

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Daniele Rodrigues Gomes

**O PAPEL DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
NO PROCESSO DE LETRAMENTO DO SURDO**

Taubaté - SP

2019

Daniele Rodrigues Gomes

**O PAPEL DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
NO PROCESSO DE LETRAMENTO DO SURDO**

Trabalho de Curso apresentado para
obtenção do Certificado Graduação pelo
Curso de Pedagogia do Departamento
de Pedagogia da Universidade de
Taubaté.

Área: Educação

Orientador: Profa. Ma. Viviane Galvão

Botelho Neves

Taubaté - SP

2019

SIBi - Sistema Integrado de Bibliotecas – UNITAU

G633p Gomes, Daniele Rodrigues
O papel da Língua Brasileira de Sinais no processo de
letramento do surdo / Daniele Rodrigues Gomes. -- 2019.
62 f. : il.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Pedagogia.
Orientação: Profa. Ma. Viviane Galvão Botelho Neves,
Departamento de Pedagogia.

1. Educação de surdos. 2. Letramento visual. 3. Libras
I.Título

CDD – 419

DANIELE RODRIGUES GOMES

**O PAPEL DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO PROCESSO DE
LETRAMENTO DO SURDO**

Trabalho de Curso apresentado para
obtenção do Certificado de Graduação pelo
Curso de Pedagogia do Departamento de
Pedagogia da Universidade de Taubaté.
Área: Educação

Orientador: Profa. Ma. Viviane Galvão
Botelho Neves

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Viviane Galvão Botelho Neves

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Esp. Sandra Aparecida Vitoriano

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Dedico este trabalho

À minha orientadora, por sempre me motivar e inspirar nessa conquista.

Aos meus pais que torceram tanto por mim.

Aos meus professores, por sempre me encorajarem e acolherem ao longo dessa caminhada.

Aos meus amigos pelo apoio em todos os momentos

Deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por inspirar meus pensamentos durante a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Geraldo Rodrigues Gomes e Sueli Fernandes Magalhães, por vibrarem com as minhas conquistas e torcerem por mim.

À Professora Mestra Viviane Galvão, pelos ensinamentos, pelo entusiasmo, pela dedicação e carinho que teve durante o desenvolvimento deste trabalho.

Às Professoras Ana Maria Gimenes Corrêa Calil e Sandra Aparecida Vitoriano por terem aceitado participar da banca examinadora com a atenção e ternura de sempre.

Aos meus colegas e amigos que conheci durante o curso, pela amizade, carinho e incentivo que foram essenciais para essa conquista.

Autora

“Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita”.

Ronice Müller de Quadros

RESUMO

O tema do trabalho apresentado tem origem nas discussões das aulas extracurriculares de Libras e da disciplina de Fundamentos da Educação Especial I propiciadas pelo Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté. Políticas educacionais têm apontado a necessidade de se incluir todos os alunos nas escolas, garantindo seu aprendizado e participação social. O trabalho de investigação no presente estudo teve como objetivo analisar a educação dos alunos surdos nessa perspectiva inclusiva. Para favorecer a aprendizagem é necessário que os alunos tenham oportunidades para a aquisição do contexto de letramento, desta maneira, conhecendo a realidade e construindo concepções cada vez mais complexas a seu respeito. A partir da análise das experiências de surdos nas salas de aula, o trabalho visou identificar como pode ser empregado o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para o progresso no processo de aquisição do letramento para as crianças surdas e busca alternativas que contribuam para maior eficiência no planejamento das práticas pedagógicas. Para tanto, foi realizada uma análise baseada em uma visita técnica da qual participei enquanto bolsista do projeto Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos promovido pela Universidade de Taubaté – UNITAU. Observaram-se a presença da Libras e de recursos visuais empregados em duas oficinas de Libras desenvolvidas em uma associação de surdos. Em ambas as oficinas percebeu-se que a utilização de recursos visuais promoveu a aprendizagem significativa dos surdos sendo compatível com o modo visual de experienciar o mundo dos sujeitos surdos, mesmo que tenham sido observados pontos a serem melhorados para fomentar o uso da Libras na comunicação da oficina além de aspectos da visualidade a serem explorados. Foi possível constatar o papel da Libras no desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da autoestima dos surdos, favorecendo suas possibilidades de interação com o meio e de aprendizagem.

Palavras - chave: Educação de surdos; letramento visual; Libras.

Sumário

INTRODUÇÃO	7
1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	9
1.1. A educação dos Surdos no Brasil	9
1.2. As abordagens de comunicação na educação dos Surdos	16
2 A LIBRAS E A VISUALIDADE NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS SURDOS	23
2.1. Pesquisas neurolinguísticas sobre a Língua de Sinais	23
2.2. A língua natural do povo Surdo	26
2.3. Cultura, Comunidade e Identidade Surda	28
2.4. Letramento dos Surdos: a cultura do olhar	34
3 O LETRAMENTO DO SURDO POR MEIO DA AQUISIÇÃO LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM DIFERENTES INSTITUIÇÕES	39
3.1. Relato de observações de oficinas de aquisição da Língua Brasileira de Sinais	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52
Anexo A	56

INTRODUÇÃO

A era da pós-modernidade têm sido marcada por uma série de mudanças decorrentes dos contínuos avanços das ciências e das tecnologias, que trazem novas exigências à educação e recontextualizam a prática docente. Dentre elas, há o reconhecimento da importância de garantir aos alunos os insumos essenciais para uma formação integral, visando o atendimento às particularidades e necessidades de cada educando. Nesse contexto, a escola precisa contemplar as especificidades inerentes à educação de sujeitos surdos, de modo que as salas de aula disponham de elementos que contribuam para o processo de construção de significados e internalização de signos culturais destes alunos.

O tema do trabalho ora apresentado tem origem nas discussões das aulas extracurriculares de Libras e da disciplina de Fundamentos da Educação Especial I propiciadas pelo Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté. Durante esses momentos, foi possível uma maior percepção acerca da alteridade linguística e cultural do povo surdo, o que resultou em um levantamento de reflexões no tocante a educação destes indivíduos.

Nas discussões realizadas nessas aulas foram analisadas as diferentes concepções sobre o indivíduo surdo que prevaleceram ao decorrer da história e como elas influenciaram na constituição da prática pedagógica, o que me possibilitou constatar a importância de o professor buscar conhecer a realidade de seus alunos e atualizar-se com relação aos novos conhecimentos da área da educação para atuar de maneira eficiente em sala de aula.

Dentre os inúmeros aspectos relativos ao povo surdo, a cultura surda e a Língua Brasileira de Sinais – Libras foram os elementos que mais despertaram minha curiosidade devido a sua característica marcante que é a acentuada presença da visualidade e ao seu enaltecimento pelos sujeitos surdos, os quais os mencionam em seus discursos com grande orgulho.

Considerando a necessidade de promover a permanência dos alunos na escola, instigando o sentimento de acolhimento e pertencimento, percebo a relevância de contemplar as particularidades dos surdos em sua educação, especialmente no tocante a sua cultura e a Libras, a fim de que esses educandos

tenham ampliadas suas possibilidades de aprendizagem e sua motivação para os estudos.

Em virtude da legitimidade do contexto de letramento para a aquisição de conhecimento em todas as disciplinas escolares, considero importante analisar a perspectiva visual dos surdos, procurando identificar o seu significado para o processo de letramento deste público.

Assim, o presente estudo tem como objetivo problematizar o papel da Língua Brasileira de Sinais - Libras e dos recursos visuais na evolução do processo de letramento das crianças surdas, visando identificar procedimentos para o trabalho pedagógico com a Libras que favoreçam o letramento de crianças surdas e como os educadores utilizam recursos visuais no ensino de alunos surdos. Entende-se que a análise desses fatores pode trazer contribuições relevantes para a educação de surdos.

O primeiro capítulo realizará uma breve análise das abordagens de comunicação na educação de surdos e da história do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), buscando uma reflexão sobre as concepções de sujeito surdo, a didática, as intencionalidades do ensino e seus resultados no desenvolvimento do surdo.

No segundo capítulo será discutida a legitimidade da Libras no cotidiano dos indivíduos surdos e será feita uma análise das condições de aprendizagem para a aquisição de letramento de crianças surdas.

No terceiro capítulo serão apresentadas análises a respeito de duas oficinas de Libras, as quais pude observar por meio de uma visita técnica que realizei como bolsista do projeto Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos promovido pelo Núcleo de Gestão de Convênios – Nugec da Universidade de Taubaté e registrar em meu diário de campo.

1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

No presente capítulo, apresentaremos um breve histórico da educação de surdos. A princípio, analisaremos como se iniciou a educação de pessoas surdas no Brasil, a qual se consolidou com a instauração do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), renomada instituição que desde sua fundação tem trazido grandes contribuições à educação destes indivíduos em nosso país.

Posteriormente, realizaremos uma análise das abordagens de educação de surdos ao longo da história. Em um primeiro momento, a educação encontrava-se submetida a uma concepção normalizadora do sujeito surdo: “A característica fundamental dessa ideologia, que implica uma atitude, é a de tornar o “outro normal” (BENTES e HAYASHI, 2016, p.3). Desta forma, designando ao educador a função primordial de capacitá-lo para se comunicar por meio da fala ou da escrita. Mais recentemente, a partir de estudos sobre as línguas de sinais, surgem novos olhares sobre o sujeito surdo os quais trazem novas exigências ao trabalho educacional, principalmente, o respeito à diversidade cultural e linguística do surdo.

1.1. A educação dos Surdos no Brasil

A educação dos surdos no Brasil tem início com a fundação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Segundo Bentes e Hayashi (2016), o Instituto foi criado por iniciativa do surdo francês Ernest Huet, que em junho de 1855, apresenta um relatório declarando suas intencionalidades de fundar uma escola para surdos no Brasil ao Imperador Dom Pedro II.

Em 1857, com a denominação de Collégio Nacional para Surdos-Mudos, no estado do Rio de Janeiro, a Instituição passa a vigorar com as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. O Marquês de Abrantes foi nomeado pelo Imperador para supervisionar os trabalhos realizados por Huet na direção:

Por determinação do imperador D. Pedro II, coube ao marquês de Abrantes formar uma comissão com figuras importantes do Império a fim de acompanhar os trabalhos do novo estabelecimento. (ROCHA,2008,p.30).

A organização inicial das aulas foi pautada no grau de perda auditiva dos alunos. Para Bentes e Hayashi (2016) no período de liderança de Huet, os alunos admitidos no Instituto tinham idade entre sete e dezesseis anos e recebiam uma

pensão. Os estudos tinham duração de seis anos completos, dividindo-se oito horas diárias para as aulas e quatro horas para o trabalho manual, dispostas de forma que pudessem proporcionar distração entre os estudos. Utilizava-se o método individual nas aulas, demandando que o professor lecionasse a cada aluno de uma vez. Aos alunos com alguns resíduos auditivos, desenvolvia-se a linguagem oral e o ensino da leitura labial. Àqueles que tivessem maior comprometimento da audição, utilizavam os sinais datilológicos para a aquisição da linguagem escrita, isto é, usava-se o alfabeto manual para a aquisição das palavras.

Conforme Bentes e Hayashi (2016) a língua de sinais brasileira desenvolvida foi fortemente influenciada pela língua francesa, devido a nacionalidade de Huet e a sua experiência anterior como diretor da instituição para surdos na França, o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges. No INES, á medida que os alunos terminavam o curso, iam regressando aos seus estados e espalhando a língua pelo território brasileiro.

Com a saída de Huet da direção em 1861, segundo Bentes e Hayashi (2016), as disciplinas anteriormente desenvolvidas sofrem algumas alterações. Sob a direção do Dr. Manoel de Magalhães Couto, acrescentam-se as disciplinas de Leitura Escrita, Geometria Elementar, Desenho Linear, Francês e Contabilidade e retira-se a disciplina de Leitura Labial em 1867. O ensino de Língua Portuguesa, Geografia e Doutrina Cristã permanecem, sendo ministrados de modo associado à aquisição da escrita. Predomina a ênfase no ensino da escrita até 1871.

No entanto, a descentralização da oralidade permaneceu por um breve período. Em meados de 1871, de acordo com Bentes e Hayashi (2016) o ensino da oralidade foi integrado àqueles alunos considerados mais aptos. A partir de 1873, é reintroduzida a disciplina de leitura sobre os lábios, dispondo de auxílio do repetidor da turma, ao qual era atribuída a função de comparecer às aulas e posteriormente repassar as lições do professor, corrigir os exercícios, substituir professores e desmutizar os alunos. O trabalho de desmutizar os alunos consistia em ensiná-los a oralizar e realizar a leitura labial, visto que, nesse contexto, o surdo era visto como mudo em virtude do não reconhecimento da língua de sinais.

Na época, apesar da consideração das línguas orais como superiores às línguas de sinais, o Instituto forneceu subsídios para a extensão da língua de sinais pelo território nacional. Segundo Rocha (2008), no ano de 1875 ocorre um evento muito relevante para a disseminação da língua de sinais no Brasil, Flausino José da

Gama, ex-aluno do Instituto, desenha o livro "Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos." Buscando-se divulgar o meio de comunicação das pessoas surdas, distribuíram-se várias cópias do livro pelas regiões do país: "Na apresentação do livro, o diretor revela o seu objetivo: Vulgarizar a Linguagem dos Sinais, meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus sentimentos" (ROCHA,2008,p.41).

Nas décadas iniciais do século XX, período de direção do Dr. Tobias Leite, conforme Rocha (2008), o Instituto passou a dispor do ensino profissionalizante, além da instrução literária. A graduação nos estudos passou a ser subordinada à aprendizagem de um ofício. Consoante às habilidades de cada aluno, era designada a frequência às oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, mercearia ou artes plásticas. Ainda às meninas em regime de externato, eram disponibilizadas as oficinas de bordado.

O ensino no Instituto, de acordo com Bentes e Hayashi (2016), a partir de 1880 até meados do final do século XX, teve ênfase na oralização. A centralização na oralidade decorreu dos resultados do Congresso de Milão (1880), que determinou a utilização do methodo oral puro na educação de indivíduos surdos como o meio mais adequado de ensiná-los. Defendia-se que apenas a aquisição da linguagem oral lhes permitiria a inserção efetiva na sociedade.

No referido Congresso, seria essencial a participação dos surdos no destino de sua própria educação, no entanto, conforme Fernandes e Moreira (2014) dos 164 delegados participantes, havia apenas dois surdos: James Denison, da delegação de Washington DC, USA e Claudius Forestier, diretor da escola de surdos de Lyon, na França. Assim, a decisão deste Congresso resultou na oposição daquilo que era defendido pelos educadores surdos, isto é, o ensino da língua de sinais.

Em virtude dos apontamentos feitos pelo Congresso, a educação assume um caráter repressivo, impondo aos surdos uma forma de comunicação eleita como a única suficiente e aceitável. No período de liderança do Dr. Armando Paiva Lacerda que tem início em 1930, segundo Bentes e Hayashi (2016), é empregado o ensino emendativo. A política emendativa considerou a deficiência auditiva relacionada somente ao desenvolvimento dos órgãos fonatórios, assim, resultando na proibição do uso de gestos na sala de aula. O ensino recebeu essa denominação, pois a ideologia defendida era a de "emendar" os alunos surdos: "A expressão emendativo, do latim emendare, significa corrigir falta, tirar defeito [...]"

suprir faltas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais” (BENTES e HAYASHI, 2016, p.14).

A atuação do professor no ensino emendativo, para Bentes e Hayashi (2016), era executada por meio de vários diagnósticos, que eram realizados por diferentes especialistas que determinavam uma maneira de tratamento eficiente. Os autores realizam uma comparação deste trabalho a um especialista que elabora diagnósticos em um Centro de Reabilitação da Fala. Além disso, o uso dos sinais foi interpretado na época como um meio deficiente de comunicação.

Conforme Bentes e Hayashi (2016) o período de direção de Ana Rímoli Dória que se inicia em 1951 e se estende até 1961, representou o ponto culminante do ensino emendativo no Brasil. Na proposta de educação desta gestora, a linguagem oral deveria ser ensinada à criança ou jovem antes de qualquer outro conhecimento ou disciplina, somente após o aluno adquirir razoável domínio desta, seriam ministrados os demais conteúdos que compunham o currículo da formação primária.

Deste modo, de acordo com Bentes e Hayashi (2016) os surdos encontraram a aprendizagem escolar subordinada a sua capacidade de desenvolver a mecânica da fala, ao seu nível de perda auditiva e ao seu QI. Realizaram-se inúmeros testes psicológicos, testes de quocientes de inteligência, de reações cinéticas, de senso de ritmo da criança, de nível dos resíduos auditivos e do meio que a criança vivia.

É visível a preocupação em educar o surdo, no entanto, a concepção errônea de sujeito surdo acarretou o oposto, comprometendo seu aprendizado. Para Bentes e Hayashi (2016) durante o início do regime militar aparecem propagandas da educação de surdos e da formação de professores para dar aula nas novas escolas especiais que haviam sido fundadas. Foi instaurada a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, a qual continha um dos seguintes slogans: "Criança ou adulto. Qualquer mudo falará. Leve-o à professora especializada. Ele aprenderá pelos meios modernos de ensino. Ela o tomará feliz.”(BENTES e HAYASHI,2016, p.16). Temos de maneira visível a função atribuída ao professor: fazer o surdo falar. Além disso, temos a ideia de que o surdo apenas será uma pessoa feliz se aprender a falar. Também temos esta mesma visão no Hino ao Surdo Brasileiro, composto por Ana Rímoli e Astério de Campos:

Dos surdos a Redenção;
 Aos surdos todos levemos
 As luzes da Educação.
 Não mais o ensino antiquado
 Nos simples dedos das mãos;
 Com um processo avançado,
 Salvemos nossos irmãos!
 Oh! Felizes os que aprendem,
 Sem poderem mesmo ouvir;
 Com olhos a Fala entendem,
 Na Esperança do Porvir! [...]
 (BENTES e HAYASHI,2016, p.17).

Segundo Bentes e Hayashi (2016) o hino foi composto em 1961 com o objetivo de fortalecer a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro. Podemos notar os ideários oralistas fortemente presentes nos versos. Uma primeira observação é a substituição do termo "surdo-mudo" pelo termo "surdo", isto é, sugere que o surdo pode ser oralizado e que desconsidera os gestos antes usados por eles como um meio válido de comunicação. Também se promove um ensino moderno em substituição ao "ensino antiquado/nos simples dedos das mãos", encontrando-se explícita a proibição da língua de sinais e, sua substituição pela língua oral. O ensino emendativo vigorou no Brasil até o final da década de 1960.

Nos anos 1960, conforme Bentes e Hayashi (2016), o pesquisador William Stokoe realiza um estudo sobre os sinais falados por surdos, que começam a adquirir o estatuto de língua. Stokoe descreve a estrutura da American Sign Language (ASL), estabelecendo três parâmetros: a configuração de mão, o movimento e o ponto de articulação. Estes estudos trouxeram maior credibilidade à língua de sinais, originando a comunicação total, na década de 1970 e o bilinguismo, na década de 1980.

As pesquisas estadunidenses começam a provocar repercussões em nosso país. No Brasil, de acordo com Bentes e Hayashi (2016), a professora Ivete Vasconcelos em suas viagens aos Estados Unidos, adquiriu conhecimento sobre estes métodos, sendo a pioneira a trazê-los ao nosso território. Em 1975, o INES adotou oficialmente o modelo de estimulação precoce com atividades de estimulação sensorial da fala e da audição. Já o método da comunicação total, utilizou todas as formas de comunicação possíveis, inclusive o léxico da língua de sinais para trabalhar a estrutura da língua portuguesa.

Segundo Rocha (2008), alguns professores e alunos passaram a criticar a proposta resultante do Congresso de Milão e a defender o reconhecimento da

legitimidade da comunicação sinalizada. Criticou-se principalmente o enorme tempo que era gasto nos processos de aquisição da língua oral, o que contribuía para a escolarização formal ser cada vez mais abandonada. Assim, em meados de 1980 passam a surgir cursos para a formação de profissionais, visando melhorias na qualidade do ensino oferecido aos surdos.

[...] em 1980, foi realizado o II Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva, promovido pelo MEC/INES. No mesmo ano, o Instituto retomou a atividade de organização de cursos para professores atuarem com alunos surdos. (ROCHA,2008,p.112).

Inicia-se no Brasil, um processo de maior reconhecimento da língua de sinais. De acordo com Bentes e Hayashi (2016) em 1981, a língua de sinais é aceita oficialmente pelo parlamento da Suécia. Esta ocorrência contribuiu para influenciar linguístas brasileiros como Eulalia Fernandes, Lucinda Ferreira Brito e Tânia Amara Felipe, passando a disseminar pesquisas relacionadas ao ensino bilíngue dos surdos pelo país. Neste período, começam a ocorrer mudanças nas metodologias do INES.

Em 1982, conforme Bentes e Hayashi (2016), a novela "Sol de Verão" transmitida pela Rede Globo, apresentava um personagem surdo que era interpretado por Tony Ramos. Este fato despertou a curiosidade da sociedade e da mídia pela comunicação gestual e de certa forma contribuiu para a divulgação da língua de sinais. No entanto, ainda não houve predominância do método manual. No mesmo ano, o INES fundou seu Laboratório de Fonética, vindo a ser um núcleo avançado de diagnóstico e adaptação de prótese otofônica (aparelho de surdez).

Segundo Bentes e Hayashi (2016) a professora Lenita Oliveira Viana assume a direção do INES em 1985. Ela promove os primeiros cursos de língua de sinais no Instituto ministrados por Fernando Valverde e Lúcia Severo, além de inaugurar outras alterações. Neste período gerou-se um debate no Instituto entre o uso do método audiofonatório (sem a língua de sinais), a comunicação total e o Grupo Controle, que realizava pesquisas na efetivação do ensino por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Finalmente, consolida-se a presença da língua de sinais na educação de indivíduos surdos. De acordo com Bentes e Hayashi (2016), da discussão entre oralismo, comunicação total e bilinguismo, destacou-se a proposta bilíngue. Enfraqueceu-se a ideologia de aquisição da língua oral portuguesa e a Libras recebeu o status de língua de ensino, a partir de 1993, contrataram-se professores

para ministrarem aulas utilizando a Libras e a Língua Portuguesa passou a ocupar a posição de segunda língua. O INES realiza alterações em seu currículo, passando a conter as mesmas disciplinas das escolas regulares.

[...] a paulatina transformação de uma Instituição, que tinha como foco o ensino da linguagem escrita e/ou oral e de uma profissão, para o de uma escola com currículo semelhante ao das escolas regulares, cujos alunos são usuários predominantemente de uma língua de natureza visual-motora e ágrafa. (ROCHA, 2008,p.131).

Também amplia-se a preocupação em formar profissionais para atuarem com este público. Em 2006, conforme Bentes e Hayashi (2016), devido ao impulso dessas modificações e da Legislação Federal, o INES cria o Instituto Superior Bilíngue de Educação com licenciatura em Pedagogia. Esta graduação é bilíngue (Portugues/Libras) para pessoas surdas e ouvintes, oportunizando o acesso de pessoas ouvintes para estudar com surdos, ocasionando de certa maneira uma inclusão invertida, uma vez que promove o conhecimento do meio de comunicação dos surdos pelos ouvintes.

Atualmente, segundo Rocha (2008), a Instituição apresenta grande importância no país, sendo reconhecida na estrutura do MEC como centro de referência nacional na área da surdez, exercendo as funções de subsidiar a formulação de políticas públicas e de fornecer apoio a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo.

De acordo com Rocha (2008), o Ensino Básico ministrado no Colégio de Aplicação (CAp/INES), abrange a Educação Precoce (de recém-nascidos a três anos de idade), Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio, contemplando aproximadamente quinhentos estudantes. Também disponibiliza Curso de Libras gratuito para comunidade de familiares ouvintes de crianças surdas, para professores em formação ou em exercício nas escolas da rede pública.

Em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), conforme o INES (2015), o Instituto passou a realizar o Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS) a partir do ano de 2011, avaliando em duas etapas, uma prova objetiva e uma prova prática, atribuindo qualificação aos profissionais para atuarem no uso e ensino da Libras.

Os professores do INES, de acordo com o INES (2015), também empenham-se na realização de estudos e pesquisas sobre sua atividade e à produção de materiais de contribuição à educação de surdos, como Dicionário de

Libras (CD-ROM), Música Popular Brasileira em Libras (DVDs) e Literatura Infantil em Libras (DVDs).

Os materiais e estudos implementados no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), atualmente, tem contribuído para a disseminação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS pelo país, trazendo avanços à educação de surdos e possibilitando o acolhimento de surdos e suas famílias, portanto, tornando possível o reconhecimento da legitimidade da Libras.

1.2. As abordagens de comunicação na educação dos Surdos

As abordagens na educação de surdos se alteram conforme a concepção das pessoas sobre a língua de sinais, a qual passa de uma simples forma de linguagem ao status de língua à medida que vão surgindo contribuições de diversas pesquisas comprovando a veracidade desta língua.

Na segunda metade do século XVIII, de acordo com Rodrigues e Tomitch (2004), eram utilizados dois métodos na educação de pessoas surdas: o método desenvolvido pelo francês l'Epée, que consistia no uso de um sistema artificial de sinais, e o método do alemão Heinicke, que evidenciava o desenvolvimento da oralização.

Segundo Rodrigues e Tomitch (2004), a partir do ano de 1880, devido ao consenso do Congresso de Milão, o método oralista passa a predominar. Como resultado disto, a educação dos surdos resumiu-se ao ensino da oralização, os professores surdos foram substituídos por professores ouvintes, o uso da língua de sinais foi proibido e a comunidade surda perdeu seu direito a participação na política das instituições de ensino. A ênfase da educação na oralização reduziu fortemente o nível educacional dos surdos em comparação ao dos ouvintes.

Nesse contexto, havia um conceito incorreto de pessoa surda. Conforme Rodrigues e Tomitch (2004), os surdos eram percebidos, somente, como pessoas portadoras de uma deficiência auditiva, submetidos a todas as privações de acesso à cultura ouvinte, e não como pessoas que possuem o domínio de uma língua diferente, que contribuiriam com um grande enriquecimento cultural proveniente desta diferença. Com a centralidade na oralização em seus déficits, os surdos foram tratados unicamente como deficientes surdos-mudos.

Devido à falta de compreensão sobre o ser surdo, a educação ficou comprometida. Com a implantação rigorosa do método oralista nas escolas, uma excessiva importância era colocada na habilidade de oralização pelos surdos, em

detrimento de uma educação mais produtiva e completa, suficiente para proporcionar o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elevadas. Este fator trouxe um rebaixamento significativo no desempenho dos surdos. No entanto, não foi feita uma interpretação correta desta situação.

Infelizmente, no entanto, em vez de ser percebido como consequência do método, tal rebaixamento passou a ser usado como prova da importância da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo dos surdos. (RODRIGUES e TOMITCH,2004, p.22).

O método oralista não desconsiderava a importância da linguagem no desenvolvimento humano, segundo Rodrigues e Tomitch (2004) devido ao reconhecimento de sua relevância, atribuíram tal centralidade ao ensino da linguagem oral. O método oralista pretendia capacitar o surdo para falar e para prosseguir no domínio da linguística oral, acreditando que deste modo, o surdo se desenvolveria emocionalmente, socialmente e intelectualmente o mais normal possível.

No entanto, de acordo com Rodrigues e Tomitch (2004), apesar dos propósitos de integração, os resultados obtidos pelo método oralista não atingiram as suas intencionalidades, tanto no tocante ao desenvolvimento da fala, quanto ao da leitura e escrita. Apenas um pequeno percentual de pessoas surdas conseguiu falar de maneira suficientemente compreensível aos demais. Os resultados da aprendizagem da leitura e escrita foram igualmente insatisfatórios.

E, em consequência das limitações no desenvolvimento de competências linguísticas de leitura e escrita, tende a haver déficits também em outras áreas de conhecimento e matérias escolares. (RODRIGUES e TOMITCH,2004, p.23).

Existiram alguns poucos casos, conforme Rodrigues e Tomitch (2004), que foram capazes de desenvolver eficientemente boas habilidades de leitura e escrita pelo método oral. A partir de 1960, foram surgindo tecnologias que auxiliaram na oralização dos surdos, como aparelhos auditivos, programas de computador para auxiliar a percepção da fala e os implantes cocleares.

Somente após um longo período de fracasso do método oralista, inicia-se a busca por novos caminhos para a educação de surdos. Segundo Rodrigues e Tomitch (2004) o principal objetivo da educação oralista era proporcionar a aquisição de uma língua, e como este objetivo não se concretizou de maneira satisfatória, na década de 1970 devido às reivindicações de surdos e às pesquisas no campo da linguística, passou-se a considerar outros meios de linguagem para se atingir este

objetivo. Passou-se a vigorar a ideia de que a língua oral não é a única forma de linguagem.

Deste modo, surge o método da comunicação total ou bimodalismo que, de acordo com Rodrigues e Tomitch (2004), utiliza todos os meios de comunicação possíveis, desde a fala sinalizada até um sistema artificial de sinais. Defende o uso simultâneo de um ou mais sistemas, com a intencionalidade de abrir canais de comunicação adicionais. Objetivava-se tornar a língua falada mais compreensível ao surdo, e, assim, melhorar seu desempenho na leitura e na escrita.

Entretanto, este método ainda não oferecia as condições necessárias para uma educação efetiva. Conforme Rodrigues e Tomitch (2004) o principal problema dos sistemas artificiais de sinais usados na comunicação total é o esforço que demanda por parte do aluno, além de sua insuficiência como meio de comunicação pelo fato de se tentar sinalizar com marcadores as complexas estruturas de inflexão da língua falada.

Os diversos vocabulários de sinal desenvolvidos, segundo Rodrigues e Tomitch (2004), pretendiam fornecer certo suporte à aprendizagem da língua escrita e falada. Como exemplo, temos a *Cued Speech* que utiliza um sistema ou método manual para transmissão fônemica e cuja finalidade é auxiliar a leitura labial, e o Vocabulário *Makaton* que objetivava fornecer apoio às crianças surdas com dificuldade de aprendizagem.

No Brasil, de acordo com Quadros (2008), este método de ensino se caracterizou na utilização da língua de sinais na estrutura da língua portuguesa, recebendo a denominação 'português sinalizado'. A autora aponta para o equívoco desta prática, que não considera a riqueza da estrutura da língua de sinais e, conseqüentemente, também desestrutura o português. A diferença nas modalidades das respectivas línguas, implica o uso de mecanismos sintáticos diferentes, portanto, não é possível uma tradução literal.

Ferreira Brito (1993) critica o uso do português sinalizado observando a impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo. A autora salienta que expressões faciais e movimentos com a boca na LIBRAS são impossíveis de serem usados concomitantemente com a fala [...]. (QUADROS,2008,p.25 apud BRITO, 1993).

No entanto, esta abordagem trouxe algumas contribuições. De fato, conforme Rodrigues e Tomitch (2004), a comunicação total contribuiu para o início da utilização dos sinais nas escolas, servindo como uma fase de transição. Ao se

aceitar a introdução dos sinais, mesmo como uma ferramenta para auxiliar na compreensão da língua oral, ela acabou flexibilizando a rigidez do método oralista, abrindo espaço para o uso da língua de sinais como veículo formal para a educação de surdos.

Segundo Rodrigues e Tomitch (2004) apesar da melhoria na comunicação entre as crianças surdas e a comunidade ouvinte com as práticas da comunicação total, foi constatado que as habilidades de leitura e escrita continuavam muito limitadas. Observou-se que a linguagem estava dando-se de forma incompleta, não permitindo a plena compreensão nem dos sinais e nem das palavras faladas.

Assim, houve a compreensão de que se precisava elaborar uma nova abordagem. Isso resultou, de acordo com Rodrigues e Tomitch (2004), no surgimento da educação bilíngue. Esta abordagem propôs descentralizar a fala e focar-se no sinal, no entanto, não em sistemas artificiais de sinais, mas sim na língua de sinais natural praticada pela comunidade de surdos sinalizadores. A língua oral sinalizada já não era suficiente diante dos estudos que comprovavam a riqueza da língua de sinais natural. Diante da percepção do valor cultural e linguístico do Surdo, o próprio povo Surdo designa o uso da letra “S” maiúscula para representar sua alteridade, como afirma Capovilla (2013): “O Surdo, com “S” maiúsculo, é aquele que pertence a uma cultura sofisticada e com status antropológico próprio [...]” (CAPOVILLA, 2013, p.2316). Dessa forma, o presente estudo passará a utilizar este termo em reconhecimento do Surdo como sujeito cultural.

As pessoas começam a notar a importância da língua de sinais, a qual passa a ser reconhecida. Com a maior compreensão da complexidade linguística das línguas de sinais trazida pelas pesquisas, conforme Rodrigues e Tomitch (2004), surgiu a concepção de que o meio mais adequado de educação e que permitiria o desenvolvimento cognitivo e social da criança Surda seria a própria língua de sinais da comunidade Surda. Além disso, concluiu-se que as línguas falada e de sinais poderiam ser trabalhadas lado a lado, mas não ao mesmo tempo.

O bilinguismo objetiva, segundo Rodrigues e Tomitch (2004), capacitar o Surdo para o domínio de sua língua primária de sinais e secundária escrita. Desta forma, adquirir habilidades de compreender e sinalizar fluentemente a língua de sinais da região em que vive, e ler e escrever fluentemente o idioma de seu país. Em cada situação, o Surdo irá optar pelo meio de comunicação que lhe for mais conveniente.

De acordo com Rodrigues e Tomitch (2004), a educação bilíngue traz muitos benefícios à criança Surda, permitindo um bom desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas, a aquisição espontânea da linguagem, a conexão existente entre o uso da linguagem e a formação de conceitos, o desenvolvimento de identidade própria como pessoa Surda, dentre outros. A língua de sinais está fortemente relacionada ao desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem nas crianças Surdas.

Atualmente no Brasil, é assegurada por Lei a educação bilíngue às pessoas Surdas ou com deficiência auditiva, visando a formação de profissionais e a difusão da Libras nos espaços escolares de modo a garantir o acesso à educação, à comunicação e à informação, conforme o Decreto nº 5.626/05 diz:

Art.22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I- escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II- escolas bilíngües ou escolas comuns na rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p. 7-8).

Conforme a legislação brasileira, podemos observar que os Surdos vem conquistando seus direitos a muito tempo requisitados, principalmente, nos que se referem à presença da língua de sinais em sua própria educação, a qual lhes foi negada por um longo período.

Segundo Quadros (2008) a abordagem bilíngue objetiva a presença das duas línguas no contexto escolar. A autora aponta os resultados das pesquisas comprovando que esta proposta é a mais adequada para a educação de Surdos, devido ao fato de que considera a língua de sinais como língua natural e parte desta para o ensino da língua escrita, portanto, reconhecendo a diferença linguística dos Surdos.

A proposta bilíngue visa, de acordo com Quadros (2008), o respeito à autonomia da língua de sinais e a formulação de um planejamento educacional que não prejudique as experiências psicossocial e linguística das crianças Surdas. Para esta finalidade, é ideal que a criança Surda seja ensinada em sua língua materna.

Para Quadros (2008) o direito de serem ensinadas na língua de sinais precisa ser garantido, pois esta língua é adquirida de maneira espontânea e natural através do contato com pessoas que a utilizam, em oposição à língua oral que, é adquirida de forma sistematizada e que demanda um grande esforço das pessoas Surdas.

Também adquire reconhecimento a cultura Surda e sua relevância para o bom desenvolvimento do Surdo. Outro aspecto destacado por Quadros (2008) é a garantia do acesso às culturas que a criança está inserida. A cultura própria da comunidade Surda deve ser respeitada e preservada.

Simultaneamente, a comunidade ouvinte também apresenta sua cultura e, esta deve ser conhecida pela criança Surda. Logo, é importante adotar uma proposta bicultural, disponibilizando o contato com as duas culturas à criança Surda.

Conforme Quadros (2008) ao optar pelo bilinguismo a escola deve estar preparada para atender ao aluno e sua família. Para se adequar à proposta, a família necessita estar ciente de como é seu funcionamento. Os profissionais devem explicar aos pais que a comunicação visual-espacial, isto é, a língua de sinais permite um desenvolvimento à criança Surda compatível às que ouvem, que esta criança será capaz de descobrir o mundo, que existe uma comunidade Surda, enfim, que há uma forma diferente, mas não inferior, de se comunicar.

O ensino da língua portuguesa deixa de ser uma imposição ao Surdo. A respeito do ensino da língua portuguesa, segundo Quadros (2008), o bilinguismo propõe o seu desenvolvimento baseando-se em técnicas de ensino de segundas línguas. Estas técnicas consideram as capacidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças Surdas a partir das suas experiências naturais com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

De acordo com Quadros (2008) existem duas formas de educação bilíngue. A primeira envolve o ensino da segunda língua paralelo à aquisição da primeira língua. A segunda oferece o ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua. Ao escolher uma das opções, a escola deve refletir sobre os seus objetivos e dispor de adultos Surdos para esclarecimentos sobre a surdez.

Conforme Quadros (2008) o currículo escolar que vise a proposta bilíngue, também deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns e ministrá-los na língua nativa das crianças, a Libras. A escola deve atender as necessidades dos

Surdos e, ao mesmo tempo, ser uma escola regular de ensino. A língua portuguesa deve ser ensinada de forma adequada e em momentos específicos: “A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua” (QUADROS,2008,p.32).

Em contrapartida a outros tempos nos quais não se considerou o que o povo Surdo tinha a declarar sobre sua própria formação, atualmente estamos caminhando para uma educação mais humanitária aos Surdos, tendo em vista o respeito e a valorização da língua de sinais e da cultura Surda.

2 A LIBRAS E A VISUALIDADE NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS SURDOS

Conforme o capítulo anterior, a perspectiva atual da educação tem considerado a língua de sinais fundamental para a aprendizagem dos Surdos. A educação bilíngue tem sido apontada por diversos estudos como a proposta que permitirá melhor desenvolvimento destes sujeitos e, inclusive, está prescrita na legislação brasileira.

Partindo desta compreensão, é imprescindível que as escolas em seu planejamento, currículo e prática pedagógica contemplem as particularidades dos alunos Surdos, deste modo lhes assegurando as condições que necessitam para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Neste contexto, o presente capítulo pretende investigar o papel da Libras e da visualidade no processo de letramento dos indivíduos Surdos. Inicialmente, apresenta-se um estudo sobre o hemisfério cerebral no qual a língua de sinais se situa, e, posteriormente, suas características culturais e o letramento de crianças Surdas.

2.1. Pesquisas neurolinguísticas sobre a Língua de Sinais

Para nos elucidarmos sobre os resultados da língua de sinais no desenvolvimento do Surdo são muito relevantes as pesquisas no campo da neurolinguística. Segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2009) nas pessoas ouvintes o hemisfério esquerdo do cérebro é responsável pela função linguística e o direito pelas funções visual-espaciais. Considerando que as línguas de sinais são de modalidade visual-espaciais enquanto as línguas orais de modalidade oral-auditivas, buscou-se investigar em qual hemisfério se localizaria a língua de sinais nas pessoas Surdas.

Deste modo, Bellugi (1989) desenvolveu uma pesquisa junto com outros estudiosos, conforme Quadros, Pizzio e Rezende (2009), para analisar o processamento linguístico das línguas de sinais. Eles buscaram determinar se um usuário da ASL que apresentasse lesão cerebral e dificuldades em sinalizar, teria estas dificuldades em virtude de um problema linguístico, do uso de símbolos ou do controle de movimentos.

De acordo com Quadros, Pizzio e Rezende (2009), esta pesquisa envolveu sinalizantes Surdos com lesão no hemisfério esquerdo do cérebro e outros com lesão no hemisfério direito. Os testes apresentaram resultados instigantes.

Foi constatado que a modalidade visual-espacial das línguas de sinais não interfere na possibilidade de transmissão e compreensão de pensamentos e informações. Segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2009) os pacientes Surdos com lesão no hemisfério direito, apesar de uma lesão extensa, não manifestaram danificação no seu uso da língua de sinais. Eles obtiveram um bom desempenho, demonstrando fluência, uma gramática estruturada e poucos erros de sinalização. No entanto, mesmo com a linguagem conservada, eles apresentavam deficiência no processamento de relações espaciais não-linguísticas, como na descrição do posicionamento dos objetos num ambiente. Portanto, o hemisfério direito é responsável pelas relações visual-espaciais, mas não pelas línguas de sinais: “O que se percebe é que a representação mental para relações espaciais entre objetos reais é diferente daquela organização espacial para conceitos gramaticais abstratos” (QUADROS, PIZZIO e REZENDE, 2009, p.3).

De outro modo, de acordo com as autoras, os resultados dos testes de percepção espacial daqueles indivíduos Surdos com lesão no hemisfério esquerdo não demonstraram nenhuma defasagem. Já seu desempenho na língua de sinais estava amplamente comprometido, com danos similares àqueles presentes em ouvintes afásicos. Um acontecimento interessante foram as diferenças de padrão nas insuficiências linguísticas destes pacientes.

Um destes pacientes, conforme Quadros, Pizzio e Rezende (2009), apresentou agramatismo, não sendo capaz de usar os sinais adequadamente, não utilizando flexões gramaticais e muito menos uma ordem sintática coerente. Os outros dois pacientes supostamente demonstraram fluência, no entanto com determinados prejuízos. Um deles embora utilizasse estrutura coerente, não especificava os referentes no discurso, apresentava dificuldades de compreensão e erros na configuração de mão. O outro apresentava muitos erros gramaticais, de flexão e de uso do espaço. Os dados obtidos indicam que lesões no hemisfério esquerdo não causam danos uniformes na língua de sinais, mas sim que os danos em cada região afetam diferentes componentes linguísticos.

Podemos concluir que a diferença na modalidade da língua não interfere na predisposição da linguagem no hemisfério esquerdo do cérebro. Os resultados

obtidos nos testes realizados com Surdos sinalizantes da ASL foram similares a resultados obtidos por pessoas ouvintes.

Desta forma, estes achados sugerem que o hemisfério cerebral esquerdo é dominante para a língua de sinais, assim como também o é para as línguas faladas. A organização do cérebro para a linguagem não parece ser afetada, particularmente, pela maneira como a linguagem é percebida e produzida. (QUADROS, PIZZIO e REZENDE, 2009,p.4).

Dos diversos aspectos existentes da habilidade linguística, segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2009), a produção da linguagem é uma das mais específicas ao hemisfério esquerdo. Danos no hemisfério direito dificilmente prejudicam algum aspecto da linguagem, em oposição a danos no hemisfério esquerdo que geralmente causam interferência na habilidade de selecionar e reunir sons e palavras adequados na fala. No entanto, há uma exceção para o domínio da linguagem no hemisfério esquerdo: a produção de um discurso coerente. Os estudos mostraram que pacientes com lesão no hemisfério direito não mantêm conexão entre os tópicos, divagando de um assunto a outro com certa frequência. Desta forma, apesar da produção da linguagem ser restrita ao hemisfério esquerdo, a percepção e a compreensão são menos restritas.

Da mesma forma, de acordo com Quadros, Pizzio e Rezende (2009), as habilidades espaciais não-linguísticas podem ser divididas em vários componentes, tendo padrões de lateralização diferenciados. As pesquisas concluíram que o hemisfério esquerdo tem relevância para o nível local de percepção espacial, enquanto o hemisfério direito para processos de nível global.

Nesta pesquisa, temos evidenciada a riqueza da língua de sinais. Assim, conforme Quadros, Pizzio e Rezende (2009), o hemisfério esquerdo é dominante para a produção e compreensão de sinais e sentenças sinalizadas, pois estes processos dependem de habilidades espaciais de nível local. Enquanto o hemisfério direito é dominante para o estabelecimento e manutenção de um discurso coerente em língua de sinais, pois estes processos dependem de habilidades espaciais de nível global.

Segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2009), os pesquisadores realizaram testes comprovando estas teorias. Os Surdos sinalizantes com lesão no hemisfério direito apresentaram dificuldades com discursos longos e outros tiveram dificuldades em manter os referentes dos personagens de suas narrativas no espaço delimitado para eles. Porém, os sistemas cognitivos no hemisfério esquerdo que sustentam as

habilidades espaciais não-linguísticas distinguem-se daquelas que sustentam discursos longos. Ao contrário de hipóteses anteriores, foi comprovado que as habilidades em língua de sinais de Surdos são independentes de suas habilidades espaciais não-linguísticas.

Esta pesquisa também obteve resultados, de acordo com Quadros, Pizzio e Rezende (2009), apontando que a compreensão em língua de sinais pode ser mais bilateralmente organizada do que a compreensão em línguas faladas. No entanto, a bilateralidade também foi apresentada em estudos com ouvintes escutando uma língua falada. Podemos concluir que apesar das diferenças entre as línguas faladas e sinalizadas, ambas centralizam-se no hemisfério esquerdo.

Para finalizar, é possível se dizer que estudos de lesões cerebrais mostram claramente que se existem diferenças entre línguas de sinais e línguas faladas, elas provavelmente são sutis e específicas da linguagem. (QUADROS, PIZZIO e REZENDE,2009,p.5).

Partindo dos resultados desta pesquisa, comprovamos o status de língua atribuído às línguas de sinais as quais estão situadas no mesmo hemisfério cerebral das línguas orais, deste modo, contando com a contribuição da neurolinguística para certificar a legitimidade das línguas de sinais.

2.2. A língua natural do povo Surdo

Muitas pessoas se enganam ao pensar que existe uma única língua de sinais, supondo ser esta universal. Na realidade, cada país possui sua própria língua de sinais constituída com base na cultura do povo Surdo daquela região e, ainda, apresentando variações em cada estado, município e comunidade Surda. No Brasil, temos a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Segundo Júnior (2011) além de ocorrerem variações devido à influência de aspectos geográficos ou regionais, também há variações em virtude das características particulares de cada indivíduo, como formação acadêmica, status linguístico, participação de grupos minoritários, de diferentes religiões e de diferentes identidades sexuais.

Conforme Júnior (2011) as variações são comuns entre jovens e adultos de uma mesma comunidade Surda. Outro fator colocado pelo autor é o tempo de exposição à língua, visto que, há Surdos filhos de pais Surdos os quais aprendem os sinais logo após o nascimento e Surdos filhos de pais ouvintes que, muitas vezes, tem contato com a língua de sinais tardiamente.

A Libras, de acordo com Albres e Vilhalva (2004), apresenta paramorfismo, isto é, contém diferentes sinais com significados similares ou equivalentes e

polissemia, quando um sinal recebe mais de uma interpretação dependendo do contexto. Também há diferentes formas e estruturas e idiomatismo cultural, ou seja, expressões próprias de uma cultura ou determinada região que são influenciadas por questões sociais, culturais e econômicas.

Moura (2011) ressalta que as línguas de sinais são independentes das línguas orais, inclusive, se tratando do mesmo país, a exemplo das expressões idiomáticas, as quais são marcadas pelos aspectos visuais próprios da cultura Surda: “[...] na libras as expressões idiomáticas possuem um outro sentido que quando traduzidas para o português muitas vezes perde-se a ideia a ser representada [...]” (MOURA, 2011, p.6).

As línguas de sinais, assim como nas línguas orais, podem sofrer alterações de modo a lhes conferir um caráter mais pessoal ou artístico. Segundo Júnior (2011), uma família pode desenvolver uma linguagem caseira a ser utilizada no âmbito do lar, com estruturas diferentes e seus próprios sinais. Na literatura, é bastante comum que os autores de romances, poesias, contos, novelas em língua de sinais cometam deslizes, recriem estruturas sintáticas, inventem sinais, dentre outros, para caracterizar seu estilo às suas expressões sinalizadas.

Campos (2017) compara as variações regionais existentes na Libras aos diferentes sotaques da Língua Portuguesa, pois em cada região do Brasil há seus próprios costumes e maneiras diferentes de utilização das repetições e dos movimentos nas sinalizações. A autora exemplifica que um item lexical do português, dependendo da localização, pode ter vários itens lexicais ou sinais correspondentes em Libras.

Podemos observar que a Libras recebe características específicas em cada estado brasileiro, constituindo-se como uma língua rica em valores culturais e natural ao povo Surdo. Conforme Campos (2017) a forma de sinalizar de cada sujeito Surdo demonstra sua identidade, visto que, é formada por suas características pessoais e pelas características da comunidade Surda da qual participa. Também é comum que os Surdos ao visitarem outras regiões ou terem contato com outras comunidades Surdas realizem trocas culturais e acompanhem a variação daquele local: “Por exemplo, eu sou paraibana, conheço e utilizo o dialeto da minha região de origem, no entanto quando vou a Natal acompanho o dialeto daquela região [...]” (CAMPOS, 2017, p.88).

A comunicação em língua de sinais no cotidiano, assim como nas línguas orais, dispõe da utilização de gírias para possibilitar maior intimidade e agilidade ao diálogo. De acordo com Silva (2015) nas conversas de grupos sociais dos Surdos há o uso contextualizado dos sinais na gíria em Libras para ampliar as possibilidades de interpretação e compreensão.

As gírias utilizadas na informalidade, segundo Silva (2015), articulam aspectos visuais, originando novos sinais na espontaneidade da comunicação, logo, demonstrando os significados das características dos sinais. Ainda permitem melhor exteriorização de sensações, emoções, apelos e sentimentos, conferindo expressividade na interação com amigos e familiares: “A Gíria para os surdos serve, contudo, para ampliar sua conversação, para torná-la um tanto mais graciosa [...]” (SILVA, 2015, p. 77).

As gírias retratam a criatividade dos indivíduos Surdos. Silva (2015) divide as gírias em dois grupos: gírias internas e gírias externas. As gírias internas correspondem às pessoas e os grupos sociais dos quais elas participam, compreende a criação de sinais que ocorre nas suas interações e a utilização destes em seu convívio. Estas gírias ganham significado dentro do grupo que a utiliza, pois quem está de fora pode não compreendê-las ou realizar uma interpretação incorreta, somente sendo entendidas verdadeiramente pelas partes componentes do diálogo.

As gírias externas, conforme Silva (2015), são aquelas que recebem um empréstimo linguístico, podendo este ser dos usuários da comunidade ouvinte ou de uma outra comunidade Surda. Evidencia-se nestas gírias uma disseminação de novos sinais, tanto de quem entra, quanto de quem sai e regressa trazendo novidades.

As línguas de sinais retratam a história, a tradição, os costumes e a cultura das pessoas Surdas em cada território, do mesmo modo que as línguas orais em se tratando das pessoas ouvintes. Assim, é importante ressaltar que as diferenças entre as línguas não significam maior competência de uma ou de outra, apenas a representação de diferentes formas de vivenciar o mundo.

2.3. Cultura, Comunidade e Identidade Surda

Para compreendermos o desenvolvimento do Surdo, é importante conhecer os espaços nos quais estes indivíduos constroem suas relações interpessoais. Nesse sentido, podemos nos remeter à cultura. A cultura, segundo Santos (2006), é

uma dimensão da realidade social, é uma dimensão totalizadora que engloba todos os âmbitos desta realidade.

Na perspectiva de Santos (2006) temos, portanto, um conhecimento ampliado desta sociedade que abrange todo o entendimento que uma sociedade tem sobre si mesma, sobre a sua própria existência, sobre o meio em que vive e sobre outras sociedades. Ainda, envolve as formas que a sociedade expressa esse entendimento, como sua arte, esportes, religião, tecnologia, política, ciência, dentre outras. Quando compreendemos cultura da maneira colocada por Santos (2006), não podemos considerar que ela exista em alguns contextos e não em outros.

Nos remetendo à cultura Surda, um primeiro aspecto que podemos destacar é a legislação brasileira, que a menciona no Decreto 5.626/05:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, 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).

O decreto ao utilizar a terminologia 'pessoa surda' demonstra respeitar e reconhecer a diferença cultural e linguística do povo Surdo. Conforme Strobel (2008) os próprios sujeitos Surdos designaram esta denominação, pois a tem como representativa da alteridade de ser Surdo. Já a terminologia 'deficiente auditivo', é rejeitada pelo povo Surdo, visto que, os vê sob a ótica da deficiência e desconsidera a sua diferença cultural.

Os Surdos possuem uma maneira diferente de interpretar o mundo, recorrendo às suas percepções visuais, modificando elementos de seu cotidiano para ajustá-los ao visual e adaptando-os ao próprio jeito Surdo de ser. A língua, os hábitos, os costumes, as vivências são marcados pela perspectiva visual.

Os sujeitos surdos vêem o mundo de uma maneira diferente em alguns aspectos, porque suas vidas são diferentes por terem mais experiência visual e por estarem longe da experiência auditiva. (STROBEL, 2008, p. 59).

Uma característica cultural acentuada dos Surdos é o seu deleite na companhia do outro Surdo. De acordo com Strobel (2008) existem muitas organizações de Surdos que tem a finalidade de possibilitar acontecimentos culturais para se compartilhar a cultura Surda, tais como: competições esportivas, contadores de piadas, concurso de miss surda, apresentações de teatro e festas. Quando ocorrem esses eventos, dificilmente um Surdo não comparece, pois os momentos de encontro com outros Surdos são muito ansiados e apreciados por eles.

Segundo Strobel (2008) tem confederações e federações que realizam modificações nas práticas esportivas para torná-las mais adequadas às particularidades do Surdo e promovem o intercâmbio de eventos esportivos para interação entre Surdos de diferentes regiões, como, no Brasil, a CBDS - Confederação Brasileira de Desportos de Surdos.

Também há muitas Associações de Surdos as quais, conforme Strobel (2008), favorecem discussões filosóficas voltadas à cultura e à língua de sinais como tema central de sua existência. Cada festividade organizada pelas Associações oportuniza trocas culturais valiosas e são celebradas com grande interesse pelos Surdos.

Considerando as experiências visuais dos Surdos, temos como parte da cultura Surda o emprego de recursos para auxiliá-los nas tarefas de seu cotidiano. De acordo com Strobel (2008) os Surdos utilizam dispositivos eletrônicos não auditivos, como a campainha com sinal luminoso, o relógio com despertador vibratório e, inclusive, adaptações visuais usadas por ouvintes, como mensagens pelos celulares, internet, legendas de televisão, dentre outros.

Os Surdos também possuem riquíssimas manifestações artísticas na cultura Surda, muitos Surdos têm talento para as artes que envolvem expressão corporal, para a produção de esculturas e pinturas e muita criatividade na composição de poesias: “Muitos artistas surdos em diferentes contextos como, por exemplo, os atores, os poetas em língua de sinais, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros” (STROBEL, 2008, p. 64).

Existe um dia muito especial para o povo Surdo o qual representa uma grande conquista, segundo Strobel (2008), o 'Dia do Surdo', comemorado em muitos países. No Brasil, o Dia do Surdo é celebrado no dia 26 de setembro, pois nesta data foi fundada a primeira escola para Surdos em nosso país, o atual INES.

Em se tratando da cultura Surda, temos um espaço muito prestigiado pelo povo Surdo: a comunidade Surda. A palavra 'comunidade', conforme Bauman (2001), sempre nos desperta uma sensação de que ela é boa, de que é bom estar inserido em uma comunidade. Se um indivíduo sente-se incapaz, inferior, se tem tido uma vida de sofrimento, a culpa é atribuída à sociedade. A sociedade pode ser punitiva, mas não a comunidade. A comunidade é acolhedora.

As pessoas de uma comunidade, de acordo com Bauman (2001), se entendem bem, nunca são estranhas. Elas são confiáveis, dispostas a ajudar, não

ridicularizam um membro da comunidade por seus erros, são compreensivas. Numa comunidade, todos se esforçam para tornar os momentos juntos agradáveis e todos são orientados pela mesma vontade de melhorar a vida em comum: “Para começar, a comunidade é um lugar "cálido", um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada [...]” (BAUMAN, 2001, p. 7).

Nesse sentido, não é de se admirar que a comunidade Surda esteja tão presente nos relatos de pessoas Surdas. A maioria dos Surdos relatam se sentirem bem e seguros quando estão na comunidade Surda. Na comunidade Surda, segundo Chiella (2007), é onde os Surdos tem a oportunidade de partilhar da experiência de ser Surdo e de ressignificar as práticas culturais Surdas.

Conforme Chiella (2007) a cultura Surda ganha significado na vida em comunidade. Nos encontros que ocorrem neste espaço, os Surdos realizam trocas culturais, compartilham seu conhecimento de mundo e suas experiências de vida. A maioria das pessoas Surdas são filhas de pais ouvintes, muitas vezes, tendo pouca interação na comunicação com a família. Assim, estes Surdos sentem uma necessidade de se comunicarem com outros Surdos na comunidade.

A comunidade Surda é o local no qual se manifesta a diferença Surda. De acordo com Chiella (2007) as diferenças e a criatividade provocam o movimento na comunidade, recriam e atualizam as práticas que ocorrem em seu âmbito. Enganam-se aqueles que pensam na comunidade como homogeneização surda, pelo contrário, as diferentes identidades Surdas denotam um contexto de socialização rico em alteridade.

Segundo Chiella (2007) os Surdos se sentem seguros na comunidade Surda, pois reunidos conseguem se expressar sem nenhum impedimento. Muitos Surdos relatam a experiência na comunidade como um momento de encontro com a sua existência, com o seu preencher a necessidade de comunicação por meio da Libras, com o seu estar no mundo com cidadania e no pertencimento.

A diferença é elemento de movimento e de vida no interior da comunidade. Na relação com o outro, eles são forjados unindo indivíduos sujeitados por um sentimento de pertencimento e de ação no interior do grupo. (CHIELLA, 2007, p. 82).

Perlin (1998) explica a comunidade Surda como um grupo que vive em determinada região possuindo suas características próprias, mas não isolado, também convivem no meio de pessoas ouvintes que são maioria. Este grupo possui características específicas, como história, língua, cultura e arte, porém compartilha

características em comum com a comunidade ouvinte, como nacionalidade, religião e governo.

O povo Surdo também se preocupa com a preservação de sua história e cultura. Conforme Chiella (2007) os Surdos frequentemente organizam eventos dentro da comunidade para mobilizar outros Surdos para a manifestação da luta Surda e, mais recentemente, tem ampliado as fronteiras entre os Surdos promovendo encontros nacionais e globais para partilharem da cultura Surda de diferentes lugares.

Para compreender a diferença Surda que move a comunidade Surda é importante conhecer a identidade Surda. Hall (2006) determina três concepções de identidade. A primeira se refere ao sujeito do Iluminismo, o qual fundamentava-se em uma visão centrada e unificada do ser humano. Trata-se de uma visão individualista do sujeito e de sua identidade, cujo centro consistia num núcleo interior.

A segunda concepção consiste no sujeito sociológico, este não possui um núcleo interior autônomo e autossuficiente, mas sim, é formado na interação com outras pessoas que são importantes para ele. A identidade, nesta visão, preenche o espaço entre o interior e o exterior.

Entretanto, em virtude das constantes mudanças que ocorrem no mundo atual, o sujeito vem tornando-se fragmentado, composto por várias identidades. Assim, temos a terceira concepção, a do sujeito pós-moderno. A identidade deste sujeito é definida historicamente. Ele assume diferentes identidades em diferentes momentos, sendo que estas não são unificadas ao redor de um "eu" coerente.

Considerando as concepções de Hall (2006) sobre identidade, a identidade Surda pode ser analisada em duas perspectivas. De acordo com Perlin (1998) o Iluminismo estabeleceu um padrão de ser humano ideal, deste modo, na perspectiva do sujeito do Iluminismo, o Surdo é concebido de maneira limitada, reduzido à perspectiva da deficiência.

No entanto, segundo Perlin (1998), quando partimos da concepção de identidades fragmentadas e descentradas, é possível a exploração das identidades do sujeito Surdo. Podemos perceber o Surdo como portador de identidades culturais, vê-lo na diferença, conceber possibilidades da construção e desconstrução das identidades Surdas.

O meio tem grande influência na construção da identidade Surda. Conforme Perlin (1998) quando o Surdo vive com sujeitos ouvintes que consideram a surdez como uma deficiência, ele se percebe como deficiente. Mas quando o Surdo convive com a comunidade Surda, lhe são oferecidas outras narrativas para perceber sua diferença e construir sua identidade.

No encontro com a alteridade presente na comunidade Surda, de acordo com Perlin (1998), são disponibilizados aspectos específicos do Surdo, tais como: a história, a língua de sinais, a arte, dentre outros. A consciência destes aspectos específicos deixam um rastro para a pessoa Surda seguir e encontrar-se. Este encontro com a alteridade permite a compreensão de que ser Surdo é uma totalidade significativa e a construção de diferentes identidades Surdas.

A concepção do conceito de identidades surdas muda de sujeito para sujeito. Ela muda da mesma forma que não temos uma identidade única de surdos. No meu conceber, não existe um modelo de identidade surda. Se percebe a fragmentação das identidades surdas no momento que se olha a diferença existente entre os surdos. (PERLIN,1998,p.19).

Ainda um aspecto importante que podemos destacar na construção da identidade Surda é a experiência visual. Perlin (1998) afirma que a identidade Surda se constrói dentro de uma cultura visual. A pesquisadora exemplifica que a criança Surda depende do senso da visão para aprender. Se as informações lhe são transmitidas em sinais audíveis, ela perde tudo. Em contrapartida, se a criança Surda dispõe da língua de sinais, ela constitui linguagem e tem autonomia para assimilar os signos da palavra já formados.

A língua de sinais é fundamental na construção da identidade Surda. Strobel (2008) afirma que a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo Surdo. A língua de sinais representa a cultura Surda, é um meio de comunicação que abrange a percepção visual dos Surdos e permite ao Surdo a aquisição de conhecimento: “Para o sujeito surdo ter acesso às informações e conhecimentos para estabelecer sua identidade é essencial criar uma ligação com o povo surdo onde se usa a sua língua em comum: a língua de sinais” (STROBEL,2008, p.61).

Podemos constatar a riqueza cultural e linguística do povo Surdo, compreendendo-os não de maneira limitada sob a ótica da deficiência, mas reconhecendo sua alteridade e as contribuições que eles podem oferecer à herança cultural de nosso país.

2.4. Letramento dos Surdos: a cultura do olhar

Os temas relativos ao ensino de Surdos têm progressivamente se destacado no âmbito das discussões atuais da educação. Dentre eles, abordaremos as questões que envolvem a problemática do letramento. Segundo Lódi, Mélo e Fernandes (2015) o letramento é um conjunto de práticas de comunicação social que envolvem diversos materiais escritos de circulação social, sendo a leitura e a escrita objetos culturais e históricos: "O letramento que é entendido como um fenômeno cultural compreende um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e as exigências sociais do uso desta língua" (LÓDI, MÉLO e FERNANDES, 2015, p. 149).

Nesse sentido, é necessário que um indivíduo adquira conhecimento de mundo para ser capaz de atribuir significado ao que lê e escreve. Goldfeld (2002) ressalta uma importante noção de Vygotsky (1989), o qual concebe a linguagem como forma de comunicação e função reguladora do pensamento. A linguagem constrói o pensamento e também exerce as funções organizadora e planejadora.

Conforme Goldfeld (2002) o autor utiliza o termo fala referindo-se à linguagem em ação, à produção do falante na relação de interação. Colocando estas afirmações sob o enfoque do Surdo, evidencia-se a importância dos sinais: "O sinal, ou seja, o item lexical da língua de sinais, é um signo linguístico da mesma forma que as palavras da língua portuguesa" (GOLDFELD, 2002, p.24).

Considerando a perspectiva de Vygotsky (1989) que percebe o significado da palavra como elemento pertinente tanto ao pensamento quanto à linguagem, a autora aponta para as dificuldades comunicativas e cognitivas de crianças Surdas, as quais são decorrentes do meio social que elas se encontram, pois este não faz uso de uma língua que seja adquirida de forma espontânea e natural, a língua de sinais.

Goldfeld (2002) conclui que aquilo que as crianças ouvintes aprendem informalmente, ouvindo as conversas no ambiente familiar, assistindo à televisão ou através de outras informantes, as crianças Surdas devem aprender pelo diálogo direto ou observando outras pessoas se comunicando em Libras.

Lódi, Mélo e Fernandes (2015) partilham da concepção de Goldfeld (2002), reconhecendo a contribuição da língua de sinais para a aquisição de conhecimento de mundo, essencial na atribuição de significado ao escrito, possibilitando, portanto, que os alunos Surdos deixem de ser meros decodificadores da escrita e

compreendam que a língua escrita transmite mensagens. A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem oral tem para os ouvintes: “A comunicação visuoespacial, não cotidiana para os ouvintes, produz formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual” (LÓDI, MÉLO e FERNANDES, 2015, p. 142).

Podemos notar que a Libras constitui-se como pilar no desenvolvimento da criança Surda. De acordo com Lódi, Mélo e Fernandes (2015) a língua de sinais potencializa as capacidades linguístico-cognitivas do Surdo visto que carrega a identidade e a cultura Surda, logo, precisa ser aceita e valorizada na escola.

Nessa perspectiva, Lódi, Mélo e Fernandes (2015) prestigiam as crianças e jovens Surdos que ressignificam a língua de sinais e as práticas culturais nas comunidades Surdas, não apenas por sua maior aptidão para o processamento visual, mas também por essa língua permitir que as interações e a comunicação ocorram de forma significativa.

Diante da diferença Surda no modo de compreender o mundo, podemos concluir que a educação destes indivíduos necessita privilegiar a experiência visual. No entanto, segundo Lebedeff (2017), tanto nas escolas para ouvintes com alunos Surdos incluídos quanto nas próprias classes de Surdos, a escolarização não têm atribuído destaque á experiência visual do Surdo. Lebedeff (2017) expõe, portanto, a necessidade de um planejamento para a educação deste público que considere suas especificidades culturais, linguísticas e de interação e entendimento do mundo.

Na educação de Surdos, conforme Lebedeff (2017) acontece uma imposição de maneiras de aprender baseadas em uma cultura não visual, no ponto de vista do professor ouvinte, tendo como obstáculo a realidade de professor e aluno não compartilharem da mesma língua. No contexto da experiência visual, infere-se a relevância da função visual da língua e de como esta visualidade pode ou não estar inserida na prática docente.

A experiência visual não pode ser vista apenas como um elemento inspirador de ferramentas e estratégias de apoio, e sim deve tensionar uma "visualidade aplicada", ou seja, tensionar para que as práticas pedagógicas, os artefatos tecnológicos, as arquiteturas curriculares e os próprios prédios das escolas de surdos sejam problematizados e propostos a partir da compreensão da experiência visual. (LEBEDEFF, 2017, p. 248).

Torna-se evidente a urgência de se pensar na organização do espaço escolar como recurso que venha favorecer a aprendizagem dos alunos Surdos e

conferir um caráter mais significativo às aulas. É preciso colocar-se sob a concepção do sujeito Surdo, refletir sobre as suas particularidades e enriquecer as experiências destes alunos na escola.

Considerando a importância da experiência visual, Lebedeff (2017) propõe o letramento visual, partindo da ideia de que uma imagem pode ser lida e interpretada do mesmo modo que um texto e de que recursos visuais podem ser utilizados para melhor compreensão de um texto. O apelo imagético proporciona novos sentidos ao letramento, à leitura e à escrita.

O letramento visual, de acordo com Lebedeff (2017), consiste no desenvolvimento de habilidades e técnicas de leitura de imagens. A presença de murais mais visuais na sala de aula permite a exploração da imagem, a apreensão dos diversos significados que ela pode transmitir e incentiva a atenção aos detalhes.

Ao observar aulas ministradas por professores Surdos, Lebedeff (2017) notou a utilização constante de filmadoras, câmeras fotográficas, computadores, celulares, dentre outros equipamentos como meio de registro do pensamento, dos conteúdos assimilados, dos trabalhos realizados em sala, dentre outros eventos.

O uso da imagem no letramento de alunos Surdos também é valorizado por Lódi, Mélo e Fernandes (2015). As autoras apontam que na produção textual o uso de mais de um código semiótico, isto é, símbolos culturais tais como mapas, trabalhos de arte, gráficos, etc facilitam a compreensão do Surdo. Ainda, em razão da experiência visual, destacam a possibilidade da imagem fazer parte da produção textual do Surdo: "Na produção escrita, a imagem é garantia do significado a qual representa, muitas vezes, todo um enunciado" (LÓDI, MÉLO e FERNANDES, 2015, p. 183).

Outra questão colocada por Lódi, Mélo e Fernandes (2015) é a importância das disciplinas retratarem a realidade do Surdo. Exemplificando essa concepção citam a disciplina de história, a qual deveria incluir a história do povo Surdo, da língua de sinais, dos artefatos Surdos e da cultura Surda: "As diversas disciplinas e o currículo dentro das escolas bilíngues ou classe de surdos precisam ser pensados de forma a não alienar a realidade do surdo de sua proposta" (LÓDI, MÉLO e FERNANDES, 2015, p. 117).

Nesse sentido, podemos inferir a necessidade de práticas educacionais mais próximas à vida cotidiana do Surdo. De acordo com Lebedeff (2017) para que as práticas educacionais sejam mais significativas, as histórias contadas em sala de

aula precisam conceber o Surdo como protagonista e envolver elementos referentes à cultura Surda, uma medida interessante seria dispor de histórias pertencentes à literatura Surda.

A educação de alunos Surdos, além de contemplar os aspectos particulares do indivíduo Surdo, precisa buscar se adequar a outros aspectos importantes, como a faixa etária. No caso de crianças, por exemplo, há vários elementos destacados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) como essenciais a aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. É importante que os professores de Surdos levem em consideração tanto os pressupostos gerais para a educação, quanto os pressupostos específicos da educação de Surdos.

A presença da língua de sinais e de recursos visuais são indispensáveis para o aluno Surdo interagir e construir significados. Entretanto, segundo Lebedeff (2017), os livros, quadros, painéis, dentre outros materiais inseridos na escola estão em uma língua que não é natural para o sujeito Surdo mas que é percebida como uma segunda língua: "Estas, com seus murais esquemáticos, infelizmente, de modo muito restritivo, ainda os apresentam escritos em uma língua estrangeira, o Português" (LEBEDEFF, 2017, p. 29).

Lebedeff (2017) afirma que na organização do espaço, professor e alunos não podem se esquecer da importância dos artefatos sociais presentes. Os diversos materiais de comunicação, as formas e os sinais podem ser elementos ricos de interpretação.

Atualmente, conforme Lebedeff (2017) com as contribuições da tecnologia é possível utilizar a escrita da língua de sinais e vídeos de narrativas em língua de sinais, desta forma, privilegiando a experiência visual e dando maior sentido às mensagens. Salas de aula equipadas com escritos em Libras, fotografias, imagens e vídeos favorecem o processo de letramento da criança Surda, oportunizam a internalização e a construção de significados.

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, Lódi, Mélo e Fernandes (2015) destacam que tem sido ensinado aos Surdos sem levar em consideração as experiências e conhecimentos anteriores que eles possuem, tornando as práticas mecânicas e padronizadas, levando os alunos Surdos à memorização na tentativa de evitar o erro e não favorecendo a atribuição de significados ao que eles leem e escrevem. Para que a escrita seja uma prática social é preciso ter o reconhecimento da cultura Surda na escola, englobando a vivência

cotidiana dos Surdos às práticas de leitura e escrita. O Surdo como sujeito histórico-cultural necessita ter oportunidades de por em jogo seus conhecimentos prévios, os quais adquire por meio da comunicação em língua de sinais, para construir novos conhecimentos.

Professores de alunos Surdos necessitam, portanto, refletir com mais intensidade sobre como as crianças Surdas internalizam suas experiências e os significados culturais e sociais que permeiam seu cotidiano, assim, enriquecendo visualmente as práticas pedagógicas.

3 O LETRAMENTO DO SURDO POR MEIO DA AQUISIÇÃO LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM DIFERENTES INSTITUIÇÕES

O presente capítulo foi desenvolvido por meio da observação e do registro em meu diário de campo de duas oficinas realizadas em uma associação de Surdos durante uma visita técnica promovida aos integrantes do projeto Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos. Segundo Freitas e Pereira (2018) o diário de campo é um instrumento que tem a finalidade de registrar o que é vivenciado na prática, consistindo em um saber prático que permite o conhecimento acerca das vivências, o distanciamento da experiência registrada e a avaliação da mesma.

Conforme Marconi e Lakatos (2002) a observação é uma técnica de coleta de dados fundamental na investigação científica e utiliza os sentidos para apreender determinados aspectos da realidade. É um procedimento que excede o ver e ouvir, possibilitando também a análise de fatos ou fenômenos que se pretende estudar: “Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social” (MARCONI e LAKATOS, 2002, p. 88).

A Universidade de Taubaté – UNITAU dispõe de um programa de bolsas de estudo, por meio do Núcleo de Gestão de Convênios – NUGEC, no qual os bolsistas desenvolvem atividades com alunos que estudam em tempo integral em escolas públicas sob a supervisão e orientação de um docente da Universidade, responsável pela coordenação do projeto.

Durante meu período de estudos no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté – UNITAU tive a oportunidade de participar como bolsista do projeto Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos, de modo que pude realizar esta visita técnica a fim de contribuir para minha formação e possibilitar a aquisição de conhecimentos para a melhoria de meu desempenho no planejamento das aulas ministradas aos alunos atendidos pelo projeto.

O projeto tem como objetivo promover a permanência do educando na escola de forma a assegurar o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento; propor experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento de atitudes de respeito a si mesmo e aos outros, bem como o conhecimento da cultura Surda e da Língua Brasileira de Sinais – Libras; estimular a adoção de ações

educativas inclusivas no âmbito escolar; fomentar pesquisas e projetos interdisciplinares orientados para os temas relacionados a inclusão, diversidade e deficiência envolvendo alunos do Programa de Ensino Integral e instigando o interesse de professores e oficinairos na construção de conhecimentos relativos ao tema.

A associação de Surdos na qual foram realizadas as oficinas se localiza em uma cidade no interior do Vale do Paraíba no Estado de São Paulo. Segundo Vasicki *et all* (2015) uma associação é organizada com base em interesses comuns e com vistas ao alcance de metas estabelecidas coletivamente por um determinado grupo, geralmente sem fins lucrativos, sendo mantida por meio de contribuições espontâneas de seus membros.

No caso das associações de Surdos, conforme os autores, esses espaços promovem reuniões e confraternizações, bem como interações entre Surdos em todos os setores da vida social. São práticas comuns nas associações de Surdos atendimentos diversificados aos integrantes, o ensino e a disseminação da Língua Brasileira de Sinais – Libras, orientação e encaminhamento de cunho sócio assistencial, educacional e profissional, entre outros serviços. No Brasil, existem 110 associações de Surdos, sendo 48 localizadas na região sudeste do país.

Apresento a seguir uma caracterização dos participantes das oficinas. Em virtude de o foco da visita técnica ter sido a observação dos jovens e crianças surdos em processo de aquisição da Libras, não foram informadas as idades dos adultos que estavam nas oficinas, desse modo, as idades colocadas no quadro são aproximadas. Para garantir o sigilo, os nomes são fictícios.

Oficina 1							
Participantes da oficina	Bianca	Carolina	Juliana	Paulo	Roberto	Júlio	Ricardo
Idade	19	18	38 - 43	22 - 25	21	15	20
Trabalho	Estudante	Estudante	Psicopedagoga	Instrutor de Libras	Estudante	Estudante	Estudante

Conhecimento em Libras	Surda em aquisição da Libras	Surda em aquisição da Libras	Ouvinte com conhecimento em Libras	Surdo com fluência em Libras	surdo oralizado com implante coclear em aquisição da Libras	surdo oralizado com implante coclear em aquisição da Libras	surdo oralizado com aparelho auditivo em aquisição da Libras
------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------------	------------------------------	---	---	--

Oficina 2									
Participantes da oficina	Paula	Maria	Suelen	Fabiana	Lourdes	Amanda	Julia	João	Paulo
Idade	40 - 45	65 - 70	17 - 21	34 - 38	38 - 43	10	2	7	22 - 25
Trabalho	Dona de casa	Aposentada	Estudante	Dona de casa	Educadora	Estudante	Estudante	Estudante	Instrutor de Libras
Conhecimento em Libras	Mãe ouvinte em aquisição da Libras	Avó ouvinte em aquisição da Libras	surda oralizada em aquisição da Libras	Mãe ouvinte em aquisição da Libras	Ouvinte com conhecimento em Libras	surda oralizada em aquisição da Libras	surda em aquisição da Libras	Irmão ouvinte em aquisição da Libras	Surdo com fluência em Libras

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1. Relato de observações de oficinas de aquisição da Língua Brasileira de Sinais

Retomando o conceito de letramento, podemos refletir melhor acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme Barbosa (1994), atualmente, é sabido que as crianças chegam à escola com conhecimentos sobre a língua escrita, adquiridos por meio de vivências de situações diversificadas do uso da escrita na vida cotidiana. Destaca-se que a escrita é entendida como determinação do contexto social, não do escolar. Com relação à leitura, se compreende que é uma atividade que combina a informação percebida pela visão e as informações contidas na estrutura cognitiva do leitor, isto é, seu conhecimento sobre o mundo.

Nesse sentido, Quadros (2008) destaca que é necessário que as crianças Surdas dominem primeiro a língua de sinais, pois é nessa língua que elas adquirem conhecimento sobre o mundo e a cultura, os quais são possibilitados pelos diálogos e interações com o meio social, lhes permitindo antecipar informações no texto e fazer inferências, especialmente se o texto for acompanhado por imagens. Além disso, é o domínio da língua de sinais que lhes permitirá perceber que as palavras devem ser situadas em um contexto para que o texto tenha sentido.

Para a investigação do papel da Libras e dos recursos visuais no letramento de Surdos, foram observadas duas oficinas de Libras. As oficinas visam o desenvolvimento da comunicação em Libras, integrando os Surdos em atividades diversificadas, promovendo o apoio educacional, a aquisição de conhecimento de mundo e o aprendizado da Libras.

Na primeira oficina observada, inicialmente, a psicopedagoga e o instrutor questionaram os estudantes a respeito das férias. Cada estudante realizou um breve relato de suas atividades desenvolvidas durante o período de férias em Libras. Quando os alunos não sabiam como dizer algo, o instrutor e a psicopedagoga os auxiliavam, mostrando-lhes o sinal correspondente à palavra. Os Surdos não oralizados realizaram relatos mais extensos e detalhados, pediram ajuda quando não sabiam um sinal e riam quando faziam um sinal errado ou esqueciam um sinal aprendido anteriormente. Os surdos oralizados apresentaram frases curtas, deste modo, a psicopedagoga buscou estimulá-los, levantando novas questões e solicitando que relatassem mais detalhadamente os acontecimentos.

Após este momento, os alunos dividiram-se em dois grupos para dar início à primeira atividade. Cada grupo recebeu uma lista de palavras em português. O objetivo era que os alunos mostrassem o sinal em Libras que representasse cada palavra. Quando o grupo não sabia o sinal, consultavam um dicionário de Libras online. O dicionário consultado apresentava a definição da palavra, exemplos de frases utilizando esta palavra e o sinal em Libras que representava a palavra. Quando os alunos não conheciam o significado da palavra em português, pesquisavam a palavra no *Google Imagens*, observando as imagens representativas da palavra. Tanto os surdos oralizados quanto os Surdos não oralizados compreenderam o significado das palavras e recordaram os sinais correspondentes às palavras com maior facilidade após consultar as imagens no *Google Imagens* e o sinal no dicionário de Libras online.

Na utilização do *Google Imagens* e do dicionário de Libras online, a visualidade presente nessas ferramentas possibilitou que tanto os surdos oralizados quanto os não oralizados compreendessem com mais facilidade as palavras e contribuiu para a atribuição de significados. Lebedeff (2017) evidencia que o apelo imagético proporciona novos sentidos ao letramento, partindo da concepção de letramento visual, que consiste na leitura e interpretação da imagem.

Em um segundo momento, individualmente, cada estudante precisaria escolher uma palavra da lista e montar uma frase em Libras utilizando a palavra selecionada. Os surdos oralizados apresentaram dificuldade em formular a frase, levando certo tempo para elaborá-la. Eles se mostraram inseguros na atividade, fazendo os sinais com receio e se sentindo constrangidos ao fazer um sinal errado ou quando não sabiam qual sinal fazer. Um destes alunos, em um primeiro momento, elaborou uma frase que se relacionava com a palavra escolhida por ele, porém, a frase não continha essa palavra. A psicopedagoga entrevistou, lembrando o aluno que a palavra selecionada deveria estar inserida na frase. Ele se mostrou inseguro em tentar formular outra frase e, novamente, a psicopedagoga entrevistou e o auxiliou na execução da tarefa.

As inseguranças e hesitações dos surdos oralizados nos permitem nos remeter às concepções sobre identidade colocadas por Perlin (1998). A autora destaca que quando o surdo convive apenas com ouvintes, buscando se oralizar e aprender a fazer leitura labial, ele tem dificuldades em aceitar a surdez. Nesse contexto, o surdo sente uma necessidade de ser ouvinte, não desenvolvendo sua

autoestima: “Na verdade este surdo sente-se na sensação de que talvez não seja ele mesmo, ele é o outro diferente, o outro que não é ouvinte” (PERLIN, 1998, p. 63).

Entretanto, quando o Surdo encontra-se com outros Surdos, tendo contato com a cultura Surda e adquirindo fluência na língua de sinais, ele compreende que surdez não significa deficiência. A experiência de ser Surdo acontece, verdadeiramente, no encontro entre Surdos, possibilitando que o Surdo desenvolva uma identidade Surda e o sentimento de pertencimento ao povo Surdo. Desse modo, ele sente segurança e bem-estar.

O sujeito surdo ao conhecer e a vivenciar a história de surdos desenvolve a sua identidade pessoal, do ‘eu’, começa a ter uma visão mais sistematizada acerca de sua diferença e do povo surdo em que vive, através de suas descobertas e discussões, enxerga o mundo, discute, descreve e escreve o que vê, o que sente em relação ao seu ser surdo. Ele exterioriza a sua subjetividade e desenvolve sua auto-estima. (STROBEL, 2008, p. 41).

Em contrapartida, os Surdos não oralizados elaboraram as frases de imediato, não se preocupando com a possibilidade de errar um sinal ou de não saber qual sinal utilizar. Quando um deles fazia um sinal errado, eles riam de si mesmos, faziam brincadeiras e piadas e provocavam risos em todos os presentes na oficina.

Diante da observação do desempenho dos estudantes nas atividades, podemos notar que os Surdos que possuíam maior contato com a Libras e a cultura Surda apresentaram mais agilidade na execução das tarefas e na comunicação, demonstrando interesse em manifestar suas ideias e opiniões, em relatar suas experiências e em interagir com o grupo. Segundo Goldfeld (2002) a linguagem regula o pensamento, exercendo as funções organizadora e planejadora. Em virtude da visualidade dos indivíduos Surdos, a autora destaca que o sinal promove o desenvolvimento do pensamento.

Finalizando a oficina, foi proposto que os estudantes permanecessem divididos em dois grupos. A psicopedagoga ficou com um grupo e o instrutor com o outro. Eles jogaram um jogo chamado "Senha", o qual era composto por pinos coloridos. Um grupo formou uma senha com quatro pinos e o outro grupo deveria descobrir a senha criada. Os Surdos não oralizados tomaram as iniciativas nas decisões, opinaram nas escolhas das cores, empenharam-se em descobrir a senha levantando hipóteses e fizeram brincadeiras e provocações ao longo do jogo. Os

surdos oralizados permaneceram em silêncio, assistindo o desenrolar do jogo e apenas manifestando-se quando estimulados pela psicopedagoga e pelo instrutor. A psicopedagoga e o instrutor solicitavam que eles escolhessem uma cor, eles hesitavam por certo tempo e, após a insistência da psicopedagoga ou do instrutor, cediam e arriscavam um palpite.

A segunda oficina observada iniciou-se com uma atividade na qual haviam fotos de montagens feitas com os participantes da oficina em diferentes lugares e paisagens. A educadora indagava ao grupo o que as pessoas estavam fazendo nas fotos, incentivando-os a falar em Libras. Nesta atividade tiveram maior participação a Fabiana, a Amanda e o João. Os demais integrantes participaram pouco, comentando apenas a respeito de algumas fotos.

Embora as oficinas tenham a finalidade de promover a comunicação em Libras, durante a realização dessa atividade houve predominância da comunicação pela oralidade. Conforme Lebedeff (2017) apesar de muitos estudos comprovarem a importância da visualidade e da língua de sinais no desenvolvimento do Surdo, tanto nas escolas para ouvintes com alunos Surdos incluídos quanto nas próprias classes de Surdos, muitas vezes, o planejamento pedagógico não contempla as necessidades de comunicação do Surdo, tal como ocorrido nesta instituição durante alguns momentos.

Apesar da valorização da visualidade e da Libras nas atividades desenvolvidas na instituição e da participação de profissionais Surdos no planejamento pedagógico, nesse momento, poderia ter ocorrido maior promoção da comunicação em Libras, bem como maior desenvolvimento do aprendizado de sinais, visto que, o propósito das oficinas é a disseminação da Libras.

Outro fator observado na associação foi a escassez de recursos visuais nos ambientes. Lebedeff (2017) destaca que é necessário pensar na organização do espaço escolar como um recurso que venha potencializar a aprendizagem, no caso dos Surdos, ambientes ricos em recursos visuais, como imagens que possibilitem interpretação, sinais em Libras e elementos que referenciem a cultura Surda. No entanto, ao questionarmos a falta de recursos visuais, os responsáveis esclareceram que a instituição havia passado por uma recente reforma, desse modo, encontrando-se, ainda, em processo de organização. Eles mencionaram que antes dessa reforma, os ambientes dispunham de recursos visuais, especialmente, de sinais em Libras.

A segunda atividade proposta foi o jogo “Imagem e Ação”. Cada participante deveria sortear uma palavra e realizar mímica, de modo que os outros participantes adivinhassem qual era a palavra sorteada. Após a descoberta do significado da palavra, o grupo deveria mostrar o sinal em Libras correspondente. Quando o grupo não sabia qual era o sinal, o instrutor os ensinava.

Durante a realização dessa atividade houve maior participação de todo o grupo e maior uso da comunicação em Libras. O comportamento da Julia foi interessante. Ao longo da oficina, a menina passou a maior parte do tempo correndo, pulando, brincando e olhando para as pessoas presentes ali, atentando-se pouco ao que ocorria nas atividades. Em alguns momentos a menina tentava se comunicar com a mãe, puxando-a e subindo em seu colo, às vezes, mostrando-se frustrada e batendo na mãe.

De acordo com Goldfeld (2002) as crianças Surdas filhas de pais ouvintes encontram grandes dificuldades de comunicação, estando inseridas em ambientes onde se utiliza uma língua que não lhe é natural, desse modo, não conseguem se apropriar de um sistema de linguagem, chegando à escola em situação de desvantagem, sem a apropriação de uma língua e com barreiras de socialização.

A nossa realidade (do Brasil e da maioria dos países), como nos mostra o histórico da educação de surdos, é que as crianças surdas não tem contato com a língua de sinais desde pequenas, e como não podem adquirir a língua oral num ritmo semelhante ao das crianças ouvintes, elas, na esmagadora maioria das vezes (se é que não podemos afirmar, sempre) sofrem atraso de linguagem. (GOLDFELD, 2002, p.81).

Nesse contexto, é imprescindível que as famílias, principalmente o pai e a mãe ouvintes, tenham a oportunidade de aprender a língua de sinais, bem como de ter contato com adultos Surdos, para estabelecerem vínculos com seus filhos Surdos e eliminar barreiras de comunicação existentes entre eles. Desse modo, é relevante o aprendizado da Libras e o contato com adultos Surdos que esta instituição tem promovido às famílias.

Considerando a importância da criação de vínculos afetivos com a família no desenvolvimento das crianças, a associação de Surdos tem contribuído de maneira significativa para a formação das crianças, bem como para a constituição de um relacionamento saudável entre pais e filhos. Segundo Quadros (2008) quando os pais são ouvintes, é necessário ensiná-los a língua de sinais e integrá-los à cultura Surda. É essencial que as crianças Surdas tenham contato com adultos Surdos e,

ao mesmo tempo, com seus pais, pois os pais são importantes na construção da personalidade de seus filhos.

Com essa iniciativa, a associação também tem favorecido o desenvolvimento da autoestima das crianças. Quadros (2008) evidencia que ao se oportunizar o contato com adultos Surdos às crianças, permite-se que elas tenham modelos para espelhar-se e constituir sua identidade. E ao inserir-se os pais ouvintes na cultura Surda e na aprendizagem da língua de sinais, se ampliam as possibilidades de interação entre pais e filhos.

No entanto, as propostas de ensino dessa oficina poderiam ser mais atrativas para a Julia se estivessem adequadas à sua faixa etária. A oficina não contou com a participação de outras crianças da mesma idade que ela, não favorecendo suas oportunidades de interação. Conforme o relato da educadora, neste dia, muitos participantes não compareceram à oficina, dessa forma, não sabemos se há a frequência de outras crianças.

Para as crianças dessa faixa etária, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é importante propor atividades lúdicas, como jogos de sociedade, brincadeiras de faz-de-conta e jogos didáticos, a fim de ampliar os conhecimentos infantis. Todavia, as atividades da oficina careceram de ludicidade, mostrando-se apropriadas às crianças mais velhas. Esse aspecto evidencia-se quando analisamos o desempenho da Amanda, a qual participou ativamente ao decorrer da oficina, diferente da Julia, que demonstrou pouco entusiasmo.

O lúdico também é destacado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando aponta que as interações e a brincadeira permitem que as crianças construam conhecimentos por meio de suas ações e interações com outras crianças e com os adultos, estimulando a socialização, o desenvolvimento e a aprendizagem: “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35).

A Julia em um determinado momento estava brincando, quando algumas pessoas entraram na sala ao lado e acenderam a luz, imediatamente, a menina percebeu a luz acesa, parou de brincar e olhou para a sala. Em seguida, a menina voltou a brincar, e quando as pessoas saíram da sala e apagaram a luz, novamente,

ela percebeu rapidamente, parou de brincar e voltou a observar a sala. Os demais participantes não notaram o ocorrido, pois estavam envolvidos na atividade.

Ao decorrer da atividade, foi selecionada pelo instrutor a palavra “coruja”. O instrutor começou a imitar uma coruja, os participantes adivinharam qual era a palavra, no entanto, não sabiam qual era o sinal em Libras correspondente à coruja. Ele lhes ensinou o sinal, explicando sua origem e todos começaram a praticar o sinal. Nesse instante, a Julia deixou de brincar e passou a fazer o sinal.

Analisando esses momentos podemos constatar a visualidade presente nos indivíduos Surdos, a Julia apesar de estar iniciando o processo de aquisição da língua de sinais e de contato com outros sujeitos Surdos, visto que, segundo a educadora aquele era o segundo dia que a menina estava presente na associação, já apresentava acentuada visualidade na interação com o ambiente.

Esse ver o “mundo de maneira diferente” está relacionado com os sentidos que os surdos dão às coisas partindo da visão, ao contrário de nós, ouvintes, que significamos as coisas pela audição e, na maior parte das vezes, desprezamos os sentidos da visão. (CHIELLA, 2007, p.100-101).

Em momentos da oficina nos quais a Julia apresentou certa agitação motora e pouca participação nas atividades, a Maria, avó da Amanda, demonstrou sentir piedade da Fabiana, mãe da Julia, alegando que a mãe teria dificuldades para criar a menina. Segundo Strobel (2008) as pessoas ouvintes, em sua maioria, percebem o Surdo pela ótica da deficiência: “O povo ouvinte por falta de conhecimentos nomeia erroneamente os sujeitos surdos, muitas vezes vêem-nos com inferioridade” (STROBEL,2008,p.31). Por isso, é preciso que o Surdo conviva também com outros Surdos para não perceber-se como deficiente, mas, sim, como um sujeito que possui cultura e língua diferentes.

As observações mostram que mesmo com diferenças como idade, contexto familiar, grau de aquisição da Libras e de participação da cultura Surda, nos momentos em que as atividades pedagógicas dispuseram de mais elementos visuais houve maior interesse dos alunos, favorecendo que eles assimilassem com mais facilidade o que estavam aprendendo.

Um fator que ficou evidente foi a diferença entre os surdos que possuíam maior contato com a cultura ouvinte e eram oralizados e os Surdos participantes da comunidade Surda com maior domínio da Libras. Os primeiros mostravam-se inseguros, em alguns momentos apresentavam dificuldade na compreensão da atividade ou em expressar-se e buscavam evitar o erro. Já o segundo grupo,

demonstrou segurança nos momentos de exposição de suas ideias, tomando a iniciativa nas atividades e não se aborrecendo quando erravam alguma palavra.

Essas constatações nos levam a retomar as afirmações de Perlin (1998) sobre a importância de o Surdo ter o encontro com o outro Surdo e participar da cultura Surda para desenvolver sua identidade de pessoa Surda e a autoestima. Também podemos nos remeter à ideia de Goldfeld (2002) a respeito do papel dos sinais para o desenvolvimento da comunicação e do pensamento dos indivíduos Surdos, os quais exercem a mesma função das palavras faladas para os ouvintes.

Esses elementos exprimem a legitimidade da aquisição da Libras no desenvolvimento integral do Surdo, a qual contempla a visualidade desse sujeito na maneira de compreender e interagir com o meio, favorecendo a motivação em conhecer o mundo e a construção da percepção de si como ser competente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este estudo considero importante ressaltar a necessidade de que as escolas e demais instituições contemplem a visualidade presente no modo de compreender e interagir com o mundo dos sujeitos Surdos, conforme destacado por Strobel (2008), que segundo as análises interfere nas suas possibilidades de aprendizagem. Constatamos que a língua de sinais é adquirida de maneira natural pelos Surdos e permite que se apropriem dos conhecimentos, cumprindo o mesmo papel da língua oral para os ouvintes.

De acordo com os resultados das análises, percebe-se que as oportunidades de encontro entre Surdos para se comunicar em língua de sinais e ressignificar a cultura Surda promovem o desenvolvimento do pensamento e da autoestima, favorecendo que o Surdo se reconheça como um indivíduo que tem possibilidades diferentes e não como deficiente, o que contribui para que ele se sinta seguro em explorar as situações de construção do conhecimento, em esclarecer suas dúvidas, em interagir com o meio e em expor suas reflexões quando inserido no âmbito escolar. Isto fica evidente no desempenho dos alunos oralizados e dos não oralizados que observamos na primeira oficina.

Isto nos leva a concordar com a proposta de Lódi, Mélo e Fernandes (2015) quando tratam da educação de Surdos e destacam a relevância da aproximação das práticas pedagógicas com a vida cotidiana das pessoas Surdas, isto é, que as disciplinas retratem os elementos pertencentes à realidade do Surdo, permitindo o contato com a cultura Surda, e que nas atividades realizadas na sala de aula estejam presentes mais de um código semiótico, abrangendo a necessidade de recursos visuais do Surdo.

Retomando as análises da pesquisa, nos momentos em que o planejamento das oficinas favoreceu a visualidade, os surdos oralizados e os Surdos não oralizados tiveram maior facilidade em internalizar e compreender as palavras que estavam sendo trabalhadas, lhes atribuindo significado e sentindo-se mais motivados a engajar nas atividades.

Dois aspectos que se destacaram com frequência ao longo das oficinas foram a naturalidade com que a língua de sinais é adquirida por pessoas Surdas e como o visual é marcante na interação do Surdo com o meio, a exemplo do

comportamento de Julia que demonstrou interesse no sinal correspondente à “coruja” e nas luzes da sala ao lado quando foram acessas e apagadas.

Portanto, as observações desse estudo nos permitem constatar a relevância da Libras e dos recursos visuais como fomentadores da aprendizagem dos alunos Surdos, especialmente no tocante à aquisição do contexto de letramento.

A partir da pesquisa, tive a oportunidade de compreender o significado de ser Surdo, percebendo a força do povo Surdo, os quais lutaram destemidamente para preservar sua cultura e sua língua. Concluo este trabalho deixando minha sincera admiração pela ousadia, audácia e valentia de ser Surdo.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A.; VILHALVA, S. **Língua de sinais: processo de aprendizagem como segunda língua**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENTES, J. A. O.; HAYASHI, M. C. P. I. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, 2016.

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0851.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Brasília, DF, 2016. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 04 out.2019.

_____. 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. Brasília: MEC, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf >. Acesso em: 04 out.2019.

CAMPOS, K. A. *et all.* **Literatura de cordel em libras: os desafios de tradução da literatura nordestina pelo tradutor surdo.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CAPOVILLA, F. C. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue.** Vol. 1 e 2. São Paulo: Edusp, 2013.

CHIELLA, V. E. **Marcas surdas: escola, família, associação, comunidade, e universidade constituindo cultura e diferença surda.** Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2007.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. Especial 2, p. 51-69, 2014.

<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf>

FREITAS, M.; PEREIRA, E. R. O diário de campo e suas possibilidades. **Quaderns de Psicologia**, Uberlândia, v. 20, n° 3, p. 235 – 244, 2018.

<https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v20-n3-freitas-pereira>

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade;** tradução Tomáz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INES. **O que fazemos.** INES, 18 de Setembro de 2015. Disponível em: <
<http://www.ines.gov.br/o-que-fazemos>>. Acesso em: 14 de maio de 2018.

JÚNIOR, G. C. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: foco no léxico.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília – Unb, Brasília, 2011.

LAKATOS, Eva e MARCONI, Marina. **Metodologia do Trabalho Científico.** SP : Atlas, 1992.

LEBEDEFF, T. B. *et all.* **Letramento visual e surdez.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre, Mediação, 2015.

MOURA, D. B. **SURDEZ E EXPRESSÕES METAFÓRICAS: PELA SINGULARIDADE DO LETRAMENTO**, Texto apresentado no XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

PERLIN, G. T.T. **Histórias de vida surda: identidades em questão.** Dissertação (Mestrado). Porto Alegre (RS): Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

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

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I.** UFSC, Florianópolis, 2009.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.** Rio de Janeiro: INES, 2008.

RODRIGUES, C.; TOMITCH, L.M.B. *et all.* **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares.** Porto Alegre: Artmed, 2004

SANTOS, J. L. **O que é cultura?.** São Paulo: Brasiliense, 2006. - -(Coleção primeiros passos ; 110).

SILVA, I. S. A. F. *et all.* **Gíria em língua de sinais brasileira (LSB): processo e interpretação.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VASICKI, M. E. *et all.* **Educação e o papel da associação de surdos: direito ou dever social para fortalecimento da comunidade surda brasileira?**. Texto apresentado no XII Congresso Nacional de Educação. Educere/PUC, 2015.

Anexo A



Universidade de Taubaté

Reitoria

Autarquia Municipal de Regime Especial

Rua 4 de Março, 432, Centro – Taubaté

PROJETO DE TRABALHO

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Título: Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos

Professora Coordenadora: Viviane Galvão Botelho Neves

Departamento: Pedagogia

Departamentos envolvidos: Pedagogia

Escolas envolvidas:

Dia da semana: Segunda – Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Terça-Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Quarta-Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Quinta – Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Sexta – Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

- **Os dias destacados em negrito são os que correspondem aos que os bolsistas estarão em atividade na escola.**

Nº de alunos atendidos: 154

Faixa etária: 6 a 11 anos

Graduandos envolvidos:

Departamento: Letras e Pedagogia

2.JUSTIFICATIVA

A inclusão tem sido um tema frequentemente abordado em sua amplitude, no que tange às questões sociais do indivíduo como ser integral e que, como cidadão precisa participar do meio no qual vive, todavia é necessário destacar que para que ela aconteça na sociedade, apresentá-la de uma forma prática e lúdica em ambiente escolar, faz com que essa experiência se torne significativa às crianças para que incorporem-na abrangendo outros ambientes nos quais participam.

Com a participação de alunos da graduação que são surdos, será utilizada a língua de sinais em todas as atividades planejadas, atendendo às orientações do Decreto Federal nº 5.626/2005 que no capítulo IV, aponta que para que haja inclusão também na comunicação, deve-se “apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares”, motivando-os em uma educação na perspectiva bilíngue abordando todas as demais diferenças, ampliando o seu repertório para interação. Assim, destaca-se a relevância de, a partir dessa diferença linguística, envolver todos os alunos participantes nesse projeto para trabalharem com sinais elementares em todas as atividades, tornando – se possível entre os alunos do Ensino Fundamental das escolas municipais, o reconhecimento e respeito às diferenças.

3.OBJETIVOS

- Promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, autoestima e o sentimento de pertencimento;
- Proporcionar experiências educativas que levem o aluno a perceber-se como diferente do outro, respeitando a si mesmo e aos outros em suas singularidades, incluindo a linguística e cultural por meio da Língua Brasileira de Sinais - Libras;
- Reconhecer e valorizar a diversidade humana presente no contexto escolar, incentivando adoção de ações educativas inclusivas;
- Estimular o interesse de professores eicineiros na construção de conhecimentos ligados ao tema;
- Fomentar projetos interdisciplinares aproximando temas como diversidade, inclusão e deficiência, representadas em diferentes ações pedagógicas e envolvendo alunos do Programa de Ensino Integral;
- Estimular a implementação de projetos de pesquisa orientados para os temas relacionados a inclusão e diversidade escolar.

4.METODOLOGIA

58

Organizar e programar atividades em torno do tema Ética e Inclusão escolar e a Libras. Tal projeto poderá incluir-se entre as atividades de diferentes unidades escolares, envolvendo grupos de alunos do Ensino Integral, visando ressaltar entre os envolvidos a importância do respeito ao outro e a necessidade do estabelecimento de relacionamentos fraternos e solidários no contexto educativo. Essa temática poderá ser desenvolvida em diferentes áreas do conhecimento, seguindo quatro eixos: **Conhecendo a realidade escolar; Planejando e desenvolvendo as ações na escola; Refletindo sobre a atividade pedagógica; Produzindo e compartilhando conhecimentos.**

Dentro da escola o trabalho será desenvolvido por meio de brincadeiras, jogos, atividades com músicas, rodas de conversas e dinâmicas englobando os objetivos.

5.DESENVOLVIMENTO DO PROJETO / ALINHAMENTO ESTRATÉGICO		
METAS (De acordo com Plano de Trabalho)	AÇÕES PREVISTAS	RESULTADOS ESPERADOS
<p>1 –</p> <ul style="list-style-type: none">• Coletar dados que contribuam para um trabalho mais direcionado às necessidades do contexto escolar. <p>2 –</p> <ul style="list-style-type: none">• Planejar e colocar em prática atividades planejadas, visando atingir aos objetivos propostos. <p>3 –</p> <ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre as atividades aplicadas e replanejá-las de acordo com a necessidade. <p>4 –</p> <ul style="list-style-type: none">• Registrar as ações realizadas durante o planejamento e aplicação das atividades no espaço escolar.	<p>1-Conhecendo a realidade escolar:</p> <p>entendemos este primeiro momento com uma oportunidade para conhecimento mútuo, no qual a equipe do Projeto (coordenadores e bolsistas) deve, em contato com a equipe da Escola, estabelecer expectativas favoráveis em relação às atividades que serão realizadas. Esse momento inclui a apresentação dos bolsistas à direção, alunos e professores, com acompanhamento</p>	<p>1 – Obter dados sobre todo o contexto escolar que permitam o conhecimento das necessidades a serem contempladas no planejamento.</p> <p>2 – Perceber a participação das crianças nas atividades, bem como as primeiras mudanças frente ao reconhecimento das diferenças.</p> <p>3 –</p> <ul style="list-style-type: none">• Atingir de maneira mais assertiva os objetivos propostos. <p>4 –</p> <ul style="list-style-type: none">• Aprendizado com com os registros e possíveis publicações de

	<p>do professor coordenador, no sentido de tornar claros para os parceiros os objetivos e sentidos da presença dos bolsistas no espaço escolar. Pode compreender, por exemplo, as seguintes ações:</p> <p>a. Reunião inicial com a equipe pedagógica da universidade para discussão das atribuições do aluno bolsista e posturas adequadas no ambiente escolar.</p> <p>b. Reuniões iniciais com a equipe pedagógica da escola para apresentação do projeto e discussão de possíveis adequações</p> <p>c. Adequação da proposta de trabalho delineada após discussão com gestores, coordenadores pedagógicos, oficineiros e demais participantes da escola parceira, definindo-se assim um plano de trabalho dos</p>	<p>relatos de experiências.</p>
--	---	--

	<p>bolsistas.</p> <p>2- Planejando e desenvolvendo as ações na escola: a essa etapa correspondem as seguintes ações:</p> <p>a. Planejamento e desenvolvimento na escola, das ações previstas, sob orientação da professora coordenadora de projeto.</p> <p>b. Registro das atividades desenvolvidas, para discussão e análise posterior, em cadernos de campo e/ou portfólios</p> <p>3- Refletindo sobre a atividade pedagógica: em momentos de trabalho coletivo, quando as ações desenvolvidas são trazidas à discussão, analisadas, refletidas e redefinidas para continuidade do trabalho. Requer as seguintes ações:</p> <p>a. Reuniões semanais dos alunos bolsistas e professores coordenadores</p>	
--	--	--

	<p>de projeto, para avaliação e replanejamento das atividades e produção de materiais;</p> <p>b. Atividades de estudo e reflexão teórica sugeridas pela análise dos dados registrados.</p> <p>4- Produzindo e partilhando conhecimentos, que compreende momentos nos quais os conhecimentos produzidos pelos participantes são registrados, organizados e comunicados, no sentido de valorizar alunos e professores da universidade e da escola como produtores e autores de saberes pedagógicos.</p>	
--	--	--

6. RESPONSABILIDADES E PARTES INTERESSADAS

Aos bolsistas competem as responsabilidades de planejar e aplicar as atividades no contexto escolar, replanejá-las sempre que necessário, registrar todas elas.

À professora coordenadora competem as responsabilidades de orientar os bolsistas para o planejamento e aplicação das atividades, bem como a necessidade de replanejamento sempre que observada, assim como no preenchimento de relatórios e documentos relacionados ao projeto e aos bolsistas.

7. TEMPO ESTIMADO

