



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras
Mestrado Acadêmico em Letras



LEONI RAMOS SOUZA NASCIMENTO

**O SIGNWRITING COMO SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO NA LEITURA
EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA**

PORTO VELHO

2018

LEONI RAMOS SOUZA NASCIMENTO

**O SIGNWRITING COMO SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO NA LEITURA
EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras da Fundação Universidade Federal de Rondônia, como requisito à obtenção ao grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze

**PORTO VELHO - RO
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

N2446 Nascimento, Leoni Ramos Souza.

O sistema SignWriting como suporte para o desenvolvimento na leitura em língua portuguesa como segunda língua / Leoni Ramos Souza Nascimento. -- Porto Velho, RO, 2018.

145 f. : il.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Rosa Maria Aparecida Nechi Verozze

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. SignWriting. 2. Bilinguismo. 3. Linguística aplicada. I. Verozze, Rosa Maria Aparecida Nechi. II. Título.

CDU 81'248.2

Bibliotecário(a) Ozelina do Carmo de Carvalho

CRB 11/486

“Ninguém perde por fazer o bem. Não fique remoendo aquilo que o outro deixou de fazer, nem as vezes que ele te deixou na mão quando você mais precisou. Seja honesto (a) com seus sentimentos, e preserve sempre a riqueza de seus valores, porque é do alto que vem a nossa maior recompensa, é por Deus que somos reconhecidos, e é por Ele que somos abençoados”.

Cecilia Sfasin

NASCIMENTO, Leoni Ramos Souza. **O SIGNWRITING COMO SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO NA LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA.** 2018.____. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) / Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo a análise e o desenvolvimento da leitura e escrita da Língua Portuguesa como segunda língua concomitante com a Escrita da Língua de Sinais, por meio do Sistema *SignWriting*, no curso de Língua Portuguesa para Surdos adultos. Esta pesquisa, com foco nas interpretações de Petit (2009), Barthes (2004), Cavalcanti (1999), Cagliari (1989), contempla a Linguística Aplicada no desenvolvimento de comportamentos e habilidades para o uso da leitura e da escrita em práticas sociais; Cagliari (1989) enfatiza que antes de ensinar a escrever, é indispensável saber o que os alunos esperam da escrita, como consideram a sua utilidade; para Cummins (2000, 2003), a aquisição de uma primeira língua possibilita a inserção em períodos considerados comuns, além de fornecer base linguística para aquisição da segunda língua; Zappe (2010) afirma que a escrita da língua de sinais ocupa um lugar como marca cultural para os Surdos, reflexo da sua diferença visual, de sua cultura, que se alicerça em conceitos como diferença e de experiência; Correia e Kleppa et al (2010) enfatiza o multiculturalismo para interação no processo de comunicação com as minorias linguísticas na constituição de propostas didático-pedagógicas. A análise pauta-se em uma Pesquisa Ação, de caráter investigativo, com uma abordagem qualitativa. O *corpus* constituiu-se em atividades laborais de leitura, interpretação e produção textual, a partir de recortes de duas obras da literatura surda, fomentando a leitura e compreensão textual, na qual, por meio do *SignWriting*, oportunizou aos Surdos, a análise da estrutura semântico-sintática das duas línguas; e de dois questionários aplicados com o intuito de conhecer o perfil dos envolvidos e analisar a aplicabilidade do método. A presente pesquisa dialoga sobre a forma que sujeitos Surdos, tornam-se leitores-surdos, recriando, interpretando, contextualizando suas imaginações a partir da leitura. Os resultados apontados até agora indicam que o método forneceu leitura, compreensão e interpretação de narrativas em Língua Portuguesa e produção escrita da língua majoritária.

Palavras-chave: *Signwriting*. Bilinguismo. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

The research aims to analyse the development of the reading and writing of the Portuguese Language as second concomitant language with the Writing of the Language of Signs, through the System SignWriting, in the course of Portuguese Language for adult Deaf persons. This research, with focus in the interpretations of Petit (2009), Barthes (2004), Cavalcanti (1999), Cagliari (1989), contemplates the Linguistics Applied in the development of behaviors and ability for the use of the reading and of the writing in social practices; Cagliari (1989) emphasizes what before teaching writing, is an essential knowledge what that the pupils wait from the writing, as they think his usefulness; for Cummins (2000, 2003), the acquisition of a first language makes possible the insertion in common periods, besides supplying linguistic base for acquisition of the second language; Zappe (2010) affirms that the writing of the language of signs occupies a place as cultural mark for the Deaf persons, reflex of his visual difference, of their culture, which is based in concepts like difference and of experience; Correia and Kleppa et al (2010) the multiculturalism emphasizes for interaction in the communication process with the linguistic minorities pedagogic-educational in the proposals constitution. Action Research rules in an the analysis, of character investigative, with a qualitative approach. The *corpus* set himself up as activities of the practice of reading, interpretation and textual production, from based on of two books of the deaf literature, promoting the reading and textual understanding, in which, through the Signwriting, providing to the Deaf persons, the analysis of the structure syntactic-semantically of two languages; and of two questionnaires applied with the intention of analysing the applicability of the method and knowing the profile of the deaf persons in the research. This research seeks to dialogue about how the deaf become readers-deaf persons, recreating, interpreting, contextualizing his imaginations from the reading. The results pointed up to now indicate that the method supplied reading, understanding and interpretation of narratives in Portuguese Language and the written production of the majority language.

Keywords: Singwriting. Bilingualism. Applied Linguistic.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, Meu Senhor e Salvador. A Ele toda honra, toda glória e todo o louvor seja dado, pelas bênçãos derramadas em minha vida. Pela força que tens dado a mim nos momentos mais difíceis e por ter sido meu braço forte em meio a tantas tribulações, guiando-me em todos os momentos.

À minha amada amiga e mãe, Railda, companheira de todas as horas, ensinando-me desde criança a respeitar o próximo e incentivando-me a realizar meus sonhos. Com seu terno amor, jamais desistiu de mim e do meu irmão Alessandro.

Ao meu pai Antônio Fernando pelo carinho e afeto que tens por mim.

À minha amada e querida avó, Eremita, que tanto amo e que nunca se cansa de orar por mim. Pelos conselhos, pelo cuidado, pelo amor incondicional, por proporcionar-me conhecimentos bíblicos, incentivando-me desde a adolescência a permanecer nos caminhos do Senhor, sendo minha parceira nos momentos difíceis. Meu amor e minha eterna gratidão.

A todos meus familiares que ajudaram-me diretamente ou indiretamente com sincero agradecimento e carinho.

Aos amigos que acreditaram em mim e me enxergaram além do que eu podia ver. Mesmo quando eu não acreditava no meu potencial, ainda antes de começar minha trajetória profissional, estiveram comigo e permanecem até hoje. Obrigado pelo amor e consideração dispensado a mim.

Ao saudoso Professor Neemias Gomes Santana, por ter me apresentado a Língua de Sinais em 1998, época na qual nem imaginava existir possibilidade linguística na comunicação com as mãos. Por acreditar em mim, por mobilizar ascensão linguística, cultural e servir como referência até os dias atuais, meu sincero agradecimento a ele e à família Santana. Vocês foram essenciais e fazem parte da minha história.

À coordenação do Letras Libras, na Universidade Federal da Bahia, que tornaram-se indispensáveis na formação acadêmica. Meu sincero agradecimento à Elizabeth Teixeira, Erivaldo Marinho, Max Charridy, e claro, à minha querida, amada e eterna Tutora, Nanci Bento.

Ao amigo Edivaldo Costa, pela oportunidade de tê-lo em meu círculo de amizade, sua sabedoria nos transcende. Obrigado pela sabedoria, companheirismo, confiança.

Aos muitos amigos Surdos que Deus me proporcionou conhecer nesses longos anos de dedicação à comunidade Surda. Obrigado por serem meus professores na busca pela fluência na aquisição do bilinguismo e biculturalismo. Hoje, finalmente entendo a razão pela qual Deus me deu esse dom da comunicação.

Aos meus anjos rondonienses: Lene Reis, Elielza Reis, Henriete Mac-lins, Núbia Lopes, Larissa Pissinatti e Amarildo Espindola, que aprendi a amar e que tens sido meu porto seguro em relação à decência, profissionalismo, ética, maturidade na área de Libras.

À querida e amada professora Marianne Stumpf, pela trajetória e por servir como referência nas Disciplinas Escritas de Sinais no curso Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, me instigando a se aprofundar na área e pela contribuição com o tema desta pesquisa;

À minha querida e amada professora e orientadora Rosa Maria Verceze Nechi, por compartilhar o desafio em orientar algo inédito nesta região, meu sincero agradecimento à senhora. Obrigado pela confiança e por me acalmar em momentos ansiosos.

Por fim, não menos importante, meu sincero voto de agradecimento a todos os envolvidos na pesquisa, sem vocês não faria sentido aplicar e desenvolver a proposta desse trabalho. Obrigado aos Surdos, alunos do projeto Português como L2 da APALIBRAS.

“Porque Dele e por Ele, e para Ele são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém” (Romanos 11:36)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bébian	70
Figura 2 – Movimento	71
Figura 3 - Configuração de Mão no Sistema de Stokoe	73
Figura 4 - Sistema de Notação de François Neves	74
Figura 5 - Quadro de Símbolos de Locação: Cabeça	75
Figura 6 - Texto escrito em ELiS	77
Figura 7 - Configuração e orientação de mão pelo SEL	79
Figura 8 - Sistema ilustrativo <i>DanceWriting</i>	80
Figura 9 - Sinal de ADORAR em Libras e em Escrita de Sinais/ <i>SignWriting</i>	81
Figura 10 - Alfabeto e numerais datilológicos escritos em <i>SignWriting</i>	83
Figura 11 - O sinal de CURSO	84
Figura 12 - O sinal de CASA	84
Figura 13 - Aula sobre interpretação textual durante a coleta de dados.....	97
Figura 14 – Ditado Visual	113
Figura 15 – Ditado Visual (i).....	114
Figura 16 – Atividade de palavras recortadas.....	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação dos Alunos Surdos.....	32
Gráfico 2: Questão 01 - Você conseguia interpretar textos em Língua Portuguesa antes do curso? Por quê?	87
Gráfico 3: Como o método em Escrita da Língua de Sinais/SingWriting será útil para a leitura de textos em Língua Portuguesa em sua vida a partir da realização do curso?	95
Gráfico 4: Questão 03 – Qual sua opinião sobre essa escrita. Ela ajuda na compreensão de textos em Língua Portuguesa? Você conseguiu sentir um avanço na interpretação de textos em Escrita de Sinais/ <i>SignWriting</i> e em Língua Portuguesa durante o curso?	103
Gráfico 5: Questão 04 – No texto acima, leia e responda em Língua Portuguesa .	109
Gráfico 6: Questão 07 – Leia e interprete o texto acima	116
Gráfico 7: Questão 11 – Leia e o texto em LP, em seguida responda as seguintes inferências	121

LISTA DE SIGLAS

LP - Língua Portuguesa

LA – Linguística Aplicada

LO - Línguas Orais

L2 - Segunda Língua

L1 – Primeira Língua

LS – Língua de Sinais

ELS – Escrita da Língua de Sinais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

SW - *Signwriting*

LM - Língua Materna

LP/L2 - Língua Portuguesa como Segunda Língua

LIBRAS/L1 – Língua Brasileira de Sinais como Primeira Língua

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

ELS/SW – Escrita da Língua de Sinais por meio do sistema *Signwriting*

PNE - Plano Nacional de Educação

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	19
SEÇÃO 1: PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA	24
1.1 Metodologia da Pesquisa	24
1.1.1 Objetivo geral da pesquisa	25
1.1.2 Objetivos específicos	25
1.1.3 Local da pesquisa	25
1.1.4 Definição/elaboração do <i>corpus</i> e elaboração das tabelas	26
1.1.5 Perfil censitário dos informantes	31
1.1.6 Informantes da pesquisa	32
SEÇÃO 2: BASE TEÓRICA E CONCEITUAL.....	34
2.1 Educação de Surdos: constituição identitária do sujeito bilíngue	34
2.2 Educação de Surdos no Estado de Rondônia.....	45
2.3 Leitores Surdos e o Ensino de Libras como L1	53
2.3.1 Práticas de alfabetização e letramento	56
2.3.2 Língua Portuguesa como L2 para Surdos	63
2.4 História das Escritas da Língua de Sinais	66
2.4.1 Mimographie de Bébien.....	68
2.4.2 Sistema de Notação de Stokoe	71
2.4.3 Sistema de Notação de François Neve	72
2.4.4 Sistema de Notação Hamnosys.....	73
2.4.5 ELIS – Escrita da Língua de Sinais	75
2.4.6 Escrita SEL.....	77
2.5 Signwriting (SW)	78
SEÇÃO 3: ANÁLISE E RESULTADOS.....	86
3.1 O desafio de ensinar Língua Portuguesa e Escrita de Sinais para Surdos	86
3.1.2 O (des) sabor de ser (ex) incluído	86
3.1.3 A Escrita da Língua de Sinais/ <i>SignWriting</i> : um viés metodológico para aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 para Surdos.....	95
3.1.2 Leitura, interpretação e compreensão textual em LP/L2 e ELS/SW: aquisição do conhecimento a partir dos interstícios de uma abordagem bilíngue	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES	136

Questionário 1: perfil censitário dos participantes	136
Questionário 2: questionário que delineou as tabelas	137
Atividade 1: visograma	142
Atividade 2: frases em Escrita de Sinais e em Português	144
Atividade 3: ditado de sinais	145
Atividade 4: ditado visual	146

APRESENTAÇÃO

Motivar o próximo a encontrar o melhor caminho para o sucesso, sempre mobilizou o meu jeito de ser. Afinal, essa alteridade sempre serviu como motivação em minha vida. Desde a infância, incomodava-me com as dificuldades que limitavam a interação da minha prima surda com todos os familiares. A visão patológica da surdez que meus tios e primos tinham, as estratégias que eles utilizavam na comunicação, a forma como minha prima nomeava as pessoas, lugares e as coisas em geral. Cinco anos mais velha que eu, minha prima, Joelma Sousa Ramos, surda, perdeu a audição aos doze anos de vida, devido a complicações de saúde. Desde cedo, convivi com essa realidade. As dificuldades comunicacionais, interacional, educacional, levavam alguns familiares a vê-la como uma pessoa incapaz de dirigir sua própria vida. Porém, eu nunca a enxerguei como “coitada”, ou ainda como objeto de cura que necessitasse de ajuda terapêutica, em que o único empecilho fosse a falta de comunicação e isso sim era passivo de ser sanado.

Sem conhecer as especificidades que compõem o sujeito surdo empoderado, linguístico e cultural, sabia que a realidade da minha prima poderia ser mudada a partir de um investimento educacional. Lembro-me que meu primeiro contato com a Língua de Sinais (LS) foi, a partir de uma visita a uma denominação religiosa, em junho de 1998, aos treze anos de idade. Havia um trabalho voltado para alfabetização de surdos na primeira língua (L1), LS. Nessa instituição haviam Intérpretes, que propiciavam um cuidado para o acolhimento e a permanência das pessoas surdas. No meu primeiro contato com esse grupo, automaticamente recordei a forma como minha prima convencionava os gestos para comunicação com a nossa família. Percebi que havia uma diferença entre o que era sinalizado pelo Interpretre e o que eu entendia como comunicação com as mãos.

Desse modo, no momento em que presenciei o Interpretre sinalizando e depois com as orientações acerca da LS, que já era convencionada pela comunidade surda, imediatamente consegui desmistificar o que acreditava como linguagem com as mãos, porque até então, cria que a forma como eu e meus familiares interagíamos com minha prima, pensava eu que fosse a comunicação

correta. Percebi que a língua era composta, não apenas por um alfabeto manual, mas sim por um rico vocabulário, o que me deixou vislumbrado.

Nesse ínterim, passei a estudar LS e a frequentar o grupo de estudo com surdos e aproveitava para levar minha prima comigo. O grupo reunia-se semanalmente para estudar LS com os surdos que não a conheciam, e, dessa forma desenvolvíamos a prática conversacional. Dentro desse enfoque, passei a fazer parte da comunidade surda; comecei a visitar as reuniões do Centro de Surdos da Bahia (CESBA), ¹e também visitar reuniões em outras denominações evangélicas, em busca de aprimorar minha performance como Intérprete. Nos eventos e festas organizadas pela comunidade surda, fazia questão de levar minha prima para que ela reconhecesse seus pares e entendesse como de fato a comunicação se perpetua a partir de uma LS. Logo, minha prima passou a substituir os gestos por sinais e até o próprio nome em alfabeto manual e um sinal em LS, ela utilizava.

Convivendo com surdos, tornou-se perceptível como a barreira linguística impõe limites no desenvolvimento social da pessoa surda. Sempre incomodava-me a visão errônea que atribuíam aos surdos. Sempre me sentia na obrigação de corrigir até mesmo meus familiares, que, desconhecendo as particularidades dos surdos, atribuíam limites às capacidades cognitivas e julgavam que não haviam formas dos surdos se tornarem cidadãos comuns.

Sabemos que, de fato, a sociedade, desde vinte anos atrás não oportunizava condições para que a pessoa surda progredisse e avançasse às barreiras comunicacionais que os impediam de sobressair a realidade esmagadora que os rodeavam. No último ano do colegial, em 2003, tive a oportunidade de estudar com um colega surdo. Para o azar dele, a escola não oferecia Intérprete e para minha sorte, eu pude experimentar uma nova realidade. Fazia interpretação em Libras das aulas para esse colega. Dessa forma, colaborei com o pouco de experiência e conhecimentos já adquiridos.

Contudo, o tempo avançou e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural das comunidades surda, trouxe uma visibilidade para essa minoria linguística. Lembro-me que uma explosão de cursos de Libras foram criados. Projetos para incluir o surdo na sociedade, partindo das muitas associações filantrópicas que lidavam com surdez, promoviam oficinas em Libras, e numa

¹ Centro de Surdos da Bahia. Primeira associação de Surdos no Estado da Bahia. Fundada em 02 de julho de 1979, no dia em é comemorado a Independência da Bahia.

dessas, tive a minha primeira oportunidade de trabalho como Intérprete profissional fora do contexto religioso.

No ano de 2004, iniciei as atividades como Intérprete de Libras num curso de informática, promovido pela Associação Sons no Silêncio (AESOS), ²na cidade de Salvador, na Bahia. Havia um colega que acompanhava a turma, e por motivos pessoais, precisou se afastar e ele me indicou para substituí-lo. Essa experiência foi marcante, pois foi a primeira vez que senti o “desprezo” por parte de uma minoria de alunos surdos. Eles haviam construído anteriormente com o Intérprete, terminologias da área da informática em Libras, e, eu recém-contratado, não conhecia ainda essas terminologias. Portanto, essa experiência hostil se fez necessária, pois em qualquer profissão, há a necessidade de uma reciclagem. Desde então, eu era apenas um Intérprete de igreja e precisava mergulhar linguisticamente em outros contextos.

A experiência foi válida, porque, só a partir disso, consegui me relacionar com terminologias convencionadas pelo grupo e pude deixar uma imagem diferente para os que me receberam com desdém no início. Nessa mesma instituição que, meses depois, passei a atuar como Intérprete educacional em diversas séries, tendo contato com professores de diferentes áreas de ensino. Foram dois anos produtivos, que me ofertou possibilidades para galgar novos caminhos na área da tradução e interpretação em Libras.

O ano de 2006 tornou-se promissor para minha vida. Nesse ano, tornei-me o primeiro Tradutor Intérprete de Libras, contratado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), ³para atuar com o primeiro aluno surdo, aprovado num curso integrado de Análises Químicas. Ainda nesse ano, surge a oportunidade de fazer minha graduação à distância em Licenciatura em Letras Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com polos de ensino em regiões diferentes do país, e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) fez parte desses polos. Contudo, nessa trajetória de oito anos convivendo com a comunidade surda, pude desenvolver-me e conhecer o universo linguístico e cultural dos surdos.

² Associação Educacional Sons no Silêncio. Atua desde o ano 2000 em favor de um ensino pautado na alteridade, promovendo acessibilidade, cidadania e inclusão aos Surdos. <http://aesosbahia.blogspot.com.br/>

³ Antiga Escola Técnica Federal da Bahia, e atualmente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFRO-BA).

Na graduação tive a oportunidade de conhecer as Disciplinas Escrita de Sinais I, II e III, e identifiquei-me desde então. Sem nenhuma presunção, reconheço que tive facilidade para adquirir a leitura e a escrita em *SignWriting*, e dessa forma, passei a defender e disseminar sua importância para a Educação de Surdos.

Convicto de que a área a ser desbravada numa pós-graduação seria a Escrita da Língua de Sinais (ELS), passei a ser um estudioso dela. Descobri nessa escrita, a possibilidade que o *SignWriting* (SW) fornece para o resgate de vocabulários, registrando ao longo do tempo e ofertando uma nova forma de analisar a LS.

Na Especialização em Libras e Educação Inclusiva, em 2013, na cidade de Aracaju, Sergipe, optei em direcionar meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aos estudos da Escrita da Língua de Sinais (ELS), investigando as nuances intrínseca a essa modalidade de escrita, com o tema, Escrita da Língua de Sinais (ELIS? *SignWriting*): uma real forma de expressão dos Surdos. Nesse mesmo ano, me tornei professor substituto da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Nessa fase, lecionei a Disciplina Escrita de Sinais I, na primeira turma de Letras Libras. Foram 120 horas, que oportunizaram aos alunos uma nova experiência com LS. Tive a honra de conhecer pessoas maravilhosas, que foram significativas para meu crescimento profissional na área.

Em 2015, deixei a UFS para pleitear minha vaga na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na qual fui selecionado e aprovado para assumir o cargo de professor efetivo. Decisão difícil, mudar para uma região tão distante da minha família, porém, era a oportunidade de dar continuidade ao que projetava na minha vida. Chegando em Porto Velho, Rondônia, encontrei uma comunidade surda bem peculiar. Surdos receptivos, simpáticos e amigos. Na UNIR, encontrei uma área de trabalho nova, na qual aspiravam por avanços e desafios.

Motivado a pesquisar mais a fundo sobre a ELS, encontrei uma oportunidade de nortear esta pesquisa, a partir do contato a Professora Dra. Marianne Stumpf, num evento promovido pela comunidade surda no Espírito Santo, junto com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no mês de agosto de 2015, na cidade de Linhares - ES. Nesse contato, pude pessoalmente conversar com Professora Dra. Marianne a respeito sobre o que poderia desenvolver na pesquisa envolvendo o *SignWriting*. Uma vez que já havia adquirido conhecimento sobre o

método utilizando o sistema e já havia tornado-me professor de Libras; a Dra. Marianne orientou-me a desenvolver uma pesquisa, cujo o foco fosse o ensino de Português como segunda língua e em contrapartida poderia incluir o sistema.

Seguindo a sugestão, automaticamente fiz as releituras pertinentes sobre o método em *SignWriting*, baseado nos estudos de Valerie Sutton e da própria Professora Dra. Marianne Stumpf, entre outras. Elaborei e submeti o projeto, dentro das normas exigidas pelo Programa do Mestrado Acadêmico em Letras da UNIR (ML/UNIR) em 2016.

No ano seguinte, o que havia projetado para minha vida, enfim se concretizou com a aprovação no mestrado. Para a realização deste projeto, precisei de coragem e audácia, tratava-se de uma pesquisa inédita, numa região desconhecida por mim, uma comunidade surda que ainda não havia mantido contato e que desconheciam esse método a ser pesquisado, e sem saber o que o corpo docente pensaria a respeito do projeto de pesquisa. Todavia, a dificuldade que enfrentaria na pesquisa não me desmotivou. Agradeço imensamente à Professora Dra. Rosa Maria Aparecida Verceze Nechi, que prontamente assumiu o compromisso em me orientar naquele momento, mesmo sem experiência na área da surdez, confiou no meu projeto de pesquisa e aceitou o desafio.

Hoje, vinte anos depois, compreendo os porquês que surgiam em minha mente. Entendo que minha curiosidade em investigar o jeito da minha prima surda, não a vendo como inferior, fez-me enxergar um mundo paralelo ao que vivemos. O mundo dos Surdos é um mundo a ser investigado. A riqueza que emana dessa comunidade, seja pela língua, seja pela cultura, precisa ser difundida, para os que, assim como eu, em anos atrás, buscam respostas para as dúvidas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta uma discussão sobre metodologia de ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos (LP/L2), trazendo a perspectiva em favor de um viés metodológico que contemple a Língua de Sinais como Primeira Língua (L1), subsidiando práticas de leitura e produção textual na Segunda Língua (L2) por meio de uma Escrita da Língua de Sinais/*SignWriting* (ELS/SW).

O viés metodológico se aplica devido ao uso do Português-sinalizado ⁴ser comum em aprendizes de uma língua alvo tanto para surdos, como para ouvintes. A inclusão de conteúdos didáticos e a praticidade são índices para desconstrução desse vício de linguagem. É notório que, pautando os conteúdos numa abordagem de ensino em Primeira Língua (L1), a realidade do ensino de LP/L2 perpassa por professores que não tiveram experiência e formação para tal, acarretando em fracassos educacionais no ensino de uma L2. Desse modo, esse tipo de estratégia de linguagem, como prática docente no ensino de Língua Portuguesa como L2 para Surdos (LP/L2), nenhum sentido se constrói a partir de enunciados literalmente transpostos para outra língua e tampouco para uma língua visuoespacial.

O ensino de língua preconiza a relação que os aprendizes têm com a linguagem. Dessa forma, diferente de uma abordagem de ensino de L1, a aplicação de estratégias de ensino, que viabilizem metodologias para o ensino de LP como Segunda Língua (L2), devem pautar-se numa abordagem bilíngue, respeitando as devidas peculiaridades dos aprendizes da língua alvo (L2). Desse modo, evitando conflitos linguísticos no ensino de LP/L2 para Surdos, a Língua de Sinais serve como base linguística para atribuição de sentidos numa L2. Por conseguinte, a interação e aprendizagem de conhecimentos gramaticais e culturais da L2, possibilitam aos Surdos⁵, conhecimentos específicos e acréscimo lexicais na L2.

A fusão de uma Escrita da Língua de Sinais, por meio do *SignWriting* (ELS/SW), no ensino de LP/L2, permite que adultos Surdos codifiquem e

⁴ Tradução literal de uma língua para outra. No caso da Libras, aprendizes de uma L2 tendem a incorporar na sintaxe da língua oral a mesma estrutura da língua visuoespacial formando uma linguagem desconexa.

⁵ Neste trabalho estremos dando ênfase ao substantivo Surdo com “S” maiúsculo, referindo-se à pessoa que, através da sua condição, mesmo em tempos de colonização, se veem empoderadas e se enxergam como cidadãos plenos em si, passando a transmitir para os seus pares o poder que a língua e a cultura têm nessa transição subjetiva.

decodifiquem estruturas semântico-sintáticas presentes nas interpretações textuais, em modalidades distintas, para que as produções textuais tenham efeito e significado, diluindo em práticas interpretativas na L1.

Por ser uma marca cultural dos Surdos, a Escrita da Língua de Sinais (ELS), como método de aprendizagem numa L2, favorece na desconstrução de vícios de linguagens tal qual o Português–sinalizado e mobiliza a aquisição da Primeira Língua (L1) para os Surdos, logo, culminando em um viés que favorece interpretação e compreensão textual em ambas modalidades. Pelo fato da ELS decalcar o que é sinalizado no espaço pela Língua de Sinais (LS), ela eterniza dados, e oportuniza aos aprendizes relacionar o contexto do que é lido em L2, comparando com a sistematicidade de informações, ou seja, itens gramaticais da Língua Portuguesa como conectivos, conjunções, preposições, que antes entravam na sinalização em LS originando o Português–sinalizando numa tradução literal, passam a ser incorporados ao contexto em LS, devido a leitura e compreensão textual que a ELS/SW proporciona.

O ensino de uma L2 para Surdos deve permear pontos em que a L1 seja protagonista, estando-a em narrativas, contos e recontos, discussões, evocando as possíveis produções textuais na língua alvo, numa perspectiva bilíngue. Dentro desse enfoque, a comunidade surda rondoniense, que nunca havia estudado nada a respeito do sistema de ELS/SW, teve a oportunidade de conhecer esse método escrito e visual, que traz todos os níveis linguísticos da LS para o papel, e dentro de um curso de Português como L2, o método foi aplicado.

Tal trabalho visava a leitura e produção textual em Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2), para Surdos adultos, usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras), sobretudo a evolução do aprendizado em L2, por meio do contraste da estrutura sintática das modalidades escritas da LP e da ELS/SW, através de duas Literaturas Visuais utilizadas no curso. A primeira obra utilizada foi a Rapunzel Surda e a segunda foi Negrinho e Solimões. A escolha das obras motivou-se apenas devido o intuito de tornar equânime o esforço que um leitor-surdo precisa para leitura e compreensão textual.

Portanto, partindo do pressuposto do ensino/aprendizado de LP/L2 para Surdos, esta pesquisa surgiu do desenvolvimento de um Projeto “Língua Portuguesa como L2 para Surdos”, organizado pela Associação Açaí com Libras (APALIBRAS),

na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Solimões, na cidade de Porto Velho, Rondônia, que, cordialmente, acolheu a referida pesquisa e em contato com doze Surdos adultos, esta pesquisa buscou levá-los ao aperfeiçoamento da leitura e escrita na língua alvo, tendo como base um sistema de notação em Língua de Sinais. Durante o curso, o *SignWriting* subsidiou a compreensão, interpretação e a produção textual em Língua Portuguesa, concretizando-se um método eficaz para construção de sentidos em uma L2.

Para a realização da pesquisa, foram elaborados dois questionários: o primeiro para identificar o perfil censitário dos envolvidos; o segundo, coletar dados sobre o processo de práticas de leitura, compreensão e produção textual em L2.

A presente pesquisa tem por objetivo geral: proporcionar a leitura e produção textual da Língua Portuguesa como L2, tendo o *SignWriting* como suporte, e, por específicos: descrever o perfil censitário dos alunos Surdos; analisar o leitor-surdo e a evolução da leitura em LP/L2 e em ELS/SW, por meio de atividades e aulas expositivas em L1.

A pesquisa trata-se de uma pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa e investigativa, tendo como base teórica Barbier (2007, p.15) que explica que dentro dessa perspectiva, o pesquisador entende que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o previsto está no coração da sua prática. Para execução da pesquisa, foram ministradas aulas, com carga horária total de 3h/semanais, no período de fevereiro a julho de 2017, totalizando sessenta horas/aula.

Ao tematizar o ensino de LP/L2 concomitante com a ELS/SW, utilizamos recortes das obras citadas, nas quais eram diluídos em conteúdos que abordavam o léxico; contribuição dos sinônimos para composição sintática na língua alvo; como as inferências são manifestadas a partir de análises semântica e pragmática; grafemas que compõem os sinais escritos, configuração de mão, expressões faciais e leitura, interpretação e compreensão em ELS/SW; vocabulários em ambas modalidades (LP/Libras); tradução e interpretação de assuntos do cotidiano, tornando assim, eficaz as habilidades para leitura e compreensão na L2.

Em relação ao percurso metodológico, o presente trabalho acompanha tabelas que delinearam as análises das entrevistas com base nos questionários

aplicados para conhecer o perfil dos participantes e colher dados acerca da aplicabilidade do método.

O aporte teórico utilizado para fundamentação teórica da pesquisa advém dos estudos de Brown (1980); Hall (2000); Panzini e Nenevé (2008); Correia e Kleppa et al (2010) que destacam o multiculturalismo.

Cagliari (1989); Kleiman (1995); Lajolo (1999); Cavalcanti (1999); Barthes (2004); Petit (2009), apontam a Linguística Aplicada como viés para a prática da leitura durante o processo multi/pluri/intercultural no ensino de línguas. Barthes (2004) aponta que ler é fazer o próprio corpo trabalhar ao apelo dos signos do texto, das múltiplas linguagens que o constituem e que forma a sua profundidade.

Paulino (2001); Walty, Fonseca e Cury (2006); Lacerda (1998); Rojo (1999); Soares (2003); Coulmas (2014), salientam que o processo de leitura promove conhecimento de mundo, mobilizando o pensamento às palavras.

No entanto no caso dos leitores Surdos, especificamente, Stumpf (2005); Fernandes (2006); Quadros (2011); Dallan (2012), o processo de leitura de imagens e a associação com palavras toma uma apropriação intensa no processo inicial da absorção da L2 na modalidade escrita.

Finau (2006); Stumpf (2009); Zappe (2010); Sutton (2011); Barreto e Barreto (2015); Wanderley (2015), apontam que *SignWriting* é um sistema completo, visual e que favorece o desenvolvimento linguístico dos Surdos. Acredita-se que o sujeito só será alfabetizado quando praticar o que aprendeu em situações de uso, que necessita deste processo em que será autor de sua comunicação, fazendo uso do letramento.

Esta pesquisa vem contribuir ampliando o escopo para maior conhecimento de estudos da Linguística Aplicada, direcionando sobre a forma de alfabetização e letramento de Surdos adultos. Para tanto, esta dissertação está organizada em quatro seções.

A primeira seção Procedimentos Metodológicos, delimita o fenômeno a ser pesquisado e descreve as etapas para a realização da pesquisa.

A segunda seção, denominada de Base Teórica e Conceitual, expõe considerações sobre Processo Educacional dos Surdos no Brasil, como se desenvolveu o ensino dos Surdos no Estado de Rondônia, abordaremos ainda sobre alfabetização e letramento do Português como L2 dando ênfase às práticas de

leitura e escrita para leitores Surdos e ainda traremos informações acerca das Escritas de Sinais, sobretudo, o sistema de escrita que fundamentou a metodologia dessa pesquisa, o Sistema *SignWriting*.

Na terceira seção, Análise dos Dados e Resultados, apresentamos os resultados da pesquisa, acompanhados de seis tabelas para analisar os índices referentes à alfabetização e letramento em LP/L2 por meio da ELS/SW, que apresenta os avanços da leitura e escrita da LP/L2 dos informantes.

Nas considerações finais demos ênfase aos resultados e também enfatizamos a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação continuada para que o ensino de LP/L2 para Surdos seja ressignificado pelos órgãos competentes no Estado. Nas Referências Bibliográficas encontram-se as obras consultadas e que alicerçam esse trabalho.

SEÇÃO 1: PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos o percurso destinado à investigação utilizada durante a coleta de dados na pesquisa de campo. Dividimos entre a apresentação dos objetivos da pesquisa, perfil dos informantes, e para a coleta de dados e os procedimentos metodológicos tendo como pressuposto teórico a análise de conteúdo de Barbier (2007).

1.1 Metodologia da Pesquisa

A metodologia escolhida para esse trabalho baseia-se na teoria da Pesquisa-ação proposta por René Barbier (2007) que privilegia o olhar do pesquisador na estrutura social em que está inserido, e inclui o conhecimento dos sujeitos envolvidos por meio deste olhar e de sua ação singular no mundo. Dentro dessa perspectiva, o pesquisador entende que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o previsto está no coração da sua prática (2007, p. 15). A investigação é de caráter qualitativo, pressupõe o espaço como local que provoca debates, e estimula as pessoas a tomarem consciência da sua situação e condição ao permitir pensarem criticamente sobre elas (BARBIER *apud* KRAMER, 2006, p. 66).

Sob essa perspectiva, o pesquisador em ação é conduzido inevitavelmente a reconhecer sua parte fundamental na vida afetiva e imaginária de cada um na sociedade, isto é, considera o papel do homem na sociedade como agente transformador que dá sentido à finitude do desconhecido que é intrínseco na complexidade da vida humana. Barbier (1977, p. 18) compreende que este pesquisador não é um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social, ao contrário, ele incorpora eventualmente esses papéis em certos momentos de sua ação e sua reflexão. O investigador tem um papel de partícipe no processo (TURATO, 2000), assim a investigação ultrapassa o ato de observar, mas se propõe estabelecer um diálogo com os participantes da pesquisa (FREITAS, 2003).

Dos tipos que compõem a pesquisa-ação, este estudo se equipara à ação-pesquisa, a qual, segundo Barbier (1997, p. 43) as ações motivadas pelo

pesquisador serve como insumos que interferem instigando os participantes, sem imposições, o que causa mudanças intencionais. O autor define como estratégias quase militantes a fim de causar mudanças significativas, e resultar em pontos positivos, dos quais os participantes colhem frutos devido a participação.

Devido a pesquisa ação supor mudança de atitude na postura acadêmica do pesquisador, esse mudar resulta na transformação da atitude filosófica do pesquisador envolvido com respeito à sua própria relação com o mundo (BARBIER, 1997, p. 32). De natureza etnográfica, na prática escolar, a presente pesquisa-ação foi realizada na própria turma do professor-pesquisador.

1.1.1 Objetivo geral da pesquisa

A pesquisa tem por objetivo analisar o ensino da leitura e produção textual da Língua Portuguesa como segunda língua tendo o *SignWriting* como suporte na aprendizagem.

1.1.2 Objetivos específicos

Identificar o perfil censitário dos alunos Surdos e o leitor-surdo;

Analisar a evolução da leitura em Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2) e em Escrita da Língua de Sinais por meio do *SignWriting* (ELS/SW) ministrada por meio de atividades e aulas expositiva em Libras durante a pesquisa com os alunos Surdos;

Desmistificar o uso do Português–sinalizado por aprendizes Surdos durante processo de leitura e produção textual.

1.1.3 Local da pesquisa

A referente pesquisa foi desenvolvida e aplicada no curso de Português como segunda língua (L2), do projeto da Associação Projeto Açaí com Libras (APALIBRAS), na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Solimões, na cidade de Porto Velho-Rondônia.

A APALIBRAS é uma associação sem fins lucrativos, que atua desde 2014 desenvolvendo eventos culturais, promovendo ações que propiciam à comunidade surda, um reconhecimento identitário do sujeito surdo, fomentando a Educação de Surdos no Estado. A associação possibilitou o espaço para que a referente pesquisa pudesse ser executada.

Esse projeto da APALIBRAS surgiu em 2016, contando com a participação de 50 alunos Surdos. As aulas em Libras promoviam a inserção desses alunos em conteúdos da Língua Portuguesa (LP), possibilitando a aprendizagem da segunda língua (L2) a partir da experiência e competência da Professora Elielza Reis.

Como fruto desse projeto, no ano de 2016, 12 alunos Surdos puderam ingressar na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em cursos diversos. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Solimões, escolhida como polo de ensino do curso, por estar na região central da cidade, a escola foi escolhida por ter pessoas Surdas em diversas turmas e também pelo fato do corpo docente e a equipe técnica da escola já terem experiência em lidar com as especificidades dos Surdos.

1.1.4 Definição/elaboração do *corpus* e elaboração das tabelas

O projeto foi aplicado no decorrer de um ano cheio de atividades relacionadas ao ensino/aprendizagem de uma Segunda Língua (L2), em que havia participantes Surdos de gênero, classe e escolaridade diferentes. Um curso que preconizava para tais alunos a compreensão da leitura em Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2) e a aquisição de conhecimentos da Escrita da Língua de Sinais/*SignWriting* (ELS/SW).

Inicialmente houve uma curiosidade da parte de alguns dos envolvidos na pesquisa em saber do que se tratava e ao mesmo tempo uma desconfiança eminente em achar que minha presença se comportaria como a de um colonizador, querendo impor uma nova metodologia, sobrepondo a que já era desenvolvida anteriormente. Por se tratar de um sistema de escrita completamente novo para os participantes, alguns julgavam impossível se desenvolver em uma L2, na modalidade escrita e visual, além de adquirirem conhecimentos dessa escrita (ELS/SW) completamente “estranha”. Julgavam-se incapazes e afirmavam que

poderia atrapalhar a progressão, se essa escrita fosse o apoio para a aprendizagem na leitura e escrita da LP/L2.

Por meio do diálogo, respeitando as singularidades locais, elucidamos o porquê do valor da ELS/SW ser difundida nos dias atuais para a comunidade surda, e como ela pode atingir um nível de compreensão significativa no processo de aquisição de uma L2. Nos primeiros contatos com os participantes, insumos linguísticos, referentes à ELS/SW foram lançados em paralelo ao ensino de Língua Portuguesa (LP) por meio de atividades como: configurações de mãos, setas de movimentos, plano chão e plano parede. Na medida em que eram ofertadas atividades de cunho interpretativo, ligadas à leitura de textos em LP, trechos dos textos eram expostos com recortes dos trechos em SW, e nesse contraste, era possível inferir regras básicas da ELS/SW, assim aumentava-se o vocabulário e a técnica de contextualização e interpretação.

Torna-se visível que na maioria das vezes Surdos adultos tendem a resistir o ensino da escrita de sinais mais do que Surdos menores de idade, desse modo, foram escolhidas como estratégia duas obras literárias desenvolvidas para Surdos, a saber, *A Rapunzel Surda* e *Negrinho e Solimões*. Essas duas obras apresentam em suas linhas dois tipos de escrita, a Língua Portuguesa (LP) e a Escrita de Língua de Sinais/*SignWriting* (ELS/SW), acompanhadas de imagens. Essa estratégia além de utilizar um gênero narrativo, que remonta relatos de experiência, também se constitui de particularidades construídas para o público infantil, e traz à tona assuntos do cotidiano, no caso dos Surdos, como o empoderamento identitário, em não se submeter a um olhar clínico e patológico acerca da surdez, e também fornece uma grande importância na sócio-construção de discursos e ações.

A escolha das duas obras como objeto de pesquisa se deu pela importância da utilização dos recursos visuais, e ter nessas narrativas situações que evocam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como protagonista. Portanto, poder-se-ia compreender e repassar o discurso, surgindo inferências às narrativas. Para tal, a escolha das obras concretizou-se por propiciar a leitura, interpretação e compressão em LP/L2 tendo a ELS/SW como suporte, motivando o leitor-surdo a recriar, interpretar, contextualizar, dirigir suas imaginações a partir da leitura.

A ELS/SW era atribuída logo após à tentativa da leitura em LP/L2, nisto se detectava a dificuldade de interpretação e compreensão em alguns dos informantes.

Outros participantes da pesquisa não conseguiam, semanticamente, absorver os elementos sintáticos presentes nas sentenças, e na tentativa de ler, muitos usavam a técnica do Português-sinalizado e compreendiam que dessa forma a leitura se tornava sem nexos. A aplicabilidade deste trabalho é relevante justamente por entender como os Surdos constroem e desconstruem o sentido homonímico, polissêmico e metafórico ao ler e interpretar textos escritos em LP (QUADROS, 2006, p. 255), ao correlacionar com a leitura escrita num sistema de notação que imprime no papel a sua L1, Libras.

Por isso, adotou-se no curso, durante a pesquisa, um planejamento em momentos, divididos em etapas, aplicadas em várias aulas. Para o primeiro momento seguiram-se as seguintes etapas: (1a) estímulo à leitura e interpretação de texto em LP, (1b) solicitação de leitura coletiva do texto; (1c) troca de ideias com os colegas; (1d) contextualização em Libras e vocabulário, (1e) exercícios, discussões com os alunos, possíveis inferências, metáforas, Português-sinalizado, expressões idiomáticas. Diversos recortes de textos acompanhados com imagens foram distribuídos e um envelope no qual haviam letras do alfabeto latino cortadas. O intuito era fazer com que, em dupla, eles observassem a imagem, lessem o trecho do texto em Língua Portuguesa, e em seguida completassem os espaços vazios do texto, formando palavras a partir das letras encontradas no envelope. De acordo com Paulino et al. (2001), o ponto de partida é a confiança depositada na escola enquanto espaço propício para o exercício e a valorização da leitura.

No segundo momento foram introduzidas estratégias de leitura e compreensão de textos em ELS/SW: (2a) grafemas básicos de configuração de mão, (2b) grafemas⁶ básicos de setas de movimentos, (2c) plano parede e plano chão, (2d) vocabulários em Libras, (2e), atividades práticas. Nessa etapa, como os participantes nunca tinham tido contato com o sistema de escrita de sinais, foram fornecidos uma atividade básica para estimular a habilidade de escrita do alfabeto manual em escrita de sinais. Foi aplicada uma atividade na qual os participantes precisavam associar seis sentenças em português com seis em ELS/SW. Para tal aplicação, antes fizemos uma apresentação dos grafemas básicos a serem vistos nesta atividade, e posteriormente, apresentou-se as seis sentenças corrigidas e o vocabulário em Libras. O terceiro momento teve como objetivo selecionar textos que

⁶ Grafemas seriam as partes ou elementos que compõem os sinais escritos (Barreto e Barreto, 2015).

trouxesses subsídios e fornecessem um sentido lógico do papel de pesquisador naquele espaço. Como dito anteriormente, dois livros foram escolhidos para trabalhar, o primeiro foi a “Rapunzel Surda”: 3 (a) distribuição do trecho da história da “Rapunzel Surda”, (3b) apresentação da metodologia, (3c) apresentação da história em L1, (3d) contextualizando a história em L2 e em L1/SW, (3e) vocabulário, (3f) exercícios de fixação. Para essa etapa, explicou-se para os participantes sobre a existência de livros clássicos infantis dentro do universo literário e, dentre estes, a “Rapunzel” era um dos que fazia parte.

O motivo que levou essa obra ser adaptada para o universo dos participantes Surdos, é que a personagem Rapunzel era surda e não tinha contato com a LS, por viver presa no alto de uma torre, sem contato com ninguém, a não ser com a bruxa, cria gestos caseiros para comunicar-se. Quando manteve contato pela primeira vez com o príncipe, que ficou curioso ao vê-la se comunicando com a bruxa e espantado pela forma como a bruxa descia da torre através das suas tranças. O príncipe despertou a curiosidade na personagem Rapunzel Surda, que também curiosa ao perceber que a sua LS era diferente, teve a ideia de lançar suas tranças para ele subir, para que pudessem conversar mais vezes.

Por isso a Língua de Sinais (LS) torna-se importante para a personagem, tornou-se possível aprender com o príncipe, que também era surdo, que variações linguísticas, na LS, existiam, e, que possivelmente a forma que ela usava tratava-se de uma linguagem caseira, um modo isolado de se comunicar, e a partir do contato com o outro, ela despertou para a possibilidade que existe em ser livre se expressando com uma LS. Nesse mesmo sentido, a narrativa mostra como a primeira língua (L1) serve como instrumento comunicativo para seus falantes e que para a aquisição de uma L2 é imprescindível conhecimento antecipado numa L1.

Aponta-se que, a forma que o leitor-surdo utiliza para aproximar a construção de sentidos esperada pelo leitor-ouvinte jamais será equivalente, no entanto isso não os torna incapazes. Segundo Paulino et al. (2001), é no âmbito do ensino que pode-se dar o estímulo à leitura, porque o ler pertence ao educar. Nesse enfoque, a ELS/SW serve como matéria-prima útil para constituição da aprendizagem textual em L2.

A partir da leitura e interpretação desse trecho da história, tanto em LP, quanto em ELS/SW, pode-se aplicar exercícios práticos fundamentando o aprendizado e

fomentando mais o conteúdo; Paulino (2001) aponta que a leitura pode ser ocupação prática, quando se trata de decodificar material que circula por escrito. O quarto momento foi atribuído ao segundo material, o livro “Negrinho e Solimões: (4a) distribuição do primeiro material, (4b) apresentação do material, (4c) leitura individual em escrita de sinais, (4d) discussões e inferências, (4e) leitura coletiva em escrita de sinais, (4f), leitura, produção e interpretação de texto em L2, (4g) exercícios de fixação em L1/L2/SW, (4h) vocabulário. Neste quarto momento os participantes já apresentavam um avanço na leitura em ELS. Porém, pedagogicamente, era preciso uma estratégia que servisse como base para observar o nível de leitura que havia sido adquirido pelos envolvidos. Sabemos que a leitura provoca reações diferentes, não há unanimidade em leitores, e os textos, na sua singularidade, requerem atitudes diferentes e exclusivas por parte do leitor. Segundo a autora (2001), torna-se imprescindível que a individualidade se apresente e se desvele, impondo e sendo capaz de interpretar.

O fato de se aplicar a referida metodologia, abordando, através da obra citada, costumes ribeirinhos e indígenas, retratando, de modo narrativo, a lenda do Rio Negro e do Rio Solimões, de um modo poético e adaptado para narrativa infantil surda e bilíngue, (LP e ELS/SW) possibilitou uma oportunidade excepcional para a pesquisa e pelo fato dos pesquisados estarem inseridos no contexto amazônico.

Logo, como ao lado dos textos, nas duas obras escolhidas, a ELS/SW estava impressa, fazia-se então a leitura do texto de forma coletiva e muitos percebiam a economia que existia entre a leitura que eles tentavam fazer em LP/L2. A economia que havia, quando não encaixavam-se literalmente alguns conectivos na tradução em Língua Portuguesa *versus* Libras e porque, na Libras, algumas conjugações verbais serem flexionadas a partir do uso de um advérbio, além do uso de dêixis. Dessa forma, o texto em ELS/SW se restringe exclusivamente ao que se sinaliza em Libras. Justamente nessas comparações que surgiam as inferências em relação à diferença que havia na leitura do Português-sinalizado para a leitura de um texto impresso num sistema de escrita que registra no papel o que eles, os envolvidos, sinalizam no espaço.

Nesse contexto, a experiência semântica para aprendizes de uma L2, sendo esses usuários de uma LS como L1, soa de um modo estranho. A forma como as palavras são organizadas podem mudar o sentido das sentenças, tornando

conflituosa a compreensão textual para o interlocutor aprendiz em contato recente L2. A partir da descoberta, da diferença bilíngue ao interpretar textos, os participantes perceberam a relevância que deveria ter essa escrita para compreensão textual numa língua alvo (L2), desassociando grafemas impressos sem significado algum para eles, afinal, o alfabeto latino, para os Surdos não possui relação sonora, pois carrega elementos fonéticos impossíveis e incompreensíveis de conjugação, e ao comparar que os grafemas impressos na ELS/SW tinham relação com significado em sua L1, eles puderam associar semioticamente a imagem com o significado.

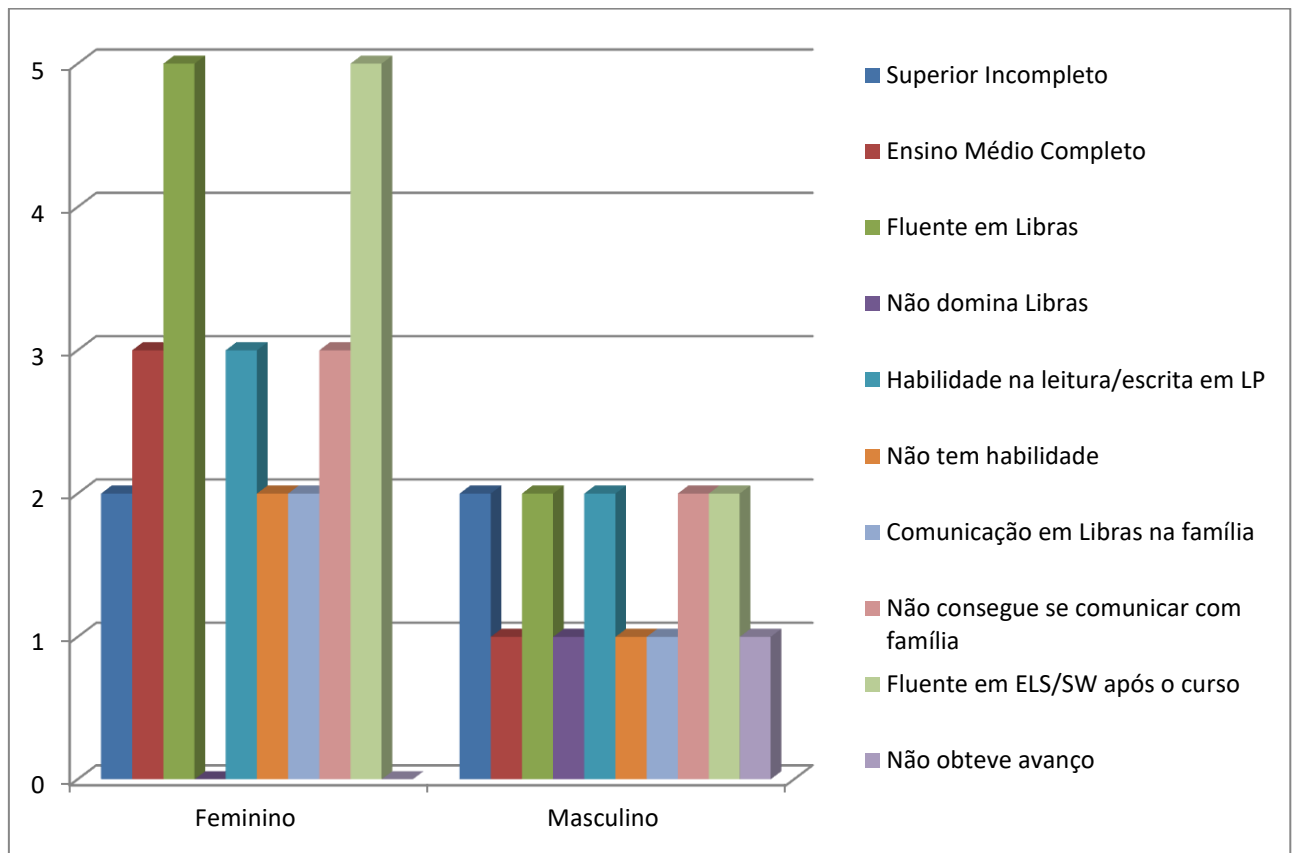
Contudo, a partir do avanço na leitura em ELS/SW, respostas coesas eram atribuídas às questões aplicadas em diversas atividades. Nesse intuito, para a discussão dos dados, foram elaborados questionários ao final do curso, que estarão no anexo, e foram criadas tabelas para tabular os índices que apontavam o desempenho dos participantes após as aulas.

Trata-se de 6 tabelas, com questões diversificadas, com base nos questionários. A tabela 1 questionava se os participantes conseguiam interpretar textos em LP antes do curso e quais eram os motivos; a tabela 2 questionava a aplicabilidade do método em inserir a ELS/SW, se essa junção se tornava útil para aprendizagem em LP/L2; a tabela 3 consistia em coletar informações a respeito do que os envolvidos na pesquisa achavam da ELS/SW, sobretudo, buscava entender se havia tido um avanço na leitura, interpretação e compreensão textual em LP durante o curso; a tabela 4 apresentava um texto em ELS/SW e buscava dados referentes à leitura, compreensão em ELS/SW e a produção textual em LP/L2; a tabela 5 traz um recorte do trecho do texto em LP de uma das obras para que os participantes interpretassem e respondessem em LP/L2; por fim, a última tabela, também trouxe um recorte em LP de uma das obras, e pedia que os participantes argumentassem, a partir das inferências, o que haviam concluído a partir da leitura.

1.1.5 Perfil censitário dos informantes

Para a realização da pesquisa elaboramos dois questionários: o primeiro, com o perfil censitário dos participantes, descrito no gráfico que segue.

Gráfico 1 – Relação dos Alunos Surdos



Fonte: Dados compilados pelo Pesquisador durante a pesquisa de campo em 2017.

O Gráfico 1 refere-se ao questionário destinado a coletar o perfil censitário dos informantes Surdos. O questionário era composto pelos seguintes itens: formação acadêmica, comunicação em Libras com os familiares, fluência em Libras como L1, fluência na leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e o nível de fluência em Escrita de Sinais/*SignWriting* após a execução do curso. Com o intuito de preservar as identidades dos envolvidos da pesquisa, os 8 participantes que responderam o questionário censitário na pesquisa foram renomeados com as seguintes letras do alfabeto: A, B, C, D, E, F, G, H.

1.1.6 Informantes da pesquisa

Trata-se de uma turma heterogênea, com perfis distintos em relação à proficiência na Primeira Língua (L1). Dentre os 12 alunos matriculados, com faixa

etária de 18 a 45 anos, todos eram participativos e dentre eles, os níveis de fluência em Língua Brasileira de Sinais (Libras) variavam. Havia 2 alunos que não eram proficientes em Libras, acarretando dificuldades de aprendizagem na Segunda Língua (L2). Os demais, na sua maioria, eram fluentes na Primeira Língua (L1), Libras, e tinham conhecimento básico de leitura e escrita na L2.

Para que a pesquisa contemplasse a minoria que desconheciam vocabulários em Libras, utilizávamos como estratégia o próprio aluno surdo, que com uma linguagem familiar, repassava o contexto do que havia sido abordado. Ressalta-se que essa minoria desprovida de conhecimentos lexicais em Libras, com o avanço da leitura em EL/SW, por meio de atividades, decodificava e compreendia o contexto em ELS/SW.

Contudo, entre os envolvidos na pesquisa, 7 haviam concluído o ensino médio e 5 cursavam o ensino superior. Dentre os alunos com nível médio concluído, os 2 alunos que não tinham conhecimento nos vocabulários da Libras. Qual formação como leitor-surdo, esses indivíduos tiveram ao longo da sua trajetória escolar, sem dominar Libras, alguns possivelmente sem Intérprete de Libras? Qual o papel da escola diante dessa questão linguística? Afirmamos, com base em diversos autores, que a segunda língua (L2) encontra terreno fértil a partir de uma primeira língua (L1) consolidada.

SEÇÃO 2: BASE TEÓRICA E CONCEITUAL

Nesta seção, trataremos sobre o embasamento teórico que norteou o processo educacional dos Surdos no Brasil, como se desenvolveu o ensino dos Surdos no Estado de Rondônia, a aprendizagem da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, e ainda, informações acerca das Escritas de Sinais, sobretudo, o sistema de escrita que fundamentou a metodologia dessa pesquisa, o sistema *SignWriting*.

2.1 Educação de Surdos: constituição identitária do sujeito bilíngue

A Educação dos Surdos é marcada por apreensões pedagógicas de diferentes formas ao longo dos anos. Polemizar em quais características melhor a pessoa surda se enquadra dentro de um contexto educacional, as formas de ensiná-los remetem diretamente à questão linguística. O surdo é visto com um olhar patológico e clínico, como algo que necessita ser normalizado, e que somente a imposição de uma língua majoritária, a Língua Oral (LO), poderia enquadrá-lo, ainda que, culturalmente, sejam plenos em sua singularidade. Derrida (2009) afirma que toda cultura é originalmente colonial [...]. Toda cultura se institui pela imposição unilateral de alguma 'política' de língua.

Como detentores de uma forma de expressão que requer cuidados específicos e que muitas vezes acabam sendo inferiorizados, os Surdos se acostumam a sobressair a esse contexto a partir da sua representação como sujeito empoderado.

Compreende-se que, como minoria, sujeitos inseridos num contexto social, os Surdos são atraídos a serem coadjuvantes no processo de desenvolvimento intelectual. O sistema nem sempre os colocam como protagonistas, e, desse modo, acabam por ser submetidos ao que lhes são oferecidos. "Pronunciar palavras simplesmente como um papagaio, sem saber o que elas significam não nos traria benefício nenhum" (BERTHIER, 1984, p. 170).

Dentro desse enfoque, surge a necessidade em indagar sobre quão tenso para esses indivíduos é este contexto, já que, ainda que empoderados linguisticamente, no sentido de se reconhecerem como detentores de uma língua,

que é a maior representação cultural, permanecem num cenário no qual não lhes é propício se expressar da mesma forma como são livres com seus pares (Surdos), transitando no universo bilíngue, são submetidos às imposições ouvintistas⁷ na tentativa de remediar algo perdido. Aculturam-se para não ser tão desigual sua participação no cotidiano dos que os cercam, e assim, vivendo uma cultura paralela. “Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os Surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola” (GT – MEC/SECADI (2014, p. 13).

Segundo Reis (2013) esta colonização, no sentido de normalizar os que não ouvem, não somente no contexto educacional, tem prejudicado o seu desenvolvimento em todos os aspectos. O ouvinte cumpre um papel de colonizador nesse cenário abusivo, impondo e interferindo no desenvolvimento do surdo, contudo, sem a sensatez que a alteridade preconiza. “A proibição do uso da língua de sinais, o castigo corporal, as brutais metodologias de ensino da língua oral [...]” (SKLIAR, 2010, p.16).

Hoje, cada um deve construir sua identidade e experimentar, bem ou mal, na busca de sentido, valores, referências, lá onde os limites simbólicos não existem, com todos os riscos que isso comporta [...] (PETIT, 2009, p. 12).

A Educação dos Surdos no Brasil tem como precursor o educador surdo francês Edward Harnest Huet, ex-aluno do Instituto de Paris⁸ que, a convite do Imperador Dom Pedro II⁹ veio ao país incumbido de fornecer subsídios educacionais aos que não ouviam. O Instituto de Paris enxergava os Surdos em sua essência, isso há dois séculos.

[...] Todos os educadores de surdos interpretavam o princípio que “nossa mente não contém nada que não chegou lá através dos sentidos” como se seu único trabalho fosse dar a estes desafortunados o uso mecânico da fala. Ao contrário, l'Épée foi o primeiro a vislumbrar na linguagem mímica ainda imperfeita deles, meios mais seguros e simples de comunicação e uma mais direta e clara tradução do pensamento. E ele fez com que seus

⁷ Ouvintista: de acordo com Skliar, “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. (1998, p. 15)

⁸ Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, nome da escola para surdos mais famosa do mundo fundada por Charles – Michel de l'Épée em 1760, em Paris, França. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Nacional_de_Surdos-Mudos_de_Paris)

⁹ O Imperador Dom Pedro II tinha um neto surdo, filho da princesa Isabel. In: SOARES, M. A. L. A Educação do Surdo no Brasil. Bragança Paulista: Editora Autores Associados, 1999.

tesouros escondidos florescessem – verdade, flexibilidade, a riqueza de um idioma que pertence a todas as nações, de fato, a toda a humanidade, um idioma que admiravelmente resolve um problema de uma linguagem universal a qual os acadêmicos em toda parte têm buscado por séculos em vão. A partir do simples argumento que os surdos podem ser instruídos com o auxílio de gestos de maneira como instruímos outras pessoas usando os sons da voz, e que ambos os grupos podem aprender linguagem escrita, o incansável l'Épée criou um novo mundo, toda uma geração (BERTHIER, 1984, p. 179).

O Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), nome atual, desde 26 de setembro¹⁰ de 1857, sediado na cidade do Rio de Janeiro, atuava com o nome de Instituto Imperial dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro. Infelizmente nesse contexto, o estereótipo acerca da surdez envolvendo a mudez, cercava a sociedade e ainda hoje, inevitavelmente, tendem a estereotipar a pessoa surda.

Nós éramos chamados de surdos-mudos, mudos, objetos de piedade, surdos e estúpidos, dos semisurdos, objetos de uso e agora, ouvidos danificados. Nós éramos descritos como “um dos filhos dos homens mal compreendidos entre os filhos do homem”. Alguns de nós somos surdos e alguns de nós são Surdos¹¹ (GANNON, 1981).

De acordo com Frizanco e Honora (2009), o instituto que até então trazia em sua marca a singularidade surda, repassada por seus antecessores, adotou em 1911 o Oralismo¹², desconstruindo assim, toda uma história, todo um processo linguístico e cultural. Para os que criam nesse método, a justificativa era que, para os indivíduos Surdos, imersos num país analfabeto, a linguagem oral precederia à escrita, logo, esses indivíduos conseguiriam transpor limites comunicacionais, tornando-se independentes. Desse modo, colonizar os Surdos, com propostas educacionais infundadas, não levavam em conta a singularidade linguística-cultural da pessoa surda.

O INES procurou meios para dinamizar o oralismo como forma de equidade social e reparação. Não considerando que, para o letramento, segundo o GT – MEC/SECADI (2014), a pedagogia visual, o jeito surdo de ensinar e aprender requer

¹⁰ Dia em que é comemorado o dia nacional dos Surdos.

¹¹ Traduzido do inglês pela Dra. Ana Regina e Souza Campelo

¹² Método proposto no Congresso Internacional de Milão, em 1880, Itália, com a finalidade de promover as cordas vocais nos surdos, impedindo o uso paralelo das Línguas de Sinais.

um ensino que mobilize aspectos visuais, no qual, a Língua de Sinais (LS) esteja como pano de fundo, servindo como instrumento para a aprendizagem. No entanto, mesmo com colonizadores ouvintistas, de acordo Frizanco e Honora (2009), ainda com a proibição do uso de LS, muitos professores e ex-alunos que frequentavam o ambiente construíam focos de resistência, descolonização para preservar a língua e identidade.

Nos dormitórios, distantes do controle estruturado da sala de aula, as crianças são introduzidas à vida social das pessoas Surdas. No ambiente informal do dormitório aprendem não somente a língua de sinais, mas o conteúdo da cultura. Desse modo, as escolas tornam-se centros de atividades das comunidades que as cercam, preservando à próxima geração a cultura das gerações anteriores. (STROBEL apud PADDEN & HUMPHIES, 2000, p. 6).

Como pessoas comuns, os Surdos e seus familiares precisam ser autônomos no sentido de optar qual melhor forma de serem ensinados. Diferente de imposições elaboradas por uma política pública inclusiva, que desconhece as especificidades da pessoa surda. Para Campello e Rezende (2014), os Surdos foram e ainda são atravessados por uma política pública educacional que não deu e ainda hoje não fornece base às demandas linguísticas e culturais.

Reis (2013) confirma que é de suma importância que o currículo de formação de professores contemple questões culturais, identitárias, e de diferença. Essa intervenção torna-se emergencial para a educação, pois quando não reconhecem o plurilinguismo em um ambiente escolar multicultural, o fato da escola impor sua norma linguística como se fosse a língua comum a todos, segundo Bagno (1999), é extremamente irreal, e causa danos prejudiciais a longo prazo na vida dos envolvidos. Para Pansini e Nenevé (2008, p. 32):

Em conformidade com essas discussões, a educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matrizes étnicas ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento de sua condição.

Inserida em um contexto multi/plurilíngue, a Língua de Sinais (LS) também parte dessa pluralidade cultural, num contexto com mais de duzentas línguas diferentes faladas, dentre elas línguas indígenas, línguas trazidas pelos imigrantes, línguas remanescentes trazidas pelos africanos.

O fato de estar sustentado nos traços linguístico-culturais dos Surdos, o método educacional bilíngue para Surdos tornou-se difundido e defendido logo após os dois fracassos metodológicos (Oralismo e Comunicação Total). A Educação Bilíngue para Surdos evoca o respeito à primeira Língua (L1), Língua de Sinais, e a Segunda Língua (L2), Português escrito. A proposta real do bilinguismo, de acordo com Souza et al. (2014) baseia-se numa educação representada pelo respeito às questões políticas, sociais e culturais dos Surdos.

[...] a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Estudos têm demonstrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p, 7-8).

Sobre essa disparidade comunicacional que os Surdos são expostos, Stella Maris Bortoni-Ricardo argumenta sobre os “problemas de comunicação interdialetoal”¹³:

A ideia que somos um país privilegiado, pois do ponto de vista linguístico tudo nos une e nada nos separa, parece-me, contudo, ser apenas mais um dos grandes mitos arraigados em nossa cultura. Um mito, por sinal, de consequências danosas, pois, na medida em que não se reconhecem os problemas de comunicação entre falantes de diferentes variedades de língua, nada se faz também para resolvê-los (BAGNO apud BORTONI, 1999, p. 31).

Para Correia e Kleppa et al. (2010) o multiculturalismo¹⁴ se torna indiscutível na pós-modernidade. Segundo as autoras, propostas inovadoras de ensino, projetos político e pedagógico, seja de escolas ou de universidades, necessitam respeitar as minorias.

Antes de qualquer consideração específica sobre atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação de realidade - com os mecanismos utilizados em sala de aula (GERALDI, 2006, p. 40).

¹³ Artigo publicado pela autora revelando problemas linguísticos na periferia de Brasília.

¹⁴ Organizados culturalmente, (STROBEL, 2008), os Surdos, assim como as diversas comunidades étnicas existentes no Brasil, convivem paralelamente com a cultura nacional.

Contudo, práticas ouvintistas perduram e do século XIX até os dias atuais vê-se situações nas quais tentam normatizar o Surdo. Sobre essa ilusão, Laborit (1994, p. 24) argumenta:

O ortofonista nos havia dito para não nos inquietarmos porque você iria falar. Deu-nos uma esperança. Com reeducação e os aparelhos auditivos, você se tornaria uma ouvinte. Atrasada, certamente, mas você chegaria lá. Esperávamos também, mas era completamente ilógico que você um dia fosse, por fim, escutar. Como uma mágica. Era tão difícil aceitar que você havia nascido em um mundo diferente do nosso”

A hegemonia ouvintista perdurou e ainda persiste nos dias atuais. Cabe aos envolvidos no processo educacional dos Surdos, elucidar acerca das alternativas pertinentes que cabem como estratégias úteis à atribuição de sentido à proposta metodológica e didática do conteúdo a ser abordado. De acordo com Strobel (2008), há os que consideram cultura como algo de forma unitária, ou admita a existência não de uma cultura, no singular, mas de culturas no plural.

Ao reproduzir o ideal de superioridade, com intenções civilizatórias, muitas vezes criam metodologias que, de uma forma geral, repassam valores que são observados por uma parte e não por um todo. Tendem a generalizar os Surdos e os Deficientes Auditivos (DA), achando que todos são iguais, que leem lábios e que são aptos às metodologias ouvintistas. A respeito dessa colonização que, insistentemente tendem a olhar a pessoa surda com olhar normatizador, o GT – MEC/SECADI, (2014), ressalta a importância que a história cultural tem para viabilizar o que de fato a comunidade surda prega e necessita, diluindo em força contra hegemonia ouvintista.

Bagno (1999) defende que é fundamental o reconhecimento das variações linguísticas e das minorias linguísticas, para que essa consequência não soe como o ensino de uma “língua estrangeira” com as normas linguísticas e com as metodologias convencionais.

Para tal, é preciso uma crítica mais radical da linguagem que permita, ao mesmo tempo, denunciar, combater desigualdades, afirmar diferenças e negociar utopias emancipatórias em uma arena de luta onde vencedores e vencidos, opressores e oprimidos mudam constantemente de posições de sujeito em função dos diferentes jogos de linguagem que estão sendo jogados (GABRIEL, 2008, p. 237).

Tendo como marco significativo para Educação de Surdos no país, o Decreto 5.626/2005, oficializa a Lei 10. 436/2002¹⁵, que, segundo GT – MEC/SECADI (2014),¹⁶, possibilita a Educação Bilíngue Libras – Português como um processo de escolarização que dignifica o sujeito surdo e as suas especificidades visuais, culturais e identitária.

A trajetória educacional dos Surdos no Brasil está intrinsecamente ligada aos valores familiares, culturais e sociais. Para Correia e Kleppa et al. (2010) a linguagem é o lugar de constituição de relações sociais. O conhecimento de um universo linguístico completo, de uma cultura viva, de um modo de enxergar o mundo do silêncio, seria ímpar para que muitas atrocidades pedagógicas não fossem cometidas com os Surdos.

As Escolas Bilíngues de Surdos são específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção e enturmação dos estudantes, não a deficiência, mas a especificidade linguístico-cultural reconhecida e valorizada pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em vista da promoção da identidade linguística da comunidade surda [...] (GT MEC/SECADI, 2014, p. 6).

O Brasil, seguindo a tendência mundial, (Reis, 2013), estabeleceu duas Declarações, com as quais estipulavam vieses que evocavam a diversidade e as minorias linguísticas. A Declaração Mundial de Educação para Todos¹⁷ e a Declaração de Salamanca¹⁸ determinavam que “as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso comum às escolas comuns e integrá-las numa pedagogia voltada, capaz de atender suas necessidades”.

¹⁵ A Lei supracitada, atualmente é reconhecida como Lei de Libras.

¹⁶ Grupo de Trabalho designado pelas portarias nº 1. 060/2013 e nº 91/2013 do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) para elaboração de um relatório que subsidiasse a Política Linguística de Educação Bilíngue, no qual não foram adotadas pelo MEC/SECADI as resoluções propostas.

¹⁷ Reis (2013). Aprovada em Jomtien-Tailândia, em 1990, na Conferência Mundial. O Brasil, após ter assinado esta declaração, assume o compromisso de receber todos os alunos com qualidade e igualdade de condições. Disponível em: C:\Users\Dulcelene\Documents\2010 e 2011\EDUCAÇÃO ESPECIAL\CURSO DEFICIÊNCIA VISUAL - UNEB\ASHPEE\ASHPEE Legislação. mht. Acesso em: 28 ago. 2017.

¹⁸ A Declaração de Salamanca foi assinada na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994. Esta declaração firma o compromisso da Educação para Todos, onde o Brasil se compromete em promover uma sociedade mais justa, integradora e igualitária. Disponível em: C:\Users\Dulcelene\Documents\2010 e 2011\EDUCAÇÃO ESPECIAL\CURSO DEFICIÊNCIA VISUAL - UNEB\ASHPEE\ASHPEE Legislação. mht. Acesso em: 28 ago. 2017.

As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais com meio de comunicação para os surdos e ser assegurado a eles o acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação dos surdos e dos surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou em unidades especiais nas escolas comuns (BRASIL, 2001, p. 15).

Sendo um território multilíngue, apesar de não ser oficialmente multilíngue ou bilíngue, no Brasil, há comunidades inteiras que são bilíngues. Dentre as comunidades minoritárias que compõem o plurilinguismo no país, os Surdos têm na Língua Brasileira de Sinais (Libras), a maior representação cultural, e, é por meio dela, que a Identidade Surda se constitui a partir do convívio e das relações sociais. Como partículas multiculturais, todos são plenos em suas singularidades. A diversidade cultural nos tempos atuais é algo dinâmico e nunca estático. Torna-se imprescindível a presença da alteridade, sentir o que de fato fará efeito para o outro e que Políticas Linguísticas propiciem a acessibilidade comunicacional dos Surdos.

Para Benveniste (2006), a língua nasce e se desenvolve no seio da comunidade humana, ela se elabora pelo mesmo processo que a sociedade, pelo esforço de produzir os meios de subsistência, de transformar a natureza e de multiplicar os instrumentos. As Línguas de Sinais (LS) sempre estiveram ao alcance dos seus falantes, independentemente de serem classificadas como língua ou não, do período de proibição que provocou anos e anos de retrocesso educacional. Por se tratar de língua natural e surgir a partir da interação e da necessidade dos seus falantes, ela resiste à colonização e imposições ouvintistas. Para Strobel (1998) cultura é uma ferramenta de transformação, de perceber formas diferentes de enxergar, não mais de homogeneidade, mas sim de vida social constitutiva de jeitos de ser, de compreender e de explicar.

Como marca cultural de um povo, a língua resiste colonizações, ainda que sofra influências e que seja extinta, comunidades linguísticas têm na língua a marca da identidade local. Segundo Correia e Kleppa et al. (2010) a linguagem é o lugar de constituição de relações sociais em que os falantes são sujeitos.

Surdos são pessoas que possuem perda parcial ou total da audição. Reis apud Gesser (2013) afirma que existem duas formas de explicar a surdez: a patológica e a cultural, e se faz necessário conhecer as duas visões. Por esse

motivo, os Surdos têm na LS a oportunidade de vivenciar suas experiências visuais como forma de comunicação.

O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 oficializa a Lei de Libras, garantindo, segundo o GT-MEC/SECADI (2014), o direito a uma educação linguístico-cultural e não uma imposição de um modelo de educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial.

Já não é mais necessário apenas tolerar, é preciso aceitar, acolher e respeitar. A palavra “tolerância” ganha novo significado. Tolerar não significa envolvimento ativo com o Outro, e sim suportar a existência do Outro e de seu pensamento/ação diferentes (CORREIA & KLEPPA et. al. 2010, p. 195).

O fracasso do processo educativo das pessoas com surdez é um problema, ainda que a educação bilíngue seja um método norteador, observa-se um fracasso devido a resultados de concepções pedagógicas no âmbito da educação escolar, adotadas pelas escolas e de suas práticas (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 9). Observa-se a notoriedade que se dá entre a distância e as motivações para que um surdo crie na leitura, um prazer e um hábito. Reis (2013) aponta que o reconhecimento da dignidade humana como direito de todos, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, originou o longo processo e avanço para o que se chama hoje de inclusão e acessibilidade linguística dos Surdos. No 2º artigo é declarado que:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

A Constituição Federal (1988), no seu artigo 3º, inciso IV, também segue os preceitos da Declaração dos Direitos Humanos ao instituir como um dos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O direito está para todos e garantido por lei, Reis (2013) cita que no artigo 205 da Constituição há definição da educação como um direito de todos e, ainda no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Ainda, no artigo 208 garante a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Fernandes et al (2015, p. 33) elucida que a proposta bilíngue

para educação de Surdos surge como garantia de um desenvolvimento cognitivo-linguístico, compatível com o que ocorre com os ouvintes da mesma faixa etária, de modo que, a Língua de Sinais (LS) atue como instrumento norteador, dignificando o indivíduo surdo e suas peculiaridades. Desse modo, segundo Fernandes (2015), há a garantia de uma aprendizagem harmoniosa da língua majoritária como segunda língua.

Como um dos avanços, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, no artigo 4º, inciso III, garante um atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais (REIS, 2013). De acordo com a autora, O Projeto de Lei nº 180/2004 faz alterações na LDB, conforme o artigo 1º:

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 26-B:

Art. 26-B - Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas.

Dentro desse bojo, os instrumentos que compõem os conteúdos a serem expostos aos Surdos devem ter a Libras como protagonista. O Ministério da Educação (MEC), em 1998, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propondo alterações na forma de lidar com as diversas especificidades inclusas no processo educacional, definindo conteúdo, objetivos, avaliações, organização pedagógica. E em relação aos alunos Surdos, o PCN tem como proposta as seguintes adaptações (BRASIL, p. 46, 1998):

- materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, **treinadores de fala**, Tablado, softwares educativos específicos etc.;
- textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua Compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros;
- sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: **leitura orofacial**, linguagem gestual e de sinais; salas-ambiente para treinamento auditivo, **de fala**, rítmico etc.;
- mento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos **orofaciais** do professor e dos colegas;
- material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. (*grifo da autora, 2013*).

Diante das singularidades a serem adaptadas, no contexto educacional, houve um avanço na questão dos profissionais Tradutores Interpretes de Libras e

Língua Portuguesa (TILSP), situação que, em tempos atrás havia um impasse, pois, muitos Surdos não conseguiam argumentos legais para reivindicar a presença desse profissional dentro de uma sala de aula, e acabava custeando os honorários desses profissionais, além dos valores gastos com os seus estudos, quando contrário, esses profissionais eram seus próprios familiares ou TILSP que atuavam de forma voluntária.

Outro avanço importante após o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais, a criação do curso de graduação Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras, proporcionou formação de Professores e Intérpretes de Libras, obedecendo ao Decreto (5.626/2005), difundindo uma língua, que até então era carregada por mitos pelos que a desconheciam.

O curso no início (2006) era composto apenas por turmas de Licenciatura, e era oferecido na modalidade à distância. Nessa modalidade, a formação da primeira turma ocorreu em 2010. A segunda turma teve início em 2008, junto com a primeira de Bacharelado, e a formação dessas turmas aconteceu em 2012. Segundo Quadros (2014), com alunos espalhados em 16 estados brasileiros, o curso formou um total de 389 alunos licenciados em 2010, 312 bacharéis e 378 licenciados em 2012.

A formação desses profissionais se tornava relevante devido à determinação do Decreto (5.626/2005), isso também foi extremamente importante do ponto de vista linguístico-cultural. Houve uma disseminação da língua, uma oferta maior na quantidade de professores Surdos e ouvintes ingressando em concursos, pesquisas que envolvem a surdez, a língua passou a ficar mais evidente, a qualidade dos eventos, seminários, congressos, trouxeram mais vigor para os usuários da língua.

[...] a Língua Brasileira de Sinais é uma disciplina que vai possibilitar aos alunos surdos tanto conhecimento, ampliação e aprofundamento no uso da língua, quanto reflexão sobre a gramática e sobre o funcionamento da língua nos diferentes formais e informais, entre outros (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2008, p. 11).

A inclusão da Libras como Disciplina obrigatória nas Licenciaturas no curso de Pedagogia e Fonoaudiologia, trouxe um avanço espetacular na disseminação de conhecimentos. No entanto, em outras áreas, inclusive na saúde, a Disciplina Libras é optativa, não sendo valorizada ainda nos dias atuais, causando uma dicotomia na sua relevância.

Muitos graduandos passam a vida toda sem contato com informações acerca da Libras e dos Surdos, em contato com o universo linguístico-cultural destes apenas na Academia. Seria oportuno que a Disciplina fosse ofertada nessas áreas não obrigatórias para que desconstruções de mitos enraizados fossem extintos, e dessem lugar ao conhecimento de pessoas falantes de uma língua rica e detentores de uma cultura viva. Vilhalva (2011) acrescenta que o espaço conquistado por meio da obrigatoriedade da Disciplina Libras é um importante espaço para catapultar a educação de Surdos, e não um espaço para legitimar a despreparada e desnordeada inclusão de Surdos em escolas regulares.

2.2 Educação de Surdos no Estado de Rondônia

Dia 22 de dezembro de 1981 foi criado o Estado de Rondônia, que até então era conhecido como Território do Guaporé em 1957 e logo depois passou a ser chamado de Território Federal de Rondônia. Rondônia é o único Estado brasileiro que faz menção a uma pessoa, a saber, ao Marechal Cândido Rondon, que realizou expedições na região amazônica com a missão de instalar linhas telegráficas e, sobretudo, manter um diálogo com os índios, afinal, tinha afinidade com indígenas por ser netos das etnias Bororo e Terena.

Coincidentemente, nesse período da criação do Estado de Rondônia, deu-se início ao movimento em prol de uma educação para os Surdos, com a instalação do Centro de Educação Especial (CENE), atualmente conhecido como Escola Estadual de Educação Especial Abnael Machado de Lima, 1981. Localizada na capital do Estado de Rondônia, Porto Velho, na Região Oeste da Amazônia Brasileira, o CENE foi instalado para atender as demandas heterogêneas que dessoavam com o padrão da escola comum.

De acordo com Strobrel (*apud* CUCHE, 2002, p.10), a cultura permite ao homem não somente adaptar-se ao seu meio, mas também ao próprio homem, às suas necessidades e seus projetos. Por se tratar de uma cidade plurilíngue e por ter se originado a partir da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, Porto Velho recebeu e ainda recebe pessoas de vários países e de várias regiões do país, formando um contexto multilíngue junto com os nascidos da terra, e claro, com os índios, que com suas etnias formam esse “caldeirão” cultural. O hibridismo visto

nessa região é marcado a partir dessa explosão multicultural que define a identidade local da cidade. Dentro desse contexto, encontram-se também os Surdos.

Do ponto de vista cultural, os Surdos são descritos por Strobel da seguinte forma:

Cultura Surda é o jeito de o surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de torna-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas ¹⁹e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 24).

Usuários de uma língua visoespacial, com peculiaridades linguísticas determinadas são, por vezes, vistos de forma depreciativa. Por isso, a criação de um espaço para que esses indivíduos fossem agrupados com a proposta de serem motivados a uma educação básica que reparassem o atraso causado pela surdez, foi a solução vista ao criar o Centro.

O CENE dispunha de uma equipe multidisciplinar composta por 2 Pedagogas, uma atendia os Deficientes Auditivos (DA) e a outra os Deficientes Mentais (DM); 5 Psicólogas; 2 Fonoaudiólogas; 1 Neurologista; 3 Terapeutas Ocupacionais; 4 Professores de Surdos; e Professores para DM.

Em entrevista com uma das professoras²⁰, observa-se que o Estado promovia a educação especial na década de 80. Cursos de capacitação eram oferecidos no INES²¹ e profissionais do CENE sempre marcavam presença neles, e ao voltar, formavam turmas para formação, com o intuito de disseminar o conhecimento adquirido. De acordo com a entrevistada, uma das pedagogas que atendia os DA, a senhora Eloiza Helena e Lima Brandão recorreu ao INES para um curso de capacitação, com duração de 1 ano, em 1980, e a partir disso, vários cursos de formação surgiram, culminando na expansão e implantação da Educação dos Surdos no Estado. A pedagoga citada era também Supervisora e Diretora do CENE.

¹⁹ PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In Skliar Carlos (org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

²⁰ Professora Elielza Reis da Silva é uma das precursoras no ensino dos surdos em Língua de Sinais no Estado de Rondônia. Com 35 anos de experiência bilíngue, hoje ainda atua na docência e na tradução e interpretação em Libras. A entrevista aconteceu no dia 14 de agosto de 2017, às 14h30min.

²¹ Instituto Nacional de Educação e Integração dos Surdos, Rio de Janeiro.

Outro destaque relevante para o processo educacional dos Surdos no Estado foi a chegada da senhora Daisy Cardoso Neme. Por ser irmã de uma surda, a experiência e a sensatez destacaram-se na época por, até então, não existir nenhuma experiência bilíngue no CENE. A Diretora propagou o método de ensino pautado na comunicação total²², que para o corpo docente, tratava-se de algo estranho, devido o método oralista estar assentado como prática pedagógica e envolvia conceituação sólida, capacitações e formações que foram desenvolvidas em anos anteriores. Ao se depararem com esse novo método criaram-se resistências que culminaram em mudanças. A senhora Daisy merece menção pelo fato de ter partido dela a proposta de integrar os alunos Surdos em escolas regulares.

Em 1982, sendo uma das professoras para Surdos do CENE, a Professora Eielza Reis da Silva, que não conhecia ainda a comunicação com Surdos através da LS, vai ao Instituto Felipe Smaldone, Belém - Pará, para uma especialização com duração de dois meses. O intuito era a aquisição de conhecimentos em técnicas vocálicas para o aprimoramento dos alunos Surdos. Desse modo, como de costume, ao retornar ao Estado, formaram-se turmas para que as abordagens técnicas fossem disseminadas com a equipe multidisciplinar e com os Surdos em sala de aula.

Com o método em comunicação total, trazido através da Daisy Neme e com a recente chegada de dois ex-alunos do INES, o senhor Wesley Gandara e a sua irmã Ana Flavia Viana, a LS torna-se evidente no Estado, propiciando um curso de LS pela primeira vez para a equipe multidisciplinar. Em 1986, esta mesma equipe, juntamente com os pais dos alunos, fundaram a Associação de Pais e Amigos do CENE (APACENE²³) com a finalidade de promover o aprimoramento do processo educacional, dar assistência ao estudante associado e proporcionar atividades de integração família/escola/comunidade. Para tanto, é responsável por diversas ações em favor da pessoa com deficiência ou com transtorno global do desenvolvimento, que representa junto a órgãos governamentais e não governamentais.

²² Método bilíngue que consistia em falar e sinalizar ao mesmo tempo formando o português-sinalizado.

²³ Revista Igarapé, Porto Velho (RO), v.1, n.2, p. 44-57, 2016.

Como professora oralista, com enfoque na comunicação a partir da fala, a professora Elielza passou a entender de fato o universo linguístico e cultural dos Surdos a partir da oportunidade de participar de um dos cursos oferecidos pelo INES. No ano de 1993, em contato com a comunidade surda do Rio de Janeiro, e com as propostas bilíngues, entendeu a necessidade queurgia em aprimorar-se profissionalmente para poder atender a demanda no Estado. Ao casar-se com um surdo, teve a oportunidade de compactuar o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2) para Surdos e relacionar-se mais ainda com a L2 (Libras), tornando-se uma militante em favor do ensino bilíngue para Surdos.

Houve uma empreitada entre a Direção do CENE e a Escola Estadual de Ensino Fundamental 21 de Abril, para que os alunos Surdos pudessem ser integrados à educação regular, já que até então, os Surdos eram agrupados em um espaço exclusivo para eles. Em uma sala exclusiva, em 1998, os alunos, no ensino regular, tiveram contato com professores bilíngues de diferentes áreas do conhecimento. O Estado ofertou um curso preparatório para o corpo docente da referida escola, porém, ao se depararem com a especificidade e com a insuficiência de uma carga horária para conhecimentos específicos para aquisição da fluência em Libras, muitos não deram continuidade. Com a necessidade de suprir essa demanda na sala exclusiva, foram destinados mais 4 professores fluentes em Libras do CENE para ministrar aulas do 5º ano ao 9º ano.

A continuidade dessa integração se fez necessário, uma vez que os Surdos conseguiram prosseguir na educação básica regular. Foi também criada uma sala exclusiva na Escola Estadual de Ensino Médio Major Guapindaia, e nesse novo ambiente, professores bilíngues atuavam diretamente tendo como língua de instrução a Língua de Sinais. Além de atuar como professora de Língua Portuguesa como Segunda Língua, a professora Elielza Reis trabalhava também como Intérprete de Libras em situações em que haviam necessidades. Outras pessoas se destacaram nesse período como professores e como interpretes, a saber, a professora Aldelina Vasquez Rabello, que ensinava Sociologia, Filosofia; a professora Clefer Fernanda, que lecionava a Disciplina História; e o professor Fabricio Sá, que ao manter contato com os Surdos, passou a se interessar pela língua e adquiriu fluência.

Para Strobel (1998) a cultura não vem pronta, eis o motivo pelo qual ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim a partir das produções coletivas que perpassam através das experiências de gerações anteriores. Com o movimento em prol da disseminação do ensino de Libras em todo país, o MEC, em parceria com os Estados, promoveu uma capacitação para Surdos. Nesse enfoque, no ano de 2001, o Estado de Rondônia foi representado por 2 Surdos que participaram dessa formação em Brasília. Kleber Uchoa Pinto e Elisangelo Ramos foram indicados a irem para essa capacitação e ao voltarem, criaram turmas e disseminaram os conteúdos formando professores e instrutores.

O Centro de Apoio aos Surdos (CAS)²⁴ em Rondônia, de acordo com Reis (2013), tinha o objetivo de socializar as informações sobre educação de Surdos entre os profissionais; capacitação de professores e intérpretes de Libras; capacitação de professores bilíngues para o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos (LP/L2). O CAS foi fundado em 2004, a partir de uma parceria entre a SEDUC e o MEC. No período de 2005 a 2010, o Centro atuou com ações que promoveram a educação, a cultura e a LS. Convidadas pela Gerente de Educação Especial, a senhora Vera Regina de Matos, Elielza Reis da Silva junto com a Professora Aldelina Vasquez Rabello, coordenaram o CAS, foram anos promissores com relação à formação dos professores no Estado, aos instrutores surdos, aos intérpretes. O CAS dispunha de 2 instrutores Surdos remunerados para ofertar curso de Libras e anualmente promovia eventos de nível estadual, com convidados renomados, para dar formação continuada para a comunidade surda.

Em maio de 2008, destinados a ofertar um serviço de qualidade à comunidade surda, no que tange à acessibilidade linguística a partir das atribuições que a Libras permite ao Surdo, membros da comunidade surda local reuniram-se e criaram a Associação de Professores, Parentes, Amigos e Intérpretes dos Surdos do Estado de Rondônia (APPIS).

Em julho de 2010, após anos sem uma representatividade local, como uma das minorias linguísticas que compõem o cenário multilíngue da cidade de Porto Velho, a comunidade surda rondoniense funda a primeira associação de Surdos. A Associação dos Surdos de Porto Velho (ASPVH), e cumpre o papel social de

²⁴ Atualmente esse centro encontra-se desativado. Fonte: SEDUC

defender os direitos sociais, educacionais, e políticos da comunidade surda da cidade de Porto Velho. Citando a autora Strobel, em sua obra, há algumas indagações acerca da vida paralela que os Surdos levam estando imersos numa cultura ouvintista, entre essas indagações, será que os Surdos têm cultura? Como seria a cultura surda?

As associações de Surdos têm um valor imensurável nesse quesito, e o surgimento de uma primeira associação, numa cidade plurilíngue, determinou um período com o qual os Surdos rondonienses puderam expor para a sociedade civil o seu modo de ser, de agir, de pensar e não sendo pessoas colonizadas, influenciadas, com padrões hegemônicos ouvintistas. Como comunidade Surda, reunida agora como associação, a LS, no Estado de Rondônia, torna-se consolidada.

O essencial é entendermos que a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e de comportamentos” (STROBEL, 1998, p. 25).

Segundo Reis (2013), o Estado de Rondônia lançou o Plano Estadual de Educação, que tem como princípios traçar diretrizes à educação básica para o Decênio (2011 – 2020).

A Educação Especial constitui uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Definida como proposta pedagógica que assegura recursos e serviços de atendimento educacional especializado, organizado, para apoiar a educação nas classes comuns, de modo a garantir a escolarização e a promoção do desenvolvimento das potencialidades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (PEE-RO, 2011).

De acordo com a autora, gradativamente, os alunos com necessidades especiais foram inseridos no meio inclusivo educacional, no entanto, os surdos tiveram problemas de acessibilidade linguística. Diferente das outras especificidades, a acessibilidade para os Surdos se restringe à comunicação em uma língua minoritária que precisa ser respeitada e garantida num contexto exclusivo.

Um marco de extrema relevância a ser citado é a inauguração de um ambiente linguístico propício à alfabetização e letramento de crianças surdas. A

criação da Escola Municipal Bilíngue de Porto Velho (Escola Bilíngue para Surdos²⁵), no dia 12 de abril de 2013, foi o ápice dos esforços de profissionais envolvidos com a Educação Bilíngue para Surdos de qualidade, das associações que até então existiam, possibilitou o surgimento de um espaço que oportunizou a aquisição e consolidação do conhecimento, tanto em Libras como Primeira Língua (L1) e quanto em Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2).

Após a criação da Escola Bilíngue, a Prefeitura Municipal de Porto Velho, na administração do Prefeito Mauro Nazif Rasul, aprova a Lei Municipal Nº 2. 059 de 01 de agosto de 2013, na qual reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão. Dessa forma, a partir desse reconhecimento, a acessibilidade linguística dos Surdos na cidade tornou-se garantida legalmente.

Deve ser garantido por parte do Poder Executivo Municipal, o devido apoio ao uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais, como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente da comunidade surda neste Município, bem como atendimento apropriado aos mesmos em seus órgãos e repartições. (LEI Nº 2.059, DE 01 DE AGOSTO DE 2013)

No interior do Estado, a comunidade surda também estava empenhada em garantir o respeito e proteger seus direitos como cidadão. Em 2014, na cidade de Cacoal, no sul do Estado, surge a Associação dos Surdos Águia de Cacoal (APASA). Que com sede própria, cedida pela prefeitura local, proporcionam projetos que beneficiam diretamente a comunidade surda, que tem como objetivo principal, a inclusão digna da pessoa surda na educação e no mercado de trabalho.

Ainda no interior do Estado, a cidade de Ji-Paraná, organizada pela comunidade surda local, inaugura mais uma associação de Surdos. A Associação dos Surdos e Familiares em Ji-Paraná (ASFJIPA), inaugurada em 16 de abril de 2016, conta com Surdos e familiares ouvintes. Atuando na cidade e região central do Estado, promovendo a igualdade e a luta pelos direitos da pessoa surda.

Alguns profissionais Intérpretes, preocupado com o verdadeiro papel desse profissional, reúnem e criam em abril de 2016, a Associação dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais/Português (APTIGILSP). A associação conta com pessoas ligadas à área da surdez, espalhada

²⁵ RONDÔNIA DIRETA. Disponível em: < www.rondoniadireta.com > Acesso em: 29 ago. 2017

em todo o estado. Atuam diretamente em defesa da acessibilidade dos Surdos e surdoscegos.

Esmiuçando a história do ensino dos Surdos no Estado e na capital, encontramos mais um marco de suma importância para projetar a educação dos Surdos no Estado. O Projeto Açaí com Libras que, de forma voluntária, reúne profissionais da área, tendo como intuito promover acessibilidade para Surdos e ouvintes, fortalecendo a Libras e a cultura surda. Criado em maio de 2014, o Projeto Açaí com Libras, que em 2015, com a intenção de ampliar seus parceiros, virou Associação Projeto Açaí com Libras (APALIBRAS), desenvolve ações em datas marcantes que já entrou no cronograma dos eventos locais, como exemplo, o Praticando Cultura Surda (PRACS), que no ano de 2018 terá sua 4ª edição.

Na data em que se comemora o dia nacional da pessoa surda (26 de setembro)²⁶, mais uma vez, uma parte da comunidade surda portovelhense reúne-se e decide fundar mais uma associação de Surdos. A Associação dos Surdos de Rondônia (ASRO), no dia 26 de setembro de 2015, e tem como pretensão unificar os ideais Surdos e lutar pelos direitos da comunidade surda em favor de uma inclusão digna.

Com maior visibilidade e com a propagação das especificidades linguísticas e culturais dos Surdos no Estado, o Conselho Superior de Polícia Civil (CONSUPOL), no ano de 2016 inclui Libras em seu quadro de Disciplinas obrigatórias no curso de formação, no qual o intuito principal é a formação e o aperfeiçoamento do servidor em qualquer ocupação pública.

O processo educacional dos Surdos no Estado, sobretudo, segue em linha crescente. A Universidade Federal de Rondônia (UNIR), cumprindo o Decreto (5.626/2005), abre vagas para o primeiro concurso para Professor do Magistério Superior em Libras em 2014, para suprir a demanda e contratar os docentes para atuação em todos os *campi* da UNIR. No ano seguinte, cria-se a primeira turma de Licenciatura em Letras Libras. Posteriormente, outros concursos para Docentes foram realizados, da mesma forma que havia a necessidade da contratação dos profissionais Intérpretes de Libras.

Atualmente, coordenado pelo recém-criado Departamento de Libras (DLIBRAS), o curso Letras Libras na UNIR conta com três turmas com 7 alunos

²⁶ Em comemoração à fundação do INES.

Surdos, divididos nos períodos. No primeiro período 3 alunos, no segundo período mais 3 alunos e no quinto período apenas 1 surdo. Em suma, na UNIR existem 33 alunos Surdos matriculados²⁷ e 15 profissionais Tradutores Intérpretes de Libras e Português (TILSP) concursados, espalhados nos *campis*. Esses dados representam um avanço histórico na Educação de Surdos no Estado. Desse modo, observa-se o cumprimento legal em relação à acessibilidade dos Surdos em favor dos direitos humanos. O avanço significativo dos Surdos no ensino superior, mostra-nos o desafio diário de tornar cada vez mais equânimes as oportunidades para essa minoria linguística. Desserto a comunicação é a barreira que muitas vezes impede o acesso dos Surdos.

A UNIR conta com 18 Professores de Libras em seus *campis*: em Guajará – Mirim 1 professor ouvinte, em Rolim de Moura 2 professores ouvintes, em Cacoal 1 professor ouvinte, em Vilhena 1 professor ouvinte, em Ji – Paraná 1 professor ouvinte, em Ariquemes 1 professor ouvinte e em Porto Velho 11 professores, sendo 5 Surdos e 6 ouvintes. Ressalta-se que, no *campus* em Porto Velho, dos professores da área de Libras, 8 são lotados no Departamento de Libras, no qual são responsáveis pelas demandas do curso Letras Libras e 3 no Departamento de Línguas Vernáculas (DLV), no qual as demandas da Disciplina Libras, nas licenciaturas e nos bacharelados, esses professores são responsáveis pelas aulas.

Desde 2013, a UNIR, através do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Acadêmico em Letras (ML/UNIR), Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Estudos Literários (PPGMEL), Programa de Mestrado em História e Estudos Culturais (MHEC) e o Programa de Mestrado Acadêmico em Educação (PPGME) contribui com pesquisas na área da surdez, atingindo a Região Oeste da Amazônia Ocidental, tornando-se referência na região em estudos ligados à diversidade linguística e culturais envolvendo a Libras.

2.3 Leitores Surdos e o Ensino de Libras como L1

Tornar-se letrado, em dias atuais, configura-se em uma necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita,

²⁷ Fonte: Coordenação de Atenção a Pessoas com Necessidades Especiais / UNIR.

ultrapassando esses níveis e correlacionando com o processo de alfabetização. Nesse ínterim, o domínio da leitura e escrita, como práticas sociais tornam-se um mecanismo de sobrevivência dentro do contexto social. Entende-se que alfabetizar vai além do ato de ensinar, ou seja, descentralizar meios que ressignifiquem o processo de ensino/aprendizagem, tornando o ato de alfabetização muito mais que ensinar a codificar e decodificar (SOARES 2004, p. 97).

Diante do exposto, compreende-se que letramento configura uma consequência da prática e do uso da escrita em contextos sociais em que a leitura e a escrita mobilizam tal ação. Soares (2004) aponta que, ainda que distintos, alfabetização e letramento são dois processos indissociáveis e interdependentes. No entanto, quando se trata do ensino/aprendizagem de pessoas surdas, essa inserção ao mundo das letras deve ser em séries iniciais, para que o hábito de ler e escrever não seja um fardo, e sim um prazer.

Soares (2004) aponta que a alfabetização está relacionada com a aquisição do sistema convencional de escrita e no caso do letramento, relaciona-se com o desenvolvimento de habilidades e uso da leitura e escrita. Nesse bojo, isso implica que, os Surdos, diante de um processo de ensino/aprendizagem que não contemple sua singularidade, são excluídos. Para Lacerda (1998), é comum aprendizes Surdos concluírem a escolarização básica e não terem o domínio necessário dos conteúdos inerentes à cada série, influenciando diretamente no não domínio da leitura e da escrita. Sabe-se que em contextos inclusivos, práticas de alfabetização e letramento dos Surdos têm dado abertura para diálogos, construindo análises de como atender essa minoria linguística. Fernandes et al (2015):

[...] Observa-se que, apesar dos esforços por parte das professoras para um atendimento individualizado (buscando posicionar-se melhor em sala, falar pausadamente ao se dirigir aos alunos surdos), quando comparadas ao restante da turma, essas crianças acabam ficando em desvantagem em relação aos conteúdos desenvolvidos, devido à falta de uma língua em comum para o estabelecimento de diálogos (FERNANDES et al, 2015, p. 34).

Considera-se como processos interdependentes e indissociáveis mecanismos que aprimoram a leitura, práticas que sejam fornecidas e desenvolvidas nos contextos sociais, e exploram atividades de leituras, narrativas, produções textuais, tendo como pressuposto a visão de mundo que os Surdos têm. Citando Fernandes (2015), os Surdos têm direito a acessibilidade da língua majoritária na

modalidade escrita, para que as relações sociais sejam efetivadas, rompendo a relação de dependência com terceiros, e, segundo a autora, os conhecimentos adquiridos historicamente são efetivados, em grande parte, pelo registro escrito.

Para o GT-MEC/SECADI (2014), o ensino de Libras, como Primeira Língua (Libras/L1), envolve três aspectos: linguísticos, socioculturais e históricos; portanto, para que leitores Surdos tenham na prática da leitura, um hábito, é indispensável conhecimentos acerca da pedagogia visual que cerca a educação de Surdos desde a tenra idade em séries iniciais, para que, dessa forma, promova uma inclusão a partir de conteúdos em Libras/L1.

Sabemos que, pessoas surdas encontram-se submetidas em processo de educação inclusiva, e dentro desse contexto, o ensino de uma língua oral, no caso da Língua Portuguesa (LP), pauta-se em questões que viabilizem o processo cognitivo desses indivíduos, interagindo com a língua materna dos mesmos. Sasaki (1997, p. 17) discorre que o movimento de inclusão social tem por objetivo uma sociedade que caibam todas as pessoas.

Para Marcuschi (2009) o ensino da LP, seja no ensino fundamental ou médio, não tem sido eficaz. De acordo com o autor, a desatualização de metodologias que tenha haver com a época vivida, tem sido um dos pontos para o fracasso, além da falta de incorporação de conhecimentos teóricos da língua disponíveis hoje.

Para que uma sociedade realmente inclua todos em sua singularidade, é, de acordo com Marcuschi (2009), indispensável considerar que as salas de aula são multifacetadas, heterogênea, não monolítica e nem uniforme da mesma forma que a Língua Portuguesa (LP) tem variações pautadas em idiosincrasias. Sá (1998) aponta que escola inclusiva não é sinônimo de escola regular. Segundo a autora, escola inclusiva é sinônimo de escola significativa. Delimitar ações pedagógicas que atinjam todas demandas inclusas num contexto educacional, requer conhecimento antecipado do que surte efeito ou não. Fernandes (2015) salienta que, respeitando as demandas linguísticas dos Surdos, estes (os Surdos), podem construir novos conhecimentos a partir de uma língua que é passível de aquisição.

Dessa forma, tendo o letramento visual (Libras/L1), leitores Surdos terão base linguística para entender, compreender e produzir sentenças em Português

escrito. Logo, a curiosidade em determinados conceitos farão com que seu campo semântico e sintático se amplie, possibilitando um bilinguismo eficaz.

2.3.1 Práticas de alfabetização e letramento

As Políticas Educacionais mobilizam o acesso de todas as pessoas que necessitam de educação especial de qualidade. No contexto da Educação Especial²⁸, a integração das pessoas consideradas deficientes requer algumas implicações. No caso dos Surdos, sobretudo, a questão comunicacional se faz necessária uma atenção maior.

Para Machado (2008) a Educação Especial sustentava-se na concepção de que a formação das pessoas com alguma “enfermidade” deveria se orientar no sentido de prepará-los para viver em sociedade. Quando o trabalho pedagógico é substituído por ações terapêuticas, com intuito de reabilitação, o envolvido acaba tendo poucas oportunidades de acesso ao conhecimento.

O movimento em prol de uma integração escolar para os considerados deficientes, resultou em práticas inclusivas que visavam a escolarização dessas pessoas (MACHADO, 2008, p. 35). Entende-se que escolas regulares deveriam expandir oportunidades de ensino/aprendizagem para todos. Entretanto, programas educacionais e currículos devem ser revistos, da mesma forma que o investimento na formação docente, suporte arquitetônico e acessibilidade linguística para os que não ouvem, sendo que, um equívoco governamental tende a ser propagado. O Fato dos Surdos serem generalizados e oferecerem apenas uma possibilidade de educação especial e inclusiva.

Os Surdos que demandam atendimento especializado são os que têm outros comprometimentos (por exemplo, surdoscegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades). A educação bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial, pois se restringe às questões impostas pelas limitações decorrentes da deficiência de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse objeto em si mesmo. (GT – MEC/SECADI, 2014, p. 6).

²⁸ Segundo a Política Nacional de Educação Especial MEC/SEESP (1994, p. 14) “Educação Especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiência [...]”.

Souza e Góes (1999, p. 181) salientam que a despatologização na pedagogia tem favorecido a inclusão/integração dos chamados portadores de necessidades especiais. No entanto, não basta inserir um aluno que apresente limitações em relação aos outros numa sala de aula sem lhe ofertar condições de permanência nesse contexto inclusivo. De acordo com Paulino et al. (2001) se faz necessário estabelecer a confiança no espaço em que os indivíduos são expostos ao processo de ensino/aprendizagem. À medida que incluímos também excluimos, quando não oferecemos um ensino pautado na alteridade, nos colocando no lugar do outro.

Freire (1993, p. 46) acrescenta que o professor não é um transmissor de conhecimento para uma mente vazia, no caso do aluno, mas sim um ser humano que através da sua prática possibilita ao aluno uma consciência política. De acordo com Quadros (2003), a educação deve estar calcada em um plano que atenda às diferenças sociais, políticas, linguísticas e culturais. Porém, se tratando do aluno surdo, incluído/integrado em contextos educacionais pluri/multicultural, Skliar (1998) problematiza o conceito de normalidade que há nas representações dominantes, hegemônicas e ouvintista na forma que tratam a surdez e invisibilizando os Surdos.

Numa sociedade que exige aperfeiçoamento diário, forçando as pessoas a dedicarem tempo para ressignificar atitudes e posturas, tendem a marginalizar os que não se adaptam à sincronização. Ser letrado é o suporte fundamental para sobreviver de forma independente num mundo que não perdoa os intelectualmente desinformados.

Na contramão desse crescimento, a situação se agrava para os que não ouvem, principalmente por não haver uma língua que acessibilize a relação comum entre o professor e o aluno (MACHADO, 2008). Contudo, apesar da disparidade que há entre a continuidade dos que ouvem, desenvolvendo-se cognitivamente em um ambiente propício à linguagem, os Surdos têm também condições de se tornar letrados nessa sociedade “inclusiva”.

Reconhecer a especificidade linguística dos que não ouvem é extremamente importante para adaptações no processo de alfabetização e letramento. Os Surdos são falantes, muitas vezes, de uma Língua de Sinais (LS), língua natural e canal para o crescimento cognitivo. Para que insumos linguísticos, culturais, e conhecimentos gerais sejam plantados nos Surdos, é preciso que se fertilizem oportunidades de aquisição da LS como Primeira Língua (L1) para que

posteriormente sejam inseridos demais conhecimentos que possibilitem inclusão/integração.

Num contexto multicultural, ser letrado e ter acesso às informações é um privilégio para os que detêm conhecimento na leitura. A leitura de textos normalmente traz como pretensão, por parte dos leitores, uma busca por explicações de palavras, de conhecimento de mundo e de si. De acordo com Petit (2009), quando nos debruçamos aos diferentes tipos de textos, talvez procuramos algo desconhecido que se apresenta para nós como uma ponte para coisas escondidas. Desse mesmo modo, segundo a autora, “os livros costuram peças e pedaços do universo para nos fazer uma roupa” (PETIT, 2009, p. 125). Em diferentes contextos, sobre o qual estamos imersos, tais como: político, social, educacional, sujeitos de diferentes classes podem ter na leitura a ponte de acesso às informações buscadas para contribuição do seu próprio eu. Desse modo, o leitor-surdo, constrói e reconstrói contextos lidos, a partir da L1, compreendendo a leitura em LP/L2, possibilitando a inserção no universo literário a partir da confiança estabelecida no âmbito educacional.

O leitor está, pois, diante da obra, que é o mundo em escala reduzida em sua complexidade, mas ela (a obra), diferentemente dele (o mundo), guarda certa estabilidade – podemos afirmar que o ato de leitura implica relativa atualização do texto em seu contexto de recepção – e estabelece com ela uma relação que é em certa medida solitária, individual [...] (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 115).

Petit (2009) diz que do nascimento à velhice, busca-se sempre os ecos do que se vive de forma tortuosa, confusa, e que muitas vezes se pode revelar e se transformar, graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase. Quando se tem na leitura um prazer, sem espaço para imposições, a história ouvida/lida pode facilmente ser absorvida pelo indivíduo, e, de acordo com a autora, permite que ele rememore sua própria história, especialmente em capítulos mais difíceis. Para Jover-Faleiros (2013, p. 118), a leitura aparece como um valor certo em um mundo relativamente hostil. Desse modo, entende-se que a leitura serve como possibilidade de reconciliar-se com o mundo interior e na sua revelação, como apresentam as autoras, é possível tecer considerações sobre pontos de vista diversos, visando à reconstrução de si mesmo.

Nestes parâmetros, é necessário que haja uma liberdade textual, para que a impressão do leitor seja garantida, uma vez que não há verdade objetiva ou

subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica; e, ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, e sim como um trabalho pelo qual evapora qualquer padecimento (BARTHES, 2004, p. 29). Nesse cenário, a leitura ouvida/lida serve como um jogo, fazendo o próprio corpo trabalhar em sincronia com os signos do texto, das diversas linguagens que o incorpora formando uma complexa profundidade.

Dentro desse enfoque, surge a indagação em considerar quão superficial ainda é o acesso dos que não ouvem aos diferentes gêneros textuais e que não têm na escrita alfabética uma representação simbólica dos mesmos. Nisto, Orlandi (1999, p.199) expõe que:

Não há só uma maneira de pensar a linguagem. Há varias. [...] há ainda os que se propõem outros discursos. Estes últimos são os que percebem que o objeto da ciência também é o objeto de desejo. E em torno dele tecem suas aventuras reflexivas, constituindo-se em cientistas ao mesmo tempo em que instituem as diferentes formas de conhecimento sobre a linguagem.

Muitas indagações pairam nesse contexto, por isso deve-se pensar como esses indivíduos são expostos e cobrados a uma forma de expressão desconexa com seu modo de ler o mundo. Na perspectiva de Barthes (2004), a leitura seria o gesto do corpo que, com o mesmo movimento internaliza e interioriza a ordem textual.

O primeiro passo é tentar entender como são formados no ceio familiar esses indivíduos, para depois analisarmos se esse ambiente propicia ou não uma aquisição da linguagem que favoreça uma leitura gradativa. Para Schneuwly (1988), a sócio-construção da ação e da linguagem está ligada diretamente com a interação sócio-histórico do sujeito e as atividades de linguagem. O ambiente familiar é o início para que a aquisição se manifeste. E dentro desse contexto os pais podem ser ouvintes que usam língua de sinais ou não; um dos pais pode ser surdo ou os dois podem ser surdos; ainda pode ser que dentro do contexto familiar exista mais algum surdo ou não (QUADROS & CRUZ, 2011, p. 26). Outro ambiente que favorece a aquisição da linguagem é o escolar, pois o indivíduo tem nesse contexto a possibilidade de interação com os pares, sejam eles Surdos adultos ou profissionais fluentes na língua. Pode ser também que a única referência desse indivíduo seja o intérprete, pelo fato dele ser o único naquele ambiente.

Outro contexto que pode ser um aliado na aquisição da linguagem é o clínico. Ali a criança tem a possibilidade de contato com especialistas antes de ingressar no ambiente escolar, tendo atendimento oral ou bilíngue, considerando a LS como Língua Materna (LM) e o Português escrito/oral como uma segunda língua (L2). Mas para que haja essa imersão linguística, Quadros & Cruz (2011) afirmam que é necessário também avaliar qual o período em que esses indivíduos foram diagnosticados com surdez, assim, de acordo com Bronckart (1997), a construção de diferentes gêneros do discurso terão efeitos na constituição das formas de ação e das formas de dizer a ação (linguagem), ressignificando o papel da inclusão/integração para Surdo na sociedade.

Geralmente um surdo incluído num contexto escolar que não favorece sua acessibilidade, encontra barreiras comunicacionais que impossibilitam absorção de conteúdo. Investigar os interstícios que existem entre o individual e o social leva a refletir sobre como as formas de ação e interações sociais são capazes de multiplicar e reproduzir temas que refletem formas possíveis em situações sócio-histórica (ROJO, 1999). No que concerne à liberdade textual proposta por Barthes (2004), o ideal seria compreender qual a visão de mundo que os Surdos trazem, sua maneira de se comunicar, seu modo de adquirir informações, e nesse emaranhado, Bhabha (1998, p.76) acrescenta que “existir é ser chamado à existência a uma alteridade, seu olhar ou *locus*”.

“Ser diferente daqueles que são diferentes faz de você o mesmo” (BHABHA, 1998), os que atuam com outros que apresentam especificidades distintas leva aos interstícios sociais que permeiam os níveis diversos na sociedade. Tendo contato antecipado com o professor, com a coordenação pedagógica, reunião com o corpo docente, tendo acesso às atividades programadas, correção de atividades e avaliações, fará o profissional que dará voz ao surdo no contexto escolar, um profissional completo no que tange a se colocar no lugar do outro, com um olhar voltado às necessidades dos que não ouvem, entendo que ele é um agente, uma ponte entre o emissor e o receptor, que ações para melhoria do seu desempenho diário devem ser tomadas.

Comumente observa-se em ambientes inclusivos alunos Surdos desfavorecidos linguisticamente e professores que não são capacitados para atendê-los da forma desejada. Metodologias são aplicadas de maneira impensada,

devido à inexperiência do corpo docente. O surdo tem a possibilidade de aquisição dos conhecimentos assim como os alunos ouvintes, se a LS, sendo a sua primeira língua (L1) garantida em sala de aula estiver disponível para ele dentro do contexto em que estiver inserido. As informações podem ser absorvidas de forma natural e espontânea. Diferentemente da língua falada que exigirá atendimento clínico-terapêutico (QUADROS & CRUZ, 2011).

Como esses indivíduos irão compor e memorizar suas histórias, se sua língua não tem acesso para tal expressão? Como será possível fazer com que o desconhecido tenha na leitura uma ponte de acesso às coisas escondidas (PETIT, 2009)? A desenvoltura linguística e cognitiva dos Surdos, inicialmente é perceptível para os que a rodeiam diariamente. No contexto familiar, normalmente a língua materna de um filho é a mesma dos pais e, a estimulação da linguagem é natural e da mesma forma a percepção do comportamento linguístico dela (QUADROS & CRUZ, 2011).

No Brasil, a idade média do diagnóstico de Deficiência Auditiva está em torno de 3 a 4 anos (Silveira, 1992), podendo levar até dois anos para ser concluído e, dessa forma, acarretar danos irreparáveis para a criança e onerar custos para a Sociedade. Em 1994, num trabalho de tese desenvolvido por Nóbrega (1994), foi concluído que a confirmação diagnóstica de DA até os 2 anos ocorreu em 13% dos pacientes estudados, embora 56% tenham sido suspeitados nesta fase. Assim, havia um tempo perdido de mais de dois anos entre a suspeita clínica e a confirmação de DA (NÓBREGA, 1994; NÓBREGA, WECKX, JULIANO, NOVO, 1998; NÓBREGA, 2004; PÁDUA et al.; 2005, p. 192).

Para Quadros e Cruz (2011), nesta faixa etária de 2 a 3 anos, se houvesse um ambiente que oportunizasse o contato linguístico para essas crianças, elas já estariam no estágio de múltiplas combinações, produzindo sentenças, narrando fatos, contextualizando histórias, questionando, formulando respostas por meio da Língua de Sinais (LS), caso tivesse tido o contato com essa língua no processo de aquisição da linguagem. Nesse ponto pode-se compreender o quão importante é para os Surdos ter acesso desde cedo à sua língua materna. Quadros (2000, p. 6) acrescenta ainda que o “processo de alfabetização de Surdos tem duas chaves preciosas: o relato de estórias e a produção de literatura infantil em sinais”. Pois, a criança sendo diagnosticada na fase citada pelas autoras, o atraso interfere no processo de aquisição, ou seja, acarreta e prolonga a compreensão e a produção no nível desejável.

Segundo Guarinello e Lacerda (2007), 90 a 95% das crianças surdas nascem em lares ouvintes. A realidade desses Surdos, que vivem de forma isolada nesses ambientes, muitas vezes hostil, no qual no próprio ceio familiar não há fluidez na comunicação.

Você fica fora da conversa à mesa do jantar. É o que se chama de isolamento mental. Enquanto todos os outros falam e riem, você se mantém tão distante quanto um árabe solitário num deserto que se estende para o horizonte por todos os lados. [...] Sente-se ansioso por um contato. Sufoca por dentro, mas não pode transmitir esse sentimento horrível a ninguém. Não sabe como fazê-lo. Tem a impressão de que ninguém compreende nem se importa. [...] Não lhe é concedida sequer a ilusão de participação. [...]. (SACKS, 1989, p. 136).

Após o diagnóstico da surdez, deve ser estabelecida a forma de como promover insumos a esses indivíduos, a depender de cada caso. Comumente os pais costumam pensar em normatizar o indivíduo. O olhar clínico sobressai a razão, e tentativas para reabilitar a surdez, são colhidas incessantemente. Profissionais que atuam na área da surdez, como os fonoaudiólogos podem indicar diferentes próteses auditivas e acompanhamento terapêutico. Não são todos os tipos de surdez que encontram reabilitação com essa normalização a partir de aparelhos auditivos, do implante coclear na busca da ressocialização sonora, e isso causa um insucesso quando se espera, na tentativa de inserir a criança surda, um processo de aquisição “natural” na língua oral. E para os casos onde a surdez consegue ser reabilitada por dispositivos auditivos, lógico, dependendo do grau de surdez, é detectado apenas sons ambiente e a voz humana se torna inteligível em alguns casos (QUADROS & CRUZ, 2011).

Para Cummins (2000; 2003), a aquisição da primeira língua, de forma que possibilite a inserção do indivíduo nos períodos considerado comuns, fornece uma base linguística para a aquisição de uma segunda língua. Não haverá condições de evocar um desenvolvimento linguístico e cognitivo em pessoas que não ouvem, se a sua primeira língua não for adquirida de forma natural. O acesso às informações e para alfabetizar-se, que esses indivíduos terão deverá ser por meio da LS, e para isso os pais necessitam de consciência para entender que, os que não ouvem jamais se tornarão ouvintes, jamais irão progredir, se não tiver a sua Primeira Língua (L1) consolidada. Jamais mudarão sua condição.

Cabe aos que ouvem, olhar por um ângulo diferente os que não ouvem. A LS se for semeada desde cedo, após o diagnóstico de surdez, é possível haver uma possibilidade real da criança ser incluída em sua família e ter oportunidades de aprendizagem que as crianças ouvintes têm (QUADROS & CRUZ, 2011).

O caminho da inclusão/integração para Surdos se confunde, por vezes, com tratamentos assistencialistas e paternalistas. Práticas pedagógicas que visam acolher esses indivíduos são confundidas com o persistente olhar clínico e patológico, isto cria a dicotomia de que os que são diferentes devem ser tratados de forma diferente; uma noção equivocada do significado da palavra inclusão.

Mudar a realidade dos egressos Surdos no contexto educacional é uma responsabilidade social. Desconstruir mitos e ideias errôneas acerca dos que não ouvem se faz necessário. Comparar Surdos com ouvintes são atitudes injustas que, no contexto educacional, lançam-se por falta de conhecimento do universo linguístico e cultural dos Surdos. Ter acesso ao conhecimento é um direito de todos e um dever da escola.

Portanto, o indivíduo absorvendo informações linguísticas e socioculturais, em sua língua (L1) permitirá a evolução em uma segunda língua (L2) em atividades de leitura e produção de textos. Porém, o grau de conhecimento em Libras (L1) e em Português (L2), para os Surdos que egressam no contexto educacional devem ser avaliados. Granier (2014) salienta que o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2) deve ser diferenciado do de Língua Portuguesa como Primeira Língua (LP/L1), apesar de reconhecer que há questões em comum.

2.3.2 Língua Portuguesa como L2 para Surdos

Tornar usuários de Língua de Sinais, uma língua de modalidade visual e espacial, aptos para aquisição de uma língua oral na modalidade escrita é um desafio. Observa-se que a grande dificuldade dos que lidam com essa demanda, não se restringe à forma peculiar de interagir na comunicação, mas também pela dificuldade de tornar significável, uma língua alvo que se fundamenta no som.

Os Surdos que se classificam e se reconhecem como tal, em sua grande maioria utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação.

Trata-se de uma língua que se diferencia das línguas orais pela forma de como é produzida.

Garantido por lei (BRASIL, 2002), o ensino da Língua Portuguesa deve ser ofertado a aprendizes Surdos, na modalidade escrita, de modo que, metodologias específicas atendam essa demanda linguística. Ao pensar a respeito do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos (LP/L2), surge a questão: seria mais viável o ensino da gramática ou do texto? Marcuschi (2009) aponta que é um erro achar que há uma divisão. Segundo o autor, não dá para desvincular, pois ao produzir um texto fazem-se necessários conhecimentos gramaticais.

Ora, é sabido que insumos linguísticos de uma L2 só surtirão efeitos em aprendizes, trazendo o prazer na leitura e na escrita na L2, se estes possuírem conhecimentos na base linguística da Primeira Língua (L1) consolidada. Caso contrário, de acordo com Soares (2004), codificar e decodificar uma L2, não terá eficácia.

Para viver em sociedade torna-se indispensável o conhecimento e a capacidade de interpretação para identificação de diversas coisas, os fatos, os valores. Numa sociedade cada vez mais informatizada, espera-se que as pessoas acompanhem essa linha crescente. Todavia, sabe-se que no contexto descrito, os Surdos não são contemplados, por vezes, em sua L1, e a ideia de que o ensino de LP/L2 implica em traduzir palavras da L1 para a L2 é errônea e desconexa. Ao contrário disso, “implica dominar também suas (dos itens lexicais) propriedades gramaticais como o gênero ou a regência e as relações semânticas entre itens relacionados, sejam elas paradigmáticas ou sintagmáticas” (GRANIER, 2014, p. 2). Marcuschi (2009) salienta que as línguas não são semanticamente transparentes, pois não se esgotam no código semiolinguístico, e que os sentidos nelas gerados são opacos, por não estarem semanticamente especificado. Fernandes et al (2015) aponta que O surdo precisa aprender a ler e a escrever em uma língua na qual não domina a fala.

Nesse enfoque, a base linguística em Libras (L1), segundo Cummins (2000; 2003) serve para o indivíduo internalizar conhecimentos, serve como *inputs* para despertar no aprendiz o sucesso esperado na aquisição da LP/L2. Pois caso contrário, o aprendizado da L2 por Surdos, sem base na L1 (Libras), será um desserviço. Para Peixoto (2006, p. 209):

A condição de segunda língua que o Português tem na vida do surdo promove nesse sujeito um estranhamento semelhante ao que nós, ouvintes, temos quando nos deparamos com uma língua estrangeira. Interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria língua confronta nossa organização de linguagem e nosso conhecimento gramatical, exigindo uma produção de novas significações que só conseguiremos construir tendo como base a nossa língua materna.

Ressalta-se também que, o ensino de LP/L2 não é apenas uma transcrição de uma modalidade de língua para outra, caso fosse, trataria-se apenas de uma tradução literal, dando origem ao Português-sinalizado. De certo, Marcuschi (2009) especifica que semanticamente, o ensino de língua deve causar efeito no aprendiz e não torna-la opaca. A evolução da aprendizagem e aquisição da escrita depende diretamente do ato de ler, que para os que ouvem, pode se manifestar oral ou silenciosamente (MEC, SEESP, 2007).

Desse modo, Fernandes (2006, p. 132-133), afirma que:

“A língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para ouvintes”.

Essas justificativas são esclarecedoras e norteiam o ensino diferenciado de LP/L2 na modalidade escrita para Surdos. O ensino da língua majoritária para Surdos deve seguir a mesma lógica do ensino de LP/L2 para estrangeiros. No entanto, ofertar conhecimentos em leitura e escrita da língua alvo para aprendizes Surdos deve ser, de acordo com Fernandes (2015), pautados em uma aquisição significativa de letramento como conjunto de práticas sociais, utilizando a escrita conforme os contextos e os objetivos específicos.

Para Salles et al. (2004) uma abordagem interacionista no ensino de LP/L2 é vantajosa, no sentido que, o contato com a língua alvo, a partir dessa abordagem, elucida o “conjunto de suposições teóricas acerca da natureza da língua, da natureza da aprendizagem de uma língua, e da aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico” (SALLES et al., 2004, p 96).

Para Freire (1982, p. 20) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura deste é importante para a continuidade da leitura daquele”. Os que não ouvem tendo em sua língua materna, a Libras, a possibilidade de expressar-se e absorver conhecimentos básicos, o processo de leitura e escrita será natural em seu

universo social, histórico e cultural. A liberdade textual (BARTHES, 2004) se tornará um jogo, onde os corpos estão livres para internalizar e compreender o contexto.

A leitura atinge, no público surdo, um cidadão-leitor tanto quanto nos que ouvem, embora as modalidades de línguas sejam diferentes. Para Rojo (1999), como seria possível, nesses indivíduos, a interpretação das diferenças do ponto de vista da construção da linguagem, da ação e do sujeito? Qual o impacto social de desenvolvimentos humanos tão diferenciados se a L1 não estiver consolidada e não fizer parte do seu universo?

Garcez (2001) entende que a leitura é um processo de decodificação de signos e de compreensão que faz rigorosas exigências ao cérebro, a memória e à emoção. Está diretamente ligado à forma de interpretação e visão de mundo, que cada indivíduo traz (FREIRE, 1982). Ainda, para Garcez (2001, p. 21), leitura “é um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações”.

Para Fernandes (2006, p. 134)

“a língua de sinais exerce função semelhante à oralidade no aprendizado da escrita pelos surdos, possibilitando a internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos” que medeiam “a apropriação imagética do sistema de signos escritos”. Assim, não é necessário que o surdo consiga falar e/ou ouvir para aprender a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Como estratégia metodológica no ensino de uma L2 para Surdos, a leitura deve ser um item bem elaborado, pois é por meio dela que haverá uma evolução compreensão e interpretação textual, fornecendo condições para a aprendizagem da escrita alfabética. Mesmo que, para os que não ouvem, esse tipo de escrita que se estabelece no som os grafemas não tenha significado. Ora, neste cenário, a protagonista para o sucesso da aquisição da leitura/escrita, de uma língua oral-auditiva (LP/L2), é a LS.

2.4 História das Escritas da Língua de Sinais

A escrita é um procedimento que serve para imobilizar, fixar a linguagem articulada, emudece a palavra, a guarda e realiza o pensamento. O homem primitivo recorreu a engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, entalhes, desenhos. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou

papel são meios que encerram e ressuscitam o pensamento humano. Em nossos dias, a reprodução em disco ou fita magnética se configura como outro procedimento de fixação da linguagem (HIGOUNET, 2003).

A escrita disciplina o pensamento e ao, transcrevê-lo, o organiza, dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada e permite apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o tempo e o espaço. Para que haja escrita, é preciso inicialmente um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido. A aquisição do simbolismo e esquematismo se fazem numa série de processos segundo mentalidade e a língua das sociedades operantes

Em séries iniciais é incentivado o uso de codificações e decodificações fonológicas para que a criança ouvinte adquira os signos lexicais. Logo, a criança ouvinte escreverá da mesma forma que ela falará. Dessa forma, existe uma continuidade entre o que a criança ouvinte pensa, fala e escreve, tudo em sua própria língua (CAPOVILLA et al., 2006). Entretanto, a descontinuidade que ocorre com crianças Surdas, diante desse processo de aprendizagem, pode se tornar equânime a partir da inserção de uma escrita que se relacione com seu universo linguístico-cultural.

Independente da cultura, a língua imprime na escrita informações sobre o aparecimento da linguagem, elementos das palavras, sua origem, suas práticas culturais. Nesse ínterim, em uma outra modalidade de língua, as Línguas de Sinais (LS) têm sido referência para diversos sistemas de notação de escrita, cujo foco é fomentar o registro das mesmas, agregando oportunidades de ensino e alfabetização para aprendizes Surdos e ouvintes. De acordo com Petit (2009):

Se tal contribuição da leitura para descoberta de si ou para construção de si é nova, ela ganha destaque particular nestes tempos em que, bem mais do que no passado, cabe a cada um construir sua própria identidade (PETIT, 2009, p. 11).

Assim como as Línguas Orais (LO) passaram por modificações, dando origem a tipos diversos de escritas, a LS possibilitou o surgimento de diversas propostas de escritas. De acordo com Stumpf (2005) houve vários sistemas de notação, no entanto, William Stokoe (1960-2000), que através da análise da escrita de uma língua visual permitiu que a gramática da LS fosse desvinculada da disparidade preconceituosa que preexistia entre as LO e as LS. Stokoe conseguiu

provar, na década de 60, que o canal de produção era a única forma que diferenciava as modalidades de ambas as línguas.

Por possuir aspectos viséticos - visológicos, os estudos de Stokoe são referências para alguns pesquisadores das línguas de sinais. De acordo com Dallan e Mascia (2012, p.25):

Conforme Barros (2008), quando na modalidade escrita, a língua de sinais deve ser nomeada de modo diferente daquele de uma língua oral, uma vez que possui uma modalidade visual. Sendo assim, seguem definições dessa autora para termos que continuaremos utilizando na pesquisa: **Visograma**: o conjunto de símbolos que representam o recorte do *continuum* visual das LS (seria o equivalente ao alfabeto das línguas orais). **Visema**: passa a ser uma unidade visual de uma LS (ou seja, um sinal). **Visêmico** seria o equivalente ao “fonológico” das línguas orais (*viso* ao invés de *fono*, por conceber que é visual e não oral).

O trabalho desenvolvido por Stokoe favoreceu o surgimento de outras escritas de sinais, porém, para Stumpf (2008) o sistema criado por ele não tinha a pretensão de atender o uso comum dos Surdos, e sim realizar um desejo pessoal para investigar as LS, e dessa forma seus estudos hoje servem como aporte para pesquisadores. As escritas de Línguas de Sinais surgiram para registrar as funções metalinguísticas presentes na comunicação em LS com a intenção de evitar inferências, e tem como pretensão resgatar, de forma impressa, todos os elementos visualmente sinalizados no espaço.

2.4.1 Mimographie de Bébien

A pesquisa desenvolvida por Stokoe ganha visibilidade na década de 60, porém, de acordo com Oviedo (2009), no século XIX já havia uma pessoa preocupado com a Educação de Surdos. Roch Ambroise Auguste Bébien nasceu em 1789, na cidade de Point-à-Pitre, Guadalupe, na França e logo foi para Paris para engajar-se nos estudos e se tornar o primeiro ouvinte fluente em Língua de Sinais (LS) e mobilizar uma forma de educação que valorizasse as peculiaridades Surda. Abaixo uma imagem de Bébien:

Figura 1 – Bébien



Fonte: Roch Ambroise Auguste Bébien (OVIEDO, 2009, p. 1)

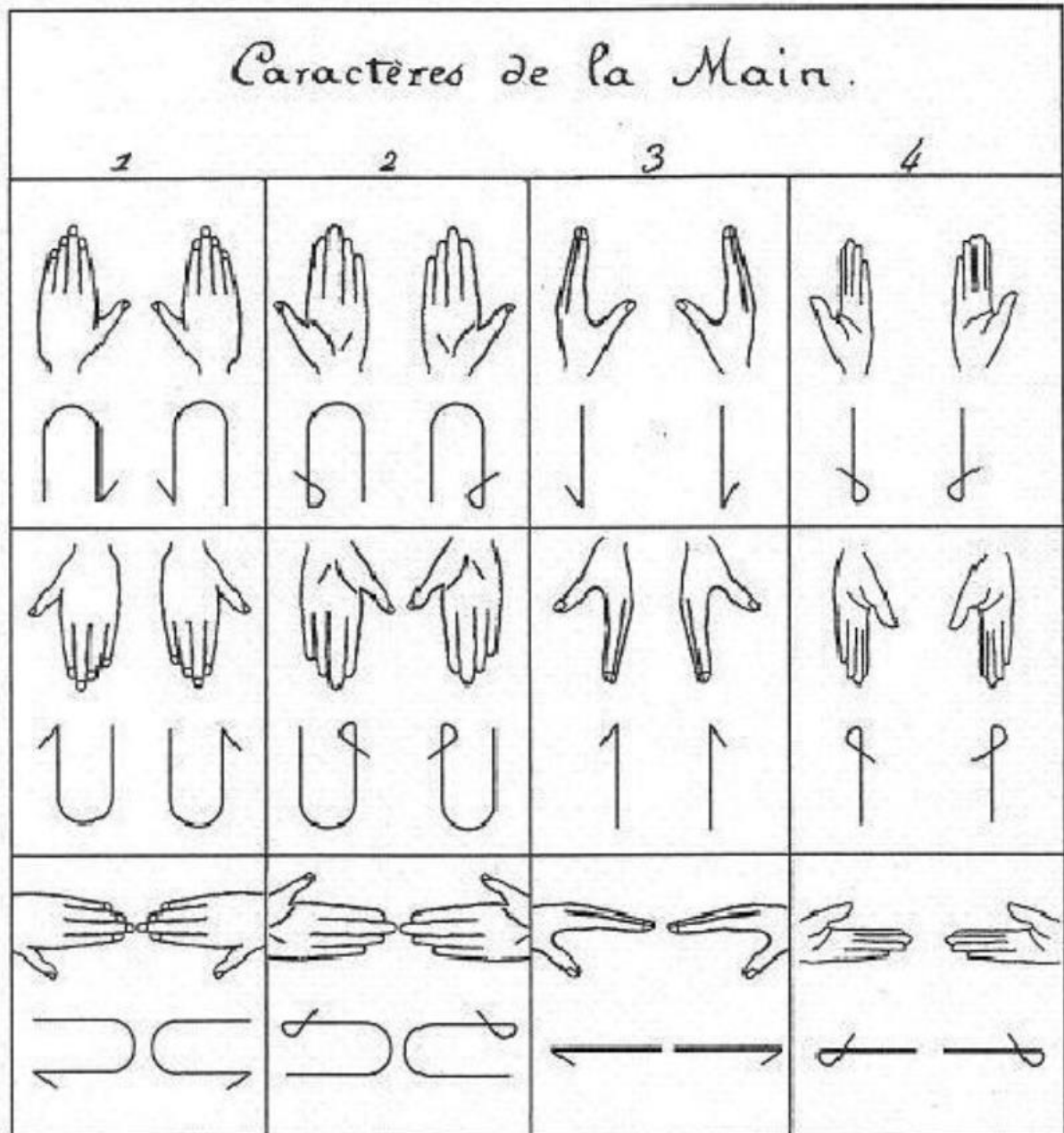
Segundo Oviedo (2009) o trabalho criado por Bébien obteve pouco reconhecimento. Sua proposta de notação é chamada de Mimographie. Esta proposta de notação em Escrita de Sinais (ES) foi composta por 190 símbolos, todos seguindo uma ordem e escrito da esquerda para a direita. Um traço importante nessa notação é a iconicidade²⁹ presente na LS, esta iconicidade tornava fácil a

²⁹ Quando o sinal/palavra tem relação com o significado. Ex.: CARRO; CASA.

leitura dessa escrita. Haviam os seguintes componentes que dava base a esse sistema: Forma e Orientação de Mão, Movimento, Locação e Expressão Facial.

Para as formas e configurações de mão, Bébian, de acordo com Oviedo (2008), propôs o seguinte:

Figura 2 - Movimento



Fonte: (OVIEDO, 2008, p. 11)

Por ser uma tentativa de registrar as Língua de Sinais, o sistema proposto por Bébian assegurava todas as especificidades que garantem a compreensão de uma língua visoespacial. E por ser o registro mais antigo de uma escrita de sinais, (Ouviedo, 2009), esse sistema contribuiu e mostrou-se similar ao sistema criado por Stokoe.



















2.4.2 Sistema de Notação de Stokoe

Em solo americano, o linguista Willian C. Stokoe no ano de 1965 investiga a singularidade intrínseca na ASL – *American Sign Language*, com intuito de promover a inclusão da referida língua no currículo das escolas de surdos. Tal investigação é concluída com a ideia de que a Língua de Sinais (LS) possui o mesmo status linguístico que as Línguas Orais (LO).

Stumpf (2008) cita que linguistas da Gallaudet University³⁰, Estados Unidos, juntamente com Stokoe, criaram um sistema de notação que tem como princípio cinco elementos: o lugar - correspondendo a 12 posições; as configurações de mãos, que são dez; os movimentos indicando ação, contendo 22 símbolos; e a orientação - com 04 indicações. O Sistema de Notação de Stokoe foi criado com o intuito de estudar a Língua de Sinais.

Figura 3 - Configuração de Mão no Sistema de Stokoe

³⁰ Universidade americana que utiliza a língua de sinais americana, ASL, como língua de instrução em seu ambiente educacional.

	A	Punho fechado		I	Como "I"
	Ä	Punho fechado, polegar estendido		K	Como "K"
	B	Mão plana		3	Como "3"
	ß	Como "B" mas dedos curvos		R	Como "R"
	5	Dedos estendidos como "5"		V	Como "V"
	C	Mão curvada como "C"		W	Como "W"
	E	Mão contraída		X	Índice curvo
	F	Como "F"		Y	Mínimo e indicador estendidos
	G	Indicador aponta		8	Médio e polegar em contato
	H	Indicador e médio apontam (antiga forma do "H")			



















Fonte: (STUMPF, 2008, p. 25)

2.4.3 Sistema de Notação de François Neve

Elaborado na Universidade de Liège, Bélgica, a criação do Sistema de Notação de François Neve, a priori, atendia contextos numéricos e elaboração de sinais para informática. Criado por François Xavier Neves, este sistema foi divulgado em 1996, sendo compreendido de forma vertical e organizada de cima para baixo. No entanto é um detalhe que, quando o sinal é feito apenas por uma mão, ele se manifesta em apenas uma coluna, e quando o sinal é executado pelas duas mãos,

ele se organiza em duas colunas. Abaixo, observa-se a organização do sistema em relação à configuração da mão, localização, orientação e movimento ou ação.

Figura 4 - Sistema de Notação de François Neves

1-2-3-4-5-20		Como em datilologia	
A-B-C-D-E-F-G-I-L-M-N-O			
P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z			
	Bico de pardal		Asas de águia
	Cabeça de elefante		Garra de urso
	Pinça		Colher
	Chave		Plano
	Prego		Colina
	Pistola		Cabrito
	Cornos		Percevejo
	Lhama		Bico de pato
	Duplo colchete		Gueia de crocodilo

Fonte: (STUMPF, 2008, p. 26)

2.4.4 Sistema de Notação Hamnosys

Baseado na proposta de Stokoe, o Sistema de Notação de Hamnosys tem uma proposta com viés voltado para transcrição fonética. De acordo com Hanke (2004) o sistema foi criado na Universidade de Hamburgo, Alemanha, Prillwitz e seus colaboradores criaram em torno 200 símbolos internacionais. Integrado com ferramentas padrões da área da computação, até os dias atuais, esse sistema é

usado, acompanhando o crescimento da Língua de Sinais, e é propício para adaptações e melhorias.

Para sinais executados apenas com uma mão, ou seja, monomanuais, o sistema descreve a postura inicial do enunciador acrescentando paralelamente ou em sequência as mudanças de ação envolvendo as expressões não manuais, orientações de mão, configuração e locação. Para os sinais executados com as duas mãos, ou seja, bimanuais, a notação para postura inicial é precedida por um operador numérico que define como a mão dominante será copiada pela não dominante.

Vejamos abaixo, na figura 9, alguns símbolos que representam o ponto de locação na cabeça e na figura 10, um exemplo de um sinal escrito.

Figura 5 - Quadro de Símbolos de Locação: Cabeça



















































		left to	left side of	center of	right side	right to
	head					
	above the head					
	forehead					
	nose					
	below nose					
	mouth <i>(see detail page)</i>					
	chin					
	below chin					
	neck					

Figura 5 - Quadro de Símbolos de Locação: Cabeça

Fonte – (HANKE, 2007, p. 26)

Esse sistema pode ser escrito através de um editor de texto, o qual cada tecla digitada corresponde a um caractere. Ele consegue transcrever dados linguísticos e ajuda na eficiência da análise de dados em Língua de Sinais, e de acordo com Hanke (2004), o Hamnosys também serve como base para outros esquemas de transcrições de sinais, a saber: MURML, FORM, CoGesT e KINOTE.

2.4.5 ELIS – Escrita da Língua de Sinais

A Escrita da Língua de Sinais (ELiS) é um sistema de escrita que representa os parâmetros dos sinais propostos por William Stokoe em 1965. Criada pela brasileira Mariângela Estelita Barros, atualmente essa notação possui 94 símbolos que atendem à Língua de Sinais (LS) escrita. De acordo com Barros (2008), a ELiS é um sistema de escrita com base linear e alfabética porque representa os visemas das LS e os visografemas, são escritos um após o outro. Esse sistema de escrita se apropria dos parâmetros das LS para formação dos visografemas. Visema tem a mesma função que um fonema e visografemas são as unidades mínimas que compõem um sinal na LS, seria uma comparação com cada letra do alfabético latino.

Devido à existência de uma quantidade grande de Configurações de Mãos na LS, Barros (2008) propôs uma estratégia que trouxe certa economia para esse sistema de escrita, dessa forma, o que se conhece como Configuração de Mão nas LS e em alguns sistemas de notação de escrita de sinais, na ELiS é chamado de Configuração de Dedos.

Esse sistema de escrita é representado da esquerda para a direita e quando o sinal for monomanual³¹ deve ser representado sempre pela mão direita; no sinal bimanual,³² feito pelas duas mãos, quatro parâmetros são manifestados, porém em cada um deles será representado a mão esquerda e a direita, sempre seguindo essa ordem; quando houver sinais feito com as duas mãos de forma simétrica, esse símbolo (//) será usado no início da palavra e um visema será escrito para cada parâmetro; para sinais bimanuais quase simétricos, um visografema é incorporado para cada mão em seu interior; em sinais feitos com as duas mãos, tendo uma como mão de apoio, os visografemas da mão dominante é apresentado sempre, o ponto de articulação deve ser apenas o da mão de apoio; em datilologia, as configurações de dedo serão repetidas quantas vezes for preciso; na ELiS, as pontuações também são usadas assim como nas línguas orais. Vejamos abaixo, na figura 11, um texto escrito em ELiS.

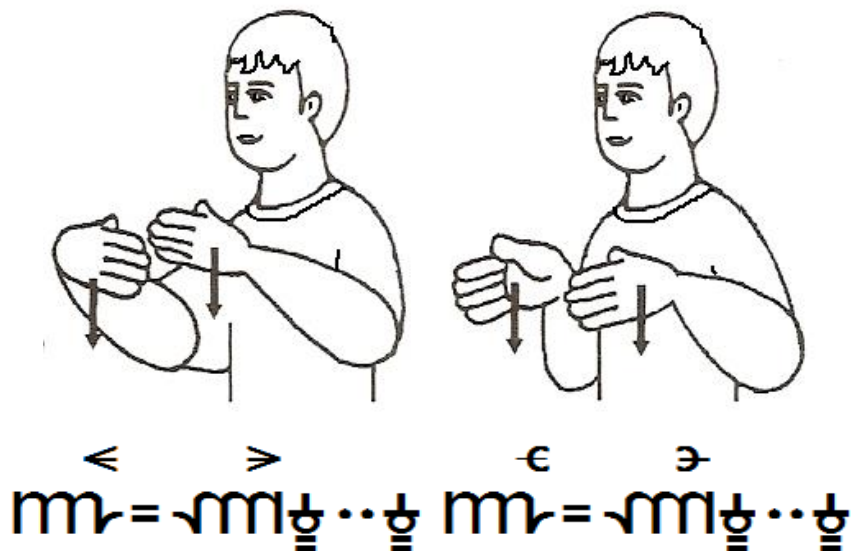
Figura 6 - Texto escrito em ELiS

³¹ Sinal feito apenas com uma das mãos. (Barros, 2008).

³² Sinais feito com as duas mãos. (Barros, 2008).

Desenvolvido a partir de abril de 2009, esse sistema de escrita se reestrutura e se aprimora na sua última versão em 2014, propiciando a leitura e o desenvolvimento da escrita de qualquer Língua de Sinais (LS). Ao analisar a Libras, os pesquisadores do SEL detectaram que os sinais são formados por três elementos específicos. Essas unidades que compõem os sinais constituem o macrossegmentos³³, e marcam os traços da configuração tridimensional das mãos.

Figura 7: Configuração e orientação de mão pelo SEL



Fonte: http://sel-libras.blogspot.com.br/p/blog-page_13.html

2.5 Signwriting (SW)

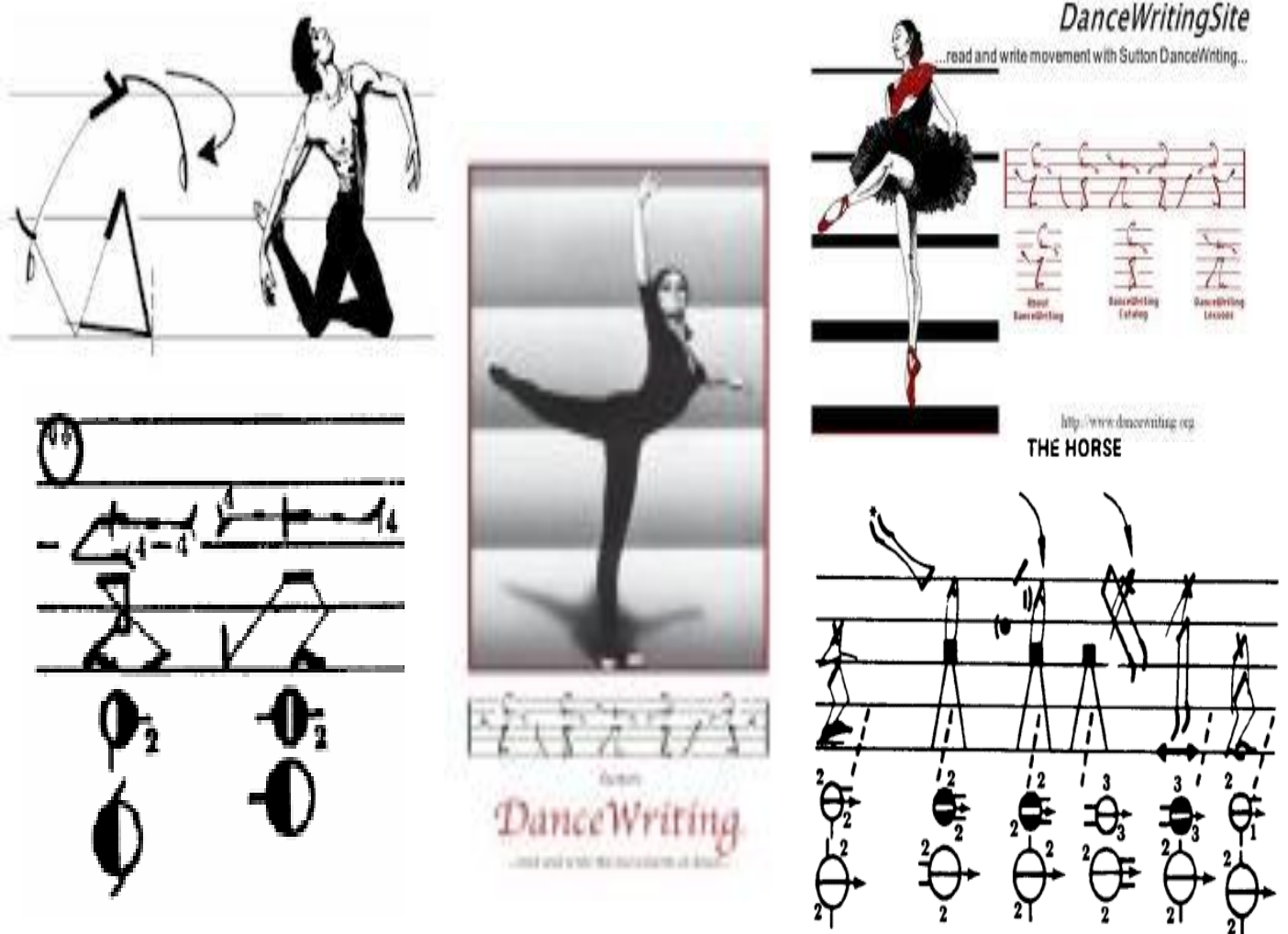
Desenvolvido pela norte-americana Valerie Sutton, que até então havia criado um sistema de notação para passos de dança, chamado *Dance Writing* (SUTTON, 2011, p. 4) o período de transição para a criação do Sistema *SignWriting* (SW)

³³ Macrossegmentos são compostos pelas seguintes unidades: mão; locação (ou localização); movimento. Os itens lexicais em LIBRAS são representados, na maior parte dos casos, por apenas uma unidade, podendo ocorrer também itens formados por mais de uma delas. Fonte: <http://sel-libras.blogspot.com.br/p/o-que-e-escrita-sel.html>

ocorreu devido aos pesquisadores Surdos na Dinamarca que enxergaram nesse sistema a possibilidade de um registro da Língua de Sinais Dinamarquesa – LSD (DansK Tengsprog - DTS), (STUMPF, 2005).

Segundo Dallan (2012), Sutton possibilitou tamanha adaptação que, de um sistema escrito para coreografias de danças, esse novo sistema de notação em Língua de Sinais (LS) pode ser escrito no computador, com um programa chamado *Signwriter* (CAPOVILLA & RAPHAEL, 2001). Como exemplo do trabalho executado por Sutton, vejamos abaixo na figura 14 alguns exemplos do *DanceWriting*:

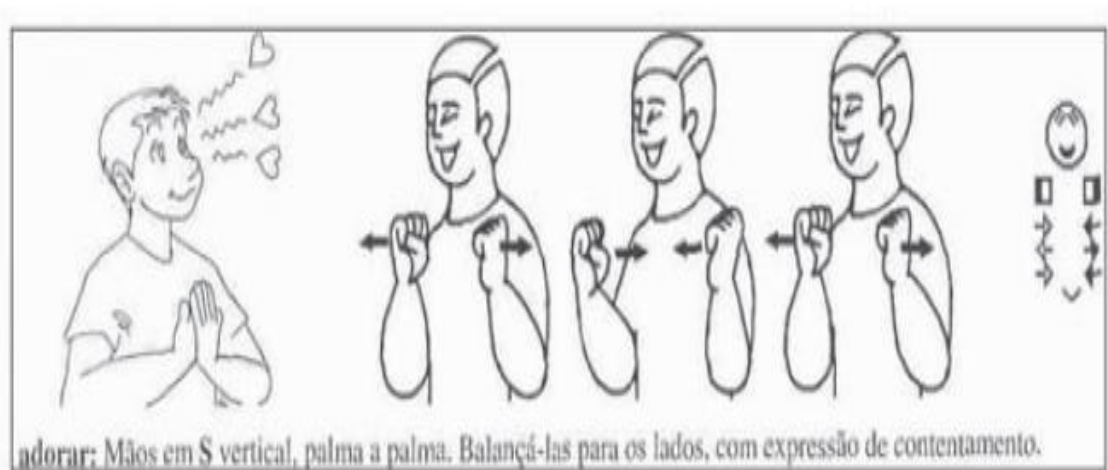
Figura 8: Sistema ilustrativo *DanceWriting*.



Fontes: Stumpf (2007, p. 30); <https://escritadesinais.wordpress.com/page/2/>;
<http://dancewriting.org/> (Acesso em 09/12/2017).

De acordo com Dallan (2012), o SW é mais completo que o sistema Stokoe pelo fato de agregar outras características peculiares intrínsecas nas LS. Conhecido como *Sutton SignWriting System*, esse sistema tem surtido efeitos positivos na aceitação da comunidade Surda internacional. O *SignWriting* é dividido em dez categorias: mãos, contato das mãos, faces, movimentos do corpo e da cabeça, ombro, membros, inclinação da cabeça, localização, movimento de dinâmicas e pontuação. Estas categorias são divididas em grupos. Na figura 15, observa-se a presença do movimento e da expressão facial no sinal escrito em SW.

Figura 9: Sinal de ADORAR em Libras e em Escrita de Sinais/*SignWriting*



Fonte: Dicionário Enciclopédico Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais, Volume 1.

Segundo Sutton e Frost (2011) esse sistema de notação é utilizado em 35 países³⁴. No Brasil, pesquisas envolvendo esse tipo de escrita passou a ser investigado em 1996, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), através do Professor Doutor Antonio Carlos da Rocha Costa, que possibilitou envolver esse tipo de escrita em programa de computador. Um grupo de pesquisa foi formado por ele, e foi nesse grupo se inseriu a Professora Surda

³⁴ Os países que utilizam o sistema *SignWriting* são: África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Austrália, Bélgica, Bolívia, Brasil, Canadá, Colômbia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Etiópia, Europa, Filipinas, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Grécia, Holanda, Irlanda, Irlanda do Norte, Itália, Japão, Malásia, Malta, México, Nepal, Nicarágua, Noruega, Nova Zelândia, Peru, Polônia, Portugal, República Tcheca, Suécia, Suíça, Tunísia, Taiwan. Site: <https://escritadesinais.wordpress.com/page/2/>

Doutora Marianne Rossi Stumpf, na época, doutoranda em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio do Sul (UFRGS). Hoje é uma das mais influentes na consolidação e validação desse sistema de escrita para a Libras, a Professora Marianne Stumpf deu início à sua trajetória em favor dessa escrita em 1997, quando começou a ensinar Escrita da Língua de Sinais/*SignWriting* (ELS/SW) para surdos em duas escolas públicas no Estado do Rio Grande do Sul.

O SW é um sistema gráfico-esquemático secundário diretamente visual de representação de informação linguística baseado na estrutura da LS. Diferente das LO, que podem ser registradas na modalidade escrita, as LS, historicamente, eram e ainda são até hoje, na maioria das vezes, registradas por meio de vídeo (SÁ, 2002). O SW é um sistema de escrita visual capaz de transcrever as propriedades fonológicas/quirológicas das línguas de sinais, permitindo uma descrição detalhada dos fonemas/quiremas (CAPOVILLA & RAPHAEL, 2001a).

Além de ser incluído na grade escolar de algumas escolas para Surdos, esse sistema de escrita é ensinado e pesquisado em cursos na área de Libras, em diversas universidades brasileiras. Entre elas, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que em 2006 criou a primeira graduação Licenciatura em Letras Libras no Brasil, e mais tarde, em 2008 o Bacharelado em Letras Libras.

Com mais de 1900 grafemas, ELS/SW é um sistema de notação que possibilita uma adaptação para qualquer LS no mundo. Nos últimos anos, verificou-se mudanças significativas por parte da sociedade em relação ao contexto do surdo, principalmente quanto à sua LS, há muito considerada um tabu e não língua com estrutura e cognição. Falcão (2010) argumenta que como ferramenta cognitiva visual, a Libras permite à pessoa surda viver de forma consciente, participativa, colaborativa e criativa, tornando-se construtora do próprio ser enquanto sujeito cidadão. Como diz Quadros (1997, p.119):

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida dos surdos. Pensar sobre a Surdez requer penetrar no “mundo” dos surdos e ouvir as mãos que com alguns movimentos nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos. Permita-se a “ouvir” estas mãos. Somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita.

Ferreira-Brito (1990, p.91) também explica que "a língua é um dos mais importantes veículos de comunicação e de identidade do indivíduo com sua cultura, seu meio, enfim, de inter-relação com a comunidade a que pertence". É nisso que se reafirma a credibilidade e respeito ao cidadão "surdo": na sua autonomia, como qualquer outro cidadão, com identidade própria, é agente numa sociedade que não deveria discriminá-lo pelo seu jeito próprio.

A Libras como língua natural e oficial da comunidade Surda brasileira cumpre sua função básica, ou seja, permite que os Surdos pensem, se expressem, integrem-se na sociedade. Nas relações sociais, na qual aparecem as reproduções da alteridade surda, observa-se também as relações de poder entre Surdos e ouvintes, por isto é importante o empoderamento da comunidade surda. Fernandes 2001, p.4) esclarece que a LS é:

[...] uma língua natural em organização em todos os níveis gramaticais prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Sua produção realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção são realizadas por meio de processos visuais por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial.

Elencando contrastes entre a LIBRAS e a ELS/SW, pode-se observar que esse sistema de notação assenta, em suas impressões, todos os níveis linguísticos presentes no ato comunicativo em LIBRAS. O SW aplicado ao alfabeto e numerais datilológicos da LIBRAS está mostrado na figura 10.

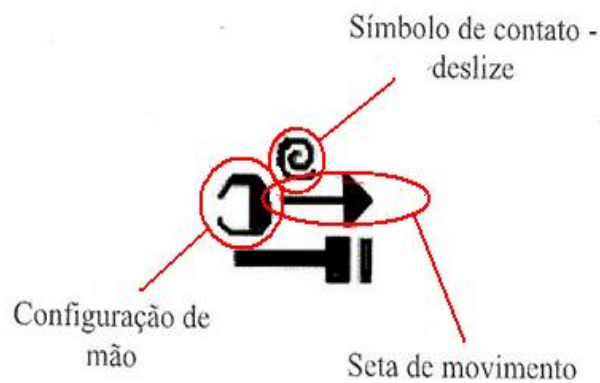
Figura 10: Alfabeto e numerais datilológicos escritos em *SignWriting*.



Fonte: COSTA, E. S. e NASCIMENTO, L. R. S. Escrita da língua de sinais (els): A expressão gráfico-esquemático-quirêmica da língua brasileira de sinais por meio do sistema *singwriting* (libras-sw). ENFOPE 2015.

De acordo com Silva (2012), o Movimento (M) pode ser classificado em duas categorias: movimentos de dedos e de mãos. O movimento acontece em um espaço de sinalização, correspondente à área em que os sinais são realizados, ou seja, a distância que o braço do sinalizador alcança à frente, acima e abaixo. Esse espaço pode estar representado no plano paralelo à parede (vertical), com movimentos para cima e para baixo, escritos com setas duplas, ou ao plano paralelo ao chão (horizontal), com movimentos para frente e para trás, escritos com setas simples, mostrados nas figuras 11 e 12.

Figura 11 e 12: O sinal de CURSO e o sinal de CASA.



Fonte: (SILVA; GAUTO; SILVA; PATERNO, 2007 p. 34)



Figura 12: O sinal de CASA

Fonte: (SILVA; GAUTO; SILVA; PATERNO, 2007 p. 34)

Devido à experiência visual que caracteriza os Surdos, a escrita carece de meios complementares não verbais à expressão. Quando alguém escreve, para tornar precisos conceitos ou ideias, não há um interlocutor como na relação interpessoal de indivíduos presentes; o sujeito que escreve utiliza a escrita para tornar mais exatos seus próprios pensamentos, para verbalizá-los, desenvolvê-los, sem nenhum contato mental com outra pessoa. Para Silva (2007), o ato de escrever promove a clarificação das ideias, pois a escrita e a maneira da enunciação tem grande importância na constituição do pensamento. A mesma autora diz que o sujeito adulto que se encontra num elevado estágio de domínio da língua escrita, escreve como fala e como age.

No meio científico, a LIBRAS é uma língua ágrafa, pois não possui uma escrita oficializada e amplamente difundida. No entanto, vários estudos têm sido realizados para comprovar sua validação como código de registro. Desse modo, Costa et al. (2004, p. 254) informa que:

O *SignWriting* é um sistema de escrita com características gráfico-esquemáticas, que permite uma representação de textos de língua de sinais através de uma forma intuitiva e de fácil compreensão. O sistema é constituído de um conjunto de símbolos e um conjunto de regras de escrita, definidos para representar os diversos aspectos fonético-fonológicos das línguas de sinais. Desse modo, o *SignWriting* apresenta a feição de um sistema de escrita fonética das línguas de sinais, mas plenamente apto a suportar a delimitação de um subsistema de escrita de línguas de sinais que tenha características estritamente fonológicas.

De acordo com Dallan (2012), o *SW* é mais completo do que o sistema Stokoe pelo fato de agregar outras características peculiares intrínsecas nas Línguas de Sinais (LS). Além de manifestar as Configurações de Mão (CM), Ponto de Articulação (PA), Movimento (M) e Orientação (Or.), esse tipo de escrita possibilita a demarcação da velocidade e tensão na hora da realização do sinal. As Expressões Não Manuais (ENM) também são uma característica bem presente nessa escrita, pois possibilita a marcação para olhos, sobrancelhas, boca e expressões corporais.

Por carregar os parâmetros que compõem as LS (CM, PA, M, Or, ENM), e possibilitar uma inserção na estrutura gramatical das LS, o *SW* tornou-se o mais usado em todo mundo, é disseminado em pesquisas acadêmicas e tornou-se Disciplina Curricular nos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Libras em diversas Instituições de Ensino Superior (IES).

SEÇÃO 3: ANÁLISE E RESULTADOS

Nesta seção, apresentaremos a análise e os resultados dos dados da pesquisa na prática, dialogando com os pressupostos da Linguística Aplicada, no sentido de inserir os alunos/participantes Surdos ao processo multi/pluri/interdisciplinar para alfabetização e letramento em Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2), com o apoio da Escrita da Língua de Sinais (ELS), por meio do Sistema *SignWriting* (SW) no curso de Português como L2, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Solimões, em Porto Velho/RO.

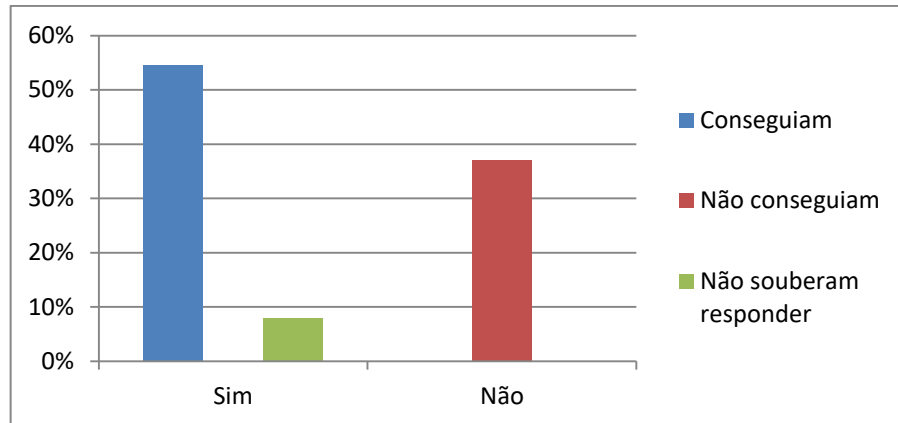
3.1 O desafio de ensinar Língua Portuguesa e Escrita de Sinais para Surdos

3.1.2 O (des) sabor de ser (ex) incluído

Durante a discussão e análise dos dados, houve recortes de exercícios os quais consistem em prática de leitura em Língua Portuguesa (LP) e Escrita da Língua de Sinais por meio do Sistema *SignWriting* (ELS/SW) que, ora fazem parte do questionário que compõem os gráficos de nº 4, 5 e 6; e que, ora, pertencem às atividades de aulas desenvolvidas ao decorrer do Curso de Português como Segunda Língua, por mim ministrado antes da definição da pesquisa.

O Gráfico 2, que corresponde à primeira questão do questionário aplicado na pesquisa; os envolvidos eram de diferentes níveis de escolaridades e os índices apontados demonstram que 55% dos informantes já tinham habilidades para interpretação em Língua Portuguesa. Ao comparar com os que não tinham, em contrapartida, há um índice de 37% dos participantes dos que não possuíam habilidades.

Gráfico 2: Questão 01 - Você conseguia interpretar textos em Língua Portuguesa antes do curso? Por quê?



Fonte: Dados coletados, compilados e tabulados pelo pesquisador em 2017.

O maior índice se deve ao fato que, os alunos Surdos conseguiram sanar progressivamente as deficiências cognitivas, inerente à leitura, e com isso interpretar e ler textos em Língua Portuguesa e em Escrita da Língua de Sinais. Através do ato de ler e interpretar textos nas aulas, os alunos conseguiam compreender, sanando as lacunas cognitivas e desenvolviam-se a partir das atividades que evocavam o processo de ensino/aprendizagem em Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2). Desse modo, tornando-se seguros na leitura, os Surdos tiveram o prazer em ser partícipe das narrativas, através da leitura.

Formas de lidar com essa diferença estão sempre em pauta, e, se analisarmos como leitores assíduos, os Surdos que se identificam como leitores, conforme apontou o maior índice, são poucos. Afirmamos veemente que Políticas Linguísticas são ineficientes para promover práticas de leitura e capacitação docente para uma prática docente eficaz. De certo que, como minoria linguística³⁵, os Surdos que detêm o hábito de ler, são poucos. Acredita-se que o não hábito na leitura aconteça devido à pedagogia ouvintista, em achar que o que serve para o ouvinte, serve também para o surdo.

Para Perlin e Stumpf (2012) o fato da Língua de Sinais (LS) não ser ensinada na modalidade escrita, e, muitas vezes a Língua Portuguesa ser usada como forma escrita da Língua de Sinais, faz com que a oralidade cause um confronto linguístico, tanto para Surdos, quanto para pessoas ouvintes, aprendizes de Língua de Sinais (LS). O vício de linguagem em incorporar na língua majoritária a estrutura sintática

³⁵ Minoria Linguística no sentido de se organizarem em associações onde o fator principal de agregação é a utilização de uma língua gestual-visual por quase todos os associados. (FELIPE, Tanya A. Introdução aos Estudos Sobre a Libras. Disponível em: http://www.feneis.org.br/Libras/anexos/introducao_estudos_libras.htm)

da LS, originando o Português-sinalizado, torna conflituoso compreender, no processo de aprendizagem da língua alvo, a forma semântico-sintática de ambas as línguas.

O maior índice de 55% aponta que foi oportunizado a esses participantes o conhecimento de leitura e compreensão da Língua Portuguesa (LP), como práticas multi/pluri/interdisciplinar, corroborando em prática docente, por meio de um método que contempla as peculiaridades linguística-cultural dos participantes. Assim, segundo Sá (*apud* ALVES e GARCIA, 2015) a escola deveria ser um espaço no qual são tecidas diversas “redes educativas” – com suas práticas vividas, com seus conhecimentos e significados. Diante dos índices apontados na gráfico 2, verificou-se que se em um ambiente linguístico, e, sobretudo inclusivo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como Primeira Língua (L1), não servir como base linguística para aquisição dos conhecimentos específicos numa língua alvo (L2), será um desserviço ao aluno, pois como apresentado no gráfico 2, 8% dos envolvidos não souberam responder porque não dominavam a Libras com fluência, apesar de serem Surdos e estarem num curso no qual a língua de instrução era a Libras.

Para tal, recortes de textos foram selecionados, das duas obras trabalhadas no curso, para a prática da leitura em Língua Portuguesa (LP) e em Escrita da Língua de Sinais/*SignWriting* (ELS/SW). Desse modo, houve a necessidade de uma observação, no que tange ao avanço em ELS/SW, pois já era possível desenvolver atividades de leitura em Língua Portuguesa (LP), os envolvidos na pesquisa traziam conhecimentos acerca da leitura em LP, devido a experiência obtida durante o curso no ano anterior, porém com a prática de leitura embasada no uso do Português – sinalizado, não correlacionando o contexto lido com a L1 (Libras). A etapa da leitura em LP concomitante com a ELS/SW ocorreu ao final do curso, no qual foi possível coletar os dados.

Em muitos casos o surdo lê, mas devido o costume em ler palavras de forma isolada, não consideram o contexto ao qual estão inseridas. Em suma, fazendo a tradução literal em LS. A leitura não pode ser só decifração, mas deve, através da decifração, chegar à motivação do que está escrito (CAGLIARI, 1989). “A maioria das escolas onde há inclusão possuem professores cuja formação desconhecem a cultura surda, pois em nada entendem da necessidade de experiência visual do surdo” (SÁ *apud* MIRANDA e PERLIN, 2011, p. 104).

Se o ambiente linguístico proporciona acessibilidade aos Surdos, evocando uma minuciosa transdisciplinaridade, no sentido de garantir a permanência dos que não ouvem, em contextos heterogêneos que são as salas de aulas, com a presença de um Intérprete, com metodologias adequadas, de fato esses alunos serão incluídos, alcançando um nível de alfabetização desejável. Ainda, dificilmente uma escola comum se torna um ambiente linguístico para o surdo em geral se não for fornecido conhecimento de base em Língua de Sinais como Primeira Língua (L1).

Há uma necessidade de enxergar os Surdos por outro ângulo. Sá *apud* Perlin (2016, p.80) sustenta que:

Para os surdos brasileiros é o momento de resvalar pela pedagogia dos surdos e entrar em um terreno de construção de forma despreocupada. O (sujeito) da pedagogia dos surdos é o sujeito outro naturalmente educável, naturalmente com capacidade virtual própria para sua educação que requer ser diferente das outras pedagogias”.

Para Coulmas (2014), línguas hegemônicas tendem a cobrir todo o espectro de funções, desde o mais informal e íntimo até o mais formal e oficial. Os Surdos como minoria linguística e inserida num cenário que impõe Política Linguística, se veem desassistidos. Atualmente muitos Surdos estão inseridos em contextos inclusivos, dos quais o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2) é aplicado de forma irregular, de maneira insolúvel, acarretando problemas na formação acadêmica. Muitos professores em sua prática pedagógica, por desconhecerem o universo linguístico que cerca os alunos Surdos, têm o hábito de ensinar palavra por palavra. Segundo Perlin e Stumpf (2012), elementos de ligação³⁶ que compõem o texto em LP, são elementos que na LS entram em desuso. Portanto, tais práticas resultam em práticas excludentes, tornando o prazer na leitura algo inexistente na vida da maioria dos Surdos.

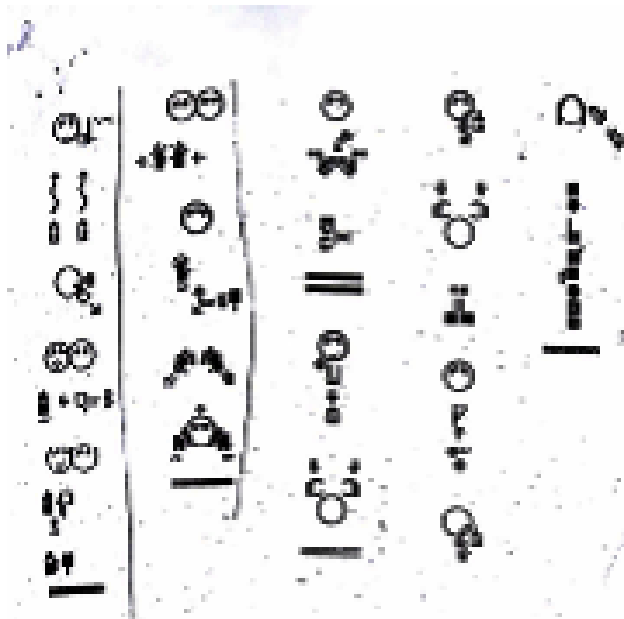
Contudo, refletem diretamente em estereótipos devido como as produções textuais em LP/L2 são elaboradas pelos Surdos, não levando em consideração que são aprendizes, falantes de uma Língua Materna (LM), caracterizada por elementos visuais e não sonoros (LS); tendo nessa visualidade elementos distintivos que determinam o contexto semântico-sintático e pragmático. Diferenças óbvias em “dicção” e “estilo”, em vez de ignoradas ou vistas como desvios, são concebidas

³⁶ Por serem de modalidades diferentes, (oral-auditiva e visoespacial), as Línguas de Sinais e as Línguas Orais se distinguem gramaticalmente em sua enunciação. A tentativa de interpretar literalmente uma modalidade para a outra se torna desconexa.

como manifestações de funções específicas de uma língua altamente cultivada (COULMAS, 2014, p. 64).

Para contextualizar a leitura e interpretação de texto dos informantes Surdos em ELS/SW e LP/L2³⁷, eis um exemplo no Texto 1, elaborado por um informante durante o curso. Ressalta-se que, por questões éticas, para preservar suas identidades, os informantes foram renomeados na pesquisa utilizando letras do alfabeto. Trata-se do recorte de um texto em ELS/SW, no qual o intuito era a prática da leitura, compreensão e a produção textual em LP/L2. Na atividade que segue em itálico do informante A.

Texto 1 - Atividade de leitura e escrita



“Negrinho estava preocupado nadando no rio chegou na beira do rio, na mata e fechada ele vai observa-se o navio e grande. O rei e da rainha também a filha deles e Solimões”.

Fonte: Texto 1 – Recorte de um exercício em ELS/SW, ministrado no dia 08/05/2017.

No Texto 1, em Escrita da Língua de Sinais/*SignWriting* (ELS/SW) houve uma situação em que uma dessas categorias (CM, M, ENM) se fizeram presente. O quarto sinal, da primeira coluna, esquerda para direita e de cima para baixo, demonstra uma situação de aflição do personagem, e esta é expressa pela ENM,

³⁷ A Língua Portuguesa é a segunda língua para os surdos na modalidade escrita (PEREIRA, 2003; KARNOPP, 2003; SILVA, 2001). A estrutura sintática de uma Língua de Sinais ao ser sinalizada, carrega elementos como: Configuração de Mão (CM), Movimento (M), Expressões Não-Manuais (ENM), formando uma diferença crucial.

em paralelo com as CM do quinto sinal na mesma coluna. O informante ao fazer a leitura do trecho do texto em ELS/SW e contextualizar toda a situação vivenciada pelo personagem, conseguiu interpretar o sentido geral do texto, através da leitura em ELS/SW para a Língua Brasileira de Sinais como Primeira Língua (Libras/L1), e, em seguida foi possível expressar-se em LP/L2 o que havia compreendido primeiro da ELS/SW.

Ao produzir o texto em LP/L2, o informante cita: “negrinho estava preocupado nadando no rio chegou na beira do rio...”; seguindo a mesma lógica do que está impresso em ELS/SW, na primeira coluna, da esquerda para a direita, de cima para baixo, a partir do terceiro grafema³⁸, a mesma frase citada é apresentada. O exemplo mostra que o informante, ao ler em ELS/SW, todo um contexto semiótico foi incorporado à L1 por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), possibilitando a produção textual em Língua Portuguesa (LP). Ressalta-se que, a L1 por ser a protagonista no contexto do ensino de uma L2, oportuniza espaço para reconstrução, imaginação do contexto exemplificado, o leitor-surdo tem condições de recontar, em LP/L2, toda a sua compreensão textual.

No entanto, Coulmas (2014) aponta que traços na “dicção e estilo” ficam evidenciados nesses aprendizes usuários de uma Língua Minoritária em processo de alfabetização de uma L2, devido a produzirem textos com uso do Português-sinalizado. De acordo com Dallan (2012), existem lacunas que nem a Escola Regular e nem a Escola para Surdos conseguiram resolver em relação à escrita da LP/L2 para parte dos Surdos. Implica-se entender que armadilhas terminológicas existem no cotidiano da língua falada e que não se aplica à língua escrita, pois a questão de escrever como se fala nunca valeu, tornando esses aprendizes de L2 eternamente dependentes de Interpretes de Libras e quando há essa inclusão (DALLAN, 2012; BRITO, 1995; CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001, FERNANDES, 2003; GÓES, 1999; GOLDFELD, 1997; QUADROS, 1997; SOUZA, 1998).

Para Coulmas (2014, p. 72), “a gradação de formalidade atua tanto na fala quanto na escrita.” Descortinar interstícios intrínsecos na língua falada, e que muitas vezes os alunos traziam para dentro da sala de aula, engendravam reflexões acerca de como a capacidade de compreensão numa L2, devem ser em exemplos do

³⁸ Ordem de leitura em Escrita da Língua de Sinais/SignWriting

cotidiano comum em L1, tendo como base o intuito de incluir os que não ouvem ao contexto da situação que o autor quer repassar nas entrelinhas de um texto.

Apoiando-se nos estudos da Linguística Aplicada, no sentido de encontrar melhores maneiras para o ensino/aprendizagem da LP/L2, procuramos meios em que o uso da língua em questão (Libras/L1), fornecesse base para a aplicação de insumos linguísticos em L2. Nessa interação, dessecando vocabulário, descrevendo situações diversas, para que o contexto se tornasse límpido e o mais lúcido para todos os participantes, tornando a aplicabilidade do método mais fluido. “Para as línguas vivas, também, o status literário é um fator decisivo” (COULMAS, 2014, p. 64).

Conforme Cagliari (1989), pessoas diferentes produzem textos diferentes, por esse motivo, persistimos em defender a utilização da Libras como língua de instrução para inserção do método em ELS/SW no processo da prática de leitura em LP/L2 para Surdos. Ainda, segundo Perlin e Stumpf (2012), para que os Surdos sejam bons leitores da língua oficial de seu país, é importante que sejam ótimos leitores em sua própria língua, ou seja, a Escrita da Língua de Sinais (ELS).

A maioria dos estudos conclui que a leitura e a escrita estão mutuamente ligadas, mutuamente apoiadas e fundamentalmente envolvidas com o pensamento; [...] Os estudantes, quando participam de uma variedade de experiências combinadas de leitura e escrita, desenvolvem níveis de pensamento mais altos do que quando cada processo é praticado de forma isolada (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 2005, p. 16).

Não se tem uma explicação razoável para o que se aprende na escola, no decorrer de doze ou treze anos que o aluno percorre em sua vida escolar. O Português é ensinado vagamente, e confunde a cabeça do aluno, o que ocasiona rejeição pela disciplina. Isso se reflete tanto para os que ouvem quanto para os que não ouvem. A criação do estereótipo para Brown (1980) ocorre por meio de alguma atitude relacionada à cultura da língua em questão. “A metodologia de ensino e avaliação de uma disciplina qualquer, e nisso o Português não é exceção, deve necessariamente emergir da própria natureza da disciplina a ser ensinada” (CAGLIARI, 1989, p. 34).

Burgeile (2013) argumenta que existem falsas promessas de aprendizagem que envolvem fatores e tendem a refletir no desempenho do aluno, e cabe ao docente alertar ao aluno que, mesmo que se dedique ao estudo da língua, é preciso

ter a consciência de que aprenderá apenas uma parte dela. O ensino de uma L2 pode se tornar atrativa para qualquer aprendiz a partir do momento em que esse envolvido tem em sua L1 fundamentos necessários para contextualizar os insumos linguísticos lançados. Brown (1980) afirma que, certas imagens podem mobilizar para que uma pessoa compreenda sua cultura e identifique as diferenças que o rodeiam, sendo a sua L1 e a L2 diferentes em sua essência. Infelizmente, por conta de metodologias errôneas, criam estereótipos acerca do ensino da LP. Para Cagliari (1989), o ensino de LP não é só problemático pelo o que se ensina, mas também é falho por deixar de ensinar muita coisa. Para Burgeile (2013), as atitudes e a postura do professor dentro de sala de aula, assim como as opiniões e os costumes, causam grande influência nos alunos.

A seguir, apresenta-se o fragmento de um exercício escrito em LP/L2, de um aluno surdo durante o processo de aprendizagem em L2 no curso. Observa-se os traços comuns que se manifestam nessa produção textual, na qual percebe-se a omissão do plural quando o aluno se refere à família utilizando o verbo 'saber'. Naquele momento foi questionado ao aluno sobre a comunicação em Libras com os familiares, como ele considera e o por quê? A resposta foi:

Texto 3: Práticas de leitura e interpretação em Língua Portuguesa

“É difícil comunicar com minha família. Sabe pouco Libras”.

Fonte: Fragmento de uma aula aplicado no dia 12/06/2017

Na fala do aluno observa-se que o mesmo tem dificuldade em comunicar-se com a família em Libras (L1), no entanto, é visível a produção escrita em LP do informante, comprovando a capacidade de leitura e de produção escrita na língua alvo (LP/L2). Quando o aluno afirma que, em relação aos familiares, “sabe pouco libras”, utiliza-se a técnica do Português-sinalizado, na qual a ordem sintática, sujeito-verbo-objeto (SVO), se manifesta a ponto do aluno querer informar que o sujeito da sentença mantém pouco contato através da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Durante o curso, verificou-se que os alunos/participantes conseguem ler em LP, compreender em Libras/L1 (ELS/SW) e, em seguida, expressar em LP escrita. A leitura e a escrita mobilizam a compreensão do significado de cultura, possibilitando a identificação das diferenças que os rodeiam, entre outras coisas.

Cagliari (1989, p. 30) nos traz a seguinte reflexão a respeito do ensino de Língua Portuguesa:

No ensino de português é fundamental, essencial e imprescindível distinguir três tipos de atividades ligadas respectivamente aos fenômenos da fala, da escrita e da leitura. São três realidades diferentes da vida de uma língua, que estão intimamente ligadas em sua essência, mas que têm uma realização própria e independente nos usos de uma língua.

A língua atua de maneira diferente em cada um desses fenômenos. Tornou-se de extrema relevância propiciar, para os participantes da pesquisa, um ensino de LP/L2 que trouxesse um método que ativasse tais fenômenos citados. As narrativas trabalhadas, a partir de recortes dos livros, oportunizaram o contato com a língua 'falada' (LP), no entanto, sinalizada em LIBRAS, concomitantemente com a escrita (LP/L2), com a leitura (LP/L2) e em ELS/SW. Desse modo, parafraseando Marilda do Couto Cavalcanti, em favor da prática do "professor-pesquisador" no ensino de línguas (Cavalcanti, 1999, p. 180):

No dia-a-dia da sala de aula (de línguas) há tantas questões urgentes e emergentes que o professor, geralmente, não tem tempo para observar o que acontece e muito menos a sua prática. Problemas surgem, são contornados da melhor forma possível, nada é registrado e a vida a vida segue. É como caminhar todos os dias na mesma rua. Acabo não vendo a flor que acabou de nascer, e só me dou conta da pedra no meu caminho quando tropeço e, quem sabe, caio.

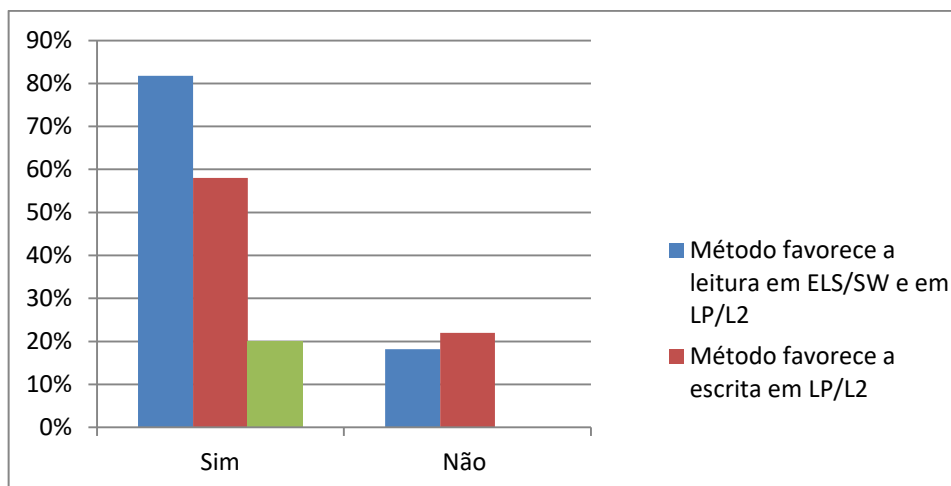
No contexto do ensino de línguas, a autora (1999) salienta que "o professor olhe para si mesmo, se questione, se explique, e, eventualmente, se reveja". Nesse enfoque, a aplicabilidade do método surtiu efeito, devido às propostas que sustentam a Linguística Aplicada, em entender que não há uma maneira única e exclusiva de ensinar de línguas, que a linguagem articulada no ambiente de ensino/aprendizagem, essa sim importava diante de uma heterogeneidade multicultural em sala de aula, e, desse modo, prevalecendo a objetividade e a

interação entre a prática, o professor e os envolvidos (Surdos), consolidando o processo metodológico.

3.1.3 A Escrita da Língua de Sinais/*SignWriting*: um viés metodológico para aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 para Surdos

No Gráfico 3, apresenta-se a segunda questão com informações sobre a utilização do método, em Escrita da Língua de Sinais/*SignWriting* para a leitura em Língua Portuguesa (LP), aplicado no curso. Os índices apontados revelam um percentual de 82% para os que afirmam que o método favoreceu a leitura em ELS/*SW* no processo da aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 e, há um percentual de 58% afirmando que o método forneceu subsídios para produção textual na língua majoritária (LP).

Gráfico 3: Como o método em Escrita da Língua de Sinais/*SingWriting* será útil para a leitura de textos em Língua Portuguesa em sua vida a partir da realização do curso?



Fonte: Dados coletados, compilados e tabulados pelo pesquisador em 2017.

Identificou-se que o método utilizando a Escrita da Língua de Sinais por meio do Sistema *SignWriting* (ELS/*SW*) teve alto índice, totalizando 82%. Tal índice aponta como esse sistema de escrita interfere e reforça a aprendizagem da Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2), uma relação de interlíngua que até então os aprendizes utilizavam na forma de Português-sinalizado. Todavia, esse

método serviu como estratégia para desmistificar vícios de linguagens dos alunos Surdos no aprendizado da L2.

Dessa forma, o maior índice demonstra o avanço dos participantes no curso através deste método, pois, proporcionou dinamismo entre a leitura e interpretação de textos em LP/L2 por meio da utilização da ELS/SW. A junção de um sistema de escrita (ELS/SW), que era desconhecido pelos alunos Surdos, fortaleceu a Libras como Primeira Língua (L1) e como estratégia metodológica para o ensino/aprendizagem de Surdos, Dessa forma, o método incluía os alunos que não detinham fluência em Língua Brasileira de Sinais (Libras). De modo que, verificou-se a profundidade do avanço na leitura em Língua Portuguesa (L2). Em consequência, desse modo, de acordo com Cagliari (1989), a escrita se diferencia de outras formas de representação de mundo, não só porque induz à leitura, mas também porque essa leitura é motivada pelo prazer de compreender e interpretar o que está escrito.

O poder que a leitura proporciona para o leitor, nesse caso, o leitor-surdo, possibilita uma transformação, ele passa a encontrar algo que não esperava. De acordo com Petit (2009) o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduzem variantes, deixa os usos corretos. Por isso reafirmamos a relevância de metodologias visuais para pessoas surdas, e que elas adaptem-se às diversidades cognitivas.

O contato com um tipo de escrita que decalca no papel o sistema linguístico e visual de uma Língua Natural permite essa evolução cognitiva no leitor-surdo. Petit, em sua obra, cita o psicanalista Didier Anzieu³⁹ que exprime sobre a produção da leitura:

Uma obra não trabalha o leitor – no sentido do trabalho psíquico – se ela lhe dá somente o prazer do momento, se ele fala dela como de um feliz acaso, agradável, mas sem futuro. O leitor que começa a ser trabalhado pela obra estabelece com ela uma espécie de ligação. Mesmo durante as interrupções de sua leitura, ao se preparar para retomá-la, ele se entrega a devaneios, tem sua fantasia estimulada e insere fragmentos dela entre as passagens do livro; sua leitura é um misto, um híbrido, em enxerto de sua própria atividade de fantasmática sobre os produtos da atividade de fantasmática do autor.

³⁹ *Le Corps de l'oeuvre*, Paris, Gallimard, 1981, p 45-46.

A independência interpretativa do leitor, aguça sua autoestima, e desse modo, prova a sua capacidade de coerência textual, refletindo diretamente na participação e produção em atividades. Observa-se que a ELS/SW cumpre esse papel de tornar o leitor-surdo independente para entregar-se à leitura, pois ela estimula e os fazem interagir com a estória sem se preocupar com uma tradução⁴⁰.

A seguir, observa-se uma imagem que retrata o ensino da ELS/SW, na qual constata-se o favorecimento da aprendizagem de interpretação textual, através de um texto em língua de sinais numa lousa.

Figura 13 - aula administrada durante o curso.

⁴⁰ No sentido de correlacionar informações na modalidade de uma língua oral (Língua Portuguesa) para uma modalidade de língua visoespacial (Língua Brasileira de Sinais).



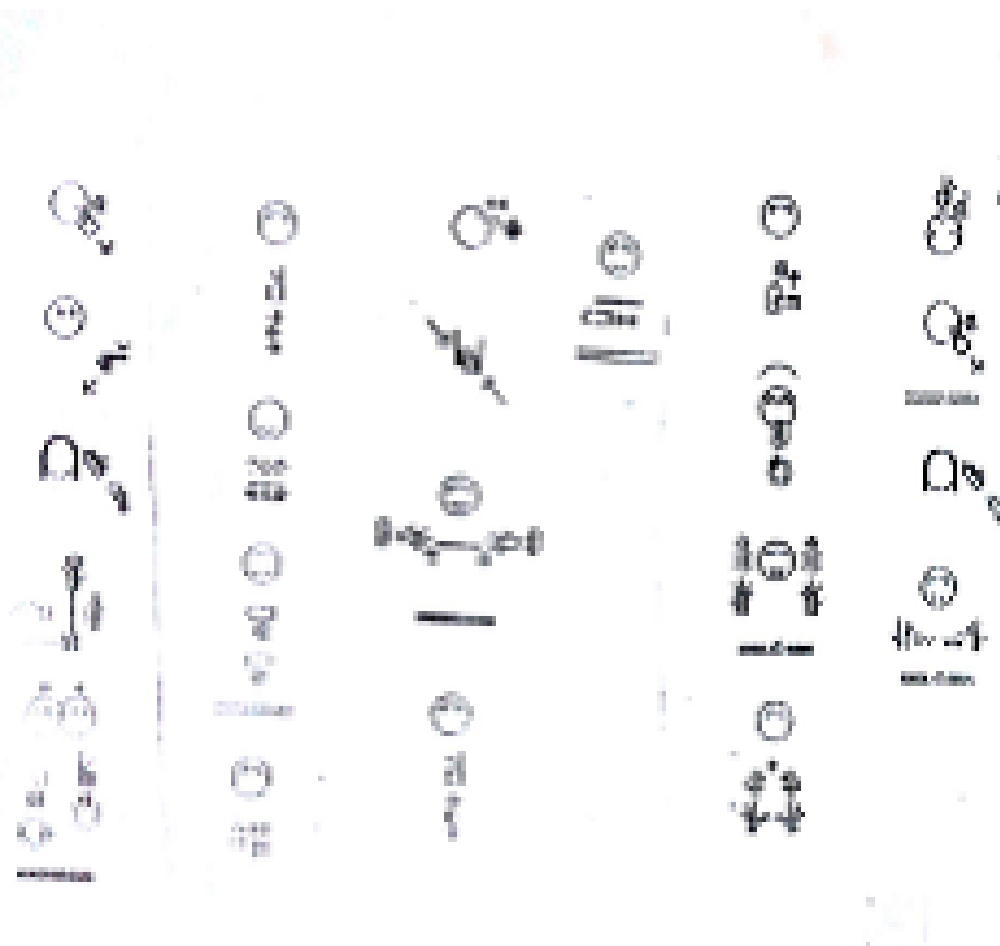
Fonte: Imagem tirada durante a coleta de dados.

A imagem retrata uma atividade composta por 6 frases em ELS/SW, na lousa, na qual os participantes precisavam ler, compreender, interpretar e associar às frases em LP. Neste ínterim, como mecanismo para a prática da aprendizagem da ELS/SW, foram apresentadas, de modo impresso e em sincronia com a lousa, uma tabela enumerada de 1 a 6, com textos em ELS/SW, seguido de 6 frases aleatórias em LP. Para essa atividade, as regras de leitura dos grafemas foram apresentadas anteriormente. Tais como: Configuração de Mão (CM), setas de movimentos, sinais de contato, acentuação. Após a exposição das regras, os alunos puderam analisar as seis frases, identificando cada sinal escrito e associando com as possíveis combinações em LP.

O intuito dessa atividade era analisar diferentes frases, nas quais, cada uma em sua modalidade de língua, carregavam regras de concordância textual. A partir dessa experiência, os alunos observaram a organização sintática das línguas envolvidas e autoanalisaram o uso do Português-sinalizado praticado por alguns. Posteriormente, vocabulários em LP e em ELS/SW foram analisados e discutidos os possíveis sinônimos em LP em ELS/SW poderiam estar inseridos nas sentenças.

Em continuidade, destaca-se mais um exemplo de um texto retirado de aula ministrada no curso.

Texto 4: Texto em ELS/SW com resposta em Português escrito ministrado no Curso Português como L2.



“O negrinho chama de solimões Para árvore ver juntos os dois juntos prazer em conheceram todos os dias de encontram de passeiam os dois de além se amigos apaixonaram Palmas. muito e familias não sabe nada de o negrinho e Solimões para namorado”.

Fonte: Exercício retirado de uma aula ministrada no dia 05/06/2017.

A leitura em ELS/SW proporcionou um avanço também no desenvolvimento da produção textual em LP/L2. Ao contextualizar a estrutura do texto em ELS/*SignWriting*, relacionando com a Libras/1, o aluno, autor do texto acima, realizou a organização sintática do texto, mostrando uma sequência de ideias, e de modo visual, conseguiu absorver a memorização semântica do assunto de maneira rápida. Se observa problemas de ordem de coerência, mas conforme afirmam Barreto & Barreto (2015), isso se dá pelo fato dos sinais serem registrados de forma visual direta, parte por parte, com grafemas altamente icônicos⁴¹.

Assim, para Fernandes et al (2015) o ensino da LP/L2 deve permear com base em conhecimentos em Libras como Primeira Língua (Libras/L1), de forma significativa e contextualizada, pois, dessa forma, os alunos criam hipóteses e passam a recriar, e participar do contexto, tornando-se leitores participativos.

No Texto 4, ainda, o aluno expôs a interpretação visual do contexto da narrativa trabalhado em sala de aula. Em síntese, esse recorte da estória diz respeito a dois personagens surdos, “Negrinho e Solimões”, que combinavam um encontro todos os dias na floresta sem os pais saberem, acabaram por se tornar amigos e mais tarde se apaixonaram um pelo outro. Em alguns trechos, no entanto, em ELS/SW, existem as ENM (Expressões Não Manuais), que são aspectos intrínsecos na comunicação em Língua de Sinais (LS), que no momento da redução para escrita, o aluno demonstrou dificuldade para escrever em LP/L2.

Ao ler o trecho em ELS/SW, na terceira e na quarta coluna, o aluno escreveu “... todos os dias de encontram de passeiam os dois e além se amigos”. Na tentativa de interligar as palavras, o aluno consegue utilizar recursos verbais, flexionando com o sujeito. Como a estrutura da frase citada em ELS/SW trata dos dois personagens, o aluno conseguiu flexionar o verbo *passear* e o verbo *encontrar*, o que demonstra uma evolução em relação à questão visual que a leitura em ELS/SW proporciona à compreensão textual em Libras/L1, logo, para a produção

⁴¹ Icônicos são sinais que visualmente assemelham-se com o significado.

escrita em LP/L2, o que estabelece a ponte entre a ELS/SW e a LP/L2, e proporciona a língua escrita.

Para Petit (2009) a leitura, mesmo que esporádica, possibilita a resistência e prepara para o processo de marginalização. Existem mitos acerca das Escritas de Sinais, e por desconhecerem, acabam julgando que esse método é inviável nos dias de hoje para cooperar no processo de alfabetização, sobretudo, dos que não ouvem (BARRETO & BARRETO, 2015). Os próprios usuários de Libras criam estereótipos a respeito desses sistemas de escrita. Contudo, é preciso entender que a escrita alfabética jamais encontrará um terreno sólido na Educação de Surdos, enquanto houver metodologias que não contemplem as particularidades deles. A leitura em ELS/SW surge como proposta para agregar às metodologias, diluindo em formas que possibilitam o acesso da pessoa surda ao universo das letras.

Para Cagliari (1989, p. 103), “a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro, permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala”. Petit (2009) afirma que a leitura ajuda a construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. Nesse sentido, a interpretação e a produção textual em LP, confirma o valor do método, quando aplicado dentro de uma abordagem de ensino bilíngue de LP/L2 para Surdos. Barreto & Barreto (2015) diz que, ao ensinar técnicas inovadoras e altamente eficazes de estudo, a ELS/SW fornece subsídios para os que buscam formas de atrair os que não ouvem à língua oral auditiva (LP/L2). “A função social da leitura e da escrita precisa sentir a necessidade e o prazer de ler e escrever, fato que raramente se observa entre crianças, jovens e adultos surdos” (SILVA, 2009, p. 54).

Nessa perspectiva, de modo geral, os participantes da pesquisa justificam que são favoráveis ao método em usar a ELS/SW concomitante com o ensino de leitura em LP/L2. Conforme, defende Dallan (2012), sobre o Substrato Psicológico⁴², em que no momento da escrita, por ser uma modalidade visual, esse recurso (ELS/SW) disponibiliza para os Surdos, formas de expressões compatíveis com a Língua Natural (L1), apresentando para envolvidos, no modo escrito, uma estrutura da língua visoespacial sinalizada impressa, resgatando o contexto do que fora dito em Língua Portuguesa (L2). Sendo assim:

⁴² De acordo com Dallan (2012), Substrato Psicológico tem a ver com um tipo de escrita que permite maior expressão criativa no momento da escrita; neste caso, uma escrita em língua de sinais, compatível com a língua natural desse sujeito. Segundo a autora, desse modo, o aprendizado e os estímulos para aquisição da língua portuguesa alcançarão habilidades esperadas aos alunos surdos.

O *signwriting* é uma forma de agregar as tecnologias educacionais empregadas no ensino de surdos, além de tornar perenes e sólidas suas ideias, confirmando, reforçando e ampliando a 'marca surda' de pertinência no mundo e, quem sabe, por meio dela, a História Surda se construa e se sustente sobre a 'voz' da maioria surda, definindo-se e estabelecendo [...]. (ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS, vol.1, 2007, p. 49)

Tradicionalmente, a forma de ensinar os Surdos no país é questionada por meio de diversas estratégias que circulam, na tentativa de resguardar a primeira língua, a Libras. Para Stumpf (2008) o processo de humanização é também chamado de constituição da subjetividade. A partir das relações com as outras pessoas, com outros costumes, outras implicaturas; reconhecem-se as singularidades do outro. Segundo a autora, a pedagogia surda provoca a sensação de não ser segregado, de não ter o estereótipo do diferente, de viver o respeito à alteridade (ESTUDOS SURDOS III, 2008, p. 21). Com base no que fora exposto, Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 187), defende que “uma imagem pode evocar a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e, nesse sentido, evocar significados sem a presença de qualquer texto escrito”.

O resultado dessa avaliação é importante, quanto ao método aplicado, pois traz mecanismos para aprimorar o ensino e a aprendizagem dos Surdos numa L2. E porque, diante de um cenário inclusivo, onde pairam muitas incertezas, tanto do lado dos professores, quanto dos lados dos alunos, o Surdo se vê como fracassado, dentro de um contexto mascarado, como afirma Stumpf (2008), muitas vezes há uma boa teoria, no entanto, por fruto de uma prática incoerente, professores não conseguem aplicar um ensino de LP/L2 coerente à determinadas minorias linguísticas, refletindo-se num mau desempenho, ainda que a “alfabetização em LS” torne o aprendizado de uma L2 mais viável aos Surdos como minoria (GANGEL-VASQUEZ, 1997).

Petit (2009, p. 27), citando Michel de Certeau⁴³, salienta que:

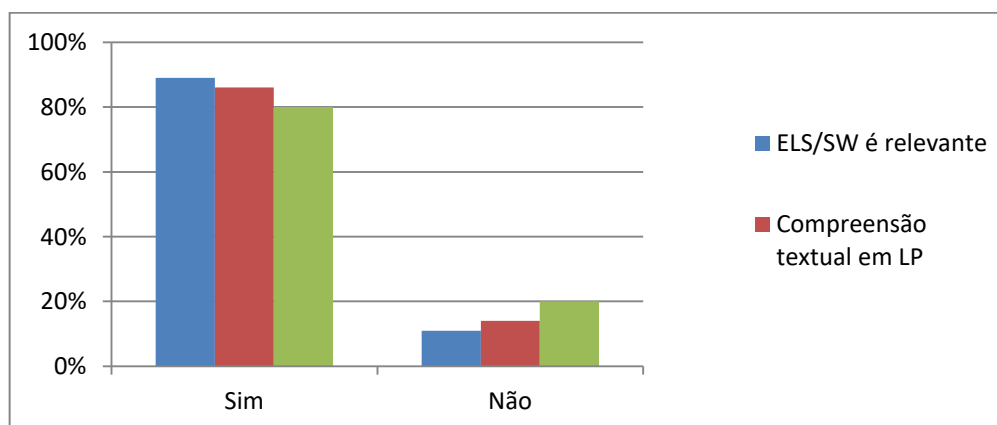
A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se protege contra o desgaste do tempo (nos esquecemos de nós mesmos e esquecemos dela), não conserva ou conserva mal sua conquista, e cada um dos lugares por onde passa é repetição do paraíso perdido.

⁴³ Michel de Certeau, “*Lire: um braconnage*”, in *L’Invention du quotidien*, 1/ Arts de faire, Paris, 10/18, 1980.

A leitura como hábito de isolar-se, distanciar-se em busca de uma autossuficiência para se aprimorar no conhecimento, é algo distante do leitor-surdo. Possivelmente, através de metodologias que evoquem suas singularidades, essa demanda seja atraída à leitura. Se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização (PETIT, 2009, p. 28).

No Gráfico 4, questionou sobre como a ELS/SW atuou na compreensão dos textos em Libras/L1 e em LP/L2. Observou-se que o maior índice se relaciona à interpretação de textos em L1, com um percentual de 89%, favorecendo assim, o sistema visual (*SignWriting*), que decalca elementos sintáticos da Libras. Na mesma sequência, apontou-se um percentual de 80% em relação aos que reconheceram um avanço na leitura em Escrita da Língua de Sinais/*SignWriting* (ELS/SW). É salutar notar nesse percentual, tendo em vista que se tratava de Surdos adultos, 86% referem-se à compreensão de textos em Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2) a partir de uma leitura em conjunto com a ELS/SW.

Gráfico 4: Questão 03 – Qual sua opinião sobre essa escrita. Ela ajuda na compreensão de textos em Língua Portuguesa? Você conseguiu sentir um avanço na interpretação de textos em Escrita de Sinais/*SignWriting* e em Língua Portuguesa durante o curso?



Fonte: Dados coletados, compilados e tabulados pelo pesquisador em 2017.

A justificativa para um índice de 86%, se deve ao avanço da leitura e interpretação de textos, a partir da narrativa trabalhada em sala de aula, pela qual forneceu não só leitura da narrativa em Português, como também fragmentos da

narrativa em ELS/SW e em LP/L2, o que ocasionou aos alunos Surdos o resgate da estória de dois personagens Surdos, que tinham língua e costumes diferentes, e, também por meio de estratégias pedagógicas, fomentar e ampliar o uso de vocabulários em Língua Portuguesa, interpretados para Libras e analisados em ELS/SW.

Durante o curso, foi apresentado aos alunos que a narrativa se tratava da estória de dois personagens Surdos que possuíam línguas e costumes diferentes. Um personagem era um índio que vivia na floresta e a outra era uma menina branca que chegava num navio à floresta. Eles tinham gostos parecidos. Encontraram-se na mata e perceberam o choque cultural que havia entre eles. Sabe-se que as Línguas de Sinais variam de um lugar para o outro e que, num mesmo local, também surgem variações regionais. Entre os personagens em pouco tempo nasce uma linda amizade e logo um lindo romance, sem os pais saberem. Quando os pais descobrem, proíbem que se encontrem. No entanto não haviam condições de proibir o amor dos dois, e então, os dois personagens decidem fugir na canoa. Na fuga pelo rio, encontram desafios tortuosos que afetam suas vidas. A canoa em que eles estavam vira e eles morrem. Quando os pais encontram a canoa vazia, percebem que tornava-se impossível impedir tamanho amor, por isso, decidem batizar o rio de Rio negro e Rio Solimões em homenagem aos filhos mortos.

Tal narrativa utilizada em sala, foi escolhida por tratar-se de personagens que certamente os alunos Surdos se identificariam. A forma dos dois se encontrarem, utilizando sinais diferentes, desse modo, o gosto pela leitura em LP/L2 e em ELS/SW poderiam ser despertados pelo interesse em participar do desenrolar da estória. Dentre os alunos do curso, no decorrer das aulas, alguns já obtinham alguns verbetes e já identificavam visualmente grafemas do texto em ELS/SW à L1.

A leitura em ELS/SW tornava a leitura em LP/L2 mais objetiva, no que diz respeito a concatenar o que os alunos viam no texto escrito em LP, e o fato de não conseguir atribuir significados em L1. Em suma, os conectivos, as conjunções e preposições puderam ser vistas como algo desconexo numa tradução literal. Trechos dessa obra aplicada no curso, em ELS/SW, eram evidenciados e interpretados em L1; tendo momentos em que era preciso retirar exemplos em LP do texto, para que os alunos produzissem respostas, em Português escrito, do que haviam internalizados na leitura em ELS/SW. Assim, nessa relação bilíngue,

tornava-se perceptível profundidade na leitura na maioria dos participantes. Dentre os envolvidos, haviam alunos que não tinha muita desenvoltura em Libras, no entanto, o método proporcionou participação e desenvolvimento na leitura e escrita em LP/L2. Lógico que a interação em Libras, como língua de instrução, num contexto bilíngue, tornou-se um fator primordial para que os alunos pudessem estar inseridos nesse contexto linguístico e o conteúdo surtisse efeito positivo.

Coulmas (2014) explica que a palavra escrita descortina o horizonte histórico. Considerar que ler um texto impresso em uma escrita que reflete traços linguísticos de uma Língua Materna, torna o indivíduo autônomo em suas leituras e possibilita suas interpretações, invenções e produções. Deste modo.

Está longe de ser óbvio o fato de a língua escrita exercer influência sobre a língua falada, mas a história nos ensina que ela exerceu e continua exercendo. Todas as línguas mudam e se desenvolvem no curso do tempo, mas só as línguas escritas carregam registros de seu próprio passado, registros que podem ser inspecionados, referidos como exemplos, idealizados, citados literalmente, falsificados, canonizados, condenados como “tirania”, traduzidos (Ibid., 2014, p. 41).

A ELS/SW possibilita o registro das informações, assim como a LP, no que se refere às respostas dos participantes, o que não desmerece a aquisição da LP/L2 na modalidade escrita. A ELS/SW serviu como ponte para a compreensão textual em LP/L2, no entanto, segundo Cagliari (1989), antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, como julgam a sua utilidade e, a partir de então, programar as atividades adequadamente. No decorrer do curso, observou-se a necessidade gritante que os alunos buscavam para adquirir habilidade na leitura e na escrita em L2. Pois, reconhecendo suas limitações em relação ao uso de preposições, artigos, conjunções, tempos verbais, refletindo no uso inadequado da leitura em LP (Português-sinalizado), logo, os participantes refletiram no papel fundamental da escrita para aprendizagem.

Viver numa sociedade, na qual somos obrigados a ser letrados, tornou-se o motivo norteador para os aprendizes Surdos inclusos no curso. Tratando-se de educação bilíngue, esse viés metodológico é extremamente importante para os aprendizes; e ao reconhecer a Libras como Língua Natural das comunidades surda do Brasil (Lei 10. 436/22 de abril de 2002), a Lei de Libras afirma que a Língua Portuguesa é a Segunda Língua para os Surdos. Portanto, essa estratégia de juntar a ELS/SW no aprimoramento da LP/L2, direciona-se às propostas legais, que

garantem a aquisição da L2 para os Surdos. Até porque, como marca de uma Cultura Surda, Zappe (2010, p.62) afirma que assim como a Língua de Sinais, a Escrita da Língua de Sinais também tem esse Marcador Cultural:

A Escrita da Língua de Sinais ocupa um “lugar” de marcador cultural, de tradução cultural surda, pois retrata a diferença e experiência de ser surdo no sentido mesmo de disseminador de uma cultura, que se alicerça em conceitos como diferença e de experiência visual. A partir deste estudo, não tem sentido pensar a Escrita da Língua de Sinais só da lógica do ensino da Língua Portuguesa, como, por exemplo, mais um ensino da Língua por si, sem falar nas questões fonéticas do ensino, que nesse caso não têm sentido.

Dessa forma, não se desmerece o ensino da LP para Surdos, nesse ensejo, tal proposta defende apenas o meio como a LP será ensinada aos Surdos, já que a mesma Lei citada (10.436/2002) recomenda que a Libras seja a Primeira Língua dos Surdos (L1) em todo espaço onde este estiver inserido. Oportunizar o contraste entre ambas escritas possibilita ao aprendiz a garantia da assimilação sintática da exposição de uma escrita alfabética (LP/L2), para uma escrita visual (ELS/SW) que não se assenta no português-sinalizado, sem omissão de contexto, uma escrita que decalca o que é sinalizado em Libras/L1. Pois:

A transição de uma língua para o registro escrito implica profundas transformações, das quais uma das mais notáveis é a redução da flutuação característica da palavra falada em favor de um congelamento do registro usado (CARDONA, 2009, p. 132).

A LP/L2 deve ser trabalhada numa perspectiva na qual a língua de instrução deve ser a Libras/L1, e a singularidade linguística do interlocutor levada em conta. O trabalho em paralelo com a língua em uso e com a língua alvo, acolhe o indivíduo surdo em toda sua plenitude, pois Stumpf (2002, p.63) (*apud* Dalan, 2012) afirma a respeito do ensino de Escrita de Sinais: “Nós, surdos, precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir.”

3.1.2 Leitura, interpretação e compreensão textual em LP/L2 e ELS/SW: aquisição do conhecimento a partir dos interstícios de uma abordagem bilíngue

Dominar a leitura requer manejos específicos e, numa sociedade em que não existe equidade, torna-se um desafio para os que buscam, na leitura, formas para aprimorar esse hábito por meio de recursos didático/pedagógico. A disparidade e a falta de investimento são visíveis nos grandes centros urbanos e em zonas rurais.

A prática da leitura atinge o valor social se houver uma abordagem pedagógica que contemple pluralidades locais. Lógico que, valores familiares e investimentos educacionais interferem diretamente no sucesso da prática sócio-cultural na diversidade linguística escolar. Entretanto, diante de vários contextos bi/multilíngues, de grupos minoritários, tais quais: índios, imigrantes, zona de fronteiras, zonas rurais, Surdos, essas minorias são invisibilizadas, conforme Cavalcanti (1999), em prol de uma homogeneização escolar. Para que um texto seja valorizado socialmente, ele precisa ser veiculado de forma antecipada. Aplicado de modo que, o professor-pesquisador compreenda o nível de linguagem dos sujeitos envolvidos.

Aponta-se que, para os leitores detenham gozo na leitura faz-se necessário uma abordagem pedagógica que contemple a todos em suas especificidades. Pois, integrar um aluno sem torná-lo incluso no processo de leitura, trata-se de uma exclusão velada, e, ao invés de incentivar a leitura, como salienta Paulino et al. (2001), a escola pode afastá-los do processo de produção de sentidos e, conseqüentemente, do universo dos livros.

Nisto, tornar um leitor-surdo pleno em sua singularidade, é, segundo Burgeile (2013), dar voz à multiculturalidade e isso significa repensar a importância do papel do educador na formação do aprendiz surdo durante o processo de aprendizagem da Segunda Língua (L2). Cagliari (1989) afirma que o melhor que a escola pode oferecer para os alunos deve estar voltado para a leitura. Paulino (et al., 2001) enfatiza que o ato de ler provoca no leitor o sentimento de pertencimento do seu local social, ativa suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro e os valores com a comunidade.

Automaticamente retoma-se à questão da acessibilidade linguística para Surdos, que deve estar pautada no respeito ao uso da Língua Brasileira de Sinais

(Libras), no ambiente pluri/multi/intercultural, ao qual o surdo esteja inserido. Pois, havendo displicência, no sentido de não atentarmos para a escolha ideal da motivação para leitura, influenciará no automatismo, conforme Paulino (2001), resultando num leitor inconsequente.

Cagliari (1989) afirma que a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas, e se tratando dos Surdos, como pessoas bilíngues, eles são imersos num contexto totalmente letrado, que, se não houver um conhecimento pessoal, das lacunas a serem preenchidas na absorção de conhecimentos em L2, certamente encontrarão situações de dependência, seja por familiares ou por Intérpretes de Libras.

Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas, não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos. Para Wanderley (2015), a leitura alfabética tem relação com o que as pessoas ouvintes estão acostumadas a ouvir, até mesmo as pessoas surdas com percentuais mínimos de surdez, que ouvem por meio de próteses auditivas. Nesse sentido, a autora afirma que a melhor forma para os Surdos conhecer as palavras da Língua Portuguesa (LP) deve ser através do processo da leitura para a escrita. Complementando o que fora dito, Capovilla e Sutton (2001, p. 150) trazem a seguinte reflexão:

Esperar que uma criança Surda consiga ler e escrever no código alfabético com a mesma naturalidade que a ouvinte é tão absurdo quanto esperar que um ouvinte consiga escrever os sons da fala fazendo uso de notas musicais. Cada tipo de fenômeno a ser registrado requer um sistema de representação escrita apropriado: Notas musicais para música, alfabeto para língua falada, *SignWriting* para Língua de Sinais.

Acredita-se que há um processo de continuidade, e este é desenvolvido durante o processo de aquisição da linguagem por uma pessoa ouvinte, à medida em que se expõe em contato com falantes da língua em questão. A interação com os pares, desde a tenra idade, ouvindo, balbuciando e expressando-se de forma escrita, provoca um crescimento verticalizado linguisticamente. Em contrapartida, com uma pessoa surda, incluído num ambiente linguístico não propício para tal aquisição, essa continuidade não prevalece.

A seguir, o Gráfico 5, baseada na questão 4, trata-se de uma atividade formulada com fragmentos de uma das narrativas utilizada durante o curso. O trecho, em Escrita da Língua de Sinais/*SignWriting* (ELS/SW), traz um trecho da

narrativa sobre dois personagens Surdos, que se encontraram pela primeira vez na floresta. Em seguida, apresenta-se as questões referentes a interpretação do texto em Escrita da Língua de Sinais/*SignWriting* (ELS/SW) e em Língua Portuguesa (LP).

Texto 4: Práticas de leitura e interpretação em ELS/SW e em LP

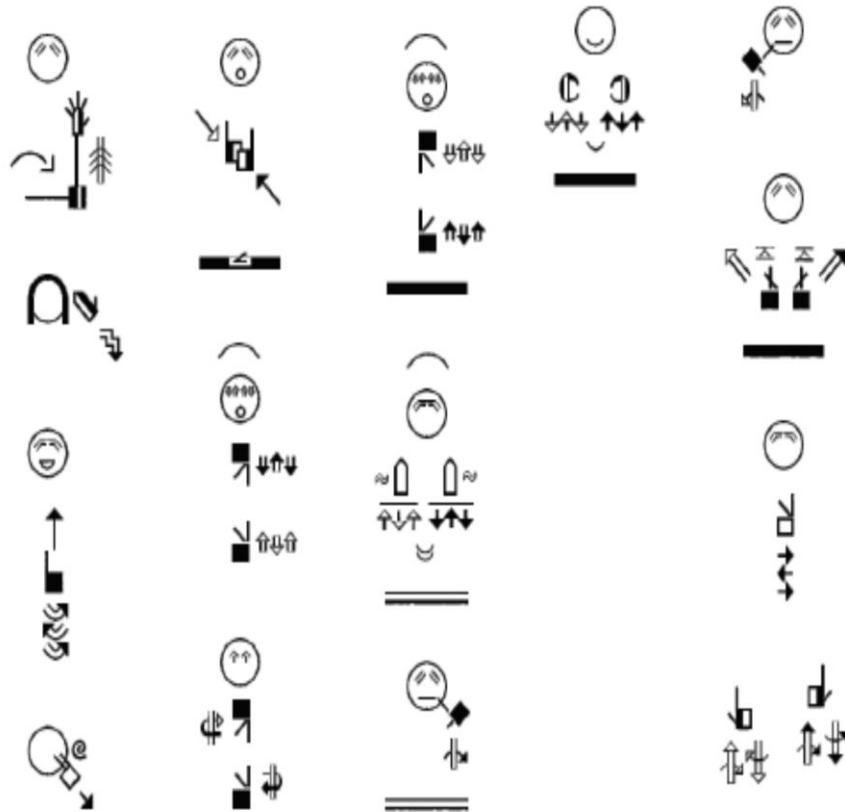
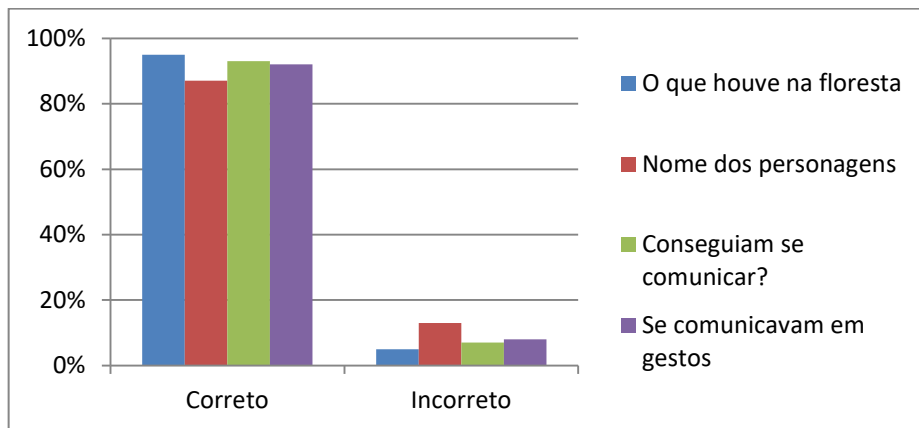


Gráfico 5: Questão 04 – No texto acima, leia e responda em Língua Portuguesa



Fonte: Dados coletados, compilados e tabulados pelo pesquisador em 2017.

O Gráfico 5 compõe-se de um texto em ELS/SW e de questões em LP para a leitura e interpretação desse texto. Detectou-se que há no gráfico 5, um índice de 95% para o item (a) indicando que os informantes Surdos da pesquisa conseguiram interpretar o contexto da situação da narrativa, seguindo de altos índices apontando de modo positivo a contextualização em ELS/SW e as perguntas em LP.

Com base no que foi exposto, o fragmento do questionário no gráfico 5, possibilitou avaliar a leitura, a compreensão e a produção de textos dos informantes, a partir do maior índice. Os informantes logo após a leitura e compreensão do texto, deram respostas em Língua Portuguesa (LP) escrita adequada às questões. Nessa altura do curso os alunos já possuíam um aprofundamento de leitura tanto em ELS/SW como em LP, ao passo que, conseguiram interpretar não só a narrativa em pauta, mas também outros textos e assim percebia-se que progressão da leitura e da escrita se construía.

Desse modo, conforme afirma Cardona (2009), a palavra falada é efêmera e, uma vez posta por escrito, ela se fixa para ser reinspecionada à vontade. De acordo com Cagliari (1989), a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. Compreende-se então que a ELS/SW possibilita de modo fixo uma fluidez de interpretações, uma vez que consegue captar o contexto do que foi dito em Libras/L1, e no caso desse recorte, em LP/L2.

“As frases na fala são construídas de modo muito mais solto, muito menos compacto ou integrado do que na escrita” (COULMAS apud GEE, 2005, p. 132). Para Cagliari (1989), a fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. Propor um sistema de escrita, tendo como intuito compreender a aquisição de uma L2, é entender que os que criaram esse sistema de escrita, empenharam-se em reduzir a língua a uma escrita altamente visual e objetiva.

Escrever e ler são ações que promovem alfabetização, de acordo com Wanderley (2015), a relação de parceria entre a escrita e a leitura, promovem a alfabetização e o letramento. Desse modo, cremos que ao ofertar oportunidades de aprendizagem na L2, em sincronia com recursos da Língua Materna dos informantes (Libras), propiciamos uma ascensão linguística; e com veemência cremos que a

Língua Portuguesa (LP) não será vista com pesar por aprendizes Surdos, inclusos no processo de aprendizagem de L2. Cagliari (1989) argumenta que:

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar seu próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como a decodificação e demais componentes, referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse. É falso dizer que se pode ler só pelo significado ou só pelo significante, porque só um ou outro jamais constituem uma realidade linguística. (2002, p. 150).

Da forma como afirma Coulmas (2014), a escrita é um símbolo forte da comunidade. Nela, os sentidos da palavra geralmente são escolhidos de um modo ou de outro, no entanto, na fala inexistente esse limite. À medida que se oferta metodologias, cujo foco se baseia na leitura de textos, automaticamente as possibilidades de sentidos possíveis para interpretação surgirão, tendo em vista que as expressões escritas têm um limite semântico, e são nesses limites que o aprendiz surdo, num contexto bilíngue, precisa entender que as inferências a partir das interpretações criadas por eles, fazem parte de um esforço natural para compreensão textual numa L2.

Diante disso, as lacunas criadas na leitura, durante o processo de alfabetização ao longo da vida, deixaram marcas no uso da linguagem escrita da Segunda Língua (L2), e uma estratégia que tornasse mais ativa e visível o contraste que havia nas estruturas morfosintática da Libras e da Língua Portuguesa era gritante.

Sobre as vantagens que a ELS/SW tem em atuar de forma ativa no processo de aprendizagem em L2, elencamos a chance de trabalhar a ordem sintática das palavras. Entende-se que, muitas vezes na LP, a ordem sintática, sujeito-verbo-objeto, é restringida por regras, determinada por situações que regem a ação verbal. Na LS esse fenômeno também existe, e por conta disso, o Português-sinalizado surge como vício de linguagem por aprendizes em geral (ouvintes aprendendo Libras como L2 e Surdos aprendendo Português como L2). Como Cagliari (1989) afirma, a leitura é uma atividade ligada essencialmente à escrita e, como há vários tipos de escrita, assim também haverá os correspondentes tipos de leitura. O uso da ELS/SW como método de ensino, oportunizou aos envolvidos da pesquisa, enxergar a diferença organizacional das sentenças nas duas línguas (Libras e LP).

Expor os alunos Surdos a um letramento visual⁴⁴, segundo Reily (2003), assume uma posição de destaque. O registro de uma língua visoespacial no papel é o mesmo que decalcar, pois ela (ELS/SW) imprime um sistema de comunicação visual (Libras). Trata-se de uma escrita que eterniza no papel o que é dito pelas Língua de Sinais (LS), que, ainda que não seja oficial no Brasil, surtiu efeito no que tange à cristalização dos conhecimentos linguísticos, para uma comunidade que desconhece a gramática da própria língua.

Na sequência destacam-se como exemplo, duas atividades de dois alunos Surdos ministradas em aula durante o curso. A atividade intitula-se Ditado Visual a qual foi atribuída o método (ELS/SW) em conjunto com a leitura e interpretação de texto em LP junto com a Libras/L1.








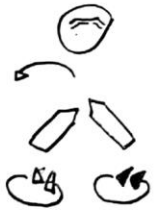
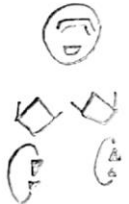


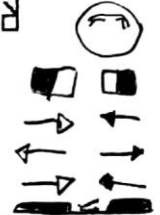












Figura 14: Ditado visual

⁴⁴ Reily (2003) trata da possibilidade do uso da imagem como recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento.

DITADO VISUAL EM ELS

Figura 15: Ditado visual (i)

DITADO VISUAL EM ELS

d	d	d	d
			
d	d	d	d
			
d	d	d	d
			
d	d	d	d
			
d	d	d	d
			
d	d	d	d
			

Fonte: Exercício ministrado na aula Ditado Visual no dia 12/06/2017

A atividade propôs que os informantes observassem, de forma enumerada, os sinais feitos pelo professor e encontrassem no texto em ELS/SW, logo, os sinais feitos pelo professor, eram encontrados pelos alunos no texto em ELS/SW. Em seguida, os sinais eram escritos em ELS/SW. Tal atividade possibilitou sincronia em ambas modalidades de língua. Pois, ao observar os sinais em Libras, os alunos procuravam o sinal escrito (ELS/SW) no material disponibilizado, agregando conhecimentos lexicais em L1, L2 e, sobretudo em ELS/SW.

O ato de escrever atualmente tem sido encarado como um mero produto da alfabetização. Escrever não é somente copiar o que se ouve ou o que se vê. Cagliari (1989) salienta que um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. Tornar a língua alvo palpável, no sentido de ter significado para os aprendizes Surdos, ainda que esta se relacione por meio de uma escrita alfabética, é de suma importância nos dias atuais. Por serem pessoas bilíngues, biculturais, os Surdos precisam também tornar-se biletreados. Mas qual seria a forma ideal para os Surdos adquirir conteúdos da língua alvo? Quais meios utilizar para tornar a LP viável para esses aprendizes?

Souza (2002, p.142) afirma que:

A alfabetização em *SignWriting* se constitui, a meu ver, em uma interessante forma de resistência à medida que, para concretizá-la, um conjunto de novas práticas disciplinares seriam necessárias: desde a formação de professores até a versão de materiais, hoje em português, para essa língua. E, nesse jogo, obviamente, começaríamos a ter produção de novos textos também em SW. Essas novas práticas poderiam gerar novos saberes, sobre a Libras, por exemplo, que a reforçariam. A escola teria que rever sua ideologia sobre a surdez e o surdo.

Nesse contexto, o processo de alfabetização e letramento⁴⁵ dos envolvidos na pesquisa pode ser ampliado, de maneira geral, uma vez que suas habilidades em atividade de leitura e escrita se desenvolveram nas práticas sociais envolvendo a língua escrita de forma dinâmica (SOARES, 2003).

Gráfico 6 apresenta um texto, da sétima questão do questionário que delineou os Gráficos 5, 6 e 7, e nesse recorte em Língua Portuguesa (LP), pediu-se aos informantes Surdos que fizessem a leitura e interpretação. Com base nos

⁴⁵ Para Soares (2003), letramento é visto concebido como desenvolvimento do uso do sistema convencional de escrita, a alfabetização, em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais onde a língua escrita está inserida.

expostos, houve o índice de 88% de resposta corretas em relação à reação da personagem Solimões; e um índice de 76% em relação ao motivo pelo qual os personagens da estória afligiram-se.

A seguir, o texto com a narrativa.

Texto 6: Recorte do texto Negrinho e Solimões:

Negrinho disse:

- Solimões, não há como chegar ao local. A canoa não está aguentando e vai afundar!

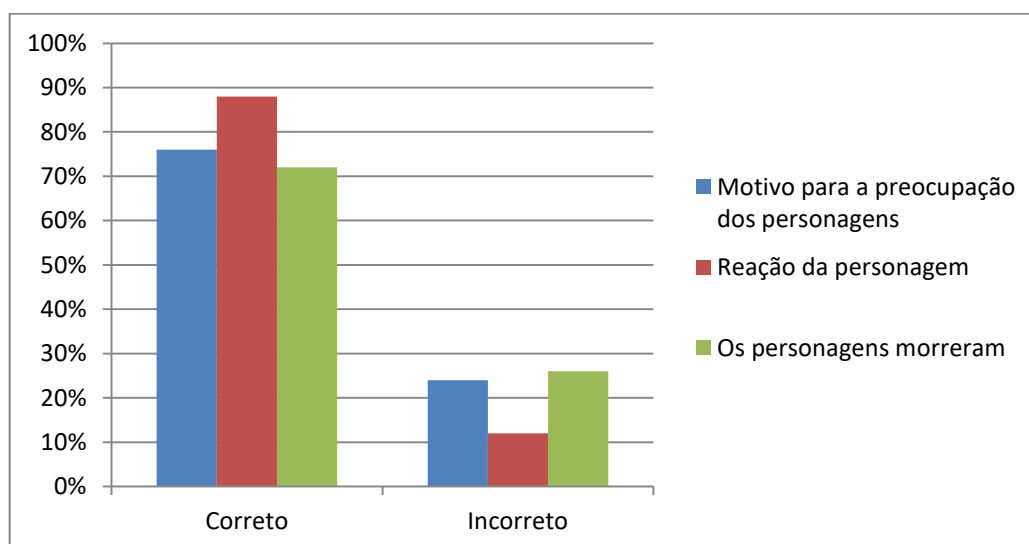
Solimões percebeu a situação e começou a chorar.

- Negrinho, não importa se nós dois vamos morrer. Seremos felizes em outra vida.

Os dois, então, se abraçaram e afundaram no rio.

Fonte: extraído da obra Negrinho e Solimões, 2014, p.48.

Gráfico 6: Questão 07 – Leia e interprete o texto acima:



Fonte: Dados coletados, compilados e tabulados pelo pesquisador em 2017.

O fato dos envolvidos na pesquisa terem progredido na leitura em LP, possibilitou relacionar o contexto dos personagens com a pergunta do item (b). Do mesmo modo em que, em ELS/SW, a estória já estava internalizada pelos

envolvidos. A compreensão imagética do desenrolar dos personagens permitiu que os alunos interpretassem e compreendessem o texto, e em seguida respondessem as arguições, usando o Português escrito.

Ao analisar todo o contexto narrativo, tanto em LP quanto em ELS/SW, os alunos tiveram base para entender do que se tratava o Texto 6, fornecendo respostas para totalizar os índices descritos o gráfico 6. O maior índice apontou que os alunos entenderam a reação da personagem feminina, que se desesperando, percebe a situação em que se encontrava junto com o personagem masculino. Do mesmo modo que, o índice de 76 % indicou, da mesma forma, que foi possível entender o que estava acontecendo para tamanha preocupação entre os personagens. Toda essa interação se deve ao fato da narrativa ter sido objeto de trabalho pedagógico no decorrer do curso e da possibilidade do bilinguismo atuar de forma simultânea (L1 e L2).

Cagliari (1989) diz que a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro, permitir a leitura. O fato da Libras ter sido a língua de instrução, facilitou a interpretação e compreensão textual da leitura em LP/L2, e proporcionando diversas interpretações, como observou-se o gráfico 5.

Alfabetizar, segundo Cagliari (1989), grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de inclusão numa sociedade letrada é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo. Mesmo em dias em que a tecnologia cresce verticalmente, de maneira a extrapolar as classes sociais, impondo produtos no qual a leitura e a escrita estão inseridas, como as redes sociais. Ainda assim o número é escasso daqueles que detêm domínio na leitura, interpretação e compreensão textual.

O que se pretende destacar com tais informações até então é que, de acordo com Walty, Fonseca e Cury (2006), a leitura se dá por meio do diálogo (troca), o ato de ler e escrever ativam as visões de mundo, refletem as vivências, experiências anteriores com a leitura e a escrita, que interferem, influenciam a forma de ler. Em relação aos surdos, podemos compreender o vazio que certos textos causam. Sabe-se que o autor ao criar o texto, espera causar um efeito no leitor, e quando esse leitor é um surdo que não tem propriedade na LP/L2, o efeito não lhe é propício se o leitor não tiver solidez em sua L1.

Cagliari (1989) diz que ao contrário da escrita, a leitura é uma atividade profundamente individual, sendo que duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura. Desse modo, entende-se o porquê de o método ter surtido efeito na leitura, compreensão e interpretação de textos, pois, de forma independente, os participantes tiveram contato com a sua LM numa modalidade escrita, na qual puderam fazer as inferências que surgiram a partir da leitura do texto em LP.

A seguir, um exemplo de um texto produzido por um informante durante a coleta de dados. Quando foi questionado se conseguiam interpretar textos em Língua Portuguesa antes do curso e o por quê?

Texto 7: Práticas de leitura e interpretação em Língua Portuguesa (i)

“Porque as vezes aprender pouco estudar. esta paciência sempre luta aprender língua Portuguesa muito mas pouco ler”.

Fonte: Exercício retirado do questionário constituído dentre as 6 tabelas.

Ao refletir sobre as características básicas do sistema de escrita alfabética e do ensino de LP, é absorvida a angústia que deve ser para um leitor-surdo, aprendiz de LP/L2, estar tão distantes dos métodos de alfabetização, em geral, de algumas práticas pedagógicas tradicionais. No texto acima, o aluno informou que pouco estudava a LP antes do curso, “[...] aprender pouco estudar. esta paciência sempre luta aprender língua...”. Nestas palavras, observa-se a persistência e a resposta pertinente ao que foi perguntado no enunciado, demonstrando a capacidade de ler/interpretar e responder em LP. Nessas linhas, no Texto 7, o informante expressa-se, afirmando que há um esforço para aprender a LP/L2, assegura ainda que sabe ler pouco. No entanto, é possível observar a organização lexical que utiliza-se para expressar a opinião.

Embora muitos alunos surdos tenham chegado a utilizar estruturas frasais gramaticalmente corretas, a maioria apresentava fragmentos de uma língua. Usavam, muitas vezes, frases desestruturadas, nas quais faltavam elementos de ligação, flexão. Cagliari (1989) argumenta que é possível entender melhor por que a

escola custa tanto a ensinar, e o aluno sofre tanto para aprender. Para o autor, a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura.

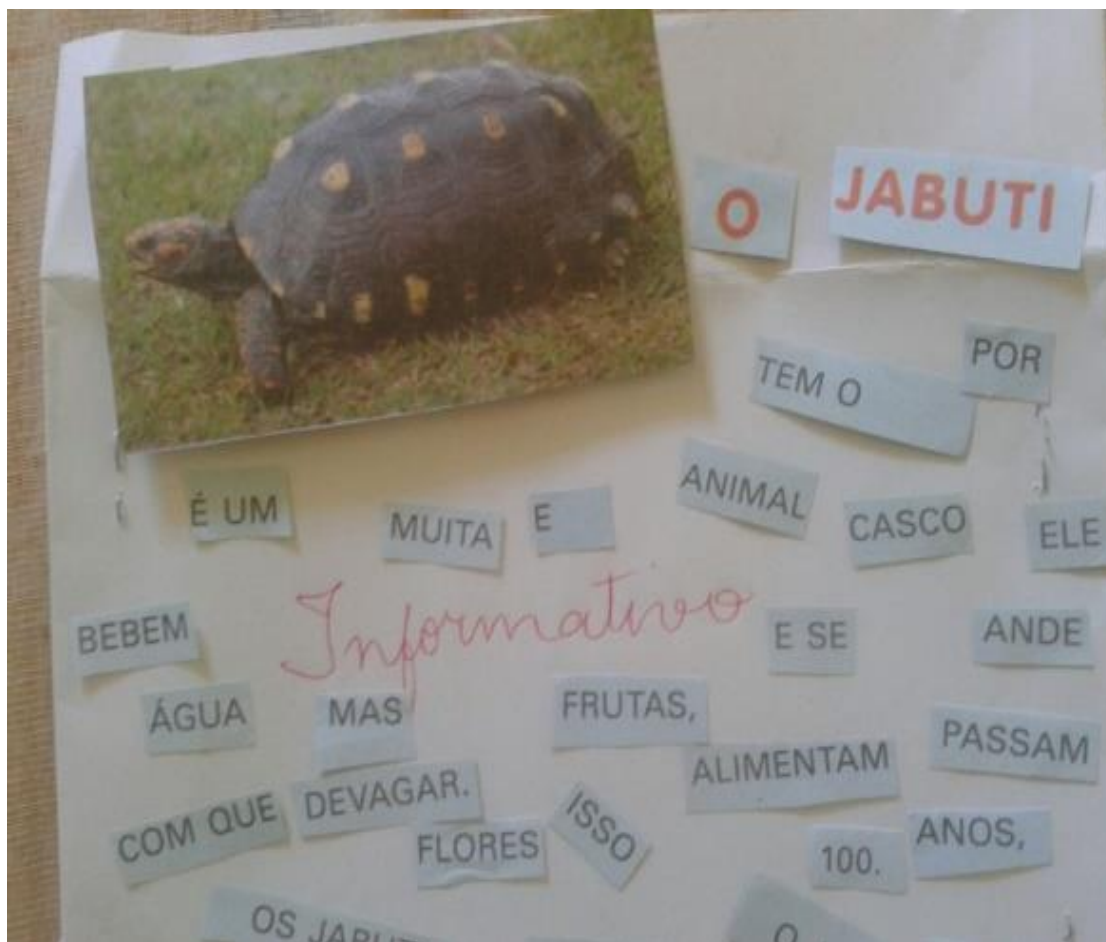
Realidades tão comuns que acabam sendo desconexas com o valor que a sala de aula deve ter. Há um descompasso tão grande que vai além do sentido real do que é o direito à acessibilidade linguística, no caso específico dos surdos. Como defende Bakhtin (1986), a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal; não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente em um processo de comunicação ininterrupto.

De fato, os Surdos como comunidade linguística, reconhecidos como usuários de uma língua minoritária, vivem num mundo em que é muito mais importante ler do que escrever. Tornarem-se independentes, significa no primeiro momento reconhecer sua singularidade linguística para ter base e adquirir outros conhecimentos, tais como os nomes das pessoas, nome das placas de ônibus, documentos. Segundo Cagliari (1989), é possível aprender a ler sem aprender a escrever.

Sendo assim, é comum que no ato da leitura, leitores-surdos construam imagetivamente o sentido do enunciado a partir de fragmentos da sentença. A escrita sem imagens permite que o leitor imagine e crie um mundo fantástico, próprio para si (CAGLIARI, 1989). Por isso a Libras/L1 tem um papel preponderante nesse contexto, pois, o surdo só conseguirá correlacionar o que for lido com a experiência visual que ele tenha tido em sua L1. Justamente nesse aspecto que o método em usar a ELS/SW no processo de alfabetização e letramento da LP/L2, de acordo com a tabela 2, apresentada anteriormente, teve um percentual de 81, 8% para os que afirmam que o método favoreceu a ELS/SW no processo de alfabetização de L2. A ELS/SW favorece a memória visual da estrutura do texto em Libras/L1.

Na sequência, uma atividade desenvolvida durante a pesquisa de campo, na qual os participantes Surdos precisavam criar um texto em LP, a partir de palavras recortadas.

Figura 16: Atividade de palavras recortadas



Fonte: atividade desenvolvida durante a coleta de dados na pesquisa de campo no dia 13/03/2017.

O intuito dessa atividade foi desenvolver a habilidade de leitura e produção de textos a partir de diferentes gêneros textuais. No exemplo acima, temos um gênero informativo, acompanhado de uma imagem, com recortes de palavras, tais como: animal, frutas, bebem, muita, por, ande, casco, agua, etc.; e os participantes precisavam criar uma situação que contextualizasse a imagem do jabuti. Nessa mesma vertente, surgiu a oportunidade de trabalhar vocabulário da LP, o uso de verbos, como: “haver”, “ter”, “surgir”, “ser”, “estar”, em diferentes tempos verbais, o uso dos conectivos de ligação, o uso das conjunções, metáforas e as idiosincrasias. A atividade se fez necessária devido ao contexto social em que os informantes estão inseridos. Surdos adultos, estudantes de nível superior e outros com ensino médio completo. Os participantes sempre se veem em situações interpretativas nas quais fogem do contexto devido uma má compreensão e faltam-lhes oportunidades de contextualizar em sua L1.

A seguir, no Gráfico 7, há mais um recorte de um texto aplicado durante o curso, no qual os informantes analisaram o nível de leitura e interpretação em Língua Portuguesa (LP). Tal gráfico embasou-se numa narrativa textual em LP, composta com alternativas que dizem respeito à leitura e interpretação do Texto 9.

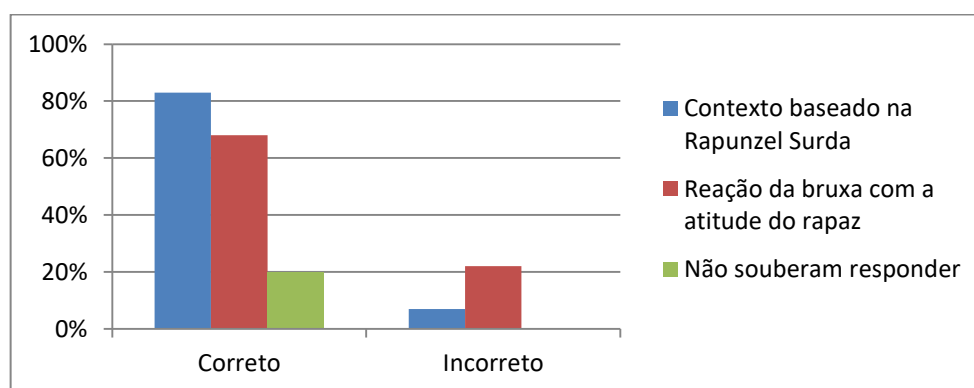
Obteve-se um percentual de 93% em relação ao contexto em que o recorte apresentado discutia um trecho da obra Rapunzel Surda. Seguido de um percentual de 78% referindo-se ao motivo pelo qual uma das personagens irritou-se com o rapaz, exigindo-o que entregasse o bebê quando nascesse. Tais percentuais evidenciam o avanço dos informantes quanto à leitura e interpretação textual em LP/L2 a partir dos subsídios necessários. Melhorar a redação veja a tabela o que a questão diz

Texto 9: Trecho de “A Rapunzel Surda”

“Enquanto o homem colhia os rabanetes, a bruxa apareceu e disse:
- Você está roubando!
O homem tentou explicar, mas a bruxa estava furiosa e exigiu, em troca dos rabanetes, o bebê que ia nascer. Pouco tempo depois, nasceu uma linda menina surda.”

Fonte: trecho extraído da obra Rapunzel Surda, Karnopp et al, 2011, p. 8.

Gráfico 7: Questão 11 – Leia e o texto em LP, em seguida respondam as seguintes inferências.



Fonte: Dados coletados, compilados e tabulados pelo pesquisador em 2017.

Pelo índice de respostas certas, verifica-se o avanço da compreensão textual dos alunos a partir perguntas explícitas. No entanto, os alunos conseguiram também relacionar os implícitos, porque extraíram do texto os elementos argumentativos inferidos conforme o contexto da situação apresentada.

Ainda sobre o Gráfico 7, percebe-se que no maior índice de 83%, os alunos souberam responder, de modo correto, o que havia ocorrido entre os personagens descritos. Em contrapartida, o índice de 68% aponta também que os alunos souberam responder o que estava explícito no texto. Nessa fase do curso, foi possível coletar dados referentes à aplicabilidade do método e a forma positiva que os participantes enxergavam a ELS/SW, como canal para inserção linguística nas modalidades distintas das línguas analisadas (Libras/LP). Tornou-se possível entender que o Português-sinalizado torna-se incoerente para compreensão semântica da língua alvo (LP/L2).

Souza (2002, p.142) afirma que:

A alfabetização em *SignWriting* se constitui, a meu ver, em uma interessante forma de resistência à medida que, para concretizá-la, um conjunto de novas práticas disciplinares seriam necessárias: desde a formação de professores até a versão de materiais, hoje em português, para essa língua. E, nesse jogo, obviamente, começaríamos a ter produção de novos textos também em SW. Essas novas práticas poderiam gerar novos saberes, sobre a Libras, por exemplo, que a reforçariam. A escola teria que rever sua ideologia sobre a surdez e o surdo.

Trabalhar o ensino de uma língua oral com um público que não ouve, torna-se um desafio. Correlacionar elementos semântico-sintáticos dessa língua alvo, com a língua minoritária, dá-se por meio de contextos que viabilizem a absorção. Observa-se que na Escrita da Língua de Sinais/*SignWriting*, a língua minoritária em questão (Libras), é evocada, atribuindo sentido ao que é exposto na língua majoritária (LP). Canalizar atividades, por meio de obras Literárias Surdas, torna-se um imprescindível canal metodológico visual. Pois, na página a ser lida, observa-se a imagem, o texto em LP e o texto em ELS/SW. Sem dúvida, os materiais que imprimem a ELS/SW, correlacionando com a LP, torna o entendimento dos que não ouvem mais significativo em relação a estrutura sintática de ambas modalidades de língua.

Segundo Cagliari (1989) a leitura e interpretação de texto precede o ato de escrever, no entanto, vivemos dias em que encontramos facilmente pessoas ao nosso redor que não tem costume de ler e escrever.

Svartholm (1997) propõe que se deva mostrar ao aluno surdo que a língua escrita realmente significa algo, evocando este significado em outra língua, a LS e, nesse caso, em ELS/SW. De acordo com a autora, a L1, (LS) serve como base para aprendizagem posterior de uma L2.

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) dão ênfase a importância de materiais visuais e impressos que servem como fonte de conhecimento e lembram que, quanto enfatizam a importância dos textos como fonte importante de conhecimento e que, quanto mais se lê, maior é a amplitude e a profundidade do que se pode entender.

Ressalta-se que práticas discursivas em LS levam os Surdos à construção do conhecimento de mundo e de texto, nos quais são fundamentados para aquisição da leitura e escrita na língua alvo. Nesse sentido, o processo metodológico depende diretamente de subsídios didáticos e pedagógicos concernentes na intervenção linguística e cultural em favor dos Surdos. De acordo com Pereira e Souza (1999), ser bilíngue possibilita atuarem como intérpretes e coautores na constituição do conhecimento de duas línguas.

Para Sá (2006) a educação de surdos demanda de projetos políticos que subvertem a ordem da dominação e da subjugação, mas não convêm projetos “libertadores”. Trata-se de ressaltar o direito que os surdos têm a projetos amplos e sua potencialidade para participar da construção destes. Nesse bojo, é de suma importância a relação professor x aluno x intérprete, e com a equipe multidisciplinar, pois, segundo Tardif (2002, p.87), é relevante os professores aprenderem com os colegas, “uma fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos”.

Entende-se que a alfabetização de um grupo minoritário, utentes de uma modalidade diferente de língua, evocam diversas indagações acerca de como e por onde começar o processo de ensino desses indivíduos. Colonizar e impor normas de alfabetizar não é mais possível diante da pluralidade cultural que nos rodeia. Conhecer, aceitar, investigar, adaptar, consentir; talvez sejam palavras-chave para os primeiros passos na elaboração de uma metodologia que contemple uma determinada minoria linguística, e assim, suas singularidades sejam preservadas e não colonizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com pouco mais de 20 anos no Brasil, o *SignWriting* (SW) tem alcançado um patamar importante no ensino de Surdos. Desde a sua difusão, como método de aquisição para conhecimentos linguísticos em Libras, esse sistema tem trazido resultados positivos em diversas áreas do ensino. Por sua importância, uma grande conclamação de pesquisadores tem se levantado em todo o país, dispostos a investigar os benefícios que essa escrita tem para educação. Durante anos, julgavam que os que não ouvem, não possuíam língua, logo, essa minoria, “sem língua”, eram dependentes de uma língua majoritária, e, a forma inconsequente que expuseram os Surdos à aquisição de uma língua oral, acarretou em anos de exclusão linguística. Tornava-se incontrovertível o significado de surdez, acarretando em estigmas, preconceitos, inviabilizando a inclusão dos Surdos.

É notório que, diante dos fatos, comprovou-se que em muitos casos o leitor-surdo lê, mas não emprega sentido ao que lê. Imageticamente não constroem sentidos, tornando-os dissonantes os significados lidos num texto. Com a execução desta pesquisa, realizada com alunos Surdos adultos, de diferentes níveis de escolaridades, observou-se o papel preponderante que a Língua de Sinais tem para construção de sentidos na aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2).

Alteridade, palavra curta e simples que sintetiza claramente o que se espera no perfil dos que, destemidamente, encaram o desenrolar do processo educacional dos que não ouvem. Outrossim, é comum a associação de metodologias de ensino de línguas que não integram os Surdos em sua plenitude, por conseguinte, a presente pesquisa busca dialogar, com base na Linguística Aplicada, meios consistentes que incluem a Língua de Sinais no processo de aprendizagem da pessoa surda.

A pesquisa apontou resultados que contemplam práticas sociais no uso da leitura e escrita no ensino de LP/L2 em contextos pluri/inter/multiculturais com pessoas surdas. Constatou-se no Gráfico 2 que 55% participantes da pesquisa tinham conhecimento básico em Língua Portuguesa (LP). Desse modo, tornou-se possível a aplicação de textos narrativos e interpretativos durante as aulas, incitando-os à leitura e sanando as dúvidas que surgiam a partir das inferências.

Nesse ínterim, metodologias ouvintistas é visivelmente inviável para o ensino da língua alvo a aprendizes Surdos.

Pelo fato dos alunos/participantes terem base na leitura e compreensão da Língua Portuguesa (LP), o método utilizando a Escrita da Língua de Sinais por meio do Sistema *SignWriting* (ELS/SW) surtiu efeito positivo, como descreve o Gráfico 3. Totalizou-se 82% apontando que os participantes aprovaram a metodologia para aquisição da língua alvo. A positividade para tal, deu-se por meio das narrativas impressas nas duas línguas, e, dessa forma, era possível analisar a estrutura sintática e semântica das línguas envolvidas.

Devido a abordagem bilíngue, respeitando a diversidade dos Surdos envolvidos, a prática didática buscou entender se os alunos/participantes da pesquisa conseguiam progredir seus conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como L1, e em LP, como L2, a partir da execução do método. Os dados obtidos no Gráfico 4, revelou que o índice de 89% apontou que o *SignWriting* favoreceu a leitura em Libras, como L1.

Contudo, com base nos índices alcançados na coleta de dados, os percentuais obtidos no Gráfico 5, comprova a aplicabilidade da metodologia durante o decorrer do curso. A forma como foi executada, juntando textos em ELS/SW em paralelo com a LP, favoreceu a leitura e compreensão da LP. Os índices apontados de 95% aponta que, no Gráfico 5, houve uma massiva interpretação do contexto, propiciando na leitura e compreensão com a junção das escritas. Logo, os Gráficos 6 e 7 procurou evocar a leitura de trechos de narrativas em LP, incluindo perguntas em Português, tendo o texto como base, os envolvidos na pesquisa correlacionavam suas respostas. No Gráfico 6, o índice de 88% aponta o percentual de respostas coesas; e o Gráfico 7, 83% indicou o percentual de respostas em Português escrito relacionando-se com o contexto lido em LP.

As estratégias utilizadas durante a pesquisa tiveram como intuito evocar a Libras, como instrumento norteador para a aquisição de conhecimentos semântico-sintáticos na LP. Língua (Libras) que simboliza anos de preservação cultural e identitária. Convém concordar que, adaptar metodologias com foco nos falantes de uma língua tão representativa, oportuniza uma ascensão cognitiva aos usuários. Através do ato de ler e interpretar textos nas aulas, os alunos conseguiam

compreender, sanando as lacunas cognitivas e desenvolviam-se a partir das atividades que evocavam o processo de ensino/aprendizagem em LP.

Por conseguinte, constou-se que os envolvidos necessitam de cursos que contemplem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como L1, cuja imersão proporciona uma maior compreensão contextual dos insumos linguísticos numa língua alvo (LP/L2). Não há marca de alteridade com a proposta textual, desconhecendo o gênero ao qual o texto está ligado. Em diferentes níveis de escolaridades e faixa etária, torna-se visível o costume de ler palavras de forma isolada, sem considerar o contexto ao qual estão inseridas. De modo que, como aponta Cagliari (1989), a leitura não pode ser só decifração, mas deve, através da decifração, chegar à motivação do que está escrito.

Para tal, a inclusão de conteúdos em ELS/SW, propicia a prática pedagógica, fomentando o entendimento do que significa uma estrutura sintática numa língua visoespacial, dialogando com as diferenças da estrutura linguística de uma língua oral. A aquisição de conhecimentos linguísticos em L2 torna-se mais eficiente, quando aprendizes Surdos enxergam sua debilidade em relação à leitura e entendem que as traduções literais os tornam leitores ineficientes.

No contexto dessa pesquisa, o sujeito surdo, como minoria linguística, deve ter acesso às metodologias que os contemplem. Dialogando com suas implicaturas cognitivas, diluindo em oportunidades de compreensão e contextualização. Evidente que, dessa forma, as metodologias aplicadas resultarão na formação do leitor-surdo crítico, participativo e de fato, a proposta bilíngue defendida legalmente, será praticada, diluindo em mecanismos que diminuam a persistência de estereótipos, ligados à falta de conhecimento em torno do significado da surdez.

No entanto, o aprendizado da LP/L2 perpassa por formas diversificadas, assumindo uma importância crucial para inclusão da pessoa surda. Além de serem sujeitos bilíngues, num contexto heterogêneo, os Surdos têm há a necessidade de tornarem-se biculturais, enfrentando a repressão ouvintista, lutando contra a discriminação, tendo no conhecimento de uma L2, uma ferramenta para independência social num país multicultural. Ao considerar a vivência durante a execução da pesquisa e a prática didática para as quais os envolvidos na pesquisa foram submetidos, fica evidente a inadequação das práticas pedagógicas, principalmente ao se tratar de contextos inclusivos.

Sem uma relação significativa em comum com os que os rodeiam, os não ouvintes (Surdos) passam a estereotipar o aprendizado da língua majoritária, resultando no alto índice de defasagem escolar e no insucesso como leitor. A criação de estratégia metodológica urge como fator preponderante para combater a ineficiência no ensino de LP/L2. Sabe-se que houveram longínquos anos de descaso com a Educação de Surdos; portanto, envolver o sistema SW tornou-se fundamental, no sentido que os Surdos pudessem se constituir como leitores e produtores de textos escritos, usando tais benefícios como instrumentos de luta e descolonização.

Numa abordagem bilíngue, diante de um contexto inter/pluri/multicultural no qual estamos inseridos, torna-se imprescindível, os Surdos, como minoria linguística e sendo sujeitos biculturais, serem atraídos à língua majoritária (LP) por meio de estratégias de ensino que atendam suas demandas linguísticas e culturais. É importante salientar que, torna-se gritante a intervenção e prudência dos órgãos competentes responsáveis pela educação pública no Estado de Rondônia, no sentido de capacitar os professores e os instrutores Surdos para atuarem intensivamente no ensino da Libras para Surdos e na capacitação docente para atender as demandas no que tange ao ensino/aprendizagem da LP/L2. Dessa forma, as políticas educacionais que visam à integração escolar dos Surdos, não só combatendo seu insucesso na escola, no que se refere à incompreensão da L2, mas também atenuando sua integração social.

Desse modo, o prazer pela leitura e escrita em L2 será eficaz e não circunstancial para aprendizes Surdos, nos quais as armadilhas terminológicas serão entendidas não como barreiras comunicacionais, mas sim como um desafio lexical, que os forçarão a uma imersão semântica na língua alvo. Oportunizar um ensino, com foco nos indivíduos com dificuldades no aprendizado da LP, está além da esfera escolar. A presente pesquisa possibilita contribuir na área da Linguística Aplicada, subsidiando futuras investigações que possam aprofundar os conhecimentos referentes ao ensino de LP/L2 para alfabetização e letramento de alunos Surdos na língua majoritária e ampliar esses estudos, expandindo-o para outras áreas da linguística.

REFERÊNCIAS

ASCOM. **Associação de Surdos de Cacoal é contemplada com um terreno.**

Disponível em: <http://www.rondoniadinamica.com/arquivo/associacao-de-surdos-de-cacoal-e-contemplada-com-terreno,80109.shtml>. Acessado em 29/11/2017.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico. O que é, como se faz.** São Paulo: Editora Loyola, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

_____. **La recherche-action dans l'institution éducative.** Paris: Gauthier-Villars, 1997.

BARRETO, Madson, BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistérios.** 2ª edição. Salvador: Libras Escrita, 2015.

BARTHES, R. **O rumor da língua.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTH, Creice. **Construção da leitura / escrita em Língua de Sinais de crianças surdas em ambientes digitais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre. UFRGS, 2008.

BÉBIAN, R. A. **Essay on the deaf and natural language or introduction to a natural classification of ideas with their proper signs.** In Lane, H. E PHILIP, F. **The deaf experience: classics in language e education**, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984. (texto publicado originalmente em francês em 1817).

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral 2.** 2ª edição. Campinas – SP: Pontes Editores, 2006.

BERTHIER, F. **Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée.** In LANE, H. E PHILIP, F. **The deaf experience: classics in language e education**, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984. (texto publicado originalmente em francês em 1840).

BORDIÉU, P. & CHARTIER, R.. **A leitura: uma prática cultura. Debate entre Pierre Boudieu e Roger Chartier.** In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP, 2001.

_____. MEC. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2001.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação.** Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. LEI Nº10.436. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências.** Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

BROWN, H. D. **Principles of learning and teaching.** New Jersey: Prentice-Hall, 1980.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Editora UFMG: Belo Horizonte, 1998.

BURGEILE, Odete. **Práticas educacionais no ensino de línguas e de literatura.** Florianópolis: Pandion, 2013.

CARDONA, G. **Introduzione ala sociolinguística.** Milão: UTET Università, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo, Scipione, 1989.

CAPOVILLA, Fernando C.; (Orgs.). **A escrita visual direta de sinais *Signwriting* e seu lugar na educação da criança Surda,** 2006 In: CAPOVILLA, F. C.: RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira.** Vol. 2: Sinais de M a Z. 3. São Paulo: Edusp, 2006.

CAVALCANTI, M. C. **Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para formação de professores de LE.** In J. C. P. Almeida Filho (Org.), **O professor de Língua Estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999.

COSTA, E. C.; NASCIMENTO, L. R. S. **Escrita da Língua de Sinais (ELS): A Expressão Gráfico-Esquemático-Quirêmica da Língua Brasileira de Sinais por meio do Sistema *Singwriting* (Libras–Sw).** 8º Encontro Internacional de Formação de professores e 9º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional. <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/issue/view/2> acesso em 10/01/2018.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CORREIA, Heloisa, H. S. & KLEPPA, L. et al. **Multiculturalismo e interculturalidade** nos estudos de língua e literatura. Porto Velho, 2010.

COSTA, A. C.; STUMPF, M. R.; FREITAS, J. B.; DIMURO, G. P. **Um convite ao processamento da língua de sinais.** UCEPEL-RS, PGIE/UFRGS, 2004.

DALLAN, M. S. S. e MASCIA, M. A. A. **A escrita de sinais: uma escrita própria para a LIBRAS.** In LINS, H. A. de M. (org.). **Experiências docentes ligadas à educação de surdos: Aspectos de formação.** Campinas – SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

EMPRESASCNPJ.COM. **Associação dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia-Interpretes de Língua de Sinais / Português de Rondônia (nome fantasia:**

Aptigilsp/Ro).

Disponível

em:

<https://www.empresascnpj.com/s/empresa/associacao-dos-profissionais-tradutores-interpretres-e-guia-interpretres-de-lingua-de-sinais-portugues-de-rondonia-nome-fantasia-aptigilsp-ro/27643190000111>. Acessado em 29/11/2017.

FERNANDES, Sueli. **Letramento na educação bilíngue para surdos**. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C.M. de; MASSI, G. (orgs.). *Letramento: referências sem saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006.

_____. **O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, Set./Dez. 2015.

FINAU, Rossana A. **Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística**. In: QUADROS, R. M.; PERLIN G. (Org.). *Estudos Surdos 1*. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2006 .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____. **Pedagogia da esperança**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GANGEL-VASQUEZ, J. **Literacy in Nicaraguan Sign language: Assessing “Written Sign” Recognition Skills at the Escuelita de Bluefields**. Master’s Degree Thesis. Dominguez Hills, California States University, 1998.

GABRIEL, Carmem T. **Conhecimento escolar, Cultura e Poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”**. In: MOREIRA, A. F. E CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GANNON, Jack R. **Deaf Heritage: a Narrative of Deaf America**. Estados Unidos, National Association The Deaf, 1981.

GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, M. C. R. **Linguagem surdez e Educação**. 2ª edição. Campinas – SP Autores Associados, 1999.

GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA. **Grade curricular de formação da Polícia Civil passa a contar com mais três disciplinas obrigatórias**. Disponível em: www.surdosol.com.br/grade-curricular-de-formacao-da-policia-civil-passa-a-contar-com-mais-tres-disciplinas-obrigatorias/ acessado em 29/11/2017

GRANIER, D. M. **O Ensino de Português como L1 e como L2.** In: SOUZA, S. L. (org). *O Ensino de Língua Portuguesa na Contemporaneidade em Diferentes Perspectivas.* Curitiba: CRV, 2014. p. 11-32.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Ed. 2000.

HESSEL Carolina, Karnopp, Lodenir, ROSA, Fabiano. **Rapunzel Surda.** Canoas – RS: Ed: ULBRA, 2003.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita.** São Paulo: Parábola, 2003.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

JOVER-FALEIROS, Rita. Et al. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo – SP: Parábola, 2013.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas - SP: Mercado das Letras, 1995.

LABORIT, Emmanuelle. **O vôo da gaivota.** São Paulo: Ed. Best Seller, 1994.

LACERDA, Cristina B. F. de. **O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** In: LODI, Ana C. LACERDA, Cristina B. F. (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.* Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Cadernos Cedes 46, Campinas: UNICAMP; Campinas: Papyrus, v.46, p. 68-80, 1998.

LAJOLO, M.. **Memória de leitura.** Campinas – SP, 1999 (mimeo).

LANE, H. **A máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.. **Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional.** In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.). **Letramento e minorias.** Porto Alegre, 2004.

LEI Nº 2.059, de 01 de agosto de 2013. **Dispõe sobre a oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no Município de Porto Velho e dá outras providências.** LOPES, Maura C. *Relações de poderes no espaço multicultural da*

escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LINS, Heloísa A. M. (Orgs.). **Leitores na contramão**. Campinas – SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares /**

Organizadores: Angela Paiva Dionísio, Maria Auxiliadora Bezerra. 2 ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

<http://www.cbxguaraituba.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/2/580/299/arquivos/File/grupo%20de%20estudo%202009/TextoEncontro2Compreensaodetexto.pdf>. Acesso em 27/10/2017.

MARCUCHI, Luis A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MEC, SEESP. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica /** Heloisa Maria Moreira Lima Salles, et al. Vol. 1. 2ª edição. Brasília, 2007.

_____. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica /** Heloisa Maria Moreira Lima Salles, et al. Vol. 2. 2ª edição. Brasília, 2007.

MONTEIRO, T. S. **Negrinho e Solimões**. Manaus: BK Editora, 2014.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística?** 12. reimpressão São Paulo: Brasiliense, 1999.

OVIEDO, Alejandro. **Roch Ambroise Auguste Bébien (1789-1839): pioneiro de los estúdios sobre la sordera**. 2007. Disponível em <http://www.culturasorda.eu/4.html> Acesso em 03 de set. de 2017.

PANZINI, Flávia. NENEVÉ, Miguel. **Educação multicultural e formação docente**. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008.

PAULINO, Graça. (et al). **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda**. Cadernos Cedes, Campinas: UNICAMP; Campinas: Papyrus, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. Disponível em: Acesso em: 10/01/2018.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. 2ª edição. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PORTAL SCG. **Criação de associação irá beneficiar Surdos em Ji-Paraná**. Acessado em 29/11/2017. <http://www.redetvro.com.br/criacao-de-associacao-ira-beneficiar-surdos-de-ji-parana/>

_____, Gladis. STUMPF, Marianne. **Um olhar sobre nós. Leituras contemporâneas**. Curitiba: Editora CR, 2012.

_____, Gladis. MIRANDA, Wilson. **A performatividade em educação de surdos**. In: SÁ, Nídia R. L. **Surdos: qual escola?** – Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

QUADROS, Ronice, M. **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

_____. **Inclusão/Exclusão: situando as diferenças na educação de surdos**. Porto Alegre. 2003. Mimeo.

QUADROS, Ronice, M. & PERLIN, Gladis, et al. **Estudos Surdos 2**. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice, M, et al. **Estudos Surdos 3**. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2008.

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

QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RONDÔNIA. Constituição do Estado de Rondônia, promulgada em 25 de fevereiro de 2003.

REIS, Dulcilene Saraiva. **Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda**. / Dulcilene Saraiva Reis – Porto Velho, 2013.

ROJO, R. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?** In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

SÁ, Nídia R. L. **Cultura, poder e educação**. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. **Surdos: qual escola?** – Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

_____. **O discurso surdo: a escuta dos sinais.** In: SKLIAR (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Cultura, poder e educação e surdos.** Manaus: EDUA, Comped, INEP, 2002.

SÁ, Nídia R. L, SÁ, Nelson P. **Escolas bilíngues de surdos: por que não?** Manaus: EDUA, 2015.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, M. B.. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – GT **Alfabetização, Leitura e Escrita**, 2003. (mimeo)

SOUZA, R. C. S. et al. **Introdução aos estudos sobre educação de surdos.** Aracaju: Editora Criação, 2014.

SOUZA, R. M. de; GÓES, M. C. R. de. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão.** In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para surdos.* 1v. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STERNBERG, Robert J. e GRIGORENKO, Elena, L. **Crianças Rotuladas.** Porto Alegre: Artemed, 1998.

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

STUMPF, Marianne R. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: línguas de sinais no papel e no computador.** Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. **A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira.** In: QUADROS, Ronice M. & STUMPF, Marianne R. (Org.). **Estudos Surdos 3.** Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2009.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SUTTON, V. (2011). **The SignWriting alphabet: The International SignWriting Alphabet.** La Jolla: The SignWriting Press. Retrieved February 27, 2014
http://www.signwriting.org/archive/docs7/sw0636_SignWriting_Alphabet_Manual_2010.pdf

SUTTON, V. & FROST, A. (2008). **SignWriting. Sign Language are written languages.** Paper presented for VAIL Conference, San Diego, California. Retrieved February 26, 2014 from <http://www.gignwriting.org/archive/docs6?sw0523-US-SignWritingVAILConference2008.pdf>

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VILHALVA, S. **A ameaçada escola de surdos.** In: SÁ, N (Org.). Surdos: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Pontes, 1989.

WALTY, I. L. C.; FONSECA, M. N. S. & CURY, M. Z. F. **Palavra e Imagem: leituras cruzadas.** 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WANDERLEY, Débora C. **A leitura e a escrita de sinais de forma processual e lúdica.** Curitiba: Editora Prismas, 2015.

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

ZAPPE, C. T. **Escrita da língua de sinais em comunidades do ORKUT: marcador cultural na educação de surdos.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

Questionário 2: questionário que delinea as tabelas

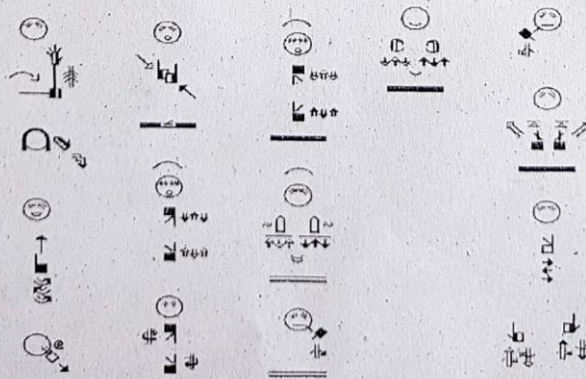
Pesquisa de campo
(Coleta de dados)

1) Você conseguia interpretar textos em Língua Portuguesa antes do curso? Por quê

2) Como o método em Escrita de Sinais/SignWriting será útil para a leitura de textos em Língua Portuguesa em sua vida a partir da realização do curso?

3) Qual sua opinião sobre a Escrita de Sinais/SignWriting. Essa escrita ajuda na compreensão de textos em Língua Portuguesa? Você conseguiu sentir um avanço na interpretação de textos em Escrita de Sinais/SignWriting e em Língua Portuguesa durante o curso? Por quê?

4) No texto abaixo, leia e responda as seguintes questões em Língua Portuguesa.



- a) O que aconteceu na floresta?
- b) Como se chamava os personagens no texto acima?
- c) Os dois personagens conseguiram se comunicar no primeiro contato? Por quê?

5) Leia e interprete o texto abaixo.

O pai de Negrinho começou a estranhar o comportamento do filho. O rapaz sempre chegava muito tarde e todo alegre e quanto o pai perguntava, ele nunca respondia por onde estivera o dia inteiro.

- a) Por qual motivo o pai do menino começou a estranhar o comportamento do filho?
- b) Por quanto tempo o garoto permanecia fora do convívio com os pais?

6) Leia e interprete o texto abaixo.

E como ela era branquinha!!! Solimões era surda e muito, muito curiosa. Amava sua família e adorava tomar banho e ficou impressionada com a terra, com o rio azul-esverdeado, com a selva. Como fosse muito curiosa pediu ao seu pai, o rei para deixá-la brincar na mata ali perto. Ele, então, permitiu, mas ele pediu a ela que voltasse cedo.

- a) Descreva a personagem Solimões.
- b) Por qual motivo a menina pediu permissão ao pai?
- c) O que o pai da menina combinou com ela ao permitir que ela saísse?

7) Leia e interprete o texto a seguir.

Negrinho disse:

- Solimões, não há como chegar ao local. A canoa não está aguentando e vai afundar!
- Solimões percebeu a situação e começou a chorar.
- Negrinho, não importa se nós dois vamos morrer. Seremos felizes em outra vida.
- Os dois, então, se abraçaram e afundaram no rio.

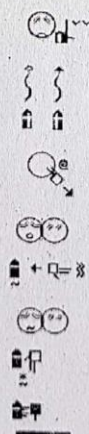
- a) Nesse contexto, o que havia acontecido para que os dois personagens estivessem preocupados?
- b) Qual foi a reação da menina?
- c) Ao final, o que aconteceu com os dois personagens?

8) Faça uma leitura do texto abaixo e em seguida responda as seguintes perguntas em Língua Portuguesa.



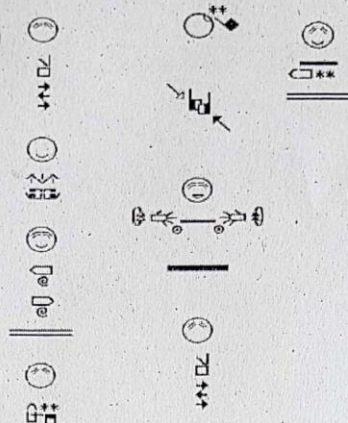
- a) No texto acima, qual situação estava acontecendo na floresta? Descreva.

9) Leia e contextualize a seguinte situação.



- a) O que aconteceu com o personagem Negrinho? Descreva.

10) Leia e interprete o texto abaixo.



- a) Os dois personagens combinavam o que diariamente?
- b) Qual o sentimento que os dois compartilhava um pelo outro quando estavam juntos?

11) Leia o texto em Língua Portuguesa, em seguida responda as seguintes inferências.

Enquanto o homem colhia os rabanetes, a bruxa apareceu e disse:

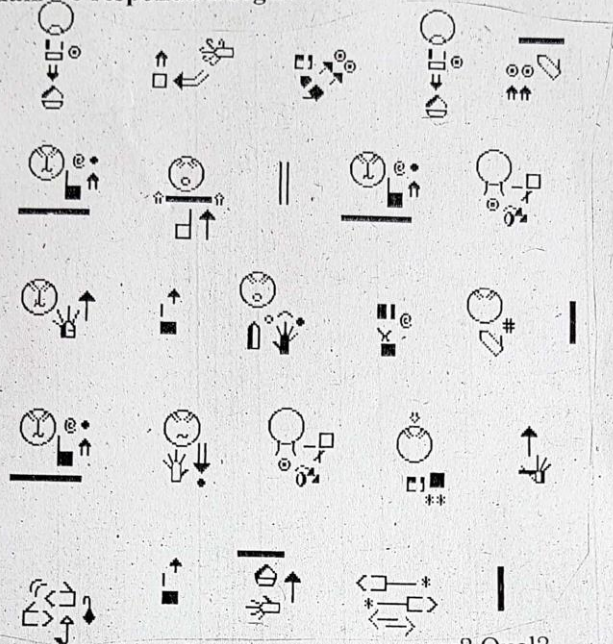
– Você está roubando!

O homem tentou explicar, mas a bruxa estava furiosa e exigiu, em troca dos rabanetes, o bebê que ia nascer.

Pouco tempo depois, nasceu uma linda menina surda.

- a) Explique qual o contexto da situação.
- b) A bruxa ficou satisfeita com a atitude do rapaz? Comente?


12) Contextualize e responda a seguir:

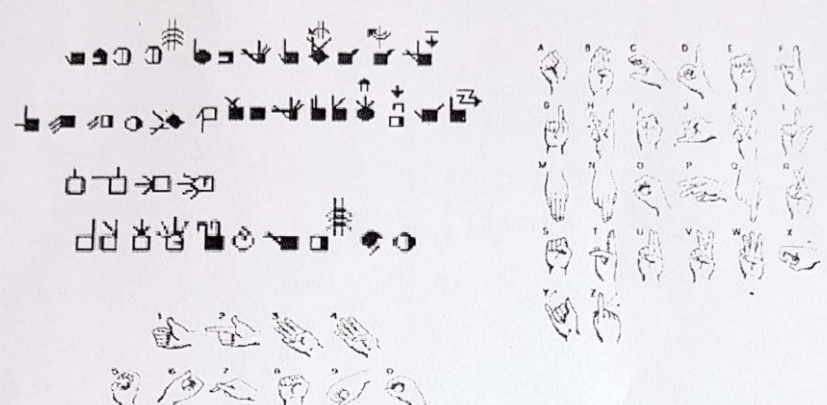


a) Houve alguma combinação entre os personagens? Qual?

b) Por qual motivo o rapaz se arriscou para colher os rabanetes?

Atividade 1: visograma


VISOGRAMA



1. _____ 7. _____

2. _____ 8. _____

3. _____ 9. _____

4. _____ 10. _____

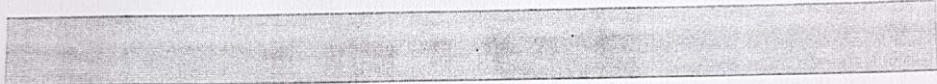
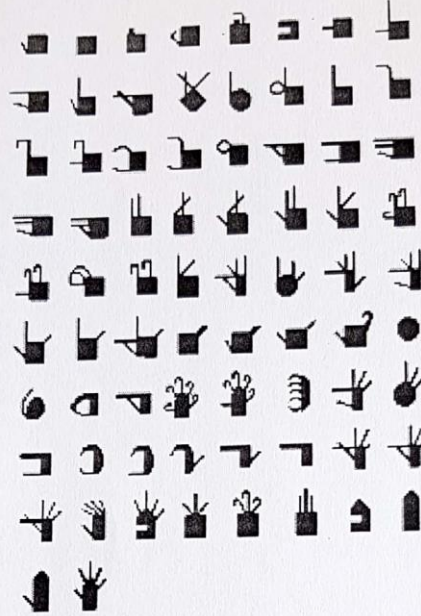
5. _____ 11. _____

6. _____ 12. _____

RR



VISOGRAFEMAS



Atividade 2: frases em Escrita de Sinais e em Português

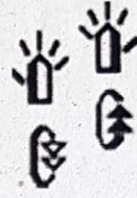
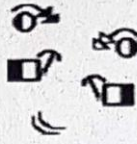
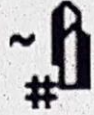
--	--	--	--	--	--

O professor ainda não chegou	Já comprei uma roupa linda
Estas uvas estão deliciosas	Atenção, homens trabalhando
Os alunos mataram aula hoje	Acabou para mim

Atividade 3: ditado de sinais

Atividade prática

Ditado de sinais



1		21	
2		22	
3		23	
4		24	
5		25	
6		26	
7		27	
8		28	
9		29	
10		30	
11		31	
12		32	
13		33	
14		34	
15		35	
16		36	
17		37	
18		38	
19		39	
20		40	

Atividade 4: ditado visual

DITADO VISUAL EM ELS

□	□	□	□
□	□	□	□
●	□●	□□	□□
□□	□□	□□	□□
□□	□□	□□	□□
□□	□□	□□	□□

