<b>Educação Infantil</b>	<b>15</b>	<b>8,88</b>	-	<b>19</b>	<b>12,18</b>	-
Creche	5	-	33,33	7	-	36,84
Pré-escola	10	-	66,67	12	-	63,16
<b>Total</b>	<b>222</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>204</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Para finalizarmos a descrição dos dados, observamos o quantitativo de alunos de acordo com as características clínicas de surdez ou deficiência auditiva associadas a deficiências múltiplas<sup>7</sup>, que podem ser de ordem intelectual e ou física.

Em 2019, os casos de surdez representam 40,09% (89) do total de alunos matriculados e surdez associada 7,21% (16). Foram identificados 88 alunos

<sup>5</sup>O cálculo da coluna 3 é baseado nas modalidades de ensino (Educação Profissional, EJA e Ensino Regular) totalizadas.

<sup>6</sup>O cálculo da coluna 4 é baseado nas Etapas do Ensino (Médio, Fundamental I e II, Educação Infantil) e modalidade EJA individualizadas.

<sup>7</sup> De acordo com o Plano Nacional de Educação Especial (1994), deficiência múltipla “é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (p. 15).

matriculados com Deficiência Auditiva 39,64% e com Deficiência Auditiva Associada 29 alunos (13,06%).

No ano de 2020, os dados indicaram 66 alunos com surdez (32,35%) e 18 alunos com surdez associada a outras deficiências (8,82%). Os alunos matriculados com Deficiência auditiva foram 92 o que chega ao percentual de 45,10%, enquanto 28 alunos indicaram associação com outras deficiências (13,73%).

Tabela 4–Características Clínicas

Tipo	2019		2020	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Surdez	89	40,09	66	32,35
Surdez associada	16	7,21	18	8,82
Deficiência Auditiva	88	39,64	92	45,10
Deficiência Auditiva Associada	29	13,06	28	13,73
<b>Total</b>	<b>222</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos na descrição acima que há uma grande responsabilidade por parte do professor e da escola a fim de suprir as necessidades educacionais desses discentes. É imperativo um olhar atento às metodologias de ensino para, por exemplo, alcançar um aluno com funções cognitivas comprometidas e ou histórico de deficiência física. O planejamento e adaptação de materiais que auxiliem o professor na prática cotidiana de sala de aula vai além de intencionalidades isoladas. É preciso o reconhecimento das peculiaridades de cada aluno para que, a partir daí, as diferenças sejam valorizadas na busca da aprendizagem coletiva.

## INDICADORES AUDITIVOS

O estudo paralelo deteve-se nos indicadores auditivos coletados em questionário realizado por amostragem com indivíduos adultos surdos voluntários, entre 18 e 50 anos, a fim de historiar os aspectos clínicos da surdez, com relação ao período de ocorrência, o motivo, graus e aspectos referentes ao ambiente de aquisição da Libras e compreensão de língua portuguesa.

A partir desses parâmetros, na Tabela 5 reunimos os resultados indicando a etiologia da surdez, o período de ocorrência da surdez e os graus de surdez expressos de acordo com as respostas dos informantes,

No que diz respeito ao período de ocorrência da surdez, os dados indicaram que 54,54% a adquiriam após o nascimento, enquanto 36,36% nasceram surdos.

No primeiro caso, considerando-se a explicação de Oliveira, Castro e Ribeiro (2002) quanto ao aparecimento da surdez, as perdas auditivas são classificadas de acordo com a aquisição da linguagem e da capacidade de leitura. A surdez pós-lingual, conforme os autores, surge quando a criança já fala e lê, a surdez peri-lingual é aquela em que elas falam, mas ainda não leem e a surdez pré-lingual é

caracterizada pela total ausência de memória auditiva. Nesse sentido, a maioria dos sujeitos da pesquisa (35%) relatou aquisição da surdez em período pré-lingual. Interessa-nos também o número de informantes que demonstraram desconhecer a fase de aparecimento da surdez (10%).

Essas noções são importantes para os educadores porque interferem na metodologia de ensino a ser adotada devido a memória auditiva dos alunos. Como observados a maioria dos estudantes indicou ocorrência da surdez em período pré-lingual ou desconhecimento, esse fato demonstra que se exige mais métodos voltados à compreensão. Verdu (2004), por exemplo, na investigação das funções simbólicas em pessoas com implante coclear, verificou que participantes com surdez pós-lingual demonstraram compreensão auditiva ao serem expostos a estímulos auditivos e visuais, enquanto os com surdez pré-lingual apresentaram necessidade de maior exposição aos procedimentos de ensino.

Quanto à etiologia da surdez, investigamos os casos pré-natais derivados de infecções congênicas como a Rubéola (19,36%), os pós-natais derivados de infecções como de Meningite (9,10%) e de acidentes não especificados (17%). No entanto, a maioria (54,54%) dos informantes declarou desconhecer a origem da surdez.

Com relação aos graus de surdez aqui investigados, de acordo com a legislação vigente (Decreto 5.626/2005, Art. 2º.), “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”. No decurso é expresso que “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.”

Tabela 5 – Características gerais

<b>Histórico</b>	<b>%</b>
Congênita	35,46
Adquirida	64,54
Pós-lingual	19,54
Pré-lingual	35,00
Desconhece	10,00
<b>Etiologia</b>	<b>%</b>
Meningite	9,10
Acidente	17,00
Rubéola	19,36
Desconhece	54,54
<b>Grau de Surdez</b>	<b>%</b>
Profunda	45,44
Severa	10,00
Moderada	27,56
Leve	9,0
Desconhece	8,0

Fonte: Dados da pesquisa

O Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia (2020) alerta que as classificações dos graus de perda auditiva encontradas na literatura são variadas com base nos limiares auditivos para as frequências 500, 1.000 e 2.000 Hz (LLOYD; KAPLAN, 1978; DAVIS, 1798) e 500, 1.000, 2.000 e 4.000 Hz (BIAP, 1996; OMS, 2014), acrescenta que a Organização Mundial de Saúde (2020) publicou material revisado sobre o tema, considerando o limiar de 20 dB como sendo uma perda auditiva de grau leve. Sendo assim, ao relacionarmos os graus de perda auditiva e desempenho, temos a classificação demonstrada no Quadro 1:

Quadro 1 - Classificação do grau da perda auditiva

Graus de Perda Auditiva	Média entre as frequências <sup>8</sup>	Desempenho
Audição normal	<20dB	Sem alterações auditivas
Leve	20 < 35dB	Pode ter dificuldade em ouvir em locais ruidosos.
Moderado	35 < 50 dB	Pode ter dificuldade em ouvir a fala, especialmente em lugares ruidosos
Moderadamente severo	50 < 65 dB	Dificuldade em participar de uma conversa especialmente em locais ruidosos. Mas pode ouvir se falarem com a voz mais alta sem dificuldade
Severo	65 < 80 dB	Não ouve a maioria das conversas e pode ter dificuldade em ouvir sons altos. Dificuldade extrema para ouvir em lugares ruidosos e fazer parte de uma conversa.
Profundo	80 < 95 dB	Dificuldade extrema em ouvir voz em forte intensidade
Perda Auditiva completa	>95dB	Não consegue escutar nenhuma conversa e a maioria dos sons ambientais.

Fonte: Adaptado de Organização Mundial da Saúde (2020)

Em linguagem menos técnica, Russo e Santos Bento (1994) explicam que nos casos de perda auditiva leve, os sons das vogais e muitas das consoantes como o f, s, p, t, k podem estar inaudíveis, assim como o tique-taque do relógio, por exemplo. As vogais são ricas em energia, mas pobres em informação, enquanto as consoantes apresentam características opostas na produção. Consoantes como as mencionadas contêm quantidade tão pequena de energia de fala que, muitas vezes, estão abaixo do limiar auditivo, quanto em situação de fala rápida (p. 36) Na perda auditiva moderada, quase nenhum som da fala pode ser percebido em nível de voz natural. Apenas sons fortes como choros de crianças e o de aspirador de pó funcionando são audíveis. Nenhum som de fala é audível em nível de conversação natural podem ser percebidos na perda auditiva severa, latidos de cachorro ou o toque do telefone em volume máximo são ouvidos. Na perda auditiva profunda, nenhum som é entendido.

Esses esclarecimentos são apropriados para explorarmos os resultados observados em nossos dados, pois a maioria dos informantes considera seu grau de surdez profunda (45,44%), seguido de grau moderado (27,56%) e 10%, 9%,

<sup>8</sup>500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz e 4000kHz

respectivamente para os graus severo e leve, e ainda 8% desconhecem seu grau de surdez.

Independentemente das respostas dadas quanto aos graus de surdez, quando perguntados sobre como se definiam com relação à perda auditiva, 90,91% responderam ser surdos, embora fisicamente com alguma percepção dos sons, esses informantes consideram-se surdos. Essa constatação autoriza uma inferência muito importante, conforme esboçamos na introdução do capítulo, que é a constituição do sujeito surdo, amplamente abordada na literatura da área.

Para Afonso (2005), a visão dominante com relação à surdez, durante muito tempo, era concebida na perspectiva da medicina que considerava a perda auditiva como deficiência ou anomalia a ser reparada. O enfoque da diferença se contrapõe ao ponto de vista biomédico, como pondera Scliar (1999), assim, pensar na diferença tem diversas implicações, dentre elas, de acordo com Bueno (1999), a de que os surdos passam a ser vistos como possuidores de uma cultura própria, em virtude de apresentarem uma língua numa modalidade espaço-visual encarada como a expressão natural da comunidade surda. Skilar (1997) defende que a construção das identidades não depende da maior ou da menor limitação biológica e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais. Acrescentamos que o ponto de vista opaco e dicotômico adotado, muitas vezes, pelos educadores, é uma visão a ser rejeitada através da compreensão das diferentes relações envolvidas na educação de surdos.

## **APRENDIZAGEM DA LIBRAS**

---

No questionário aplicado aos surdos, todos os voluntários responderam ter fluência na Língua Brasileira de Sinais. As idades de aquisição da Libras, variaram, de acordo com as respostas, entre os 5 e 9 anos de idade e entre os 10 anos e acima.

Sobre o ambiente de aquisição da língua, 90% responderam que aprenderam em contato com as comunidades surdas (igreja ou associações). Os 10% restantes indicaram ter adquirido a língua na escola ou em família.

Quanto ao modo de comunicação com os membros de suas famílias, a maioria dos entrevistados (70%) respondeu que a comunicação familiar é feita por meio de sinais caseiros, não utilizando, portanto, a Libras no ambiente doméstico.

Os voluntários surdos responderam ao questionamento quanto à participação dos familiares na aprendizagem da Libras para a comunicação em casa, a maioria (80%) afirmou que seus parentes mais próximos não fizeram nenhum curso de Libras ou quando o fizeram, apenas no nível básico.

## **APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO L2**

---

A finalização do questionário consistiu em perguntas sobre o conhecimento dos surdos voluntário da língua portuguesa. Perguntamos, segundo a concepção deles,

qual o nível de escrita do português, se ruim, básico, intermediário ou avançado. O resultado foi de 40% para o nível básico e o restante (60%) no nível ruim.

No aspecto relacionado à leitura, as mesmas opções foram dadas para as respostas. Nesse ponto, os percentuais aparecem invertidos, 60% consideraram sua proficiência de leitura no nível básico e 40% no nível ruim.

É relevante destacarmos que não indicamos parâmetros para a classificação, os surdos fizeram a própria interpretação e julgamento sobre os níveis ruim, básico, intermediário e avançado, indicados no questionário.

A última pergunta foi destinada à reflexão sobre se existem dificuldades na língua portuguesa e, se sim, quais são elas. A pergunta foi aberta, com respostas livres, a fim de observarmos algum relato sobre a relação de uso da língua portuguesa.

Todos os voluntários surdos indicaram ter dificuldade em algum aspecto do português. No apanhado das respostas temos considerações importantes dos surdos sobre a dificuldade de estudar em língua portuguesa, inclusive com sugestões de mais obras redigidas em escrita de sinais. A disposição gráfica dos elementos foi indicada como um fator influenciador para a dificuldade na leitura de alguns textos em português. Alguns indicaram a importância de contextualização do ambiente, por exemplo, ao ser contada uma história. Por fim, em todas as respostas surgiu, de alguma forma, a falta de compreensão do significado das palavras em português. Muitos surdos trataram sobre a dificuldade de associação entre o sinal em libras e seu correspondente em português. É importante salientar que, embora a Libras e a Língua Portuguesa coexistam no mesmo espaço, são línguas de modalidades diferentes e com estruturas linguísticas distintas. A organização sintática apresenta diferenças (QUADROS, 2019; ROYER, 2019), a formação morfológica apresenta características próprias (FARIA NASCIMENTO, 2013), por exemplo. De todo modo, trabalhos como os de Rovatta (2014), Morais de Cruz (2020) têm enfatizado a necessidade de que o ensino do português se dê por meio da língua de sinais (primeira língua do surdo) e que os aspectos linguísticos sejam demonstrados, contrastivamente (Libras e Português), e relacionados, sempre que possível, com a língua materna do aprendente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Os resultados apresentados percorreram os principais pontos relacionados ao quantitativo de alunos surdos matriculados na rede de ensino de Rio Branco, explorando informações de 2019 e 2020, a apontando os locais por região onde esses alunos desenvolvem seus estudos, nas diferentes dependências administrativas de ensino, assim como indicamos as modalidades de ensino e etapas. Nossa intenção foi a de localizar tais alunos para possíveis propostas educacionais conduzidas por essas informações.

Identificamos, de acordo com a denominação da rede de ensino, as características clínicas para efeitos de matrícula e por meio de questionário, trouxemos considerações sobre aspectos relacionados à caracterização da surdez de

voluntário surdos e de tópicos sobre a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa.

Ao finalizarmos este capítulo, pudemos, ainda, verificar a percepção dos voluntários da pesquisa quanto à aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa e, de algum modo, contribuir para a descrição estatística desses dados indicadores educacionais dos surdos matriculados nas escolas públicas de Rio Branco.

Embora o estudo aqui descrito não revele análises no campo linguístico, propriamente dito, os resultados podem se somar a outras pesquisas e dar base estatística, especialmente, para as investigações que tratam de modo pontual a educação de surdos no estado do Acre. Assim, como defendem Quadros (2013) e Leite (2013), os avanços das pesquisas que colocam em foco as línguas de sinais (e a educação de surdos – grifo nosso) precisam avançar de forma a permitir às gerações futuras o “registro, manipulação, visualização de dados as línguas naturais” (LEITE, 2013, p. 56) e de seus usuários.

## REFERÊNCIAS

---

- ACRE. **Decreto Municipal nº 674**, de 27 de maio de 2014. Diário Oficial do Estado do Acre. Rio Branco: DOEAC, Ano XLVII, nº 11.314, 2014.
- AFONSO, C. Uma escola "surda congênita"? In: **Encontro Internacional educação Especial. Diferenciação do conceito à prática**. Porto: Gailivro, 2005.
- BAALBAKI, A. C. F.; TEIXEIRA, V. G. Pelo desejo da língua: uma entrevista com o professor Luis Ernesto Behares. In: **Interagir: pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 191-211, jan./jun. 2017.
- 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. Diário Oficial da União: Brasília, 23 de dezembro de 2005.
- BRASIL. **Lei 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 de abril de 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994.
- BUENO, J. G. S. Diversidade, deficiência e educação. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro: INES, n. 12, 1999.
- ESDRAS, D.; GALASSO, B. **Panorama da educação de surdos no Brasil**: ensino superior. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Org.). Rio de Janeiro: INES, 2017.
- FARIA-NASCIMENTO, S. P. A organização dos morfemas livres e presos em LSB: reflexões preliminares. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. (orgs.). **Estudos em Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 79-116.
- FARIA-NASCIMENTO, S. P. **Representações lexicais da Língua de Sinais Brasileira**: uma proposta lexicográfica. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília – UnB. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- GAIA, T. F. **Avaliação do repertório verbal em crianças com deficiência auditiva pré-lingual usuárias de implante coclear**. 2005. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 223-239, June 2008.
- GODINHO, R.; KEOGH, I.; EAVEY, R. Perda auditiva genética. **Rev. Bras. Otorrinolaringol.** São Paulo, v. 69, n. 1, p. 100-104, jan, 2003.
- GOMES, C. V. A audição e a surdez. In: **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006, [Série: Saberes e práticas da inclusão].
- GONZÁLEZ, E. **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em <http://www.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2010CGP.asp?o=13&i=P> Acesso em: 25 mai 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 nov. 2020.
- LEITE, T. A. O futuro das línguas (de sinais). In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. (orgs.). **Estudos em Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 37-57.
- MORAIS, F. B. C.; CRUZ, O. M. S. Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em Libras e em Língua Portuguesa. **Fragmentum**, v. 55. Santa Maria, UFSM, jan./jun. 2020, p. 201-277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/43567/pdf> Acesso em: 21 abr 2021.
- MORAIS, I. Não deixe seu mundo silenciar. **Espaço Aberto**: Revista Eletrônica da USP, n. 141, ago., 2012.
- OLIVEIRA, P.; CASTRO, F.; RIBEIRO, A. Surdez infantil. **Rev. Bras. Otorrinolaringologia**. São Paulo, v. 68, n. 3, p. 417-423, maio de 2002. Disponível em Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-72992002000300019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72992002000300019&lng=en&nrm=iso). Acesso em 10 out. 2020.
- OMS. **Manual básico de cuidado del oído y la audición**. Ginebra: Organización Mundial de la Salud; 2020. Disponível em: <http://www.who.int/publications-detail/basic-ear-and-hearing-care-resource>. Acesso em 30 mai. 2020.
- PERLIN, G. As diferentes identidades surdas. **Revista da FENEIS**, Ano IV, número 14 abr./jun. de 2002.
- PERLIN, G. Identidade Surda. In SKLIAR, C. (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 51-72.
- QUADROS, R. M. Contextualização dos estudos lingüísticos sobre Libras no Brasil. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. (orgs.). **Estudos em Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 15-36.
- QUADROS, R. M. **Libras**. Parábola: São Paulo, 2019.
- ROVATTA, L. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014.
- ROYER, M. Análise da ordem das palavras nas sentenças em libras do *corpus* da Grande Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC. Florianópolis, UFSC, 2019.
- RUSSO, I. C. P; SANTOS, T. M. M. **Audiologia infantil**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SISTEMA DE CONSELHOS FEDERAL E REGIONAIS DE FONOAUDIOLOGIA. Manual de procedimentos em audiometria tonal, logoaudiometria e medidas de imitância acústica. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/Manual%20de%20Audiologia.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.
- SISTEMAS DE CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA. Guia de orientação na avaliação audiológica: audiometria tonal liminar, logoaudiometria e medidas de imitância acústica, março 2020. Disponível em <https://www.fonoaudiologia.org.br/comunicacao/guia-de-orientacao-na-avaliacao-audiologica/> Acesso em 25 out. 2020.
- SKLIAR, C. A Educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças. In: **INES**, Divisão de Estudos e Pesquisas. Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos. Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel, 1997.
- SKLIAR, C. B. A educação para os surdos: Entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. **Anais do seminário: desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos**. 23 de julho, p. 32-47, 1997. Rio de Janeiro: Ed. Lítera Maciel Ltda.
- SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe**: interfaces entre pedagogia e lingüística. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- VERDU, A. C. M. A. **Funções simbólicas em pessoas submetidas ao implante coclear**: uma análise experimental do ouvir. 2004. 214f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

# Capítulo 2

---

# FOTOGRAFIA COMO DISCURSO IMAGÉTICO DE ESTUDANTES SURDOS

Tânia Maria de Lima  
Shirley Vilhalva

## HÁ UM SER COM SABEDORIA DENTRO DO CORPO SURDO

---

Nas últimas décadas, os movimentos sociais têm realçado o necessário reconhecimento de que a democracia se fundamenta no respeito às diferenças. No contexto das lutas democráticas, o povo surdo<sup>1</sup> tem se apresentado como um grupo social que milita pela garantia de seus direitos constitucionais que incluem: direito de ser surdo, de produzir e utilizar uma língua específica (língua de sinais), de criar artefatos culturais para produzir a própria cultura, de participar da política, de ter trabalho digno, lazer e educação de qualidade. Trata-se de uma luta histórica para fazer valer a ideia de que “tem um ser com sabedoria dentro do corpo surdo” (VILHALVA, 2012, p. 62).

Essa temática é colocada em pauta neste texto cujo propósito é discutir singularidades da pessoa surda para argumentar em favor da pedagogia surda e do uso de fotografias como discurso imagético de estudantes surdos. Para desenvolver as análises sobre as questões ora evidenciadas buscamos amparo teórico em autores que se situam no campo dos estudos culturais<sup>2</sup>, notadamente no campo dos estudos surdos<sup>3</sup>: (CAMPELLO, 2007, 2008; PERLIN, 2003, 2004, 2018; PERLIN; STROBEL, 2008, 2009; PERLIN; MIRANDA, 2003, 2011; STROBEL, 2007; RANGEL; STUMPF, 2012; SILVA, 2012; VILHALVA, 2004, 2011, 2012; VILHALVA; SANTOS-SILVA, 2018).

A centralidade em autores surdos justifica-se pelo entendimento de que, se há interesse na defesa dos postulados da pedagogia surda, é preciso deixar que os surdos *falem por si* mesmos, com base nas suas experiências de vida.

Orientadas pelo objetivo indicado anteriormente iniciamos este texto discutindo a importância das experiências visuais das pessoas surdas nos seus processos de comunicação e de compreensão do mundo. Para desenvolver as análises sobre essa questão revisitamos o livro “Despertar do Silêncio”, escrito pela professora-pesquisadora surda Shirley Vilhalva (2004). Extraímos dessa obra excertos que permitem

---

<sup>1</sup> O povo surdo é entendido aqui como “o conjunto de sujeitos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, como a cultura surda, usam a língua de sinais, têm costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço compartilhado.” (STROBEL, 2007, p. 19).

<sup>2</sup> Assim como Perlin e Strobel (2009, p. 26) entendemos que os estudos culturais, ao lado de outras teorias, têm “promovido uma ruptura significativa e fundamental na história, na vida, nas estratégias políticas e lutas dos surdos. Uma ruptura que caracteriza um novo modo de pensar impulsiona a política e a diferença”.

<sup>3</sup> Os estudos surdos articulam-se com os estudos culturais dando azo ao desenvolvimento de análises que incluem questões como: identidade, língua, diferença, subjetividade, pedagogia, movimento surdo etc.

compreender questões como: desafios enfrentados por uma criança surda no mundo de sons; descoberta da potência do próprio olhar e do olhar do Outro<sup>4</sup> ; desconfortos causados pelas tentativas de submissão do corpo surdo ao padrão ouvinte; importância da descoberta da comunidade surda para o aprendizado da língua de sinais, para construção da própria identidade como pessoa surda e para imersão na cultura surda.

Referenciadas nos postulados teóricos apresentados reafirmamos, em seguida, a necessidade de uma pedagogia específica para a educação de surdos, tal como é defendido pelo movimento surdo (FENEIS, 1999) e por pesquisadores surdos que tratam dessa temática (CAMPELO, 2008; MIRANDA, 2007; PERLIN, 2004; PERLIN; STROBEL, 2008; PERLIN; MIRANDA, 2011; RANGEL; STUMPF, 2004; SILVA, 2012). Levando em conta os postulados da pedagogia surda assumimos a defesa do uso da fotografia como um discurso imagético de estudantes surdos. Entendemos que essa tecnologia permite **fotografar** fatos, fenômenos, posicionamentos, sentimentos e experiências que potencializam o aprendizado e a produção de conhecimentos. Como observou o poeta pantaneiro Manoel de Barros (2010), “imagens são palavras que nos faltaram”<sup>5</sup>.

## MUNDO SURDO: VAZIO DE SOM E REPLETO DE IMAGENS

---

No livro *Despertar do Silêncio*, de Shirley Vilhalva (2004), narra sua história de vida como surda de nascimento, filha de pais ouvintes. Nas primeiras páginas, a autora nos põe em contato com uma criança surda que enfrenta as agruras da sua imersão em um contexto familiar essencialmente sonoro.

Todas informações que eu recebia dependiam de meus olhos, eu olhava e depois ficava observando o que acontecia e o que poderia acontecer. Muitas imagens ocorriam internamente, parecendo que tudo ia sendo fotografado e guardado dentro de uma caixa na cabeça e não tinha para onde ir, não tinha como sair. Eu não sabia como expor por não ter um canal de comunicação com o mundo. [...] começaram as dúvidas e mais dúvidas, sem imaginar que eu podia ser diferente. Não me lembro se eu sabia os nomes das pessoas, demorei muito para entender que eu, as pessoas, as coisas tinham nomes (VILHALVA, 2004, p. 13-14).

Esses relatos evidenciam que, num contexto ouvinte, a criança surda não tem consciência das razões do seu exílio linguístico. Ela não sabe de si, dos outros e das coisas que estão em sua volta. No silêncio ela busca apreender os fatos do mundo por meio do olhar, um olhar gnosiológico construído internamente a partir de imagens que são “fotografadas” e guardadas dentro da cabeça em “caixas” que acumulam informações, pensamentos, sentimentos. Se não há canais de comunicação com o mundo o que é aprendido por ela não é explicitado e muito menos reconhecido pelos adultos ouvintes.

---

<sup>4</sup> Outro escrito com O maiúsculo porque se refere a uma pessoa que é sujeito histórico.

<sup>5</sup> Nos “ensaios fotográficos” o poeta instiga nossa sensibilidade para fotografar o que existe, mas não pode ser visto (silêncio, perfume, existência, abandono, perdão). Consideramos que, com sensibilidade poética, podemos produzir discursos imagéticos por meio de fotografias que permitem contemplar e compreender o que está fisicamente presente ou não.

O exílio linguístico vivido na infância é recorrente em relatos de pessoas surdas, a exemplo dos que aparecem em artigos que compõem a coletânea “Família sem Libras: até quando?” (ZIESMANN, *et al*, 2018). Isolada no seu silêncio a criança surda tende a conviver com o sentimento de abandono, de impotência, de inferioridade cognitiva e de não pertencimento ao contexto familiar e social.

Um papagaio fazia parte da família, eu ficava intrigada e imaginando por que todos falavam mais com o papagaio do que comigo. Várias vezes me encontrei balbuciando ou falando ou mesmo gritando, pensava que estava falando como uma pessoa ouvinte e logo descobri que não era verdade, o que eu imaginei ter dito não chegou a ser compreendido e muito menos ouvido por alguém. [...] quando as pessoas diziam algo para mim eu verificava que não estava compreendendo (VILHALVA, 2004, p. 14).

A desatenção da família às singularidades da comunicação visual da criança surda é uma forma de violência, pois ela precisa sempre “pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber um pouco, um pouquinho daquilo que se passa em sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legenda” (LABORIT, 1994, p. 59 *apud* VILHALVA; SANTOS SILVA, 2018, p. 257).

Pais ouvintes, de um modo geral, têm dificuldades para perceber que a criança surda esforça para se inserir no mundo dos sons, mas isso não ocorre porque o mundo sonoro não existe para a pessoa que tem surdez profunda. A criança sofre porque não sabe que sua língua natural é imagética e produzida no silêncio pelo bailado das mãos combinado com o movimento dos olhos e pelas expressões faciais-corporais. Por essa razão, ela desenvolve uma forma de comunicação gestual, simples e assistemática. Talvez por isso, ela seja mais bem compreendida por outra criança do que por adultos ouvintes.

Ângela, uma prima-irmã, irmã de leite, irmã de idade, irmã de comunicação **era meus ouvidos**. Como morávamos juntas, ela servia para meu entendimento comunicativo com as outras pessoas, [...] Tudo que as pessoas falavam ela repetia para eu entender, chegando a ter uma ligação muito forte comigo. Tinha momentos que **eu até conseguia ler seus olhos e suas expressões de concordar com algo ou não, um aviso que estávamos em perigo ou em momento propício para uma brincadeira. Ela não precisava abrir a boca para dizer algo, suas expressões diziam tudo** e sempre que ela estava perto eu me sentia mais segura, pois eu entendia que as demais pessoas falavam através dela (VILHALVA, 2004, p. 19-20 grifos nossos).

Aqui fica evidente que a criança surda é capaz de ler, ao seu modo, não apenas as imagens, fatos e fenômenos do mundo, como também outros olhares. Pelo olhar de outra pessoa ela é capaz de compreender expressões de afeto e desafeto, concordância e discordância, avisos de algo bom ou de perigo, normas de vida social etc. Como realçou Chauí (1988, p. 31): o olho é “janela da alma, espelho do mundo”.

Não vês que o olho abraça a beleza do mundo inteiro? [...] É janela do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo que, sem esse poder, seria um tormento[...] Ó admirável necessidade! Quem acreditaria que um espaço tão reduzido seria capaz de absorver as imagens do universo? [...] O espírito do pintor deve fazer-se semelhante a um espelho que adota a cor do que olha

e se enche de tantas imagens quantas coisas tiver diante de si (DA VINCI *apud* CHAÚÍ, 1988, p. 31).

Essa potência do olhar, descrita por Da Vinci há mais de cinco séculos, foi e continua sendo sublimada pela hegemonia da audição e da fala. Esse fato está relacionado à histórica crença vigente no contexto social de que os surdos são corpos com defeito que podem ser corrigidos por procedimento clínicos e/ou terapêuticos.

Certo dia minha mãe m chamou e disse: Shirley nós iremos viajar para São Paulo. [...] Eu fiquei pensando muitas coisas e muitas perguntas surgiram: Onde é São Paulo? Para que ir lá? Os porquês iam aumentando. Em São Paulo descobri que fui em mais um médico. Eu já estava cansada de ir ao médico para eles verem meus ouvidos. [...] Voltamos para casa e ao chegar começou aquela choradeira de novo. Eu fiquei mais uma vez sem entender por que todos tinham que chorar. Ângela tentava me explicar que as pessoas estavam tristes porque eu não poderia ouvir como uma pessoa ouvinte. Foi muito difícil para eu entender o que acontecia com eles (VILHALVA, 2004, p. 33-34).

É preciso considerar que pais ouvintes também sofrem agruras pela falta de comunicação com o filho surdo. Eles “levam tempo para aceitar que seu filho não é só duas orelhas e sim uma criança que tem facilidade de obter experiências visuais com aquisição também de línguas visuais” (VILHALVA; SANTOS SILVA, 2018, p. 256). O caminho mais rápido e fácil parece ser “a cura” por meio de procedimentos clínicos que prometem a “normalidade”, ou seja, o ajuste àquilo que é “socialmente esperado dos sujeitos, enquanto padrão de comportamento instituído de acordo com o pensamento hegemônico de uma época histórica” (CAMPELLO, 2008, p. 65). Em geral, essas tentativas resultam em frustrações, pois,

Não se pode fazer nada para forçar ou reforçar a audição de um sujeito Surdo-Mudo<sup>6</sup>. Apenas com aparelhos tecnicamente desenvolvidos é possível sensibilizá-los de alguma forma para que estes cheguem a apresentar respostas aos sons, o que na verdade expressa um desconhecimento importante sobre todo o processo de construção de conhecimento que se produz com e pelos signos visuais para os sujeitos Surdos-Mudos (CAMPELLO, 2008, p. 100).

O desconhecimento da importância da visualidade para a produção de conhecimento pela criança surda fica evidente na narrativa que Shirley Vilhalva faz das suas vivências na escola.

O professor desenhava uma bola e escrevia bola. Eu não ouvia, mas prestava atenção quando ele falava, assim fiz minha primeira descoberta que o desenho exposto tinha nome e aquela escrita seria o nome e era isso que saía da boca do professor, sendo assim o que as pessoas falam tem um desenho ou seja uma imagem. Eu não tinha imagem para muitas das palavras, por isso eu não as entendia e nunca tinha resposta para as perguntas, mesmo que fosse a mais simples possível. Tudo que me perguntavam eu queria modelo [uma imagem] para depois eu poder responder.

Como explica a autora, o isolamento linguístico na escola foi grande pelo fato de Ângela ter sido matriculada em outra turma.

---

<sup>6</sup> Termo empregado pela autora.

[...] Na primeira série fui para uma sala diferente da de Ângela e eu tive que buscar outros recursos. Perdi muito a nível de comunicação com a nossa separação durante alguns anos escolares. Na escola eu falava apenas comigo mesma e não com os outros. Tive que aprender a me comunicar com a professora e tudo que eu não entendia pedia para ela me explicar em outras palavras. Quase todas as palavras que ela apresentava continuavam sem imagem, sendo assim eu não conseguia entender [...]. Eu até podia saber o nome de um objeto mas não fazia relação ao seu significado real e nem sabia a sua utilidade (VILHALVA, 2004, p. 22).

Na escola de ouvintes a criança surda percebe, em pouco tempo, que as atividades são direcionadas para aqueles que têm capacidade auditiva e sonora e podem compreender a escrita despida de imagens. Reconhece assim, a sua diferença em relação aos demais, pois necessita aprender a desenvolver a sua inteligência por meio dos olhos e na ausência de som. Ela descobre, então, que é possível “ler a voz” buscando relações entre a imagem e o movimento da boca do professor para construir um conceito.

Vilhalva (2004) nos mostra que a construção da identidade linguística só ocorre quando a pessoa surda entra em contato com o povo surdo e passa a fazer parte da comunidade surda (que inclui também ouvintes).

Eu tive um renascer ao entrar na comunidade surda. Aquele sentimento de estar só no mundo acabou e o medo das pessoas foi diminuindo e assim através da Língua de Sinais eu comecei a entender os significados dos sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e muito mais das palavras. Eu comecei a viver realmente como as demais pessoas e entender o porquê de minha existência, tudo ficou melhor (VILHALVA, 2004, p. 37).

Ao saber da existência de um povo que fala a sua língua e ao integrar-se a ele a pessoa surda encontra seu lugar no mundo. Ela passa a entender que

Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218).

É a língua de sinais que dá identidade ao povo surdo, termo que, conforme explica Pelin (2004, p. 16), é uma estratégia de poder, pois esse povo é constituído de “associações, de organizações locais, nacionais e mundiais de surdos, de lutas, de cultura, de políticas”. Um povo que fala por si, que não aceita ser tutelado, que se organiza para produzir um modo de ser e de viver com base nos princípios que lhes são próprios. Um povo que exerce autonomia linguística para criar, recriar, validar e refutar sinais dando dinamicidade à língua e à cultura surda.

Nesse sentido, é necessário destacar que a produção da língua de sinais não é um processo fácil, pois demanda conhecimentos do campo da linguística para produzir signos imagéticos que combinam movimentos das mãos com expressões dos olhos, da face e/ou de todo corpo. Em muitos casos, os signos precisam expressar determinadas caracterizações tais como: forma, cor, tamanho, volume, localização, direção,

temporalidade, profundidade etc. para ganhar sentido e significado. É preciso também manter atenção às normas da estrutura gramatical da língua de sinais para que o discurso sinalizado tenha coesão e coerência. Encontramos na poesia de Emiliana Rosa, professora e pesquisadora surda, palavras que nos ajudam a expressar a beleza da língua de sinais. “A mão em ação parece flutuar. Ganha vida toma forma toma impulso e... transforma inspira instrui constrói. Até parece que as mãos dançam num bailado instigante colorido significativo repleto de amor!” (ROSA, 2017, p. 46).

A Lei 10.436/2002, que reconheceu da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural do povo surdo, resultou do entendimento de que é por meio dessa língua que o surdo constrói a sua subjetividade, compreende o mundo, se expressa, se identifica e produz conhecimentos e artefatos culturais que compõem a cultura surda. Essa conquista histórica precisa ser acompanhada de outras políticas, incluindo a educação que leva em conta as demandas do povo surdo. Essa lei exige que se dê visibilidade e vazão aos postulados da pedagogia surda.

## **PEDAGOGIA SURDA: UMA PROPOSIÇÃO IMAGÉTICA**

---

Antes de discutirmos os postulados da pedagogia surda buscamos explicitar o entendimento que temos de “pedagogia” em sua dimensão mais ampla. Concebemos a Pedagogia como um campo do conhecimento que busca compreender a educação em suas diversas dimensões: históricas, filosóficas, sociológicas, antropológicas, epistemológicas, pedagógicas, legais, éticas e culturais. Trata-se, portanto, de um conhecimento complexo que está diretamente articulado aos projetos de sociedade e de formação humana que se deseja alcançar.

É importante lembrar que a Pedagogia não se restringe às questões do ensino. Ela se faz presente em diversos contextos incluindo a produção de: discursos pedagógicos por pesquisadores da área; políticas oficiais (legislação, ações institucionais, programas de governo); livros e materiais didático-pedagógicos; currículos; projetos educativos engendrados por instituições escolares e não escolares.

No Brasil, falar de pedagogia e exige situar as discussões no contexto das diferentes matrizes teóricas que exercem influências no campo da educação. Recorremos, então, à caracterização apresentada por Tomaz Tadeu da Silva (2009), que considera três principais teorias: tradicionais, críticas e pós-críticas. Cada uma dessas teorias incorpora diferentes perspectivas teórico-metodológicas que se imbricam na complexa tessitura do léxico educacional.

No contexto da sociedade contemporânea, as teorias pós-críticas ganharam destaque porque transcendem as análises para além da estabilidade e a normalidade defendidas pelas teorias tradicionais. Transcendem também a centralidade nas relações de classe apregoadas pelas teorias críticas. Ao incorporar discursos pós-modernistas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas as teorias pós-críticas assumem demandas dos movimentos sociais, inserindo os estudos culturais no âmbito da pedagogia. Nessa perspectiva, tratar de pedagogia implica em ampliar o olhar para além dos aspectos

didático-pedagógicos, a fim de dar visibilidade a questões como: diferença, identidade, raça, gênero, orientação sexuais, etnia, colonialismo, (de)colonialidade.

Ao discutir as teorias da educação e estudos surdos, Perlin e Strobel (2009) fazem aproximações com a caracterização das teorias educacionais propostas por Silva (2009). Assim, elas situam a educação de surdo no contexto da teoria moderna (tradicional); da teoria crítica e da teoria cultural (pós-crítica).

As discussões apresentadas pelas autoras remetem ao entendimento de que a teoria moderna, formulada com base no ideário iluminista, tratou o surdo como deficiente e o submeteu ao modelo de educação do ouvinte justificando processos de colonialismo linguístico e cultural. Trata-se de uma forma de violência, pois, restringe as possibilidades de o surdo construir a sua identidade com base na língua de sinais e na cultura surda. O quadro da teoria crítica também é questionado pelas autoras em face do entendimento de que ele não altera as análises sobre as relações de poder, mantendo o surdo numa posição subalterna e descolada das questões da vida.

A teoria cultural é apresentada pelas referidas autoras como a melhor opção para o desenvolvimento dos estudos surdos. Isso porque esse estofo teórico joga luz sobre temáticas como: língua de sinais, identidade surda, história cultural do povo surdo, currículo surdo, literatura surda, artes surdas e pedagogia surda.

Quando o assunto é pedagogia na educação de surdos é preciso considerar o que foi expresso no documento “*A educação que nós surdos queremos*” (FENEIS, 1999), em que as demandas e proposições do povo surdo são descritas, pondo em pauta três principais temáticas: políticas e práticas educacionais para surdos; comunidade, cultura e identidade surda; formação do profissional surdo.

Entendemos que, embora o referido documento não tenha feito uso do termo pedagogia, há nele postulados que deram base à definição de uma pedagogia própria, que tem recebido denominações diferenciadas: *pedagogia surda*; *pedagogia dos surdos*; *pedagogia cultural*; *pedagogia da diferença surda* (PERLIN, 2004; *pedagogia da diferença* (RANGEL; STUMPF, 2004), *pedagogia visual* (CAMPELLO, 2007, 2008). Essas variações na terminologia não significam rivalidades porque todas são fundamentadas em teorias que valorizam a língua, a identidade, as experiências visuais e a cultura do povo surdo. Outro fundamento comum é a defesa da educação que considera a Libras como a língua natural do surdo (L1) e o Português a segunda língua (L2). Neste artigo nós adotamos o termo *pedagogia dos surdos* por considerar que ele traz em si as singularidades do grupo social ao qual se destina.

Com bases nos postulados da Pedagogia Surda sugerimos que o trabalho pedagógico na educação de surdos seja orientado pela busca de respostas para perguntas como: Quem é o estudante surdo? Como ele se comunica e se sente dentro da escola? Como o surdo aprende? Que metodologias favorecem o seu aprendizado?

O professor que prima pela política de inclusão precisa indagar qual é a sua concepção de pessoa surda. Ele precisa questionar a ideia de surdo como deficiente para dar visibilidade ao que foi expresso no Decreto 5.626/2005: “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, p. 1). Essa conceituação, requerida pelo movimento surdo, dá evidências de que a falta de audição não é sinônimo de comprometimento intelectual. No mundo vazio de som o surdo faz do olho “janela da alma e espelho do mundo” (CHAUÍ, 1988) para elaborar um olhar gnosiológico que lhe permite compreender o que ocorre a sua volta e posicionar-se como autor e ator de sua história.

Se a escola não cria canais de comunicação para permitir que o surdo se expresse na língua de sinais ela faz dele um estrangeiro, um estranho no ninho. Nessa condição, o ingresso do surdo na escola parece ser apenas uma concessão, um consentimento para frequentar um espaço que é seu por direito, mas não de fato. Não há inclusão quando a comunicação do estudante surdo fica restrita ao intérprete de Libras, pois assim, ele tem pouca chance de sanar dúvidas e de manifestar seus posicionamentos e aprendizados diante do que é estudado.

Perlin e Strobel (2008, p. 19) reiteram a ideia de que a aprendizagem do surdo não ocorre pela sujeição ao modelo de ensino do ouvinte e nem pelo hibridismo metodológico. O surdo aprende pelas suas experiências visuais e fazendo uso da Libras como primeira língua e o Português como segunda língua. O bilinguismo é, portanto, condição *sine qua non* para que o surdo tenha educação de qualidade.

Para o surdo, uma escola bilíngue é necessariamente, um espaço de comunicação entre pessoas que fazem uso de línguas diferentes. Por conseguinte, é também um espaço intercultural, pois a cultura surda difere da cultura ouvinte em muitos aspectos. Como o próprio termo indica a interculturalidade é espaço do “inter”, da diferença, do encontro, da troca, da pluralidade. “Não é um movimento de hibridação ou de estar na separação entre as culturas [...] é um processo, um movimento à presença da alteridade, da diferença” (PERLIN, 2004. p. 11)

Se o surdo tem um modo singular de aprender há necessidade de adoção de uma Pedagogia igualmente singular. Esse fato exige que o professor que atua na educação de surdos analise, continuamente, as finalidades, os conteúdos e a métodos que orientam o trabalho pedagógico. Uma análise atenta e fundamentada nos postulados da Pedagogia surda o motivará ao uso pedagógico de imagens em face do reconhecimento de que

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica re-significar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008, p. 11).

É de fundamental importância que o professor preste atenção ao modo como o estudante surdo atua na sala de aula e na escola como um todo. É preciso observar com quem ele se relaciona, como se comunica, como reage às solicitações das atividades, como faz os registros dos conteúdos curriculares e como expressa sua aprendizagem. Quando um professor tem consciência de que a língua de sinais tem estrutura gramatical diferente da língua portuguesa ele busca criar estratégias de ensino e de avaliação que respeitem as singularidades do estudante surdo.

Em suma, entendemos que a pedagogia surda se caracteriza pela disposição do professor para adotar práticas pedagógicas fundadas nas experiências visuais do surdo; pela adoção de um olhar respeitoso, afetuoso, dialógico e cognoscitivo de quem quer aprender como o Outro aprende. Em outras palavras, o professor que atua na educação de surdos se reconhece como um pesquisador da sua própria prática, pois sabe que esse é um campo teórico-metodológico ainda em construção. Foi esse entendimento que nos motivou a trazer para o debate uma análise sobre nossas experiências no uso da fotografia como um recurso pedagógico.

## **DISCURSOS IMAGÉTICOS POR MEIO DE FOTOGRAFIAS**

---

Entendemos que as discussões sobre as singularidades do povo surdo e da Pedagogia Surda apresentadas anteriormente compõem um cenário epistêmico que nos permite defender a adoção da fotografia como um recurso pedagógico potencializador da educação de surdos. Assumimos essa defesa com base nos seguintes pressupostos: a pedagogia surda demanda uso de imagens que deem sentido ao que é estudado; A fotografia é hoje uma tecnologia acessível que favorece a produção de registros de fatos, fenômenos, posicionamentos, sentimentos e experiências visuais; A fotografia permite produzir discursos imagéticos que podem expressar conhecimentos, aprendizados, posicionamentos e sentimentos sobre o que é estudado.

Para defender esta ideia recuperamos dados de uma experiência vivenciada em um projeto de extensão universitária desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com financiamento pelo Programa Novos Talentos (PNT), da Capes. Tal projeto envolveu estudantes e professores de diversos cursos de graduação e de pós-graduação da UFMT e professores e estudantes de cinco escolas públicas da educação básica, sendo uma delas especializada na educação de surdos. Os dados foram extraídos de relatórios do PNT/UFMT, de relatórios produzidos pelo Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo Prof.<sup>a</sup> Arlete Pereira Migueletti (CEAADA) e de produções acadêmicas (artigos e dissertações de mestrado) relativas às atividades do referido projeto.

Vale ressaltar que no PNT/UFMT a extensão foi entendida como lugar de encontro, de conversação, de colaboração, de troca de conhecimentos e de experiências entre sujeitos participantes a fim de potencializar a formação de todos os envolvidos. Buscou-se assim, superar a concepção assistencialista que faz da extensão práticas de prestação de serviços e/ou de distribuição de migalhas de conhecimento por meio de

eventos abreviados e unidirecionais (da universidade para a comunidade). Esse posicionamento foi ancorado na ideia de que a extensão é “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (FORPROEX, 1999, p. 1 *apud* LIMA *et al.*, 2017, p. 17). Nessa conceituação a extensão configura-se como uma filosofia, uma atitude política interessada na formação acadêmica articulada às questões sociais. Em face desse entendimento as atividades do projeto foram realizadas tanto na universidade como nas escolas parceiras. Cada uma das cinco escolas de educação básica foi instigada a desenvolver um projeto de pesquisa com apoio de estudantes e professores que integraram o PNT/UFMT.

Para dar unidade às ações realizadas na UFMT e nas escolas parceiras, foi definida uma temática geral: “Águas em Mato Grosso”. Nas escolas de educação básica, as atividades foram situadas dentro do currículo escolar. Na universidade, por sua vez, as atividades foram situadas no contexto de disciplinas como Estágio Curricular, Prática de Ensino, Trabalho de Conclusão de Curso, bem como do Mestrado em Educação. Dessa forma, foi possível realçar a potencialidade da extensão como um lugar para o ensino e a pesquisa.

O entendimento de extensão como uma rede de co-laboração (labor conjunto), de conversação, de troca, de estudos e de pesquisa foi expresso também na concepção de inclusão. Tratando especificamente de surdos, a inclusão foi entendida como uma via de mão dupla, pois, se eles foram incluídos na cultura dos ouvintes, no projeto de extensão, foram incluídos na cultura surda por meio de oficinas de Libras ministradas por professores e estudantes surdos para participantes do projeto, bem como em atividades pedagógicas do CEAADA. Buscou-se realçar, assim, a importância da língua de sinais e da cultura surda para a educação inclusiva (LEMOS, 2016; 2017; LIMA *et al.*, 2017; MOLLETA<sup>7</sup> *et al.*, 2017). É necessário destacar que as produções acadêmicas sobre a presença de surdos no PNT/UFMT revelam práticas de inclusão e de exclusão. Os percalços foram relacionados com a falta de conhecimentos sobre os fundamentos da pedagogia surda.

Dentre as diversas atividades realizadas pelo PNT/UFMT, destacamos aquelas relacionadas ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação. Referimo-nos mais especificamente às oficinas “Fotografando a Natureza” e “Videografando<sup>8</sup> a Natureza”. Nos dois casos buscou-se evidenciar a potencialidade do celular como um recurso pedagógico e não como um problema educacional. Após a realização das oficinas as cinco escolas foram motivadas a produzir fotografias e vídeos relacionados com os respectivos projetos de pesquisa. Cada escola escolheu cinco fotos para serem reveladas e anexadas ao acervo de fotos que fez parte de uma exposição itinerante.

---

<sup>7</sup> O referido artigo trata das experiências de Molleta (professora surda) como participante do PNT/UFMT.

<sup>8</sup> Essa denominação foi adotada para realçar a ideia de fotografia como “grafia (escrita) pela luz (foto)”.

O projeto desenvolvido pela escola de surdos foi denominado *Rio Cuiabá: Histórias, Memórias, Retratos e Perspectivas*. Esse projeto foi realizado em duas etapas: “Fotografando o Rio Cuiabá” e “Fotografando o Porto”. Todas as atividades foram realizadas com a presença de intérpretes de Libras para garantir a comunicação entre os estudantes e professores surdos e os monitores do PNT/UFMT.

Na primeira etapa do projeto da escola de surdos foi realizada uma aula de campo nas imediações das obras de construção da Orla Cuiabana. “As obras incluíram a construção de um calçadão com cerca de 1300 metros, pista de caminhada, áreas de contemplação do Rio Cuiabá, Mirante, academias ao ar livre, bares e restaurantes. No total, o investimento foi de cerca de R\$28 milhões” (CEZARINO, 2017, p. 89). Na ocasião os estudantes surdos foram motivados a produzir fotografias sobre os aspectos que mais lhes chamavam atenção. Apresentamos a seguir algumas imagens retiradas do Relatório de atividades do CEAADA (2014).

Mosaico de Fotografias I – O Rio Cuiabá na perspectiva de estudantes surdos



Fonte: Relatório CEAADA. Fotos sem identificação de autoria

Pelo que consta no Relatório da escola (CEAADA, 2014a), os aspectos mais observados por estudantes e professores durante a aula de campo foram: água com aparência escura e cheiro desagradável; córregos canalizados que despejam esgoto in natura próximo à área de captação de água pela empresa de saneamento; assoreamento do rio pela falta de mata ciliar; grande quantidade de lixo nas margens do rio; presença de pessoas (moradores de rua) que fazem uso da água poluída para consumo pessoal;

presença de pescadores na área visivelmente afetada o que indica consumo de peixe com possível contaminação; contradições entre os altos investimentos na construção da Orla Cuiabana enquanto o Rio Cuiabá sofria agressões ambientais. Essas questões foram posteriormente trabalhadas em sala de aula, envolvendo professores de várias disciplinas.

Na segunda etapa, as atividades foram relacionadas aos estudos sobre aspectos históricos, levando em conta a importância que o rio teve na vida da população de Cuiabá, de Várzea Grande e de outras cidades situadas em suas margens. Foi realizada uma visita à Feira do Porto e a algumas ruas do bairro para identificar marcas do passado no presente. Na Feira do Porto os estudantes realizaram entrevistas com comerciantes que conheciam a história do bairro. As entrevistas foram feitas por meio de perguntas escritas em português e, posteriormente, discutidas em sala de aula.

Mosaico de Fotografias II – O Porto na perspectiva de estudantes surdos



Fonte: Relatório - CEAADA. Fotos sem identificação de autoria

Para ampliar os estudos sobre a fundação de Cuiabá foram realizadas visitas ao Museu do Rio. Na ocasião, os estudantes surdos puderam fazer indagações sobre suas dúvidas e aprender sobre questões como: o processo de colonização do Brasil, papel desempenhado pelos bandeirantes na história de Mato Grosso; conflitos com a população nativa; importância do Rio Cuiabá no transporte de pessoas, no comércio, na alimentação, no abastecimento de água potável, no lazer etc.

Mosaico de Fotografias III- Visita ao Museu do Rio



Fonte: Relatório CEAADA. Fotos sem identificação do autor

O conjunto de atividades descritas anteriormente foi desenvolvido numa abordagem interdisciplinar que articulou conteúdos de História, Geografia, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Matemática e Artes favorecendo a compreensão mais ampla das questões estudadas. O intento foi potencializar situações pedagógicas nas quais os estudantes pudessem expressar suas dúvidas, curiosidades, posicionamentos e aprendizagens reconhecendo as relações entre o passado e o presente.

A relevância dessa atividade motivou a participação de estudantes surdos da escola na Feira de Ciências organizada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em 2014. No referido evento os estudantes surdos apresentaram resultados da pesquisa sobre o Rio Cuiabá utilizando fotografias produzidas na aula de campo e uma maquete sobre as condições atuais do rio.

Mosaico de Fotografias IV- Participação de surdos na Feira de Ciências



Fonte: Relatório CEAADA. Fotos sem identificação de autoria

O entendimento de que a fotografia é uma possibilidade de registros de experiências visuais dos surdos justificou a realização de uma oficina específica de Pinhole para estudantes do CEAADA. Partiu-se do entendimento de que, essa técnica de produção artesanal de fotografia, utilizando latas, agulhas e alguns produtos químicos permite explicar o funcionamento da câmera fotográfica de forma simples e didática, estabelecendo relações com a anatomia e fisiologia do olho. As atividades foram coordenadas por uma equipe da UFMT constituída por uma professora-doutora do curso de Ciências Biológicas e estudantes do mesmo curso, do curso de Licenciatura em Física e do curso de Licenciatura em Química. Partiu-se do entendimento de que, se as experiências visuais dão base à construção da identidade e da cultura surda, a compreensão do funcionamento da visão é de fundamental importância para o estudante surdo.

Mosaico de Fotografias V- Fotos artesanais utilizando Pinhole



Fonte: Relatório CEAADA 2014. Fotos sem identificação de autoria

A relevância dada pelo CEAADA à fotografia como um recurso pedagógico que potencializa a aprendizagem de estudantes surdos motivou o desenvolvimento de uma pesquisa sobre essa experiência, no âmbito do curso de Mestrado em Educação da UFMT. Os resultados de tal pesquisa reafirmaram esse entendimento.

A fotografia pode ser uma prática de enunciação adotada pelo surdo porque ela é uma linguagem, um modo diferente de escrever (pela luz), de falar, de comunicar, de produzir discursos e conhecimentos. Ela possibilita um encontro com imagens que instigam a produção de sentidos, ideias, posicionamentos e de histórias, sem as amarras da lógica da racionalidade técnico-científica (CEZARINO, 2017, p. 65).

Ao defendermos o uso pedagógico da fotografia não estamos reduzindo-a a uma dimensão técnica. Se o povo surdo constrói a sua identidade e a própria cultura com base nas experiências visuais, então, eles podem fazer uso da fotografia tanto para observar, analisar e compreender fatos do mundo como para produzir imagens que

“falam” quando faltam as palavras, tal como foi dito pelo poeta pantaneiro Manoel de Barros.

## FINALIZANDO

---

Acreditamos que as reflexões apresentadas anteriormente reafirmam a necessidade de se reconhecer que a história de pessoas surdas tem sido marcada por processos de exclusão e de negação do direito de ser diferente, ou seja, de viver e de narrar-se como pessoa que faz uso de uma língua específica: a língua de sinais.

Não se pode negar que, no Brasil, nas últimas décadas, ocorreram significativos avanços em termos do reconhecimento dos direitos dos surdos, notadamente no que se refere ao direito de acesso à educação. Todavia, é preciso considerar que a educação inclusiva não pode ser entendida como o direito de frequentar espaços que historicamente foram restritos aos ouvintes, aos denominados “normais”. A educação inclusiva é aquela que gera no diferente o sentimento de pertencimento a um lugar que é seu por direito e de fato. No caso, implica assunção dos postulados da pedagogia dos surdos levando em conta que esse campo do conhecimento ainda está em construção e carece de reflexões e debates mais amplos, sobretudo nos cursos de formação de professores.

No âmbito da universidade entendemos que a pedagogia dos surdos precisa ser fundamentada no permanente diálogo com o povo surdo, a comunidade surda e com as escolas de educação básica que têm experiência na área. Esse diálogo ganha potência quando ocorre numa rede de colaboração onde todos os participantes se reconheçam como pessoas que têm o que ensinar, o que aprender e o que dizer. Em tal configuração, o saber e o poder não estão situados num espaço específico, pois, “numa rede, não há possibilidade de indicar acima ou abaixo, dentro e fora, incluído e excluído já que as relações são tecidas de forma horizontalizada e em múltiplas direções” (LIMA *et al.*, 2017, p. 22).

Uma rede de colaboração interessada na pedagogia surda reconhece que a linguagem do surdo é essencialmente imagética. Reconhece, portanto, que nos nossos dias, a fotografia faz parte do nosso sistema de significação e está aderida ao nosso cotidiano em situações inusitadas e banais. Se queremos dar potencialidade pedagógica à fotografia precisamos ampliar as reflexões sobre as múltiplas possibilidades de uso dessa tecnologia a fim de fomentar o interesse em fazer dela um discurso imagético que possa assumir caráter educativo, científico, artístico, poético, político, cultural, etc., tal como nos ensina Sebastião Salgado. Esse fotógrafo instiga nosso olhar ao produzir imagens sobre as contradições da humanidade em tempos de globalização econômica. Ele volta sua lente para as invisibilidades do mundo para dar destaque a “exclusão daqueles que não são economicamente úteis, sejam homens, mulheres, velhos ou crianças” (CAMPELLO, 2008, p. 110).

## REFERÊNCIAS

---

- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BRASIL. Decreto 5.626/2005. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 maio 2020.
- CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na Educação de Surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro das Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>. Acesso em: 10 maio 2020.
- CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.
- CEAADA. **Relatório Projeto Rio Cuiabá: histórias, memórias, retratos e perspectivas**. PNT/UFMT, 2014. Mimeo.
- CEZARINO, A. Y. **Fotografia como prática de significação: Experiências vivenciadas na educação em ciências naturais para surdos, no contexto do Projeto Novos Talentos/UFMT/CAPES**. Versão para o exame de qualificação de Dissertação (Mestrado em Mestrado) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.
- CHAUI, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 31-64.
- FENEIS, A educação que nós surdos queremos. In: V Congresso Latino Americano de educação bilingue para surdos. **Anais**. Porto Alegre 1999. Disponível em: <https://issuu.com/feneisbr/docs/documento>. Acesso em: 10 abril. 2017.
- LIMA, T. M. *et al.* (Org.) Projeto Novos Talentos UFMT/CAPES: Uma rede de colaboração e de conversações. In: LIMA, T. M. *et al.* **Extensão universitária em rede: Experiências vivenciadas no Projeto Novos Talentos/UFMT/CAPES**. Cuiabá: EdUFMT, 2017. p. 15-37.
- MIRANDA, W. A. **Experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. 147 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13581>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- MOLLETA, C. R. *et al.* Inclusão numa rede de colaboração: Experiências vivenciadas por uma professora surda. In: LIMA, T. M. *et al.* **Extensão universitária em rede: Experiências vivenciadas no Projeto Novos Talentos/UFMT/CAPES**. Cuiabá: EdUFMT, 2017. p. 92-113.
- PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade**. 156 f. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.
- PERLIN, G. T. O lugar da cultura surda. In THOMA, A. S; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 73-82.
- PERLIN, G. Minha história de vida surda. In: ZIESMANN, C. I. *et al.* **Famílias sem Libras: Até quando?** Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2018. p 153 – 169.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. L. **Texto base da disciplina Teoria da Educação e Estudos Surdos**. UFSC, 2008 Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/> Acesso em: 18 maio 2020.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. L. **Texto base da disciplina Fundamentos da Educação de Surdos**. Licenciatura e Bacharelado em Letras/Língua Brasileira de Sinais. UFSC. 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- PERLIN, G; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Revista de Educação e Processos Inclusivos**. Florianópolis, n. 5, 2003. p. 217-226. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- PERLIN, G; MIRANDA, W. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 101-117 Disponível em: [www.socepel.com.br/\\_arquivos/livro\\_sobre\\_surdos/Surdos\\_Qual\\_Escolar.pdf](http://www.socepel.com.br/_arquivos/livro_sobre_surdos/Surdos_Qual_Escolar.pdf). Acesso em: 20 mar. 2015.
- RANGEL, G.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B. *et al.* (Org.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 86-97.
- ROSA, E. F. **Borboletas Poéticas**. Porto Alegre: Vivendo, 2017.
- SILVA, S. G. L. Pedagogia surda e o ensino de Língua Portuguesa para surdos. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. **Um olhar sobre nós os surdos: leituras contemporâneas**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2012. p. 265 - 274

- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4 ed. Florianópolis: EdUFSC, 2016.
- VILHALVA, S. **Despertar do silêncio**. Petrópolis: Arara Azul, 2004.
- VILHALVA, S. Anatomia do sentimento surdo. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012. p. 59-63.
- VILHALVA, S.; SANTOS-SILVA, M. L. F. Criança surda e sem língua constituída, não é permitido! In: ZIESMANN, C. I. *et al.* **Famílias sem Libras**: Até quando? Santa Maria: Santa Maria Editora; Gráfica Curso Caxias, 2018. p. 247-269.
- ZIESMANN, C. I. *et al.* **Famílias sem Libras**: Até quando? Santa Maria: Santa Maria Editora; Gráfica Curso Caxias, 2018.

# Capítulo 3

---

## DEBATE REGRADO EM LIBRAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO À LUZ DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

*Dannytza Serra Gomes*

*Priscila Sandra Ramos de Lima*

*Francisco Rogiellyson da Silva Andrade*

Em Linguística, ainda que haja uma ascendente interesse, são poucos os estudos que se voltam para o estudo dos aspectos concernentes à Língua Brasileira de Sinais – Libras. Em decorrência disso, ainda há um número diminuto de propostas didáticas que se voltam para o desempenho de estudantes surdos em sua língua de sinais. Normalmente, as propostas se voltam para auxiliar no ensino da escrita e da leitura em Língua Portuguesa, marginalizando a interação que os surdos precisam desenvolver em Libras.

Serra (2009, 2014) e Serra; Maia-Vasconcelos (2019), percebendo essa lacuna, estudaram a interação que se dá entre surdos, porque argumentam que as categorias utilizadas para a análise das interações entre ouvintes não davam conta da interação pela Libras. As autoras, nessa dimensão, utilizam as contribuições da Etnometodologia e da Análise da Conversação para o estudo da conversa em Libras. Seu interesse prioritário era mostrar que os elementos utilizados em línguas orais, Centração e Organicidade, são partilhados também nas línguas de sinais até o momento em que a Espacialização, categoria que emergiu de suas análises, não fosse fator de interferência para a interação. Com isso, Serra (2014) apresenta evidências de que o desenvolvimento do tópico discursivo, assim como de suas propriedades, está presente nos discursos realizados em línguas visuoespaciais, revelando a organização da conversa em Libras.

Essa contribuição fez com que percebêssemos, portanto, que o desenvolvimento oral dos surdos em situações de interação deve ser pauta na escolarização básica, obviamente não considerando tão somente as mesmas categorizações para as línguas orais, mas adequando-se, quando necessário, às especificidades da interação em Libras.

Em função disso, neste trabalho, apresentamos uma proposta de atividade que visa trabalhar o gênero oral debate regrado com estudantes surdos. Para formular a proposta, temos como norteamo as considerações teóricas da Análise da Conversação para análise da interação entre surdos, cuja discussão se apresenta a seguir. Depois, discutimos sobre a prática social do debate regrado, considerando os eventos necessários para que se concretize essa interação. Num terceiro momento, apresentamos a proposta de atividade. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

## A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO E O ESTUDO DA INTERAÇÃO ENTRE SURDOS

---

Serra (2014) explica ser objetivo da Análise da Conversação descrever e explicar as competências que os falantes usam para participar de qualquer interação inteligível socialmente organizada. Trata-se de descrever os procedimentos usados por quem conversa para produzir o próprio comportamento e para entender e lidar com o comportamento dos outros.

Sacks, Schegloff e Jefferson (2003) defendem que a conversa não representa apenas uma simples ação realizada de forma caótica, mas, ao contrário, as pessoas podem se organizar socialmente através da fala. Para comprovar essa afirmação, eles apresentam algumas observações sobre a conversa, dentre as quais destacamos: (1) A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre; (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez; (3) Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves; (4) Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns; (5) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável; (6) O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável; (7) A extensão da conversa não é previamente especificada; (8) O que cada um diz não é previamente especificado; (9) A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada; (10) O número de participantes pode variar.

Para Fávero (2005, p. 15), a conversação “é definida como atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano” e, por isso mesmo, Marcuschi (1998) considera a conversação como a mais básica das atividades do ser humano. O autor inova ao definir oralidade como uma prática social que pode aparecer de várias formas ou gêneros, sendo a fala uma forma de “produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (MARCUSCHI, 2003, p. 25).

Para interagir oralmente, Dionísio (2006) afirma que as expressões faciais e corporais, alguma entonação específica, sorriso, olhar contribuem para a construção do enunciado linguístico que está sendo proferido e, além disso, elas podem suplantar ou até substituir esse enunciado numa interação face a face. No que se refere à Libras, Serra (2009, 2014) defende que a entonação está presente nessas expressões e nos sinais propriamente ditos.

Portanto, durante a interação entre os interlocutores, deve haver uma combinação, não necessariamente preestabelecida, para que haja o desenvolvimento da conversa e, se necessário, as correções de algumas falhas que podem ser ocasionadas pela troca de falantes, pelo desenvolvimento do tópico, entre outras coisas. Essa combinação pode envolver recursos de natureza não verbais. Estudos de línguas orais podem desconsiderar esses recursos, mas estudos de língua de sinais tendem a tratar esses recursos como elementos próprios da língua.

Alguns recursos não verbais são empregados pelos usuários de uma língua numa determinada conversa. Esses recursos são conhecidos como:

- a) Recursos de paralinguagem: sons emitidos pelo aparelho fonador, mas que não são conhecidos dentro do sistema da língua em questão;
- b) Recursos cinésicos: movimentos corporais, gestos, olhar, sorriso;
- c) Recursos proxêmicos: distância ou aproximação mantida pelos falantes;
- d) Recursos tacênicos: uso de toques no interlocutor;
- e) Recursos do silêncio: total ausência de sonoridade ou de recursos de paralinguagem.

Em torno disso, Serra (2009, p. 11) aponta a relevância dos recursos cinésicos para o estudo da Libras e a “necessidade de se estudar a língua em uma amplitude que vá além da modalidade oral e escrita e alcance uma estrutura [...] Cinesiolinguística”, considerando, dessa forma, que na Libras ocorrem fenômenos linguísticos.

Marcuschi (1998, p. 5) apresenta ainda cinco características que considera básicas para a organização da atividade conversacional, sendo a “interação entre pelo menos dois falantes; ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; presença de uma sequência de ações coordenadas; execução numa identidade temporal e envolvimento numa interação centrada”. Para ele, é através dessas características que podemos perceber o desenvolvimento da interação que pode durar um determinado tempo entre dois ou mais interlocutores que centram sua atenção para uma atividade comum (MARCUSCHI, 1998).

Ventola (1979), em seus estudos sobre a estrutura da conversação apresenta um modelo de organização a partir de conversas espontâneas, indica elementos como o tópico ou assunto, tipo de situação, papel dos participantes, modo e meio do discurso. Quando fala em tópico, a autora os define como forma de manutenção de relações sociais, pois são eles que estabelecem o contato entre os participantes. A situação seria o encontro face a face em que os participantes estão atentos às ações verbais e não verbais, pois a situação pode afetar e/ou alterar o que se diz na conversação. O papel dos participantes diz respeito ao comportamento que se deve assumir durante uma situação ou outra de comunicação. Dessa forma, é fácil perceber que um participante pode desempenhar vários papéis durante a ação, por exemplo, o tipo de fala que se deve usar em dada situação. O modo em que o discurso acontece é determinado pelo objetivo da ação comunicativa podendo ser maior ou menor o grau de formalidade. O meio corresponde ao canal por onde é transmitida a mensagem podendo ser face a face, por telefone, pela internet etc. No caso da Libras, a transmissão da mensagem e a interação se dá face a face.

Em Análise da Conversação, o tópico discursivo, segundo Dionísio (2006, p. 71), pode ser definido “como uma atividade em que há certa correspondência de objetivos entre os interlocutores e em que há um movimento dinâmico da estrutura conversacional”, transformando, dessa maneira, o tópico num elemento central na produção da conversa. Já Fávero (2005) vê o tópico como o assunto acerca do que se fala. Ela trata o tópico como um elemento que estrutura e mantém a conversa, visto que os interlocutores compreendem quando estão interagindo dentro do mesmo tópico e quando há mudança ou corte dele. No entanto, Koch (1990, p. 146) trata tópico como

“um fragmento textual que se caracteriza pela centração em determinado tema, como um dos subtópicos em que se divide o tópico discursivo global”. Da mesma forma, Jubran et al (1992) considera o tópico discursivo como o assunto discutido em determinado ponto do texto e sobre o qual se concentram de forma dominante os elementos do ponto em questão. Buscando atender aos questionamentos formulados para esta pesquisa faremos opção pela definição que trata o tópico como assunto a ser tratado na conversa.

Tomando como base o aporte da Análise da Conversação, Serra (2014) percebeu que, nos estudos que envolvem o tópico discursivo e a Libras, é importante ressaltar que as propriedades de centração e de organicidade ocorrem de maneira similar se comparado a conversas em línguas orais auditivas. Mas, além dessas, pode-se estabelecer uma terceira propriedade para o estudo do tópico discursivo quando se trata das línguas de sinais, a espacialização. Segundo Serra (2014, p. 40),

Na Libras, os sinalizadores estabelecem os referentes relacionados a uma localização no espaço, e esses referentes podem estar presentes ou não. Quando os referentes estão de fato presentes, os pontos no espaço se baseiam na posição real ocupada pelo referente. Quando os referentes estão ausentes, criam-se pontos abstratos no espaço. Esse espaço será notoriamente importante durante uma interação entre três ou mais falantes, vez que os pontos de visão serão manipulados constantemente pelos interesses dos interlocutores e pela força persuasiva do tópico.

O conceito de espacialização se caracteriza como a propriedade de distribuição de elementos/pontos de uma amostragem em um espaço pré-determinado. No caso da Libras, está vinculada ao sentido visual e motor dos falantes. Assim, a autora definiu a espacialização como a “distribuição de pontos num espaço delimitado relacionada ao canal visuoespacial que pode ou não manter o desenvolvimento tópico” (SERRA, 2014, p. 83). Para a autora, essa propriedade é que garante que a interação entre surdos possa se desenvolver, pois assegura que o que está sendo dito não se perca ou seja desconsiderado pelos demais participantes da conversa.

## **O GÊNERO DEBATE REGRADO**

---

O debate é um tipo de gênero discursivo complexo, rico e de grande relevância social, que privilegia e explora todos os aspectos da argumentação no âmbito da oralidade. Através do debate, os participantes têm a oportunidade de trocar ideias, construir e ampliar conhecimentos, refletir, desenvolver e expor argumentos combinando objetividade com profundidade, trabalhar com respostas inesperadas e praticar o respeito e a tolerância com os indivíduos e as diferentes opiniões.

O debate é marcado por uma linguagem persuasiva que se propõe a convencer ou persuadir o outro. Isto significa acionar mecanismos argumentativos que resultam na defesa ou elaboração de um ponto de vista, oportunizando aos interlocutores [...] confrontarem suas próprias opiniões de maneira justificada, compreenderem o mecanismo de trocas discursivas e aprofundarem as suas reflexões acerca de questões discutidas (RIBEIRO, 2009, p. 50).

Consideramos, em função disso, fundamental que a escola apresente e trabalhe esse gênero com o intuito de: preparar os alunos para a apresentação e defesa de suas ideias; incentivar o protagonismo; aprimorar a escuta atenta e analítica; e desenvolver a criticidade e a formação cidadã para a participação efetiva na sociedade letrada com o uso da palavra e da sua voz. “[...] É papel da escola ensinar não só a modalidade escrita, mas também a modalidade oral e fazê-lo com propriedade e competência” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 11).

O debate desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descobertas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 214).

Entendemos que o desenvolvimento de habilidades comunicativas, como as capacidades de dialogar, questionar e argumentar, se faz primordial, já que, atualmente, vivemos numa época em que a cultura da intolerância e do desrespeito estão cada vez mais latentes nas interações sociais, seja no contexto da vida real ou no ambiente virtual. Nesse cenário, torna-se urgente, enriquecedor e saudável o ato de discutir, trocar ideias e apresentar diferentes argumentos fundamentados e coerentes, desde que feito de forma respeitosa e ética. Além disso, debater é dar voz e vez, é oferecer a oportunidade a todos de falar, independentemente de sua classe social, gênero ou condição, podendo ser considerada assim como uma prática de linguagem de natureza democrática, reflexiva e transformadora, um mecanismo inicial de conquistas sociais.

[...] assim, no movimento de questionar, contrapor, sustentar, buscar, vão sendo criadas outras possibilidades de entender, expandir e viver. Se o debate tornar pertinente e relevante o pensamento e a ação que se realizam no contexto escolar, ele terá potencial também de ser expandido para além dos muros das escolas, encontrando, nas ruas seu local de real realização e transformação social ampla (LIBERALI, 2013, p. 109).

Schneuwly; Dolz (2004) apontam que há três tipologias do gênero debate para se trabalhar em sala de aula: o debate de opinião de fundo controverso, o debate deliberativo e o debate para a resolução de problemas. O primeiro objetiva persuadir e influenciar a opinião e a posição do outro. O segundo visa promover uma tomada de decisão. Por fim, o último busca uma solução construída coletivamente. Além dessas formas, os debates também:

[...] podem ter uma forma livre, e cada debatedor expressa o que pensa e o que acha sobre o tema, ou podem também ter regras (debate regrado), com a presença de um moderador que assegura um papel de síntese, reenfoque, de reproposição, não permitindo uma dispersão desnecessária. Este é um modelo de debate muito comum, usado pelos meios de comunicação, em época de eleições (COSTA, 2012, p. 220).

Além da figura do mediador, no debate regrado, são estabelecidas normas, que podem ser construídas coletivamente por todos os participantes ou determinadas pelo professor, no contexto da sala de aula. Ficam acordados o tempo de fala de cada participante, o número de turnos de cada debatedor (réplica e tréplica), assim como um

protocolo de conduta a ser seguido durante as discussões (como respeito às falas e modo de comportamento).

Dentre os tipos do gênero debate, acreditamos que o debate regrado seja a melhor opção para se trabalhar em sala de aula, pois surge como uma chance de uso da língua de forma significativa, contextualizada e autêntica para praticar o respeito, compreender as regras, respeitar os limites e fazer com que os alunos entendam que é preciso pensar, escolher e medir palavras, gestos e modos de expor argumentos e contra-argumentos, considerando a cordialidade e a ética.

[...] a participação num debate exige do indivíduo a formulação e a explicitação de pontos de vista diante de temas/problemas abordados, bem como uma reflexão sobre as bases em que eles se apoiam. Além disso, o engajamento no debate requer dos participantes uma escuta atenta ao outro [...], a compreensão de sua fala e a capacidade de identificar e responder a contra-argumentação nela contidos. A escuta de que aqui se fala vai bem mais além que a atenção educada diante da fala do outro. Escutar [...] é, antes de tudo, estar disposto e ser capaz de apreender e avaliar os pontos de vista do outro, e, a partir deles, reexaminar as próprias posições (LEITÃO, 2014, p. 110).

Nessa orientação, Palma e Cano (2012) realizam uma síntese da função dos diferentes sujeitos que se organizam em torno de um debate.

Quadro 1- Funções dos sujeitos envolvidos em um debate

Mediador	Responsável pela unidade da discussão. É ele quem constrói a coesão para as diversas falas, organiza a tomada de turnos, conclui e sintetiza um texto que é construído coletivamente e corrige os desalinhamentos temáticos criados pelas digressões.
Debatedores	São os papéis assumidos por aqueles que, de fato, argumentarão em prol de uma deliberação, de um tema controverso ou para a resolução de um problema.
Plateia	É importante garantir o desenvolvimento do papel de quem assiste a um debate. Isso porque precisamos que os alunos aprendam a se organizar em situações coletivas. É necessário desenvolver um comportamento que também é linguístico-discursivo, mas que é menosprezado, que é o de ouvir, ou seja, como se organizar para ouvir e compreender o que se ouviu para interferir no debate? Aqui é necessário fazer anotações, organizar perguntas para ser oralizadas ou escritas no momento certo, tomar posicionamentos ao pedir a palavra, também no momento certo, para fazer um comentário que possa contribuir com os debatedores etc.

Fonte: Adaptado de Palma e Cano (2012)

Os autores desenvolvem sua formulação de funções numa atividade voltada para alunos ouvintes, porém entendemos que também as mesmas funções, salvaguardadas especificadas, podem e devem ser desenvolvidas com alunos surdos. Por isso, deve-se pensar que os surdos, através da Libras, também têm a capacidade de interagir por via de gêneros classificados como tipicamente orais, cabendo à escola fornecer estratégias que lhes façam analisar seu engajamento nessas práticas de linguagem, uma vez que a competência linguística do surdo, se comparada a do ouvinte, auxilia o seu desempenho

discursivo. Isso levando em consideração que o surdo terá sua língua de sinais reconhecida e valorizada dentro desse ambiente escolar. Ainda há, por parte de pessoas que não conhecem a Libras, um julgamento errôneo de que as línguas de sinais não possibilitam essa participação, mas, na verdade, o que ocorre é justamente o contrário: assim como todo e qualquer sistema linguístico, a Libras fornece meios de engajamento em quaisquer gêneros discursivos, devendo os surdos também terem oportunidade de participar das interações orais.

## PROPOSTA DE ATIVIDADE

Neste tópico, com base nas considerações teóricas discutidas, apresentamos o plano de aula para realização de um debate regrado em Libras com alunos surdos. Concebemos, amparados em Marcuschi (2003), que toda atividade que envolve a linguagem é uma prática social. Nessa orientação, diferentes eventos de letramento emergem da prática debate regrado. Não é possível, pois, chegar numa aula, organizar a sala e dizer para que façam o debate. Ao contrário disso, é necessário, conforme Schneuwly e Dolz (2004), que todas as atividades que envolvem a produção de um gênero sejam planejadas em torno de módulos que façam emergir a interação.

Portanto, ao se pensar nessa proposta, faz-se necessário construir uma série de processos que envolvem o contato com a temática sobre a qual será o debate, a leitura e a escrita de textos que se ancoram na produção do gênero-base da proposta, os contratos sociais que circundam essa interação e os aspectos verbais e não verbais que produzem a interlocução requerida.

**Tema proposto:** A obrigatoriedade de escrita em Língua Portuguesa

**Subtemas:** 1) Dificuldade de ensino e aprendizagem; 2) Dificuldades na escola; 3) Inclusão ou exclusão do aluno surdo na realização de atividades; 4) Soluções possíveis.

**Público-alvo:** Estudantes surdos de ensino médio.

**Objetivos da atividade:**

Quadro 2 - Objetivos da sequência didática

Planejar roteiros para o discurso;	Construir um debate regrado;
Levar os alunos a se posicionar criticamente pela Libras	Diferenciar criticar pessoas de criticar ideias;
Adequar a fala à situação de enunciação;	Planejar roteiros para o discurso;
Construir argumentação no discurso em Libras.	Levar os alunos a compreenderem as ideias do outro;
Utilizar recursos entonacionais e cinésicos da Libras necessários para o desenvolvimento do discurso oral;	Levar os alunos a respeitar o turno de fala de seus interlocutores;
Pesquisar e ler textos que amparem a discussão da temática proposta;	Engajar os estudantes numa interação formal de uso da Libras.

Fonte: Elaboração dos autores

**Procedimentos:**

**Módulo 1 – Apresentação do tema.** Nesta etapa, indicamos que o professor trate com os estudantes sobre o tema a ser trabalhado ao longo da proposta. Para isso, indicamos que, inicialmente, essa proposta parta da experiência dos alunos, utilizando os seguintes questionamentos:

- Quais são as principais dificuldades que vocês apresentam para aprender a escrita do português?
- Não saber escrever em português já prejudicou vocês de alguma maneira?
- Vocês já receberam alguma crítica por não saber se comunicar em português?

Após isso, indicamos que o professor leve para a turma assistir aos vídeos *Português para surdos*<sup>1</sup> e *Alfabetização e Letramento de Surdos*<sup>2</sup>. Depois de passados os vídeos, o professor deve perguntar aos estudantes qual a identificação deles com as experiências e com as opiniões compartilhadas ao longo dos textos. Este módulo, além de servir para introdução do tema, também tem o papel de permitir que os estudantes tenham um contato inicial com o gênero debate, já que, em alguma medida, eles debaterão suas opiniões. A partir disso, o professor pode fazer um diagnóstico inicial daquilo que deve ser tratado ao longo dos demais módulos da atividade.

Vale ressaltar que Schneuwly e Dolz (2004), ao falarem sobre a escolha do tema, defendem que o professor se paute em quatro dimensões:

Quadro 3: Dimensões que devem nortear a escolha de um tema

Dimensão psicológica	Inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos
Dimensão cognitiva	Diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos
Dimensão social	Concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos
Dimensão didática	Demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens.

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 262)

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HtlwfJAftKQ>. Acesso em 26 mai. 2020.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4kji2ggKTxc>. Acesso em 26 mai. 2020.

Nessa orientação, percebemos que o tema sugerido se coaduna às dimensões propostos pelos autores na escolha do norte de discussão para o desenvolvimento das atividades. Mesmo assim, é possível que, conforme a cultura local e os problemas enfrentados no cotidiano, o professor selecione um outro tema.

**Módulo 2 – Análise das condições de produção e dos aspectos retórico-discursivos do gênero debate regrado.** Nesta etapa, o processo deve levar um exemplar de debate regrado em Libras para, com os estudantes, analisar suas condições de produção e sua organização retórico-discursiva, bem como as possibilidades de construção argumentativa permitidas.

Indicamos como exemplar o vídeo *Libras Debate*<sup>3</sup>, que trata de um debate em Libras. No caso, esse vídeo mostra como exemplo o debate entre um surdo e um ouvinte sobre questões que envolvem o uso da língua de sinais.

O professor pode, ainda, produzir um vídeo com o auxílio de intérpretes sobre o debate regrado em Libras. Podendo, inclusive, utilizar um tema aproximado ao que sugerir aos alunos. Para isso, o professor pode levar as sínteses a seguir:

Quadro 4 - Guia para análise do debate

Quem e para quem se produz um debate regrado;	As funções de cada participante;
A maneira como cada debatedor se expressa e constrói sua argumentação;	A variante linguística do debate e os articuladores que mantém a coesão textual;
Se há um planejamento prévio daqueles que debatem ou se constroem seus textos na hora;	O comportamento do mediador e dos participantes do debate;
O tempo médio dedicado à fala de cada debatedor, bem como o respeito às falas dos demais participantes do debate;	Qual objetivo/propósito comunicativo norteia os interlocutores na construção da interação mediada por um debate;
As formas como esses argumentos influenciam na credibilidade do debatedor e na forma como os interlocutores se atentam à discussão;	Os tipos de argumento selecionados, que podem ser baseados em autoridades, na experiência do debatedor, em dados estatísticos e/ou achados científicos, em leis e/ou estatutos, em gêneros jornalísticos, em apelos que imerjam os interlocutores na situação evocada, entre outras possibilidades.

Fonte: Elaboração dos autores

Considerando isso, é importante que o professor não apenas analise com os estudantes os aspectos constitutivos do debate, mas também, a partir do que perceber como dificuldade dos estudantes, elabore oficinas e atividades que os levem a construir maneiras de textualizar sua argumentação na Libras.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ILr6VJvzRM&t=360s>. Acesso em 26 mai. 2020.

**Módulo 3 – Análise dos aspectos da Libras no gênero debate regrado.** Nesta etapa, o professor deve levar um exemplar de debate regrado em Libras (pode ser o mesmo do módulo anterior) para analisar aspectos linguístico-enunciativos que tanto fazem parte da gramática da língua quanto contribuem para a construção de sentidos do gênero trabalho.

Quadro 5 - Aspectos linguístico-enunciativos da Libras passíveis de análise em debate regrado

Troca de turno;	Respeito e extensão do turno de fala;
Expressões faciais;	Piscar de olhos, sorriso (...);
Movimentos corporais;	Rotação de tronco, movimento dos ombros, dos braços, manear da cabeça (...);
Aspectos tacênicos;	Uso do toque, caso ocorra;
Aspectos do silêncio;	Ausência de sons e movimentos.

Fonte: Elaboração dos autores

**Módulo 4 – Planejamento do texto.** Após feita a análise, é necessário que os estudantes comecem a fazer o roteiro de suas falas. Um primeiro aspecto a ser tratado neste momento é o de desconstruir a ideia de que os gêneros orais, em comparação aos escritos, não são organizados.

Na verdade, como elabora Marcuschi (1998), os gêneros discursivos perfazem um contínuo, no qual podem ser menos ou mais roteirizados. O debate regrado é um exemplar de gênero oral para o qual o participante deve se preparar. Além de precisar conhecer sobre o tema e nele se aprofundar, o debatedor necessita selecionar argumentos que embasam sua fala e permitam a persuasão do interlocutor.

É necessário, antes de tudo, que o professor perceba quantos alunos há na turma e divida-os em suas funções: mediador, debatedores e plateia. Indicamos que um ou dois estudantes sejam escolhidos para realizarem a função de mediadores, que terão o papel de guiar o debate, sortear os subtemas, organizar o tempo de fala de cada debatedor e solucionar imprevistos.

Depois, é importante dividir a turma em equipes, conforme os subtemas. Cada equipe seleciona um debatedor, sendo os demais estudantes a plateia, que terá a função, no momento do debate, de fazer perguntas aos debatedores das outras equipes.

Além disso, essa divisão em equipes propicia que os estudantes percebam que o debatedor não é o único a construir sua fala, mas, na verdade, representa a posição de uma coletividade. Para isso, é necessário que, mesmo não fixado em um molde, o debatedor construa uma diretriz a partir da qual pretende desenvolver seu raciocínio.

A fim de guiar os estudantes no processo de planejamento do texto, o professor pode entregar o seguinte guia:

Quadro 6 - Guia de planejamento dos debatedores

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pense sobre o tema e assuma um ponto de vista, de acordo com sua opinião sobre o assunto a ser debatido.</li> <li>- Fundamente sua opinião com bons argumentos, com motivos e explicações.</li> <li>- Procure utilizar dados e fatos como exemplo em sua argumentação. Quanto mais claros e precisos forem seus argumentos, mais facilidade você terá para convencer seus interlocutores.</li> <li>- Faça anotações dos pontos principais que você defenderá e dos argumentos a serem utilizados: eles podem servir como guia para conduzir seu raciocínio.</li> <li>- No dia do debate, caso queira rebater ou concordar com a fala de alguém, tanto os debatedores quanto a plateia devem anotar aquilo a que(m) querem se referir para que possam retomar quando oportuno.</li> <li>- Deve-se expor a ideia principal logo no início da fala e não perder tempo com informações secundárias; se possível, o restante do tempo deve ser usado com exemplos.</li> <li>- Não se deve julgar pessoas, e sim suas ideias, o que significa dizer que não se deve levar a discussão para o plano pessoal, já que o importante é o tema tratado.</li> </ul>
---

Fonte: Adaptado de Cereja e Magalhães (2015)

No que se refere aos moderadores, é necessário que estes, considerando o tempo da aula, façam uma programação para o debate, dividam o tempo dedicado para cada fala, organizem os materiais necessários aos sorteios de temas e de debatedores. O esquema a seguir apresenta o esboço da programação.

Quadro 7 - Esboço de programação do debate

<b>Introdução</b>
Apresentação dos moderadores, do tema e dos subtemas, dos debatedores e das regras e dinâmicas do debate.
<b>Desenvolvimento</b>
Sorteio do subtema e dos debatedores que discutirão
Fala do sorteado para iniciar o debate
Réplica do debatedor sorteado
Tréplica do debatedor sorteado
Após a discussão de todos os temas, cada equipe, por sorteio, fará uma pergunta, a ser respondida pelo debatedor que escolherem, desde que não haja repetição nem perguntem para o debatedor da equipe de que fazem parte
<b>Conclusão</b>
Apresentação das considerações finais de cada debatedor
Encerramento

Fonte: Elaboração dos autores

Além de organizarem a programação, é necessário que os moderadores façam o planejamento de como, na introdução, apresentarão o tema e os subtemas, sustentando

a importância desse debate para a conjuntura da realidade de pessoas surdas, bem como, na finalização, apresentem uma síntese do que foi discutido ao longo do texto construído, embasados em leituras que fizerem e nas discussões levantadas ao longo do debate. Ainda, cabe aos moderadores construir o contrato coletivo, estabelecendo os princípios e as regras a serem respeitados ao longo do debate, documento que deve ser publicizado às equipes debatedoras ainda no momento de planejamento e lido na introdução do debate. É necessário, também, que os moderadores apresentem aos debatedores a programação que organizarem, para que possam esboçar suas falas em conformidade com a dinâmica projetada.

Os participantes que ficarão como plateia terão que perceber a responsabilidade deles para fazer anotações do que foi dito, auxiliar seus debatedores em momentos de crise e formular perguntas a partir do que se discutiu ao longo do debate, o que não significa dizer que não possam fazer um planejamento prévio.

**Produção final** – No dia do debate, é interessante que o professor convide pessoas para assistirem ao trabalho dos estudantes. Podem ser convidados funcionários da escola, professores de outras disciplinas, familiares dos estudantes ou, ainda, pessoas que são reconhecidas pela comunidade acerca da temática tratada. Caso algum convidado não seja proficiente em Libras, pode-se pensar na possibilidade de convidar um intérprete. O espaço em que acontecerá o debate deve estar organizado para sua ocorrência, inclusive, considerando a natureza visuoespacial da Libras, é preciso que o local dê a oportunidade de todos verem os participantes que estão interagindo. É preciso, também, que, no início do debate, os mediadores ressaltem que a plateia convidada não pode interferir na discussão.

**Avaliação:** Após o dia da apresentação, é necessário que os estudantes apresentem ao professor e aos colegas de turma suas impressões acerca da atividade, considerando aquilo que aprenderam e aquilo com o que tiveram dificuldade. O professor também pode apresentar suas considerações sobre a aprendizagem que a turma apresentou e aquilo ao que ainda precisa dar mais atenção. É possível, também, que o professor elabore uma ficha de autoavaliação na qual os alunos possam escrever suas impressões sem se identificar. Caso o professor tenha tido a possibilidade de gravar o debate, é uma boa oportunidade para os alunos assistirem à atividade, a fim de que avaliem melhor e se possa fazer um diagnóstico mais fiel.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A atividade apresentada visa permitir a interação em Libras a partir de um gênero pensado normalmente para pessoas ouvintes, o debate regrado. Com base nos pressupostos da Análise da Conversação para análise da interação em Libras tal como pensados por Serra (2009, 2014) e Serra; Maia-Vasconcelos (2019), pudemos construir uma atividade através da qual o professor pode engajar estudantes surdos numa interação real e socialmente legitimada. Pois, como vimos, a competência linguística do surdo, em sua língua de sinais, auxilia na sua desenvoltura discursiva. Ressaltamos que

os módulos apresentados para efetivação da atividade não são engessados, cabendo ao professor dedicar o tempo necessário para cada uma das etapas, considerando sua realidade e os objetivos que lhe norteiam, desde que vise tornar os estudantes surdos mais reflexivos ao interagirem por via de sua língua materna, a Libras. Também, os materiais indicados para análise, como vídeos e roteiros, são apenas sugestões, que podem ser trocados ou ampliados pelo professor, caso pense ser necessário.

## REFERÊNCIAS

---

- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIN, F.; BENTES A. C. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, v. 2. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FÁVERO, L. *et al.* **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2005.
- JUBRAN, C. C. A. S. *et al.* Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.). **Gramática do português falado**, v. II. Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1992.
- KOCH, I. G. V. *et al.* Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, A. T (org.) **Gramática do Português Falado**. Volume I: A ordem. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1990.
- LEITÃO, S. Argumentação na sala de aula: argumentar para aprender a argumentar. In: LEAL, T. F.; SUASSUNA, L. (Org.) **Ensino de língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes Editora, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PALMA, D. V.; CANO, M. R. de O. Aspectos do ensino da oralidade e o gênero debate público. In: PALMA, D. V.; CANO, M. R. de O. **Língua Portuguesa**. São Paulo: Blucher, 2012, p. 45-62.
- RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for tion. **Language**, v. 50, n. 4, p. 696 – 735, 1974.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SERRA, D. G. **Língua Brasileira de Sinais: escolhas lexicais e desenvolvimento do tópico discursivo**. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2009.
- SERRA, D. G. **Língua Brasileira de Sinais: fala-em-interação entre surdos**. 2014. 144 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.
- SERRA, D. G.; MAIA-VASCONCELOS, S. Fala-em-interação entre surdos: estudo do tópico discursivo. In: MAIA-VASCONCELOS, S.; SERRA, D. G.; PERIN, P.; LIMA, F. (Org.). **Análise da conversação: teoria e prática**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.
- VENTOLA, E. The structure of casual conversation in english. **Journal of Pragmatics**, v. 3, p. 267-298, 1979.

# Capítulo 4

---

# FORMAÇÃO DE INSTRUTORES SURDOS PARA O ENSINO DE LIBRAS COMO L2 A PARTIR DO MATERIAL DIDÁTICO *LIBRAS EM CONTEXTO*

Tanya Amaro Felipe  
Elaine Maria de Lima Bulhões  
Paulo André Martins Bulhões

## MUDANÇA DE PARADIGMA E DOCUMENTOS LEGAIS

---

Escrevermos um capítulo no momento de pandemia nos leva a refletir sobre trajetórias de vidas pessoais e acadêmicas, de Surdos e de ouvintes, que se entrelaçam em busca daquilo que acreditamos e que está sendo possível contribuir para a criação e mudanças na Educação Bilíngue para educandos e profissionais Surdos.

O começo das discussões sobre comunidades Surdas, línguas de sinais e educação bilíngue para Surdos no Brasil se deu a partir da década de 70. Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no início da década de 80, a Profa. Visitante Dra. Lucinda Ferreira Brito, quando cursava o Mestrado em Linguística, criou, o Grupo de Estudo sobre Linguagem, Educação e Surdez (GELES) que, em 1988, foi aceito como Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL), atualmente, GT Libras. Esse grupo foi criado com a colaboração de outras professoras da UFPE e três Surdos da Associação de Surdos de Pernambuco, além de outros professores ouvintes e Surdos da Unicamp (Gabriel Porto).

Tanya Felipe (1988), na primeira Dissertação na área de Linguística no Brasil, passou designar a pessoa Surda com “S” maiúsculo,<sup>1</sup> para incluí-la como membro de comunidades linguísticas que possuíam uma língua de sinais, cultura e identidade. Esse novo olhar gerou novos paradigmas para a Educação de Surdos uma vez que tal termo substituiu a denominação de “Deficiente Auditivo – DA”, cujo enfoque é o da deficiência.

Tomamos ciência de que havia pessoas Surdas que frequentavam as associações de Surdos e escolas de surdos, utilizavam a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) que era diferente da língua de Sinais dos índios Urubu-Kaapor, pesquisada pela Linguista Lucinda Ferreira Brito e pelo Linguista canadense Kakumasu, do Summer Instituto, que coletaram dados nessa aldeia.<sup>2</sup>

Em 1993, Tanya Felipe já estava no Rio de Janeiro realizando o Doutorado, o Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez (GELES), sob sua coordenação,

---

<sup>1</sup> A linguista Surda Carol Padden utilizou essa estratégia para designar *The Deaf Community* e *The Culture of Deaf People*, e diferenciou *deaf*, com “d” minúsculo referindo-se a pessoas com deficiência auditiva.

<sup>2</sup> Ferreira-Brito (1984) e Kakumasu (1986).

organizou o II Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue, compromisso esse assumido no I Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue realizado no ano anterior em Buenos Aires. Nesse mesmo ano, também aconteceu a Câmara Técnica da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), quando oferecemos subsídios para apoio ao Projeto de Lei para a oficialização da Libras, elaborado pela Senadora Benedita da Silva, que já estava tramitando em Brasília.

Paralelamente à elaboração de sua tese, Tanya Felipe estava elaborando uma proposta metodológica para o ensino de Libras, quando constituiu o Grupo de Pesquisa da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos do Rio de Janeiro (GP FENEIS-RJ) com a equipe de Surdos que participava da coleta de seus dados de pesquisa e para a elaboração do Livro/Fita do Estudante e Livro do Professor – Libras em Contexto, com sua primeira edição em 1997.

A partir da pressão social e com base em todas as Leis e documentos internacionais sobre as questões das pessoas com deficiência e para poder cumpri-las, em 2001, o Ministério da Educação (ME), através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), sob a coordenação da área da Surdez da Prof.<sup>a</sup> Marlene Gotti (MEC-SEESP), que vinha participando de congressos, seminários e, depois de aprovado e financiado nosso trabalho da FENEIS, organizou e realizou, nos dias 8 e 9 de março de 2001, um Seminário para que as lideranças surdas e pesquisadores ouvintes tomassem ciência do das pesquisas na FENEIS-RJ e da sugestão do MEC-SEESP para expandir o trabalho em âmbito nacional. Essa proposta foi aprovada por todos os participantes e, a partir desse evento, elaboramos o projeto para a criação do **Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos** com previsão para o período de 2001 a 2003.

Entretanto, para a execução desse Programa Nacional, seria preciso que a língua de sinais do Brasil fosse oficializada, havendo um projeto de Lei já no congresso desde 1993. Assim, as pressões das organizações não-governamentais de Surdos e ouvintes, das escolas e de políticos culminaram com a homologação desse projeto, e a Libras se tornou a língua oficial das comunidades Surdas brasileiras no dia 24 de abril de 2002. No entanto, nessa Lei, denominou-se de Libras, como os Surdos queriam, a língua de sinais dos centros urbanos brasileiros, como o Grupo de Trabalho a denominava. Contudo, ocorreu um equívoco de não conceder e incluir as línguas de sinais dos povos indígenas, ainda sem pesquisa que desse conta de seu ensino nas escolas bilíngues indígenas que possuíssem uma língua de sinais.

Posteriormente, dando continuidade, o MEC-SEESP quis ampliar esse trabalho para abranger cidades de interior de todos os estados e, por isso, foi criado o Programa Nacional Interiorizando a Libras que aconteceu de 2004 a 2008, também sob a responsabilidade da FENEIS-RJ.

Essa trajetória das pesquisas e dos processos de formação de equipes serão aqui relatados com o objetivo de refletir sobre a necessidade de políticas públicas para a formação de profissionais para o trabalho de ensino/aprendizagem de línguas a partir do desenvolvimento de metodologias que realmente contribuam para a inclusão social dos Surdos, inseridos em comunidades que possuem suas línguas, culturas e identidades.

## QUESTÕES METODOLÓGICAS SOBRE A OBRA *LIBRAS EM CONTEXTO*

---

Em 1982, quando Tanya Felipe iniciou suas pesquisas sobre a Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), coletou seus dados na Associação de Surdos de Pernambuco, quando também começou a fazer um Curso de língua de sinais, em que os Surdos denominavam de Língua Brasileira de Sinais - Libras. Tendo sido professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa no Ensino Básico e sendo professora de Linguística e de Literatura Brasileira na Faculdade de Formação de Professores – Curso de Letras – Universidade de Pernambuco (UPE), notou que seu professor Surdo ensinava sua língua através de sinais apenas, apresentando-os por campos semânticos: família, objetos escolares, alimentos, etc. Percebeu, então, que ele tinha fluência dessa língua, conhecia a gramática de sua língua intuitivamente, como todo usuário de uma língua, mas não sabia como ensinar a partir de contextos discursivos, quando poderia, também, introduzir questões relacionadas às regras gramático-discursivas de sua língua.

Nesse período, Tanya Felipe passou a ir para a Associação de Surdos de Pernambuco para fazer um curso de Libras, onde também coletava seus dados, filmando conversações dos Surdos. Nessas aulas, percebeu que a metodologia desse outro professor era a mesma e, por isso, os alunos ouvintes apenas repetiam os sinais, mas não conseguiam se comunicar em Libras.

Os Surdos, como Paulo Bulhões e Elaine Bulhões, autores deste capítulo, que ensinavam a sua língua de sinais, através de cursos livres nas associações de Surdos e na Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS-RJ), denominavam-se como “Instrutores de Libras”, mas uma das autoras somente veio a conhecer essa federação apenas em 1991, quando foi para o Rio de Janeiro, cursar o Doutorado em Linguística e começou a sua coleta de dados para a nova pesquisa e, viajando para outros estados, percebeu que a metodologia adotada por vários Surdos de outros estados era a mesma: ensino de sinais a partir do livro de Oates (1983), *Linguagem das mãos*. Tal obra consiste de um glossário de sinais, apresentados por campos semânticos. Por isso, sentiu a necessidade de desenvolver uma pesquisa para elaborar material didático para o ensino da Libras, uma vez que uma metodologia para o ensino/aprendizagem de uma língua depende de vários fatores como, por exemplo: se a língua será ensinada como primeira língua (L1) ou como L2; qual a duração do curso; se o público-alvo é criança, adolescente ou adulto; e se o grupo tem a mesma profissão e interesse. Cada uma dessas variantes precisa de material didático específico.

Quando os Surdos, que estavam participando das pesquisas na FENEIS-RJ, perceberam que sua língua era complexa como qualquer língua, sentiram a necessidade de conhecimento teórico, gramatical e metodológico para poder compreender e ensinar sua língua.

Em 1992, no Rio de Janeiro, a partir de discussões sobre leituras e vídeos estrangeiros de Baker e Cokely (1980), de Lentz, Mikos e Smith (1988), de Prillwitz e Vollhaber (1990), começamos a desenvolver um trabalho sobre metodologia para o ensino de Libras como L2, quando os instrutores de Libras Sérgio Marmora, Myrna

Sarleno e Nelson Pimenta, que também eram membros de nosso GP-GELES, começaram também a participar do Grupo da FENEIS.

Começamos a testar um material com cartazes de situações e materiais didáticos para ensino de Libras, que foram trabalhados com duas turmas de professoras no Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) e com uma turma de professores de Educação Física e técnicos de esporte. Também acrescentamos outros cartazes específicos a essa área, em curso oferecido na FENEIS-RJ. O objetivo dessas pesquisas e cursos foi o de organizar um material didático e preparar os Instrutores de Libras da FENEIS para utilizar este material em suas aulas com ouvintes.

Na semana prévia ao Congresso Latino-Americano de Bilinguismo (língua oral/Língua de sinais), organizado pelo GT GELES (1993), oferecemos, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, dois cursos sobre metodologia para ensino de língua de sinais, com a participação de Surdos que vieram de vários estados brasileiros para esse Congresso. Um curso foi sobre metodologia para o ensino, ministrado pelo Surdo Ken Mikos e pela ouvinte Cherry Smith, ambos professores da *Berkeley City College* (antiga *Vista College*), que apresentaram a proposta metodológica do material didático *Sign Naturally – Level 1* – com livro e fita de vídeo que elaboraram.

A Coordenadora da pesquisa, Tanya Felipe, juntamente com o Instrutor Surdo Sérgio Marmora, apresentaram nosso material para o ensino de Libras – na fase-piloto, que vínhamos elaborando na FENEIS. Foi interessante perceber a compreensão de todos com relação à necessidade de se desenvolver uma metodologia para o ensino de uma língua de sinais, quando também surgiu o sinal para metodologia que não existia na Libras.

Após esse Congresso, a Coordenadora desse projeto da FENEIS foi para a *University of Rochester* para fazer um Doutorado Sanduíche, quando trabalhou com a equipe do Prof. Dr. Ted Supalla e, por ele ser Surdo, ela filmou exemplos de frases com verbos da *American Sign Language (ASL)*, com dados coletados para a realização de um futuro estudo comparativo. Para poder se comunicar com ele sem intérprete, que fazia a tradução para o inglês, ela teve que se inscrever em cursos de *ASL*, quando também analisava a proposta metodológica das professoras.

Durante esse período em que a Coordenadora esteve fora do Brasil, os Instrutores de Libras da FENEIS não conseguiram dar continuidade às pesquisas para a elaboração de aulas. De volta a Recife, a partir dessas experiências, a Coordenadora da pesquisa da FENEIS organizou uma proposta metodológica denominada de *Libras em Contexto*, que foi aceita pelo ME, através da Secretaria de Educação Especial, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), incluindo o pagamento para os pesquisadores, que conseguiram realizar a produção deste material didático-pedagógico: *LIBRAS em Contexto - Curso Básico - Livro do Professor e LIBRAS em Contexto - Curso Básico - Livro do Estudante*, acompanhado da fita de vídeo. Esses livros foram lançados no mês de maio de 1997, no 10º Aniversário da FENEIS-RJ:

Figura 1 – Livro e Fita do Estudante (esquerda) – Livro e Fita do Professor (direita)



Fonte: Arquivo dos autores.

Nesses livros, nas respectivas capas, consta apenas Grupo de Pesquisa da FENEIS e, na contracapa, constam os nomes de todos os participantes desse GP e suas respectivas contribuições, uma vez que alguns dos citados foram informantes quando da coleta de dados para a tese *A relação sintático-semântica dos verbos na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*.<sup>3</sup> Houve contribuições no sentido de fazerem as transcrições dos dados coletados.

No sumário do *Livro do Estudante* consta a relação de todos os conteúdos e unidades na seguinte sequência elaborada pela coordenação da pesquisa:

**Introdução:** apresentação dos objetivos e organização do livro, público-alvo, uma introdução com explicação sucinta sobre a Libras e seus parâmetros e o sistema de transcrição para apresentar uma língua gestual-visual ágrafa, através da escrita em português, acrescida de outros símbolos e de números que já havia sido utilizado de forma mais simplificada na Dissertação, juntamente com outras convenções que precisaram ser criadas para dar conta de novos dados.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Essa tese foi a primeira, no Brasil, na área de Linguística, em que foi apresentado um estudo descritivo sobre os verbos na Libras: FELIPE, Tanya A. **A relação sintático-semântica dos verbos na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Tese Doutorado em Linguística. Volumes I e II. Universidade Federal do Rio de Janeiro/University of Rochester. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. 1998. No Volume II. No anexo da Tese constam: Iconografia de Flausino da Gama – apresentação e comentários sobre esse livro e fotos dos sinais verbais pesquisados. Além desses volumes foram entregues também as Fitas de vídeo 1 a 7 e um CD com as Transcrição dos Dados Filmados – 1200 páginas. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/4401>.

<sup>4</sup> A Coordenadora criou a convenção de se utilizar o símbolo @ para informar que, em Libras não há desinências de gênero para os substantivos e adjetivos e vinha utilizando essa convenção em seus artigos publicados anteriormente a sua tese, uma vez que, na Libras, como na língua inglesa, não há esse tipo de desinência. A utilização desse símbolo se consagrou, e ele vem sendo utilizado por pesquisadores da Libras e de outras línguas de sinais e por outros tipos de usuários que optam por ações afirmativas e demais posicionamentos político-sociais.

**Orientações para o aluno:** apresentação dos princípios gerais para a participação dos estudantes ouvintes nas aulas e contato com a comunidade Surda e orientações para a utilização da fita de vídeo que acompanha o livro. Também foi colocado o Alfabeto Manual. O livro é composto por seis unidades, cada uma contendo os seguintes itens:

**1) Libras em Contexto:** situações do cotidiano em que, na fita, atores surdos estão dialogando em ambientes específicos, tais como:

Unidade I – SAUDAR, APRESENTAR. Situações: O Encontro, Entre amigos, Na recepção.

Unidade II – QUANDO? ONDE? Situações: Quando será a reunião? Onde será a festa?

Unidade III – PROFISSÕES. Situações: A Entrevista. Na Recepção.

Unidade IV – FAMÍLIA. Situação: Aniversário.

UNIDADE V – IR ÀS COMPRAS. Situações: Supermercado. Na Loja.

UNIDADE VI – VIAJAR. Situações: Vamos à praia. Retorno da Europa.

Essas situações, transcritas pela coordenação, estão em vídeo, utilizando o sistema de transcrição para a apresentação desses textos no livro. Como proposta metodológica, os alunos deveriam estudá-las com o Instrutor e reproduzi-las através de encenação como os atores. Em cada unidade, no final dessas transcrições, há uma lista do léxico que pode ser trabalhado em cada unidade, e essa atividade, com o texto, sempre deve acontecer nas últimas aulas de cada unidade.

**2) Gramática:** são apresentadas as regras morfossintáticas com relação às classes gramaticais a partir das situações trabalhadas, em que cada unidade possui classes gramaticais na Libras. Para exemplificação, o Instrutor pode utilizar as vinhetas gravadas na fita, com indicação através de um ícone de uma fitinha de gravação. Em classe, os alunos podem criar novos exemplos entre outras atividades e também fazer os exercícios a partir das fitas ou sinalizadas pelo Instrutor, com atividades orientadas no Livros do Professor.

**3) No mundo dos Surdos.** Em cada unidade, foi elaborado um pequeno artigo sobre questões relacionadas às comunidades Surdas no Brasil, enquanto minoria linguística, sobre aquisição da linguagem e com uma breve história sobre a Educação de Surdos.<sup>5</sup> O Instrutor é orientado para realizar uma discussão acerca desses textos com a participação de intérpretes, estudos dirigidos etc.

No final do livro consta a **Bibliografia** sobre a Libras e a relacionada à educação de crianças surdas. No Livro do Professor, há também as ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR, onde são apresentados os Princípios Gerais para o Professor, os Pré-requisitos para um professor de Libras, as orientações para o seu trabalho com as partes das unidades, as subdivisões das unidades em aulas e as orientações para um trabalho de relaxamento antes de iniciar as aulas.

---

<sup>5</sup> *Uma Breve Retrospectiva da Educação de Surdos no Brasil (I e II)* foi elaborada pela Profa. Emeli Marque, em coautoria com Tanya Felipe, que também era membro do GP-FENEIS e coordenou os trabalhos de filmagem das fitas.

O livro do Professor, no final de cada unidade, tem uma proposta de AVALIAÇÃO, elaborada pela Profa. Emeli Marques que, juntamente com a Profa. René José da Silva, do INES, ampliaram essas avaliações para a segunda edição.

## **CURSOS PARA A FORMAÇÃO DE INSTRUTORES E DE AGENTES MULTIPLICADORES**

---

A partir dessa publicação, com o financiamento da CORDE, foi organizado, na FENEIS-RJ, o Curso de Capacitação de Instrutor de LIBRAS, com a finalidade de capacitar os Surdos para serem contratados para executar essa atividade de Instrutor e para se tornassem Agentes Multiplicadores para capacitar novos instrutores. A proposta desse projeto teve também como objetivo elaborar uma fita de vídeo para complementar o Livro do Professor, onde seriam gravadas orientações metodológicas para as suas práticas pedagógicas. Esse material é importante porque supre as dificuldades dos Surdos que não tivessem domínio do português e que poderiam rever as orientações metodológicas em Libras para trabalharem com esse material didático mesmo não tendo realizado um curso para Instrutor de Libras.

Os participantes do primeiro curso para Instrutores foram divididos em grupos por unidades e para organizar 60 aulas, a partir da orientação dos professores Surdos, que eram responsáveis pela última disciplina desse Curso de Capacitação: Prática de Ensino de Libras. Para tanto, foi necessária a utilização de equipamentos que possibilitassem a organização de transparências, de xerox de material e de filmagens das aulas. Após análise do material realizada pelo grupo, foi organizado o roteiro para a fita de vídeo que foi produzido por profissionais da área da comunicação. Esse material poderá ser utilizado para a comunicação, via internet, com pesquisadores de outros países e profissionais da área de surdez e Surdos do Brasil, através da Home Page que o grupo poderá criar para intercâmbio do Centro de Pesquisa da FENEIS com Instituições públicas, privadas, ONGs, associações de Surdos e membros do grupo de pesquisa de outros estados.

Este primeiro curso foi oferecido também para Surdos que participaram da pesquisa que resultou na obra *Libras em Contexto*. Muitos já atuavam como instrutores em estabelecimentos de ensino, na FENEIS, na INES, na UFRJ, em escolas, em fundações e em empresas que empregam Surdos. O curso constou das seguintes disciplinas:

Disciplina 1: Língua Portuguesa: Leitura e Compreensão de Texto;

Disciplina 2: Linguística Aplicada ao ensino de Libras;

Disciplina 3: Metodologia para o ensino de língua;

Disciplina 4: Prática de Ensino de Libras.

Tivemos o seguinte resultado final: 11 (onze) alunos, com frequência integral, que não conseguiram atingir os objetivos previstos, receberam uma Declaração de Participação; 16 (dezesesseis) alunos, com frequência integral e com rendimento entre 50% e 75%, receberam o CERTIFICADO DE INSTRUTOR DE LIBRAS - CURSO BÁSICO; e 4 (quatro) alunos, com frequência integral e com rendimento acima de 75%,

receberam o CERTIFICADO DE INSTRUTOR/AGENTE MULTIPLICADOR DE LIBRAS - CURSO BÁSICO.

Nesse primeiro curso, os alunos, juntamente com os professores Surdos da equipe que ministraram a última disciplina do curso, não conseguiram organizar as aulas para cada unidade. Já, em 1998, com o oferecimento do Curso de Capacitação e Instrumentalização de Instrutores de Libras, através de Agentes Multiplicadores, os Surdos que fizeram o curso anterior e que receberam o certificado de Agentes Multiplicadores, juntamente com as professores ouvintes, que também participaram da elaboração desse novo material didático, conseguiram ministrar as disciplinas com um total de 180 horas/aulas (60 h/a de Planejamento e 120 h/a de Ensino), assim organizadas, conforme Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Metodologia para o Ensino de Línguas

<b>Metodologia para o ensino de Línguas</b>		
Ementa: Estudo sobre questões metodológicas e orientações para o ensino de línguas		
Objetivos: Apresentar noções básicas sobre métodos de ensino de línguas e planejamento de ensino		
Carga Horária: 36 h/a	Docência	24 h/a
	Planejamento	12 h/a
Professoras tutoras:	René José da Silva e Cátia Cristina Silva	
Agentes Multiplicadores	Alex Curione e Marlene Pereira do Prado	
<b>Língua Portuguesa</b>		
Ementa: Conhecer e usar técnicas instrucionais de leitura para a compreensão do livro <i>LIBRAS em Contexto - Curso Básico</i>		
Objetivos: Incentivar a leitura e compreensão dos textos, despertando o interesse pelo conteúdo de <i>LIBRAS em Contexto - Curso Básico</i> e o estudo comparativo de línguas		
Carga Horária: 36 h/a	Docência	24 h/a
	Planejamento	12 h/a
Professora Tutora	Emeli Marques Costa Leite	
Agentes Multiplicadores	Alexandre Luiz Pinto e Fernando de Miranda Valverde	
<b>Linguística Aplicada ao Ensino de Libras</b>		
Ementa: Sistema de Transcrição, Ensino de língua em contextos e Gramática da Libras com base no Livro do Professor de <i>LIBRAS em Contexto - Curso Básico</i>		
Objetivos: Apresentar aspectos da gramática da Libras, mostrando as implicações metodológicas no ensino de línguas		
Carga Horária: 36 h/a	Docência	24 h/a
	Planejamento	12 h/a
Professora Tutora	Tanya Amara Felipe	
Agentes Multiplicadores	Myrna Salerno Monteiro e Paulo André Martins de Bulhões	
<b>Prática de Ensino de Libras</b>		
Ementa: Organização e apresentação, pelos alunos deste Curso, das unidades divididas em aulas, com base em planos de aulas e avaliações contidas no Livro do Professor		
Objetivos: Apresentar técnicas de organização e execução de planos de aulas a partir das unidades do livro		
Carga Horária	Docência	48 h/a
	Planejamento	24 h/a
Professora Tutora	Myrna Salerno Monteiro	
Agentes Multiplicadores	Paulo André M. de Bulhões, Alexandre Luiz Lopes Pinto, Alex Curione de Barros, Fernando de Miranda Valverde e Marlene Pereira do Prado	

Fonte: Elaborado pelos autores.

## SEGUNDA EDIÇÃO DO LIVRO/FITA DO ESTUDANTE E DO PROFESSOR

---

A segunda meta desse projeto, Edição de uma Fita de Vídeo para o Livro do Professor, foi elaborada a partir do primeiro Curso de Capacitação para Instrutores, através das anotações dos professores com relação às dificuldades apresentadas pelos alunos Surdos e, a partir delas, foi organizada uma fita de vídeo com instruções em Libras para acompanhar o Livro do Professor, com encontros que ocorriam na última semana de cada mês.

A partir do financiamento do MEC-SEESP-FNDE, foi feita a segunda edição desses livros, que foram ampliados com a inclusão de desenhos de sinais, de situações, de objetos, do quadro com as configurações de mãos e as suas respectivas fitas e que foram transformadas em CDs nas edições seguintes. Nessa nova edição do Livro do Professor, cada unidade continha as suas respectivas aulas, assim distribuídas: Unidade 1 (15 aulas), Unidade 2 (13 aulas), Unidade 3 (10 aulas), Unidade 4 (10 aulas), Unidade 5 (12 aulas), Unidade 6 (10 aulas).

Cada aula foi constituída pelos seguintes itens: Objetivos; Recurso Materiais; Conteúdos e Estratégia; Atividades em sala de aula; e Atividade para casa. Cada unidade, na última aula, foi incluída uma proposta de AVALIAÇÃO do conteúdo trabalho. As atividades em sala de aula são apresentadas através do tema a ser trabalhado e orientado pelo Instrutor com dinâmicas em grupo, dupla e/ou com exercícios da fita.

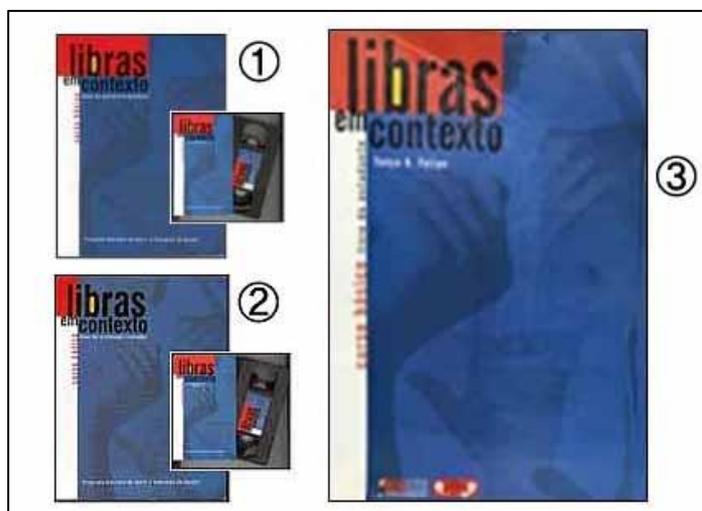
Os anexos da obra foram organizados pelas Professoras Emeli Marques Costa Leite e René José da Silva, onde foram incluídas a Lei 10.426/2002 e as seguintes planilhas: 1. Planejamento Geral, Calendário e Conteúdos Programáticos; 2. Lista de Presença dos Alunos com coluna também para a assinatura; 3. Registro de frequência dos alunos; 4. Lista com os resultados da avaliação do conhecimento; 5. Lista com o resultado da avaliação das habilidades; 6. Lista com resultado das atitudes; 7. Quadro com o resultado da avaliação final; 8. Quadro do resultado do final do curso; 9. Modelo para Relatório de Curso.

A Figura 2 apresenta as capas das edições publicadas 1) Livro/Fita do Estudante – Edição FENEIS-MEC 2002; 2) Livro/Fita do Professor - Edição FENEIS-MEC-2002; 3) Livro/Fita do Estudante - Edição EDUPE – UPE – 2001.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Essa edição do Livro/Fita do Estudante, publicada pela UDUPE-UPE, para distribuição gratuita, teve seu lançamento na Bienal do Livros, que aconteceu em 2001, no Rio de Janeiro.

Figura 2 – Publicações *Libras em Contexto*



Fonte: Arquivo dos autores.

Esses materiais didático-pedagógicos foram impressos e distribuídos pelo MEC-SEESP, através de várias edições, para os programas nacionais que aconteceram no período de 2001 até 2008 e foram impressos e vendidos pela FENEIS para os seus cursos e para cursos em outras instituições até 2018. Atualmente, devido a questões jurídicas, essa impressão está interrompida, mas esse material tem sido fotocopiado e continua sendo utilizado em cursos livres pelo Brasil.

## PROGRAMAS NACIONAIS FENEIS-MEC-SESP-SEDUCS

A partir da pressão social e com base nas Leis, em 2001, o ME, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), sob a coordenação da área da Surdez da Prof.<sup>a</sup> Marlene Gotti (MEC-SEESP), que vinha participando de congressos, seminários e conhecendo o nosso trabalho de pesquisa e sobre metodologia para ensino da Libras que vinha sendo financiado pelo MEC-SEESP-FNDE, organizou e realizou, nos dias 8 e 9 de março de 2001, o Seminário sobre Língua de Sinais em que lideranças Surdas e pesquisadores discutiram a proposta da criação do **Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos**.

Na Figura 3, encontram-se alguns registros fotográficos do (1) Seminário para a criação do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, (2) Lançamento do Programa Nacional na TV MEC e (3) Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos – Primeiro Curso Nacional.

Figura 3 – Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos



Fonte: Arquivo dos autores.

A execução desse Programa Nacional ficou sob a responsabilidade da FENEIS, através de convênios, financiados pelo FNDE, em parceria com todas as Secretarias de Educação do país e, posteriormente, a sua continuidade foi realizada através do **Programa Nacional Interiorizando a Libras**. Esses programas foram uma consolidação da proposta que já estava sendo realizada na FENEIS, através da Capacitação de Instrutores e oferta do Curso Básico de Libras, com o acréscimo da Criação dos **Centros de Apoio à Educação de Surdos (CAS)**. Tais iniciativas foram criadas em todos os estados brasileiros e que foram entendidas para algumas cidades do interior, por iniciativas de algumas secretarias estaduais.

Entretanto, para a execução desses programas nacionais, continuava sendo preciso que a língua fosse oficializada, apesar de já estar com o projeto de Lei no congresso desde 1993. A partir das pressões das organizações não-governamentais de Surdos e ouvintes, das escolas e de políticos, foi possível a homologação desse projeto, e a Libras se tornou a língua oficial das comunidades Surdas do Brasil.

Em 2001, foi executada a primeira ação do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos que foi o primeiro **Curso para Agentes Multiplicadores/Instrutores de Libras** em âmbito nacional, que aconteceu no período de 13 a 17 agosto 2001 em Brasília-DF, no Hotel Nacional (MEC-SESP-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Para a execução desse curso, foram selecionados, pelas lideranças Surdas das regionais da Feneis, Surdos de todos os estados que possuíam o certificado de Agentes Multiplicadores, além do certificado de Instrutores de Libras, para ministrar o Curso Básico de Libras para professores ouvintes das redes estaduais de ensino em seus estados.

Os cursistas foram separados em duas turmas. Uma delas ficou sob a responsabilidade da Coordenação do Programa, Tanya Felipe e Paulo André M. Bulhões, e a outra, sob responsabilidade das professoras Emeli Marques e Myrna Salerno. O curso foi realizado em duas semanas. Foi apresentado o Livro/Fita do Professor, e os cursistas tiveram que apresentar as aulas que foram sorteadas para cada um.

A criação dos Centros de Apoio aos Surdos (CAS), segunda ação desse Programa, começou a ser realizada em 2001, pela FENEIS-MG, em parceria com todas as Secretarias de Educação do país, equipando salas em que os representantes de cada Secretaria programaram as ações relacionadas à Educação bilíngue para os Surdos e coordenaram os cursos de Libras para os professores e o curso para os Instrutores. Essa ação para a criação de CAS terminou em 2003, sob responsabilidades do MEC-SEESP.

Para esse programa nacional, o MEC-SEESP imprimiu a segunda edição do material didático que foi distribuída para os cursistas em Brasília e foram enviadas para todos os estados para serem utilizados pelos cursistas ouvintes, professores das redes públicas, que seriam selecionados para realizar o Curso Básico de Libras e pelos Surdos que seriam selecionados para realizar o Curso para Instrutor de Libras em seus respectivos estados, quando seriam capacitados pelos Agentes multiplicadores selecionados pelo curso de Brasília.

Devido ao tempo restrito de curso realizado em Brasília para assimilar sua proposta, foi organizada uma terceira ação do programa: **Oficina para Preparação de Instrutores Suportes**, coordenada pela Profa. René José Da Silva, então secretária do CELES-FENEIS, setor responsável pela organização das turmas para cursos de Libras para ouvintes, oferecidos pela FENEIS-RIO. Essa oficina teve como objetivo preparar os Instrutores/Agentes Multiplicadores para executarem atividade de supervisão e orientação dos trabalhos dos demais Instrutores e Agentes Multiplicadores que ministrariam os cursos em seus estados.

Segundo relatório técnico da coordenação dessa oficina, que teve 40 h/a de duração e foi desenvolvida com dinâmicas independentes para a discussão, foram trabalhados os seguintes temas:

- 1) Projetos da FENEIS para Pesquisa, Ensino e Divulgação da Libras;
- 2) Ensino da Libras, Competência e Ética Profissional dos Instrutores/Agentes Multiplicadores;
- 3) Ação de Supervisionar e Orientar;
- 4) Técnicas de Leitura em Língua Portuguesa;
- 5) Prática de Ensino de Libras;
- 6) Cursos de Libras nos Estados.

Os dinamizadores foram os membros do GPLIBRAS FENEIS-RJ que eram da comissão responsável pela execução deste Programa Nacional. Foram selecionados os seguintes participantes para esta oficina:

(a) 08 Instrutores/Agentes Multiplicadores que tiveram desempenho superior na média no Curso de Capacitação de Instrutores/Agentes Multiplicadores de Libras, realizado em Brasília, no mês de agosto de 2001;

(b) 06 Instrutores/Agentes Multiplicadores de Libras, capacitados no Curso de 1998, realizado no Rio de Janeiro, através de Convênio FENEIS / MJ-CORDE;

(c) 04 Instrutores/Agentes Multiplicadores capacitados em Curso de 2001, no Rio de Janeiro, também, através de Convênio FENEIS/MJ-CORDE.

O número de vagas previsto era de 18, mas o número total de participantes que frequentaram, integralmente, foi de 16.

O aproveitamento geral dos participantes foi considerado dentro das expectativas, sendo que, ao final desta oficina, todos foram considerados aptos a atuarem com Instrutores Suportes nos Cursos de Libras para professores ouvintes e nos Cursos para a Capacitação de Novos Instrutores, que foram realizados em todos o país. O trabalho desses Instrutores Suporte foi muito importante para dar segurança aos novos Agentes Multiplicadores e Instrutores de Libras que estavam com dificuldades com o trabalho com o material didático, devido ao curto tempo do curso, em Brasília, que foi proposto pelo MEC-SEESP e não pelo nosso GP Libras-Feneis.

Em 2002, foi realizada a terceira ação desse programa, com o **Curso de Libras para Professores** que trabalham com alunos Surdos nas escolas estaduais. As Secretarias de Educação (SEDUCs) fizeram a seleção dos professores que fizeram o Curso Básico de Libras com os Surdos capacitados em Brasília, sob a supervisão dos Agentes Multiplicadores Suporte que foram aos estados verificar esses cursos.

## **PROGRAMA NACIONAL *INTERIORIZANDO A LIBRAS***

---

Para dar continuidade a esse trabalho, o MEC-SEESP-FNDE, através de novos convênios, financiou o Programa Nacional Interiorizando a Libras que aconteceu no período de 2004 a 2008, executado pela FENEIS e pela equipe da Universidade de Brasília e da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Distrito Federal APADA-DF, em parcerias com todas as SEDUCs do Brasil. Esse novo programa teve os seguintes objetivos:

1) Apoiar tecnicamente as instituições de educação média e superior na inclusão de Libras como componente curricular dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia do sistema federal de ensino;

2) Apoiar técnica e financeiramente os cursos de capacitação de professores (Surdos e ouvintes) e instrutores Surdos dos sistemas estaduais, municipais e do Distrito Federal, para o ensino de Libras em sala de aula;

3) Apoiar técnica e financeiramente os cursos de capacitação de professores dos sistemas estaduais, municipais e do Distrito Federal, para o uso da Libras em sala de aula, como língua de instrução;

4) Apoiar técnica e financeiramente os cursos de capacitação de professores dos sistemas estadual, municipal e do Distrito Federal, para o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, para surdos;

5) Apoiar técnica e financeiramente os cursos de capacitação de professores dos sistemas estadual, municipal e do Distrito Federal, para que se tornem bilíngues (Libras/Língua Portuguesa), para exercer a função de tradutor e intérprete de Libras em sala de aula.

A FENEIS continuou a ministrar o Curso de Capacitação para Instrutores e o Curso Básico de Libras – Primeiro Módulo, e a equipe da UnB/APADA-DF ministrou o Curso para Professor-Intérprete e o Curso Português como Segunda Língua. Esses cursos foram viabilizados por meio de convênio entre MEC/SEESP e APADA-DF/UnB, MEC/SEESP e FENEIS, com recursos do FNDE.

Em 2003, foram executados cursos nos estados de Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e no Distrito Federal com 540 professores capacitados e, aproximadamente, 5.400 alunos beneficiados. Em 2004, foram executados cursos nos estados de Rondônia, Amazonas, Ceará, Bahia e Santa Catarina com 720 professores capacitados e aproximadamente 7.200 alunos beneficiados. Em 2005 e 2006, foram executados cursos no Acre, Roraima, Tocantins, Amapá, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Mato Grosso, Goiás e São Paulo com 1.740 professores capacitados e aproximadamente 12.400 alunos beneficiados. Em 2007, foram executados cursos em Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e no Distrito Federal.

Para a execução desse programa pela FENEIS, foi ministrado, em todos os estados, os dois cursos durante duas semanas: O curso de Libras – primeiro módulo, sob responsabilidade da Instrutora Elaine Maria L. Bulhões, realizado no período da manhã e da tarde. Em alguns dias foram proferidas palestras. O curso para Instrutores de Libras ficou sob a responsabilidade da Coordenadora do programa, Tanya Felipe, no período da manhã e da tarde e, sob a responsabilidade das duas professoras já citadas no período da noite.

Na primeira semana, no período da manhã, os cursistas Surdos observaram as aulas ministradas para os ouvintes – o estágio e, à tarde, trabalharam a metodologia para ensino de Libras a partir do Livro/CD do Professor e, à noite, continuaram com esse trabalho, quando os cursistas faziam comentários com relação ao estágio, enquanto Prática de Ensino, nas aulas ministrada aos ouvintes. No fim de semana, cada cursista organizou a sua aula sorteada que deveria ser apresentada na segunda semana do curso. Foi muito gratificante ver os cursistas preparando suas transparências, discutindo sobre as suas aulas do Livro do Professor, esclarecendo suas dúvidas entre outras questões metodológicas. Essa experiência foi muito importante, porque foi possível conhecermos a realidade da Educação de Surdos no Brasil, os problemas enfrentados pelos professores, refletir sobre as orientações com relação às atividades a serem realizados nos CASs e, principalmente, conhecermos mais a Libras em suas

características regionais, através do convívio com as associações de Surdos de cada estado.

Em alguns desses cursos, nos estados, encontrávamos com a equipe da UnB-APADA-DF que se hospedaram no mesmo hotel para executarem as suas ações: Curso para Intérpretes e Curso de Português como L2, oferecidos para outros grupos de professores. Essa experiência foi também muito importante para os dois grupos. Paralelamente à execução desse programa, estávamos com a FENEIS, à frente da luta pela aprovação do Decreto para a Lei de Libras e, conseguimos a aprovação do DECRETO nº 5.626, no dia 22 de dezembro de 2006.

## CONCLUSÃO

---

A partir desse relato sobre a elaboração de material didático para ensino/aprendizagem de Libras como L2, foi possível perceber que uma proposta metodológica pode ocasionar mudanças qualitativas. A maioria dos Surdos que fizeram esses cursos ingressaram no Ensino Superior. Atualmente, alguns já são graduados em Licenciatura – Curso de Letras Libras e já fizeram curso de Mestrado e Doutorado, aprofundando seus conhecimentos. Muitos se tornaram professores do Ensino Básico e do Ensino Superior, no Mestrado e Doutorado.

A Profa. Elaine Bulhões, atualmente trabalha no INES e está fazendo Mestrado no INES-DESU, a Profa. Ma. Myrna Salerno trabalha na UFRJ, o Prof. Dr. Nelson Pimenta trabalha no INES, Prof. Paulo Bulhões, ex-vice-presidente da FENEIS, ministrou a Disciplina de Metodologia para Ensino de Libras no curso de Pós-graduação do INES, e atualmente é o Diretor Geral do INES. É muito gratificante ver como o GP-FENEIS-RJ contribuiu para a Educação de Surdos no Brasil.

Refletindo sobre essa questão de ensino de língua e a elaboração desse material didático, é crucial constatar que os ouvintes perceberam a importância de se aprender a Libras e os Surdos compreenderam a necessidade de utilizar uma metodologia, com material didático como recurso para desenvolver suas estratégias para as suas práticas de ensino da Libras e para o processo de avaliação entre outras questões pedagógicas e linguísticas. Esse material didático vem sendo trabalhado na Disciplina de Metodologia para Ensino de Libras como L2 nos cursos de Letras Libras e é utilizado em muitos cursos de graduação em que a disciplina Libras é obrigatória.

Uma proposta que foi criada para ser um curso básico, com seis unidades, nos cursos livres de Libras foi ampliada e dividida em três partes, com duas unidades e com níveis básico, intermediário e avançado. Além disso, os professores estão criando os seus próprios materiais, o que fez com que essa proposta desse um salto qualitativo em relação à compreensão da necessidade do ensino da Libras. Novos materiais estão sendo produzidos e, em breve, teremos acesso aos níveis intermediário e avançado e a materiais didáticos para o ensino da Libras como L1, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. A contribuição desse material tem sido fundamental para o desenvolvimento do ensino de Libras no país, o que abre um caminho sem precedentes à comunidade surda.

## REFERÊNCIAS

---

- FELIPE, T. A. Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. **Revista Fórum/Instituto Nacional de Educação de Surdos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 25/26, p. 7-22, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BwAEnJAISYTTcTh4VXVvWDF0T1k/view>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- FELIPE, T. A. Bilinguismo e Surdez. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 101-111, 1989. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3696>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- FELIPE, T. A. Descrição da língua de sinais: desafios teóricos e práticos. **Anais do Congresso Internacional do INES**. Rio de Janeiro. 2008, p. 215-228. Disponível em: [http://portalines.ines.gov.br/ines\\_portal\\_novo/wp-content/uploads/2014/04/anais\\_20081.pdf](http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/wp-content/uploads/2014/04/anais_20081.pdf). Acesso em: 12 nov. 2019.
- FELIPE, T. A. Introdução à Gramática da LIBRAS. In: MEC/SEESP (Org.). **Educação Especial - Língua Brasileira - Série Atualidades Pedagógicas 4**. 3. ed. Brasília, 2000, p. 81-123. (Vol. III).
- FELIPE, T. A. **Libras em contexto** - Curso Básico – Livro/DVD do Estudante. 8. ed. Brasília: MEC, 2007.
- FELIPE, T. A. **Libras em contexto** - Curso Básico – Livro/DVD do Professor. 6. ed. Brasília: MEC, 2007.
- FELIPE, T. A. Os Classificadores enquanto Marcadores de Flexão de Gênero. **Anais do I Congresso Internacional do INES VI Seminário Nacional do INES**. Rio de Janeiro: Edição INES, 2002, p. 37-58. Disponível em: <http://www.institutoconscienciago.com.br/pdf/aee/ClassifemLIBRASINES2002.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- FELIPE, T. A. Os Processos de Formação de Palavra da Libras. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 199-216, jun. 2006.
- FERREIRA-BRITO, L. Similarities and Differences in Two Brazilian Sign Languages. **Sign Language Studies**, n. 42, p. 45-56, 1984.
- GOMES, E. O. Introdução histórica da língua de Sinais Kaapor. **Revista em favor de igualdade racial**, Rio Branco, v. 2, n. 3, p. 14-22, ago./jan. 2020.
- KAKUMASU, J. Urubu-Kaapor. In: DERBYSHIRE, D. C.; PULLUM, G. K. (Eds.). **Handbook of Amazonian languages**. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1986, p. 326-403.
- PADDEN, C. HUMPHRIES, T. **Deaf in America: Voices from a Culture**. Harvard: Harvard University Press, 1990.

# Capítulo 5

---

# UMA ANÁLISE DA INTERLÍNGUA EM TEXTOS ESCRITOS EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA DE ESTUDANTES SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A INFLUÊNCIA DA LIBRAS

*Mirlian Mara Novaes Parreira*

*Layane Rodrigues de Lima*

Atualmente, no cenário nacional, o ensino de língua portuguesa para surdos tem provocado várias discussões no campo da pesquisa linguística e educacional. Em termos de políticas públicas, dispositivos legais, como a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), orientam para o ensino da modalidade escrita do português como segunda língua (L2) ao público surdo.

Nesse processo de ensino, diversos fatores têm sido considerados, especialmente no tocante ao uso de uma educação linguística bilíngue (língua de sinais e língua portuguesa) e bicultural (culturas surda e ouvinte). Isso porque, no contexto nacional, o ensino do português pressupõe a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) da pessoa surda. A língua de sinais, portanto, apresenta um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem do português para/por surdos (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Diante disso, neste trabalho, buscamos investigar a influência da Libras nessa aprendizagem. Como salientam Quadros e Schmiedt (2006, p. 33), “as palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais”. Com base nisso, nos detemos em examinar a influência da Libras nos estágios de interlíngua<sup>7</sup> identificados em textos produzidos em português por estudantes surdos da Educação Básica. Para esta análise, selecionamos textos de surdos disponibilizados na pesquisa de Streiechen e Krause-Lemke (2014).

Esperamos que esse trabalho possa contribuir com reflexões e ações em dois campos, em especial: (i) para os Estudos Linguísticos na área de aquisição/aprendizagem de línguas por surdos; e (ii) para o processo de ensino do português como L2 ao público surdo.

Assim, este capítulo encontra-se organizado em quatro partes. Na primeira parte, abordamos sobre aspectos gerais da escrita de surdos em português como L2. Na segunda parte, detalhamos o conceito de interlíngua aqui adotado. Na terceira parte, explicitamos a metodologia empregada. Por fim, na quarta parte, analisamos e discutimos a influência da Libras em textos escritos em português por surdos.

---

<sup>7</sup> *Interlíngua* é aqui entendida como um sistema linguístico construído pelo aprendiz de segunda língua com base em sua primeira língua (SELINKER 1972 apud BROCHADO, 2003). Mais à frente, detalhamos esse conceito linguístico.

## ASPECTOS DA ESCRITA DE SURDOS EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

---

O português enquanto a L2 do surdo é aprendida por meio da visão, assim como a Libras. Por isso, os surdos se baseiam na visão para estabelecer a sua relação com o mundo da escrita.

Nesse processo de aprendizagem do português, Fernandes (2009) identifica algumas características. A pesquisadora pontua que a língua de sinais organiza de forma lógica as ideias dos surdos, por isso a estrutura morfossintática da L1 é refletida em suas produções escritas em português. Frequentemente, tais produções se mostram de forma divergente das que são tidas como equivalentes à escrita esperada do português. Isso se dá não por causa da surdez em si, mas devido, muitas vezes, às metodologias inadequadas empregadas, que se baseiam no ensino de português como L1 para os ouvintes.

Por outro lado, Mesquita (2008) lembra que a produção escrita exige maior conscientização do aprendiz e o nível de estimulação do ambiente deve ser maior e formalizado. Assim, o aprendiz precisa ser exposto à escrita por meio da instrução formal. No caso dos surdos, essa estimulação deve ocorrer em um ambiente linguístico bilíngue, que considere a língua de sinais como a L1 do surdo e o português a sua L2 (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

No processo de desenvolvimento dessa segunda língua, os surdos podem apresentar dificuldades em diversos níveis do português, especialmente àqueles não correspondentes em Libras, como no caso de elementos de ligação (preposições, conjunções, pronomes relativos, dentre outros), por exemplo. Conforme Fernandes (2009), o uso inadequado e a falta de conectivos (conjunções e preposições) são particularidades comuns nas produções de surdos, tendo em vista que são inexistentes em Libras, na opinião da autora.

Outro aspecto de contraste entre a Libras e o português é a flexão verbal, uma vez que a Libras não possui flexão de tempo e modo no verbo (cf. FERREIRA, 2010 [1995]; QUADROS; KARNOPP, 2004; QUADROS, 2019). Na produção escrita de aprendizes surdos, em seus estágios iniciais de aprendizagem, os verbos muitas vezes são usados em sua forma infinitiva, ficando, assim, evidente a influência da Libras na escrita do português. Fernandes cita alguns desses exemplos, reproduzidos em (1) e (2):

(1) Nós pego muito AIDS, **precisar** exame de sangue.

(2) O Brasil **ganhar** um bola.

(FERNANDES, 2009, p. 72 - destaques no original)

Em (1) e (2), há o uso dos verbos sem a devida flexão, o que indica a influência da Libras na escrita do português por conta da falta de flexão de modo e tempo no verbo nessa língua de sinais.

No que se refere às construções que envolvem a noção de tempo, Fernandes (2009) afirma que, na Libras, o tempo é expresso através de locativos temporais

realizados por sinais que indicam relações espaciais: passado - para trás, futuro - para frente e presente - feito à frente do corpo do locutor. Essa realização temporal da Libras influencia a escrita do surdo, conforme exemplificado pela autora nos exemplos reproduzidos a seguir:

- (3) Em **hoje**, diminui a porcentagem de paciente que não morrem.  
 (4) Como é HIV? E HIV normal o **futuro** acoceteu dilatação nome é AIDS.  
 (FERNANDES, 2009, p. 73- destaques no original)

Em (3), o aprendiz utiliza o advérbio **hoje** para expressar o tempo presente. Já em (4), percebe-se o uso da palavra **futuro** para indicar o próprio futuro. Interessante notar que tais usos são correspondentes aos sinais em Libras indicativos de tempo presente e futuro.

No que refere à organização sintática, Fernandes (2009) explica que os enunciados são, geralmente, curtos e a estrutura utilizada dependerá do contexto, alterando a ordem canônica, com a finalidade de garantir a ênfase necessária àquilo que se quer ressaltar. Isso ocorre porque na língua portuguesa sua estrutura canônica normalmente é da ordem de sujeito, verbo e objeto (SVO), enquanto, na Libras, há a estrutura do tipo tópico-comentário, que pode alterar a ordem das frases, com ênfase àquilo que se deseja destacar. Vejamos alguns exemplos apresentados pela autora em relação à organização sintática da Libras presente na escrita em português dos surdos:

- (5) O S V  
**Curitiba** boa passear vi  
 (6) O V S  
 O futebol joga **Barisl**  
 (7) S V O  
 Eu ganhei sinhazinha na festa junina ano 1983.  
 (FERNANDES, 2009, p. 74-75 – destaques no original)

Nos exemplos acima, há diferentes ordens frasais. Em (5), a estrutura da frase é OSV e o aprendiz quis enfatizar a palavra **Curitiba**. Em (6), a estrutura apresenta-se na ordem OVS e o item ressaltado é **Barisl** e ainda fica evidente a inadequação da ortografia da palavra. Em (7), por outro lado, a estrutura da frase é SVO, que é a mesma estrutura canônica da língua portuguesa, sendo “Eu” como sujeito da sentença, “ganhei” é identificado como o verbo e o restante da frase o objeto, “sinhazinha na festa junina ano 1983”.

Assim, os “desvios” cometidos pelo surdo ao escrever em português devem ser considerados como resultado da influência de sua primeira língua, ou seja, eles se baseiam na estrutura da Libras.

Nesse processo de desenvolvimento da L2, surge um sistema denominado de “interlíngua”, como se verá a seguir.

## INTERLÍNGUA

Brochado (2003), fazendo referência ao trabalho de Selinker (1972), explica que, na aprendizagem de uma segunda língua, o aprendiz desenvolve sistemas de língua especiais que agregam particularidades tanto da língua base (primeira língua) quanto da língua-alvo (segunda língua), além de apresentar marcas linguísticas características. Também ressalta que estes estados de língua intermediários são conhecidos pelo nome de interlíngua. Conforme a autora, a interlíngua é como uma língua de transição do aprendiz entre a primeira língua e a língua-alvo em determinada altura de aprendizagem.

A autora pontua que há vários estágios de interlíngua identificados em textos escritos em português por crianças surdas, a partir do pressuposto de que a Libras é a L1 e a língua portuguesa a L2, em sua modalidade escrita. Partindo desse pressuposto, ela identifica três diferentes estágios de interlíngua. Analisamos alguns trechos dos textos que apresentam esses estágios nos Quadros I, II e III, conforme constam na pesquisa de Brochado.

Quadro 1 - Estágio de Interlíngua I

<b>Características</b>
1) predomínio de construções frasais sintéticas; 2) estrutura de frase muito semelhante à Libras (L1), apresentando poucas características do Português (L2); 3) aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário; 4) predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); 5) falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção); uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo; 6) emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, inadequadamente uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2; 7) falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau; 8) pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo; 9) falta de marcas morfológicas; 10) uso de artigos, às vezes, sem adequação; 11) pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada; 12) pouco uso de conjunção e sem consistência; 13) semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto.
<b>Exemplo de texto</b>
Como Sou Eu Gosto Brincar bicicleta, (1) carroinho, caminhainho bola. Papel desenho, leão tem. (2) Os (...) 3a. A serie Anpacin (3) surdo. fruta maca, laranja, bananas, abacaix, mamão, Alface, Arroz, feijão, carne delícia. (4) Eu gosto viu televisão (5) Sofa (...) (6)

Quadro II - Estágio de interlíngua II

<b>Características</b>
<p>1) justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;</p> <p>2) estrutura da frase ora com características da Libras, ora com características da frase do português;</p> <p>3) frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;</p> <p>4) emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;</p> <p>5) emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);</p> <p>6) às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;</p> <p>7) emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;</p> <p>8) emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;</p> <p>9) uso de algumas preposições, nem sempre adequado;</p> <p>10) uso de conjunções, quase sempre inadequado;</p> <p>11) inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;</p> <p>12) muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.</p>
<b>Exemplo de texto</b>
<p>As famílias foi passar [passear] livre. (1)</p> <p>A mata ar bom limpo. (2)</p> <p>As nossa cidade tem varias: gramas, flores, (3)</p> <p>árvores, pinheiros, folhas, pássaros, pombinhos, galhos, troncos, asfalto, bola, sofá lixeira, etc Ela moça, pegar regador água cuidado palntas[plantas] (4)</p> <p>jaridns [jardins]. O menino brincar bola. (5)</p> <p>As famílias foi como igreja. (6)</p>

Fonte: Brochado (2003, p. 309)

Quadro III - Estágio de Interlíngua III

<b>Características</b>
<p>1) estrutura da frase na ordem direta do Português;</p> <p>2) predomínio de estruturas frasais SVO;</p> <p>3) aparecimento maior de estruturas complexas;</p> <p>4) emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);</p> <p>5) categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;</p> <p>6) uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;</p> <p>7) uso de preposições com mais acertos;</p> <p>8) uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);</p> <p>9) flexão dos nomes, com consistência;</p> <p>10) flexão verbal, com maior adequação;</p> <p>11) marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;</p> <p>12) desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;</p> <p>13) emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção;</p>

Continua.

Quadro III – Estágio de Interlíngua III

Continuação.

Exemplo de Texto	
<p>A mamãe falou: (1)                  _ Chapeuzinho por favor você vai casa (2)                  da vovó. Chapeuzinho falou (3)                  _ Porque eu vou casa da vovó? (4)                  Mamãe falou (5)                  _ Porque a vovó está doente entendeu. (6) (7)                  Chapeuzinho falou (8)                  _ da eu vou casa da vovó porque eu (9) (10)                  tenho saudade da vovó eu do feliz. (11)                  A mamãe falou (12)                  _ Por favor cuidado mato é perigoso. (13)                  Chapeuzinho falou (14)                  _ e eu sei calma você não precisa (15)                  ficar com preocupada entendeu. (16) (17)                  Chapeuzinho vermelho pegou (18)                  Uma cesta para dar da vovó. (19)                  Chapeuzinho vermelho Saiu mato anda calma e                  pula (20) (21) (22)                  Chegou lobo e lobo falou (23) (24)                  _ oi todo bom chapeuzinho Vermelho (25)                  Onde você vai? (26)                  Chapeuzinho Vermelho falou (27)                  _ Eu vou da casa vovó porque a (28)                  vovó está doente entendeu. (29) (30)                  Chapeuzinho Vermelho falou (31)                  _ Onde você vai? (32)                  lobo falou (33)                  _ eu estou passar do mato. (34)                  lobo falou (35)                  _ você precisa entrar do lado porque (36)                  e mais perto entendeu. (37) (38)</p>	<p>Chapeuzinho Vermelho falou (39)                  _ esta bom. (40)                  e depois lobo correu e chegou casa da vovó. (41)                  (42)                  bater porta (43)                  vovó falou (44)                  _ quem você? (45)                  lobo falou (46)                  _ eu sou chapeuzinho Vermelho. (47)                  vovó falou (48)                  - ah pode entrar casa (49)                  lobo abriu porta e comeu (50) (51)                  vovó. Lobo deitou da cama (52)                  Chegou Chapeuzinho Vermelho bateu (53) (54)                  a porta lobo falou (55)                  _ quem você. Chapeuzinho Vermelha falou (56)                  (57)                  _ eu sou chapeuzinho vermelho. (58)                  falou (59)                  _ porque você tem orelha grande? (60)                  lobo falou (61)                  _ porque eu preciso ouvir bem você (62)                  Chapeuzinho falou (63)                  - porque você tem nariz grande. (64)                  lobo falou (65)                  _ porque eu preciso ar bom. (66)                  Chapeuzinho falou (67)                  _ porque você tem boca grande. (68)                  lobo falou (69)                  _ porque eu vou comer você Ah. (70)                  Comeu C.V. (71)</p>

Fonte: Brochado (2003, p. 309-310)

Nos quadros, é possível identificar a influência da Libras em uma progressão decrescente, pois quanto mais próximo à L2, menos características da Libras. Eis alguns aspectos: verbos ora no infinitivo e ora flexionados; predomínio de construções frasais sintéticas e de construções do tipo tópico-comentário; predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção), de flexão dos nomes em gênero, número e grau, de flexão verbal em pessoa, tempo e modo e, dentre outras, de marcas morfológicas na interlíngua desse aprendiz de português. Desse modo, o surdo recorre à Libras, sua L1, para desenvolver sua escrita no português sua L2.

É interessante salientar que, segundo Brochado (2003), os surdos serão sempre “estrangeiros” no uso do português, e que suas produções textuais são semelhantes à de um falante não nativo. Ela argumenta que isso ocorre pelo uso de conectivos, preposições, conjunções e outros elementos inseridos de forma inadequada por quem não tem vivência com a língua.

Seguindo essa mesma ideia de Brochado, Silva (2018) aponta que a interlíngua se manifesta em fases, nas quais é possível perceber os elementos das duas línguas. Assim, quanto mais indícios da L1 mais distante está o aprendiz da fluência na L2, do mesmo modo que, quanto mais elementos da L2, mais próximo ele está da competência nessa segunda língua.

Nesse sentido, Quadros e Schmieidt (2006) afirmam que os textos de surdos apresentam alguns aspectos de interlíngua e citam como exemplos: o uso de enunciados curtos, vocabulário reduzido, ausência de artigos, preposições, concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, falta de elementos formadores de palavras (afixos), verbos de ligação (ser, estar, ficar), ausência de conectivos e também o emprego de elementos na oração de forma aleatória. Elas apontam também que, conforme o conhecimento da língua se desenvolve, os enunciados se apresentam mais estruturados e os processos gramaticais passam a acontecer com mais periodicidade.

Apesar de um aspecto naturalmente identificado em processos de aquisição de segundas línguas, Lima (2011) esclarece que a interferência da L1 é percebida como “erro”. No entanto, a autora destaca que não é sempre a primeira língua que acarreta o “erro”, uma vez que o não domínio absoluto da L2 faz com que o aprendiz se equivoque em algum aspecto, especialmente no aspecto morfossintático da língua-alvo. Ela também explica que o aprendiz produz uma espécie de sistema linguístico próprio, cujas normas não correspondem à L1 nem à língua-alvo, porém permeiam os dois sistemas distintos. Por isso, seria interessante o aprendiz ter um maior contato com a língua alvo, com a finalidade de se aproximar mais dessa língua.

Desse modo, os estágios de interlíngua são inerentes ao processo de aquisição de uma segunda língua e estão presentes no desenvolvimento da escrita de surdos em português, com a influência da Libras nesse processo.

## CONTEXTO METODOLÓGICO

---

A pesquisa adotada é de cunho qualitativo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, apresentada nas seções anteriores, sobre aspectos linguísticos do português como L2 de surdos.

Ainda na pesquisa bibliográfica, procuramos selecionar trabalhos acadêmicos que apresentassem textos de surdos, estudantes da Educação Básica, produzidos em português. Após uma vasta procura, o artigo das autoras Streiechen e Krause-Lemke (2014) foi selecionado por apresentar vários textos de estudantes surdos de diferentes séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Esses textos são de estudantes com idades entre 8 a 12 anos, que apresentam surdez profunda e bilateral. Eles frequentaram o Ensino Fundamental e Ensino Médio em uma escola pública do interior do estado brasileiro do Paraná. Foram alfabetizados por meio de uma metodologia bilíngue.

Os textos foram escritos entre os anos 2003 e 2011. Os alunos frequentavam as seguintes séries: 2ª, 4ª e 6ª do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Para a identificação dos estudantes, as autoras utilizaram as letras ‘L’, ‘R’, ‘R1’, ‘E’ e ‘V.’

A análise dos textos tem como referenciais os estudos de Fernandes (2009), Quadros e Schmiedt (2006), Silva (2018), dentre outros, e a classificação dos estágios de interlíngua descritos por Brochado (2003). Descrevemos, no Quadro IV, as categorias de análise com base nesses estudos.

Quadro IV: categorias de análise

Características linguísticas da escrita dos surdos, segundo Fernandes (2009), Quadros e Schmiedt (2006), Silva (2018).	Classificação das interlínguas dos textos dos surdos, segundo Brochado (2003).
Uso (adequado/inadequado) ou omissão de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ortografia;</li> <li>- pontuação;</li> <li>- artigos e conectivos (conjunções e preposições);</li> <li>- nomes (substantivos e adjetivos);</li> <li>- pronomes;</li> <li>- flexão verbal de gênero, número e modo;</li> <li>- ordem das frases.</li> </ul>	Interlíngua I (IL1). Interlíngua II (IL2). Interlíngua III (IL3).

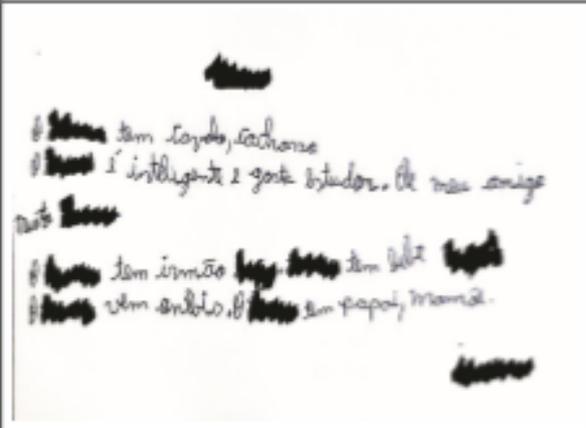
Fonte: as pesquisadoras.

No Quadro IV, apresentamos as duas categorias que serão utilizadas na análise a seguir: (1) características linguísticas da escrita em português dos surdos, com foco no uso (adequado/inadequado) ou omissão de elementos gramaticais do português; e (2) classificação das interlínguas, segundo Brochado (2003).

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentamos a análise de seis textos. O texto I, a seguir, segundo Streichen e Krause-Lemke (2014), foi produzido por um estudante de oito anos de idade, que cursava a 2ª série do Ensino Fundamental. De acordo com as autoras, essa produção textual se deu a partir de uma atividade em dupla, em que os estudantes deveriam entrevistar um ao outro e depois escrever sobre o colega.

Texto I - Estudante 'R'

TEXTO ORIGINAL	TEXTO DIGITADO COM LINHAS NUMERADAS
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lúcio</li> <li>2. O Lúcio tem cavalo, cachorro</li> <li>3. O Lúcio é inteligente e gosta estudar. Ele meu</li> <li>4. amigo muito Lúcio.</li> <li>5. O Lúcio tem irmão Luis. Lúcio tem bebê</li> <li>6. Manuele.</li> <li>7. O Lúcio vem onibus. O Lúcio tem papai, mamãe.</li> </ol>

Fonte: Streiechen e Krause-Lemke (2014, p. 969)

No texto I, há o emprego de frases sintéticas, com poucos elementos funcionais, que são características marcantes de uma produção linguística influenciada pela Libras. Na linha 2, percebe-se que o estudante consegue flexionar os verbos “ter” e “vem” na terceira pessoa do singular do presente indicativo. Além disso, as estruturas das frases estão na ordem SVO, como em “Lúcio tem cavalo, cachorro”, com o uso do substantivo próprio “Lúcio” escrito com letra maiúscula, flexão do verbo “ter” e uso do objeto “cavalo, cachorro”. Nas linhas 3 e 4, o estudante usou o pronome pessoal “Ele”, porém ainda repetiu o nome “Lúcio” ao final da frase. Neste sentido, Fernandes (2009, p.68) argumenta que as pessoas do discurso podem se apresentar através dos pronomes, e que pode haver uma espécie de hipercorreção, pois há a ocorrência do pronome e do nome simultaneamente. Na linha 7, por sua vez, há um desvio ortográfico, pois foi escrito “onibus” no lugar de “ônibus”, essas inadequações são comuns na escrita de surdos, visto que eles recorrem à memória visual para escreverem.

Com base no exposto, identificamos que esse texto ainda possui uma grande influência da estrutura da Libras, como por exemplo: predomínio de construções frasais sintéticas, falta de preposições e ortografia inadequada. No entanto, é possível constatar aspectos próprios da gramática da língua portuguesa, como no caso da flexão verbal, por exemplo. Assim, vemos uma mistura de elementos da L1 e da L2.

Segundo Brochado (2003), no estágio da interlíngua II, constatamos uma intensa mescla da L1 e L2 na produção textual do surdo. Dessa forma, podemos classificar o Texto I no estágio de interlíngua II.

Já o Texto II, segundo Streiechen e Krause-Lemke (2014), foi produzido por um estudante que cursava a 4ª do Ensino Fundamental e estava com a idade de 10 anos. O contexto de produção, conforme as autoras, se deu com base em uma discussão a respeito dos sonhos dos estudantes para o futuro.

Texto II - Estudante 'R1'

<p style="text-align: center;"><u>Trabalho</u></p> <p>Eu idade 17 trabalhar mecanico.          Eu trabalhar muito ganhar dinheiro.          Eu ter cor carro cinza.          Eu gosto muito menina bonita namorar.          Eu feliz ver banco praça sentar cansado.          Eu gosto muito beijar! Ter filho um menina          Eu casa cor branca grande Estados Unidos.          Eu família praia linda grande mar azul.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabalho</li> <li>2. Eu idade 17 trabalhar mecanico.</li> <li>3. Eu trabalhar muito ganhar dinheiro.</li> <li>4. Eu ter cor carro cinza.</li> <li>5. Eu gosto muito menina bonita namorar.</li> <li>6. Eu feliz ver banco praça sentar cansado.</li> <li>7. Eu gosto muito beijar! Ter filho um menina</li> <li>8. Ter casa cor branca grande Estados Unidos.</li> <li>9. Eu família praia linda grande mar azul.</li> </ol>
--	--

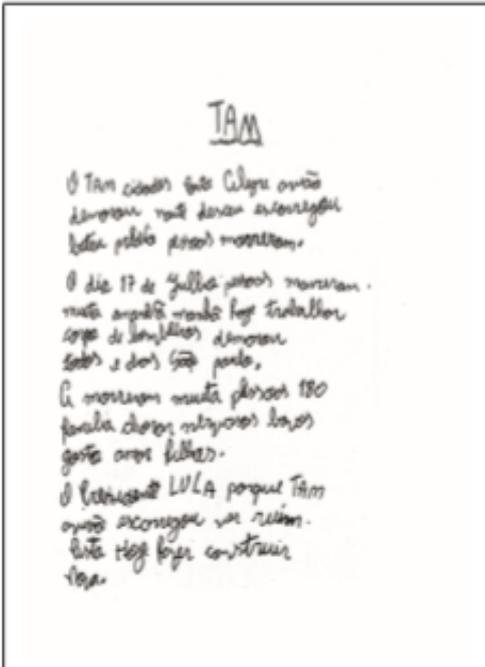
Fonte: Streiechen e Krause-Lemke (2014, p.971)

No Texto II, na maioria das frases, há o predomínio do verbo no infinitivo, um forte indício da influência da Libras. O texto também apresenta uma repetição do pronome “Eu” em quase todos enunciados, sendo esta uma característica do processo de aquisição de uma L2, ou seja, a constante repetição do mesmo pronome. Na linha 3, “Eu trabalho muito ganhar dinheiro”, há a ausência da preposição “para”. Sobre isso, como mencionado anteriormente, Fernandes (2009) aponta que a ausência de conectivos faz parte das produções em português dos surdos, uma vez que são nulos em Libras, na visão da autora. Nas linhas 5 e 7, há a flexão do verbo “gostar”. Ainda no decorrer do texto ocorre a ausência de verbos de ligação (ser, estar, ficar), como no caso de “Eu feliz ver banco praça sentar cansado” (linha 6), que também indica a influência da língua de sinais. Na linha 7, por outro lado, há a utilização do ponto de exclamação na tentativa de aproximar-se do português, visto que, na Libras, as formas interrogativas, afirmativas e exclamativas são empregadas utilizando-se expressões faciais e corporais para diferenciar uma da outra. Além disso, na frase “Ter filho um menina”, o aluno tenta realizar a concordância entre o artigo indefinido “um” e o substantivo “menina” (menina), porém a flexão está construída inadequadamente. Na Libras, diferentemente do português, não há flexão de gênero nos nomes. Conforme Fernandes (2009), a desinência de gênero e número na Libras é um dos aspectos mais evidentes da interferência dessa língua na escrita em português, dado que a concordância nominal inadequada é frequente em construções escritas por surdos.

Brochado (2003) explica que, no estágio da interlíngua I, percebe-se na escrita de alguns aprendizes o uso de estruturas linguísticas predominantemente com verbos no infinitivo, omissão de artigos, uso inadequado ou ausência de conectivos e o emprego aleatório de elementos da língua portuguesa, na busca de apropriar-se da língua alvo. Todos esses aspectos são identificados no Texto II, o que nos leva a classificá-lo na interlíngua I.

No Texto III, o estudante estava cursando a 6ª série do Ensino Fundamental e, neste período, estava com doze anos de idade. Segundo Streiechen e Krause-Lemke (2014), essa produção de texto surgiu a partir de um debate baseado em relatos de um acidente de avião.

Texto III - Estudante 'R'

 <p style="text-align: center;"><u>TAM</u></p> <p>O Tam cidades São Paulo avião          demorou muito demorou a decolar          muita gente morreu.</p> <p>O dia 17 de Julho pessoas morreram.          muita gente morreu hoje trabalhar          corpo de bombeiros demorou          sobre o dia 17 São Paulo.          Li morreram muita pessoas 180          família chorar muitos filhos          gente amor filhos.</p> <p>O presidente LULA porque TAM          avião aconteceu um ruim.          pista hoje fazer construir          nova.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. TAM</li> <li>2. O Tam cidades Porto Alegre avião</li> <li>3. demorou noite desceu escorregou</li> <li>4. bateu prédio pessoas morreram.</li> <li>5. O dia 17 de Julho pessoas morreram.</li> <li>6. muita amanhã manhã hoje trabalhar</li> <li>7. corpo de bombeiros demorou</li> <li>8. todos e dias São paulo.</li> <li>9. A morreram muita pessoas 180</li> <li>10. família chorar nervosos bawos</li> <li>11. gosto amor filhos.</li> <li>12. O presidente LULA porque TAM</li> <li>13. avião escorregou ver ruim.</li> <li>14. Pista hoje fazer construir</li> <li>15. nova.</li> </ol>
--	--

Fonte: Streiechen e Krause-Lemke (2014, p. 973)

No Texto III, há inadequações em todos os níveis: flexão de verbos e nomes, ordem sintática das frases, artigos, preposições, pronomes, pontuação e ortografia. Essas inadequações dificultam a compreensão quanto à coesão e coerência globais do texto e demonstram a influência da Libras em todos esses campos. No entanto, é possível identificar algumas características próprias da língua portuguesa na escrita desse aluno, tais como: o uso da preposição “de” e do verbo “morrer” flexionado, por exemplo. O estudante também consegue flexionar alguns nomes em gênero e número, como em “nervosos”, “filhos”, “bombeiros”, entre outros.

A produção do Texto III remete-nos à pesquisa de Brochado (2003), quando a autora argumenta que, na interlíngua I, o uso de estratégias de transferência da língua de sinais para a escrita da língua portuguesa caracteriza-se pelo predomínio de construções frasais sintéticas e também sem sentido completo na L2. Nesse texto, essas características se sobressaem.

Sendo assim, consideramos que o Texto III apresenta características predominantes do estágio de interlíngua I descrito por Brochado (2003). Isso se justifica porque há maior emprego de frases do tipo tópico-comentário, predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos) e falta de marcas morfológicas. Desse

modo, após a nossa análise, identificamos todos esses elementos presentes no Texto III.

No próximo texto, o estudante cursava a 6ª série do Ensino Fundamental e tinha doze anos. Segundo Streiechen e Krause-Lemke (2014), a produção foi baseada em um vídeo assistido em Libras sobre “A lebre e a tartaruga”.

Texto IV - Estudante ‘R1’

<p><i>6 Lebre e a Tartaruga</i></p> <p><i>Eu gosto Tartaruga anda devagar.</i>  <i>A Raposa já para corrida.</i>  <i>A Lebre corre rápido.</i>  <i>A Lebre corre cansada, sol calor suada. Ela</i>  <i>vê dorme.</i>  <i>Tartaruga suada vê Lebre dormindo.</i>  <i>Ela vai correndo sempre.</i>  <i>Tartaruga chegou ganhou 1º!</i>  <i>Animais (...) gritam, batem palmas!</i>  <i>A Lebre acorda corre triste perdeu.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>A Lebre e a Tartaruga</i></li> <li>2. <i>Eu gosto Tartaruga anda devagar.</i></li> <li>3. <i>A Raposa “já” para corrida.</i></li> <li>4. <i>A Lebre corre Rápido.</i></li> <li>5. <i>A Lebre corre cansada, sol calor suada. Ela</i></li> <li>6. <i>árvore vê dorme.</i></li> <li>7. <i>Tartaruga suada vê Lebre dormindo.</i></li> <li>8. <i>Ela vai correndo sempre.</i></li> <li>9. <i>Tartaruga chegou ganhou 1º!</i></li> <li>10. <i>Animais (...) gritam, batem palmas!</i></li> <li>11. <i>A Lebre acorda corre triste perdeu.</i></li> </ol>
--	---

Fonte: Streiechen e Krause-Lemke (2014, p. 976)

No Texto IV, em alguns momentos há o emprego de pronomes e artigos de forma adequada. Na linha (3), o estudante usou o artigo definido “A” concordando com o substantivo “Raposa”. Na linha (4), também emprega o artigo adequadamente em “A Lebre”. Embora os surdos apresentem uma certa dificuldade no uso de artigos, pronomes e pontuação, observa-se que o estudante foi capaz de empregar esses elementos de forma apropriada, porém, em alguns outros momentos, isso não ocorreu, como na linha 9, pois não há o emprego do artigo “A” antes do substantivo “Tartaruga”, o que indica uma provável interferência da Libras nesse processo de escrita. É possível identificar também o uso adequado de flexão verbal em toda a extensão do texto, bem como a indicação da pontuação correspondente ao uso na L2, porque estão presentes na produção: o ponto final, o ponto de exclamação, a vírgula, as aspas e as reticências. Além disso, notamos que ele tem uma certa noção de acentuação, pois no decorrer do texto é possível verificar várias palavras acentuadas, tais como: “rápido”, “árvore”, “já” e “vê”. Na língua portuguesa, é necessário reconhecer letras e sons para acentuarmos as palavras adequadamente, porém os surdos não possuem essas experiências auditivas, por isso nos deparamos com palavras não acentuadas de modo apropriado.

Assim, o Texto IV apresenta características tanto da interlíngua II, pois ainda há aspectos mais visíveis da influência da Libras, quanto, ao mesmo tempo, um princípio de progressão em direção à interlíngua III (BROCHADO, 2003), pois o estudante

demonstra certo domínio com maior adequação da pontuação, pronomes, flexão verbal, entre outros aspectos.

No próximo texto, o estudante cursava a 6ª série do Ensino Fundamental e tinha doze anos. Segundo Streiechen e Krause-Lemke (2014), a produção foi baseada no filme do “Super-Homem”.

Texto V - Estudante ‘E’

<p>O Super-Homem</p> <p>Super-Homem passar rápido, rápido          Super-Homem ouviu qualquer pessoa ter perigo.          O perigo transformou Super-Homem.          A cabou perigo pessoa normal.          Ele muito forte, ter corgem.          O Super-Homem ir rápido proteger mulher como porque não ter freio porque homens não cortar.          O Super-Homem com mulher junto ir longe, ele junto ver terra planeta linda. O Super-Homem quase morrer porque criptonita. O Super-Homem sair ficou água, helicóptero mulher nadou para ajudar. Super-Homem rápido segura forte pedra muito grande. O Super-Homem ajudar família quase morrer água afogados. Forte muito Super-Homem.          Fim</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O Super-Homem</li> <li>2. Super-Homem passar rápido, rápido</li> <li>3. Super-Homem ouviu qualquer pessoa ter perigo.</li> <li>4. Vê perigo transformar Super-homem.</li> <li>5. A cabou perigo pessoa normal.</li> <li>6. Ele muito forte, ter corgem.</li> <li>7. O Super-Homem ir rápido proteger</li> <li>8. Mulher carro porque não ter freio</li> <li>9. Porque homens maus cortar.</li> <li>10. O Super Homem com mulher junto</li> <li>11. Ir longe. Eles juntos ver terra planeta</li> <li>12. Lindo! O Super Homem quase morrer</li> <li>13. porque criptonita. O Super-Homem</li> <li>14. caiu ficou água, helicóptero mulher</li> <li>15. nadar para ajudar, Super-Homem</li> <li>16. rápido segura forte pedra muito</li> <li>17. grande. O Super-Homem ajudar</li> <li>18. família quase morrer água afogados.</li> <li>19. Gosto muito Supes-Homem.</li> <li>20. Fim</li> </ol>
--	--

Fonte: Streiechen e Krause-Lemke (2014, p. 978)

No Texto V, há uma forte influência da estrutura da Libras, uma vez que há poucos elementos de ligação, verbos no infinito, e uso de construções do tipo tópico-comentário. Por exemplo, na linha 2, “*Super-Homem passar rápido, rápido*”, há a influência da Libras na repetição da palavra “rápido”. De acordo com Streiechen e Krause-Lemke (2014), em Libras, a intensidade é realizada por meio da repetição do sinal e da expressão facial. Então, segundo as pesquisadoras, ao invés de o estudante utilizar palavras como “*muito*” ou “*super*”, que seria o esperado em língua portuguesa, ele reproduz a forma realizada em Libras. Também, a maioria dos verbos está em sua forma infinitiva, como: “*passar*”, “*ter*”, “*ir*” e “*cortar*”. Já em outros verbos, identifica-se sua flexão, como em: “*caiu*”, “*ficou*” e “*ouviu*”. Ocorrem ainda alguns desvios ortográficos em algumas palavras, como: “*A cabou*”, “*corgem*” e “*Supes-Homem*”, decorrentes do processo de “decorar” a palavra como um todo e, por isso, inadequações ortográficas são identificadas. Sobre esse aspecto, Fernandes (2009) esclarece que os “erros” que estudantes surdos cometem ao escrever o português devem ser considerados como consequência da aprendizagem de uma segunda língua.

A análise desse texto aponta que o estudante se encontra no nível de interlíngua II, pois, apesar de apresentar elementos próprios da língua portuguesa, como as preposições “*para*” e “*com*”, por exemplo, ainda há traços de influência da Libras, como verbos no infinitivo, estrutura mais próxima à L1. Dessa forma, permanece o emprego de elementos das duas línguas: uma combinação entre a gramática da Libras e a gramática da língua portuguesa.

O último texto foi escrito em grupo, pelos estudantes ‘E’, ‘L’, ‘R’, ‘RI’ e ‘V’ quando cursavam o 2º ano do Ensino Médio. Segundo Streiechen e Krause-Lemke (2014), o objetivo era produzir um texto para uma das edições de um jornal, cujo tema era “inclusão”.

Texto VI - Estudantes ‘E’, ‘L’, ‘R’, ‘RI’ e ‘V’

*01. SURDOS X OUVINTES*

*02. Nós surdos, R, E, R, L e V começar estudar com ouvintes 5ª série. Nós perceber que nenhum*  
*03. colega tem preconceito. Nós surdos sempre fazer trabalho, atividade junto com ouvintes. Professores*  
*04. e colegas sempre respeitar língua libras. Também muitos colegas aprender libras. Nós surdos ter*  
*05. orgulho porque nenhum reprovar nenhuma matéria, porque felizmente, nós sempre acompanhados*  
*06. intérprete E. Nós sempre aprender verdadeiramente conteúdos. Também nós participar aulas.*  
*07. Professores reconhecer diferente língua por isso avaliação diferente, porque tem livre decreto nº*  
*08. 5.626/2002, explica surdos precisa prova diferente. Nós opinião inclusão preciso ser sempre com*  
*09. ouvintes, mas preciso presença intérpretes, porque também é direito pessoas surdas.*  
*10. Professores sempre acreditar capacidade surdos, por isso muito valor surdos. Nós, surdos, sempre*  
*11. viajar jogos, sempre ganhar medalhas. Professores felizes resultado.*  
*12. Tem professores todo ano escolher nossa turma porque tem surdos. Eles gostam ensinar surdos, mas*  
*13. tem professores nenhum escolher turma com surdos, porque medo? Não sabe porque. (R, E,*  
*R, L, RI e V)*

Fonte: Streiechen e Krause-Lemke (2014, p. 980)

Nessa produção, são perceptíveis alguns indícios da influência da Libras. Os estudantes utilizaram muitos verbos em sua forma infinitiva, como: “*começar*”, “*estudar*”, “*perceber*”, “*viajar*”. Por outro lado, em alguns momentos, há a flexão dos verbos de modo correspondente ao português, como em: “*explica*”, “*gostam*”, “*tem*”. Na linha (3), também, eles conseguem empregar o conectivo “*que*” correspondentemente ao português, o qual é utilizado como elemento de ligação. Em relação a esse conectivo, Fernandes (2009) explica que os surdos demonstram um grande problema ao empregá-lo, pois é inexistente em Libras. Segundo a pesquisadora, ainda que eles tenham dificuldades em seu uso, há um emprego recorrente desse elemento nos textos desses alunos. Sendo assim, os surdos fazem várias tentativas de utilização desse conectivo, algumas vezes posicionado de modo adequado na oração. Isso evidencia que existe uma compreensão desses aprendizes da importância desse conectivo nas orações. Há

também o uso de alguns advérbios como “*sempre*”, “*também*”, “*felizmente*”, “*verdadeiramente*”. Nesse texto, há vestígios de que os alunos estão mais próximos de sua L2, pois também utilizam algumas conjunções, tais como: “*porque*”, “*mas*” e “*e*”. Além dessas conjunções, eles também empregam a preposição “*com*”. Notamos que apesar de haver vários elementos próprios da língua portuguesa e sem o correspondente em Libras, os alunos ainda não adquiriram o uso adequado da flexão verbal, pois a maioria dos verbos não estão flexionados, como mencionamos anteriormente. Contudo, é válido ressaltar que, apesar dessas características da influência Libras nessas construções, ainda é possível atribuir sentido ao texto.

Percebemos que esses alunos estão no nível de transição da interlíngua II para interlíngua III. Para Brochado (2003), nesses estágios, os textos apresentam estruturas mais complexas como: o uso de preposições com mais acertos, o emprego de algumas conjunções e de pronome relativo. Essas características mencionadas pela autora foram encontradas na produção textual acima. Além disso, trata-se de um texto realizado por estudantes do Ensino Médio, momento em que se espera uma produção mais correspondente ao português.

Com base nas análises apresentadas é possível perceber que ainda há uma grande influência da Libras presente nos textos desses estudantes. Na maioria dos textos analisados predominaram as interlínguas I e II. Nos Textos IV e VI, identificamos uma transição da interlíngua II para a interlíngua III. Outro aspecto interessante observado no Texto VI é que mesmo os aprendizes estando no Ensino Médio ainda não conseguem flexionar os verbos de forma adequada, o que indica a influência da Libras inclusive em séries mais avançadas da Educação Básica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Os dados analisados nesse trabalho nos permitem afirmar que a aquisição da língua portuguesa como L2 por surdos é constituída por um processo contínuo, desenvolvido por estágios, em que cada aprendiz se aproxima cada vez mais de sua língua-alvo e se distancia de sua L1.

Podemos observar nos Textos I, II, III, e V, apesar de características comuns, identificamos que cada texto apresenta particularidades. O Texto I, por exemplo, apresenta construções mais simples e com poucos elementos funcionais. O Texto II, por sua vez, há o predomínio de verbos no infinitivo e repetição de um mesmo pronome em quase todas as frases. Já o Texto III apresenta algumas preposições e conjunções, flexão de alguns verbos, porém ainda estão presentes verbos no infinitivo, uso de artigos de forma inadequada e ausência de desinência para gênero e número, o que indica a influência da Libras. No Texto V, há também o predomínio de verbos no infinitivo e alguns desvios ortográficos. Já nos Textos IV e VI, identificam-se mais indícios da L2, pois há o emprego de pronomes, artigos e flexão verbal de forma mais adequada, e a maioria das frases está na ordem SVO. No texto VI, em particular, identificamos um maior número de elementos próprios do português no texto, o que já se esperava, porque os estudantes

estão no Ensino Médio. No entanto, identificamos que os estudantes do Ensino Médio ainda possuem dificuldades quanto à alguns aspectos fonológicos e morfossintáticos, em especial.

Todos esses textos indicam estágios distintos de interlíngua no processo de aquisição do português como L2 e apresentam a influência da Libras, em alguns textos parcialmente, já em outros, a língua de sinais está ainda mais evidente. Esses usos são decorrentes da transferência da L1 para a L2.

Salientamos que, em razão dos problemas enfrentados pelos surdos ao adquirir sua segunda língua, faz-se necessária a realização de contínuos estudos linguísticos na área da interlíngua para um melhor entendimento da escrita do surdo e da influência de sua L1. Estudos como esse aqui apresentado podem contribuir para o desenvolvimento mais adequado do ensino da língua portuguesa para estudantes surdos, pois auxilia os profissionais da área da educação a compreenderem as especificidades dos textos produzidos por essa comunidade minoritária e, assim, ministrarem aulas com metodologia correspondente ao processo de aprendizagem de uma L2 por surdos.

Diante do exposto, ressaltamos também a necessidade de um currículo nacional e específico de português como segunda língua na Educação Básica e de formação específica para professores na área da língua portuguesa como L2 para surdos. Acreditamos que, com a implementação desse currículo e da formação adequada ao professor, o aprendizado dos surdos será mais eficaz.

## REFERÊNCIAS

---

- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 15 jan. 2020.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 25 abr.2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)> Acesso em: 15 jan. 2020.
- BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese (Doutorado) - UNESP. Assis, 2003.
- FERNANDES, S. **É possível ser surdo em português?** Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 59-82.
- FERREIRA, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010 [1995].
- LIMA, M. D. **Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.
- MESQUITA, A. C. R. **A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2)**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- QUADROS, R. M. **Libras**. Coleção Linguística para o ensino superior 5. São Paulo: Parábola, 2019.
- SILVA, C. M. M. **A interlíngua Português-Libras na produção textual escrita de pessoas surdas adultas usuárias de Libras aprendizes do português escrito como segunda língua**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. *In: RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, 2014. p. 957-986.

# Capítulo 6

---

## A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR SURDO

*Aline Xavier*

*Uma sociedade que se quer democrática tem que [...] garantir a todos que seja saciado seu direito à leitura.*

(Ana Maria Machado)

*Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.*

(Marisa Lajolo)

Falar de infância e surdez exige o plural. São infâncias surdas. Terrenos multiconfigurados que permitem diversas investigações e não oferecem, ainda, todas as respostas. As crianças surdas no Brasil pertencem a núcleos familiares também muito diversificados, embora a maioria, em torno de 95%, seja oriunda de lares cujos pais não são surdos. Mas, assim como não há homogeneização de nenhuma infância, porque não se pode defini-la por recorte geográfico ou social, crianças surdas compõem diferentes infâncias, modeladas por situações peculiares de aprendizagem e aquisição linguística, diferentes experiências de relacionamento social, escolarização, conhecimento do mundo.

Partindo desta compreensão sobre o caráter múltiplo da infância surda que este artigo, ao levantar hipóteses sobre formação do leitor surdo, caminha em delimitado terreno e apresenta experiências realizadas em um espaço específico, o Instituto Nacional de Educação de Surdos. As conclusões que se apresentarão neste artigo consideraram a heterogeneidade de que são compostas as infâncias surdas no Brasil, e não intenta oferecer como resultado um modelo de metodologia de formação de leitor literário surdo. Ao contrário, pretende levantar discussões a respeito da necessidade de se pensar nos espaços de leitura como primordialmente essenciais ao desenvolvimento de atividades de formação de leitor surdo e à criação de novas metodologias para promoção de leitura literária nos diversos ambientes onde se dão as escolarizações das crianças surdas no Brasil.

A pesquisa “**A literatura infantil no desenvolvimento cultural da criança surda**”, cujos resultados serão discutidos neste artigo, se insere em um panorama reflexivo mais extenso, por percorrer questões acerca da construção do simbólico mediado pela literatura infantil e a aquisição de língua pela criança surda. Seu objeto de estudo são crianças surdas da Educação Infantil e do ensino fundamental I, principalmente aquelas em que se inicia o processo de letramento em Libras e língua portuguesa escrita, e profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). I

É interesse da Pesquisa investigar o desenvolvimento discursivo da criança surda por meio de práticas pedagógicas que entendam a literatura como recurso interativo

mobilizador da formação de um sujeito ativo e crítico. Desde 2015, as sondagens feitas pela pesquisa tenderam a reflexões sobre a relação entre o desenvolvimento linguístico da criança surda e a capacidade de construção simbólica por meio do contato com materiais ficcionais, especificamente a literatura infantil, uma vez que se pretendia (e ainda pretende-se) descobrir se a constituição da língua é condicionante para o desenvolvimento da capacidade de simbolizar e interagir com a malha ficcional inerente à literatura infantil.

A partir desse panorama, buscou-se abordar temas relacionados ao universo da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, conhecer e analisar políticas públicas e práticas pedagógicas, tendo em vista materiais que chegam às escolas e as formas de acesso a esses materiais em especial aqueles que atendem às necessidades das crianças surdas. Como forma de observar de que maneira os espaços de leitura implicavam estímulo à leitura literária, em 2019 a pesquisa **“A literatura infantil no desenvolvimento cultural da criança surda”** acompanhou as ações de transformação do ambiente da sala de aula da turma EI4B da Educação Infantil do INES, sob regência da professora Elizabeth de Souza Gomes Souza, com a criação do “cantinho da leitura”. Destaca-se, também, a observação e participação da então bolsista de Iniciação Científica da Pesquisa, Carina Rodrigues da Silva, em variadas atividades literárias voltadas a crianças das séries iniciais da educação infantil, que geraram materiais e registros que foram analisados em vários encontros do Grupo de Pesquisa **“Crianças Surdas: Cultura e Linguagem”**, liderado pelas professoras da Faculdade de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES, ao qual pertence a referida Pesquisa.

No mesmo ano, as ações investigativas da Pesquisa se desdobraram em um projeto extensionista denominado **“Dinamização de leitura e contação de histórias na Sala de Leitura do SEF1”**, a partir da parceria entre as professoras Aline Xavier (DESU) e Ana Vargas, do Departamento de Ensino Básico do INES, objetivando identificar as estratégias pedagógicas de dinamização de leitura do projeto Comunicação Visual em Sala de Leitura para Crianças Surdas, coordenado pela professora Ana Vargas, e que contou com a participação das bolsistas Aline Sousa da Silva e Tamires Lopes da Fonseca Ramalho. A intenção das duas ações, de Pesquisa e de Extensão, foi levantar hipóteses sobre os impactos na formação de leitores literários quando a interação entre leitor e livros acontece em espaços apropriados para leitura literária. Os resultados das ações previstas do projeto de Extensão e de Pesquisa, alinhadas aos objetivos da Pesquisa, promovidas em 2019 geraram conclusões preliminares, de que tratará este artigo. Assim, o que se apresentará aqui serão os resultados da revitalização da sala de leitura do Setor de Ensino Fundamental 1 do INES (SEF1), e a transformação da sala de aula da Educação Infantil 1 com a criação do cantinho da leitura, a fim de se discutir a importância do espaço de leitura planejado a partir de uma perspectiva visual de apresentação espacial, além de metodologias de leitura literária que privilegiasse o leitor em potencial, crianças surdas do Ensino Fundamental 1, em diferentes níveis de aquisição de língua de sinais e aprendizagem de língua portuguesa escrita.

## A CRIANÇA SURDA, A LITERATURA E A INFÂNCIA

---

Não é apenas na infância que se deve formar leitores literários, mas em todas as fases cujo sentido compensatório da fantasia não tenho sido apresentado. No entanto, trataremos aqui da formação de leitores literários em potencial, ou seja, crianças em idade pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, que ainda não possuem domínio linguístico de suas línguas maternas, e que experienciam as primeiras fases de contato com a literatura a partir da proximidade com o livro.

Na infância, a experiência com a literatura pode ser um importante mecanismo capaz de permitir à criança progredir em sua capacidade criativa, imaginária. Na literatura infantil, o lúdico tem papel fundamental como preparatório para o desenvolvimento do pensamento analítico, que permanece com o indivíduo ao longo da vida. As experiências de contato com diferentes modos de representação da literatura (narração ou diálogo) estimulam nas crianças a capacidade inventiva de querer recriar, ao seu modo, as histórias que lhe foram contadas ou apresentadas visualmente.

O que se parece com trivial e recorrente ação infantil, a atividade de contar e recontar histórias é a chave de interação das crianças com o mundo simbólico e da fantasia. Este exercício autoral de rearranjar as narrativas em novas histórias, incrementadas de atalhos e enxertos de outras experiências, qualifica a criança para o desempenho autônomo de pensamento criativo, posicionamento crítico, tornando-se sujeitos questionadores e participativos, formando referências simbólicas, afetivas e de pensamento que irão permanecer na memória e influenciar comportamentos futuros.

Dessa forma, a literatura infantil pode ser vista como promotora de recursos psicológicos que permitirão o desenvolvimento da imaginação, ultrapassando a prática interativa que potencializa o desenvolvimento discursivo da criança. É também a partir da literatura que a criança vivencia sentimentos formadores de sua personalidade, como a alteridade, quando entra em contato, por meio do texto, com aquilo que é diferente dela por meio do conhecimento sobre a existência de pessoas e pensamentos diferentes do seu (COSTA, 2007).

O contato com a literatura infantil oportuniza ainda o fortalecimento do otimismo e da autoconfiança a partir da identificação da criança com heróis que conseguem vencer obstáculos aparentemente intransponíveis, mas que são superados com esforço individual ou com alguma ajuda. Essa identificação permite que a criança consiga “solucionar seus conflitos e reunir forças para superar sua dependência infantil” (RÖSING, 1999). É no bojo do texto ficcional que a criança reconhece a sua própria condição, tematizada pelas personagens das histórias infantis, e define o papel da fantasia da sua própria vida:

A fantasia é o setor privilegiado pela vivência do livro infantil. De um lado porque aciona o imaginário do leitor; e de outro, porque é o cenário no qual o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais. Consequentemente, não é a saída do herói que o coloca perante o mundo, mas sua volta; o primeiro movimento leva o protagonista ao encontro de si mesmo – esta é a sua grande aventura, a qual lhe permitirá enfrentar o contexto circundante, confiando em si mesmo – está é a sua grande aventura, a qual lhe

permitirá enfrentar o contexto circundante, confiando em si ou conformado com sua falta de poder (ZILBERMAN, 2003p. 130).

E de que é feita a literatura, se não de textos, que podem ser expressos em diferentes linguagens? E não são apenas os livros que divulgam os textos literários. A literatura pode permear o cotidiano das pessoas em diversos contextos, linguagens e suportes, mas é a sua dimensão estética que faz com que o gênero literário se distinga dos demais gêneros, cabendo então ao leitor, por meio da interação com o texto, significar a literariedade latente, não apenas a partir da identificação de determinados elementos linguísticos (JAKOBSON, 1970) mas de um alinhamento cultural entre texto e leitor. Cabe ao leitor, então, percepção e reconhecimento necessários do material que forma o texto ficcional, para que a experiência literária se configure.

Em outras palavras: leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no decorrer do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante daquela língua (na qual o poema foi escrito) (LAJOLO, 2002, p. 45).

Se consideramos, então, que é por meio da linguagem que a criança descobre na literatura infantil a possibilidade de realizar ações não realizáveis na vida real a partir do jogo simbólico (VYGOTSKY, 1984) que se estabelece nas histórias de faz-de-conta, e que nesse mundo ela pode representar desejos, preocupações e sentimentos que a afetam na vida real, precisamos compreender o papel significativo da linguagem literária, e por isso estética, no processo de recepção do texto literário pela criança.

Neste artigo, interessa-nos a abordagem específica da interação criança surda-texto literário, e neste sentido a questão da recepção do texto literário torna-se desafiadora, tendo em vista a real limitação de acessibilidade a linguagens estéticas inerentes ao texto literário, em razão do significativo e comprovado atraso na aquisição de uma primeira língua no Brasil por parte da maioria das crianças surdas. Esse atraso linguístico entre crianças surdas pode ser explicado pela falta de input no desenvolvimento linguístico da maioria delas, em razão de 90% pertencerem a núcleos familiares de pessoas ouvintes e praticamente não recebem nenhum estímulo linguístico até ingressarem na escola.

É importante notar que, no caso da maioria das crianças surdas, conceitos basilares para a constituição da primeira língua começam a ser construídos tardiamente e na escola, que passa a ser a primeira agência de letramento para a formação, e não a família, que geralmente é responsável por partilhar com crianças rituais comunicativos comumente presentes nas falas dos adultos. No caso de crianças ouvintes filhas de pais ouvintes e crianças surdas filhas de pais surdos e/ou sinalizantes, as trocas comunicativas, mesmo as pré-verbais, são fundamentais para a construção da linguagem pela criança.

A fala a que a criança está exposta (input) é vista como importante fator de aprendizagem da linguagem. A este respeito, uma das questões que se tem colocado é se o bebê será atingido por toda e qualquer amostra linguística ou manifestações

lingüísticas ao seu redor ou se as amostras que irão ter influência na aquisição têm um caráter seletivo. Embora essa questão não tenha ainda tido uma resposta definitiva, as pesquisas têm apontado para a segunda alternativa: a criança é afetada pela fala dirigida a ela (SCARPA, 2001, p. 8).

Há, nos estudos atuais sobre surdez, comprovações de que a maioria das crianças surdas inicia o processo de aquisição da linguagem na língua de sinais tardiamente, (QUADROS, 2011) quando já estão em idade escolar, acarretando atraso linguístico por falta de acesso à primeira língua, além de possíveis dificuldades emocionais e na aprendizagem. As questões que circundam essa problemática são muitas: falta de políticas públicas que permitam com que as famílias ouvintes com filhos surdos recebam informações a respeito dos direitos linguísticos de crianças surdas, como estimulação precoce em língua de sinais em instituições próprias; aprendizagem da língua materna (língua de sinais); fazer opções linguísticas, entre outros.

## **A LINGUAGEM LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA SURDA**

---

Para compreender como a literatura pode contribuir para a formação integral da criança surda, potencializando ações de criação, autoria e sensibilidade, é necessário percorrer questões acerca da construção do simbólico mediado pela literatura infantil e a aquisição de língua. A aproximação com o texto ficcional pretendendo uma educação literária depende de contatos sistemáticos com literatura, para que a criança surda tenha contato com livros e outros artefatos literários ainda na fase de estimulação linguística.

Neste sentido, importa pensar quais espaços favorecem as interações da criança surda com a diversidade literária que uma escola pode oferecer. A relação da criança surda com o texto literário deve se dar em ambientes que permitam significar o texto, visando não apenas despertar o interesse pela leitura, mas permitir que o próprio ambiente seja um mediador entre o leitor em formação e o texto literário. Os ambientes de leitura situam estes leitores em potencial de que estão ali, naquele espaço, a multiplicidade do mundo que pode ser simbolizado pela matéria ficcional presente nos livros, nas mais variadas linguagens: ilustrações, cores, sonoridade, formas, texturas.

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos e utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se nela, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2000. p. 106).

Uma forma de oportunizar esse letramento é oferecendo à criança surda o contato com histórias, narrativas sinalizadas. Garantir a oferta de textos literários em línguas de sinais se faz importante pelo fato de que a criança surda, na maioria dos casos, não tem contato com seus pares linguísticos, portanto, desconhece os recursos literários existentes em sua língua. Com isso, os múltiplos sentidos que emanam do texto literário,

por meio de metáforas, ironias, personificações, hipérboles tornam-se de difícil compreensão.

Um levantamento preliminar sobre atividades de leitura com crianças do Ensino Fundamental evidencia que nas práticas escolares, sobretudo nas séries iniciais do primeiro e do segundo segmento do Ensino Fundamental, não há um contato significativo com a Literatura, ou, quando há, esse contato não se configura efetivamente como uma experiência cultural. No entanto, sabemos que é dever da escola assegurar à criança que o texto literário tenha um tratamento distinto em relação aos outros, ou seja, que não seja banalizado, mas sim ressaltados sua relevância e seu significado. Negar isso à criança é vedar a oportunidade de desenvolvimento de sua criatividade. Isso requer processos específicos para que a prática de leitura, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa, seja significativa e proporcione à criança surda desenvolver a criatividade e imaginação, assim como atribuir sentido ao texto que lê.

Muitas iniciativas de promoção do letramento literário para crianças surdas não alcançam sucesso. Uma das causas é a insistência em se apresentar a literatura como ferramenta para fixação de outros saberes, principalmente o ensino de língua. Quando se trata de ensino de literatura, devemos pensar que leitura não exige apenas capacidades relativas à decifração do código escrito. Ser leitor é ir além disso. É necessário desenvolver capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido e é dever da escola refletir sobre a importância da formação de leitores literários.

Então, o que se pretende dizer aqui é que práticas de letramentos literários só logram sucesso quando buscam realizar um trabalho sistemático de letramento literário, sendo necessário que a criança surda tenha contato com livros e outros materiais literários. A capacidade criativa que a literatura busca desenvolver depende que o sujeito interativo traga em si outras experiências, ou seja, é imprescindível dotar a criança surda (e ouvinte) com de experiências, vivências, informações e letramentos, a fim que isso alicerce a sua capacidade de transformar esses estímulos em criatividade (VIGOTSKI, 2014).

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases suficientes sólidas para a sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (VIGOTSKI, 2014. p.12-13).

No entanto, a consolidação da sua língua materna é fundamental para que a construção de sentidos se efetive no contato com a linguagem literária. A formação do repertório cognitivo capaz de reconhecer nos recursos linguísticos presentes da linguagem literária possibilidades de interpretações para além da instrumentalidade da palavra nos leva a considerar a importância da constituição de uma primeira língua pela criança surda. Os múltiplos sentidos que brotam de um significado indicam que a linguagem literária pode ser revestida de certa opacidade, ou seja, conceitos generalizados permitem construções passíveis de ressignificações por sujeitos, segundo

suas referências em relação a suas experiências. E é a partir do contato com o texto literário que de fato começa uma educação literária capaz de favorecer significativamente o processo de letramento.

## **A SALA DE LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO DE CRIANÇAS SURDAS**

---

A fim de se inserir observações sobre experiências empíricas à discussão teórica que se apresenta neste artigo, a respeito dos espaços de leitura no processo de formação do leitor literário surdo, pretende-se apresentar a seguir algumas considerações sobre as vivências na Sala de Leitura do INES, lugar onde a criança pode experimentar o contato direto com os referenciais estimulantes e diversificados das ilustrações e narrativas que a literatura pode oferecer. É naquele espaço que a diversidade literária que envolve histórias infantis, contos de fadas, histórias em quadrinhos, fábulas, jornais, revistas que podem ser trabalhados com surdos utilizando os recursos da comunicação visual, sem necessidade de adaptação.

Como ponto de partida, o projeto de Extensão teve como objetivo a revitalização da sala de leitura do Setor de Ensino Fundamental 1 (SEF 1) do INES, que havia funcionado no Instituto entre os anos de 1991 a 2008, sob a coordenação da professora Ana Vargas. O que se buscou resgatar com este projeto foi o comprometimento com uma metodologia favorável ao letramento literário de crianças surdas, portanto pensada a partir de um ambiente que se utilizasse da comunicação visual para atender às necessidades sensoriais daquele público. Centrada na visualidade, a Sala de Leitura do SEF1 foi idealizada pela professora Ana Vargas, formada em Designer Gráfico, como um lugar que pudesse despertar nas crianças surdas o interesse pelo livro, em primeiro lugar, pelo apelo visual do ambiente.

A comunicação visual foi a linguagem criada para mediar as interações da criança surda com o espaço da Sala de Leitura, para que pudesse descobrir a possibilidade de uma leitura prazerosa e livre de obrigações pedagógicas que recorrerem ao aproveitamento utilitário do texto literário. O ambiente estéril, sem imagens e cores, onde livros se apresentavam pelas informações verbais expostas nas lombadas, sequencialmente em prateleiras ou empilhados em caixas, e que dividia o espaço com uma área reservada para atividades como mediações e reuniões pedagógicas, dentro da sala que originalmente era de leitura, deveria ser transformado. Aliados à professora Ana Vargas estavam as bolsistas Aline Sousa e Tamires Lopes, além de vários alunos da Graduação do Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES, voluntários do projeto, que seguiram as etapas previstas para a revitalização do ambiente e transformação em nova sala de leitura.

Figura 1 - Livros encaixotados na sala de leitura desativada e Espaço para atividades pedagógicas



Fonte: Acervo pessoal

Para além da ambientação da sala, era urgente a organização do acervo que serviria ao público infantil que a frequentaria. Nesta etapa, o projeto buscou separar, catalogar e classificar o acervo que estava disponível no espaço, mas que não era utilizado pelo fato de a sala de leitura estar desativada e não haver projeto sistemático de formação de leitura literária.

A seleção de livros infantis que atendam às necessidades linguísticas da criança surda é uma importante etapa no planejamento de projetos de letramento literário recorrendo à sala de leitura. Pensando no processo de leitura para além da decodificação em língua portuguesa, devemos considerar a educação do olhar da criança surda em fase de aprendizagem de segunda língua (Língua Portuguesa escrita) para as inúmeras possibilidades de textos literários em linguagem não verbal.

Cada vez mais os recursos não verbais - aqueles que não usam a palavra – estão presentes na literatura infantil moderna. Há também livros em que as imagens contam quase toda a história, e pouquíssimas palavras são usadas para completar a narrativa. Com ou sem palavras, a literatura infantil atual é cada vez mais centrada na utilização de imagens. A intenção do livro ilustrado é de que a criança explore cada imagem para desenvolver a narrativa de acordo com sua capacidade de compreensão. A imagem é tão importante quanto a palavra na literatura infantil principalmente quando pensamos em um público específico: crianças surdas da educação infantil, em fase de aquisição de Libras e aprendizagem de segunda língua. Ainda que muitas delas ainda não consigam ler as palavras em um texto escrito, são capazes de interpretar e atribuir sentidos aos textos imagéticos.

Figura 2 - Separação e catalogação do acervo e Análise e classificação dos livros



Fonte: Acervo pessoal.

A fase de separação dos livros por gênero textual (histórias infantis, conto de fadas, folclore, fábulas, livros didáticos e histórias em quadrinho) permitiu a distribuição das obras em ambientes planejados para compor o layout da sala, como por exemplo uma banca para as histórias em quadrinhos, uma estante em formato de castelo para os contos de fadas, uma estante para os livros didáticos, uma estante menor para os livros folclóricos e o varal com histórias infantis. Esse trabalho possibilitou não apenas a organização do ambiente em nichos temáticos, mas configurou uma etapa formativa para os alunos bolsistas e colaboradores quanto às múltiplas linguagens existentes nas obras literárias infantis e a contribuição da comunicação visual para a construção de um ambiente de leitura favorável às especificidades das crianças surdas.

Figura 3 - Alunos bolsistas e colaboradores participando da classificação do acervo



Fonte: Acervo pessoal.

Os textos visuais cada vez mais tomam conta do nosso cotidiano por meio das mais modernas tecnologias. Cada vez mais e mais cedo, crianças têm acesso a narrativas virtuais imagéticas disponíveis em smartphones, tabletes e computadores. Essas

linguagens artísticas também habitam os livros de literatura infantil, com sedutores cenários que saltam aos nossos olhos nos formatos *pop up*. No mágico universo ilustrado da literatura infantil, a imagem pode contribuir para facilitar a construção de interpretações da história, principalmente da criança em fase de alfabetização. Mas a experiência visual vai além da ilustração. As letras, a apresentação gráfica das palavras, a fonte escolhida para destacar expressões, a capa do livro e até o seu formato, tudo isso se constitui em imagens visuais que provocam a interpretação do leitor. Esses componentes visuais não só ajudam a leitura, como levam à experimentação. Por isso se destaca a importância da imagem como um dos princípios da literatura infantil.

Muito mais que realçar uma ideia já apresentada, os recursos não verbais podem levar o leitor a identificar mudanças de tempo e espaço na obra, identificar elementos de construção dentro da narrativa e permitir a participação do leitor na construção do texto, nos jogos de sentido. A partir da imagem a criança se torna também agente criativa. Pode contar diferentes histórias dentro da mesma história. Atualmente nos livros literários infantis, as ilustrações podem funcionar como elemento que ajuda a contar histórias. Isso significa que aprender a analisar as imagens é tão importante quanto ler as informações verbais, e que quando o pequeno leitor começa a descobrir os sentidos escondidos nas ilustrações, começa a se desenvolver nele a capacidade de observação e análise, e quanto mais expressiva for a imagem, oferecendo experiências de cor, forma, perspectivas e significados, mais possibilidades de interpretação a criança terá.

## **O CANTINHO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO LITERÁRIA DE CRIANÇAS SURDAS**

---

Os cantos temáticos são organizações espaciais nas salas de aula da educação infantil que estimulam o desenvolvimento pessoal e a criatividade da criança, configurando um importante recurso de aprendizagem (ZALBAZA, 2007). Nesse sentido, os cantos temáticos devem considerar o conceito educacional que o ambiente educacional traz, oferecendo à criança espaços lúdicos de promoção da autonomia, por permitirem a transição eletiva pelos ambientes de brincadeira, interagindo com os espaços, criando situações imaginárias, articulando ideias e compartilhando espaços e objetos. No entanto, para que de fato haja aproveitamento positivo dos cantos pela criança, a organização dos espaços deve ser elaborada de modo a significar a concepção de aprendizagem pensada pelo professor. Ou seja, as divisões espaciais bem demarcadas pelas temáticas que cada uma aborda oportunizam diferentes experiências de aprendizagem por parte da criança dentro da rotina da educação infantil.

A diversificação dos espaços dentro da sala de aula da educação infantil, como cantinhos da leitura, cantinho da casinha, cantinho do salão de beleza etc., podem permitir que a criança recrie conhecimentos adquiridos no contexto escolar associando-os a experiências vividas ou observadas no seu cotidiano. Trata-se, então, da oportunidade de a criança significar as informações recebidas na escola e no mundo, descobrindo, analisando e aplicando conhecimentos nas experiências imaginárias que

realiza sozinha e em interação com outras crianças ao explorar os cantinhos temáticos (ZALBAZA, 2007).

A partir desta perspectiva, que considera o canto temático como ambiente que permite à criança explorar suas vivências de forma lúdica e potencializar sua capacidade de interação com o meio, a pesquisa **“A literatura infantil no desenvolvimento cultural da criança surda”** acompanhou ações que modificaram o ambiente de uma sala de aula da Educação Infantil do INES, da turma turma EI4B, planejadas pela professora regente da turma Elizabeth de Souza Gomes Souza, com a criação do “cantinho da leitura” e “cantinho da brincadeira”. As ações de planejamento e organização da sala de aula aqui citada foram acompanhadas durante o ano de 2019, e as experiências vivenciadas pela professora Elizabeth Souza embasaram reflexões e discussões durante os encontros do grupo de Pesquisa **“Crianças Surdas: Cultura e Linguagem”**.

A criação dos cantos temáticos da leitura e da brincadeira foram duas experiências que afetaram significativamente a turma EI4B, no que tange à exploração ativa dos objetos e do ambiente e a transição autônoma pelos espaços da sala de aula. A partir das discussões sobre a importância da literatura infantil na formação da criança surda, a professora Elizabeth Souza buscou a repensar as práticas de leitura literária e a organização do ambiente em que davam as experiências das crianças surdas com os livros. Destaca-se aqui, inicialmente, a intensa inquietação daquela professora em querer descobrir métodos de aprendizagens significativas pelas crianças surdas quando em contato com a literatura infantil, a fim de favorecer, por exemplo um contato mais próximo da criança surda com o acervo literário disponível em sala de aula, para que a manipulação do livro enquanto objeto se desse de forma cada vez mais direta pela criança, com menos intervenção do adulto.

Figura 4 - Sala de aula da turma EI4B antes da organização de espaços temáticos



Fonte: Acervo pessoal

Embora houvesse atividades de leitura e contação de histórias em sala de aula, o acervo era mantido em local com pouca visibilidade, sendo exposto pela professora durante as atividades literárias ou buscado pelas crianças quando tinham interesse. A iniciativa de buscar pelos livros era uma constante na rotina das crianças, mas as sessões

em que a professora retirava todos os livros da prateleira em que estavam, expunha as obras para a atividade e depois guardava novamente o acervo não promovia uma interação significativa com os livros. Deve-se considerar que na educação infantil, especificamente com crianças surdas, algumas práticas de aprendizagem devem ser mediadas por diferentes linguagens que construam sentido para a criança. Buscar livros em lugar reservado ou pouco acessível e tornar a guardá-los depois de uma atividade literária constrói, simbolicamente, na criança, a ideia de distanciamento e periodicidade.

O livro, enquanto objeto, precisa fazer parte do ambiente da sala de aula como forma de auxiliar o letramento literário a partir das descobertas de diferentes formatos, texturas, grafismos, cores e ilustrações. O ambiente da sala de aula passa a ser também o mediador entre a criança e o material ficcional presente no livro. A partir dessa concepção de aprendizagem significativa que considera o contato com o livro essencial para a formação de leitores literários, a professora Elisabeth Souza planejou a organização de dois ambientes temáticos dentro da sala de aula. Inicialmente foi criado o cantinho da leitura, onde o acervo de livros infantis ficava permanentemente exposto, suspenso em um varal que permitia que as crianças visualizassem os livros pelas capas e imagens mais atrativas.

O cantinho da leitura ressignificou o processo de leitura na sala de aula em questão. As experiências de leitura por parte das crianças surdas se tornaram ainda mais ricas, com escolhas mais autônomas sobre os temas das histórias e que se desdobravam em atividades de recontação para os colegas da turma. Isto significou também a apropriação dos conhecimentos adquiridos no texto, que eram aplicados em outros espaços da sala de aula. Como exemplo, pode-se citar a experiência de leitura de uma das crianças, que escolheu o livro “Rinocerontes não comem panquecas”, leu suas imagens no “cantinho da leitura” e imediatamente significou o texto indo para outro espaço dentro da sala. Depois de fazer a leitura da história, uma narrativa que usava linguagem não-verbal, a criança levou o livro para o “cantinho da brincadeira” e modelou várias panquecas de massinha, utilizando utensílios de cozinha de brinquedo.

Figura 5 – Cantinho da brincadeira



Fonte: Acervo pessoal

A partir de uma brincadeira não estruturada, a massinha de modelar, a criança pôde significar a aprendizagem ao fazer panquecas de massinha em outro espaço temático. Ao sair do “cantinho da leitura” e levar a história para a cozinha do “cantinho da brincadeira”, o livro de histórias se transformou em livro de receitas, e a escolha do ambiente da casinha reelaborou o conceito de panqueca, que sai da história e entra na brincadeira como realidade é ressignificada. Nesta experiência, percebe-se a escolha espontânea pelos espaços na sala de aula – o da leitura para ler o livro e do da casinha para cozinhar as panquecas na brincadeira - permite que a criança dê novos sentidos às experiências vivenciadas em sala de aula e no mundo.

A relação entre a brincadeira e desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a Zona de Desenvolvimento Iminente (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

O contato direto com os livros na sala de aula da turma E14B impregnou de sentido as experiências de leitura das crianças. A aproximação com o objeto livro permitiu também uma maior afinidade com a linguagem literária por meio da ludicidade presente no “cantinho da leitura” e promoveu atitudes emancipatórias nas crianças surdas, que buscaram ler mais livros como assumiram a ação de contar e recontar as histórias em Libras para seus colegas de turma, sempre com o livro nas mãos. Essa construção de autonomia promove, na criança surda, segurança emocional, cognitiva e linguística para que se expresse e se torne agente criativa, questionadora e participativa.

Este processo de transformação dos espaços da sala de aula, planejados pela professora Elisabeth Souza, permitiram que as crianças interagissem no mundo simbólico e da fantasia no mesmo ambiente em que as outras práticas formais de aprendizagem ocorriam. Essa transformação do ambiente da sala de aula em espaços organizados para a leitura e brincadeira não só deu mais ênfase à ludicidade presente nas atividades de leitura literária e brincadeiras, como também permitiu protagonismo às crianças nas estruturações das brincadeiras e nas contações de histórias. A partir da organização dos ambientes temáticos as crianças passaram a escolher o que fazer, que histórias ler e contar para os demais colegas, quando partilhar a experiência de leitura e brincadeira e quando ficar sozinhas, quando os elementos que permeiam as histórias seriam transpostos também para o cantinho da brincadeira.

A emancipação das crianças quanto às escolhas dos espaços e dos livros para leituras espontâneas, acompanhada pela professora Elisabeth Souza, permitiu também experiências estéticas das crianças surdas com os objetos que compunham o ambiente da sala de aula, livros e brinquedos que eram tocados, experimentados e significados a partir dos corpos e recursos imaginativos das crianças. Neste sentido, mais do que promover avanços linguísticos nas crianças surdas - mesmo reconhecendo isto como essencial para seu desenvolvimento cognitivo - as atividades lúdicas se relacionam com a construção sensível da subjetividade infantil (GÓES, LEITE, 2003), primordial para as

relações simbólicas que o leitor literário estabelece entre o material ficcional e o mundo sensível.

Figura 6 - Crianças lendo e contando histórias, sem intervenção da professora, no “cantinho da leitura”



Fonte: Acervo pessoal

## QUANDO O ALUNO É O CENTRO DO PROCESSO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

---

A reestruturação, que chamamos também de revitalização, da sala de leitura desativada em Sala de Leitura, com iniciais maiúsculas, significa a ocupação de um lugar, a delimitação de um território legítimo da literatura dentro da escola. O propósito não se limita à reserva de um espaço para se contar e ler histórias, mas explicitar a necessidade de se emancipar a literatura das práticas recorrentes de obrigações pedagógicas que sucedem a leitura literária.

A sala de Leitura é o espaço do leitor e dos livros, pensada para que o encontro aconteça de maneira lúdica, prazerosa e sistemática. Este objetivo norteou a montagem de diferentes áreas dentro da Sala de Leitura, ambientes para leituras autônomas, para contação e teatralização de histórias, manuseio de livros etc. Cada local pensado para promover a interação entre livros e leitores, uma vez que esta aproximação é imprescindível no processo de formação do leitor. O livro deve ser um objeto íntimo para a criança, independentemente de qualquer condição física ou social, para que ela se desenvolva como leitor literário.

Diria que o contato com o livro, seja em casa, seja na casa do vizinho ou no colégio, é extremamente importante para a formação do leitor. Deixar a criança em liberdade entre os livros é essencial; ela os tocará, abrirá suas páginas aqui e acolá, talvez não leia uma história por inteiro, mas a apresentação entre o objeto livro e a criança já terá sido feita e, a partir daí, o livro já não será um desconhecido (AMARANTE, 2019. p. 51)

Quando o leitor é centro do processo, há que se pensar que não apenas o adulto, mas o ambiente da sala de leitura, com todas as linguagens que a compõe, medeiam o

movimento de formação de leitura literária. O que percebemos ao longo do desenvolvimento deste o projeto extensivo de revitalização da Sala de Leitura, que expandiu as investigações iniciadas na pesquisa **“A literatura infantil no desenvolvimento cultural da criança surda”**, e teve a coordenação da professora Ana Vargas, foi que as ações desenvolvidas naquele ambiente deveriam estar impregnadas de sentido, portanto a própria composição da sala deveria ser harmoniosa ao propósito desse projeto, que é tornar a criança próxima do livro, e assim desenvolver sua potencialidade de apropriação do material ficcional presente na literatura. Tudo levava à fantasia naquele ambiente. Desde a organização do espaço, que contava com a caracterização dos alunos bolsistas e colaboradores e da professora Ana Vargas, até a construção de ambientes que reconstruíssem arquétipos das histórias infantis, como o castelo da princesa, a floresta dos personagens místicos do folclore brasileiro, o chapéu da bruxa etc.

Figura 7 - Equipe caracterizada durante o trabalho de organização do acervo da sala de leitura.



Fonte: Acervo pessoal.

O resultado das primeiras ações da sala de leitura (a exposição de variados tipos de livros para a apresentação deste artefato como “objeto”; as atividades de contação de história em Libras; as sessões de leitura espontânea por parte dos alunos) comprovam nossa hipótese de que o espaço impacta positivamente a sensibilidade da criança para o interesse pela leitura literária. O ambiente como mediador no processo de formação do leitor literário é uma importante estratégia quando pensamos, à luz da fenomenologia, que aquilo que consideramos texto literário vai se realizar a partir da reação do leitor quando em contato com ele. Em se tratando de crianças surdas, concluímos preliminarmente que a linguagem da comunicação visual presente no ambiente da Sala de Leitura favoreceu à interlocução entre livro e leitor surdo, e ao preenchimento de sentido àquilo que estava lendo, fosse linguagem verbal ou imagens.

Neste sentido, reforçando o entendimento de que crianças surdas, como leitoras em potencial, trazem em si características singulares e específicas de significação do mundo por meio da língua, conforme já discutido anteriormente neste texto, conclui-se que a experiência fenomenológica de estar presente no ambiente da Sala de Leitura, aquele ambiente planejado para oferecer experiências visuais de elementos inerentes à linguagem literária, antecede o momento de pensar “sobre literatura” ou “ensinar

literatura”, ou seja, permite ao sujeito uma experiência estética com a literatura pré-reflexiva, portanto antes de se querer levar o aluno buscar compreender a importância de se tornar um leitor literário. É a experiência de “estar” no espaço de leitura que permitirá as primeiras percepções do universo literário por parte da criança surda.

Figura 8 - 1ª Exposição de livros (com estantes em altura acessível para manuseio)



Fonte: Acervo pessoal

Ainda que o canal visual seja o mais significativo receptor de mensagens pela criança surda, o processo de letramento literário não depende apenas da oferta de textos imagéticos para esse público, mas é preciso que se desenvolva na criança surda capacidades relativas à compreensão e à produção de sentido no contato com a linguagem estética inerente à literatura. E é função da escola garantir métodos eficientes para que a prática de leitura, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa, seja significativa e proporcione à criança surda desenvolver a criatividade e imaginação, atribuindo sentido ao texto que lê. O letramento literário demanda, ainda, a formação de sujeitos capazes de ler imagens e interpretar de forma eficiente as múltiplas experiências que o mundo literário proporciona.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Apresentamos uma breve discussão a respeito de parte dos resultados, ainda preliminares, do projeto de extensão “**Dinamização de leitura e contação de histórias na Sala de Leitura do SEF1**”, um dos braços investigativos da pesquisa “**A literatura infantil no desenvolvimento cultural da criança surda**”. Diante destes resultados, enxergamos novas possibilidades metodológicas para se desenvolver atividades de letramento literário com crianças surdas, cientes de que a atividade de pesquisa se faz na constante reflexão e criação de novos conhecimentos, buscando a inventividade no processo de investigação e, segundo Passos e Barros (2012), construindo nossos métodos enquanto trilhamos os caminhos.

Assim, o que se espera com as discussões levantadas aqui é a ampliar o debate sobre a educação literária de crianças surdas no Brasil, atentar para possibilidades de letramentos literários que considerem a experiência estética viva com a literatura, por

isso fenomenológica, de contato com livros, provocando afetações, impulsos de sensibilidade. Considerou-se, neste artigo, que as experiências das crianças surdas em ambientes em que os livros estavam constantemente disponíveis contribuíram para o processo de letramento literário, primeiramente pela experiência da criança surda com a presença do objeto livro no ambiente, artefato importante na formação de um leitor literário.

A relação do objeto livro com os ambientes cujas leituras se davam, espontâneas ou programadas, permitiu a apreensão das linguagens manifestadas tanto nos livros quanto nos dois espaços analisados neste artigo, a Sala de Leitura do SEF1 e a sala de aula da turma EI4B. Essa relação entre o livro e as linguagens que o circundavam impregnaram de sentido as atividades de leitura, pois foi nessa relação que se foi possível perceber que literatura é material ficcional e linguagem estética, que se insubordina contra as práticas tradicionais de utilização do texto literário para ensinamentos pedagógicos e moralizantes.

A desarticulação das atividades de leitura literária do uso escolarizado da literatura é imprescindível para que, efetivamente, se possa formar leitores literários. O dever da escola, no entanto, é garantir à criança, surda e ouvinte, a apropriação de ferramentas críticas que auxiliam na capacitação do leitor literário, desenvolver nela competências estéticas e linguísticas que as permita transitar pela dimensão simbólica do texto literário de modo cada vez mais autônomo e capaz de atribuir sentido àquilo que lê.

## REFERÊNCIAS

---

- AMARANTE, D. W. **A biblioteca do leitor infante-juvenil: conversa com pais e professores**. 1. ed. – São Paulo: Iluminuras, 2019.
- CANDIDO, A. Literatura e formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 24, n. 9, p. 803-9, set. 1972.
- COSTA, M. M. **Metodologia de Ensino da Literatura Infantil**. Curitiba, Ipbex, 2007.
- GÓES, M.C.R.; LEITE, A I. R. P. Cognição e imaginação: a elaboração do real pela criança e as práticas de educação infantil. In: **Encontro internacional Linguagem, Cultura e Cognição – reflexões para o ensino**. 2. Campinas, SP: Unicamp, 2003.
- JAKOBSON, R. **Linguística e poética**. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1970.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PASSOS, E.; BARROS, M. R. B. Diário de bordo de uma viagem-intervenção (in) PASSOS, E., KASTRUP, V. & Escossia, L da. (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.
- QUADROS, R. M. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- RÖSING, T. M. K. . **Formando uma sociedade leitora: anais da 7ª Jornada Nacional de Literatura**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
- SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. pág. 203-232.
- VIGOSTKI, L. S. **Imaginação e Criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- VIGOSTKI, L. S.. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Jun. 2008.
- ZABALZA, M. **Qualidade na Educação Infantil**. Artmed: Porto Alegre, 1998.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**, 11ª edição. Revisada, atual e ampla – São Paulo: Global, 2003.

# Capítulo 7

---

## ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: ENTRE O USO GRAMÁTICA FORMAL E O ENSINO INSTRUMENTAL E FUNCIONAL

*Roseni Maciel Couto*

*Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz*

Nas últimas décadas, a comunidade surda tem alcançado diversas conquistas provenientes de lutas e ações políticas consolidadas em legislações que lhe possibilitam participar mais efetivamente de segmentos na sociedade. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436/2002 como meio de comunicação e expressão da comunidade surda é um dos avanços mais importantes, que provocou outras ações, como a regulamentação da Lei pelo Decreto de Libras (Decreto 5.626/2005), o qual trouxe uma série de ações em prol da formação do professor, dos profissionais intérpretes de Libras e Português, do ensino em perspectiva bilíngue, entre outras. Essa nova perspectiva sobre e voltada ao cidadão surdo fez com que fossem ampliadas as discussões acerca da educação desse sujeito.

Embora as garantias previstas nos documentos sejam motivo para celebração e transformação, o sistema de ensino ainda carece de muita atenção, pois, aliada às políticas públicas, é necessária a reformulação no planejamento e na execução de medidas para o atendimento ao aluno surdo, sobretudo, com relação ao seu acolhimento na instituição escolar e à formação de profissionais responsáveis por esse acolhimento e pelo ensino.

Dessa forma, é importante que as instituições de ensino estejam preocupadas com a inclusão e integração dos alunos surdos, preparando-se constantemente para recebê-los e ensiná-los, tendo em vista que a efetiva oferta de educação exige reflexões e adequações para o aprimoramento das potencialidades de estudantes com diversos perfis e demandas de aprendizagem e nos faz refletir sobre o protagonismo do aluno antes de escolher quaisquer estratégias para o seu desenvolvimento (PILETTI, 1989). No caso do aluno surdo, é necessário conhecê-lo e compreendê-lo em suas características, valorizando-o como um ser único e capaz e reconhecendo que a surdez não é um impedimento para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que muitas escolas regulares não conhecem as necessidades do aluno surdo e o recebem com ressalvas, por não compartilharem a mesma língua que ele, (GUARINELLO, 2007). O aluno surdo não pode apenas “estar na escola”, “ser atendido”, mediante interações superficiais; é necessário que ele seja efetivamente incluído. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Básica deve promover o desenvolvimento do aluno, assegurando-lhe a formação comum

indispensável para o exercício da cidadania e preparando o aluno para que possa progredir tanto no trabalho como nos estudos (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a escola desempenha um papel de extrema relevância, interferindo significativamente na qualidade da vida humana, considerando sua prática educativa, a partir da consciência de que a educação, como experiência especificamente humana, está para além dos conteúdos ensinados, é uma forma de intervir no mundo (FREIRE, 2019).

## **A LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA E LÍNGUA DE INSTRUÇÃO NO ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO AO APRENDIZ SURDO**

---

O reconhecimento da Libras com língua foi um marco na história da comunidade surda brasileira, pois conferiu ao surdo o direito de se comunicar e se expressar em Libras, um sistema linguístico de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira que contempla a identidade dessa comunidade, por ser uma língua espaço-visual e com estrutura gramatical própria (BRASIL, 2002). Vale ressaltar que a referida lei é bem clara ao estabelecer que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Nesse sentido, defendemos que o processo educacional do aluno surdo deva ocorrer em uma perspectiva bilíngue: a Libras como a primeira língua e o Português na modalidade escrita, a segunda língua. Sob essa ótica, é necessário observar que

A Língua Brasileira de Sinais - Libras e a Língua Portuguesa são as línguas que permeiam a educação de surdos e se situam politicamente enquanto direito. A aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa pela criança surda. O ensino da língua de sinais e o ensino de português, de forma consciente, é um modo de promover o processo educativo. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 7).

Deve-se ter em vista que as experiências auditivas não são significativas para o aluno surdo, pois as pessoas surdas compreendem e interagem com o mundo por meio da Libras e de experiências visuais (BRASIL, 2005). Dessa forma, os recursos e abordagens de ensino para esse público devem ser elaborados respeitando-se essas características.

É fato que a Libras proporciona uma comunicação completa ao surdo; é fato também que a Língua Portuguesa é a língua majoritária do país e, conseqüentemente, o idioma por meio do qual o Estado se comunica oficialmente. Partindo do ponto de vista social, o domínio da leitura e do português escrito possibilita à pessoa surda (e não surda também) o acesso aos saberes da cultura letrada, por isso, é necessário proporcionar ao surdo os meios que viabilizem a aquisição da Libras e a aprendizagem da escrita. Sob essa ótica, importa-nos considerar que

[...] a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição

sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. (SOARES, 2009, p. 38).

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita implica resultados positivos no desempenho acadêmico do estudante surdo, visto que amplia a compreensão dos recursos disponíveis para estudo, como acesso a livros, plataformas de pesquisas, revistas etc. A aprendizagem da Língua Portuguesa por discentes surdos ocorre por meio de um processo bastante distinto do que ocorre com alunos ouvintes. A esse respeito, concordamos com o fato de que

Essa relação entre língua constitutiva deste grupo sociocultural torna, porém, o processo de letramento de surdos particular, ao considerar que suas condições de bilinguismo diferem daquelas observadas para pessoas ouvintes usuárias ou aprendizes de duas línguas orais/escritas [...]. (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI 2014, p.132).

Há que se destacar que, se no ensino da modalidade escrita para alunos surdos forem empregados os mesmos métodos utilizados com ouvintes, esse processo estará fadado ao fracasso. No ensino do português escrito a alunos surdos que se comunicam por meio da Libras, essa língua precisa ser a língua de instrução, pois “No caso específico da escrita, o surdo deve basear-se em experiências com a língua que já domina, em geral a de sinais, para construir e desenvolver essa forma de comunicação” (GUARINELLO, 2007, p. 56).

Para Santana (2007), é necessário compreender a escrita do surdo sem fazer comparações com a escrita do ouvinte, mas considerando que o texto escrito é produto de uma elaboração mental primeiramente realizada em Libras, por isso, é comum a presença da estrutura da L1 na estrutura do português escrito. A Libras e a Língua Portuguesa são línguas distintas, cada uma possui suas particularidades; por esse motivo, muitas vezes, para que o aluno surdo compreenda os conteúdos na aula de português, é necessário recorrer a exemplos na língua de sinais. De acordo com Campello (2008), para explicar os significados dos elementos gramaticais da Língua Portuguesa, é necessário fazer uso de signos visuais e tecer comparações entre a gramática da Libras e da Língua Portuguesa.

Considerando-se um aluno aprendente do português escrito, há que se oferecer o ensino significativo de modo que ele possa identificar a função social da língua. Nesse sentido, “Concebendo-se a língua como atividade discursiva, deve-se inserir os alunos surdos em situações de uso da língua portuguesa escrita, possibilitando, assim, a apreensão da sua convencionalidade.” (PEREIRA 2011, p. 611).

## **FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATENDER AO ALUNO SURDO**

---

Os desafios do profissional docente no contexto educacional brasileiro são inúmeros; as rápidas transformações sociais requerem o uso de novas metodologias, tecnologias e abordagens para atender as demandas sociais, culturais e educacionais, de modo a observar a diversidade humana presente na escola. No que tange à

educação das pessoas surdas, corroborando as palavras iniciais deste artigo, nas últimas décadas, houve avanços em políticas públicas, com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, Lei 10.436 (BRASIL, 2002), e sua regulamentação pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), além da regulamentação da profissão do intérprete de Língua Brasileira de Sinais pela Lei 12.319 (BRASIL, 2010).

Tomamos a definição de pessoa surda como consta no Decreto 5.626/2005, Capítulo I, Artigo 2º: “[...] 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). Diante disso, é necessário pensar que o trabalho com aprendizes surdos, cujo perfil linguístico e cultural é distinto, requer metodologias e estratégias de ensino específicas, por meio de recursos visuais e de leitura de imagens, elementos cruciais na organização do ensino para alunos surdos (LEBEDEFF, 2010).

É muito comum a afirmação de que os surdos apresentam dificuldades e limitações na aprendizagem da escrita em português. Concordamos que possa haver limitações, no entanto, o aprendiz surdo não pode assumir a responsabilidade por não desenvolver adequadamente e em tempo escolar regular as habilidades de leitura e escrita, pois há outros fatores que causam impactos diretamente nas limitações, tais como a formação docente insuficiente e inadequada, o sistema de ensino indiferente às necessidades do aluno surdo, o uso de recursos e estratégias que não contemplam a demanda do aprendiz surdo, a sociedade omissa e indiferente às ações que visam à acessibilidade linguística desse aluno.

Vale ressaltar a importância da formação inicial e continuada do professor para atuar com discentes surdos, como prevê o Decreto 5.629/200. É fato que o processo de ensino de português para surdos exige estudos aprofundados e os cursos de Licenciatura para professores de Língua Portuguesa parecem não contemplar a essa exigência. Na realidade, conteúdos ou metodologias de ensino de Português escrito para surdos não são abordados na maioria dos cursos de licenciatura, como se pode verificar na pesquisa de Balbaaki (2017), quando analisou um corpus composto por ementas de 20 cursos de Licenciatura em Letras-Libras (e demais denominações) e identificou duas possibilidades em relação ao processo de disciplinarização:

- 1) Língua Portuguesa como objeto de conhecimento a ser adquirido/aprendido pelo aluno surdo. Neste grupo, o enfoque recai na proficiência e na construção de conhecimento metalinguístico na LP2 (conhecer estrutura fonológica, morfológica, sintática, aspectos textuais);
- 2) formas de tratar a transmissibilidade da LP2 para surdos. Nesse grupo, há ênfase nas metodologias a serem empregadas no ensino e na produção de materiais. (BALBAAKI, 2017, p. 24).

Ainda sobre a temática da formação docente, Balbaaki (2017) identificou um número maior de oferta de disciplinas de Língua Portuguesa **com ênfase no aspecto metalinguístico**, ou seja, em abordagens gramaticais, deixando uma lacuna nos conteúdos que abordam metodologias a serem empregadas no ensino do português

para surdos. Nosso entendimento sobre o estudo da autora denota que o uso de metodologias e estratégias não é, ainda, uma preocupação prioritária na elaboração das ementas dos cursos de licenciatura em Letras/Libras (Língua Portuguesa), o que pode confirmar a hipótese de que essa temática não faz parte das reflexões realizadas durante elaboração de currículo dos cursos de licenciatura.

Na verdade, não é o surdo que precisa de adaptações para o seu processo de ensino-aprendizagem, mas o sistema educacional que demanda mudanças, removendo barreiras e construindo caminhos para que os objetivos propostos possam ser alcançados. Ser surdo não significa ser limitado nem ter problemas de aprendizagem. Botelho (2005) entende que, quando a surdez é concebida como experiência visual, o fato de não ouvir não é fator determinante para o desenvolvimento educacional do aluno surdo.

Corroboramos nosso entendimento na exposição do Decreto 5.626/2005, Capítulo IV, ao responsabilizar as instituições federais de ensino, que devem

[...] garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005. Art. 14)

Em escolas regulares com turmas inclusivas, para o atendimento das necessidades do aprendiz surdo, é fundamental a atuação do intérprete educacional, cuja função é promover a interpretação de uma língua para outra e mediar a comunicação entre surdos e ouvintes no espaço escolar. Vale ressaltar que não compete ao intérprete o desempenho de funções, normalmente a ele relegadas, como acompanhar o aluno surdo, ensinar, sanar dúvidas, atuar no Atendimento Educacional Especializado - AEE, entre outras, por não serem essas ações elencadas na sua esfera de atuação profissional. A competência de preparar aulas, pensar em recursos, metodologias e estratégias de ensino é do professor e não do profissional intérprete.

Pensar que a inclusão se concretiza eficazmente pelo único fato de possibilitar a presença do intérprete em sala de aula é um equívoco, pois não garante que o conteúdo será trabalhado de forma a atender, de fato, as necessidades desse aprendiz. Nesse sentido, o Decreto 5.626/2005, no Artigo 14, esclarece sobre a possibilidade de a função de intérprete ser desempenhada por um professor da Educação Básica (bilíngüe), mas deixa claro que a função do professor é distinta da função do intérprete.

O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente. (BRASIL, 2005)

A Lei 12.319/2010, que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras/Português corrobora o que está estabelecido no referido decreto, ao elencar as atribuições do profissional, no Art. 6º, das quais nos interessam neste artigo as atividades relativas ao intérprete educacional:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;  
II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; (BRASIL, 2010).

Ao professor de Língua Portuguesa para surdos cabe apresentar conteúdos de forma adequada, utilizando gêneros discursivos que façam parte de sua vivência, de sua rotina, de suas experiências e práticas sociais e interculturais (CRUZ, 2016). Nesse sentido, pensamos no ensino de Português escrito de forma instrumental, funcional e dialógica, conforme previsto no Decreto de Libras (BRASIL, 2005), levando-se em conta as necessidades desse aluno e buscando, sobretudo, estabelecer análises contrastivas entre a Libras e o português escrito, de modo que o aprendiz se identifique com os textos e gêneros discursivos utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem e com a estrutura gramatical das duas línguas em uso.

Considerando a importância de estratégias e de recursos adequados e específicos para o ensino de LP para surdos, abordaremos uma reflexão sobre essa temática.

## **SUGESTÕES PARA ENSINO DE CONTEÚDOS GRAMATICAIS DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA SURDOS**

---

No Brasil, os livros didáticos utilizados nas escolas regulares com turmas inclusivas, bem como as gramáticas normativas da Língua Portuguesa são pensados para o ensino a alunos ouvintes. Entretanto, são inadequados para serem utilizados com discentes surdos, pois não contemplam suas demandas de aprendizagem. A esse respeito, Guarinello (2007) destaca que, geralmente, os livros didáticos utilizados na escola são ineficientes, pois não permitem que o aluno perceba a função dos textos.

É necessário desenvolver abordagens e recursos didáticos autênticos, pensados para o aprendiz surdo, não é coerente utilizar o livro didático apenas porque foi esse o recurso adotado pela instituição. Referente às adequações das atividades educacionais, importa considerar que

A seleção de atividades ensino-aprendizagem, com maior valor educativo intrínseco, pode permitir ao aluno tomar decisões; assumir papel ativo como alguém que “dialoga” com a realidade, investigando-a e estabelecendo relações com o saber pela redescoberta, e desenvolvendo a cultura do pensamento em sala de aula. (CARVALHO, 2008, p. 96).

No ensino de língua, segundo Bakhtin (2016, p. 37-38), “A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de certo gênero de discurso*”. (grifo do autor). Então, na aula de português com alunos surdos, é necessário que os conteúdos estejam inseridos em um contexto, ou seja, é imprescindível lançar mão de diversos gêneros textuais. Também importa considerar que uso de gêneros textuais “[...] oferece ao professor acesso mais rápido e eficiente à identificação dos componentes linguísticos,

sociais e culturais que o aluno precisa aprender para melhorar seu desempenho nas situações-alvo identificadas como necessárias.” (RAMOS, 2004, p. 116).

Esta pesquisa mostra a experiência de duas professoras que atuam em um grupo de pesquisa voltado para a produção de material didático e ao ensino de português escrito para aprendizes surdos, a partir de uma perspectiva bilíngue, em que a Libras é a língua de instrução e de comunicação e os recursos visuais ocupam espaço primordial e em sala de aula. Selecionamos alguns conteúdos, tradicionalmente trabalhados na rotina da sala de aula de Língua Portuguesa, cujos conceitos e definições se fundamentam na gramática tradicional da LP e que, muitas vezes, não fazem sentido para o discente surdo da forma como são veiculados e apresentados.

A seguir, trazemos alguns conceitos e definições empregados em gramáticas normativas tradicionais, pensadas para o ensino a ouvintes, tecemos algumas comparações com as características estruturais da Libras e apresentamos sugestões de estratégias para o trabalho com o aluno surdo, que possam contribuir para o sucesso na aprendizagem. Buscamos trabalhar os conteúdos por meio de recursos imagéticos e gêneros discursivos com os quais os discentes tenham contato em sua rotina diária, respeitando a interação entre eles, suas individualidades, sua condição linguística e cultural, a instrumentalidade e a funcionalidade do português, segunda língua.

Os conteúdos apresentados a seguir fazem parte do currículo da Educação Básica, no entanto, optamos por não selecionar um segmento ou ano formal de escolaridade, pois o objetivo é trazer reflexões, comparações e exemplos, para mostrar ao professor de Língua Portuguesa de discentes surdos possibilidades de execução do processo de ensino-aprendizagem por discentes surdos. Dessa forma, sugerimos formas de abordar os conteúdos propostos e o professor poderá fazer as adequações, considerando a aplicabilidade de acordo com a sua realidade e seu contexto de ensino.

## SUBSTANTIVOS

---

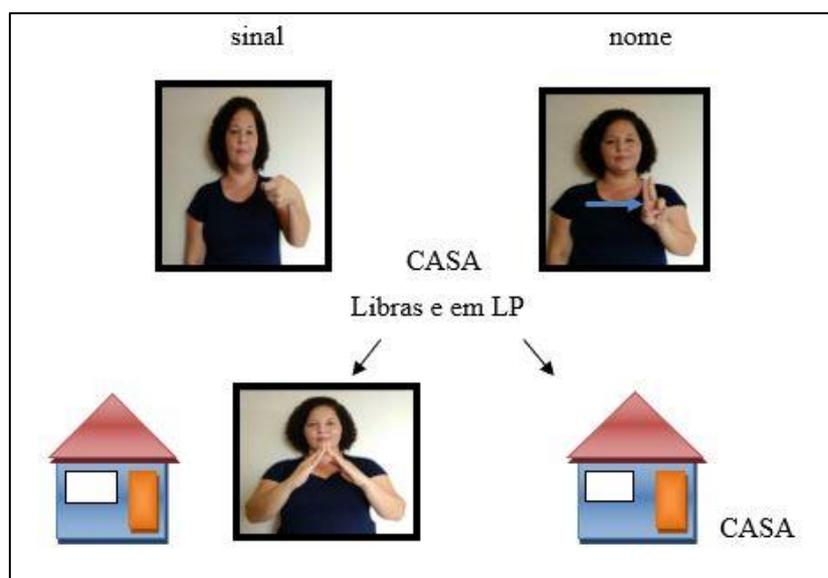
Iniciamos com a classe de palavras denominada **substantivo**. Talvez, para alunos ouvintes, o conceito apresentado na gramática normativa seja de fácil compreensão, no entanto, na abordagem com o discente surdo, tecer comparações com a Libras torna a aprendizagem mais significativa. Vejamos as definições dessa classe gramatical apresentada em duas gramáticas da Língua Portuguesa:

Substantivos são palavras que designam seres-visíveis ou não, animados ou não, ações, estados, sentimento, desejos, ideias. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p.114).

Substantivo é a classe de lexema que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos de objetos substantivos, isto é, em primeiro lugar, substâncias (homem, casa, livro) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (bondade, brancura), estados (saúde, doença), processos (chegada, entrega, aceitação). (BECHARA, 1999, p. 112).

O professor poderá conceituar essa classe gramatical com sinais em Libras ou apresentando palavras escritas, complementando com a definição de Cereja e Magalhães (ibid): “designam seres-visíveis ou não, animados ou não, ações, estados, sentimento, desejos, ideias”. Reiteramos a necessidade de exemplificação da ocorrência nas duas línguas, como exposto no exemplo a seguir.

Figura 1 - Apresentação da classe gramatical substantivo em Libras e na modalidade escrita



Fonte: As autoras

Destacamos duas atividades propostas por Cereja e Magalhães (2005, p.115), ao abordarem **substantivos próprios**:

Que substantivos próprios completam as frases a seguir, considerando-se o contexto?

- (a) O [ ] adverte: evite fumar na presença de crianças.
- (b) O escritor português renascentista [ ] escreveu o conhecido poema épico Os Lusíadas.

Analisando os exemplos, percebemos que a primeira frase: “O **Ministério da Saúde** adverte [...]” é frequentemente citada na mídia, por isso, o ouvinte a conhece e não terá dificuldades para completá-la. No entanto, para o surdo, muitas vezes, não é uma frase comum.

Para que ele responda a atividade proposta, o professor deverá trabalhar a frase e o contexto em que é usada, inclusive, levando para sala de aula imagens com o material de campanha do Ministério da Saúde, considerando-se que o surdo está aprendendo a segunda língua e, junto com a língua, os aspectos culturais que a permeiam e a acompanham.

Analisando o segundo enunciado, é primordial que o professor explique em Libras, por meio de recursos visuais pertinentes sobre a obra “*Os Lusíadas*” e seu autor, Luiz Vaz de Camões, que é a resposta correta.

Para classificar um substantivo em comum ou próprio, em uma abordagem pensada para o aluno surdo, respeitando suas peculiaridades linguísticas, pode se promover a diferenciação entre o sinal *particular* e *comum*. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 2 - Exemplo de substantivo em Libras e em LP

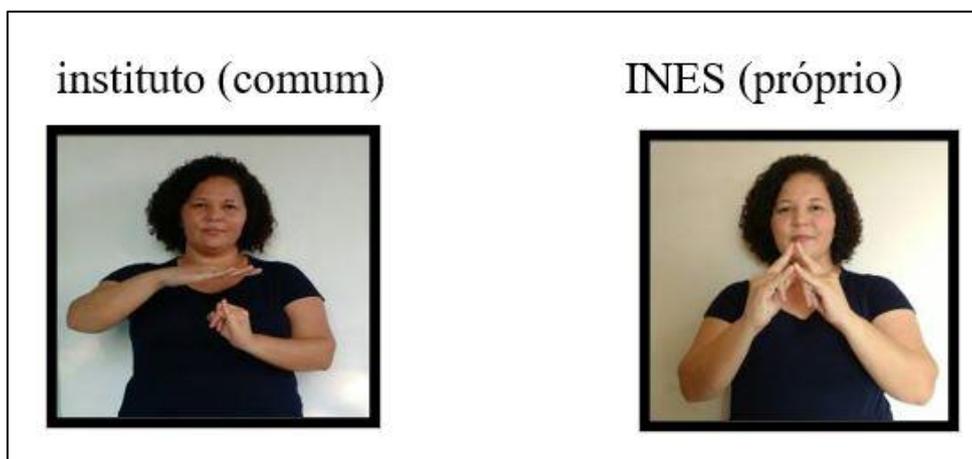


Fonte: As autoras

No exemplo da Figura 2, a palavra professora (função) é um substantivo comum, tem um sinal comum, já a palavra que denota o nome da professora (Maria) é um substantivo próprio.

Outro exemplo a ser apresentado ao aluno é a palavra *instituto*, cuja classe gramatical é substantivo comum, mas *Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)* é um substantivo próprio.

Figura 3 – Palavra instituto



Fonte: As autoras

Para abordar a classe gramatical **substantivos próprios** com alunos surdos, sugerimos um trabalho de leitura baseado no gênero textual documentos, utilizando os documentos *identidade e certidão de nascimento*.

Figura 4 Exemplo de substantivos próprios na certidão de nascimento

<b>REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL</b>		
<b>CERTIDÃO DE NASCIMENTO</b>		
NOME		
ANA XXXXXXXXXXXXXXXX SILVA		
<b>DATA DO NASCIMENTO POR EXTENSO</b>	<b>DIA MÊS ANO</b>	
VINTE DE MAIO DE DOIS MIL E NOVE	20	05 2009
<b>HORA DO NASCIMENTO</b>	<b>MUNICÍPIO DO NASCIMENTO E UNIDADE DA FEDERAÇÃO</b>	
15 h 02 min.	RIO DE JANEIRO - RJ	
<b>LOCAL DO NASCIMENTO</b>	<b>SEXO</b>	
MATERNIDADE NOSSA SENHORA XXXXX	FEMININO	
<b>FILIAÇÃO</b>		
JOAQUIM XXXXXXXXXXXX SILVA		
MARIANA XXXXXXXXXXXX		
<b>AVÓS</b>		
<b>PATERNOS:</b> JOÃO XXXXXXXXXXXX SILVA		
CARLA XXXXXXXX SILVA		
<b>MATERNOS:</b> JOSE XXXXXXXXXXXXXXXX		
PRISCILA XXXXXXXXXXXX		
<b>NOME DO OFÍCIO</b>		
TABELIONATO DE NOTAS XXXX 4º OFÍCIO DE REGISTROS CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS		
<b>OFICIAL REGISTRADOR</b>		
CARLOS XXXXXXXXXXXXXXXX		
<b>MUNICÍPIO/COMARCA/UF</b>		
MUNICÍPIO E COMARCA DO RIO DE JANEIRO – RIO DE JANEIRO		

Fonte: Adaptação das autoras.

A vivência do aluno é uma estratégia que deve prevalecer no trabalho do professor. No exemplo apresentado na Figura 4, o professor poderá trabalhar várias temáticas

interessantes para o aluno, como por exemplo, levar o aluno a compreender a origem do seu nome e sobrenome, dos nomes dos familiares, como pais e avós paternos e maternos, a localização do cartório onde foi feita a certidão de nascimento, a cidade onde nasceu etc.

Dessa forma, o professor trabalhará, além do aspecto linguístico da disciplina, o autoconhecimento do aluno, sua identidade e cidadania e questões relacionadas à sua presença na sociedade, ampliando para outros documentos e suas finalidades.

## DIVISÃO SILÁBICA/ TRANSLINEAÇÃO

Seguem duas definições para a palavra sílaba, apresentadas em duas gramáticas tradicionais e muito utilizadas em contextos formais de ensino e as atividades propostas.

Sílaba é um fonema ou um grupo de fonemas numa só emissão de voz, a base da sílaba é a vogal; sem ela não há sílaba (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p.65).

Sílaba é um fonema ou um grupo de fonemas num só impulso respiratório (BECHARA, 1999, p.84).

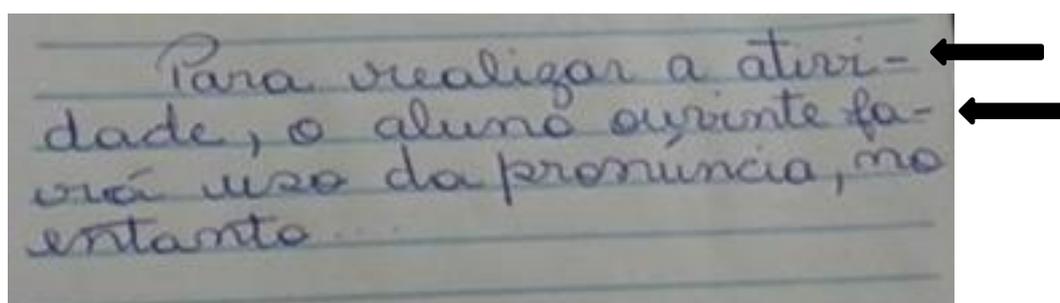
Cereja e Magalhães (2005, p. 66) propõem uma atividade no seguinte molde:

*Classifique quanto ao número de sílabas as seguintes palavras da tira:*

*Fiquei    acredito    mas    aí    campanha*

Para realizar a atividade, o aluno ouvinte fará uso da pronúncia, porém, é inviável para o aluno surdo separar as sílabas dessa forma. Então, nossa proposta sugere que o professor apresente a atividade com as sílabas das palavras separadas e depois solicite ao aluno surdo que classifique as palavras quanto ao número de sílabas. Nota-se que os conceitos e as atividades propostas não são exemplos reais de uso para o aluno surdo. Por isso, é necessário mostrar situações na escrita em que a regra se aplica. Vejamos o exemplo:

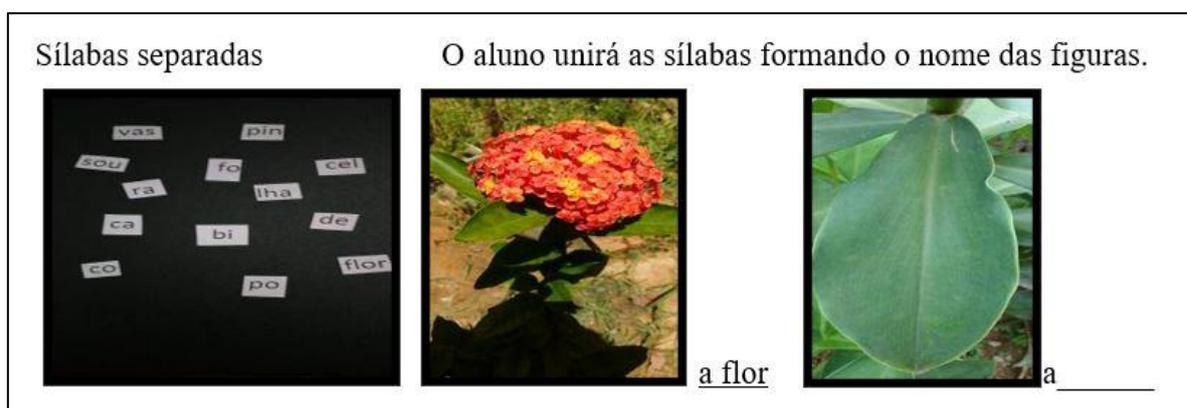
Figura 5 - Uso da separação silábica



Fonte: Acervo pessoal

No início do processo de aquisição de vocabulário em português, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a realização de algumas atividades, podem ser oferecidas palavras com as sílabas separadas, palavras previamente apresentadas e contextualizadas, de modo que o aluno surdo perceba as sílabas unindo-as. Vejamos os exemplos:

Figura 6: Proposta de atividade para reconhecimento de sílabas



Fonte: Acervo pessoal

Para essa atividade, sugerimos que o professor solicite aos alunos desenhos ou fotografias de objetos cujos nomes eles desconheçam em LP. O professor poderá confeccionar um cartaz, juntamente com os alunos, incluindo as palavras escritas e ilustradas por eles. Após mostrar que cada objeto tem um nome em LP, ele poderá explicar a divisão silábica desses nomes e o processo de translineação.

A continuidade e a contextualização dessa atividade pode ocorrer por meio de criação de um texto coletivo. Com o auxílio dos alunos, o professor fará o registro na lousa, os alunos poderão ser voluntários para escrever as palavras que já aprenderam. Em seguida, copiarão o texto no caderno e, assim, poderão aplicar a regra para divisão silábica em situações reais. Essa atividade desperta também o interesse do aluno para aprender palavras e ampliar o repertório linguístico em português, pois muitas crianças surdas, somente na escola, descobrem que cada ser, cada objeto, cada fenômeno possui um nome em português.

Algumas regras de divisão silábica podem ser percebidas visualmente, como é caso dos dígrafos **rr**, **ss**, **sc**, **xc**, etc. No entanto, ainda que o aluno surdo saiba usá-las, haverá situações em que essa regra não seja suficiente para dividir outras partes da palavra, por exemplo: a palavra **carreguei**. O aluno saberá que (rr) ficam separados (car-re), mas poderá ter dúvidas quanto à sílaba (guei), por não contar com o recurso da pronúncia.

Cabe aqui uma observação: em correção de provas escritas, em quaisquer contextos, o avaliador precisa estar ciente dessa questão. O surdo não pode ser penalizado por divisão silábica, a não ser que, durante a prova, ele possa consultar a separação de sílabas no dicionário. De outra maneira, seria uma avaliação injusta, pois,

mesmo que sejam empregadas estratégias visuais apropriadas no ensino, em muitos casos, a separação silábica só é possível através da pronúncia.

## ONOMATOPEIAS

As onomatopeias são classificadas nas gramáticas normativas como representação do som:

Onomatopeias são palavras criadas com a finalidade de imitar sons e ruídos produzidos por arma de fogo, sinos, campainhas, veículos, instrumentos musicais, vozes de animais etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 104)

Onomatopeia é o emprego de fonema em vocábulo para descrever acusticamente um objeto pela ação que exprime. (BECHARA, 1999, p.74).

As definições apresentadas foram pensadas para o público ouvinte, que faz uso das onomatopeias na modalidade oral da LP em suas vivências. Porém, para o público surdo, as definições mostradas não são claras. Então, a explicação embasada nos conceitos apresentados nas gramáticas não satisfaz a compreensão plena pelo aluno.

Para trabalhar a onomatopeia com o aluno surdo, sugerimos o uso de um conceito de som empregado na Física: “Som - fenômeno da propagação de ondas de pressão produzidas no ar por um corpo que vibra.” (FERREIRA, 2011, p. 822). A pessoa surda pode perceber o som através da vibração ou por ilustrações visuais. O professor pode usar recursos que fazem parte das experiências dos alunos, como: experimentar a vibração do aparelho celular; bater na porta e mostrar que *toc, toc* é uma forma de representar em LP a vibração produzida.

A seguir, há exemplos visuais de onomatopeias representando sons que, muitas vezes, a pessoa surda não percebe ou, talvez, nunca tenha se dado conta que tais movimentos provocam ruídos sonoros, como engolir, mastigar, arrotar etc.

Figura 7 - Exemplo de onomatopeias utilizadas em histórias em quadrinhos



Fonte: Adaptação das autoras.

Com essa ilustração, o professor pode aguçar a curiosidade para outras situações importantes, poderá orientar o aluno surdo sobre determinados comportamentos que fazem parte da cultura ouvinte e ampliar o conhecimento, explicando o porquê de evitarmos andar arrastando o sapato, fazermos movimentos suaves para não acordar alguém que dorme, entre outras situações.

O professor pode trabalhar esse recurso da língua por meio do gênero textual *História em quadrinhos* em que onomatopeia é um recurso presente e marcado. A composição visual, as expressões das personagens, o formato dos balões, as ilustrações etc. se bem explorados, ampliam a compreensão das onomatopeias. O exemplo da Figura 8 pode inspirar o professor a abordar o conteúdo sobre Onomatopeia e ampliar para outros conteúdos.

Figura 8 - Exemplo de onomatopeias em história em quadrinhos



Fonte: Revista da Turma da Mônica<sup>1</sup>

Como atividade, após a compreensão, o professor pode solicitar que os alunos fotografem, desenhem ou selecionem imagens de eventos sonoros, nos quais possam perceber a vibração de alguma forma, como: a água saindo da torneira, a vibração do celular, a chuva caindo etc. Em sala de aula, com o auxílio do professor, os alunos podem fazer a representação do som, isto é, da vibração usando as onomatopeias. Essa atividade pode ser ampliada, contribuindo para a produção textual em Libras e em português escrito de uma *história em quadrinhos* com esses recursos para consolidação da aprendizagem.

<sup>1</sup> <http://turmadamonica.uol.com.br/home/> Acesso em 25. Jun 2020.

Figura 9 - Exemplos de onomatopeias ilustradas com fotografias



Fonte: As autoras

Apresentamos uma proposta para a construção de uma história em quadrinhos para trabalhar as onomatopeias. Para que o aluno possa criar esse gênero, é necessário que o professor tenha trabalhado todas as suas características previamente com os alunos.

*Vamos criar uma história em quadrinhos em que você possa utilizar as onomatopeias que você aprendeu. Para criar a sua história em quadrinhos, você vai precisar de:*

*Uma ideia - Sobre o que você vai escrever?*

*Espaço - Onde a história vai acontecer? Como será a paisagem? A sua história vai acontecer em qual estação do ano?*

*Personagens - Quem são as pessoas que estarão na história?*

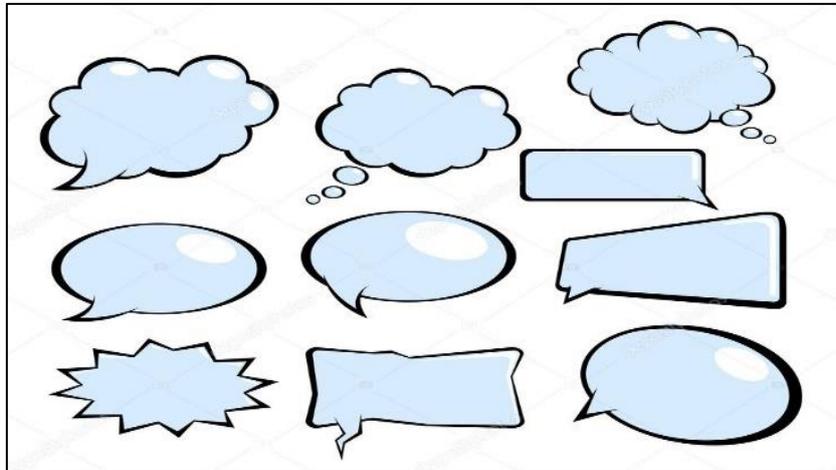
*Como vai começar a sua história? - Como a sua história vai terminar?*

*Agora, preencha esta ficha para cada **personagem** da sua história*

Nome: _____	idade _____
Onde mora _____	gosta de _____
Não gosta de _____	Coisas que sabe fazer bem _____
_____ Dificuldades _____	

*Faça pesquisa em outras revistas em quadrinhos e em sites da internet sobre os tipos de balão que farão parte da sua história em quadrinho e o que eles representam. Sua história precisa ter sentido completo, ou seja, precisa ter um princípio, meio e desfecho (fim). Capriche!!!!*

Figura 10 – tipos de balões para histórias em quadrinhos



Fonte: Adaptação das autoras

## CLASSIFICAÇÃO DO SUJEITO – SIMPLES OU COMPOSTO?

A abordagem do assunto classificação do sujeito com o aluno surdo requer observações minuciosas nas escolhas lexicais em Libras e em português escrito e explicações muito claras, comparando as duas línguas, a fim de evitar equívocos na compreensão. Vejamos as definições:

O sujeito, quando explicitado ou claro na oração, está representado- e só pode sê-lo por uma expressão substantiva exercida por um substantivo (homem, criança, sol) ou pronome (eu) ou equivalente. Diz-se, portanto, que o núcleo do sujeito é um substantivo ou equivalente. (BECHARA, 2005, p.410)

Quando apresenta um só núcleo é chamado de **sujeito simples**; quando apresenta dois ou mais núcleos, é chamado de **sujeito composto** (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p.248, grifo do autor).

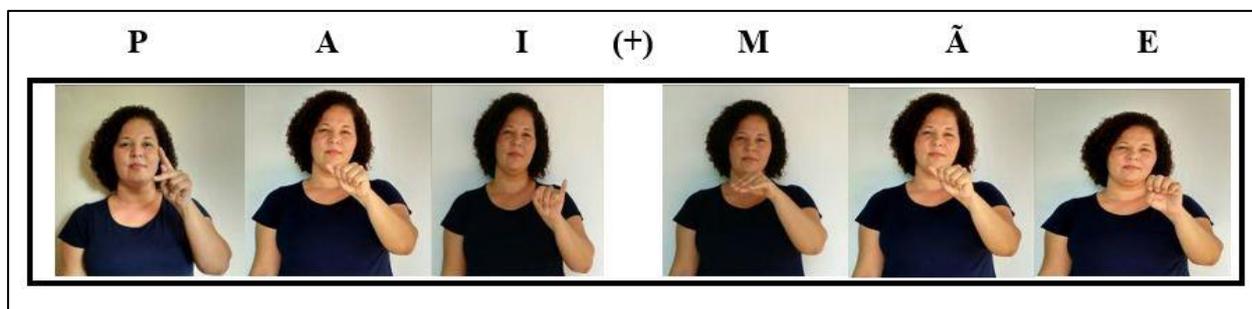
Algumas vezes, um sujeito simples na Língua Portuguesa pode ser um sujeito composto em Libras. Partindo das definições de sujeito, mostramos casos em que ocorre essa diferença. Tomamos como exemplo a palavra **pais**. Em português, pode significar plural de **pai** no masculino e, também, **pai e mãe**, englobando o plural masculino. Em Libras, no entanto, para dizer **pais**, referindo-se a pai e mãe, um sinal apenas não contempla essa representação, são feitos os sinais (pai-mãe).

Exemplos:

*Português* - **Os pais** compareceram à reunião

*Libras*- **Pai/mãe** compareceram à reunião

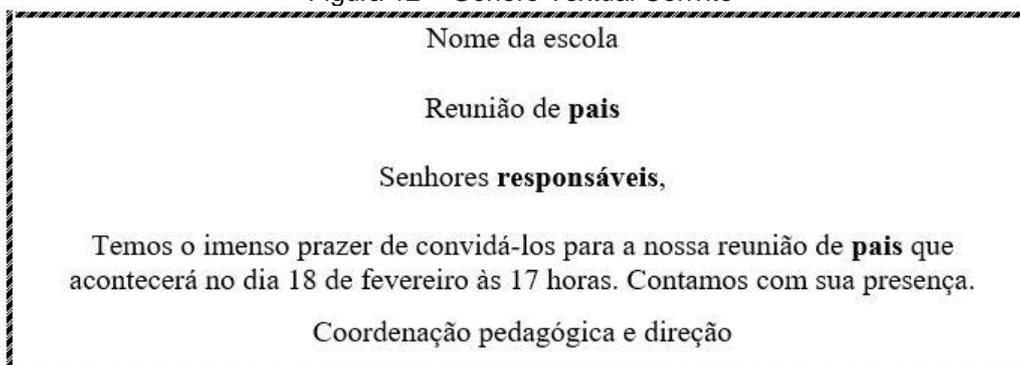
Figura 11 - Sinal de pais (pai e mãe)



Fonte: As autoras

Como vemos na Figura 11 acima, se o aluno surdo tiver dúvidas e recorrer à interpretação, o intérprete ou o professor irá sinalizar **pai/mãe**, ou, mesmo se o próprio aluno fizer a leitura em Libras, aparecerão **pai/mãe**, **dois núcleos**. Então, o aluno poderá fazer a classificação, considerando o aspecto apresentado em Libras, dois núcleos: sujeito composto. Para evitar esse equívoco, professor deve ter conhecimento em Libras e em LP para mostrar ao aluno essa diferença nas duas línguas. Sugerimos o uso do gênero textual convite (convite para reunião de responsáveis), em que é empregado o termo **pais**, para exemplificar o significado no contexto.

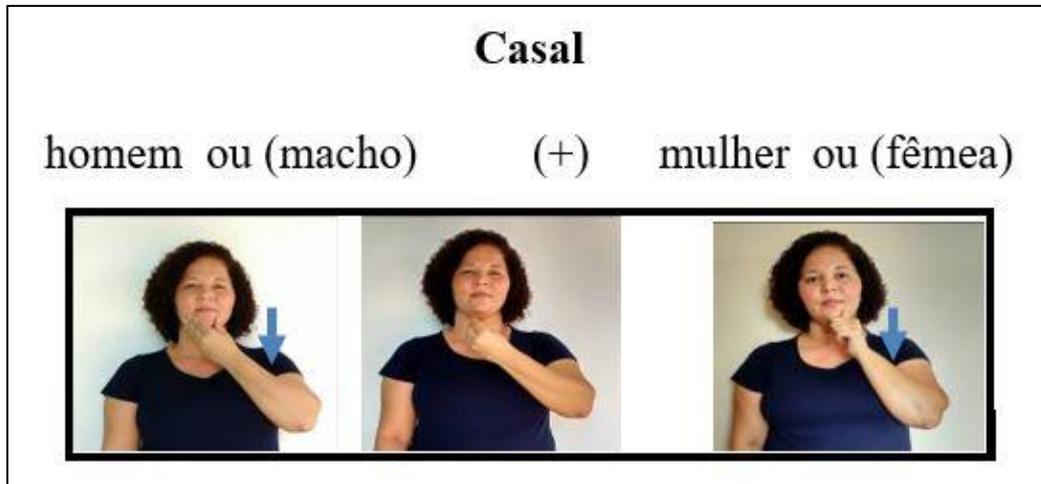
Figura 12 – Gênero Textual Convite



Deve ser feita a leitura do convite com os alunos, extraindo o que eles compreenderam, perguntando: Quem são os **responsáveis**? / O que significa a palavra **pais**? Quem são seus **pais** ou **responsáveis**?, mostrando-lhes que, quando ele vê a palavra **pai** em português, ela representa apenas uma pessoa do sexo masculino; entretanto, a palavra **pais** (plural) pode representar pai e mãe, dois ou mais pais do sexo masculino, responsáveis: avós, tios, ou outras pessoas. A partir de um exemplo usual e que faça parte da realidade do aluno, a compreensão poderá ser mais clara.

Outro exemplo é a palavra **casal**: em português, representa duas pessoas ou dois seres, um do sexo masculino e outro do sexo feminino; em Libras, em algumas construções, a palavra **casal** é representada pelos sinais homem ou macho e mulher ou fêmea.

Figura 13 - Sinal de casal em Libras



Fonte: As autoras

No exemplo<sup>2</sup> “O **casal** de João-de-barro constrói a casa juntos para abrigar os filhotes que nascerão nos próximos meses”, se o surdo considerar a representação de casal em Libras e a imagem, sem que o conceito de casal em LP tenha sido explorado, ocorrerão equívocos na classificação do sujeito.

Figura 14 - Exemplo de casal



A imagem mostra duas aves; em Libras, será feito o sinal do pássaro macho e o da fêmea, logo, haverá dois núcleos, o que configura, em LP, *sujeito composto*.

É necessário mostrar o conceito através de situações reais, em que esta palavra é empregada. Por exemplo, chamar um menino e uma menina à frente e dizer que se trata de um casal de alunos, que a frase para registro da situação poderia ser escrita das seguintes formas:

<sup>2</sup> Imagem extraída de: <http://www.ninha.bio.br/biologia/joao-de-barro.html>. Acesso em 14 jan 2019.

Um **aluno** e uma **aluna** vieram à frente. – uso de **duas palavras**, portanto, dois núcleos.

Um **casal** de alunos veio à frente. – uso de **uma palavra** para representar duas pessoas, portanto, somente um núcleo.

Em Libras, realmente, há dois núcleos; diferentemente da classificação em português, o sujeito é composto. Essa observação também deve ser mostrada ao aluno, pois o surdo recebe as explicações em Libras e faz os registros escritos em LP, certamente, seu raciocínio fica envolvido nas duas línguas.

Antes de passarmos para as considerações finais deste capítulo, acreditamos que os exemplos apresentados e as estratégias sugeridas têm o objetivo de mostrar ao professor possibilidades práticas de ensino, levando o aprendiz surdo a compreender e produzir textos em Libras e em português de forma consciente, autônoma, mediante interações com os pares e partindo de uma língua visual para a produção escrita. As ideias não se esgotam, ao contrário, inspiram os participantes para a compreensão e o uso da língua dentro de uma perspectiva funcional, dialógica e instrumental (BRASIL, 2005).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A educação dos alunos surdos exige grande trabalho e esforço. É importante considerar que os alunos, sem distinção, têm direito à educação que atenda as suas demandas e lhes proporcione o desenvolvimento de suas potencialidades. Quando são revistos os métodos que falharam e são aprimorados os bons métodos, com a finalidade de desenvolver o exercício pleno de cidadania, não só o estudante é beneficiado, todos os envolvidos ganham e a sociedade usufrui do resultado positivo desse trabalho.

As conquistas alcançadas pela comunidade surda nas últimas décadas devem ser reconhecidas, todavia, ainda há muito a ser feito para que os sujeitos surdos sejam realmente valorizados e incluídos na sociedade. A oferta de uma educação de qualidade é um dos caminhos que preparam os indivíduos para o exercício da sua cidadania, o que demanda adequações no sistema de ensino, a implementação de boa formação inicial e continuada do professor para o atendimento ao aluno surdo e o uso de materiais e estratégias adequadas e focadas nas necessidades desse aprendiz.

## REFERÊNCIAS

---

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BALBAAKI, A. Disciplinarização da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos: uma análise das ementas dos cursos de letras-libras. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro: INES, vol. 1, jan-jun 2017.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 23.jul.2020.
- BRASIL. Decreto nº 5626/2005. Regulamenta a lei nº10.436/2002, que dispõe da Língua Brasileira de Sinais-Libras Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- BRASIL. Lei nº10.436/2002. Dispõe da Língua Brasileira de Sinais- Libras. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em 18 nov. 2018.
- BRASIL. Lei nº 12.319/2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em 25 jan de 2019.
- CAMPELLO, A. R. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**, Tese de Doutorado apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, fevereiro de 2008.
- CARVALHO, R. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CEREJA, W; MAGALHÃES, T. **Gramática reflexiva**. Texto, semântica e interação. 2 ed. São Paulo: Atual, 2005.
- CRUZ, O. Estratégias didáticas para o ensino de resenha acadêmica a graduandos surdos em uma perspectiva bilíngue: Libras e Língua Portuguesa escrita. In: MORAES, Márcia (Org). **Questões da educação**. Rio de Janeiro: iVentura, 2016, p. 135-159.
- FERREIRA, A. **Aurélio júnior**: Dicionário escolar da língua portuguesa. 2 ed, Curitiba: Positivo, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60º ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GUARINELLO, C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- LEBEDEFF, T. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de educação**. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, São Paulo.2010, [36]: p. 175 – 195.
- LODI, A. C. B; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORETI, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, 2014, p.131 - 149.
- PEREIRA, M. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa-SIELP**, v. 1, nº. 1, 2011, p. 610 - 617.
- PILETTI, C. **Didática Geral**. 10 ed., São Paulo: Ática, 1989.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, Magali. **Ideias de como ensinar português para alunos surdos**. Brasília, MEC, SEESP, 2006.
- RAMOS, R. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em curso de inglês para fins específicos. São Paulo: **The ESpecialist**. nº.2, vol. 25, 2004, p. 107 - 129.
- SANTANA, A. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.
- SOARES, M. **Letramento** - um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

# Capítulo 8

---

## PROTAGONISMO SURDO E EDUCAÇÃO

Ana Paula Gomes Lara  
Gladis Perlin

Há quem tenha a ideia de colocar o protagonismo como um elemento necessariamente a ser apreendido nos campos da educação. Disso, surge o termo educação e protagonismo, algo que se constitui presente na contemporaneidade. Trata-se de uma ideia de educação com base em elementos que irão despertar questões que se abrigam sob o signo da responsabilidade, da cidadania, do respeito, da sustentabilidade e da solidariedade. Portanto, é uma questão interna à aprendizagem.

Os surdos se ressentem da falta de protagonismo no contemporâneo. As perguntas que surgem se referem também em relação às causas dessa fragilidade. O objetivo desse trabalho é o de mostrar o papel da educação, como campo de desenvolvimento cognitivo, em relação aos surdos, especialmente aos surdos indígenas. Como autoras surdas, para desenvolver essas questões, nos conectamos com alguns autores que nos impulsionam nos caminhos da reflexão, com o intuito de levar a ações que venham a contribuir para a criação de espaços possíveis para o protagonismo entre os surdos.

### OS SURDOS NA ATUALIDADE

---

A percepção que temos diante de nós é de surdos intelectuais marcados pela crescente ameaça de não nos sentirmos pertencentes ao nosso espaço interior como sujeitos surdos. A modernidade globaliza as culturas, desnorteia os surdos e não concorre pela valorização do inútil. O que vigora é o perfeito, o capaz, o que se sobressai. Muitos se aproveitam da situação para se sobressaírem, massacrando o valor da diferença surda. Isso concorre para que continuem aparecendo apenas competências pouco ordinárias, disfarces compreensíveis, como o saber igualar-se aos ouvintes<sup>3</sup> ou recorrer aos espaços disponíveis para chamar a atenção. Sendo assim, o surdo se sente perdido e desvalorizado, passando a buscar compensar ou se fechar em uma sensação de inutilidade. Perdidos ao relento e sem compreender sua identidade, muitos buscam uma representação catastrófica de si mesmos.

Este espaço surdo está nebuloso, e a possibilidade de resiliência se observa para apenas poucos surdos que ainda mantêm suas raízes alimentadas por um protagonismo forte, por vezes, fixo em um empoderamento no passado. Alguns procuram mostrar ao povo surdo<sup>4</sup> uma utilidade velada, nebulosa, sob máscaras, e isso nos leva a concluir

---

<sup>3</sup> Os surdos são inclinados a se aproximarem dos ouvintes e, muitas vezes, são vítimas de *ouvintização*, e acabam se esquecendo ou fugindo de suas identidades, sendo esse um fenômeno que está deixando sua marca.

<sup>4</sup> Povo surdo é tido como o grupo de surdos constituído com língua, lugar e cultura específicas. Distinguimos a identidade surda como constituidora desse agrupamento, ou seja, aqueles que são surdos e que têm uma certa autonomia política são constituidores do povo surdo. A comunidade surda, por sua

que a maioria dos sujeitos surdos agonizam nos espaços incertos, e poucos protagonistas se mantêm presentes.

Perlin e Reis (2012) chamam a atenção para as consequências do presente, sendo o mal de hoje a dominação, a governamentalidade que transforma os surdos a serem sujeitos-objetos da ação dos ouvintes. O mal de hoje é os muitos espaços de assujeitamento a normas desconhedores da diferença de ser surdo. Trata-se de uma questão de fuga e de falta de identidade.

Este espaço de presença surda, muitas vezes, fica à deriva ou é assumido pelo deficiente auditivo<sup>5</sup> que, mediante a ignorância do ouvinte, que o compara aos surdos, acaba tomando a vanguarda de políticas vigentes para os surdos. Como exemplo disso, em 2006, dois concorrentes deficientes auditivos conseguiram a classificação de 1º lugar no vestibular de Letras/Libras. Atualmente, eles ocupam o espaço dos surdos e conquistam políticas para si, não tendo nada a ver com os surdos, já que essas políticas compreendem questões referentes à escrita eficiente de português, necessidade de amplificadores de som, questionamento da presença de intérpretes, entre outras.

A flexibilidade de ser sujeito surdo e desenvolver o protagonismo no mundo contemporâneo se torna líquida e própria dos contextos construídos e desconstruídos por nós e por uma força totêmica<sup>6</sup> ou o ser surdo.

## “SER SURDO”: UM DESAFIO

---

Os surdos<sup>7</sup> não podem nos deixar levar pelo deficiente, anormal e incapaz. Tal concepção leva ao desastre. Os surdos precisam ser conduzidos pela língua de sinais, se referindo como surdos, como sendo o que são, como identidade e como cultura, do mesmo modo que outros grupos,<sup>8</sup> como o dos negros, indígenas, ciganos, judeus, feministas, LGBTs e comunidades estrangeiras (japoneses, italianos, cubanos, etc.). A alteridade surda transforma o inútil em útil, sendo unificadora. A identidade surda se sobrepõe quando há a identificação do surdo enquanto sujeito diferente. É sob o signo da diferença que há a permissão para a ação nas tramas sociais e, conseqüentemente, há movimento social. Eis a presença da cultura diferenciada.

---

vez, é constituída de surdos e ouvintes. Por parte dos ouvintes, temos os pais, os professores, os filhos etc. que, em sua maioria, usam a língua de sinais.

<sup>5</sup> Em alguns casos, o deficiente auditivo que tem audição de 80% ou 85% consegue ouvir a voz de uma pessoa no telefone, consegue ler os lábios, fala quase igual ao ouvinte, escreve bem, entende bem um texto em português e, na universidade, muitas vezes, não quer mostrar que é surdo, e aproveita o espaço de surdo para se promover. E isso faz os surdos se sentirem inferiores e inúteis.

<sup>6</sup> As forças totêmicas são agenciadoras, são aquilo que podemos definir como um imã: contato eu-tu, ou seja, união de identidades em torno de uma causa comum. Elas concorrem para o surdo olhar para si: cultura: língua, pedagogia, humor etc., e trazem o brilho da identidade, da diferença e da alteridade.

<sup>7</sup> Entendemos aqui como surdos todas as categorizações ou diversidades: mulher surda, surdo indígena, surdo cego, surdo autismo, surdo *down*, surdo paralisia, surdo deficiente físico, surdo LGBT, surdo negro.

<sup>8</sup> Não nos referimos aqui a minorias. É difícil referir-se a minorias sem globalizar. Quando falamos disso, há globalização. A Modernidade é considerada *líquida*, como a denomina Bauman (2001).

O "ser surdo" e a compreensão dessa diferença como utilidade no mundo de hoje não é uma tarefa fácil. Ordine (2016 *apud* LOPES, 2018, p. 143) traz uma reflexão referente: "No mundo em que vivemos, dominado pelo *Homo economicus*, certamente não é fácil compreender a utilidade do inútil e a inutilidade do útil [...]." É compreensível que o surdo seja compreendido como uma inutilidade para o neoliberalismo em nosso tempo. Vale perguntar qual é a utilidade do surdo na atualidade, uma vez que existe a dificuldade de validar algo que pareça ser inútil. Eis o que dizem Perlin e Reis (2012) sobre a necessidade de identificação:

E não é de se estranhar que nós, enquanto sujeitos surdos, nos agarramos às forças totêmicas, bem como à nossa constituição cultural e linguística. Esta é uma forma de força, de resistência contemporânea contra a produção das diversidades, de correções como a do implante coclear, de tentativas que denominamos ouvintizadoras em que copiamos formas ouvintes de ser (PERLIN; REIS, 2012, p. 33).

O pesquisador surdo Paddy Ladd (2011, p. 149), em seu livro *Compreendendo a cultura surda, em busca do Deafhood*, cita que "os discursos surdos no contemporâneo são bastante pouco representativos do pensamento surdo." O que falta aos surdos é imbuir publicamente este pensamento de quem são, como se representam, aumentando a força potencial contra a imposição da diversidade imposta como condição para viver no mundo contemporâneo. A identificação do seu mundo é a única força para investir contra as diversidades propagadas pelo neoliberalismo atualmente. Perlin e Reis (2012) se inteiram do pensamento de Paddy quando consideram que:

Os aparatos do campo teórico dos Estudos Culturais nos dizem que compete-nos construir nossa cultura, descobri-la, publicá-la, enfatizá-la, elevá-la ao nível de cultura e construir um povo encorajado e forte. Isto nos impele a enfatizar o novo jeito de ser surdo, a língua de sinais, a pedagogia, a educação que queremos, a política sobre nós e nos impele também a buscar nossos direitos simplesmente excluindo toda possibilidade de o mundo de ser somente dos ouvintes. Dessa forma somos impelidos a mostrar que os ouvintes se apossam da vida, que não favorecem a inclusão e que a inclusão ao jeito deles não é a nossa (PERLIN; REIS, 2012, p. 32).

Os surdos necessitam de conhecimento, de experiência, de vida surda, ou seja, de interações para que se sintam participantes do mundo e colaborando na sua construção. Essa construção ocorre no contato surdo-surdo e nos espaços de educação. Perlin e Reis (2012) ainda afirmam que:

O diaspórico como falou Hall (2003) acontece mesclado de certa força, nostalgia e desempenho de modo a enfrentar as necessidades de mudanças ante os estereótipos, os mitos, os preconceitos advindos de espaços modernos, bem como dos espaços contemporâneos em que ainda adentram questões que nos lançam na menos valia (PERLIN; REIS, 2012, p. 33).

O povo surdo necessita enfrentar o desafio de se atualizar. "Todos os povos têm o desafio de atualizar-se, de inserir-se no hoje, de superar a modernidade e os acontecimentos, buscar identidades, imagens de cultura, diferença e domínio." (PERLIN; REIS, p. 34).

A tendência que se vislumbra como necessária é de abandono dos espaços do modernismo onde não mais se consegue essas energias. São precisos outros ares em que os ventos da transformação soprem novas energias, como acontece, por exemplo, nas recentes lutas dos surdos na defesa da cultura da educação bilíngue, bem como da língua de sinais. Esses aspectos da cultura agem como agenciadores e fazem com que os surdos se sintam de igual para igual.

## **PROTAGONISMO SURDO**

---

Obviamente ser surdo é uma experiência que implica em uma resposta aqueles que se refugiam comodamente sob a palavra deficiência e a nomeiam em sua epistemologia. Equivale a uma recusa a ser na diversidade, a assumir a diferença, e isso exige um constante protagonismo. Para entender esse protagonismo, nada melhor do que observar os comportamentos, as lutas que se desencadeiam em favor da diferença surda. Observar como os surdos agem nas tramas sociais, como ligam com as diferentes situações, com as condições em que praticam seus atos em seu favor. O protagonismo é mais do que o surdo assumir sua vida e ir abrindo frente para outros. Trata-se de um conceito que coloca o sujeito surdo como ator no centro de tramas sociais complexas. Existe a necessidade de realmente assumir a posição de ator em favor da causa surda.

Os lugares de mais resistência surda que requerem muito a presença de protagonistas são os ambientes legais. As leis por políticas educacionais e linguísticas agregam muito as lideranças surdas. Por outro lado, isso requer estudo e teorização, além de divulgação.

As lutas por identidade se digladiam também em torno da medicina. Os implantes cocleares e sua política são pela ouvintização dos surdos. Esses e outros campos de negociação são caracterizados pelo surgimento e pela atuação de lideranças surdas protagonistas, cuja coragem e determinação enfrenta os espaços de negociação das questões que subjagam o povo surdo.

Por outro lado, a comunidade surda é uma importante aliada e concorre a uma longa caminhada conjunta na articulação e na mobilização do movimento constante na resistência e na defesa dos interesses do povo surdo. A presença da comunidade surda concorre para essa resistência, criando também a presença de ouvintes na defesa do povo surdo, como diz Bhabha (1998, p. 136-137): “Os colonizados se recusam a aceitar ser membros de uma sociedade civil de súditos conseqüentemente, eles criam um território cultural marcado pelas distinções do material e do espiritual, do externo e do interno.” Eis o porquê os surdos sempre querem participar das decisões de sua realidade. O lema adotado entre os surdos é: “Nada sobre nós, sem nós.”

Em cada surdo podemos identificar traços a favor do protagonismo ou não. Ou ele age pela sua identidade em conjunto com os movimentos ou ele se torna um inútil socialmente. A necessidade de posicionamento constante é insuficiente e enfraquece a imagem nos meios sociais onde estão presentes.

## EXEMPLO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

---

Os surdos não somos como os indígenas, sendo que muita diferença os caracteriza. Entretanto, são exemplos de resistência e de união em torno de sua causa. Franco e Lima (2008) falam sobre essas questões indígenas que sempre mantiveram o espírito de luta e de resistência.

[...] foram as mais diversas formas de resistência, desde a resistência física, a diplomacia e a resistência cultural. Segundo ainda Silva e Azevedo (1995), há três motivos que impulsionaram a emergência da organização dos povos indígenas no Brasil, o primeiro foi que as populações indígenas viviam em uma situação estereotipada, pois grande parte de seus territórios foram tomados ou violentados pelos colonizadores, que menosprezavam e desprezavam as tradições, cultura e a língua, como também os processos de ensino e aprendizagem dos nativos, colocando-os em patamares inferiores, levando assim a genocídios e etnocídios como importante ferramenta de dominação (FRANCO; LIMA, 2008 p. 100).

Os povos indígenas também sofrem a desvalorização e a inutilidade de seus membros quando presentes nas massas. Eles são bem esclarecidos e conscientes sobre as consequências de sua educação. Franco e Lima (2008) falam sobre os indígenas da seguinte forma:

Posteriormente, essa organização nacional foi se ramificando em todas as regiões da nação, as quais buscavam fortalecer e conscientizar outros sobre a importância da organização e da luta para se conquistar direitos fundamentais como a vida, saúde, cultura, educação, etc. Essa ampliação impulsiona o surgimento de inúmeros momentos deliberativos, como assembleias que reuniam indígenas de todas as regiões do Brasil, e de diversas etnias diferentes que colocavam suas contribuições para organização e fortificação da luta e das pautas, através dessas assembleias de acordo com Silva (1995) se consolidam várias entidades representativas dos indígenas tanto em âmbito nacional como regional e local, como também a criação de alianças com a sociedade civil favorável à causa indígena e aos movimentos sociais. Essas alianças foram de extrema importância como estratégia de luta, uma vez que o movimento indígena por meio das alianças conseguiu visibilidade política e social. Desta forma os indígenas foram construindo o seu protagonismo no decorrer da história. Sobre a visibilidade e negação do protagonismo indígena (FRANCO; LIMA, 2008 p. 101).

Os indígenas e a organização em torno dos direitos fundamentais, como a cultura, leis e direitos, é fundamental. Da mesma forma a criação de alianças com a sociedade civil. Eles confiam no modelo educativo para seu povo, em vista de sua identidade. Eis o que dizem Franco e Lima (2008) em relação aos professores indígenas:

Para Silva e Azevedo (1995) o movimento dos professores indígenas foi de grande importância para a transformação do modelo educativo executado nas comunidades, uma vez que possibilitou, ao criarem e recriarem suas próprias formas de ensinar, a cultura a partir do contato com outros povos e com a sociedade brasileira, uma escola intercultural heterogênea que não reproduza preconceitos, mas que contribui para afirmação da diferença, que levanta a bandeira da interdisciplinaridade e da mutirreferencialidade para a construção de currículos plurais que reflitam a diversidade, e que se aproxime dos saberes ancestrais de cada povo, respeitando as singularidades de cada grupo étnico, sobre o papel do “professor indígena.” (FRANCO; LIMA, 2008 p. 102).

O movimento educativo dos indígenas foi constante pelo direito a uma educação específica e diferenciada para suprir as suas necessidades identitárias como povo, o que possibilitou a reafirmação de sua identidade e reconhecimento como povo. Tais conquistas concorreram não somente à identidade, mas também em relação à alfabetização em sua língua, com professores indígenas. As crianças indígenas, dentro desse contexto, experienciaram a sensação de seres inúteis, já que tinham suas identidades asseguradas, com professores do seu próprio povo.

O protagonismo indígena é muito presente e com o enfrentamento de forças contrárias que os subjugam. Apoiados por alguns intelectuais e simpatizantes, os indígenas fizeram sua caminhada de resistência e articulação política, na luta contra uma educação que concorria para o seu apagamento e seu isolamento social. Eles construíram uma educação de afirmação e de respeito às pluralidades étnicas, reafirmando suas identidades com seus próprios métodos de ensino e aprendizagem. Eis um modelo a ser seguido.

## **O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**

---

O ser sujeito surdo, nas tramas sociais, hoje depende de uma série de fatores. O povo surdo é um deles, e a comunidade surda é outro. A escola faz parte da comunidade surda, enquanto não tivermos educação bilíngue. Thompson (2005) fala sobre o papel dos cidadãos:

A nação depende de um conjunto de cidadãos bem informados e civicamente conscientes para sustentar as suas tradições democráticas, especialmente agora que ela está se ajustando à sua própria heterogeneidade social e à mudança de papéis dentro de um mundo cada vez mais interdependente e em transformação (THOMPSON, 2005, p. 28).

Crucial para a diversidade na sociedade é a conquista do conhecimento dos direitos, nos movimentos de luta e com a conquista do respeito às diferenças, à solidariedade, à cidadania e ao valor moral. O espaço educacional se configura como o lugar ideal para o surdo no encontro com sua identidade.

[...] ajudar o adolescente a construir sua autonomia e interação, com a geração de espaços e situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (STAMATOS, 2009 p. 148).

O protagonismo realizaria uma mudança complexa possível na educação, com uma concepção de educar para a sociedade com a participação na conquista de direitos através da política. Weber (2013) chama atenção para os motivos legitimadores da submissão do protagonista aos seus espaços com fidelidade. Há também os contextos de sofrimento dos protagonistas: “[...] e o medo de perdê-la, a base última e decisiva para a solidariedade do quadro administrativo em relação aos detentores do poder.” (p. 437). O protagonista não se orienta pelo medo, mas pelos elementos que o mantêm

como protagonista, no entanto, o medo é um estímulo de controle para que o protagonista se fixe nas decisões culturais. Ele pode ser provocado por razões sem fundamento, mas mantém a fidelidade do protagonista. Esse sofrimento é desagradável, mas necessário. Eis a recomendação dada por Thompson (2005) aos educadores:

No século XXI, os educadores de todas as disciplinas têm o desafio de ensinar os estudantes a serem cidadãos mais pensantes, responsáveis e conscientes numa cultura repleta de mensagens contraditórias. O *Nacional Council for the Social Studies* (NCSS) afirma que o “propósito principal dos Estudos sociais é ajudar os jovens a desenvolverem a habilidade de tomar decisões embasadas e sensatas para o bem público como cidadão de uma sociedade culturalmente diversa e democrática dentro de um mundo independente.” (THOMPSON, 2005, p. 28-29).

As responsabilidades educacionais influem sobre as práticas dos protagonistas ao mesmo tempo em que contribuem para a presença de ambos no contexto social. No processo de transformação política, a atuação no meio social requer autonomia, responsabilidade e uso pleno da cidadania. Sobre isso, Weber (2013) afirma o seguinte:

Isto é: a disposição para a obediência no cumprimento de deveres estatutários: uma dominação como a que exercem o moderno “servidor do Estado” e todos os detentores de poder que se assemelham a ele nesse aspecto. Evidentemente, na realidade, essa submissão está condicionada a um número elevadíssimo de motivos de medo e de esperança - medo da vingança de poderes mágicos ou do detentor do poder, esperança por recompensa neste ou no Outro Mundo [...] (WEBER, 2013, p. 435).

Como detentores de poder, os surdos se assemelham entre si, e isso ocorre devido à força da lealdade, ao devotamento pessoal, ao heroísmo e outras características do protagonismo – elementos que os mantêm constantes. Como detentores do poder, também se convertem em servidores, de acordo com Weber (2013).

## **DESAFIOS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO**

---

Elencamos algumas questões desafiadoras, bem como algumas propostas pertinentes:

- a. É necessário lutar contra forças antagônicas contrárias, contra o desejo de se sobressair por parte de algumas pessoas, e contra as constantes questões contraditórias que, muitas vezes, desnorteiam os rumos da educação bilíngue de surdos;
- b. A construção de uma educação bilíngue para o povo surdo está a caminho. Sua perspectiva vem desde que o povo surdo se reuniu mostrando à sociedade o seguinte lema: “A educação que queremos”;
- c. É fundamental apresentarmos uma educação baseada nos direitos como pessoas surdas, na sua identidade e na sua cultura. Não pode ser simplesmente uma educação que vise o uso apenas da língua de sinais. Há que se considerar a diferença e não a deficiência;

- d. Deve haver uma educação que conscientize os surdos sobre a necessidade de que ele mesmo construa sua cultura, a propague, a publique e a enfatize, elevando-a para a construção de um povo encorajado e forte. Portanto, uma educação que impulse a enfatizar sempre o jeito de ser surdo, a língua de sinais, a pedagogia, a educação e a política sobre os surdos e seus direitos.

## CONCLUSÕES

---

Ser surdo não significa possuir uma deficiência, mas ser “o outro” do ouvinte e com alteridade. Os surdos são um povo unânime e reunido na autopresença da cultura surda, da experiência visual, e que se desdobra em língua de sinais, em pedagogia surda ou em linguagem que evoca uma diferença de outros povos, do jeito de ser. Somos alteridades provadas pela experiência.

O povo surdo depende de um conjunto de cidadãos cuja identidade é sua bandeira e que são bem informados e conscientes sobre sua diferença em relação aos ouvintes, capazes de sustentar e fazer valer sua cultura e língua, especialmente agora em um mundo cada vez mais interdependente e em transformação.

As crianças e os adolescentes surdos precisam de uma educação cultural que os ajude a conseguir uma participação criativa e construtiva no povo surdo. Isso vai possibilitar a eles serem protagonistas de sua própria história. Infelizmente, há os que agem por interesse, sem apoio de intelectuais e simpatizantes que fizeram sua caminhada de resistência e articulação política.

É preciso que os protagonistas se unam para construir uma educação de afirmação e de respeito ao povo surdo, reafirmando sua identidade com o método de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

---

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- FRANCO, R.; LIMA, F. O Protagonismo da educação escolar indígena com o povo Kanindé de Aratuba - CE. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 19, p. 97-115, jan./jul. 2018. ISSN 1983-5000.
- LADD, P. **Comprendiendo la cultura sorda: em busca de la sordedad**. Fondo Nacional de fomento del libro y la lectura. Concepción, Chile 2011.
- LOPES, M. C. (In)utilidade e exclusão: o extremo do neoliberalismo e o futuro do humano. In: RESENDE, H. (Org.) **Michael Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.
- PERLIN G. ; REIS, F. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, G. ; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012.
- STAMATOS, M. **Protagonismo juvenil: uma práxis sócio-histórica de formação para a cidadania**. São Paulo, 2009.
- THOMPSON, K. Estudos Culturais e Educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, R. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.
- WEBER, M. A política como vocação. In: BOTELHO, A. (Org.) **Sociologia: essencial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

# Capítulo 9

---

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM RIO BRANCO: OS DISCURSOS DOS EDUCADORES

*Carlos Augusto de Andrade Barbosa  
Alexandre Melo de Sousa*

A Educação Inclusiva encontra-se diretamente ligada à concepção de direitos humanos, que trata a igualdade e as diferenças como elementos inseparáveis na formação completa do ser humano. Essa educação, que garante o direito à diferença como resultantes da multiplicidade de identidades e que concede a escola como um espaço para todos, se torna a principal maneira de combate a um ambiente de exclusão e discriminação. Podemos constatar, através da história, que as funções desempenhadas pela escola sempre tiveram, como qualidade inerente, a exclusão legitimada, em que alguns grupos privilegiados conseguem ter acesso à educação, além de permanecer até a conclusão dos estudos.

Infelizmente, ainda podemos constatar, no sistema educacional brasileiro, medidas excludentes de ensino em relação à pessoa com deficiência. Constatam-se a falta de profissionais sem formação e experiência necessárias para atuarem em áreas específicas para o efetivo trabalho com alunos deficientes, a ausência de infraestrutura adequada para a acessibilidade e a carência de materiais pedagógicos apropriados. Esses obstáculos precisam ser vencidos, não somente pelas pessoas com deficiência, mas por todos que buscam e querem uma sociedade mais justa e igualitária.

Podemos afirmar que a escola ainda é um espaço de inclusão e/ou exclusão, exercendo a função de incluir ou segregar, conforme suas regras e normas do seu cotidiano, produzindo, assim, a cidadania plena ou mais desigualdade. Muitos não chegam a entrar na escola comum, por causa de um discurso de que a escola não está preparada para acolher alunos com certos tipos de deficiência, acreditando que as instituições de ensino de Educação Especial, as quais têm como características principais os atendimentos clínico-terapêuticos, possuem melhores condições de oferecer métodos de ensino que ajude no seu desenvolvimento. Esse pensamento, no que diz respeito à construção de uma escola inclusiva, vem sendo aprimorado, principalmente, a partir de 2016.

Este artigo tem como objetivo verificar de que modo as políticas públicas que constam na legislação em vigor no nosso país sobre a Educação Inclusiva se concretizam, de fato, no interior das escolas de Rio Branco. As reflexões tomarão por base os discursos de professores e gestores.

Para tanto, realizamos, no primeiro momento, uma pesquisa bibliográfica em relação ao tema da Educação Inclusiva, em seguida, realizamos investigação empírica em estabelecimentos de ensino de Educação Básica para recolher algumas observações durante o ano de 2018 em três escolas de Rio Branco/AC, para a coleta de dados realizada através de uma entrevista semiestruturada com coordenadores e professores

das salas comuns e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As escolas pesquisadas possuem estruturas diferentes e cada uma delas pertence a uma rede de ensino diferente: estadual (Ensino Fundamental - 6º ao 9º anos e Ensino Médio); municipal (Ensino Fundamental - 1º ao 5º anos); e particular (Ensino Fundamental - 6º ao 9º anos e Ensino Médio).

## LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

---

A Educação Especial está presente em um conjunto de leis há algumas décadas. Isso permite com que a execução das políticas públicas da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no campo de ação da educação, se torne de suma importância no que diz respeito à reformulação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Dentre as mais recentes dos últimos 30 anos, destaca-se a Constituição Federal (CF), promulgada em 5 de outubro de 1988, cujo art. 3º, Inciso IV, afirma que é objetivo fundamental “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”

Historicamente, percebemos a trajetória do indivíduo com deficiência totalmente marcada por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania, de acordo com cada cultura. Ainda, na Carta Magna, podemos ler que “a educação é direito de todos e dever do Estado e visa o pleno desenvolvimento da pessoa.” (art. 205). Logo, compreendemos que essa instituição de ensino deve construir um ambiente que não somente inclua todos os que estão matriculados, mas que também proporcione um espaço que atenda às diferenças humanas.

No art. 208, Inciso III, na CF/1988 rege que a educação será efetivada mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, ou seja, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar AEE, promovendo acesso, permanência e condições para uma educação de qualidade.

Outros documentos relevantes de política pública contextualizada com a política educacional inclusiva são: a Declaração Mundial da Educação para Todos, de 1990, que aconteceu em Jontiem, Tailândia, que contempla uma educação pública em bases totalmente democráticas e que estabelece metas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, além de mobilizar recursos financeiros e humanos; e a Declaração de Salamanca, na Espanha, de 1994, que passou a inspirar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva no Brasil. Essa Declaração reafirma a urgência de se assegurar que as pessoas com deficiências sejam parte integrante do sistema educacional e revela a exigência de que seja providenciada uma educação onde todos possam ter suas necessidades e especificidades atendidas e respeitadas, além de fortalecer os alicerces de uma sociedade que respeita as pessoas e suas diferenças.

Ainda, a Declaração de Salamanca afirma que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combate à discriminação e orienta que

“as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (BRASIL, 2006, p. 330). Conforme a Declaração de Salamanca (1994):

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de qualquer dificuldade ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...]. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...] (BRASIL, 1994, p. 61).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), de nº 9394/96, em seu art. 58, Inciso I, destaca o oferecimento da modalidade de Educação Especial aos alunos portadores de necessidades especiais, apresentando alguns serviços de apoio especializado, na escola regular, como: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades específicas. Além disso, assinala a possibilidade do término do nível de ensino diferenciado aos que não conseguiram concluí-lo devido a deficiências e assegura a aceleração de estudos aos alunos com altas habilidades/superdotação para a conclusão dos estudos.

Verificamos que, pela primeira vez, foi destinado um dos capítulos para discorrer sobre a Educação Especial (Capítulo V da LDBEN), em que se prevê a oferta de educação especial “preferencialmente” na rede regular de ensino para os alunos com deficiência e o oferecimento de serviço de apoio especializado para atender às especificidades dos discentes, além de fornecer currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as suas necessidades.

Já a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 2º, determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).” Isso reafirma o atendimento especial desde a Educação Infantil às crianças com necessidades especiais, contribuindo com o processo ensino-aprendizagem e com o fortalecimento da escola com a família.

A escola que inclui a todos deve construir um ambiente de ensino que não somente inclua a todos, mas que garanta o atendimento à diversidade do educando, ao mesmo tempo em que se coloca como um espaço democrático que proporciona um ensino de qualidade. A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que, sem essas mudanças, não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo

a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaço segregado de educação (MANTOAN, 2006).

A Convenção da Guatemala (1999) foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, que considera que:

[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

O referido Decreto repercutiu no processo educativo reformulando conceitos da Educação Especial, visando à eliminação das barreiras que possam impedir no acesso ao processo educativo. Em seu art. IV, essa Declaração busca incentivar a “pesquisa científica e tecnológica relacionada com a prevenção das deficiências, o tratamento, a reabilitação e a integração na sociedade de pessoas com deficiência.”

Quanto à formação de professores para a Educação Especial, define-se que “as instituições de ensino superior devem prever, na sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais.” (Resolução CNE/CP nº 1/2002). A formação de professores foi, também, incluída na Resolução CNE/CP, nº 1/2002, em que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, que deve prever a formação docente que tenha como objetivo “o acolhimento e o trato da diversidade”, contemplando conhecimentos sobre “as especificidades dos alunos com necessidades especiais.” (BRASIL, 2011, p. 291).

O Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU/2006), em que foram assumidos compromissos para assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino e

[...] reafirma o direito, sem discriminação, das pessoas com deficiência no sistema educacional inclusivo em todos os níveis, objetivando que não sejam excluídas e, ainda, reforcem medidas de apoio individualizadas e efetivas a fim de maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2008, art. 24)

Afinal, o processo ensino-aprendizagem não ocorre com a pessoa isolada. Ele é reconhecido e indispensável, com a necessidade de oferecimento de apoio físico e emocional aos que possuem deficiência para sua completa inclusão social.

Já o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) além de regulamentar as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE, complementar ou suplementar, na Educação Básica e de oferecer outras medidas de apoio à inclusão escolar.

O AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas especificidades. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com o objetivo de levar autonomia e independência na escola e na sociedade. Ele é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais na escola em que o aluno está matriculado ou em outra de ensino regular, no turno inverso, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação.

De acordo com o Decreto nº 6.571, o público-alvo da Educação Especial será contabilizado duplamente no FUNDEB, quando tiverem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no AEE, conforme registro no Censo Escolar/Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do ano anterior, garantindo mais recursos financeiros para a instituição de ensino. É importante que a oferta do AEE conste no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular. O referido Decreto reafirma a necessidade de ter um professor com formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial (inicial ou continuada), a fim de atender aos requisitos mínimos que sua função, dentre outras, requer, quais sejam: identificar, elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade; acompanhar a funcionabilidade e a aplicação dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala comum; estabelecer articulação com os professores da sala comum, além de orientar a família, promovendo sua participação efetiva na escola.

O movimento histórico que se observa é para a construção legal de uma Educação Inclusiva que atenda a todos, com igualdade de acesso e permanência, na rede pública de ensino em todos os níveis educacionais, garantindo um atendimento que exceda as suas necessidades sem exclusão nem discriminação, mas com a promoção do desenvolvimento identitário e de liberdades fundamentais. E isso somente será possível quando houver políticas públicas educacionais que levem em consideração o ser humano como único, e que atenda todas as necessidades dos deficientes, seja ele profissional, físico, psicológico, educacional e social. Não basta, portanto, apenas o aumento das matrículas.

Segundo Granemann (2005, p. 63): “A inclusão depende do entendimento de que o processo de conhecimento é tão importante quanto o seu produto final [...]”. A legislação existente não garante sua efetiva realização. Faz-se necessário que os sistemas de ensino possam oferecer, principalmente, professores com formação específica, recursos didáticos, material pedagógico e metodologia que atendam os tempos e modos diferentes de aprender de cada educando, proporcionando uma educação de qualidade inclusiva.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

---

A deficiência é um fenômeno socialmente construído e, portanto, cabe à sociedade fazer as devidas modificações urgentes e necessárias para possibilitar novas formas de desenvolvimento humano, conforme condições específicas de determinados grupos de pessoas onde aparece garantida nos documentos legais e normativos (AMARAL, 1998; ARANHA, 2001). Na educação não é diferente, já que esse princípio se caracteriza como o principal pressuposto da inclusão educacional. Segundo Gotti (1998), isso exige dos profissionais que planejam e fazem a educação a revisão e a organização de políticas, programas e serviços destinados à comunidade em geral, buscando o envolvimento favorável pela conscientização do direito à cidadania, como pré-requisito fundamental para uma reflexão crítica em torno dos conhecimentos, informações e sentimentos em relação às pessoas com deficiência.

A Educação Especial aparece, nesse cenário, como principal objetivo, o atendimento e a educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. Geralmente é organizada para atender exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais e possuem, na maioria de seus espaços, profissionais de diversas áreas, como: professor, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional. Todos trabalham e atuam para garantir o atendimento a todos os alunos que estão matriculados na instituição. A Educação Especial se organiza tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum e fez com que fossem criadas instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, e que se fundamenta no conceito de normalidade/anormalidade.

Por muito tempo, se perpetuou a crença de que a Educação Especial seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes que possuíam alguma deficiência ou que não se apresentavam adequados à rígida estrutura dos sistemas educacionais. O grande debate que o tema requer fez com que alguns conceitos, práticas educacionais e a própria legislação fossem se modificando gradativamente para favorecer uma reestruturação dos estabelecimentos de ensino, como também da Educação Especial.

A Educação Inclusiva apresenta-se, nesse contexto, como um processo em que se torna mais desenvolvida e completa a participação de todos os alunos nas escolas de ensino regular, e acredita na escola como um espaço de aprendizagem diferenciada e de qualidade, reafirmando as diferenças e trabalhando para o desenvolvimento em busca da qualidade. Refere-se a uma reorganização com novas bases referentes à cultura, às práticas e às políticas vivenciadas nos estabelecimentos de ensino de modo que respondam às diferenças. É uma abordagem que compreende o sujeito e suas peculiaridades tendo como principais objetivos o crescimento, a realização individual e a inserção social. O debate sobre as diferenças requer uma concepção que prima pela igualdade para pensarmos no *eu* e no *outro* na sociedade.

No Brasil, podemos afirmar que existem, ao mesmo tempo, dois tipos de escolas: a inclusiva e as demais. A educação para todos está relacionada à distribuição de renda,

às políticas sociais, entre outras. Com a globalização, exige-se dos trabalhadores a capacidade de aprendizagem e habilidades para resolver problemas em constante processo de transformação. Hoje, a educação define seus objetivos em termos de competências a serem adquiridas pelo educando. A escola eficaz é aquela que oferece um ensino de qualidade e com o desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho.

Logo, os alunos que se afastam dos padrões aceitáveis e, por precisarem de recursos especiais, tornam-se indesejáveis. Percebe-se que, durante o percurso acadêmico, uma parte dos alunos é promovida e atravessam vários níveis, e outra parte é marginalizada e excluída do processo. Isso acontece porque a escola é uma instituição rígida, tem dificuldades de aceitar e trabalhar as diferenças, tem a necessidade de expor resultados positivos ao sistema ao qual pertence, tem que promover os alunos em um menor tempo possível, além de garantir um desempenho mínimo nas tarefas exigidas e conhecimento dos conteúdos mínimos estabelecidos.

Quando se pensa no processo de inclusão de alunos com deficiência, enfatizamos a necessidade de favorecer a convivência com pessoas não iguais, isto é, crianças sem deficiência, favorecendo a oportunidade da interação em contexto não separado. Essa socialização compartilhada propicia desenvolvimento pessoal, já que a inserção de um aluno com deficiência acarreta novos conhecimentos. Sabe-se que o ser humano exercita sua dignidade humana através de relacionamentos com outras pessoas. Daniel (2003) afirma que:

O ser estranho, o diferente é um sinal da liberdade humana. A aceitação do ser diferente do outro significa seu reconhecimento como pessoa. Assim surge uma enriquecedora ambivalência antropológica: através de sua personalidade e socialização o ser humano possui o direito de ser diferente, este direito, por sua vez, se fundamenta no que há de semelhante entre os seres humanos, ou seja, no ser pessoa (p. 561).

Portanto, a segregação pode levar a um desenvolvimento em menor escala das crianças que perdem toda a referência da comunidade em que está inserida, favorecendo situações que gerarão dependência por toda a vida. As crianças e adolescentes devem ser estimulados a comportamentos sociais em diversos espaços, como nas escolas, nas igrejas etc. A convivência entre “normais” e “deficientes” será sempre bom para ambos, já que a integração permitirá aos que não possuem nenhuma deficiência aprender e conviver com as diferenças e, os alunos com deficiência terão a oportunidade de desenvolvimento devido ao estímulo oferecido pelos demais. Além da convivência social, a escola deverá garantir respostas que possibilitem ao aluno avançar academicamente, tendo em vista que o fará em tempo, modo e ritmo diferentes (CAMARGO; BOSA, 2009).

O tema da inclusão de pessoas com necessidades especiais no contexto educacional regular vem sendo, nas últimas décadas, exaustivamente discutido com toda a sociedade brasileira, com o intuito de garantir que essas pessoas sejam beneficiadas do currículo comum, apresentando resultados educativos que atendam às

especificidades das demandas diferenciadas (CUNHA; FARIAS; MARANHÃO, 2008). Essas contribuições têm como objetivo formular ideias e práticas para a interação plena dos alunos que possuem alguma deficiência com outros diferentes dele e ajudar na oferta de estratégias pedagógicas diferenciadas, aspectos esses que devem ser considerados indispensáveis como o início para o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, para que os estabelecimentos educacionais sejam verdadeiramente inclusivos, é necessário reavaliar o modo de planejar, de organizar e a práxis na sala de aula, ou seja, essa nova mentalidade de se pensar a educação escolar na perspectiva inclusiva precisa atender às peculiaridades de todos os alunos, não somente as das pessoas com deficiência. Há de haver uma nova prática nas escolas que vejam cada criança, adolescente e adulto como únicos e que, portanto, requer um modo e tempo diferentes para a compreensão dos conteúdos propostos no currículo. Faz-se necessário que as políticas públicas referentes à Educação Inclusiva ouçam e respeitem as opiniões e as considerações das pessoas diretamente envolvidas no sistema educacional, quais sejam: gestores, professores, pais e alunos com necessidades especiais.

Infelizmente percebe-se que a inclusão tão anunciada nos dispositivos de ordem constitucional e infraconstitucional tem encontrado grande dificuldade de execução devido às resistências por parte de algumas pessoas que possuem necessidades educacionais especiais e por parte das escolas comuns em se adaptar para integrar as crianças e adolescentes que possuem alguma deficiência. Essa dificuldade acontece devido, principalmente, aos altos custos para adequar a infraestrutura das instituições permitindo a acessibilidades, juntamente com a aquisição de mobiliários adequados. Além disso, a escola deve estar organizada no que diz respeito ao seu currículo, aos recursos metodológicos, aos projetos interdisciplinares e aos docentes capacitados com uma formação mais ampla e específica e uma atuação diferenciada.

## **A INCLUSÃO NA SALA DE AULA**

---

O objetivo desta pesquisa foi o de verificar de que modo as políticas públicas que constam na legislação em vigor no nosso país sobre a Educação Inclusiva se concretizam, de fato, no interior das escolas, favorecendo o pleno desenvolvimento de todos os alunos matriculados.

Os estabelecimentos de ensino foram escolhidos por apresentarem alunos matriculados com necessidades especiais, além dos seus profissionais apresentarem interesse em efetivar parcerias que ajudassem a repensar estratégias didático-pedagógicas, em busca do desenvolvimento acadêmico para essa demanda escolar. E, para uma maior abrangência de estudo, buscamos escolas pertencentes a redes diferentes (municipal, estadual e particular).

O estudo teve como foco analisar o processo educacional de 67 alunos diagnosticados com alguma deficiência em três escolas de Rio Branco/AC. Dessas, a Escola Municipal Juvenal Antunes, atendeu, em 2018, 620 alunos nos turnos da manhã

e tarde (do 1º ao 5º anos) e, desses, foram detectados 22 alunos com alguma deficiência, sendo que todos tiveram sua matrícula no turno inverso, no AEE. Dos 26 professores lotados, somente seis trabalhavam diretamente com alunos com deficiência, sendo que cinco deles responderem ao questionário semiestruturado, que trouxe elementos para análise de conceitos de inclusão e de deficiência, itens relativos à formação e experiência dos docentes, às atividades desenvolvidas para atender esses discentes, passando pelo que eles observam como pontos positivos e negativos em relação à efetivação das políticas públicas educacionais voltados para os alunos com deficiência.

A segunda escola analisada foi a Estadual Dr. João Batista Aguiar, que atendeu, em 2018, 1.351 alunos nos três turnos, sendo que oferece o Ensino Fundamental (6º ao 9º anos - manhã) e Ensino Médio (1º ao 3º ano - tarde), Educação para Jovens e Adultos (EJA - Ensino Médio - noite) e Programa Especial do Ensino Médio (PEEM). Do total de alunos, 20 possuíam deficiência e estavam vinculados ao AEE. Essa escola possuía 50 professores que trabalhavam com alunos com alguma deficiência, seja na sala comum ou na sala multifuncional e, desses, cinco responderam ao questionário.

Já a terceira escola escolhida para este estudo foi uma instituição particular, o Colégio Adventista de Rio Branco, que matriculou 814 alunos, e 25 deles apresentavam alguma deficiência, sendo que somente 14 foram atendidos pelo AEE. Essa escola tinha um total de 28 docentes no seu quadro funcional e 25 deles trabalhavam com esse grupo de alunos na sua sala de aula, sendo que cinco deles contribuíram com esta pesquisa.

Analisamos as falas dos professores que apresentavam alunos com algum tipo de Deficiência (Física/Intelectual) ou Transtorno Geral do Desenvolvimento (TGD) em uma experiência de inclusão escolar. Procuramos atentar para o discurso dos docentes levando em consideração os elementos que foram significativos e a comparação do que deveria ser inclusão com o que realmente é realizado nas instituições de ensino.

Para melhor estudo e compreensão do que foi analisado, agrupamos as falas dos 15 docentes, sendo cinco de cada instituição educacional pesquisada, em três partes, a seguir:

1. Conceitos Básicos, onde se exprime o entendimento do professor em relação à inclusão, deficiência, normalidade/anormalidade;
2. Agente ativo ou passivo do processo, no qual os docentes se encontram como participantes desse processo inclusivo ou não;
3. Formação e Práticas Inclusivas, nas quais são expressas as interpretações em relação à formação inicial e a (in)capacidade de ajudar no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

## **CONCEITOS DE INCLUSÃO, DEFICIÊNCIA E NORMALIDADE**

---

Na primeira parte do questionário, apresentamos os discursos dos docentes em relação a conceitos básicos de inclusão, de deficiência e de normalidade/anormalidade. A concepção de deficiência (física/intelectual) e normalidade/anormalidade é descrita nos discursos dos professores, de maneira geral da seguinte forma:

Deficiência intelectual é uma doença que é tratada com medicamento. Não é deficiência, e a parte física é trabalhada para tentar diminuir as limitações (Pedagoga da Escola Municipal Juvenal Antunes).

Percebemos aqui a impossibilidade, diante desse discurso, de a professora fazer alguma intervenção no sentido de proporcionar o desenvolvimento do aluno, já que atribui ao conceito de “deficiência” (intelectual) como uma “doença” e, portanto, como a formação dela é de Pedagogia e não Medicina, nada poderia fazer para “tratá-la”. Na maioria das vezes, os docentes afirmam que essa deficiência (física ou intelectual) é determinante para que o aluno não consiga aprender, como podemos ver nas seguintes falas:

É um comprometimento do cérebro. Muitos (alunos) não conseguem avançar na aprendizagem. (Pedagoga da Escola Estadual João Batista Aguiar)

Os que possuem limitações nas capacidades de aprendizagem, mesmo com adequações, não aprendem. (Profa. de Letras - Português/Espanhol - da Escola Estadual João Batista Aguiar)

Nesses discursos, nota-se que o conceito de deficiência está diretamente ligado à impossibilidade de algum desenvolvimento por parte dos alunos e que, portanto, nada que se faça e se proponha para intervir no processo servirá para atender as necessidades específicas desse grupo de discentes.

## **AGENTE ATIVO OU PASSIVO NO PROCESSO DE INCLUSÃO**

---

A segunda parte do questionário gira em torno dos sentimentos dos professores em relação a fazer parte ou não do processo de implementação nas escolas, em relação às suas atribuições, das políticas públicas relativas ao ensino especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Percebemos, geralmente, sentimentos contraditórios no discurso dos professores, como:

É bom trabalhar porque conhecemos e socializamos com nossos amigos professores, falta preparação para lidar com alunos deficientes. Precisa formar melhor (os professores). (Profa. de Letras/Português da Escola Municipal Juvenal Antunes)

Chama a atenção a fala da professora quando aparecem sentimento de satisfação por estar trabalhando junto com a comunidade escolar, mas afirma ser necessário uma melhor formação inicial ou continuada para, provavelmente, ser mais eficaz nas necessárias intervenções dos alunos com deficiência. Também aparecem conceitos negativos relacionado às instituições formadoras, como podemos ver em:

Falta empatia dos professores em geral e disposição para buscar conhecimentos da área [Educação Inclusiva]. (Pedagoga da escola Municipal Juvenal Antunes, Pedagoga)

Temos dificuldade na melhor metodologia e avaliação a ser desenvolvida com os alunos com deficiência. (Pedagogo do Colégio Adventista)

Sentimos falta do apoio dos pais, dos profissionais do AEE e da Secretaria de Educação para a efetuação das políticas públicas inclusivas. (Pedagoga da escola Estadual João Batista Aguiar)

No geral, os professores fazem afirmações como se não participassem do processo de inclusão, responsabilizando as instituições. Entre esses “outros” que deveriam fazer parte desse processo inclusivo escolar, citam: as universidades, o sistema de ensino, a família e os profissionais do AEE. Nas falas analisadas, fica muito evidente o afastamento e o distanciamento que o professor coloca entre ele e aqueles que devem ser os agentes ativos. Eles não se veem como parte do sistema educacional enquanto servidores públicos e docentes, apesar da sua formação acadêmica que permite buscar novos conhecimentos para criar e ampliar o atendimento necessário que os alunos precisam.

## FORMAÇÃO E PRÁTICAS INCLUSIVAS

---

Na terceira parte do questionário, analisamos as falas dos professores que expressam suas dificuldades em propor métodos e recursos didáticos para atender aos alunos com deficiência com base na sua formação acadêmica (inicial e continuada). Nesses discursos, aparecem as dificuldades encontradas pelos docentes na prática relacionadas ao sentimento de impotência diante das próprias limitações, frustrações sofridas e que geram um sentimento de não realização profissional, como pontuado por Anjos (2006), e visto nas falas a abaixo:

É complicado desenvolver atividades específicas para todos os alunos que precisam. Difícil dar atenção a todos, ao mesmo tempo, numa sala lotada (Psicopedagoga do Colégio Adventista, Psicopedagoga).

Falta de preparação e capacitação (formação) para lidar com alunos deficientes. Falta de habilidade para fazer as adaptações curriculares e confecção de material didático para ajudar no desenvolvimento dos alunos (Profa. de Letras/Português da Escola Estadual João Batista Aguiar).

Trata-se de discursos que evidenciam a situação que se encontram alguns professores, mostrando a dificuldade que alguns sentem quando se deparam com alunos com deficiência, o que faz com que percebam que sua formação não preparou para lidar, de maneira prática, com esse desafio, exigindo novas capacidades e habilidades que ainda não possui, fazendo com que, muitas vezes, pareçam sempre estarem improvisando. Geralmente os professores se descrevem como despreparados e carentes de formação, e esse fazer parte do processo de inclusão aparece bastante passivo com relação ao enfrentamento das carências da educação.

Essas críticas ao processo de formação e, por consequência, à falta de prática pedagógica nessa área aparece como fora do alcance e da possibilidade de mudança por parte do docente. Percebemos a urgência em repensar a formação dos professores que venha atender às necessidades e desafios impostos pela Educação Especial na

perspectiva da inclusão. Tal formação precisa oferecer conhecimento que possa se articular teoricamente com a práxis educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Este estudo teve como proposta verificar de que modo as políticas públicas que constam na legislação em vigor no nosso país sobre a Educação Inclusiva se concretizam, de fato, no interior das escolas de Rio Branco, favorecendo o pleno desenvolvimento de todos os alunos matriculados. Os dados foram selecionados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com coordenadores e professores das salas comuns e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de 03 (três) escolas de Rio Branco: uma escola estadual (Ensino Fundamental - 6º ao 9º anos e Ensino Médio); uma escola municipal (Ensino Fundamental - 1º ao 5º anos); e uma escola particular (Ensino Fundamental - 6º ao 9º anos e Ensino Médio).

Apesar de estarmos recheados de leis, normativos e decretos, tanto em nível nacional como internacional, que nos traz sempre um discurso democrático e igualitário, valorizando sempre a convivência harmoniosa das múltiplas diferenças humanas, percebe-se que tais políticas educativas não se concretizam no cotidiano de muitas escolas que se intitulam inclusivas. O que se observa é uma inclusão precária, incompleta e “deficiente” no processo de aprendizagem oferecido a alunos com deficiência, e a falta de conhecimentos práticos dos docentes no que diz respeito às necessidades específicas desses alunos.

A partir de 1990, as escolas comuns foram “obrigadas” a matricularem alunos com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação com o objetivo de inclusão, de socialização e de desenvolvimento. Atualmente, podemos perceber que isso, de fato aconteceu, já que temos 82% dos alunos com alguma deficiência matriculados em classes especiais, além de 57,8% das escolas brasileiras terem alunos com deficiência incluídos em turmas regulares, conforme o Censo Escolar/INEP (2016).

O que se verifica é que temos um grande número crescente de crianças, adolescentes e jovens com deficiência convivendo com as outras pessoas ditas “normais” nos estabelecimentos de ensino. Entretanto, ainda temos falta de estrutura necessária, de formação adequada dos professores e falta de “consciência inclusiva”, em que os profissionais que trabalham diretamente ou indiretamente com pessoas deficientes precisam entender que fazem parte de um processo. Portanto, os professores precisam buscar desenvolver diferentes situações de ensino e aprendizagem que favoreçam a mudança de um fazer pedagógico excludente para uma práxis educativa que valorize a diversidade, através de estilos variados de planejamento e metodologia, diversos tipos de material didático e avaliação, organização das aulas, recreação e esporte, grupamento da turma em sala e trabalhos, com a finalidade explícita de diminuir a distância que há da teoria existente na atual legislação brasileira do que realmente é na prática nas escolas ditas inclusivas.

É certo que há muito a ser feito nesse processo de inclusão, mas acreditamos que se torna necessário e urgente que todos os envolvidos possam buscar formação e qualificação contínua e conhecimento específico, sempre atualizado, para atender aos objetivos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, além de uma incansável construção de meios e procedimentos de aula que deem a devida atenção às múltiplas especificidades de estilos e ritmos dos alunos com deficiência, a fim de que a tão debatida e propagada Educação Inclusiva não esteja somente no discurso e no papel das políticas públicas educativas, mas que, de fato, possa ser aplicada, o quanto antes, na realidade das escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

---

- AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio G. (Org.). **Diferenças e preconceitos**. São Paulo: Summus, 1998.
- ANJOS, H. P. **O espelho em cacos**: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da Deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, março, 2001.
- BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Diário Oficial da União, DF, 5 de outubro 1988.
- BRASIL. **Declaração Mundial da Educação para Todos**. Brasília, UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília; UNESCO, 1994.
- BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2016**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 3 mar. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**; Diário Oficial da União, Brasília, 24 de dezembro 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2001; **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 de novembro 2011.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 2009.
- CUNHA, A. C. B.; FARIAS, I. M., MARANHÃO, R. V. A interação professor-aluno com autismo no contexto da Educação Inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, set/dez., 2008.
- DANIEL, R. F. Ser pessoa: a base ontológica do direito. *In*: ARAUJO, L. A. D. (Coord.). **Efetivando direitos constitucionais**. Bauru: Edite, 2003.
- DELOU, C. M. C. *et al.* **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba, IESDE Brasil S.A., 2008.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPHANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- GOTTI, M. O. Integração e Inclusão: nova perspectiva sobre a prática da Educação Especial. *In*: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: Ed. UEL, 1998.
- GRANEMANN, J. L. Educação Inclusiva: análise de trajetórias e práticas pedagógicas. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação); Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.
- LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. **Fundamentos e Estratégias Pedagógicas Inclusivas**: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012, 143 p. ISBN 978-85-7983-246-8.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In*: PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. “Declaração de Salamanca” (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

## OS ORGANIZADORES

### **Alexandre Melo de Sousa**

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007). Pós-Doutorado em Linguística (Linguística Aplicada/Língua Brasileira de Sinais) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018-2019). Professor Associado da Universidade Federal do Acre, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Coordenador dos projetos *Atlas Toponímico da Amazônia Ocidental Brasileira; Inventário da Língua Brasileira de Sinais da Região de Rio Branco – Acre; e Educação de Surdos, Libras e Inclusão*. Pesquisador nas áreas da Linguística, com ênfase em: *Lexicologia, Onomástica e Toponímia; Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais; Gramática, Variação e Ensino*. Líder do Grupo de Pesquisa ESLIN: Educação de Surdos, Libras e Inclusão. Membro da Academia Acreana de Letras – Cadeira nº 1.

E-mail: alexlinguista@gmail.com

### **Rosane Garcia Silva**

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2012). Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFAC) e do Programa Institucional em Residência Pedagógica da Universidade Federal do Acre. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa ESLIN: Educação de Surdos, Libras e Inclusão. Pesquisadora nas áreas da Linguística, com ênfase em: *Produção de Textos Acadêmicos, Fonética e Fonologia, Educação de Surdos, Ensino de Língua Portuguesa*.

E-mail: garcia.rosane@gmail.com

### **Tatiane Castro dos Santos**

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2012). Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Coordenadora do projeto: *Ensinar português na escola: concepções de linguagem e letramento e suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Básica do sistema público acreano*. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa ESLIN: Educação de Surdos, Libras e Inclusão. Pesquisadora nas seguintes áreas: *Linguística Aplicada à Alfabetização, Alfabetização e letramento e Ensino da Língua Portuguesa*.

E-mail: tatics@hotmail.com

## OS AUTORES

### **Aline Xavier**

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Língua Portuguesa como L1 e L2 do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e Coordenadora de Pesquisa do Departamento de Ensino Superior. Lidera a pesquisa *A literatura infantil no desenvolvimento cultural da criança surda*.

E-mail: [desualinexavier@gmail.com](mailto:desualinexavier@gmail.com)

### **Ana Paula Gomes Lara**

Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Libras na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

E-mail: [laralibras@gmail.com](mailto:laralibras@gmail.com)

### **Carlos Augusto de Andrade Barbosa**

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor da Secretaria de Educação do Estado do Acre (SEE).

E-mail: [carlos\\_augusto2019@outlook.com.br](mailto:carlos_augusto2019@outlook.com.br)

### **Dannytza Serra Gomes**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: [dannytzasg@gmail.com](mailto:dannytzasg@gmail.com)

### **Elaine Maria de Lima Bulhões**

Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Libras do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Orientadora pedagógica e consultora de sinais da Libras pela mesma instituição.

E-mail: [ebulhis@ines.gov.br](mailto:ebulhis@ines.gov.br)

### **Francisco Rogiellyson da Silva Andrade**

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME).

E-mail: [rogiellyson@yahoo.com.br](mailto:rogiellyson@yahoo.com.br)

**Gladis Perlin**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós Doutorada em Educação pela mesma instituição. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Surdos, atuando principalmente seguintes temas: Surdez e diferença, Cultura, Educação e Identidade.

E-mail: gladisperlin@gmail.com

**Layane Rodrigues de Lima**

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora adjunta do Departamento de Libras e Tradução da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Pesquisadora na área de Linguística e ensino de português como segunda língua (L2) para surdos, com ênfase nos seguintes temas: Aquisição/Aprendizagem de línguas pelo surdo, Linguística da Libras, Educação Bilíngue, Formação de professores de português como L2 para surdos, Letramento em português como L2 por surdos.

Email: layanelima@ufg.br

**Mirlían Mara Novaes Parreira**

Especialista em Linguística das Línguas de Sinais pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Formação de Professores para Libras e Braille pela Faculdade Araguaia - Goiás. Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava - São Paulo. Professora-Intérprete de Libras na Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEDUCE) do Estado de Goiás. Professora-Intérprete de Libras na Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) de Goiânia. Interessa-se por pesquisas nas áreas de Linguística, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa para Surdos.

E-mail: mirlianmara@gmail.com

**Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz**

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora de Língua Portuguesa como L1 e L2 do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Departamento de Ensino Superior (DESU), curso de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Coordena a Pós-Graduação do INES/DESU e projetos de pesquisa sobre as seguintes temáticas: Produção de Materiais didáticos para alunos surdos; metodologias e estratégias de ensino de Português escrito para aprendizes surdos; análise discursiva com base na Linguística Sistêmico-Funcional.

E-mail: osilenesacruz@gmail.com

**Paulo André Martins Bulhões**

Possui graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor de Libras do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

E-mail: paulobulhoes@ines.gov.br

**Priscila Sandra Ramos de Lima**

Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE).

E-mail: priscila-sandra@hotmail.com.

**Roseni Maciel Couto**

Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciada em Letras Português/Literatura. 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). Tradutora/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Belford Roxo, RJ/Secretaria Municipal de Educação.

E-mail: rosenimc@yahoo.com.br

**Shirley Vilhalva**

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Escritora surda. Tem interesse pelos seguintes temas: Gramática das Línguas de Sinais, Educação bilíngue para Surdos, Diversidade e Inclusão, Cultura Surda.

E-mail: shirley.vilhalva@ufms.br

**Tânia Maria de Lima**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM.

E-mail: tanielima.ufmt@gmail.com

**Tanya Amara Felipe**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com estágio (doutorado sanduíche) pela University of Rochester. Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) onde desenvolve pesquisas relacionadas aos seguintes temas: Metodologia para ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

Gramática da Libras; Lexicografia e dicionário da Libras online; Linguística computacional, tradução automática e produção de avatar; políticas para educação de surdos e Educação Bilíngue para Surdos.

E-mail: [tanyafelipe@gmail.com](mailto:tanyafelipe@gmail.com)

the  $\mathbb{R}^n$  is a linear space over  $\mathbb{R}$  with the usual addition and scalar multiplication. The inner product is defined by

$$\langle x, y \rangle = x_1 y_1 + x_2 y_2 + \dots + x_n y_n \quad (1)$$

where  $x = (x_1, x_2, \dots, x_n)$  and  $y = (y_1, y_2, \dots, y_n)$  are vectors in  $\mathbb{R}^n$ .

The norm of a vector  $x$  is defined by

$$\|x\| = \sqrt{\langle x, x \rangle} = \sqrt{x_1^2 + x_2^2 + \dots + x_n^2} \quad (2)$$

where  $x = (x_1, x_2, \dots, x_n)$  is a vector in  $\mathbb{R}^n$ .

The distance between two vectors  $x$  and  $y$  in  $\mathbb{R}^n$  is defined by

$$d(x, y) = \|x - y\| = \sqrt{(x_1 - y_1)^2 + (x_2 - y_2)^2 + \dots + (x_n - y_n)^2} \quad (3)$$

where  $x = (x_1, x_2, \dots, x_n)$  and  $y = (y_1, y_2, \dots, y_n)$  are vectors in  $\mathbb{R}^n$ .

The angle between two vectors  $x$  and  $y$  in  $\mathbb{R}^n$  is defined by

$$\cos \theta = \frac{\langle x, y \rangle}{\|x\| \|y\|} \quad (4)$$

where  $x = (x_1, x_2, \dots, x_n)$  and  $y = (y_1, y_2, \dots, y_n)$  are vectors in  $\mathbb{R}^n$ .

The orthogonal projection of a vector  $x$  onto a vector  $y$  in  $\mathbb{R}^n$  is defined by

$$\text{proj}_y x = \frac{\langle x, y \rangle}{\|y\|^2} y \quad (5)$$

where  $x = (x_1, x_2, \dots, x_n)$  and  $y = (y_1, y_2, \dots, y_n)$  are vectors in  $\mathbb{R}^n$ .

The orthogonal distance from a vector  $x$  to a vector  $y$  in  $\mathbb{R}^n$  is defined by

$$d_{\perp}(x, y) = \|x - \text{proj}_y x\| \quad (6)$$

where  $x = (x_1, x_2, \dots, x_n)$  and  $y = (y_1, y_2, \dots, y_n)$  are vectors in  $\mathbb{R}^n$ .

The orthogonal distance from a vector  $x$  to a subspace  $S$  in  $\mathbb{R}^n$  is defined by

$$d_{\perp}(x, S) = \min_{y \in S} \|x - y\| \quad (7)$$