

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

EMANUELY MONTEIRO CELESTINO

**LEITURA, ESCRITA E REFERENCIAÇÃO LEXICAL EM TEXTOS DE ALUNOS
SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RIO BRANCO
2019**

EMANUELY MONTEIRO CELESTINO

**LEITURA, ESCRITA E REFERENCIAÇÃO LEXICAL EM TEXTOS DE ALUNOS
SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras: PROFLETRAS – em Rede Nacional, vinculado ao Centro de Educação de Letras e Artes, da Universidade Federal do Acre, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras, Linha de Pesquisa: Linguagens e Letramentos.

Orientador Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa

RIO BRANCO
2019

LEITURA, ESCRITA E REFERENCIAÇÃO LEXICAL EM TEXTOS DE ALUNOS
SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na Linha de Pesquisa: Linguagens e Letramentos.

Data da aprovação: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal do Acre

Profa. Dra. Nilce Maria da Silva
Examinadora Externa
Universidade do Estado do Mato Grosso

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos
Examinadora Interna
Universidade Federal do Acre

Prof. Dr. Shelton Lima de Souza
Examinador Interno – Suplente
Universidade Federal do Acre

Rio Branco
2019

*Aos meus pais que me ensinaram o valor da educação,
sempre me apoiando durante minha caminhada e na realização de
mais um sonho.*

*Ao meu filho e esposo por toda compreensão e apoio durante
a realização desta conquista.*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Acre – UFAC, por proporcionar a acolhida em suas dependências no decorrer das aulas dos cursos de Mestrado;

À Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por disponibilizar a bolsa para financiar os estudos durante o curso;

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFELETRAS, na pessoa da Prof.^a Rosane Garcia, coordenadora do curso;

Ao meu professor Orientador, Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa, por toda a dedicação durante a execução deste trabalho, sempre compreensivo e contribuindo efetivamente durante as orientações. Obrigada por me ajudar a realizar o sonho de fazer um trabalho dedicado ao aluno surdo;

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa, Profa. Dra. Nilce Maria da Silva, Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos e Prof. Dr. Shelton Lima de Souza, pelas sugestões e contribuições ao meu trabalho;

Ao meu esposo, Miquéias Miranda Neves, pela compreensão e paciência e parceria durante a realização do curso, obrigada por não me deixar desistir;

Ao meu filho, Juan Ismael Celestino Neves, que sofreu com a minha ausência, mas entendeu que isso era necessário, porém passageiro;

À minha querida mãe, Maria Selma Roberto Monteiro, que sempre foi um exemplo de mulher guerreira e decidida, veio do interior, terminou o magistério aos 45 anos, foi doméstica, mas nunca parou de estudar e, hoje, é professora da rede municipal de ensino. Obrigada por sempre ser um exemplo para mim;

Ao meu pai, Emanuel Lima Celestino, pelo apoio financeiro sempre e pelo apoio incondicional para que eu terminasse mais uma etapa de minha carreira profissional;

Aos meus irmãos, que sempre desejaram meu sucesso, em especial, minha irmã, Bibiana Roberto Monteiro, por cuidar do meu filho na minha ausência;

Aos meus familiares, pelos momentos de alegria e muitas dificuldades que passamos juntos, durante a convivência familiar;

Aos meus sogros, Isaurino da Rocha Neves e Valcenira Lobo de Miranda, pelo incentivo e carinho;

Aos meus cunhados pelas palavras de incentivo e carinho;

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras, pela valiosa e significativa contribuição durante as aulas deste curso de mestrado;

Ao Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, por permitir a aplicação da proposta;

Aos professores da Sala de Recursos Multifuncionais, pela recepção e apoio durante a execução das atividades;

Aos alunos surdos do CEJA, pela boa vontade de participar desta pesquisa;

À professora Ianele Viviane Vital Pereira, que realizou a interpretação em Libras durante a realização das atividades;

Ao professor Israel Queiroz de Lima, pela tradução da história *Curupira Surdo* no vídeo utilizado na proposta de atividade desta pesquisa;

À Secretaria de Educação, Qualidade e Ensino do Amazonas – SEDUC-AM, por permitir a adequação de horários para que eu pudesse realizar minha qualificação;

À gestora da minha escola, Íris Cristina Conceição Costa, pelo apoio e compreensão;

Aos meus companheiros de mestrado, em especial, Preclília Archermann Vieira e Cíntia Almeida da Silva e Silva, que me ajudaram quando precisei de hospedagem e dividiram comigo os momentos de angústias, os desabafos, as alegrias;

Ao Amigo André Luiz Rodrigues Menezes, pela hospedagem e companheirismo durante os primeiros meses desta caminhada profissional;

À amiga Elisabeth Bastos e sua filha Taynara Bastos, pela receptividade e hospedagem nas etapas finais desta pesquisa;

E a todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização desta proposta.

RESUMO

A presente pesquisa discute sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, refletindo sobre o processo de referenciação no texto escrito e propõe uma atividade de intervenção que possibilite o desenvolvimento da leitura e escrita desse processo de referenciação, bem como da ampliação lexical. Para tanto, valemo-nos das contribuições de autores que dissertam sobre a educação especial e educação de surdos como Capovilla (2000), Honora, Frizanco, (2008), Trevisan, Carregari (2011), Sá (2011), Rocha (2008); com relação ao ensino de Português como segunda língua, ao processo de referenciação e às estratégias de leitura, podemos destacar Grannier (2014); Cavalcante (2013); Cavalcante, Rodrigues e Ciulla (2003); Marcuschi (2008) e Solé (1998). A proposta foi realizada na cidade de Rio Branco-AC, com dois alunos surdos do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental II, em novembro de 2018. Utilizamos um vídeo com a tradução em Libras da história *Curupira Surdo* para posterior aplicação de atividades adaptadas com o auxílio do Professor bilíngue e do Intérprete de Libras com o objetivo de desenvolver nos surdos o processo de referenciação na Língua Portuguesa na modalidade escrita. Após a análise dos textos escritos pelos surdos, percebemos que eles conseguiram atingir o objetivo do trabalho. Todavia os resultados nos fazem refletir sobre as dificuldades encontradas no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para o aluno surdo, agravadas pela falta de formação dos professores do ensino regular e profissionais habilitados para trabalhar com esse grupo linguístico.

Palavras-chave: Profletras. Referenciação lexical. Alunos surdos. Proposta de intervenção.

ABSTRACT

The present study discusses the teaching of Portuguese as a second language for deaf students, reflecting on the process of reference in the written text and proposes an intervention activity that allows the development of this process of reference, reading and writing of this reference process, as well as lexical enlargement. To that end, we use the contributions of authors who talk about special education and education of deaf people such as: Capovilla (2009), Honora, Frizanco, (2008), Trevisan, Carregari (2011), Sá (2011), Rocha; with respect to the teaching of Portuguese as a second language, to the process of reference and to reading strategies, we can highlight Grannier (2014); Cavalcante (2013); Cavalcante, Rodrigues and Ciulla (2003); Marcuschi (2008); Solé (1998). The proposal was held in Rio Branco-AC, with two (2) deaf students from the Center for Youth and Adult Education (CEJA), enrolled in the final series of Elementary School II in November 2018. We used a video with the translation in Libras of the *Curupira Deaf* story, to later apply adapted activities aided by the Interpreter of Libras, that could develop in the deaf the process of reference in the Portuguese language in the written modality. After analyzing the texts written by the deaf, we realized that they were able to achieve the goal of the work. However, the results lead us to reflect on the difficulties encountered in the teaching of Portuguese as a second language in the written language for the deaf student aggravated by the lack of training of regular teachers and professionals qualified to work with this linguistic group.

Keywords: Profletras. Lexical reference. Deaf students. Proposal for intervention.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|---|----|
| Figura 1 | Documentos oficiais que contribuíram para a normatização da educação especial | 18 |
| Figura 2 | Principais leis que ajudaram a regulamentar a educação de surdos no Brasil. | 30 |
| Figura 3 | Capa do primeiro livro publicado destinado à educação dos surdos | 33 |
| Figura 4 | Imagem de Juan Pablo Bonet | 33 |
| Figura 5 | Imagem de Girolamo Cadamo | 34 |
| Figura 6 | Imagem de Pedro Ponce de León | 34 |
| Figura 7 | Imagem de Charles Michel L'Epée | 34 |
| Figura 8 | Imagem de Tomas Gallaudet | 34 |
| Figura 9 | Imagem de Samuel Heinicke | 35 |
| Figura 10 | Sinal de SEGUNDA-FEIRA | 41 |
| Figura 11 | Sinal de SEXTA-FEIRA | 41 |
| Quadro 1 | Distância entre a L1 a e Língua Portuguesa a ser ensinada (L2) | 51 |
| Figura 12 | Texto elaborado pelo aluno R aos oito anos de idade quando cursava a 2ª série em 2003 | 55 |
| Figura 13 | Diagrama da manifestação do texto na situação comunicacional | 59 |
| Figura 14 | Critérios gerais de textualidade | 60 |
| Figura 15 | Elementos que compõem a referenciação | 63 |
| Figura 16 | Operações básicas de referenciação: Memória discursiva | 65 |
| Figura 17 | Formas de coesão referencial | 68 |
| Figura 18 | Processos de referenciação | 69 |
| Figura 19 | Exemplo de referenciação em Libras | |
| Figura 20 | Exemplo de Localizador não-articulado | |
| Figura 21 | Capa do Livro <i>Curupira surdo</i> | 76 |
| Figura 22 | Ilustração da História | 76 |
| Figura 23 | História contada em Língua Portuguesa | 77 |
| Figura 24 | Presença de alguns sinais em Libras | 77 |
| Figura 25 | Cena do vídeo do INES em Libras | 78 |
| Figura 26 | Sequência de imagens | 79 |
| Figura 27 | Capa do Livro <i>Curupira surdo</i> | 80 |
| Figura 28 | Cenas do Vídeo | 81 |
| Figura 29 | Quebra-cabeça <i>Curupira surdo</i> | 83 |
| Figura 30 | História em Português Sinalizado | 84 |
| Figura 31 | Jogo dos 7 erros | 84 |
| Figura 32 | Imagem para colorir e caça-palavras | 85 |
| Figura 33 | Exemplos de novos referentes | 86 |
| Figura 34 | Exemplo slide sem referente | 87 |
| Figura 35 | Exemplos de novos referentes | 87 |
| Figura 36 | Slide – O que é folclore e exemplo de dança folclórica Carimbó | 91 |
| Figura 37 | Slide – Lendas Boto e Cobra Grande | 91 |
| Figura 38 | Vídeo INES - Lenda do <i>Curupira</i> | 92 |
| Figura 39 | Vídeo INES – Contextualização | 92 |
| Figura 40 | Cenas do vídeo em Libras: Caçador e <i>Curupira</i> | 92 |
| Figura 41 | Slides da história do <i>Curupira</i> | 93 |
| Figura 42 | Envelope com a Sequência de imagens | 93 |
| Figura 43 | Alunos organizando as imagens | 93 |
| Figura 44 | Sequência correta das imagens | 94 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 45 | Transcrição da fala dos alunos surdos | 95 |
| Figura 46 | Capa do Livro | 95 |
| Figura 47 | Trechos do vídeo da tradução para Libras | 96 |
| Figura 48 | Slide dos questionamentos feitos pelo professor | 97 |
| Figura 49 | Slides de Quebra-cabeças | 98 |
| Figura 50 | Surdos montando o quebra-cabeças | 98 |
| Figura 51 | Alunos com a história em Português sinalizado | 99 |
| Figura 52 | Alunos com história em Língua Portuguesa | 100 |
| Figura 53 | Tradução para a Língua Portuguesa da fala dos alunos surdos | 100 |
| Figura 54 | Surdo “A” escrevendo o primeiro texto | 101 |
| Figura 55 | Jogo dos 7 erros e Aluno B desenvolvendo a atividade | 102 |
| Figura 56 | Aluno A desenvolvendo a atividade e Slide com a resposta do jogo | 102 |
| Figura 57 | Aluno B desenvolvendo a atividade e atividade finalizada | 103 |
| Figura 58 | Aluno A desenvolvendo a atividade e atividade finalizada | 103 |
| Figura 59 | Alunos “A” e “B” realizando atividade | 104 |
| Figura 60 | Atividade dos Alunos “A” e “B” realizando a atividade | 104 |
| Figura 61 | Slides dos novos referentes | 105 |
| Figura 62 | Tradução da fala dos alunos surdos para a Língua Portuguesa | 106 |
| Figura 63 | Slide do texto original e Slide de substituição de novos referentes | 106 |
| Figura 64 | Aluno A reescrevendo o texto | 107 |
| Figura 65 | Mural de exposição com os trabalhos dos alunos | 108 |
| Figura 66 | Produção textual e transcrição do aluno “A” | 110 |
| Figura 67 | Análise do texto do aluno “A” | 111 |
| Figura 68 | Produção textual do aluno “B” e transcrição do texto | 112 |
| Figura 69 | Análise de produção do aluno “B” | 113 |
| Figura 70 | Produção textual do aluno “A” | 114 |
| Figura 72 | Transcrição do texto do aluno “A” | 114 |
| Figura 73 | Análise da reescrita do Aluno “A” | 115 |
| Figura 74 | Trecho dos textos produzidos pelo aluno “A” | 116 |
| Figura 75 | Trecho dos textos produzidos pelo aluno “A” | 117 |
| Figura 76 | Trecho do texto do aluno surdo | 117 |
| Figura 77 | Trecho final do texto reescrito | 118 |
| Figura 78 | Produção final do aluno surdo “A” | 118 |
| Figura 79 | Produção final do aluno surdo “B” | 119 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------------------|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 | |
| 1 | MARCOS HISTÓRICOS: AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 15 |
| 1.1 | As bases legais para a Educação Especial | 19 |
| 1.2 | Subsídios legais para a Educação de Surdos no Brasil | 22 |
| 1.3 | A história da educação dos surdos no mundo e no Brasil | 32 |
| 1.3.1 | Filosofias aplicadas na Educação dos Surdos | 36 |
| 1.3.2 | O Bilinguismo | 43 |
| 2 | O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS | 47 |
| 2.1 | Habilidades de Compreensão e Produção de Textos para Surdos | 52 |
| 2.2 | O Texto e a Textualidade | 57 |
| 2.3 | O Processo de Referenciação | 62 |
| 3 | METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO | 72 |
| 3.1 | Caracterização da Pesquisa | 72 |
| 3.2 | Dados da Pesquisa | 72 |
| 3.3 | Etapas da Pesquisa | 73 |
| 3.4 | Instrumentos | 74 |
| 3.5 | Proposta de Atividade | 78 |
| 3.5.1 | Momento Inicial: Contextualização do tema | 78 |
| 3.5.2 | 2º Momento: Apresentação da história | 80 |
| 3.5.3 | 3º Momento: Conversa com os alunos | 82 |
| 3.5.4 | 4º Momento: Apresentação da história em Língua Portuguesa e dos sinais em Libras | 83 |
| 3.5.5 | 5º Momento: Primeira escrita em Língua Portuguesa | 84 |
| 3.5.6 | 6º Momento: Início da ampliação do processo de referenciação lexical | 85 |
| 3.5.7 | 7º Momento: Verificação do processo de ampliação | 86 |
| 3.5.8 | 8º Momento: Reescrita do texto em Língua Portuguesa, substituindo os termos pelos novos referentes | 86 |
| 3.5.9 | 9º Momento: Análise e correção dos textos | 87 |
| 3.5.10 | 10º Momento: Apresentação do texto final | 88 |
| 3.5.11 | 11º Momento: Montagem do mural de textos | 88 |
| 4 | APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O TRATAMENTO DA REFERENCIAÇÃO LEXICAL COM ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ANÁLISE | 89 |
| 4.1 | Aplicação da Proposta | 89 |
| 4.1.1 | Primeiro encontro | 90 |
| 4.1.2 | Segundo encontro | 95 |
| 4.1.3 | Terceiro encontro | 102 |

| | | |
|------------|-----------------------------|------------|
| 4.1.4 | Quarto encontro | 107 |
| 4.2 | Análise dos Textos | 108 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 121 |
| | REFERÊNCIAS | 124 |
| | APÊNDICES | 130 |
| | ANEXOS | 147 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu de reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos no contexto educacional do Brasil. Sabemos que existem leis que normatizam a educação inclusiva e, conseqüentemente, a educação dos surdos em nosso país; no entanto, ainda existem muitas discussões a serem feitas, assim como estudos sobre estratégias e metodologias que proporcionem ao sujeito surdo uma aquisição eficaz da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segundo língua (L2).

No que diz respeito à educação dos indivíduos que necessitam de um atendimento específico, é comum encontrarmos situações que nos inquietam e incomodam e foi da necessidade de minimizá-las que surgiu este trabalho. Muitos professores de Língua Portuguesa irão deparar-se, ou já se depararam, com algum aluno que necessite de atendimento educacional específico. E, caso seja um aluno surdo, é possível que o professor tenha se sentido ou sinta-se desafiado a desenvolver um trabalho que inclua, de fato, esse aluno.

O professor de Língua Portuguesa do ensino regular, ao perceber o aluno surdo em sua sala de aula, tem, na maioria das vezes, duas opções: ou ele busca conhecimentos e orientações de como trabalhar com o aluno surdo, ou, simplesmente, irá ignorá-lo, resultando na situação em que se encontram muitos surdos matriculados em nossas escolas públicas: alunos sem domínio de sua primeira língua, a Libras, e sem conhecimento de sua segunda língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Quanto ao professor que busca conhecer a realidade do surdo, este trabalho traz discussões pertinentes acerca das dúvidas quanto ao ensino desses sujeitos, entre elas, a de como proporcionar ao aluno surdo conhecimentos em Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Levando em consideração esses fatores, desenvolver um trabalho destinado à reflexão e à discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa como L2, voltado ao público surdo, é de suma relevância e contribuição para o desenvolvimento pleno da habilidade de compreensão dessa língua. Entendemos que os surdos fazem parte de um grupo linguístico e necessitam tanto da Libras (L1), quanto da Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita, para conviverem igualmente em nossa sociedade.

Nesse sentido, vamos discutir, neste trabalho, a importância de se desenvolverem estratégias que auxiliem o surdo a entender o processo de referência e, conseqüentemente, ampliá-lo, recurso esse muito utilizado nos textos de Língua Portuguesa, mas que dependem de vários fatores, entre eles, o conhecimento de mundo e de elementos externos que auxiliam na compreensão dos textos. A referência, muitas vezes, não é compreendida pelo estudante

surdo, o que impede a sua compreensão do texto lido. Dessa maneira, o professor deve sempre trabalhar na perspectiva bilíngue, utilizando a Libras como L1 para explicar e contextualizar as atividades propostas para desenvolver a Língua Portuguesa como L2.

Diante disso, o trabalho pretende desenvolver uma proposta de atividade para alunos surdos das séries finais do Ensino Fundamental II, da cidade de Rio Branco - AC, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento das habilidades dos alunos surdos quanto ao processo de referenciação na produção de textos escritos em L2. Paralelo a isso, as atividades proporcionarão a ampliação lexical do sujeito surdo.

Para alcançar tal objetivo, foi necessário um levantamento teórico, no sentido de embasar as discussões sobre o processo do ensino dos estudantes surdos, assim como para compreender os subsídios necessários para o desenvolvimento da proposta metodológica.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos: no primeiro, fazemos um breve histórico dos acontecimentos que contribuíram para o surgimento da modalidade educação especial no mundo e o seu surgimento no Brasil; discutimos, também, os regimentos legais que proporcionaram as conquistas de direitos, principalmente, no âmbito da educação de alunos com necessidades educacionais específicas, ressaltando a importância das conquistas dessa modalidade para que os surdos também fossem reconhecidos dentro da sociedade. Destacamos, ainda, o desenvolvimento da educação dos surdos no mundo e, conseqüentemente, no Brasil, citando as principais filosofias utilizadas na educação dos sujeitos surdos.

No segundo capítulo, tratamos sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua para o aluno surdo, refletindo sobre como esse processo deve acontecer dentro da escola; posteriormente, refletimos sobre as habilidades de compreensão de textos de língua portuguesa pelos alunos surdos; em seguida, discutiremos o processo de referenciação, entendendo como se dá esse processo no aluno ouvinte e como podemos desenvolver a referenciação no aluno surdo, levando em consideração as especificidades linguísticas desses sujeitos.

No terceiro capítulo, apresentamos a caracterização da pesquisa e o esboço da proposta que pretendemos desenvolver para alcançar o objetivo proposto neste trabalho, que é desenvolver a compreensão e ampliação do processo de referenciação do aluno surdo em Língua Portuguesa, utilizando, para isso, uma proposta baseada na perspectiva de ensino bilíngue.

No último capítulo, temos a culminância do trabalho com a aplicação da proposta voltada e pensada para os sujeitos surdos presentes em nossas salas de aula no Ensino Fundamental II. Apresentamos, passo a passo, o desenvolvimento da aplicação das atividades, juntamente com a análise das produções realizadas pelos surdos durante as etapas de aplicação.

Vale destacar que todas as atividades desenvolvidas e o vídeo da tradução da história encontram-se nos anexos do presente trabalho.

1 MARCOS HISTÓRICOS: AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No que diz respeito ao acesso à educação em nosso país, temos alguns momentos relevantes para o processo educacional público. Segundo Trevisan e Carregari (2011, p. 13), esses fatos mostram a luta para ofertar o ensino básico a toda a sociedade, bem como expressam a evolução da educação especial, a qual proporcionou a todos, sem exceção, o direito de receberem instrução adequada, de acordo com suas diferenças e limitações.

Ao discutirmos sobre os pressupostos legais que regem a educação de surdos em nosso contexto educacional, faz-se necessário entendermos as conquistas e discussões no campo da educação inclusiva, que contribuíram para a implementação de ações voltadas para a educação dos surdos no país. Não podemos negar que a mudança de perspectiva, diante da inclusão de pessoas com deficiência, proporcionando-as o direito à educação, foi um grande marco para a educação especial. Entretanto, entendemos que ainda temos um longo caminho a percorrer em relação a essa modalidade e, principalmente, quanto ao ensino de surdos nas escolas públicas.

Dessa maneira, faremos uma breve explanação sobre as conquistas legais e sobre alguns marcos históricos voltados para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva no mundo, refletindo sobre suas contribuições para essa vertente educacional e, conseqüentemente, veremos os pressupostos legais que amparam a educação da pessoa surda em nosso âmbito educacional. A ampliação da visão corresponde, também, ao reconhecimento dos direitos do homem, além do respeito às diferenças entres os sujeitos, o que nos leva a perceber uma mudança de perspectiva:

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regularização e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (BRASIL, 2010, p. 10).

A partir da explanação acima, percebemos que, com o mundo voltando seu olhar para as necessidades desse grupo, sensibilizado pela conscientização dos direitos humanos, temos uma representativa mudança em relação ao indivíduo com deficiência, o reconhecimento de direitos e a tentativa de promover a igualdade entre os membros da sociedade. Esse movimento proporcionou uma reflexão sobre a maneira como a educação estava chegando, isso quando chegava a essa parcela da sociedade. Dessa maneira, sabemos que, inicialmente, o direito à educação era destinado a poucos membros da população; a mudança de perspectiva

desencadeou grandes avanços de metodologias e atitudes para oferecer instrução eficaz às pessoas com necessidades específicas.

Nas palavras de Bobbio (1992, p. 5), a Declaração dos direitos humanos tem forte influência nas lutas dessa parcela da população pelo fato de:

A linguagem dos direitos humanos tem indubitavelmente uma função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais ou morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido (BOBBIO, 1992, p. 5).

Como comenta o autor, a preocupação em lutar por direitos ganha mais comprometimento se sustentada por um documento que proporcione um respaldo legal. Assim, a Declaração dos Direitos Humanos tornou-se grande aliada na luta de direitos a serem conquistados pelas populações desfavorecidas. Podemos dizer, também, que é papel desse grupo atentar-se para a efetivação dessas reivindicações junto à sociedade vigente.

As preocupações com a defesa dos princípios fundamentais extensivos a todos os homens estão expressas na Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada e adotada em dezembro de 1948, em Assembléia Geral das Nações Unidas, em Paris, França.

Na Declaração, destacam-se alguns princípios pela forte influência que têm exercido, inclusive na Constituição Brasileira. São eles: o respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos, a liberdade de pensamento e de escolha de todos os homens (BRASIL, 1999, p. 18).

Na leitura desse trecho, percebemos a forte influência que a Declaração dos Direitos Humanos exerceu em nosso principal documento oficial, a Constituição da República Federativa do Brasil, visto que esta preconiza alguns de seus princípios mais importantes, entre eles: a igualdade de direitos, liberdade de pensamento e de escolha e o respeito à dignidade humana. Este último é de suma importância, uma vez que é fundamental oferecer dignidade à pessoa com deficiência e, muitas vezes, isso se dá através da educação. Disponibilizar o conhecimento a todos é uma maneira de proporcionar e promover a dignidade.

Além disso, o documento constitucional brasileiro cita, também, a igualdade de direitos, reforçando a ideia de que todos, sem exceção de raça, sexo ou deficiência, possuem seu pleno valor diante da sociedade. Outro fator que também aparece em nossa Constituição é: a liberdade de pensamento e de escolha de todos os homens, todos os integrantes de nossa sociedade são livres para pensar e fazer suas escolhas, desde que se respeite o direito do próximo.

A caminhada da educação voltada à pessoa com deficiência e, conseqüentemente, à educação do sujeito surdo, sofreu influências de outros documentos que circulavam no âmbito internacional; estes contribuíram fortemente na elaboração de políticas públicas voltadas para atender ao ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas e orientá-lo.

Em dezembro do ano de 1982, foi aprovado, na Assembleia geral das Nações Unidas, o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência. Tal programa possui o objetivo de servir como documento norteador que poderá ser consultado por países interessados em desenvolver políticas públicas voltadas a defender os direitos da pessoa com deficiência. Dentre as orientações a serem tomadas pelas nações interessadas, temos: a inserção de pessoas com deficiências nas tomadas de decisões; a promoção de ações comunitárias que priorizem prestação de informações e apoio financeiro; investimentos na formação de pessoas especializadas para atender tal público com assistência primária e detecção precoce das deficiências; e, por fim, o direito à informação e à educação, em que toda sociedade deve ter acesso aos programas (BRASIL, 1999, p. 20).

Oito anos mais tarde, no ano de 1990, ocorreu, na Tailândia, uma Conferência Mundial, com a participação de 155 países, que, em comum acordo, elaboraram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. De acordo com Honora e Frizanco (2008, p. 20), essa reunião entre países revela a concordância mundial sobre o papel da educação fundamental e reitera o compromisso firmado pelos países em garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a toda a população.

Dentre seus objetivos, os autores destacam: Art. 3º - universalização do acesso à educação e promoção de equidade, garante direito à educação a todos independentemente de possuir deficiência ou não; Art. 5º - garante a ampliação de métodos que priorizem as necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; Art. 6º - deve-se proporcionar um ambiente adequado às necessidades de aprendizagem do aluno.

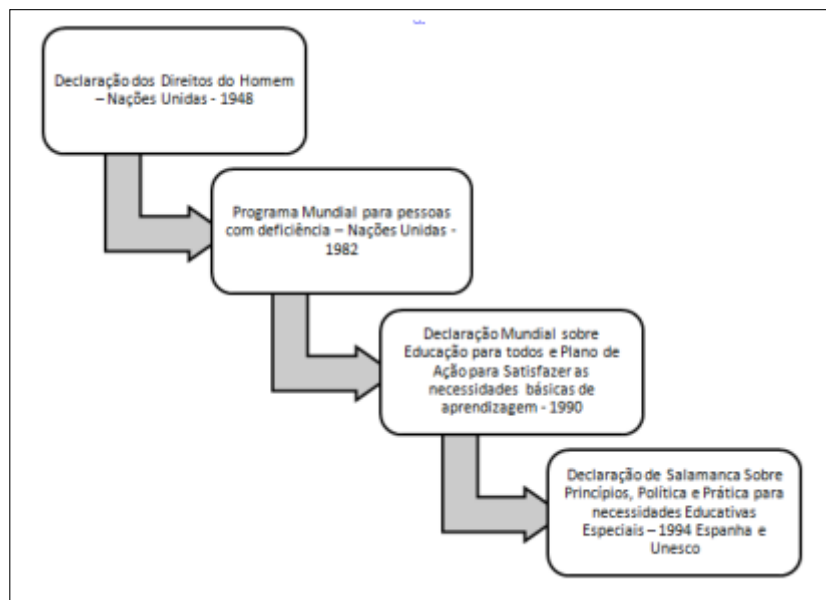
As mudanças com relação às necessidades educacionais da pessoa com deficiência ainda proporcionaram vários encontros mundiais para a discussão e implementação de orientações relativas às pessoas com deficiência, entre os mais conhecidos e citados, no que diz respeito à educação de surdos, temos a conferência realizada na Espanha, em 1994, chamada: Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Prática para as necessidades Educativas Especiais. Esse é um documento bastante citado quando nos referimos à educação de surdos, pelo fato de ter reconhecido a importância da língua de sinais para a comunicação e educação

do aluno surdo, ressaltando a relevância do uso dos sinais, a fim de promover a educação de maneira mais eficaz e plena.

O documento adverte que é direito do sujeito surdo ter acesso ao uso da língua de sinais de seu país de origem (BRASIL, 1999, p. 25). Apesar de muitos estudiosos da educação de surdos não concordarem com a proposta da educação inclusiva também defendida nesse documento, foi a partir dele que a luta do surdo para ter acesso à educação, através de sua língua oficial, ganhou mais respaldo, garantindo que a comunidade surda se ampare nele para reivindicar seus direitos à educação em sua primeira língua. Trataremos desses direitos em outra discussão, um pouco mais adiante neste capítulo.

Ciente dos fatos que contribuíram para as conquistas de direitos da pessoa com deficiência, podemos elaborar uma hierarquia histórica dos principais documentos internacionais que influenciaram a evolução das discussões e orientações que resultaram em subsídios para a implementação de políticas públicas a serem desenvolvidas pelos países participantes das discussões, a fim de promoverem, além de equidade de direitos, a derrubada de barreiras que excluía o deficiente do convívio digno em sua sociedade.

Figura 1- Documentos oficiais que contribuíram para a normatização da educação especial



Fonte: Celestino (2019)

A educação especial iniciou seu caminho através de uma longa discussão mundial à procura de sanar a política de exclusão que se desenvolveu diante das pessoas (deficientes) consideradas incapazes de exercer uma função ativa na sociedade. Com isso, podemos observar,

na atualidade, seus direitos, na maioria das vezes, sendo garantidos e o orgulho dessa parcela da sociedade em ter seus anseios, em parte, atendidos.

Para entendermos os caminhos que subsidiaram a educação especial e, conseqüentemente, a dos surdos, destacamos alguns dos documentos históricos mundiais que influenciaram e contribuíram para criação de normativas em nosso país voltadas para o atendimento de indivíduos com deficiências. Vale ressaltar que a discussão e a implementação dessas orientações resultaram em uma mudança de paradigma quanto ao pensamento que se tinha acerca dessa parcela da sociedade, o de que esses sujeitos seriam incapazes de viver dignamente e com o mesmo respeito e direito dos considerados “normais” no âmbito sociocultural.

Na seção a seguir, iremos conhecer os passos legais percorridos pela educação especial e, especialmente, pela educação de surdos em nosso país.

1.1 As bases legais para a Educação Especial

Com as iniciativas mundiais voltadas para a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência, ressaltando os investimentos em saúde, educação e bem-estar social, podemos perceber um olhar mais atento da sociedade para a melhoria da qualidade de vida. Temos, em consequência disso, maior atenção das autoridades brasileiras em relação aos pressupostos legais que amparem os direitos e deveres reservados ao público deficiente. Antes de conhecermos os passos dados por nosso país, faz-se necessário entendermos como eram garantidos esses direitos, principalmente, em relação ao processo educacional voltado aos deficientes em nosso país. Podemos confirmar o processo de atendimento à pessoa deficiente analisando o que nos mostra a seguinte visão:

A educação especial se organizou tradicionalmente com atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2010, p. 10).

O atendimento à pessoa com deficiência seguiu o modelo europeu e organizou-se da seguinte maneira: as pessoas eram atendidas em institutos especializados, escolas especializadas e classes especializadas, assim, substituindo o ensino regular. Dessa forma, o aluno deficiente frequentava aquele espaço e ali aprendia a lidar com situações da vida

cotidiana. Nessas instituições, podiam contar com assistência clínico-terapêutica e, a partir desse atendimento, era determinado que tipo de instrução iria receber, podendo até mesmo aprender alguma profissão, para que pudesse obter independência financeira e, assim, tornar-se um membro ativo na sociedade. Em nosso país, temos um longo histórico de atendimento à pessoa deficiente, desde a época do Império. Temos relato desse trabalho, que foi ganhando força com a criação de políticas públicas:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1957, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2010, p. 10).

A criação de instituições para cegos e surdos, na época do império, foi o passo inicial para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, visto que elas deram margem para a criação de outras instituições, tanto públicas quanto particulares, direcionadas aos atendimentos e trabalhos inclinados para uma deficiência específica. O trabalho efetuado por esses ambientes ajudou a constituir e divulgar a importância de se oferecer aos alunos com necessidades específicas a oportunidade e o acesso ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, observamos que “A educação especial no Brasil foi se ampliando lentamente e foram criados mais institutos particulares. Os serviços públicos eram prestados por meio das escolas regulares, que ofereciam classes especiais para o atendimento dos deficientes” (TREVISAN; CARREGARI, 2011, p. 67).

Os atendimentos nesses ambientes foram ganhando destaque; além desses locais, iniciaram-se os atendimentos também em escolas regulares, nas chamadas classes especiais, as quais proporcionavam atendimento específico aos alunos com deficiência. No entanto, foi somente no ano de 1961 que os direitos educacionais da pessoa com deficiência foram reconhecidos e regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2010, p. 11).

Exatamente dez anos mais tarde, a Lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 61, definindo um *tratamento especial* aos alunos com deficiências físicas e mentais que se encontravam em atraso idade/série nas escolas regulares. Essa modificação não propõe um sistema de ensino que possa atender às necessidades educacionais especiais, contribuindo, assim, para o encaminhamento desses alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2010, p. 11).

Como contribuição para a organização da educação especial no país, temos a criação, no ano de 1973, do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com o intuito de integrar as iniciativas voltadas à educação dos deficientes, favorecendo o diálogo entre os estados do país, contribuindo para que as atitudes tomadas não fossem isoladas a um determinado estado (BRASIL, 2010. p. 11).

Em nossa Constituição Federal de 1988, nota-se, também, a preocupação com o atendimento educacional de alunos com deficiência; como já sabemos, esse documento foi fortemente influenciado pela Declaração mundial dos direitos humanos. Assim, podemos citar o artigo 205 deste documento: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 160).

Esse artigo define, em parágrafo único, que a educação é direito de todos os cidadãos brasileiros, sendo responsáveis por ela tanto o Estado quanto à família do indivíduo. Fica clara a participação de todos os indivíduos da sociedade sem que haja distinção entre raça, posição social ou deficiência, de modo que todos possam desenvolver sua cidadania. O fato dos deficientes terem seus direitos reconhecidos em nosso documento mais importante, infelizmente, não significou muitas vitórias na efetivação da plenitude de uma instrução educacional.

Além do art. 205, é relevante citar o art.206, no inciso I, o qual estabelece que seja oferecida a igualdade de condições de acesso e permanência na escola aos estudantes. Nessa perspectiva, o acesso da pessoa surda ao ensino deveria ser oferecido em igualdade de acesso ao aluno ouvinte; entretanto, não foi dessa maneira que aconteceu, entenderemos o porquê quando discutirmos o ensino dos surdos nos Brasil.

Temos, ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, regulamentado pela lei nº 8.069/90, que reforça as orientações presentes na Constituição Federal de 1988, citando no art.55 o seguinte: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Com essa medida, passa-se, também, a

responsabilidade aos pais ou responsáveis da criança, com ou sem deficiência, de oferecerem a oportunidade de educação a seus filhos.

A caminhada por uma legislação que ampare o aluno que necessita de atendimento educacional especializado teve grande influência, como já foi mencionado na primeira parte desta discussão, de documentos elaborados em convenções mundiais que discutiam e preocupavam-se com a acessibilidade de todos aos direitos e deveres. Dessa forma, no ano de 1994, no Brasil, foi criada a Política Nacional de Educação Especial, que vai orientar o ingresso do aluno no ambiente escolar em classes comuns, ou seja, regulares, aos alunos com deficiência que puderem acompanhar o currículo (BRASIL, 2010, p. 12).

Criada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN inclui, em seus artigos 58 e 59, a obrigação das instituições de ensino em oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais a instrução escolar adequada, garantindo o oferecimento da educação especial. Segundo Trevisan e Carregari (2011, p. 72), esses artigos proporcionam e sugerem que as instituições de ensino ofereçam professores qualificados para o atendimento, capacitação dos professores do ensino regular, adequação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos para atenderem os estudantes e as suas necessidades específicas.

As conquistas de acesso à educação foram amparadas por diversas lutas e discussões, tanto no âmbito internacional quanto nacional. As influências disso resultaram na criação de políticas públicas nacionais que permitiram ao indivíduo deficiente o acesso ao ensino regular na perspectiva da educação inclusiva, pela qual ele frequenta a sala de ensino regular em um turno e no outro frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entretanto, sabemos que essas conquistas ainda estão distante do ideal, principalmente, com relação ao ensino do sujeito surdo. E para entendermos melhor a educação dos surdos no Brasil precisamos conhecer as leis que regulamentam e amparam a educação desses sujeitos, as quais conheceremos no próximo tópico de nossa discussão.

1.2 Subsídios legais para a Educação de Surdos no Brasil

Quando nos referimos à educação de surdos em nosso país não podemos negar que ela está vinculada às conquistas e às políticas públicas voltadas à educação especial. Nesse sentido, é necessário fazer uma breve síntese das principais conquistas da educação especial, mesmo sabendo que a comunidade surda não defende a ideia de que eles sejam incluídos e chamados de deficientes. No entanto, é relevante discutir as influências que a luta por uma educação na

perspectiva inclusiva proporcionou, para, assim, entrarmos na discussão das bases legais destinadas à educação da pessoa surda.

Nesta seção, conheceremos o conjunto de leis brasileiras que se referem à educação de surdos no Brasil, pois elas servem de suporte para que a comunidade surda possa reivindicar seus direitos, para que sejam, de fato, efetivados. Sabemos que ainda tem muito a ser melhorado com relação a isso, até porque as leis são criadas, mas são efetivadas em ritmo muito lento, deixando, muitas vezes, uma sensação de impotência diante da luta pelos direitos adquiridos e regulamentados em lei.

Apesar de se ter conhecimento sobre o direito do aluno surdo de interagir com sua língua, apesar das lutas e discussões acerca do ensino da Libras como primeira língua do surdo, a educação da pessoa surda sempre ficou vinculada à escola inclusiva que, com algumas exceções, não tem obtido muito sucesso no acompanhamento do currículo escolar por parte dos alunos. Mesmo assim, a criação de leis vinculadas à escola inclusiva proporcionou uma oportunidade de o aluno surdo ser lembrado, no que se refere à dificuldade de estabelecer a comunicação na sociedade ouvinte e, assim, obter instrução educacional.

A participação do Brasil no Congresso de Salamanca, que resultou na Declaração de Salamanca, em 1994, possibilitou a ampliação da visão em relação às especificidades dessa parcela da população, visto que, foi a partir daquele momento, que o incentivo à criação de políticas públicas voltadas também para os surdos no país ganhou mais respaldo e, assim, proporcionou o avanço na efetivação dos direitos. Dessa maneira, a luta da pessoa surda ganha um novo fôlego no Brasil, quando temos a publicação da Lei de acessibilidade nº 10.098, promulgada em 19 de dezembro de 2000. Essa legislação normatiza e apresenta critérios para proporcionar a acessibilidade das pessoas deficientes e com mobilidade reduzida, e em seu capítulo VII, que versa sobre o sistema de acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, traz a seguinte orientação:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtitulação, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (BRASIL, 2008, p. 39-40).

Nesses artigos do capítulo citado, discorre-se a respeito do acesso à comunicação da pessoa com deficiência, destaca-se que o poder público assume o compromisso de promover a extinção das barreiras que impedem a pessoa com deficiência, nesse caso, a pessoa surda, de efetivar a comunicação com os demais membros da sociedade. A falta de comunicação é umas das principais barreiras que impedem o surdo de se desenvolver no processo educacional e também no convívio com a sociedade em geral.

Reconhecendo a importância de o aluno surdo ter acesso à comunicação na Língua Brasileira de Sinais, temos o precedente para a sua difusão, e também para o treinamento de profissionais qualificados para o ensino da Libras que participarão da inclusão desse público, de modo que o surdo possa não somente interagir no processo educacional brasileiro, mas também ter acesso à informação nos meios de telecomunicações, por exemplo.

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras ocorre dois anos mais tarde, com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; essa lei reconhece a Libras como língua com todas as suas especificidades próprias, utilizada pela comunidade surda do Brasil. A lei destaca o seguinte:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A educação de surdos tornou-se mais edificada a partir da Lei nº 10.436/02, conhecida pelos estudiosos e comunidade surda como a Lei da Libras. Nela temos, finalmente, o reconhecimento da língua dos surdos do Brasil. Entende-se que essa língua é utilizada para a comunicação entre os membros da comunidade surda e também entre os ouvintes que desejarem se comunicar com a pessoa surda, desmistifica a ideia de que o surdo só consegue transmitir mensagens simples utilizando essa forma de comunicação, dando a Libras seu status de língua, visto que a pessoa que a utiliza é capaz de produzir ideias complexas e abstratas e de ser compreendido.

Entre as outras especificações temos, no Art.2º, a obrigatoriedade do poder público de oferecer apoio com relação à difusão e divulgação da Libras em todos os estados da nação, medida que garante à língua amplitude pelo território nacional, promovendo-a como comunicação prioritária da pessoa surda. Dessa maneira, na redação do referido artigo, temos:

Art.2 Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão de Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Para continuar a garantir a promoção da Libras, temos, no Art. 4, a orientação de que as instituições tanto nas esferas federais, estaduais e municipais devem garantir a inclusão da Libras nos cursos de formação de áreas voltadas para educação, como Educação Especial e magistério em nível médio e superior, e cursos na área da saúde, como o de Fonoaudiologia (BRASIL, 2002). O fato é que a Libras deveria ser inserida como disciplina obrigatória em todos os cursos, de modo que a situação do surdo alcançasse uma parcela maior da população.

Ainda sobre as considerações da Lei 10.436/2002, temos o Parágrafo Único, o qual enfatiza que, apesar de ser reconhecida como a língua do surdo, a Libras não poderá substituir a Língua Portuguesa na modalidade escrita, deixando claro que o surdo possui sua língua específica, mas precisa aprender a língua da sociedade na qual está inserido, na modalidade escrita. Entende-se que, em certo ponto, é interessante o surdo ter conhecimento da Língua Portuguesa, pelo fato de estar em uma sociedade grafocêntrica.

Apesar de da lei 10.436 ter sido criada no ano de 2002, sua regulamentação deu-se somente no ano de 2005, com o decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro. Esse decreto ainda regulamenta o artigo 18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. Suas deliberações dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, com considerações acerca dessa língua utilizada pela comunidade surda.

Em seu primeiro capítulo, temos as especificações preliminares, as quais vão definir a pessoa surda, relatando suas especificidades, além de definirem o termo deficiência auditiva:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

A definição inserida nesse artigo é interessantíssima, visto que ela cita três elementos relevantes para a população surda, que são: interação pelas experiências visuais, cultura surda e a Libras. Sá (2011, p. 36) comenta que temos o surgimento de uma nova nomenclatura que agradou aos surdos, a definição de “pessoa surda”, diferenciando-os do termo deficiência

auditiva, que também é especificado como a perda bilateral, parcial ou total de 40 (Db) ou mais, que é aferida através de audiograma.

O reconhecimento da Libras como língua proporcionou a implementação de outras orientações, como a de que ela seja reconhecida e difundida em todo o território nacional. Dessa maneira, o capítulo II desse decreto apresenta-nos as orientações sobre a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior:

Art. 3º A Libras deve ser inserida com disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais de educação para o exercício do magistério.

§ 2º A libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

A determinação de a Libras ser inserida como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas é de suma importância, visto que, se o discurso é a quebra do paradigma da comunicação, é válido que as mudanças comecem no contexto de ensino-aprendizagem. Assim, com a Libras sendo estudada pelos futuros professores nas licenciaturas, espera-se ter uma melhor produtividade do aluno surdo quanto ao acompanhamento do currículo escolar, além do professor ter acesso a orientações de como se dá o ensino-aprendizagem da pessoa surda.

O capítulo III do Decreto nos traz orientações sobre como deve ser efetuada a formação do professor que deverá ministrar a disciplina de Libras, bem como a formação do instrutor de Libras, profissionais destinados a ministrar o ensino da língua em instituições públicas e privadas em todo o território nacional. Ressaltando que as pessoas surdas terão preferência nos cursos de formação, nada melhor do que dar prioridade aos surdos para obterem formação para difundir a Libras. No entanto, deparamo-nos com o ensino precário dos surdos, o que prejudicou seu processo educacional. Dessa maneira, podemos citar o artigo do capítulo III, que faz considerações sobre sanar esse impasse:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima dos docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput (BRASIL, 2005).

Nesse capítulo, destaca-se que a formação bilíngue deve priorizar a reserva de uma parte das vagas às pessoas surdas, para que, assim, possam se tornar um ponto de referência para os alunos surdos que os professores surdos bilíngues irão ensinar. Dessa maneira, se o aluno surdo tiver um professor surdo como modelo de interação, seu processo de aquisição de sua L1 ocorrerá de maneira mais rápida, por isso, é citada a relevância de priorizar que os surdos tenham vagas nesses cursos de formação.

Sá (2011, p. 43) disserta que:

Ora, esta consistência – de que o profissional surdo deve ser priorizado para o ensino de uma língua de sinais – deve-se ao fato de que esse tema a experiência da surdez, e, certamente, pelo fato de que esse contato direto com um surdo, intermediado pela Libras, será talvez a primeira experiência dos estudantes surdos na aquisição da língua natural aos surdos. Assim a legislação entende que a experiência da surdez é algo a ser priorizado, hierarquizado.

Outras orientações relevantes são inseridas no capítulo que trata da formação dos professores, entre elas, temos a questão de como deve ser realizada a formação do professor e instrutor de Libras, e o perfil do profissional habilitado para esse ensino através do exame de proficiência realizado pelos órgãos competentes. Ainda nesse capítulo, temos o compromisso assumido pelo Ministério da Educação em criar programas de formação, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, específicos para essa área:

Art.11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:
I – para a formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras – Língua Portuguesa como segunda língua;
II – de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda Língua para surdos;
III – de formação em Tradução em Interpretação de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

A iniciativa de promover o acesso ao ensino de qualidade à pessoa com surdez pelos órgãos competentes demonstra a preocupação destes e a luta da comunidade surda em exigir acesso ao direito de um ensino bilíngue. No Art. 13 desse documento, temos a inclusão da modalidade escrita da Língua Portuguesa, para que seja oferecida e ensinada como segunda língua ao surdo, em sua modalidade escrita. Esse trecho do decreto destaca que, assim como a

Libras deve ser incluída nos cursos de formação de professores e também no curso de Fonoaudiologia, o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita deve ser incluído como disciplina nesses cursos (BRASIL, 2005).

Para garantir o pleno acesso à comunicação, informação, educação e nos demais momentos da sociedade, o capítulo IV do Decreto 5.626 recomenda que sejam realizadas pelas instituições federais cursos de formação de professores para possibilitar: conhecimento da Libras e acesso a ela, tradução e interpretação da Libras, e promoção do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. No que diz respeito ao contexto educacional, a escola deve contar com os seguintes profissionais para o atendimento do aluno surdo: professor de Libras ou instrutor; um tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; professor de Língua Portuguesa como segunda língua; professor do ensino regente sensibilizado da singularidade linguística do aluno surdo (BRASIL, 2005).

Com essas especificações espera-se reverter o quadro de descaso com o qual nos deparamos ao analisarmos o ensino dos surdos em nosso país. Mesmo depois da regulamentação e de termos acesso a essas especificações, pouco se tem progredido na educação dos surdos no Brasil. Os esforços para consolidar as orientações presentes nesse documento de nada adiantarão se não conseguirmos mudar o pensamento de alguns professores que simplesmente ignoram a importância da Libras para a educação do surdo.

A formação da pessoa que acompanhará o surdo nos diversos contextos sociais, o tradutor e intérprete da Libras – Língua Portuguesa, também é especificada por esse decreto, mais precisamente no capítulo V. Este traz todas as orientações e especificações que o profissional devidamente habilitado na área deve possuir para exercer o papel de tradutor e intérprete nos mais diversos contextos. Entre as orientações, podemos destacar:

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação dos alunos surdos (BRASIL, 2005).

É importante frisar que o Art. 21 ressalta a obrigação das instituições públicas e privadas de garantirem o pleno acesso à comunicação, informação e principalmente à educação, disponibilizando um profissional devidamente habilitado para proporcionar esse direito à acessibilidade de comunicação dos sujeitos surdos.

Esse documento apresenta, no capítulo IV, orientações a respeito do direito das pessoas surdas ou com deficiência auditiva à educação. Dessa maneira, do Art. 22 ao Art. 24, trazem as

considerações acerca de como proceder na educação desses alunos. Nestas orientações especifica-se o ensino bilíngue:

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

I – escolas e classes de educação bilíngues, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
II – escolas bilíngues ou escolas comuns na rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

A partir desses artigos, temos as especificações de como deve ser efetuada a educação dos surdos em nosso contexto educacional. Com as especificações elaboradas sob a perspectiva inclusiva, temos, agora, a regulamentação através da qual as instituições públicas e privadas podem providenciar as adequações necessárias para proporcionar o ensino bilíngue aos estudantes surdos. Os referidos artigos ainda salientam que as classes ou escolas bilíngues podem receber tanto alunos surdos quanto ouvintes, entretanto, deve-se estar ciente de que a língua regente do ensino será a Libras.

Dentre as outras normativas, o Art. 23 especifica que é obrigação das instituições de ensino proporcionar aos alunos surdos o direito de comunicação, através do serviço do profissional habilitado para isso, ou seja, o intérprete de sua língua natural e sua segunda língua (BRASIL, 2005).

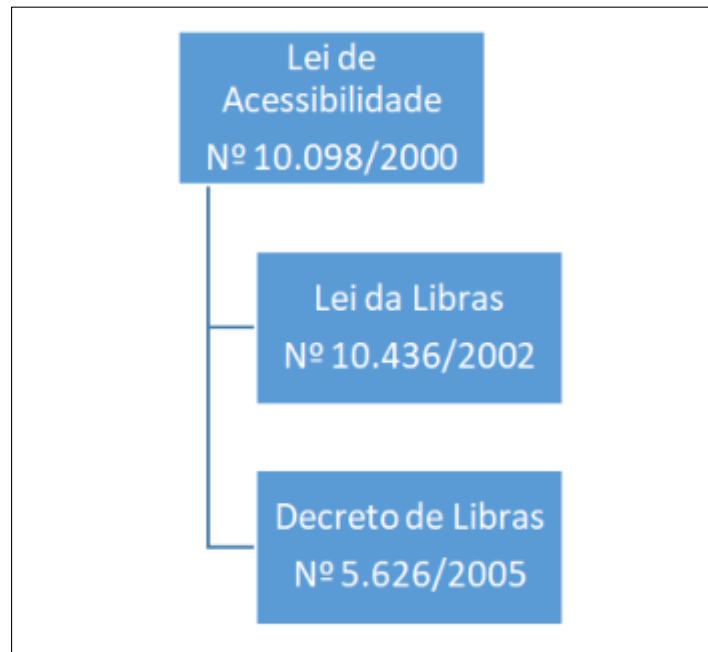
O pleno desenvolvimento da pessoa com surdez vai além do acesso à educação, é necessário, também, atentar-se para a saúde do surdo ou deficiente auditivo. Pensando nisso, destinou-se o capítulo VII para regulamentar as especificações que dizem respeito à garantia de direito à saúde desse público e recomenda que se priorizem os alunos matriculados no setor público de ensino, o recebimento de atenção integral à saúde. Devem-se seguir ações que efetivem: a prevenção e criação de programas de saúde auditiva, tratamento adequado, diagnóstico e atendimento precoce aos mesmos (BRASIL, 2005).

Os capítulos finais do Decreto 5.426/05 trazem orientações acerca do papel do poder público no apoio à difusão da Libras. Decreta que as empresas de atendimento ao público estejam preparadas para atender a pessoa com surdez em suas especificações com relação à comunicação. Nas considerações finais, o documento sugere que os órgãos de administração pública incluam em seus orçamentos anuais ações que priorizem a regulamentação do decreto,

incentivando e priorizando a capacitação de profissionais para utilizarem e difundirem o uso da Libras em todos os estados do país (BRASIL, 2005).

Assim, podemos esquematizar o conjunto de leis que contribuíram na caminhada pelo acesso à educação da pessoa com surdez ou com deficiência auditiva, a seguir:

Figura 2 - Principais leis que ajudaram a regulamentar a educação de surdos no Brasil



Fonte: Adaptado de Brasil (2000, 2002 e 2005)

As conquistas em relação ao ensino da pessoa com surdez foram de grande significação para a comunidade surda. Contudo, não podemos negar que ainda existem muitos passos a serem dados, principalmente no que se refere à implementação da escola ou classe bilíngue, defendida por muitos pesquisadores da área como sendo a melhor trajetória da pessoa surda, com relação à conquista da sua independência no contexto educacional. Outra questão é em relação ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, sendo obrigatório, visto que segundo a Lei 10.436/02, em parágrafo único, a Libras não pode substituir a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Mais recentemente, em 2014, e não menos relevante, temos a Lei nº 13.005 de 25 de junho, que organiza o Plano Educacional de Educação, para ser aplicado de 2011 a 2020. Ela estabelece em sua Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na

rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Entre as estratégias norteadoras, podemos citar a 4.7, que proporciona a garantia de que o poder público promoverá o oferecimento de educação bilíngue aos surdos, sendo assim, teremos a Língua Brasileira de Sinais, como língua oficial, ou seja, primeira língua e, como segunda língua a ser ensinada ao surdo, a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Esse ensino deve ocorrer aos surdos e deficientes auditivos na idade de 0 a 17 anos, em escolas bilíngues inclusivas e classes inclusivas (BRASIL, 2014).

No decorrer da história, assim como a educação das pessoas sem deficiência, a educação dos surdos passou por diversos momentos marcantes até chegar à filosofia educacional conhecida como bilinguismo, defendida pela comunidade surda e pesquisadores da área como a mais eficaz, pela qual o surdo se desenvolve melhor em todos os aspectos socioculturais. Dessa maneira, na discussão a seguir, iremos conhecer alguns relatos sobre os passos da educação dos surdos no mundo e no Brasil.

1.3 A história da educação dos surdos no mundo e no Brasil

Para discutirmos sobre a educação voltada à pessoa surda, primeiramente, é necessário fazermos uma revisão dos pressupostos históricos que embasam o contexto educacional do sujeito surdo, para entendermos, de fato, como chegamos à situação atual. Partindo dessa perspectiva, vamos discutir como ocorreu a educação voltada ao surdo ou sujeito com deficiência auditiva, conhecer os acontecimentos que serviram de subsídios para se chegar ao modelo de educação adotado atualmente. Esse estudo faz-se necessário para entendermos as conquistas adquiridas por esse público dentro do contexto educacional.

Educar antes de o sujeito se conhecer e conhecer o mundo é mais fácil: fácil de colonizar, oprimir, de influenciar. Quando o sujeito surdo se desenvolve, percebendo o mundo ao seu redor, reconhecendo sua cultura, interagindo com o outro, ele se libertará das amarras sociais e linguísticas que o rodeiam. Expandirá seus conhecimentos que virão de educação que a vida oferece (SÁ, 2011, p. 141).

Durante anos, a educação dos surdos foi marcada por várias etapas que desconsideravam seu verdadeiro potencial dentro do contexto no qual esse sujeito está inserido. Vemos a sociedade na tentativa de encontrar maneiras para proporcionar a educação desses sujeitos e, assim, inseri-los efetivamente como pessoas capazes de atuar no contexto social.

Efetivar essa inserção através da educação pode levar-nos ao alcance do objetivo desejado, visto que se ouve o discurso de que a educação deve ser proporcionada a todos da sociedade. Dessa maneira, devem-se encontrar métodos e adequações para que a educação chegue, de fato, a todos. No entanto, temos relatos de que, nas civilizações antigas, os surdos eram considerados inexistentes, ou seja, pessoas que nunca teriam utilidade dentro da sociedade. “[...] Nas civilizações grega e romana, por exemplo, as pessoas surdas não eram perdoadas, sua condição custava-lhes a vida” (SALLES, 2007, p. 54).

A presença do povo surdo é tão antiga quanto à humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos (STROBEL, 2008, p. 42).

No decorrer da evolução da humanidade, não podemos negar que a pessoa surda esteve presente em todos os momentos da história, entretanto, ela foi ignorada e considerada improdutiva, tendo seu direito de conviver dignamente em sociedade retirado. Essa visão negativa perante o indivíduo surdo precisou de muito tempo e de relatos comprovados por estudiosos de que ele não era um ser incapaz, para, enfim, ser considerada uma ideia equivocada.

A situação das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e, portanto “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha (SACKS, 2010, p. 24).

Infelizmente, sabemos que esse processo de mudança de concepção relacionada a uma nova visão acerca dos sujeitos surdos foi demasiadamente lento. Demorou muito para que eles pudessem ser vistos como pessoas realmente capazes de manifestar suas ideias, emoções e sensações. Isso ocorreu somente séculos após as primeiras concepções sobre eles serem divulgadas na sociedade. Salles (2007, p. 54) comenta que [...] posteriormente, há o reconhecimento de que não há surdez absoluta e que os restos auditivos podem ser utilizados e desenvolvidos. No entanto, as pessoas surdas, ao longo do caminho, enfrentam descrédito, preconceito, piedade e loucura.

Essa postura da sociedade e sua visão geral em relação ao surdo perduraram durante muito tempo com a crença de que o “surdo-mudo” não era capaz de entender, interagir e compreender seu contexto social. Essa concepção passou a mudar quando surgiram educadores que afirmavam a possibilidade de desenvolver no surdo a capacidade de comunicação.

Já na Idade Moderna, destacaram-se alguns educadores que ganharam renome ao trabalharem no ensino de pessoas surdas, entre esses podemos citar: Juan Pablo Bonet, espanhol responsável pela autoria do primeiro livro de que se tem registro, destinado à educação de surdos, publicado no ano de 1620, com o título: *Reduction de Las Letras, Y Arte Para Ensenar a Ablar Los Mudos* (ROCHA, 2008, p. 15). Outro nome que podemos referir é o de Girolamo Cadamo, médico italiano, o qual declarou ser possível promover ensino da leitura e da escrita eficaz a uma pessoa surda (SACKS, 2010, p. 29).

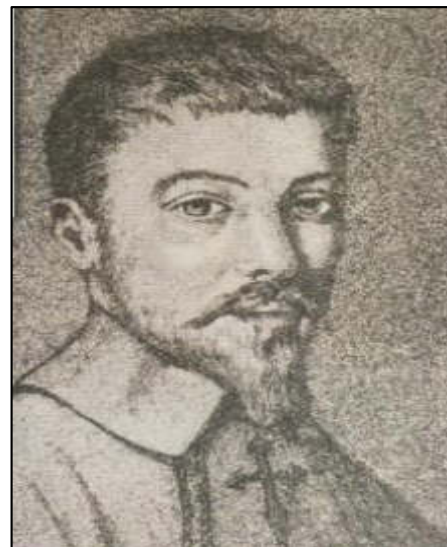
Não podemos deixar de citar Pedro Ponce de León, religioso considerado por muitos historiadores a primeira pessoa a dar início à educação de surdos através de gestos, ele dedicou vários anos de sua vida para proporcionar a educação de pessoas surdas, na maioria das vezes, filhos de pessoas do alto escalão da sociedade. Pelo fato de os surdos serem considerados inaptos na época, os nobres procuravam o monge para que os ensinasse a ler, falar e escrever, com o intuito de que os filhos tivessem direito a usufruir de títulos da nobreza e da herança da família (GARCIA; BARTOLO; FONTOURA, 2009, p. 41).

Figura 3 - Capa do primeiro livro publicado destinado à educação dos surdos



Fonte: Rocha (2008)

Figura 4 – Imagem de Juan Pablo Bonet



Fonte: Rocha (2008)

Figura 5 – Imagem de Girolamo Cadamo



Fonte: Rocha (2008)

Figura 6 - Imagem de Pedro Ponce de León



Fonte: Rocha (2008)

Outro grande educador que contribuiu para a história da educação dos surdos, principalmente para a criação da língua de sinais, foi o francês Charles Michel L'Épée. Este desenvolveu sua metodologia através da observação da interação entre os grupos de surdos, e percebeu que os indivíduos utilizavam alguns sinais para se comunicarem. A partir de seus estudos desenvolveu os chamados sinais metódicos, os quais utilizava para ensinar a linguagem escrita a seus alunos. Como resultado de seus estudos, em 1755, fundou a primeira escola para o ensino de surdos, atendendo tanto alunos ricos quanto pobres (ROCHA, 2008, p. 18).

Figura 7 – Imagem de Charles Michel L'Épée



Fonte: Rocha (2008)

Figura 8 – Imagem de TomasGallaudet



Fonte: Rocha (2008)

O representante dos Estados Unidos na história da educação dos surdos foi Tomas Gallaudet, ele iniciou seus estudos sobre surdez depois de conhecer a filha surda de seu vizinho. Bastante motivado a aprofundar seus estudos, Gallaudet deslocou-se de seu país até a Europa, na tentativa de aprender o método de ensino de Braidwood, no entanto, este não quis compartilhar sua metodologia. Assim, Gallaudet desloca-se para a França e lá conhece L'Épée, aprende sua metodologia de ensino e retorna para seu país de origem acompanhado de Laurnt Clerc, aluno de L'Épée, para iniciar a implementação de uma escola para surdos nos Estados Unidos, em 1857 (GARCIA; BARTOLO; FONTOURA, 2009, p. 41).

Também na Europa, mais precisamente na Alemanha, outro pesquisador e educador de surdos desenvolvia suas considerações sobre o método educativo para ensinar surdos. Diferentemente de L'Épée, utilizava o método gestual. Samuel Heinicke utilizava um método diferente para ensinar seus alunos, para isso, utilizava o alfabeto digital e alguns sinais esporadicamente. No entanto, seu principal propósito era desenvolver a fala de seus pupilos. Heinicke é considerado por muitos pesquisadores o fundador do método alemão, mais conhecido como Método Oral.

Figura 9 – Imagem de Samuel Heinicke



Fonte: Rocha (2008)

Com o avanço dos estudos sobre a educação dos surdos, principalmente no contexto europeu, houve a difusão do trabalho com esse público pelo mundo. Em nosso país, também tivemos a influência desses trabalhos. Dessa maneira, no ano de 1855, foi apresentado ao Imperador D. Pedro II um relatório escrito por E. Huet, professor surdo do Instituto de Surdos

de Paris, no qual este apresentava intenções de organizar e efetivar uma escola para surdos no Brasil (ROCHA, 2008, p. 19).

No relatório entregue ao Imperador, Huet apresentou duas propostas para que o governo ajudasse na criação do colégio, já que, segundo ele, a maioria dos surdos pertencia a famílias pobres e, portanto, sem condições de arcar com as despesas relativas à educação. Em uma o colégio seria de propriedade livre (particular), com uma concessão de bolsas e alguma subvenção por parte do Império; em outra, as despesas totais seriam assumidas pelo Império (pública). Caberia ao Imperador a decisão. No entanto Huet argumentava que, por ter experimentado os dois modos como diretor no Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, considerava o modelo privado com subvenções nacional e particular o mais adequado (ROCHA, 2008, p. 28).

A criação de uma escola para surdos em nosso país é datada do ano de 1857, este ano é conhecido como o início da caminhada da educação de pessoas com surdez no Brasil. A sede do Instituto Nacional e Surdos-Mudos (hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES) deu-se na cidade do Rio de Janeiro, regulamentado pela Lei nº 839, assinada em 26 de setembro de 1857 (ROCHA, 2008, p. 27).

Nos marcos históricos temos, inicialmente, a concepção de que o surdo não era digno de ser reconhecido pela sociedade, ele era excluído do convívio social e tratado com indiferença pelos membros desta. Somente alguns séculos depois, já na Idade Moderna, e com o desenvolvimento e valorização do pensamento científico, é possível observar alguns educadores desenvolvendo trabalhos destinados à população surda.

Até chegarmos à idade contemporânea, foram adotadas algumas filosofias de ensino desenvolvidas com a população surda, podemos citar as filosofias: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, como as principais a serem adotadas na educação dos surdos no mundo e, conseqüentemente, em nosso país.

As aplicações das duas primeiras, juntamente com seus resultados e análises contribuíram para a formação da proposta bilíngue, utilizada e defendida pela comunidade surda e também pela maioria dos estudiosos na área, como a mais adequada a ser oferecida aos surdos. Para entendermos como se chegou à última e mais importante das concepções de ensino, vamos conhecer como surgiram e quais eram os objetivos dessas propostas com relação à educação dada à pessoa surda.

1.3.1 Filosofias aplicadas na Educação dos Surdos

Após as concepções, desenvolvidas na Antiguidade, sobre a pessoa surda começarem a ser modificadas, com a valorização do pensamento científico, surgiram grandes estudiosos que desenvolveram métodos para possibilitar o ensino aos surdos.

Os trabalhos desenvolvidos por europeus tiveram grande influência no meio acadêmico da época, dentre eles, podemos citar L'Épée, em Paris, que defendia a utilização de gestos para o ensino do surdo, os chamados sinais metódicos; também na Europa, outro nome surgia no campo de ensino dos surdos; na Alemanha, Samuel Heinicke desenvolveu um método para possibilitar a educação do sujeito surdo, no entanto, ele priorizava a fala, por tal motivo o método por ele proposto ficou conhecido como método oral.

Entre os anos de 1775 e 1880, as metodologias de ensino desenvolvidas, tanto pelo francês quanto pelo professor alemão, foram aplicadas distintamente nos locais de origem. Entretanto, a partir da realização do Congresso de Milão, a situação da educação dos surdos foi modificada pela escolha e determinação de apenas um método de ensino, e o determinado para ser aplicado foi o Oralismo. Assim, proibiu-se o uso de qualquer outra maneira de ensinar surdos, o uso de sinais foi banido dos institutos e escolas que proporcionavam o ensino à pessoa surda.

Era 1880. Na Europa e na América, vivia o auge da controvérsia envolvendo metodologias de ensino que contrapunham fala e língua de sinais como meios de instrução e comunicação nas escolas de surdos. Em Milão, na Itália, durante o Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos, a decisão de proibir a língua de sinais e seu legado cultural no processo educacional de surdos teria impactos definitivos para a vida das pessoas surdas nos próximos cem anos (FERNANDES; MOREIRA. 2014 p. 53).

Nesse congresso, que procurava discutir propostas acerca da educação dos surdos, segundo Fernandes e Moreira (2014), dos 164 delegados presentes, apenas dois eram surdos: James Deinison, representando a delegação dos EUA e Claudius Forestier, na época, diretor de uma escola de surdos na França. Podemos perceber a incoerência desse congresso, quando observamos a representatividade de surdos presentes no evento, e as consequências dessa minoria representativa estão nas determinações definidas nele.

[...] Foram oito as resoluções votadas, das quais duas principais encaminhavam os objetivos do Congresso: impor e votar o Método Oral Puro como principal meio de instrução, em detrimento da língua de sinais na educação de surdos, e monopolizar a educação de surdos, banindo os professores surdos das escolas (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 53).

Com a maioria defendendo a metodologia oralista, o objetivo dos delegados que optavam por essa maneira de ensino foi alcançado. Esse método priorizava a imposição da fala, demonstrando a visão da sociedade da época, que acreditava que a pessoa surda somente seria atuante na sociedade e alcançaria uma elevada condição social se desenvolvesse a fala através do método Oral. Assim, podemos entender que:

No oralismo, o modelo de indivíduo oferecido ao surdo é o modelo ouvinte, isto é, quanto melhor o surdo falar a língua oral, e quanto mais ele se aproximar da figura do ouvinte-fala, atitudes, valores – mais bem sucedido ele é considerado. Os oralistas pensam que, ao pôr o surdo em um ambiente ouvinte, separando-o do convívio com outros surdos e proibindo-lhe o uso de sinais, este surdo interage melhor junto à sociedade (TREVISAN; CARREGARI, 2011, p. 109).

O modelo oralista proposto ao aluno surdo não proporcionou uma experiência com resultados positivos, uma minoria de surdos obteve sucesso sendo oralizado, visto que, ao surdo era ensinada somente a fala pura, a instrução relacionada às disciplinas do currículo escolar, como matemática, biologia, história entre outras, eram deixadas sempre como segunda opção.

Expressam-se Trevisan e Carregari (2011, p. 109-110) a esse respeito:

[...] o ensino de diversas disciplinas como a Matemática, a Biologia, a Química, a Física etc., são sempre relegados a um segundo plano, posto que o enfoque principal é a fala. Como o ensino da fala é árduo e longo, perde-se muito tempo tentando ensinar, provocando, assim, uma grande lacuna na formação global do surdo.

Desse modo, não há aprendizado completo através do Método Oral, visto que a priorização é somente o ensino da fala, e este demanda tempo e paciência para ser desenvolvida no aluno; como consequência tem-se um surdo oralizado, no entanto, totalmente alheio aos conteúdos necessários para uma instrução educacional satisfatória. O resultado disso é um surdo que sabe oralizar, porém, geralmente está alheio ao seu contexto social, de maneira que não participa efetivamente de sua sociedade, sabendo utilizar somente a fala. “Desta maneira, o surdo não encontra conteúdo significativo para comunicar as simples necessidades: os ouvintes não o entendem e ele dificilmente entende a mensagem que lhe é transmitida” (TREVISAN; CARREGARI, 2011, p. 111).

Infelizmente, o fracasso do surdo em acompanhar o método não foi suficiente para os defensores do Oralismo perceberem a ineficácia dele, pois interpretaram justamente o oposto, passaram a enfatizar com mais veemência o uso do método para retirar o surdo do baixo

rendimento cognitivo. Segundo Capovilla (2000), tal método “passou a ser usado como prova da importância da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo dos surdos. ”

As consequências desse método imposto como educação dos surdos em todo o mundo podem ser observadas também no Brasil. Sabe-se, através de relatos e observação de alunos instruídos pelo Oralismo, que a maioria não consegue falar adequadamente, não faz leitura labial e, dificilmente, interage com naturalidade verbal, revelando, assim, uma grande incoerência entre os objetivos do método Oral e os resultados alcançados (SALLES, 2007, p. 57).

[...] há sempre o argumento de que existem exceções, isto é, surdos que conseguiram desenvolver relativamente boas habilidades de leitura e escrita sob o método oral.[...] A partir dos anos 60, no entanto, tais expectativas começaram a ser revistas de modo que, a partir de então, sucessos excepcionais passaram a não ser o bastante: era preciso torná-los regra. Um ultimato foi dado à filosofia de ensino oralista: ou ela demonstrava que podia obter melhores resultados a partir de novos desenvolvimentos metodológicos e instrumentais capazes de reverter o quadro, ou ela deveria ser descartada em favor de outra filosofia de ensino (CAPOVILLA, 2000, p. 103).

Apesar dos alemães e muitos outros defenderem o Oralismo como único método a ser utilizado na educação de surdos no mundo, e esporadicamente alguns surdos apresentarem desenvolvimentos aceitáveis, os resultados finalmente foram analisados e, enfim, reconhecida a ineficácia desse ensino. Entretanto, ainda foi estipulado um prazo para a apresentação de resultados positivos para que, caso contrário, fosse substituído por outro. Felizmente, para os surdos, apesar dos esforços empregados para apresentarem resultados positivos, os defensores do método não conseguiram demonstrar uma evolução no aprendizado dos alunos e, então, foi adotada outra filosofia de ensino.

A utilização do método oralista foi um período considerado pela comunidade surda como um período de atraso na busca de uma filosofia ou método educacional adequado a esse grupo, visto que essa metodologia parecia ser o que a sociedade ouvinte pressupunha ser “melhor” para a educação do surdo, não deixando que este argumentasse sobre seu próprio interesse. Mesmo com os avanços científicos e estudos acerca da capacidade cognitiva dos surdos e a constatação desta, eles ainda foram considerados incapazes de decidir ou expressar seus pensamentos.

Após a descrença no método oralista, buscaram-se outras filosofias ou métodos para proporcionar uma educação eficaz para o sujeito surdo. Ao analisarem as possibilidades, os estudiosos entenderam que a linguagem oral não era a única maneira dos seres humanos

interagirem entre si. Surge, a partir da década de 1970, uma nova metodologia de ensinar os surdos, denominada Comunicação Total. Santana (2007, p. 180) destaca:

[...] A comunicação total não exclui recursos e técnicas para a estimulação auditiva – abrange a adaptação de aparelho de ampliação sonora individual, a leitura labial, a oralização, a leitura e a escrita. Há completa liberdade para usar qualquer estratégia que permita o resgate da comunicação. Seja por meio da linguagem oral, seja pela língua de sinais, seja pela datilologia, seja pela combinação dos modos, deve-se priorizar a comunicação.

Essa modalidade de ensino de surdos visava à utilização de diversos recursos para propiciar a comunicação e interação. Tinha como foco a facilitação e a compreensão da língua dos ouvintes. Dessa forma, não foi estipulada apenas uma maneira para obter-se a comunicação, autorizou-se a utilização de vários estímulos, assim, utilizava-se a fala sinalizada com sinais que lembravam os de L’Epée, mímicas, ou seja, qualquer meio que pudesse proporcionar a compreensão do aluno surdo com o mundo da linguagem oral (CAPOVILLA, 2000, p. 103).

[...] nos anos 70 a filosofia educacional oralista estrita cedeu lugar à filosofia educacional da comunicação total, que propunha fazer de tudo e qualquer meio de comunicação (quer palavras e símbolos, quer sinais naturais e artificiais) para permitir à criança surda adquirir linguagem (CAPOVILLA, 2000, p. 104).

Proporcionar a comunicação era o único objetivo dessa nova filosofia, mesmo que para isso fosse necessário utilizar todos os artifícios que estivessem à disposição para ensinar o aluno surdo a falar. Nota-se que, mesmo com a adoção do uso de várias estratégias para ensiná-lo a interagir na sociedade, o foco não era a aquisição de uma língua com a qual o surdo pudesse identificar-se, ainda se pensava em impor a língua da modalidade oral.

A comunicação total parece ser do tipo “vale tudo”. Assim, não se questiona o papel da linguagem oral, tampouco o da língua de sinais nesse contexto. Criou-se uma língua “artificial” com o objetivo de ensinar a gramática da língua falada ao surdo, como se a língua fosse um processo individual, e não social (SANTANA, 2007, p. 182).

Essa filosofia de ensino desenvolveu algumas estratégias e recursos para promover a educação do sujeito surdo e, por isso, não podemos negar que esse esforço obteve mais resultados que o primeiro método imposto. Por tal eficácia, é interessante citar esses recursos; e dentre os mais relevantes temos: o desenvolvimento dos sistemas de sinais, que eram baseados na língua oral, mas que contribuiu para que o aluno surdo aprendesse algumas regras da língua falada favorecendo o aprendizado da modalidade escrita (CAPOVILLA, 2000, p. 105).

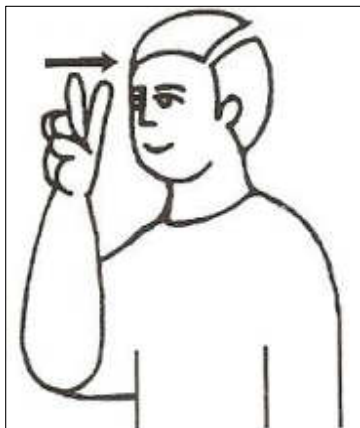
Outro recurso utilizado por tal vertente, segundo Capovilla (2000, p. 105), foi a soletração digital, que consiste na soletração das letras, formando as palavras da língua. Objetiva-se subsidiar o ensino-aprendizagem da língua oral, utilizada como sustentação, bem como a priorização da língua vigente na sociedade, ressaltando, mais uma vez, que o interesse não era um ensino de qualidade ao surdo, mas, sim, a tentativa de adequá-lo ao convívio na sociedade. E isso somente aconteceria se o sujeito surdo desenvolvesse uma comunicação como os demais membros ditos “normais”.

Como exemplo de influência desse recurso utilizado na língua de sinais do Brasil, Capovilla (2000, p. 107) comenta:

[...] uma particularidade interessante da língua brasileira de sinais e demonstra o feito estruturados da língua falada são dos dias da semana SEGUNDA-FEIRA a SEXTA-FEIRA em que a mão articula os números correspondentes 2 a 6. [...] o fato de que a articulação da mão acompanha estritamente esta característica muito peculiar da língua portuguesa pode ser tomado como evidência incontestável do efeito *estruturador* do português sobre a língua brasileira de sinais.

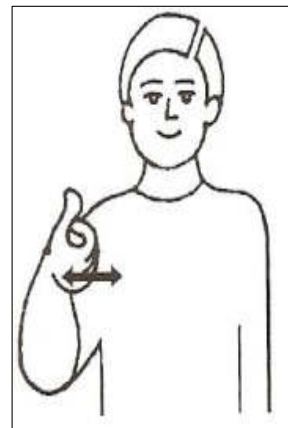
A influência dessa filosofia de ensino pode ser verificada em alguns sinais presentes na Libras – Língua Brasileira de Sinais. Isso ocorreu pelo fato de se permitir a inclusão da sinalização como recurso para o ensino dos alunos surdos. Em consequência disso, é possível perceber alguns resíduos da estrutura da Língua Portuguesa, como vemos no exemplo dado por Capovilla (2000), que nos mostra claramente os vestígios da Língua Portuguesa presentes na Língua Brasileira de Sinais – Libras. No sinal de SEGUNDA-FEIRA¹ podemos observar a presença do número 2 e no de SEXTA-FEIRA a presença do número 6.

Figura 10 – Sinal de SEGUNDA-FEIRA



Fonte: Capovilla; Raphael; Mauricio (2012)

Figura 11 – Sinal de SEXTA-FEIRA



Fonte: Capovilla; Raphael; Mauricio (2012)

¹ Para fins de padronização e baseando-nos nas regras de transcrição em Libras, os nomes dos sinais são grafados em letras maiúsculas.

A Comunicação Total, como filosofia educacional, teve sua parcela de contribuição para o desenvolvimento da educação dos surdos; foi através de suas tentativas de proporcionar ao surdo uma instrução digna que foi permitido o uso de sinais, o que fortaleceu a construção das línguas de sinais pelo mundo. Esse método também proporcionou a mudança de visão da sociedade diante da pessoa surda, que antes era menosprezada e vista como incapaz. O surdo era visto como um ser capaz de exercer a cidadania, no entanto, a sociedade ainda insistia em impor-lhe a língua oral como forma de comunicação.

Acerca disso, Silva, Lima e Damázio (2007, p. 19-20) afirmam:

Os dois enfoques, oralista e da comunicação total, negam a língua natural das pessoas com surdez e provocam perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócios afetivos, lingüísticos, político culturais e na aprendizagem desses alunos. A comunicação total, em favor da modalidade oral, por exemplo, usava o Português sinalizado e desfigurava a rica estrutura da Língua de Sinais.

Não podemos negar que os surdos progrediram bastante durante a aplicação dessa vertente de ensino, entretanto, ainda existiam problemas com relação às habilidades de leitura e escrita, que, na maioria dos casos, não avançavam. Essa preocupação gerou um estudo mais aprofundado no qual se descobriu que os surdos não possuíam conhecimentos significativos em nenhuma das línguas estudadas, nem na língua oral, tão pouco nos sinais ensinados (CAPOVILLA, 2000, p. 108).

[...] os pesquisadores decidiram registrar as aulas do ponto de vista do aluno surdo, [...] Para tanto, eles filmaram as aulas em comunicação total ministradas pelas professoras, em que elas sinalizavam e oralizavam ao mesmo tempo. Então colocando as professoras na “pele” de seus alunos surdos, eles exibiram as fitas às professoras, mas sem o som da fala. Para surpresa geral foi descoberto então que, quando estavam impossibilitadas de ouvir a fala que acompanhava a sinalização, as professoras exibiam uma grande dificuldade em entender o que elas próprias haviam sinalizado. [...] perceberam então que, quando sinalizavam e falavam ao mesmo tempo, elas costumavam omitir sinais e pistas gramaticais que eram essenciais à compreensão das comunicações [...] (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

Segundo o autor, uma consequência dessa pesquisa foi a verificação de que os surdos não conseguiam compreender as aulas devido ao fato de as professoras, sem que percebessem, ao oralizar e sinalizar simultaneamente, omitiam alguns sinais que ajudariam o aluno na compreensão da fala. Concluiu-se, então, que a Comunicação Total demonstrou alguns avanços na educação dos surdos, no entanto, não foram suficientes para essa modalidade ser mantida como prioritária na educação destes. Dessa maneira, essa filosofia de ensino perde seu prestígio

e espaço, surgindo o ensino na perspectiva do Bilinguismo, método que conheceremos melhor na próxima seção.

1.3.2 O Bilinguismo

As tentativas de encontrar uma metodologia de ensino eficaz para o ensino de surdos, no decorrer dos anos, proporcionaram uma melhor compreensão e desenvolvimento de uma filosofia de ensino que respeitasse as características do sujeito surdo e que levasse em consideração sua condição linguística. Temos, então, a concepção de ensino bilíngue, que leva em consideração a necessidade de o surdo aprender primeiramente sua Língua de Sinais (L1), e depois ser alfabetizado na língua oficial de seu país (L2), na modalidade escrita, com a pretensão de torná-lo fluente nas duas línguas.

[...] Em termos gerais, a educação bilíngue considera que os surdos devam se apropriar da língua de sinais como primeira língua (L1), nas relações sociais estabelecidas, preferencialmente, com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos o processo educacional de seus pares. A Linguagem escrita da língua portuguesa, nesse contexto, é entendida como segunda língua (L2) (GIROTO; MARTINS; BERBERIAN, 2012, p. 13).

De acordo com Capovilla (2000, p. 109), as pesquisas relacionadas à aquisição da língua dos surdos levaram ao desenvolvimento dessa filosofia bilíngue, na qual os surdos poderiam desenvolver tanto habilidades de comunicação na língua de sinais, quanto na língua oral de seu respectivo lugar de origem, na modalidade escrita. Dessa maneira, a pessoa surda bilíngue poderia desenvolver-se na comunicação em ambas as línguas; no entanto, esse desenvolvimento não se fará simultaneamente, como na Comunicação Total. O aluno deve desenvolver, primeiramente, sua língua oficial, a Língua de Sinais (L1) e, posteriormente, desenvolver a leitura e escrita da língua oficial (L2) de sua comunidade.

O marco inicial do Bilinguismo ocorreu na Europa. Segundo Capovilla (2000, p. 110), ele despontou mais precisamente na Suécia. O autor destaca, ainda, que nesse país há, de fato, o reconhecimento através de políticas públicas do sujeito surdo como parte de um grupo linguístico. A língua de sinais foi adotada na alfabetização de crianças surdas, como resultado desses investimentos e, ao desenvolver uma política voltada às peculiaridades linguísticas da pessoa surda, o país estimulou o desenvolvimento de diversas pesquisas nessa área educacional.

No que se refere ao processo bilíngue voltado para o sujeito surdo, Giroto, Martins e Bernerian (2012, p. 50) acrescentam que temos a possibilidade de proporcionar ao indivíduo a

fluência em duas línguas. Isso permite um leque de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pleno do aluno, de modo que a interação com a sociedade na qual ele está inserido se tornará mais fácil. A escola possui, então, um papel relevante nesse processo, até porque o acesso do surdo a sua L1 geralmente ocorre no contexto escolar. Já que o letramento em língua de sinais não ocorre no contexto familiar, visto que na maioria dos casos os surdos são filhos de pais ouvintes, é nesse estabelecimento de ensino que o contato com a língua de sinais, mesmo que tardio, se inicia. Assim, a escola deve começar o processo de aquisição da língua do sujeito surdo.

Essa língua será construída quase na sua totalidade das vezes, no ambiente escolar, pois mais de noventa por cento dos surdos são filhos de pais ouvintes, o que inviabiliza a interação com os pais nos primeiros anos de vida, tornando as primeiras interações bastante reduzidas (GIROTO; MARTINS; BERBERIAN, 2012, p. 50).

Os benefícios dessa maneira de trabalhar com alunos surdos são defendidos por diversos educadores que lutam para o surdo ter uma educação que valorize suas especificidades. Uma filosofia que reconheça a língua de sinais como principal meio de comunicação da pessoa surda potencializará o desenvolvimento sociocognitivo desta. “[...] Acredita-se, então, que a língua de sinais, como primeira língua dos surdos, desenvolve em seus usuários as estruturas cognitivas requeridas para o ato de escrever, assim como o ato de ler e para aprender os conteúdos escolares” (TREVISAN; CARREGARI, 2011, p. 118).

No enfoque da educação bilíngue, a língua de sinais, além de ser um meio de comunicação, é vista também como suporte do pensamento e estimulador do desenvolvimento cognitivo, social e cultural do sujeito surdo.
[...] a língua de sinais desempenha papel definitivo até mesmo para uma aprendizagem dos mais diversos conteúdos escolares e de uma segunda língua; quando o surdo não tem oportunidade de adquiri-la e usá-la, apresenta sérios impedimentos de comunicação (CARREGARI; TREVISAN, 2011, p. 117).

A Comunicação Total, ao quebrar o paradigma oralista, que repudiava o uso dos sinais e que por anos atrasou o progresso da educação de surdos, e ao retomar esse uso, permitiu, segundo Capovilla (2000), uma maleabilidade comparada ao método rígido que a antecedia e serviu como uma zona de transição para que chegássemos ao atual modelo, que ainda continua sendo aprimorado, entretanto, já se observam resultados positivos.

Com isso, temos o ensino do surdo enfatizado na perspectiva do bilinguismo e potencialmente seus resultados, principalmente, diante do currículo escolar, que poderá melhorar, uma vez que o sujeito surdo estará em contato com sua língua. E conciliá-la com o

ensino da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita implicará na inserção desse sujeito na sociedade letrada que o cerca.

Entre as contribuições que o Bilinguismo garante ao aluno, Moura (1993) lembra que é de fundamental importância que o aluno surdo tenha como exemplo a seguir um professor surdo. Dessa maneira, ele se desenvolverá de maneira positiva em sua L1, assim, a criança surda começará a identificar-se com a língua mais facilmente.

O que discutimos até o momento proporcionou uma boa reflexão para entendermos como funciona essa filosofia de ensino, no entanto, é necessário que se estabeleça uma distinção entre Bilinguismo enquanto filosofia e sujeito bilíngue, para compreendermos melhor o que acontece com o sujeito surdo nesse processo de aquisição de uma segunda língua.

O Bilinguismo consiste na aquisição de uma segunda língua, após a aquisição da língua nativa, assim, o sujeito torna-se fluente em duas línguas. Nesse processo, o indivíduo aperfeiçoa-se na outra língua e a utiliza sem grandes dificuldades de comunicação. Svartholm (2014) expressa que o ensino bilíngue é:

O modelo para o ensino bilíngue é baseado na premissa de que a criança surda tenha a Língua de Sinais (LS) como sua primeira língua, mesmo que para a maioria dos indivíduos surdos isto deva ser oportunizado por um suporte extra às famílias, por meio de pré-escolas onde a Língua de Sinais seja usada, tendo uma língua primária que sirva de base para o ensino de uma segunda língua para crianças surdas. Esta segunda língua deve ser viabilizada principalmente na forma escrita e visualmente acessível, em sua totalidade, aos surdos, ao passo que a fala não é (SVARTHOLM, 2014 p. 36).

No caso do indivíduo surdo, temos uma peculiaridade, ao estudar uma segunda língua, nesse caso a Língua Portuguesa (L2), ele desenvolverá apenas duas habilidades: a leitura e a escrita. Entretanto, não podemos negar que o domínio do sujeito surdo de sua primeira língua é fundamental, visto que esta servirá de subsídio para o ensino de uma segunda.

Em todas as situações em que a língua portuguesa é uma língua nova para o aprendiz, supõe-se que o aprendiz já conhece, pelo menos, uma língua – a sua língua materna ou L1. Ou seja, a existência de um conhecimento linguístico anterior, configurado na primeira língua do aprendiz, é o que define o denominador comum dessas situações, como o ensino e a aprendizagem de uma nova língua (GRANNIER, 2014, p. 21).

Em nosso país, os movimentos ligados aos direitos dos surdos buscam uma melhoria na educação proposta a eles. A filosofia bilíngue já vem mostrando resultados satisfatórios em outros países, e isso subsidiou, também, a adoção dessa perspectiva de ensino em nosso sistema educacional. No entanto, tal perspectiva foi adotada recentemente, embasada por pressupostos

legais e, apesar de termos legislação educacional que regulamenta e orienta o desenvolvimento do Bilinguismo, ainda existem poucas escolas comprometidas em desenvolver essa modalidade e poucos profissionais capacitados para proporcionar ao surdo uma educação bilíngue.

Como vemos, muitos foram os investimentos em busca de métodos eficazes na educação da pessoa surda, observamos o surgimento de diversas filosofias que objetivavam desenvolver a educação destes até que se chegasse a uma proposta adequada. Por isso, durante muitos anos, tivemos a filosofia oralista, que privava o sujeito do uso dos sinais, permitindo, apenas, uma maneira de comunicação.

As consequências que essa visão trouxe para a educação dos surdos incluem anos de retrocesso no desenvolvimento das habilidades destes. Após essa fase, temos a modalidade da Comunicação Total, denominada por muitos teóricos da área como o período transitório até chegarmos ao desenvolvimento da modalidade bilíngue, que ainda está se moldando. No entanto, em nosso país, nos últimos anos, obtivemos um avanço significativo em escolas ou classes bilíngues.

Fazendo um estudo do ensino na Língua Portuguesa nas escolas públicas, percebemos que, quando se remete ao ensino dos surdos, o professor do ensino regular, na maioria das ocasiões, não consegue e não sabe utilizar estratégias para desenvolver a compreensão desse alunado, principalmente, quando se trata da referência lexical, que exige do surdo um conhecimento mais profundo da Língua Portuguesa. Torna-se, então, um desafio para o professor tentar desenvolver essa habilidade, além de levar em consideração as especificidades da língua oficial do aluno e seus conhecimentos acerca da Língua Portuguesa.

Considerando esses desafios, discutiremos, no capítulo a seguir, o Português como Segunda Língua (L2) para surdos. Inicialmente, trataremos dos processos de compreensão e produção textual. Em seguida, daremos foco ao processo de referência, que constitui nosso interesse maior.

2 O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

As discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa em diversas modalidades vêm contribuindo para o surgimento e o desenvolvimento de novas metodologias e estratégias. Dessa maneira, entra em pauta a questão do ensino de língua Portuguesa como segunda língua, dando respaldo e olhando para as necessidades específicas dos grupos linguísticos, como: indígenas, quilombolas, estrangeiros e surdos, que estão inseridas em nosso sistema educacional. Sabemos que esses grupos minoritários não utilizam a Língua Portuguesa como língua materna (L1) e, sim, como segunda língua (L2).

Ao se discutir o ensino de Língua portuguesa como segunda língua, deparamo-nos com o principal agente mediador desse processo: o professor. Antes de tudo, ele precisa desenvolver a consciência de que dele depende a possibilidade do aluno desenvolver um papel atuante na sociedade que utiliza a Língua Portuguesa como segunda língua.

Grannier (2014, p. 23) defende a seguinte concepção:

Com respeito ao ensino de LP2 a minorias linguísticas no Brasil, o desempenho do professor de português é crucial para garantir a todos os cidadãos os mesmos direitos, principalmente o direito a educação plena, que depende diretamente da aquisição da língua portuguesa.

O professor de Língua Portuguesa deve desenvolver a consciência de proporcionar o ensino e aprendizagem de maneira efetiva e garantir a todos os alunos, sem exceção, o direito de aprender a língua oficial do país no qual ele está inserido. Deve-se atentar, principalmente, aos que não possuem a Língua Portuguesa como primeira língua, como os indígenas e, principalmente, os surdos inseridos no sistema educacional. Para atingir esse objetivo, não basta apenas os professores esforçarem-se nesse desafio, os órgãos competentes também devem proporcionar cursos, materiais e discussões para oferecerem subsídios a quem está recebendo esses alunos na sala de aula.

Diante dessa realidade, algumas medidas começaram a ser realizadas, com intuito de estudar maneiras de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2), primeiramente, com o intuito de difundir essa língua no mundo, posteriormente, para subsidiar e orientar os professores diante de situações referentes ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. A Universidade de Brasília, nos anos 2000, criou o Programa de Gestão para a implantação da Língua Portuguesa como Segunda Língua (SALLES, 2007, p. 32), oferecendo sua contribuição dentro desse cenário.

Acerca desse programa, Salles comenta (2007, p. 32):

[...] tem como objetivo principal, a pesquisa conjunta, que conduza os especialistas a desenvolverem métodos e técnicas adequadas ao ensino da língua portuguesa a comunidades que não tem o português como língua materna. Essa responsabilidade se situa no âmbito da Licenciatura em português do Brasil como Segunda Língua, curso com objetivos definidos. Um deles, e principal, é a formação de professores de língua portuguesa para ensinar o Português do Brasil – língua, literatura e cultura – a falantes e usuários de outras línguas.

Devemos observar que muitos professores de nossa língua materna não estão preparados para desenvolver um trabalho voltado para ensiná-la como L2, principalmente, quando se deparam com um aluno surdo fluente em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A principal diferença que encontramos entre esse grupo linguística e as outras é que tanto o estrangeiro quanto os indígenas podem aprender as quatro habilidades necessárias para aquisição de uma língua: falar, ouvir, ler e escrever. No caso do aluno surdo, somente duas habilidades serão contempladas: a leitura e a escrita.

Para o desenvolvimento dessas competências, Grannier (2014, p. 111) destaca que:

[...] o surdo inicialmente deve adquirir competência em Libras, a língua que ele tem possibilidade de aprender naturalmente, no convívio com outros surdos, para depois iniciar-se na aquisição de língua portuguesa, ficando aberta a possibilidade para o aprendizado de outras línguas – de sinais, como a American Sign Language (ASL), ou línguas orais, que serão aprendidas por escrito, tais como o inglês, o espanhol, etc.

Pensando nessas especificidades, a Universidade de Brasília subdividiu as pesquisas em grupos temáticos (GTs), entre eles destaca-se o GTLIG – Comunidades de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o qual objetiva proporcionar o desenvolvimento pelos surdos de nosso país de habilidade em comunicação. Para isso, propõe um estudo da Língua Portuguesa vinculado ao estudo da Língua Brasileira de Sinais (SALLES, 2007, p. 33).

Um dos principais aspectos que podem atrasar o desenvolvimento da Língua Portuguesa no aluno surdo está no fato de este não receber o estímulo necessário para a aquisição de sua L1 na idade apropriada. Para Salles (2007, p. 68), um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem em qualquer ser humano parte do convívio com sua comunidade linguística, o que contribui para aprendizagem da língua. Esse contato deve ocorrer até os cinco anos de idade.

Entretanto, quando se trata da realidade do aluno surdo no Brasil, sabemos que está muito distante do ideal. Relatos de estudiosos apontam que, geralmente, o surdo aprende a Libras de forma tardia, isso se explica pelo fato de a maioria deles nascer em famílias de pais

ouvintes, fazendo com que essa situação contribua para atrasos no desenvolvimento das habilidades da língua.

A habilidade para a língua existe de forma espetacular entre as idades de 21 a 36 meses (período semelhante em todos os seres humanos neurologicamente normais), tendo uma diminuição no fim da infância. Esse é o período crítico para se adquirir, a primeira língua, é nesse momento do desenvolvimento que o cérebro pode efetivar uma gramática completa, a partir do nada.

Caso não se adquira a língua de sinais nos primeiros cinco anos de vida, seu usuário nunca será fluente e gramaticalmente correto como o usuário nativo: algumas aptidões gramaticais serão perdidas (SOUSA, 2017, p. 97).

Nosso sistema educacional infelizmente ainda se encontra diante dessa situação. Apesar de existirem associações de surdos espalhadas em diversos municípios do território nacional, deparamo-nos com alguns que não possuem a representatividade da comunidade surda. Por consequência disso, o surdo somente entrará em contato com sua língua oficial no ambiente escolar. Esse ambiente deve desenvolver estratégias para possibilitar o contato desse aluno com a Libras no primeiro momento, para que, assim, mesmo tendo passado da idade correta, obtenha o aprendizado da língua de sinais como L1 e, posteriormente, possa receber o ensino de Língua Portuguesa como L2 (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 10). As autoras explicam:

A escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais, significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do processo (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 22-23).

Reconhecer a necessidade de alfabetizar o estudante surdo primeiramente em sua L1 já é um dos primeiros passos a serem dados pela instituição de ensino. O passo seguinte é entender que não se pode apenas disponibilizar um ensino das duas línguas, antes disso torna-se necessário refletir sobre estratégias a serem adotadas para possibilitar tanto o aprendizado da língua de sinais L1, quanto o aprendizado da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita. Assim, reconhecendo o diálogo entre as línguas dentro da escola, trabalhando em uma perspectiva bilíngue:

O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 13).

Segundo estudos, a educação dos surdos em língua portuguesa vem sendo realizada da mesma maneira que a do aluno ouvinte. Quadros e Schimiedt (2006) afirmam que a criança é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada na língua segundo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de Português. Podemos constatar a falta de preparo e preocupação com as especificidades correspondentes ao surdo. Por tal atitude, esses alunos se tornarão apenas alunos copistas, e não se apropriarão das habilidades de leitura e escrita da língua oral.

Analisando os resultados da educação dos surdos em Língua Portuguesa, ressaltamos a importância de o aluno com essa especificidade ser alfabetizado primeiramente em língua de sinais, visto que ela servirá de suporte para a apropriação da segunda língua, no caso a Língua Portuguesa. Desse modo, podemos perceber que:

A criança surda pode ter acesso a representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Com a Libras concretizada como primeira língua, o indivíduo surdo terá mais oportunidade de desenvolver plenamente as habilidades propostas nesse processo de alfabetização, porque será a partir de sua primeira língua que ele estabelecerá relações de proximidade com a língua em estudo. Nesse início de aprendizagem, ele desenvolverá textos utilizando a estrutura de sua língua materna, e o professor será o agente mediador nesse processo de transição no aprendizado dessa nova língua. Conforme Quadros e Schimiedt (2006, p. 24) “[...] a ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que a língua apresenta seus papéis e valores sociais”.

Levando em consideração a habilidade de aquisição da língua portuguesa como L2 pelo sujeito surdo, segundo Grannier (2014), devemos atentar para o nível de distância entre a língua oficial do indivíduo, no caso do sujeito surdo, a Libras, e a língua que será ensinada como segunda língua, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Para explicitar o argumento, temos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Distância entre a L1 e a Língua Portuguesa a ser ensinada (L2)

| MENOR DISTÂNCIA ← | | | → DISTÂNCIA MAIOR | | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|----------|-------------------|----------|---------|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Português Variação urbana | Português Variação não urbana | Espanhol | Italiano | Inglês | Árabe | Libras |
| | | | Francês | Alemão | Japonês | ASL |
| | | | Romeno | Holandês | Xavante | etc. |
| | | | etc. | etc. | etc. | |

Fonte: Grannier (2014, p. 17)

Podemos observar a divisão das línguas realizada por Grannier (2014), que as dividiu em grupos por grau de proximidade, numerados de 1 a 7, sendo que o grau de distância aumenta progressivamente. A maior distância que podemos observar ocorre entre as línguas de sinais e a Língua Portuguesa, isso pode ser explicado devido às diferenças entre as estruturas das línguas. A Língua Portuguesa é uma língua oral, diferentemente das línguas de sinais, que são visuais-espaciais. Esse fator pode ser uma das dificuldades encontradas na aquisição da Língua Portuguesa pelo aluno surdo.

Alguns autores argumentam que a distância entre as línguas aliada a outros fatores no ensino de línguas, como a precariedade na formação do professor que irá desempenhar o papel de mediador da aprendizagem, a falta de estratégias e esclarecimentos a respeito do ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo, além da falsa impressão de que todos que nascem no Brasil sabem falar o português (GRANNIER, 2014, p. 27), resulta na triste realidade que encontramos: o sujeito surdo no ambiente escolar alheio à compreensão e às possibilidades que o mundo letrado em língua portuguesa pode lhe proporcionar.

Para mudarmos essa realidade presente em muitas escolas nas quais os surdos estão inseridos, precisamos buscar novos conhecimentos a respeito desse público-alvo, quebrar paradigmas e não jogar a responsabilidade de ensinar a língua portuguesa para o professor da sala de recursos e, muito menos, para o intérprete de Libras. Os professores de língua portuguesa devem receber subsídios que os orientem nesse desafio. Cabe às autoridades competentes promover formação continuada aos professores do ensino regular que já estão atuando em sala de aula.

O fato é que os profissionais que atuam hoje nas nossas escolas são professores que desenvolveram suas próprias habilidades dentro desse âmbito. Grannier (2014, p. 28) afirma que os professores migraram de outras áreas para assumirem esse papel, muitos eram professores de língua estrangeira que adaptaram suas técnicas ao ensino de Língua Portuguesa

como L2, e outros eram professores de Língua Portuguesa como L1, que tiveram também que adaptar estratégias, muitas vezes, sem orientação, para poderem ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua. No entanto, não se pensou no caso dos alunos surdos, que precisam de educação em língua portuguesa com L2.

Uma formação que prepare o professor para as especificidades que ele irá encontrar na sala de aula seria o ideal. Grannier (2014, p. 28) destaca a importância de o mediador de aprendizado possuir um perfil que destaque duas características consideradas primordiais: ser um especialista na área e ser um profissional capaz de identificar as diversas situações de ensino. No caso do aluno surdo, a segunda característica é de grande relevância, visto que o professor será conhecedor das especificidades de ensinar Língua Portuguesa como L2 para o sujeito com essas necessidades específicas.

Podemos, portanto, dizer que o ensino de Língua Portuguesa como L2 destinado ao aluno surdo, assim como a modalidade bilíngue, ainda caminha a passos lentos em nosso contexto educacional. Entre os entraves que comprometem o andamento da educação dos surdos, podemos citar, principalmente: a falta de sensibilidade para o contexto do aluno surdo na escola, pois alguns professores insistem em ensinar português para o surdo com as metodologias usadas para o aluno ouvinte; a falta de reconhecimento da Libras como L1 do surdo e de sua importância no processo de aquisição da Língua Portuguesa como L2; e, por fim, a precariedade de cursos de formação voltados para o ensino da Língua Portuguesa como L2 no país. Apesar de existirem cursos que já contemplem essa modalidade, ainda são escassos, considerando a logística de nosso território nacional.

Para conhecer um pouco mais do processo de educação dos surdos em nossas escolas, na próxima seção conheceremos como se dá a produção escrita em Língua Portuguesa do aluno surdo, juntamente com seu processo de desenvolvimento de habilidades dessa língua.

2.1 Habilidades de Compreensão e Produção de Textos para Surdos

A leitura desenvolve uma representação de suma importância dentro de nossa sociedade, pois é através dela que obtemos conhecimentos sobre os mais diversificados assuntos. Com o surgimento da escrita e, conseqüentemente, do ato de ler, o homem revolucionou o seu modo de pensar sobre seu contexto e visualizou o acesso às informações de outras civilizações, tornando possível, em todas as épocas, transmitir fatos, acontecimentos históricos, tratados, códigos ou apenas entretenimento. A esse respeito, convém considerar Solé (1998) em suas concepções sobre leitura:

O leque de objetivos e finalidades que se faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou efetuar um conhecimento prévio; aplicar informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p. 22).

O Brasil, segundo as pesquisas realizadas no âmbito da compreensão leitora, é conhecido pelos baixos índices significantes de leitura, causando preocupações e reflexões sobre como estimular o hábito da leitura em nossa sociedade. Assim sendo, a escola deve promover, juntamente com a equipe pedagógica, o contato com o hábito da leitura. Nesse sentido:

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências, conjunturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente-; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram (SOLÉ, 1998, p. 34).

Nessa perspectiva, deve haver interação mútua entre aluno e professor, buscando ultrapassar o simples ato de decodificação de palavras, que não gera nenhum sentido ao leitor. Também, é necessário ir além da metodologia que, em muitos casos, gira em torno da simples reprodução de conteúdo, deixando os estudantes desestimulados e com poucas condições de produzir e desenvolver um conhecimento pleno.

Sabemos que, para desenvolver a habilidade de compreensão e produção textual em qualquer aluno, antes, é necessário iniciar o processo de alfabetização e letramento em sua língua, e isso se inicia, em um primeiro momento, no âmbito familiar e, posteriormente, na principal agência de letramento, a escola. Esse processo acontece naturalmente no caso do aluno ouvinte. No entanto, quando o aluno não possui a Língua Portuguesa como sua primeira língua (L1), esse processo pode não ocorrer de forma satisfatória.

O exemplo mais claro do processo de aquisição de uma língua é o da primeira língua, adquirida de maneira natural na infância. Assim Grannier (2014, p. 15) esclarece que nesse processo, a criança apropria-se de todos os conhecimentos necessários para o uso da língua, o que inclui a gramática da língua, apenas pelo convívio com familiares, sem nunca ter sido exposta à formação de regras gramaticais.

Geralmente, o aluno surdo entra na escola sem passar por esse processo de letramento: como já sabemos, a maioria dos surdos nasce em famílias de pais ouvintes e, por tal motivo, geralmente, eles não passam pelo processo natural de aprendizado da língua a qual possui mais propensão para desenvolver. O que acontece, em muitos casos, é que os surdos não recebem o estímulo adequado no ambiente familiar e esse papel passa a ser responsabilidade da escola.

A falta desse contato com a sua L1 resulta em atrasos no desenvolvimento das habilidades do surdo relacionadas à compreensão leitora em Língua Portuguesa. Uma das explicações possíveis deve-se à insistência de ensinar ao surdo a Língua Portuguesa como se ele fosse um aluno ouvinte dessa língua.

Os fatores internos que mais contribuem para as dificuldades dos surdos na sua aprendizagem do português são (1) as diferenças entre a Libras e a língua portuguesa e (2) a falta de estruturação interna dos conteúdos da língua portuguesa com vistas a seu ensino para surdos (GRANNIER, 2014, p. 109).

O processo de letramento do aluno surdo, por consequência desses fatores, começa tardiamente e sofre com a falta de conhecimentos dos professores de Língua Portuguesa; além de, inicialmente, ter que ser alfabetizado na língua de sinais e, somente quando obtiver certo domínio da Libras, iniciar seu processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa como L2.

[...] Muitos surdos ingressam no sistema de ensino sem nenhum conhecimento da língua portuguesa e, não raro, desconhecendo total ou parcial da língua de sinais brasileira (Libras). Para equilibrar essa situação, portanto, os surdos devem, antes de tudo, aprender a Libras, constituindo sua primeira língua (L1), para em seguida aprender o português, que deve ser ensinado, conseqüentemente, com uma metodologia de ensino de segunda língua (L2) (GRANNIER, 2014, p. 110).

Dessa maneira, para inserir o aluno surdo no processo educacional, deve-se, primeiramente, torná-lo fluente em sua primeira língua, para que, assim, ele esteja apto para iniciar o processo de letramento em Língua Portuguesa. Diante do domínio da língua oficial (L1), aos poucos, ele poderá apropriar-se da segunda língua (L2), e desenvolver conhecimentos, passando a conhecer as práticas sociais do uso da escrita, constituindo o mesmo tipo de letramento do aluno ouvinte (GRANNIER, 2014, p. 113).

[...] a tarefa de escrever é complexa e não se limita à simples aprendizagem dos códigos de uma língua. Exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua, quanto à habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem (SANTOS, 2001, p. 2).

O processo de escrita do aluno ouvinte passa pela aquisição de habilidades específicas dos diversos elementos que envolvem tal modalidade da língua, os sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical presentes na Língua Portuguesa. Assim, ele relaciona todos esses elementos que efetivam sua compreensão durante o processo, e esse processo de escrita do surdo pode gerar certa estranheza para quem não conhece a realidade dessa população linguística. Diferentemente do aluno ouvinte, o surdo não estabelece ainda certas relações que existem na Língua Portuguesa, a relação que ele encontra é com sua primeira língua, por isso, ele escreve o Português na estrutura da Libras.

Fatores já discutidos revelam-nos as dificuldades do surdo em desenvolver um texto tal qual um aluno ouvinte, uma das principais influências é o fato de a estrutura da língua de sinais do Brasil ser completamente diferente da estrutura da Língua Portuguesa. Desse modo, a escrita do surdo em processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa com segunda língua, baseia-se na primeira língua do surdo. Para entendermos melhor essa escrita, vamos observar um texto produzido por um aluno surdo em processo de aquisição do Português como L2.

Figura 12 - Texto elaborado pelo aluno R aos oito anos de idade quando cursava a 2ª série em 2003

| TEXTO ORIGINAL | TEXTO DIGITADO COM LINHAS NUMERADAS |
|--|--|
| <p>Lúcio</p> <p>Lúcio tem cavalo, cachorro Lúcio é inteligente e gosta estudar. Ele meu amigo meu</p> <p>Lúcio tem irmão Luís Lúcio tem bebê Lúcio Lúcio vem onibus, Lúcio em papai, mamãe.</p> <p>Lúcio</p> | <p>1. Lúcio</p> <p>2. O Lúcio tem cavalo, cachorro</p> <p>3. O Lúcio é inteligente e gosta estudar. Ele meu</p> <p>4. amigo muito Lúcio.</p> <p>5. O Lúcio tem irmão Luís. Lúcio tem bebê</p> <p>6. Manuele.</p> <p>7. O Lúcio vem onibus. O Lúcio tem papai, mamãe.</p> |

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

Na Figura 12, podemos observar, de um lado, o texto original em letra cursiva, escrito pelo aluno surdo “R”, aos oito anos de idade, quando estava cursando a 2ª série; e no outro lado, a transcrição para facilitar a leitura, feita pelas autoras. Podemos perceber que o aluno surdo utiliza a Língua Portuguesa para expressar suas ideias a respeito de um amigo que se chama “Lúcio”. Ao lermos as sentenças, verificamos que as ideias são expressas, no entanto, não seguem a estrutura da Língua Portuguesa, mas, sim, a estrutura da L1 do aluno, ou seja, a Libras.

Esse é um bom exemplo para entendermos esse fenômeno que acontece no início do aprendizado do sujeito surdo da Língua Portuguesa como L2. O grau de compreensão dessa segunda língua pode ser trabalhado pelo professor com auxílio da primeira língua do aluno, isso pode resultar em um processo gradativo de evolução na habilidade linguística, tanto de escrita quanto de leitura, do aluno surdo, no aprendizado da L2. Assim:

A leitura e a escrita são, certamente, dois dos aspectos que mais preocupam os educadores de surdos. Muitos acreditam, ainda hoje, que a surdez acarrete dificuldades de compreensão na leitura e de produção na escrita. No entanto, uma análise do processo de ensino da leitura e da escrita de alunos surdos leva a acreditar que muitos dos resultados insatisfatórios, obtidos com maior parte dos alunos, não decorrem de dificuldades de lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua constituída com base na qual possam construir a escrita” (PEREIRA, 2009, p. 12).

Ao desenvolver o trabalho com um surdo já dominante de sua L1, o professor deve desenvolver uma relação de interação com seu aluno, buscando ultrapassar a barreira imposta pela diferença entre as duas línguas, como já dissemos, derrubando paradigmas que envolvem o simples ato de decodificação de palavras, que não gera nenhum sentido ao leitor, além de buscar metodologias que não girem em torno da simples reprodução de conteúdo, que deixam os estudantes, tanto surdos quanto ouvintes, desestimulados e com poucas condições de produzir e desenvolver. Pereira (2014) destaca que:

Nessa concepção, a leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mais implica compreensão. A compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e de sua reconstrução no interior do evento comunicativo (PEREIRA, 2014, p. 149).

Sabemos que o ato de ler não é uma atividade simples, na atividade escolar ou acadêmica, deve-se ter um posicionamento crítico diante os textos, que nem sempre é desenvolvido adequadamente, visto que a leitura necessita de conhecimento prévio, assim como de processos mentais mais elaborados. Por essa razão, fazem-se necessários os instrumentos de autoajuda, como dicionários, revistas, informativos, tornando-se indispensável uma biblioteca pessoal. Os métodos são importantes para a maturação do pensamento do indivíduo. A classe educadora deve adotar métodos a partir do contexto do educando, tendo como meta estimulá-lo na busca do entendimento (SALLES, 2007, p. 20).

Percebemos que a leitura é um dos primeiros e últimos recantos da liberdade intelectual, tornando-se importantíssima para a compreensão histórica e social, independente

de métodos e lugares. Com a aprendizagem, enriquecemos nossas vidas e vivenciamos experiências fascinantes diante de um mundo de palavras que somam para quem pratica assiduamente esse maravilhoso hábito que a comunicação proporciona.

Para o desenvolvimento pleno da leitura, deparamo-nos com algumas estratégias de leitura que nos auxiliam para o melhor entendimento de determinado texto. O fato é que as estratégias possuem características que não definem energeticamente o desenrolar de uma determinada ação, elas podem ser consideradas arriscadas em certos momentos, mas podem ser de grande valia para se atingir um objetivo (SOLE, 1998, p. 73).

Ensinar a ler através das estratégias de leitura é pertinente e, segundo Solé (1998, p. 73), o grande benefício de se utilizar essa ferramenta é com a intenção de formar leitores mais autônomos, capazes de compreender uma variedade de textos e aprender através deles.

No que se refere aos subsídios que auxiliarão o leitor durante o ato da leitura em sua plena compreensão, temos: a compreensão de propósitos implícitos e explícitos da leitura; a ativação dos conhecimentos prévios pertinentes ao conteúdo do texto; a percepção da ideia que norteia o texto; a avaliação do conteúdo a partir de algum conhecimento prévio; a comprovação da compreensão dos argumentos do texto e, por fim, a elaboração e o estabelecimento de inferências através de levantamento de hipóteses, previsões e conclusões de ideias (SOLE, 1998, p. 74). Dessa maneira, o processo de leitura não é simplesmente a decodificação como muitos leigos acreditam, ele vai além e necessita de outros fatores que contribuirão para a formação do leitor e da compreensão.

2.2 O Texto e a Textualidade

Na realidade do ensino de Língua Portuguesa em nosso contexto educacional, segundo muitos pesquisadores ligados ao ensino, o principal instrumento utilizado para a compreensão e entendimento de uma língua é o texto. É neste que o aluno irá demonstrar, na modalidade escrita, na maioria das vezes, suas capacidades e habilidades adquiridas no aprendizado da língua. Segundo Antunes (2005, p. 39), “O texto, falado, ouvido, lido e escrito é que constitui, na verdade, o objeto de estudo das aulas de língua”. No caso do aluno ouvinte, o desenvolvimento de habilidades que o ajudem a construir textos ocorre de maneira mais fácil, visto que ele já possui domínio de sua língua desde antes de ser inserido na vida estudantil.

Como discutimos, não é isso que acontece quando o aluno não possui contato com a Língua Portuguesa, como os estrangeiros, indígenas e os surdos, eles necessitam de mais atenção quanto ao ensino, principalmente em Língua Portuguesa, e de conscientização do

professor de que esse processo de aprendizado requer abordagens contextualizadas, de modo a despertar o interesse no aluno e favorecer a construção de sentido.

Refletir sobre o papel do texto e da textualidade dentro do ensino da Língua Portuguesa faz-se relevante; dessa maneira, para iniciarmos nossa discussão a respeito desse tema, é necessário compreendermos o que é o texto, para isso, podemos considerar as palavras de Costa Val (2006, p. 3):

Para se compreender melhor o fenômeno da produção de textos escrito, importa entender previamente o que caracteriza o texto, escrito ou oral, unidade linguística comunicativa básica, já que o que as pessoas têm a dizer uma as outras não são palavras nem frases isoladas, são textos.

Nas considerações da autora, o texto tanto pode ser escrito quanto falado, uma vez que ele exerce sua função básica na comunicação, a de transmitir e receber informação durante a interação, que tanto pode acontecer da maneira oral quanto na escrita. Ele pode ser considerado por alguns o principal agente responsável pelo ato da comunicação.

Muitos acreditam que o texto somente pode ser considerado texto se estiver na modalidade escrita e nos padrões enaltecidos como cultos no uso da língua. Pelo fato de pensamentos como esse ainda existirem na mente de alguns professores, podemos observar um atraso no desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa eficaz, que utilize a ferramenta textual como elemento principal. Sobre tal assunto Antunes (2010) afirma que:

O mais consensual tem sido admitir que um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto. Mesmo intuitivamente, uma pessoa tem esse discernimento, até porque não é muito difícil tê-lo, uma vez que não andamos por aí esbarrando em não textos. Por mais que esteja fora dos padrões como o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são sempre textos (ANTUNES, 2010, p. 30).

Ao contrário do que muitos acreditam, o texto não é somente aquele que está impresso no papel, ele ultrapassa a barreira gráfica, até porque a comunicação não se dá somente através da escrita, com algumas exceções. Podemos citar como exemplo o aluno surdo, que precisa se apropriar da escrita da Língua Portuguesa somente em alguns momentos, ou o indivíduo não alfabetizado, que não utiliza a forma escrita da língua, somente a oral. Assim, na sociedade, a comunicação é realizada nas duas formas, oral e escrita. Dessa maneira, texto é tudo o que falamos ou escrevemos em uma dada situação comunicativa.

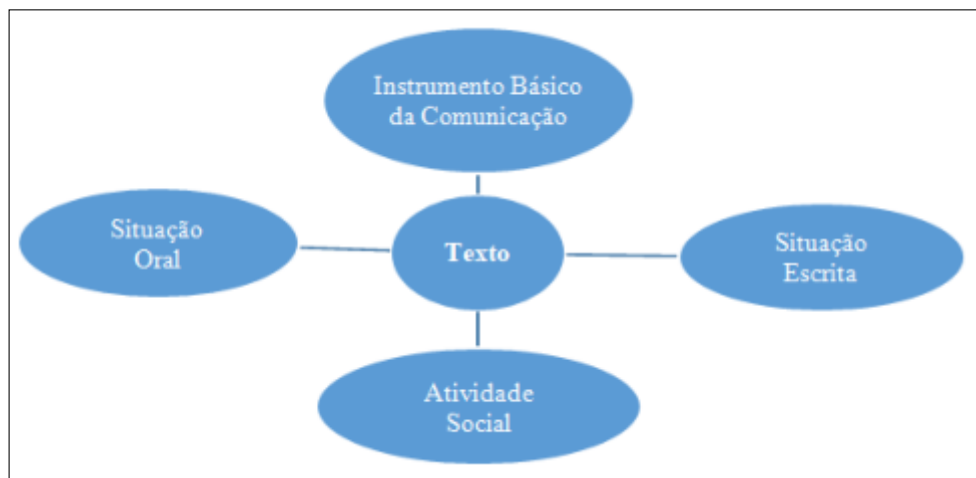
Nas palavras de Antunes (2010, p. 30-31), é possível perceber que: “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade

eminente funcional, no sentido de que a ele recorremos com a finalidade, um objetivo específico, nem que seja, simplesmente, para não ficarmos calados”.

Podemos entender, a partir das palavras da autora, que, no momento em que executamos o ato comunicacional, estamos, na verdade, utilizando o texto como ferramenta para isso, e não importa o papel, ou seja, o objetivo a que se propõe, sempre estaremos diante de um texto. Vale destacar, nas palavras de Antunes (2009, p. 31), que “[...] todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserida como parte construtiva, em outras atividades do ser humano”.

Na figura a seguir, podemos perceber a maneira como o texto pode se manifestar no contexto comunicacional, sendo considerado elemento básico no processo de interação entre os indivíduos, na modalidade oral ou escrita, dependendo da situação exigida. Dessa maneira, essa manifestação é considerada uma atividade social, na qual o texto é o principal instrumento utilizado para comunicação.

Figura 13 – Diagrama da manifestação do texto na situação comunicacional



Fonte: Adaptado de Antunes (2009)

Corroborando com os mesmos princípios, Costa Val (2006, p. 3) explica que podemos “[...] definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.”. Vale ressaltar que o valor dado ao texto no ensino ainda não é o ideal, de maneira que a concepção de texto deve ser reavaliada.

Costa Val (2006, p. 5) defende que o texto é de fundamental importância dentro do ambiente escolar, pelo fato de expressar a mensagem que o indivíduo pretende passar no processo de interação comunicacional, no entanto, é importante entender que processos ou

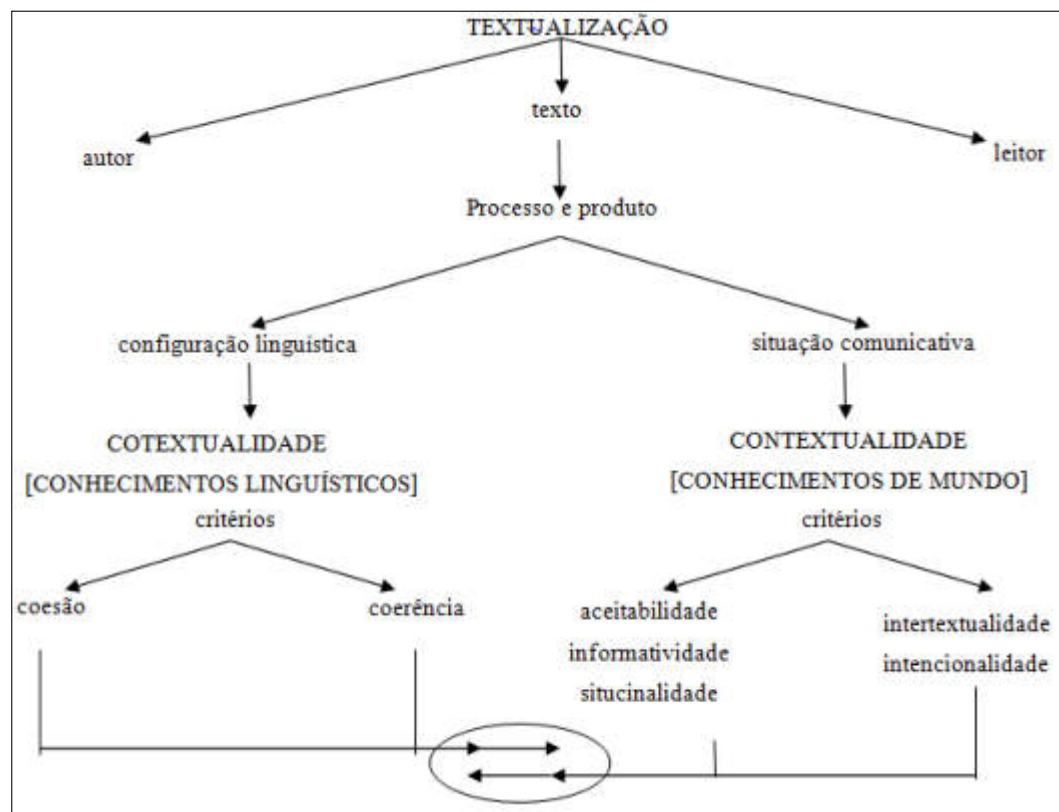
elementos contribuem para que um texto seja realmente um texto, para isso temos o termo conhecido como textualidade.

Antunes (2010, p. 29) situa a textualidade:

Como fundamento para a compreensão do que é o texto, tem-se desenvolvido o conceito de textualidade a qual pode ser entendida como a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação.

O entendimento do que realmente seja um texto pode se dar quando analisamos os elementos estruturais que se manifestam nas atividades de comunicação. Para Marcuschi (2008, p. 95), o texto articula-se em critérios de textualidade, e isso não depende somente dos sujeitos da comunicação. Essa articulação pode ser observada no seguinte esquema:

Figura 14 – Critérios gerais de textualidade



Fonte: Marcuschi, (2008, p. 96)

No esquema de Marchuschi (2008), o autor apresenta o esquema geral da textualização. Destaca os sujeitos principais desse processo: o autor, o leitor e o texto. Posteriormente, o esquema apresenta duas vertentes: a configuração linguística conhecida como intratexto, que exige do sujeito no ato comunicacional os conhecimentos linguísticos; de outro

lado, apresenta-se a situação comunicacional na qual o sujeito faz uso do aspecto contextual e que exige, principalmente, os conhecimentos de mundo e a maneira como o sujeito interage nas diversas situações de interação.

Por fim, temos os critérios ligados à textualização, subdivididos em cotextuais, que são apenas dois, coesão e coerência; e os contextuais, que são subdivididos em sete: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade. Com esse esquema, o autor demonstra os elementos que influenciam a textualização e, assim, podemos perceber com clareza como uma sequência de frases transforma-se em um texto.

Podemos ressaltar a importância de dois critérios ligados aos conhecimentos linguísticos, a coesão e a coerência, elementos importantes na construção da unidade textual. Posicionando-se sobre tal tema, Costa Val (2006, p. 7) comenta que, “a coerência e coesão textual tem em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos de discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual.”

Dito isso, é interessante distinguir esses critérios linguísticos. Primeiramente, vamos explicar a coerência que, nas considerações de Costa Val (2006, p. 5), “[...] resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerado o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto.”. Essas relações interligam-se dentro do texto e trabalham para que a mensagem seja, de fato, transmitida.

Muitos argumentam que a coesão está somente ligada a aspectos linguísticos e lógicos dentro do texto, mas também se envolvem nesse processo elementos cognitivos, visto que o entendimento do sentido relacionado ao elemento do texto depende da partilha de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos no discurso (COSTA VAL, 2006, p. 5).

O outro critério essencial para a compreensão do significado textual é a coerência textual, que resulta da lógica interna que deriva de uma série de elementos presentes na rede conceitual, ou seja, o mapa conceitual explícito no texto e o conhecimento de mundo que interage com o discurso (COSTA VAL, 2006, p. 6). De acordo com a autora, a coesão é a manifestação linguística da coerência: advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais (2006, p. 6).

Assim, o conteúdo expresso no objeto do discurso depende dessas duas características que possibilitam o entendimento global do texto. Entendemos que o texto é composto de unidades que proporcionam a interligação de termos presentes nele, enquanto a coesão fará as ligações entre as palavras, orações e períodos presentes no texto provocando, assim, a

continuidade de ideias, a coerência estabelece outro tipo de relação de sentido. Ou seja, ela utiliza elementos que vão além da palavra escrita, inclui fatores extralinguísticos, situacionais que ocorrem durante o ato de comunicação (ANTUNES, 2010, p. 35-36).

Dentre as discussões pertinentes a respeito da aprendizagem do aluno surdo com relação à língua portuguesa, seu desempenho diante das competências a serem desenvolvidas no desenvolvimento de construção do sentido do discurso textual desperta inquietação nos professores e estudiosos que se preocupam com um melhor desempenho do surdo nas situações de comunicação através da escrita em Língua Portuguesa.

Analisando os textos produzidos por alunos surdos, percebemos que essas habilidades ainda estão muito aquém do ideal, entendemos que fatores já discutidos, como a falta de contato precoce com sua L1 e o aprendizado da Língua Portuguesa tardiamente, contribuíram para que essa dificuldade ainda persista. Isso resultou em um quadro que, infelizmente, é o mais comum no contexto educacional brasileiro, surdos chegando ao Ensino Médio sem saber a Língua Portuguesa e tão pouco a Libras.

Pensando em como sanar essa dificuldade dos sujeitos surdos em relação à escrita e à compreensão de textos em Língua Portuguesa, procuramos entender os processos que resultam na compreensão textual, para compreendermos os fatores que podem contribuir para uma melhora no entendimento e desenvolvimento de um texto pelo sujeito surdo. Para aprofundarmos mais essa discussão, vamos apresentar, na seção a seguir, o processo de referenciação como parte relevante para a apreensão da leitura no sujeito.

2.3 O Processo de Referenciação

Um dos elementos que corroboram com a constituição de sentido de um texto, tanto na sua construção quanto na leitura, é a referenciação. Esta vai contribuir para a melhor explanação das ideias, tornando o texto mais acessível ao entendimento através de elementos desencadeados nesse processo como, por exemplo, a utilização de um pronome pessoal que está referenciando um termo citado anteriormente. Esses recursos ajudam a manter o texto compreensível para o leitor.

O processo de referenciação é um dos temas debatidos entre os estudiosos da área e o fato de abordar e discutir esse tópico faz-nos aprofundar o conhecimento nesse campo da linguística. Isso acarretará em mais entendimento quanto à função da referenciação dentro da escrita e leitura de textos. No entanto, não é um processo simples, pelo contrário é um tanto complexo, pois ele se relaciona com elementos do convívio do indivíduo, elementos cognitivos,

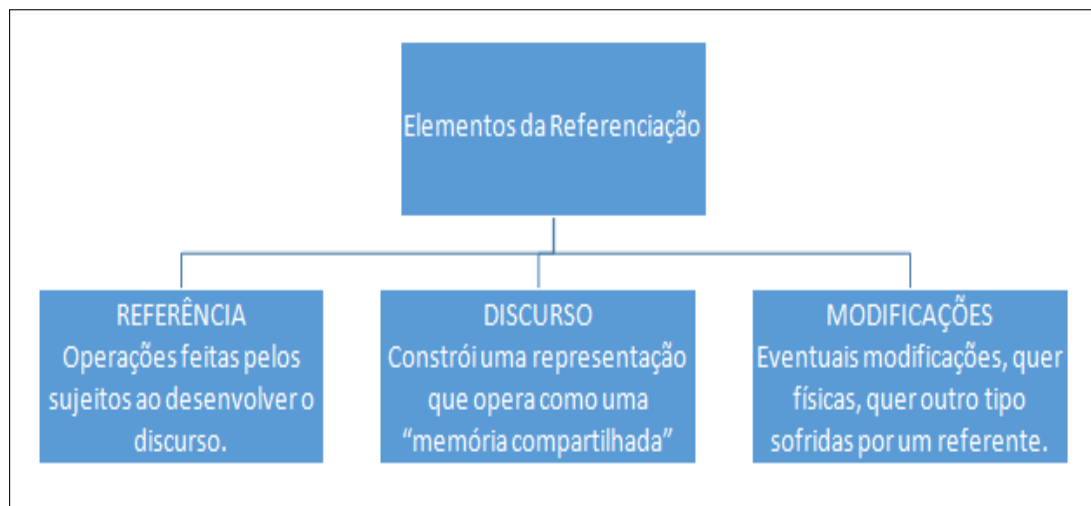
com a pragmática e, também, com a semântica. A junção desses fatores influencia diretamente na referenciação, é assim que a influência desses fatores contribui para que o indivíduo consiga compreender sentidos expressos diretamente no texto, além de estabelecer relações de sentido fora do texto.

É na referenciação que se pode estabelecer o sentido do discurso, visto que há a interação entre a ideia do autor e as ideias que o leitor desenvolverá durante processo de leitura. Nessa perspectiva, pensamos em como o aluno surdo desenvolve esse processo, tendo em vista suas especificidades no aprendizado da Língua Portuguesa.

Dentre os elementos que podem auxiliar a melhor compreensão ledora, está o processo de referenciação, culminado com o modo como o conhecimento prévio possibilita uma melhor compreensão do texto abordado. Podemos entender que “a leitura pressupõe a interação autor-cotexto-leitor”. Para os estudos linguísticos com relação ao texto, a compreensão se faz pela ativação de vários elementos que fazem parte do conhecimento sociocultural e, assim, estabelecem sentido para o leitor (KOCH, 2014).

Para explicitarmos os elementos da referenciação, elaboramos o seguinte esquema, baseado nas postulações de Apothéloz e Reichler-Beguelin (1995 *apud* KOCH, 2004, p. 58):

Figura 15 - Elementos que compõem a referenciação



Fonte: Adaptado de Apothéloz e Reichler-Beguelin (1995 *apud* KOCH, 2004, p. 58).

A figura sintetiza os elementos que contribuem para o processo de referenciação, segundo Apothéloz e Reichler-Beguelin (1995 *apud* KOCH, 2004, p. 58). Na ordem da esquerda para a direita temos: a referência que se constitui nas intervenções que os sujeitos do discurso efetuam no desenvolvimento do discurso; em seguida, apresenta-se o discurso que acontece como uma remissão, isto é, ele constrói uma representação que irá operar como uma

memória compartilhada, nutrida pelo próprio discurso do indivíduo, assim, os interlocutores responsáveis, parcialmente, pelos estágios dessa representação, em especial, pelas expressões referenciais; e, por fim, temos as modificações, que podem ser físicas, ou de qualquer outro tipo, que atingem um referente, essas modificações podem não representar dentro do discurso uma recategorização lexical.

Somos apresentados pelos autores a um termo interessante, a memória compartilhada, conhecida, também, como memória discursiva, ou modelo textual, mostrando que os diferentes estágios e seleções constituem as expressões referenciais que se combinam com os conteúdos implícitos e os termos linguísticos, que podem ser influenciados pelo processo anafórico (KOCH, 2004, p. 61).

A memória discursiva constitui-se, segundo Koch (2004, p. 62), em operações básicas que farão uso de algumas estratégias de referenciação, como as descritas a seguir:

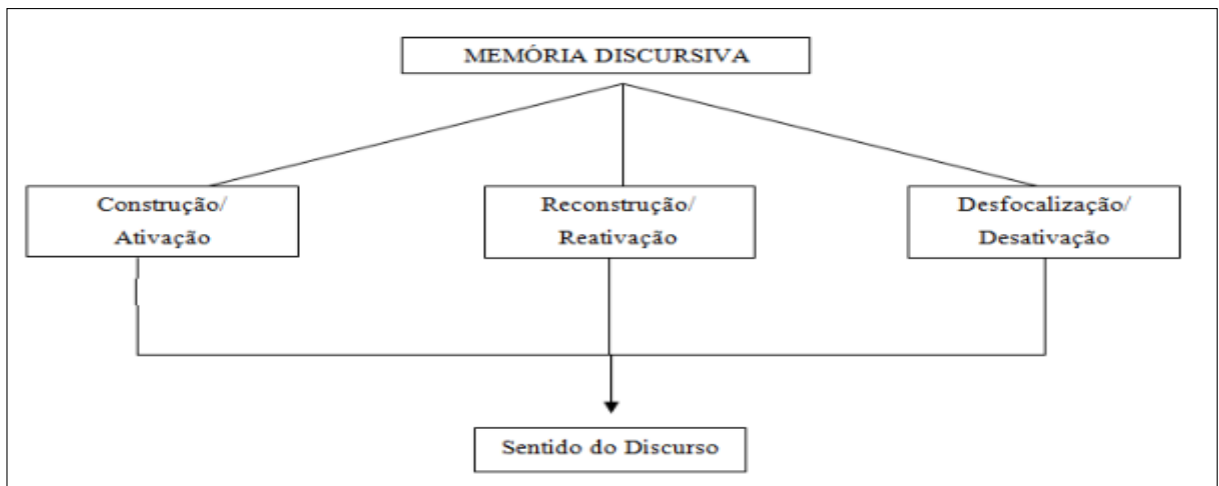
Construção/ativação: é o processo pela qual o termo textual que ainda não foi mencionado no discurso é citado e, assim, ele passa a preencher um “ponto” (objeto-do-discurso) no modelo na rede conceitual e fica em evidência no modelo.

Reconstrução/reativação: ocorre quando um “ponto” que já está presente na rede conceitual é citado, através da memória, por meio da referenciação.

Desfocalização/desativação: ocorre quando um novo “ponto” surge no modelo passando a ocupar uma posição em evidência, podendo sair da evidência e voltar a qualquer momento a posição de destaque no discurso, ficando sempre à disposição do interlocutor.

Assim, podemos compreender os elementos que constituem a memória discursiva na Figura 16 a seguir:

Figura 16 - Operações básicas de referenciação: Memória discursiva



Fonte: Adaptado de Koch (2004, p. 62)

Na figura, temos a apresentação do esquema das operações básicas ligadas à referenciação, na qual o leitor utilizará estratégias da memória discursiva como: a construção e ativação de um termo, reconstrução e reativação e a desfocalização e desativação de um elemento, todas essas estratégias são utilizadas com um único objetivo que é dar sentido ao discurso.

Para termos uma ideia de como acontece esse fenômeno, a autora nos dá um exemplo de categorização e recategorização utilizando um trecho de um jornal impresso.

Com a perigosa progressão da demência bélica de Bush 2º [construção] cabe uma indagação: para que serve a ONU? Criada logo após a 2ª Guerra Mundial, como substituta da Liga das Nações, representou uma grande esperança de paz e conseguiu cumprir seu papel durante algum tempo, amparado deslocados de guerra, mediando conflitos, agindo pela independência das colônias [...] É. Sem guerra não dá. Num mundo de paz, como iriam ganhar seu honrado dinheirinho os industriais de armas que pagaram a duvidosa eleição de Bush 2º, o Alopchado? [nova construção a partir de uma reativação] Sem guerra, coitadinhas da Lockheed, da Raytheon (escândalo de Sivan, lembram?). Com guerra à vista, estão faturando firme. A ONU ainda não abençoou essa nova edição de guerra santa, do terrorismo do bem contra o terrorismo do mal [reconstrução por recategorização] [...] O Caubói Alopchado [reconstrução por recategorização] já nem disfarça mais [...]

Juracy Andrade, “Delinquência Internacional”, *Jornal do Comercio*, Recife, 8 fev. 2003 (*apud* KOCH, 2004, p. 63).

O texto utilizado como exemplo por Koch (2004) refere-se ao presidente dos Estados Unidos, na época, o G. W. Bush. Ele é várias vezes citado, demonstrando o processo de categorização e recategorização. Percebemos, também, que o escritor proporciona ao leitor a utilização dos conhecimentos prévios para poder construir o sentido pretendido pelo jornalista. Assim, na expressão “demência bélica de Bush 2º”, faz-se necessário ao leitor ter conhecimento de que o pai do presidente também já esteve à frente do país, além de perceber o tom irônico do uso do numeral ordinal, que, geralmente, é utilizado para fazer referência a membros de monarquias.

Em “a duvidosa eleição de Bush 2º, o Alopchado”, exige-se que leitor tenha conhecimento de como foram realizadas as eleições do então presidente, além do adjetivo designado a ele comparando-o a grandes soberanos e dominadores da história. A expressão, “essa nova edição de guerra santa, do terrorismo do bem contra o terrorismo mal” faz analogia às grandes cruzadas, nas quais os cruzados representavam o bem e lutavam contra os “infiéis” considerado o mal, com o fato de os dois lados serem terroristas. E, por fim, temos o “Caubói Alopchado”, termo que exige que o leitor conheça o estado de origem do presidente, no caso, o

Texas e sua mania de exagero e grandeza antes de tornar-se presidente do maior país da América do Norte.

Vejamos o que disserta Cavalcante (2013, p. 106) sobre recategorização:

A recategorização referencial diz respeito à possibilidade de um referente passar por mudanças ao longo de um texto. Essas mudanças estão relacionadas ao direcionamento argumentativo que o produtor pretende dar ao longo do texto, mas também a outras intenções expressivas, emotivas, poéticas etc.

Assim, podemos ter noção de como esse processo que ocorre na Língua Portuguesa acontece com aluno surdo; este, como sabemos, possui especificidade no que tange ao conhecimento dessa língua. Essa peculiaridade gera um atraso significativo quando o surdo inicia sua trajetória estudantil e depara-se com ela na modalidade escrita e na leitura. Esse processo de referenciação está ligado diretamente ao processo de aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo.

No entanto, a barreira da comunicação, como a falta de professores de Língua Portuguesa bilíngues e do profissional intérprete de Libras na sala de aula em alguns lugares do país, contribui para a não aquisição dessa habilidade de referenciação que, por sua vez, auxilia na elaboração de um discurso coeso de um aluno com surdez.

O referente está sujeito à intenção do indivíduo na produção do discurso. Esse processo depende de elementos socioculturais que interferem diretamente no desenvolver do discurso. Se esse processo está ligado à vivência e experiência do agente no ato de construção do significado, como podemos contribuir para que isso ocorra com o aluno surdo, já que sabemos que ele muitas vezes está alheio ao seu contexto sociocultural? Mais uma vez, esse desafio será dado à escola, principalmente, se o surdo não estiver inserido em uma comunidade surda.

Koch (2004) explica os processos de referenciação:

[...] os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. Os objetivos-de-discurso não se confundem com a realidade extra-lingüística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação. Ou seja: a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural (KOCH, 2004, p. 61).

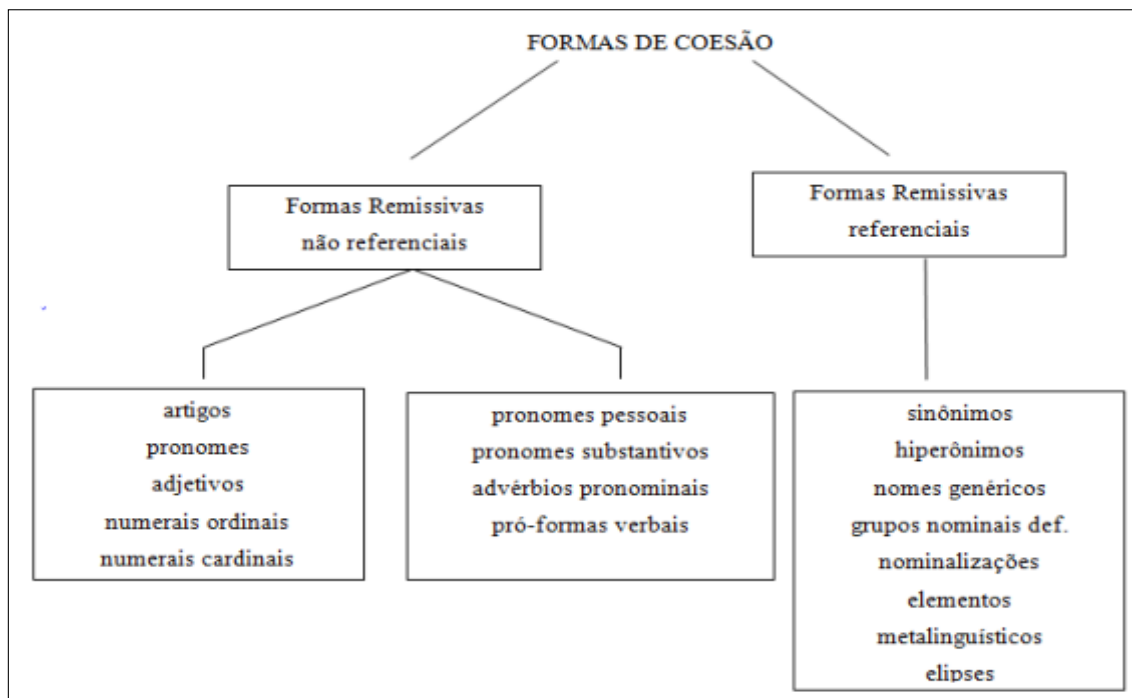
Segundo a autora, a habilidade de referenciação está ligada à aptidão do indivíduo em interagir com o alvo de seu discurso, a maneira como o sujeito desenvolve a relação entre o objeto do discurso e o mundo transforma-se e reflete-se no ambiente no qual ele está inserido, estabelecendo relações que vão além da língua, remanejando-se de acordo com a mensagem

que se pretende transmitir. No caso do aluno ouvinte, na maioria dos casos, temos a plena interação entre os objetos do discurso, mas no caso do aluno surdo, geralmente, esse processo é interrompido, visto que dificilmente ele poderá interagir plenamente, pois lhe falta um processo comunicacional efetivo. Essa privação explica-se pelo fato de a Libras não ser de conhecimento de todos da sociedade.

Entre os subsídios que nos possibilitam um entendimento significativo da compreensão leitora está o processo de referenciação. Nas palavras de Cavalcante (2013), a referenciação é a “atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) depreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais.” Assim, o referente mostra-se quando ocorre a representação de um objeto fundamentado no texto e notada pelo uso de expressões referenciais.

Alguns autores defendem a concepção de que a referenciação está ligada aos elementos presentes no texto, como Marcuschi (2008, p. 109), que defende que a forma como são organizados os significados ou referentes dentro do texto está dividida em duas formas: as remissivas não referenciais e as remissivas referenciais. Para entendermos melhor, vamos observar na figura o esquema elaborado pelo autor:

Figura 17 - Formas de coesão referencial



Fonte: Marcuschi (2008, p. 109)

Nesse esquema, Marcuschi (2008) apresenta-nos elementos textuais nos quais se fazem presentes as formas de coesão referencial. Assim, o autor distingue duas formas, que são: as formas remissivas referenciais e formas remissivas não referenciais, estas são responsáveis pelas relações de coesão referencial dentro do texto.

Dessa maneira, temos:

1) Formas remissivas referenciais: constituídas por elementos linguísticos que fazem referências a partir das possibilidades referidoras, ou seja, são elementos linguísticos plenos, que fazem referência de um a outro.

2) Formas remissivas não referenciais: são constituídas por elementos linguísticos que ficam estáticos não abrindo possibilidades de referenciação, um exemplo são duas classes de palavras: os artigos e os pronomes.

Assim, podemos perceber que o processo de referenciação está ligado estritamente ao discurso que o indivíduo pratica, sendo esse discurso possível de compreensão quando o sujeito possui um domínio pleno da sua língua materna, ainda que este não seja alfabetizado, mesmo assim, saberá utilizar alguns referentes em seu discurso. Não podemos perceber essa habilidade no sujeito surdo, pelo fato de ele não possuir a Língua Portuguesa como sua língua materna. Nesse caso, essa habilidade pode ser desenvolvida no ambiente escolar, com o ensino da modalidade escrita dessa língua como L2.

Percebemos, quanto aos objetos que expressam o referencial, que eles tanto podem ser individuais ou não, acentuados ou não ou concretos (CAVALCANTE, 2013, p. 101).

Cavalcante (2013, p. 102) ressalta que:

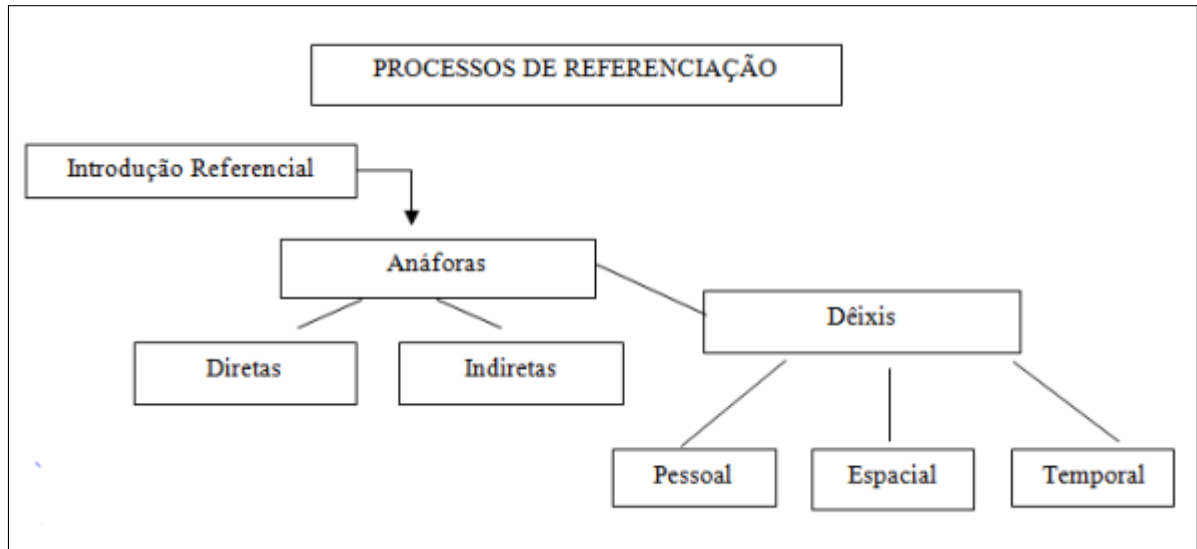
[...] as expressões referenciais são, geralmente, sintagmas nominais (palavras ou grupos de palavras cujo núcleo é um substantivo ou um pronome substantivo), mas podem também constituir sintagmas adverbiais (conjunto de palavras cujo núcleo é um pronome advérbio).

Baseados nos preceitos que a autora cita, compreendemos que o uso dessas expressões referenciais dentro do texto auxilia o leitor a reconhecer e compreender o sentido do discurso, pois essas expressões se relacionam tanto na construção do texto quanto na compreensão deste.

[...] é preciso destacar a relevância do processo da referenciação para a produção/compreensão de textos. [...] dentre as quais destacamos: o papel na organização da informação; a atuação na manutenção da continuidade e progressão do tópico discursivo; a participação na orientação argumentativa do texto [...] (CAVALCANTE, 2013, p. 102).

Quando se fala em processos referenciais, Cavalcante (2013), em suas considerações acerca do assunto, menciona que existem três tipos de referenciação: introdução referencial, anáfora e a dêixis, as quais podemos verificar na figura abaixo:

Figura 18 - Processos de referenciação



Fonte: Adaptado de Cavalcante (2013)

Na figura, temos o processo de referenciação segundo os preceitos da autora, que serão apresentados brevemente: a introdução referencial acontece quando um “objeto” que ainda não tinha sido citado no texto é inserido sem que exista um elemento ao qual ele possa se referir; em seguida, temos as anáforas, que são responsáveis pela retomada de um referente através de novos elementos, elas ainda se subdividem em diretas e indiretas; e, por fim, temos a dêixis, que só pode ser definida se o leitor souber quem está enunciando, o local e o tempo em que o enunciador encontra-se, que são denominados respectivamente de dêixis pessoal (quem), dêixis espacial (onde) e a dêixis temporal (quando).

Para a melhor compreensão dos elementos que constituem o processo de referenciação, vamos aprofundar-nos um pouco mais nas anáforas, que são subdivididas em diretas e indiretas.

Anáforas diretas são elementos presentes que são retomados pelo processo anafórico, dessa maneira, a anáfora direta vai retomar um elemento que já foi citado, reativando-o. Anáforas indiretas são termos que não estão explícitos no texto, que podem sofrer alterações no decorrer da situação discursiva e não necessitam de termos antecedentes dentro do texto.

A dêixis também está subdividida em três, vamos entender um pouco como cada uma funciona dentro do texto. Dêixis pessoal são elementos que proporcionam a identificação dos interlocutores na situação do discurso, são, na maioria das vezes, pronomes pessoais e

possessivos. A dêixis temporal promove o entendimento do leitor a respeito da origem do enunciador dentro do discurso. E a dêixis espacial são elementos que situam o lugar durante o ato do discurso.

Para entendermos como ocorre a referenciação na Libras podemos citar que a mesma é estabelecida por alguns elementos, entre eles destacam-se: os dêíticos, Prado e Lessa-de-Oliveira (2012, p. 38-39) explicam que: “[...] Pelo fato de as línguas de sinais serem de articulação gestovisual, esses elementos apresentam uma característica específica que pode ser descrita como uma “indicação” de pontos específicos no espaço físico logo à frente do enunciador”. Esses pontos articulados aos sinais podem determinar quem, quando e onde localizam-se o objeto ou pessoa referida no discurso na Libras.

Nesse caso, quando o falante da Libras necessita identificar personagens de uma história, por exemplo, ele escolherá o espaço neutro, seja em sua frente, direita ou esquerda para se referir ao personagem, apontando para o ponto que o especificou anteriormente. Além disso, o falante da Libras também pode utilizar: classificadores, verbos classificadores e movimentos corporais, virando-se quando quiser demonstrar a mudança de algum personagem ou pessoa do discurso.

Para Quadros e Karnopp (2004, p. 130): “[...] os sinalizadores estabelecem os referentes associados à localização no espaço sendo que tais referentes podem estar fisicamente presentes ou não depois de serem introduzidos no espaço, os pontos específicos podem ser referidos posteriormente no discurso”. Dessa maneira durante o discurso o surdo e/ou falante da Libras pode referir-se a pessoa ou objeto anteriormente citado, através desses elementos.

Vejamos o exemplo:

Figura 19 – Exemplo de referenciação em Libras



Fonte: Prado e Lessa-de-Oliveira (2012)

Nesta imagem podemos observar um exemplo de referenciação, nela o falante está contando a fábula A Lebre e a Tartaruga e para referir-se a personagem Lebre, escolhe um ponto

específico para localizá-la, aponta e em seguida faz o sinal de LEBRE/COELHO. Esse tipo de referência Prado e Lessa-de-Oliveira (2012, p. 40) em seu estudo, denomina como: Localizadores articulados e não-articulados. Na figura 19 temos um exemplo de um localizador articulado, pois o falante irá realizar um sinal, nesse caso o pronome ELE/ELA e apontará o local específico para localizar a Lebre, quando o mesmo quiser se referir ao personagem novamente, apenas apontará para o local especificado e não fará mais o sinal de LEBRE/COELHO.

Agora vamos conhecer outro tipo de localizador:

Figura 20 – Exemplo de Localizador não-articulado



Fonte: Prado e Lessa-de-Oliveira (2012)

Com base na imagem podemos observar a maneira como as personagens da fábula estão sendo referenciadas, a personagem Lebre é referenciada pelo seu modo de andar, a história narra que este personagem é veloz, o narrador enfatiza isso, depois para contrastar com a maneira da tartaruga se locomover, ele desloca brevemente seu corpo e modifica sua postura para dar ideia que a personagem é mais lenta, assim podemos perceber a referência, quando o falante da Libras muda sua postura e locomove-se brevemente. Esse é um exemplo de localizador não-articulado, além desse Prado e Lessa-de-Oliveira (2012, p. 40) citam como localizadores não-articulados: expressão facial, direção do olhar entre outros.

Assim a referência na Libras é realizada principalmente por elementos dêiticos, localizadores articulados e não articulados, auxiliados pelos classificadores e verbos classificadores, esses elementos dentro do discurso da Libras permitem que o texto tenha sentido e promova a compreensão do falante da língua.

Sobre os papéis que o processo referencial exerce, podemos citar:

Os processos referenciais [...] desempenham papéis importantes na tessitura textual [...] funções textual-discursivas que podem servir para organizar, argumentar, introduzir referentes, entre outras possibilidades. [...] essas formas de retomada, mas

que a elaboração global do texto nos fornece pistas sobre o que põe essas estratégias em funcionamento (CAVALCANTE, 2013, p. 133).

No que tange à importância do processo de referenciação, percebemos que este possui o papel de situar o leitor sobre o discurso elaborado através do enunciador, fazendo-o levantar hipóteses sobre o assunto em questão, além de contribuir para o melhor entendimento do texto, deixando-o claro e objetivo, pois evita as repetições tão evidentes na oralidade. Assim, torna-se relevante aprofundar mais os conhecimentos acerca desse assunto, que contribui efetivamente tanto para a leitura quanto para a escrita de textos.

Essas habilidades de referenciação estão presentes no indivíduo que interage desde a infância em sua língua materna, no ambiente escolar, nas aulas de Língua Portuguesa, porém, o sujeito só vai potencializá-las no decorrer de sua vida estudantil. O que a escola precisa considerar são os casos específicos destes grupos linguísticos, que não possuem a Língua Portuguesa como primeira língua e, principalmente, para o caso do surdo, que possui mais uma língua visual-espacial com estrutura muito distante da Língua Portuguesa, o que concorre, além de outros fatores, para um atraso no desenvolvimento do aprendizado dessa segunda língua.

Proporcionar essa habilidade ao aluno surdo é de grande relevância, visto que ele enfrenta grandes barreiras na questão da comunicação, principalmente, dentro do ambiente escolar, no qual é tratado, na maioria das vezes, como incapaz de produzir um texto em Língua Portuguesa. Estabelecer estratégias que proporcionem o entendimento dos processos de referenciação para o sujeito surdo desenvolver sua compreensão no ato da leitura e escrita é um dos objetivos deste trabalho.

3 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, trataremos sobre os procedimentos metodológicos aplicados na pesquisa e na proposta de intervenção, em particular.

3.1 Caracterização da Pesquisa

O caminho metodológico empregado nesta pesquisa é caracterizado por ser qualitativo, uma vez que, segundo Minayo (2001, p. 22), esse tipo de abordagem irá se aprimorar do universo dos significados, motivos e aspirações, crenças, valores e atitudes, estabelecendo uma interação mais expressiva entre os processos e fenômenos em estudo.

Apresentaremos, no decorrer da discussão, a organização da pesquisa e a proposta de atividades baseada no referencial teórico discutido no decorrer do trabalho, que diz respeito às especificidades do aluno surdo quanto à habilidade de compreensão da referenciação na leitura e escrita da Língua Portuguesa como sua segunda língua. Para isso, os autores que contribuíram para a análise do tema foram: Capovilla (2000); Rocha (2008); Trevisan, Carregari (2011); com considerações sobre o processo educacional do aluno surdo entre outros, além desses, podemos destacar os autores: Cavalcante (2013); Cavalcante, Rodrigues, Ciulla (2003); Marcuschi (2008); Solé (1998), com contribuições sobre a referenciação e estratégia e compreensão da leitura. E, como aporte para pesquisa científica, temos as considerações de Minayo (2001) e Prodanov e Freitas (2013).

3.2 Dados da pesquisa

Esta pesquisa apresenta um caráter qualitativo, que visa analisar dados acerca da capacidade de compreensão do processo de referenciação da Língua Portuguesa por sujeitos surdos, usuários de sua primeira língua - Libras que frequentam a escola pública e a sala de recursos no contraturno, da esfera estadual do município de Rio Branco - AC. Através de atividades contextualizadas, propusemos a identificação e verificação da capacidade do processo de referenciação lexical da pessoa surda, no contexto do ensino da Língua Portuguesa como sua segunda língua – L2, e o desenvolvimento de estratégias para ampliar esse processo a partir do texto escolhido.

Pretendemos, com essa intervenção, observar o desenvolvimento da habilidade da referenciação nos sujeitos da pesquisa, para isso serão apresentadas atividades de leitura e

escrita, levando em consideração as habilidades específicas dos usuários da Libras. Dessa forma, o aluno surdo será apresentado à proposta em sua primeira língua para que ele possa ter conhecimento das atividades a serem executadas na Língua Portuguesa, envolvendo leitura e escrita.

Os dados coletados durante as atividades propostas foram analisados e discutidos nos resultados esperados no decorrer e, após a aplicação da proposta de intervenção. Esta foi destinada a entender o nível de referenciação lexical que os surdos apresentarão e, dessa forma, trabalhar para ampliá-los durante a execução da proposta a ser desenvolvida neste trabalho.

3.3 Etapas da pesquisa

A proposta de intervenção foi aplicada no Centro de Educação de Jovens e Adultos Hélio Koury - CEJA, localizado no município de Rio Branco-AC. Essa escola foi escolhida porque possui um trabalho com alunos surdos em séries finais do Ensino Fundamental II, possuindo intérprete de Libras e atendimento para o ensino de L2, no contraturno, na Sala de Recursos Multifuncionais.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA foi inaugurado no dia 27 de julho de 2001, sua regulamentação deu-se pelo Decreto nº 3.817/2001, pelo governador do estado, Jorge Viana. Localizado na Avenida Getúlio Vargas, nº 1.022, no centro da cidade. No dia 20 de agosto de 2010, o então governador, Binho Marques, reinaugurou a escola, agora, com o nome de Centro de Educação de Jovens e Adultos – Hélio Koury, na Avenida Epaminondas Jácome, nº 3.047, ainda no centro da cidade.

A escola é mantida pela esfera estadual, atende uma média de 900 alunos divididos em três turnos. Atualmente, o centro está sob a gestão da professora Ledi Peixoto Gomes Bezerra, que foi indicada pela Secretaria de Educação do Estado. Segundo o PPP da escola – versão 2017, essa instituição funciona com 90 funcionários divididos entre professores, coordenadores, apoio técnico, administrativos e serviços gerais.

A escola possui alunos surdos estudando no segundo segmento da EJA, ou seja, referente aos anos finais do Ensino Fundamental II. Durante o levantamento da demanda de alunos, a professora da sala de recursos afirmou que cinco surdos frequentavam a sala no contraturno, e faziam atividades relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, tendo um professor surdo e uma professora bilíngue para realizar esse trabalho, garantindo-se o direito do aluno regulamentado pelo decreto nº 5.626 de 2005. Tal decreto dispõe, em seu capítulo VI, art. 22, § 2º: “os alunos têm direito à escolarização em um turno

diferenciado ao do atendimento educacional especializado”. Assim, os alunos frequentam normalmente as aulas acompanhando o currículo com auxílio de um intérprete e no contraturno eles são atendidos por professores habilitados, para trabalharem suas habilidades na Libras e na Língua Portuguesa como segunda língua.

O espaço escolhido para a aplicação da pesquisa foi a Sala de Recursos Multifuncionais, que fora criada a partir de um programa do Ministério da Educação, através da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 (ROPOLI, 2010, p. 31). O intuito dessas salas é atender a demanda de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotados/altas habilidades. Os alunos frequentam a sala no horário oposto ao que frequentam o ensino regular, possibilitando ao professor da sala de recursos trabalhar as habilidades do aluno para que este consiga acompanhar o currículo. No caso do aluno surdo, ele irá frequentar a sala para estudar a Libras como sua primeira língua e aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.

Dessa maneira, a proposta foi aplicada aos alunos surdos com o intuito de verificar como se organiza o processo de referência lexical desse público, com o objetivo de construir estratégias de leitura para que possam ampliar o processo de referência, como também de desenvolver essa habilidade de compreensão na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

3.4 Instrumentos

Para a realização desta proposta de atividade, foram necessários alguns recursos humanos e instrumentos que auxiliaram na eficácia da aplicação da proposta. Podemos destacar os mais pertinentes:

Recursos humanos:

- a) O intérprete de Libras e Língua Portuguesa.
- b) Professor de Língua Portuguesa bilíngue.

Dentro da perspectiva de educação bilíngue, o intérprete de Libras tem um papel importantíssimo no que se refere às práticas pedagógicas no ambiente educacional, ele subsidia a comunicação e proporciona a interação entre o aluno surdo e as atividades propostas em sala de aula. A assistência ao aluno surdo, por um profissional capaz de transmitir a ele acesso ao ensino-aprendizagem eficaz, é um dos pilares para constituirmos uma educação que funcione e faça esse sujeito surdo desenvolver suas habilidades dentro da escola.

Outro recurso humano presente nesse processo e não menos importante é o professor de Língua Portuguesa bilíngue. É através dele que o aluno surdo poderá desenvolver uma

competência linguística na Língua Portuguesa como L2, visto que ele será o mediador desse processo de aprendizado pelo fato de ter o conhecimento e a sensibilidade para entender as especificidades relacionadas ao ensino do aluno surdo. Dessa maneira, o professor irá construir estratégias que possibilitem a esse público desenvolver e compreender melhor a Língua Portuguesa.

Os instrumentos utilizados para a aplicação a proposta foram notebook, projetor de imagens, papel A4, caderno, lápis, caneta e cópias do livro. Esses instrumentos serviram de base para a execução das atividades que o professor desenvolveu com os surdos na sala de aula, visto que no trabalho com esse público devem-se utilizar bastantes recursos visuais.

O livro *Curupira Surdo* foi escolhido para essa proposta, por fazer parte do contexto sociocultural dos sujeitos. Este livro conta a história de um ser místico da floresta, filho de pais ouvintes que nasce surdo, mas a surdez não o impede de se comunicar e, com isso, defender a floresta. Desde de criança estuda a Língua de sinais da floresta com surdos mais velhos, além disso ensina sua língua, tanto para os animais surdos, quanto para os ouvintes, quando precisa de auxílio na comunicação com alguém que não conheça sua língua o personagem arara intérprete surge para ajudá-lo.

Levando em conta que as lendas amazônicas fazem parte da vida do aluno e essa adaptação para o contexto da comunidade surda e proporcionará ao aluno conhecer uma das lendas folclóricas tão comuns aos alunos ouvintes. Além disso, trata-se de uma história adaptada por surdos, e aborda situações vivenciadas pelo sujeito surdo dentro da sua realidade. Dessa maneira, o aluno poderá estabelecer identificação com contexto da história.

Entretanto, apesar de ser escrito por um surdo, com a colaboração de dois autores ouvintes e também ilustrado por duas surdas, o texto não é apresentado nas duas línguas, ou seja, ele apresenta algumas imagens com sinais na história e até um glossário com o Alfabeto Manual. No entanto, a história está escrita em Língua Portuguesa e não apresenta utilização de novos referentes ao longo do texto, e será a partir desse detalhe que a proposta irá tomar este livro como ponto de partida para desenvolver as atividades.

Figura 20 - Capa do Livro Curupira surdo



Fonte: Espíndola, Silva, Pissanatti (2016)

Nessa figura, podemos observar a capa do livro *Curupira Surdo*, na qual aparece a personagem principal da história às margens de um rio, e próximo a ela alguns animais: a onça pintada, o macaco o tatu e a arara azul. O fato interessante de se observar é que todos os personagens estão sinalizando *I LOVE YOU*, sinal feito com empréstimo linguístico da língua inglesa que significa: “Eu amo você”, mas que foi adaptado pela comunidade surda com o definição de *I LOVE LIBRAS*, que em Português se traduz como “Eu amo Libras”

Figura 21 - Ilustração da História

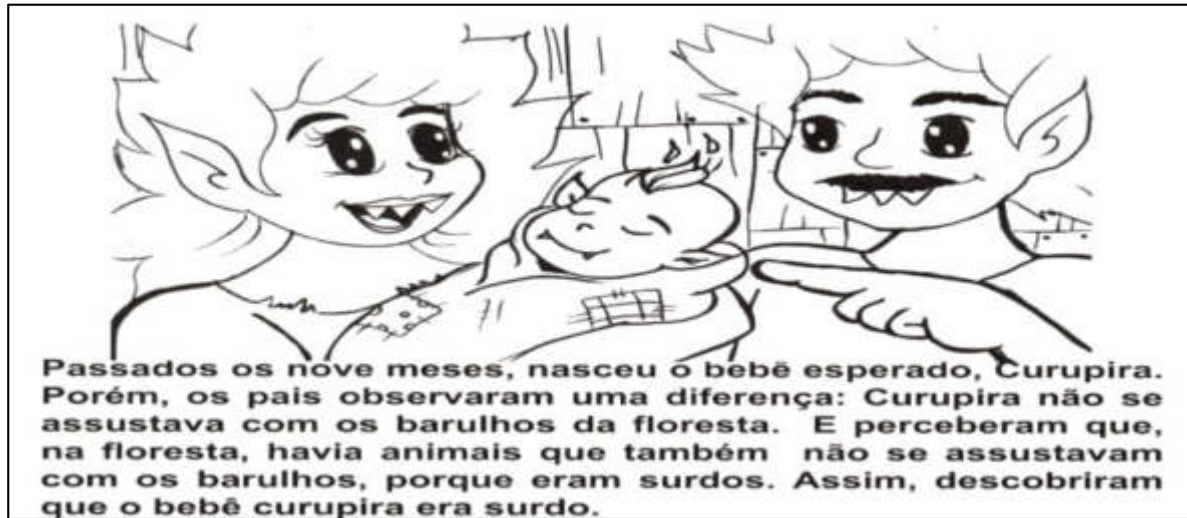


Fonte: Espíndola, Silva, Pissanatti (2016)

Podemos observar, na figura, o início da história em que aparecem os pais da personagem em uma clareira na floresta, acompanhados de dois casais de animais: de onça

pintada e de araras. Todos à espera de seus filhos e filhotes. Uma característica interessante desse livro é que as gravuras, ao longo da narrativa, são em preto e branco.

Figura 22 - História contada em Língua Portuguesa



Fonte: Espíndola, Silva, Pissanatti (2016)

Nesse exemplo retirado do livro, observamos o texto da história em Língua Portuguesa apresentando uma linguagem de fácil entendimento, tanto para o aluno ouvinte quanto para o aluno surdo que tiver a oportunidade de ler a lenda.

Figura 23 - Presença de alguns sinais em Libras



Fonte: Espíndola, Silva, Pissanatti (2016)

Nesse último exemplo, observamos a presença de alguns sinais em Libras, caracterizada na lenda como: a língua de sinais da floresta. Assim, na imagem temos a personagem Curupira fazendo o sinal de BRINCAR e o amigo macaco sinalizando QUERER,

os sinais em Libras aparecem somente em algumas páginas, dando ênfase à história em Língua Portuguesa.

3.5 Proposta de Atividade

O intuito desta proposta é desenvolver as estratégias de leitura e escrita e referência lexical do estudante surdo e, paralelamente, contribuir com ampliação lexical deste. Para isso, vamos utilizar como ponto de partida a obra *Curupira Surdo*.

A atividade será dividida em vários momentos, para que possamos desenvolver e alcançar o objetivo principal deste trabalho. Para o desenvolvimento de cada momento, atribuímos o tempo de 1 hora e 30 minutos, podendo ser alterado, dependendo da necessidade do aluno. Dessa forma, o trabalho se subdividirá nos momentos que serão explicados a seguir:

3.5.1 Momento inicial: Contextualização do tema

Nesse primeiro passo da proposta, o professor irá contextualizar em Libras a lenda do Curupira, para que o surdo tenha conhecimento dela, uma narrativa amazônica, contada através das gerações e que faz parte do contexto no qual eles estão inseridos; para isso, será utilizado como suporte um vídeo da lenda em Libras, com objetivo de facilitar o entendimento do aluno surdo.

Figura 24 - Cena do vídeo do INES em Libras

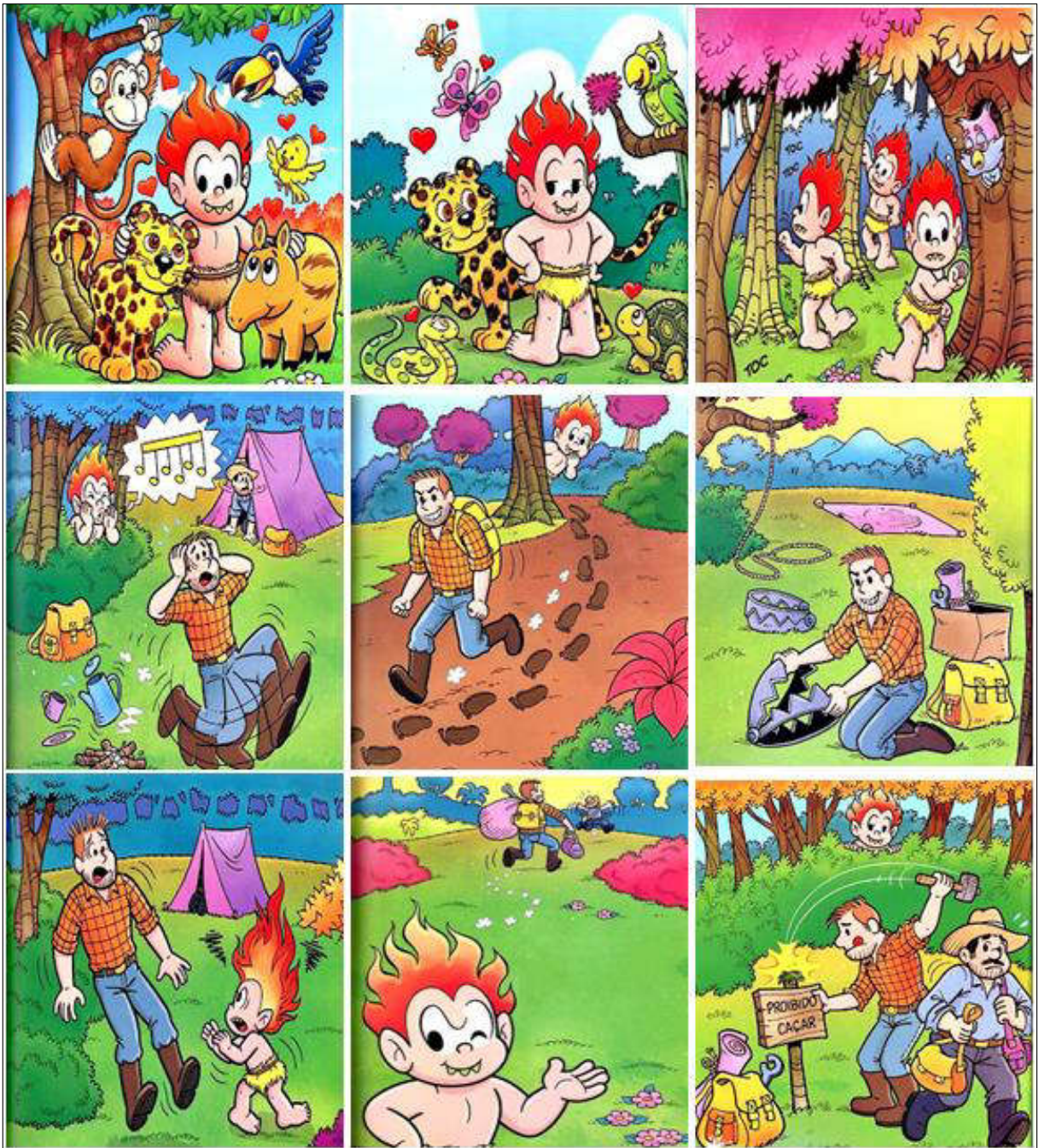


Fonte: TV INES (2014)

Nessa imagem, podemos observar a cena na qual a personagem Curupira aparece na história amedrontando os caçadores na floresta.

Após a apresentação da história, o professor irá reforçá-la contando-a através de uma sequência de imagens. Em seguida, entregará um envelope com as imagens, com o intuito de que eles organizem a história de acordo com o vídeo e as imagens apresentadas.

Figura 25 - Sequência de imagens



Fonte: Blog Professora Ivani Ferreira

3.5.2 2º Momento: Apresentação da história

Após esse primeiro momento, o professor de Língua Portuguesa mostrará a imagem da capa do livro e questionará em Libras se os alunos já viram ou sabiam que história poderia ser aquela. Após os apontamentos dos alunos, será apresentado o vídeo da história do livro *Curupira Surdo* em Libras, com o auxílio do projetor de imagens.

Figura 26- Capa do livro *Curupira Surdo*



Fonte: Espíndola, Silva, Pissanatti (2016)

Esse vídeo terá como plano de fundo as imagens do livro, para que possam estabelecer relação entre a lenda contada e as imagens presentes no texto. O professor ressaltará, em uma conversa após o vídeo, que a história retrata a situação cultural do surdo, visto que foi adaptada para o contexto social do sujeito. O professor irá acrescentar o fato interessante de a história ter autores e ilustradores surdos. Esperamos, com a escolha desse livro, despertar o interesse do aluno em participar das etapas sugeridas por este trabalho.

Figura 27 - Cenas do Vídeo



Fonte: Adaptado de Espíndola, Silva, Pissanatti (2016)

Nas cenas apresentadas podemos observar que o vídeo foi pensado para proporcionar o entendimento do aluno surdo, destacando o tamanho da imagem do Tradutor/Intérprete de Libras, a utilização das imagens presentes no livro, o uso da legenda para que um ouvinte também possa acompanhar a história.

3.5.3 3º Momento: Conversa com os alunos

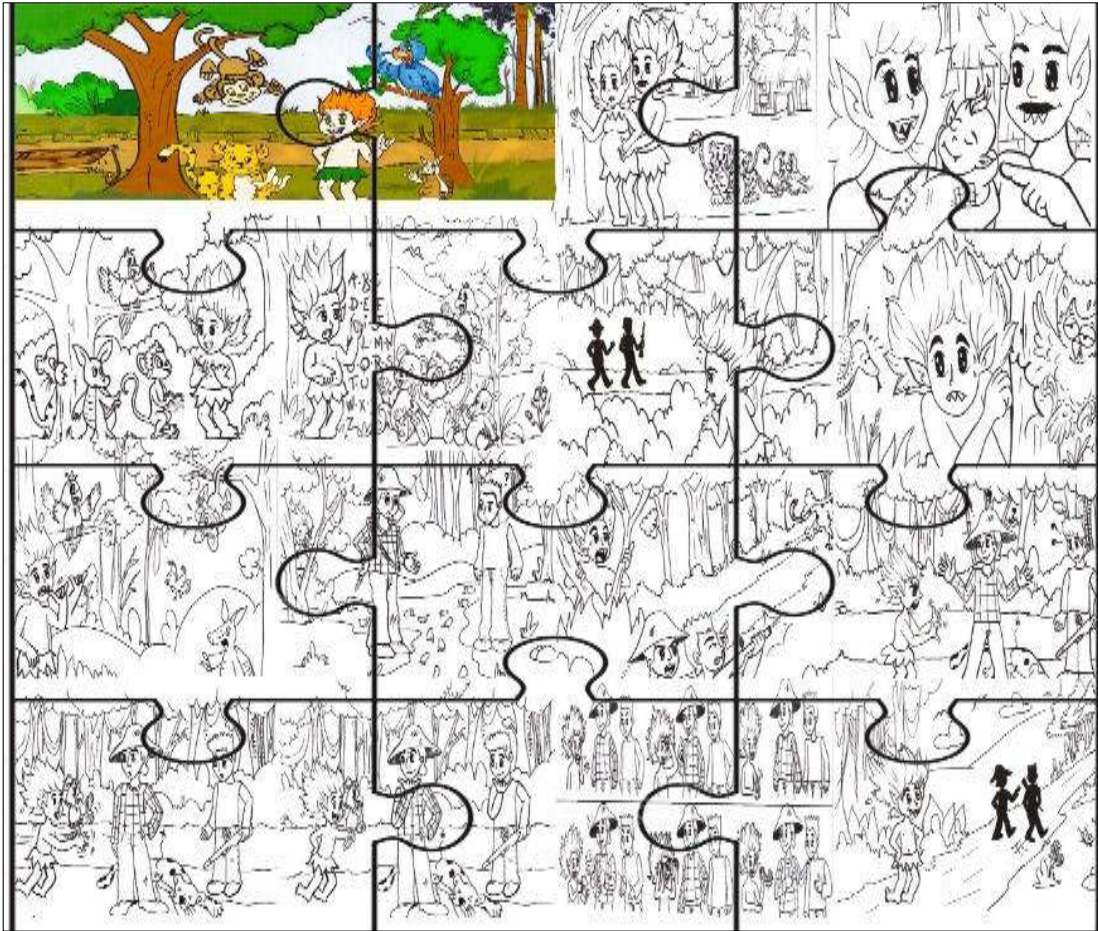
Após o momento da apresentação da história em Libras, o professor conversará com os sujeitos sobre o texto. Essa conversa vai servir para analisar o nível de entendimento e compreensão da história pelos surdos.

Entre os questionamentos que o professor pode fazer estão as seguintes:

1. Vocês gostaram da história?
2. Já conheciam a história?
3. O que a história conta?
4. De qual fato que você mais gostou?
5. Qual a diferença entre as histórias apresentadas?
6. Qual vocês já conheciam?
7. Se não conheciam, qual acharam mais interessante?
8. A história *Curupira Surdo* lembra algo?
9. Qual o personagem principal da história?
10. Como ele é?

Assim, o professor de Língua Portuguesa poderá perceber o nível de compreensão dos alunos e, se algumas informações não forem compreendidas, para fixar melhor a sequência dos fatos da história *Curupira surdo*, o professor entregará um quebra-cabeça com as imagens para os alunos montarem a história. O intuito dessa atividade é fixar a narrativa, que será explorada para a escrita em Língua Portuguesa.

Figura 28 - Quebra-cabeça *Curupira surdo*



Fonte: Adaptado de Espíndola, Silva, Pissanatti (2016)

3.5.4 4º Momento: Apresentação da história em Língua Portuguesa e dos sinais em Libras

A partir dessa etapa, o professor apresentará aos alunos a história em Língua Portuguesa, juntamente com as imagens dos sinais em Libras que expressem o sentido de cada frase em Português. Esse será o primeiro contato do surdo com o texto em L2, o professor apresentará e fará a relação entre os sinais e o sentido das frases. Esperamos que, assim, os sujeitos surdos consigam estabelecer essa relação de significado, de maneira que tudo será explicado para eles através de sua primeira língua.

Figura 29 - História em Português Sinalizado



Fonte: Adaptado de Espíndola, Silva, Pissanatti (2016)

3.5.5 5º Momento: Primeira escrita em Língua Portuguesa

Depois da apresentação da história para os alunos, o professor pedirá que eles contem a história em Libras. Feito isso, será solicitado aos alunos que reproduzam a história, agora, em Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Pretendemos, com essa etapa, analisar as produções escritas dos alunos e verificar como eles estão utilizando o processo de referenciação lexical. Ao final do momento, o professor entregará o “jogo dos sete erros”, com o intuito de fazer o aluno começar a observar as características da personagem.

Figura 30 - Jogo dos 7 erros



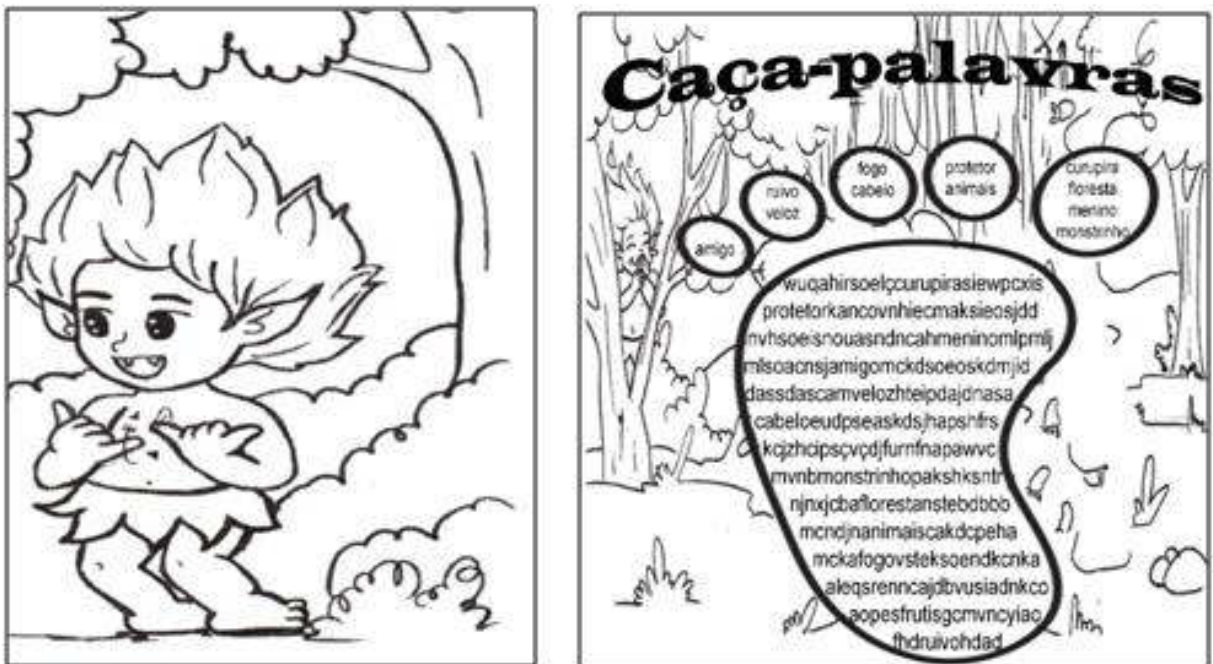
Fonte: Adaptado de Espíndola, Silva, Pissanatti (2016)

3.5.6 6º Momento: Início da ampliação do processo de referência lexical

A partir do estudo e análise dos textos produzidos pelos surdos, o professor começará o trabalho de ampliação do processo de referência lexical, ele entregará um desenho para que os surdos pintem e observem as características que eventualmente poderão ser utilizadas no processo de referência.

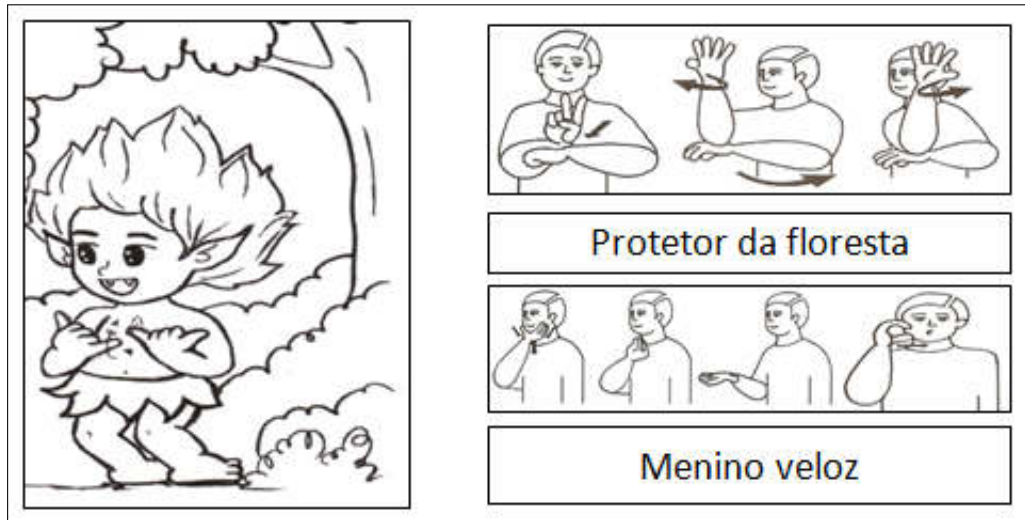
Após a pintura, o professor irá perguntar se os alunos têm outro sinal para substituir o nome *curupira surdo*. Depois da conversa com os alunos, ele entregará um caça-palavras com termos que os ajudarão na construção dos novos referentes. O professor terá como base o texto produzido pelos alunos, explicará em Libras e, em seguida, construirá com os surdos os sinais que podem substituir o sinal de curupira surdo e outros referentes que podem aparecer ao longo do texto. O professor também apresentará, no projetor de imagens (Datashow), uma lista de sugestões de sinais que poderão substituir os termos referentes repetidos ao longo do texto.

Figura 31 – Imagem para colorir e caça-palavras



Fonte: Espindola, Silva, Pissanatti (2016)

Figura 32 - Exemplos de novos referentes



Fonte: Adaptado de Espíndola, Silva, Pissanatti (2016)

3.5.7 7º Momento: Verificação do processo de ampliação

Ao verificar se os alunos compreenderam a atividade proposta, o professor pedirá que recontem a história em Libras, fazendo as devidas substituições, utilizando os referentes elaborados na etapa anterior. Dessa forma, os alunos ampliarão seu vocabulário de referenciação, primeiramente em Libras, substituindo o referente (sinal) *curupira surdo* pelos novos referentes (novos sinais). Com isso, o aluno desenvolverá sua capacidade de referenciação também em sua primeira língua.

3.5.8 8º Momento: Reescrita do texto em Língua Portuguesa, substituindo os termos pelos novos referentes

Feito esse trabalho de substituição na 7ª etapa, e após a análise do primeiro texto escrito em Língua Portuguesa pelos os surdos, o professor pedirá que os alunos localizem os termos que podem ser substituídos na reescrita do texto elaborado na 5ª etapa dessa atividade, propondo a eles que façam a devida substituição dos termos referenciais repetidos em seus textos pelos novos termos apresentados ou construídos. Objetivamos, nessa fase, fazer com que o aluno utilize os referentes apresentados em Libras no texto escrito em Língua Portuguesa. Com o auxílio do projetor de imagens (data show), o professor exemplificará esse processo, para isso, utilizará o texto original *Curupira Surdo*, fazendo as substituições dos termos.

Figura 33 -Exemplo slide sem referente



Fonte: Adaptado de Espíndola, Silva, Pissanatti (2016)

Figura 34 - Exemplos de novos referentes



Fonte: Celestino (2019)

3.5.9 9º Momento: Análise e correção dos textos

Nessa etapa, o professor irá analisar a reescrita dos textos em Língua Portuguesa e conferir se eles conseguiram fazer a substituição e a relação de sentido entre os sinais de novos referentes apresentados em Libras e os referentes apresentados em Língua Portuguesa,

expressando isso dentro da nova reescrita, se o aplicador sentir necessidade, poderá retomar o momento 6 para retirar qualquer dúvida dos alunos durante a nova reescrita do texto.

3.5.10 10º Momento: Apresentação do texto final

Encerrando as etapas, temos como objetivo a transcrição final dos textos produzidos durante o decorrer das atividades. Através dessa produção final, o professor poderá comparar a evolução do aluno surdo na aquisição e ampliação de novos referentes lexicais dentro do texto escrito em Língua Portuguesa. Lembrando que as etapas devem ser apresentadas e contextualizadas na língua do surdo, ou seja, a Libras, esta é fundamental, pois é através dela que o surdo irá estabelecer relação com a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

3.5.11 11º Momento: Montagem do mural de textos

Após a última reescrita do texto, o professor pedirá que eles façam um desenho que represente sua história. Em seguida, eles fixarão seus textos em um mural, que será exposto fora da sala de aula, para que toda a comunidade escolar tenha a oportunidade de ler os textos produzidos pelos surdos.

4 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA LEITURA ESCRITA E REFERENCIAÇÃO LEXICAL EM TEXTOS DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ANÁLISE

Como afirmamos anteriormente, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta para desenvolver a habilidade de referenciação lexical do aluno surdo dos anos finais do Ensino Fundamental II, com foco em atividades lúdicas que possam fazer o aluno compreender como ocorre a referenciação lexical no texto escrito em Língua Portuguesa. Para chegar ao objetivo final desta pesquisa, desenvolvemos um vídeo com a tradução em Libras da lenda adaptada por autores e ilustradores ouvintes e surdos, *Curupira Surdo*.

Uma vez que o vídeo foi produzido, partimos para a aplicação da atividade, visando sempre a Libras como a primeira língua, e trabalhando na perspectiva bilíngue, para que, no decorrer das atividades, o sujeito surdo pudesse compreender a situação, primeiro, em sua língua de oficial, para, depois, desenvolver a produção escrita na Língua Portuguesa como segunda língua – L2. Para isso, desenvolvemos uma proposta dividida em alguns momentos, com o auxílio de atividades diferenciadas para despertar no aluno o interesse pela produção textual em Língua Portuguesa.

4.1 Aplicação da Proposta

Neste momento, conheceremos a descrição das etapas de aplicação da proposta pensada para auxiliar o aluno surdo na compreensão da referenciação lexical, proposta realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, que se iniciou no dia 27 de novembro de 2018 e finalizou no dia 06 de dezembro de 2018. Após esse primeiro momento, apresentaremos as produções dos alunos realizadas em cada etapa desta intervenção.

Levando em consideração que este trabalho é voltado para o aluno surdo, as atividades foram desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais da referida escola, nos horários e dias em que os surdos tinham atendimento. Dessa maneira, nossos encontros aconteceram toda terça-feira e quinta-feira, das 14h às 15h30, horário oposto ao que os alunos frequentavam o ensino regular. Inicialmente, a professora da sala de recursos afirmou que cinco surdos frequentavam a sala nesse horário, no entanto, somente dois surdos participaram da aplicação da proposta. Apesar de ser uma proposta voltada para o Ensino Fundamental, no CEJA, encontramos surdos já adultos que ainda estão tentando terminar seus estudos. Os alunos que participaram possuem de 30 a 40 anos de idade, isso reflete uma realidade muito comum já

discutida neste trabalho, a de que os surdos são tardiamente alfabetizados em sua língua de oficial e/ou não são alfabetizados, sendo simplesmente inseridos na sala regular sem o devido acompanhamento.

Sabendo dessa realidade e necessidade, utilizamos vários recursos visuais nessa aplicação, visto que os surdos são extremamente observadores e não poderíamos deixar de explorar os recursos que pudessem subsidiar melhor a compreensão da atividade proposta. Assim, utilizamos os recursos multimídia, como o projetor de imagens multimídia, notebook, imagens coloridas, impressões do texto em Língua Portuguesa e em Português sinalizado e vídeos em Libras.

É importante ressaltar que, no desenvolvimento das etapas, os sujeitos que aplicaram essa proposta foram a professora de Língua Portuguesa bilíngue Emanuely Monteiro Celestino, autora dessa pesquisa acompanhada pela Tradutora/Intérprete de Libras professora Ianele Viviane Vital Pereira. Isso proporcionou ao aluno surdo a contextualização das atividades propostas em Libras, além do cuidado da professora bilíngue em reconhecer e compreender as peculiaridades existentes na escrita da Língua Portuguesa pelo sujeito surdo. Observamos, com essa prática, maior interação dos alunos, uma vez que eles estavam compreendendo claramente as atividades, pois estas estavam sendo contextualizadas em sua primeira língua – L1, para depois ser trabalhada e desenvolvida a produção escrita em sua segunda língua – L2.

4.1.1 Primeiro Encontro

A aplicação da proposta de atividade teve início no dia 27 de novembro de 2018 e, devido ao fato de o ano letivo de 2018 estarem fase final, três dos cinco surdos deixaram de frequentar a sala de recursos. Dessa maneira, a proposta foi desenvolvida apenas com dois alunos (que chamaremos de “A” e “B”) que ainda estavam frequentando o espaço. Pelo pouco tempo de que dispúnhamos, a aplicação da proposta dividiu-se em apenas quatro encontros, resultando em duas semanas, uma no final de novembro e a outra no início do mês de dezembro. Apesar de a atividade ter onze momentos, foi possível aplicá-la e dividi-la em apenas quatro encontros de 1 hora e 30 minutos cada.

Quanto aos alunos é interessante conhecermos um breve histórico sobre os mesmos. O aluno “A” veio de outro estado, morava na cidade de Boca do Acre no estado do Amazonas, segundo a professora do AEE, quando o estudante chegou a escola seu conhecimento na Libras era muito limitado, entretanto o surdo mostrou-se muito dedicado e esforçado passou a frequentar as aulas no ensino regular auxiliado por intérprete e também o atendimento na sala

de recursos para aprender Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, além disso, ele procurou ter contato com outros surdos e isso proporcionou a ele o desenvolvimento de sua fluência na Libras.

O aluno “B” é natural de Rio Branco-AC, este aluno além da surdez possui outra deficiência, deficiência intelectual, e isso contribui para o mesmo não consiga desenvolver algumas habilidades, no entanto possui autonomia, locomove-se pela cidade sem dificuldades, comunica-se em Libras e frequenta há anos o CEJA. Segundo a professora do AEE ele comunica-se em Libras, mas quanto a Língua Portuguesa na modalidade escrita, o aluno possui dificuldade em ler e escrever.

Apesar de sabermos que possivelmente teríamos resultados diferentes quanto ao texto escrito em Língua Portuguesa, aplicamos a proposta aos dois alunos, afinal o que o aluno “B” produziu, mesmo com algumas limitações, certamente contribuiu para seu processo de aprendizagem, visto que as atividades foram realizadas em sua primeira língua.

No momento inicial, foram feitas as devidas apresentações da professora aplicadora e da intérprete que iria acompanhar o desenvolvimento das etapas, após esse momento, iniciamos a contextualização do tema, em uma apresentação de slides. O professor, com o auxílio do intérprete, comentou o que era folclore, apresentando o conceito e exemplificando com imagens, para melhor compreensão dos alunos.

Figura 35 - Slide – O que é folclore e exemplo de dança folclórica Carimbó



Fonte: Celestino (2019)

Na Figura 31, temos os slides apresentados aos alunos para a contextualização do tema. Como já foi mencionado, um dos recursos muito utilizados no decorrer desta aplicação foram as imagens, estratégia muito utilizada na educação dos sujeitos surdos, para que possam obter melhor compreensão do conteúdo.

Figura 36 - Slide – Lendas Boto e Cobra Grande



Fonte: Celestino (2019)

No decorrer da contextualização, apresentamos aos alunos alguns exemplos de lendas presentes no contexto amazônico, explicando brevemente cada história, para que os alunos pudessem compreender que elas fazem parte da vida das pessoas que vivem na região. Após a apresentação, perguntamos aos alunos se eles conheciam alguma daquelas lendas, apenas um aluno disse que lembrava somente da imagem da lenda do boto, que viu em um livro quando era criança, mas que não sabia da história. O outro aluno disse que não conhecia nenhuma das histórias apresentadas. Esse fato mostra-nos o quanto os alunos surdos estão alheios ao contexto no qual estão inseridos, e isto vem confirmar a grande dificuldade que a falta de um ensino bilíngue provoca no aluno surdo, uma vez que ele é privado de obter diversos conhecimentos.

No momento seguinte, pensando em proporcionar melhor compreensão da lenda adaptada *Curupira Surdo*, apresentamos aos surdos um vídeo produzido em Libras pelo INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos da lenda do *Curupira*.

Figura 37 - Vídeo INES - Lenda do *Curupira*

Fonte: TV INES (2014)

Figura 38 - Vídeo INES – Contextualização



Fonte: TV INES (2014)

Nas Figuras 36 e 37 podemos observar os momentos iniciais do vídeo produzido pelo INES. Antes de irmos para a lenda, foi realizada uma contextualização sobre o folclore, explicando seu significado, reforçando a contextualização que fizemos anteriormente.

Figura 39 – Cenas do vídeo em Libras: Caçador e *Curupira*



Fonte: TV INES (2014)

Observamos, na Figura 38, cenas do vídeo produzido todo em Libras, no qual as personagens utilizam a referida língua para estabelecer a comunicação. Na primeira figura, temos um dos caçadores e, na outra, a aparição da personagem *Curupira*. Trata-se de um vídeo rápido e divertido, e os alunos riram bastante ao assistirem à história. Pelo fato de o vídeo ser na L1 dos alunos, pudemos perceber a atenção deles durante toda a exibição do vídeo, e ao final afirmaram que gostaram de conhecer essa lenda. Com o intuito de que os alunos pudessem fixar melhor a história, apresentamos novamente a lenda, desta vez, através de imagens e a história em Língua Portuguesa, que foi lida pela professora enquanto a intérprete fazia a tradução para a Libras.

Figura 40 – Slides da história do *Curupira*



Fonte: Adaptado de Blog Professora Ivani Ferreira

Finalizada a lenda, entregamos um envelope com a sequência das imagens embaralhadas aos alunos para que eles organizassem de acordo com a sequência dos fatos da história mostrada nos slides.

Figura 41 -Envelope com a Sequência de imagens



Fonte: Adaptado de Blog Professora Ivani Ferreira

Figura 42 -Alunos organizando as imagens



Fonte: Celestino (2019)

Os alunos, durante essa atividade, não sentiram muita dificuldade, o aluno “A” organizou rapidamente a sequência e ficou aguardando o aluno “B” terminar para, juntos, conferirem se haviam acertado a ordem das imagens de acordo com a história que foi apresentada. Quando todos os alunos surdos finalizaram a sequência, mostramos no slide a ordem correta e os próprios alunos puderam conferir se tinham organizado as imagens corretamente.

Figura 43 – Sequência correta das imagens



Fonte: Adaptado de Blog Professora Ivani Ferreira

No momento seguinte, pedimos para os alunos contarem a lenda do *Curupira* em Libras. Timidamente, o aluno “B” iniciou sua história apresentando resumidamente os fatos. O aluno “A” narrou a história acrescentando mais detalhes que ele observou no vídeo do INES. A seguir, temos a transcrição da interpretação da história contada por cada aluno surdo:

Figura 44- Transcrição da fala dos alunos surdos

| Aluno “A” | Aluno “B” |
|---|---|
| <p>- Os caçadores estavam caminhando na floresta, procurando um lugar para acampar, depois eles saíram para caçar e encontraram um tatu um dos caçadores atirou e matou o tatu. O Curupira tem os pés ao contrário e cuida da floresta e dos animais apareceu e assustou os caçadores e ele perguntou: - Quem matou o tatu? Curupira ressuscitou o tatu e transformou um dos caçadores em um animal, o outro caçador fugiu com medo e o Curupira ficou feliz.</p> | <p>- Dois caçadores foram caçar na floresta, eles queiram matar e machucar os animais, mas o Curupira apareceu e expulsou os caçadores da floresta.</p> |

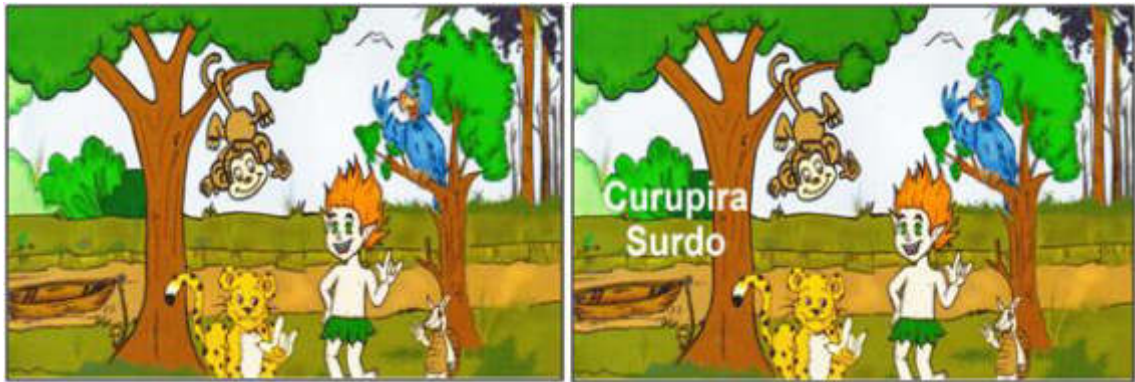
Fonte: Celestino (2019)

4.1.2 Segundo Encontro

Concluindo a etapa inicial, no dia 30 de novembro de 2018, iniciamos o segundo encontro com os surdos na sala de recursos, em Libras fizemos um *feedback* do encontro anterior com a finalidade de os alunos lembrarem o que foi trabalhado. Após essa conversa, mostramos no projetor multimídia a capa do livro sem o título e pedimos para que os alunos a observassem atentamente, depois questionamos se os alunos observaram algo que chamou a atenção no desenho.

Eles relataram que a história se passava na floresta, um deles observou o desenho do Curupira e mostrou os pés virados, o outro mostrou os animais e que todos faziam o sinal de *I LOVE YOU*, sinal muito utilizado pela comunidade surda, e que virou um símbolo para identificar a literatura surda. A partir dessa observação, explicamos que isso mostrava que a história tinha algo diferente da lenda apresentada no encontro anterior, assim, apresentamos o nome do livro *Curupira Surdo* e os alunos ficaram muito curiosos para saberem como era a história.

Figura 45 - Capa do livro



Fonte: Adaptado de Espíndola, Silva, Pissanatti (2016)

No momento seguinte, mostramos aos alunos o vídeo da história traduzida para Libras, tradução que foi realizada pelo Professor de Libras Israel Queiroz de Lima. O vídeo provocou um grande encantamento nos alunos, que o assistiram imóveis, prestando atenção em cada detalhe da história. Ao observarmos essa reação, podemos perceber o quanto é importante proporcionar o contato do aluno surdo com sua primeira língua. Os trabalhos que são desenvolvidos nessa perspectiva possuem mais probabilidade de alcançar o objetivo, uma vez que os surdos estarão em contato com sua língua e entenderão mais facilmente o que lhes for proposto.

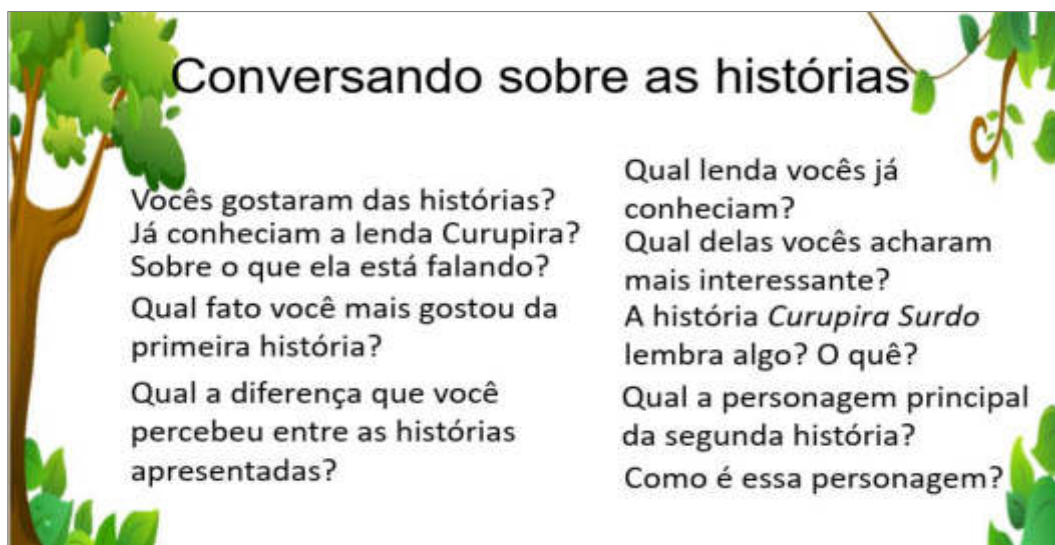
Figura 46 - Trechos do vídeo da tradução para Libras



Fonte: Celestino (2019)

O vídeo foi reproduzido pelo menos três vezes, para que eles fixassem bem a sequência e as personagens da história. Em seguida, perguntamos se os estudantes tinham entendido a lenda, os dois responderam que sim e que acharam interessante um surdo na floresta e a presença de alguns animais surdos também. Aproveitando a conversa, fizemos algumas perguntas para verificar se os alunos conseguiram perceber as diferenças e semelhanças entre as histórias apresentadas.

Figura 47 - Slide dos questionamentos feitos pelo professor



Fonte: Celestino (2019)

Com essas perguntas, pudemos perceber a impressão dos alunos sobre as histórias mostradas, quando questionados se gostaram das histórias, eles responderam que sim e que antes não tinham tido contato com a lenda do Curupira. Quanto ao que eles mais gostaram na primeira história, o aluno “B” disse que foi quando o Curupira apareceu e assustou os caçadores. Já o aluno “A” disse que gostou do Curupira ter protegido os animais e a floresta.

Quando questionados sobre a diferença entre as histórias, os dois responderam que, na primeira, o Curupira era ouvinte e, na outra, ele era surdo. Ainda responderam que a história de que eles mais gostaram foi a segunda lenda apresentada, pois se identificaram com a realidade de quem nasce surdo, tendo que aprender a língua de sinais e também ensiná-la aos surdos jovens e aos amigos ouvintes para poderem ter uma comunicação em sua língua.

Identificaram, também, ao personagem principal da segunda lenda. Quanto às características, o aluno “A” descreveu o Curupira por completo, como sendo um homem com os pés virados para trás, com cabelos de fogo, muito veloz e que cuidava da floresta; o aluno

“B” o descreveu brevemente, como sendo um homem que vivia na floresta e tinha os pés virados.

Depois dessa conversa, verificamos o quanto os alunos prestaram atenção e estavam atentos aos detalhes da lenda *Curupira Surdo*. Depois desse momento, entregamos a eles um envelope com um quebra-cabeça contendo a sequência das imagens que apareceram na história.

Figura 48 –Slides de Quebra-cabeças



Fonte: Adaptado de Espíndola, Silva, Pissanatti (2016)

Figura 49 - Surdos montando o quebra-cabeças



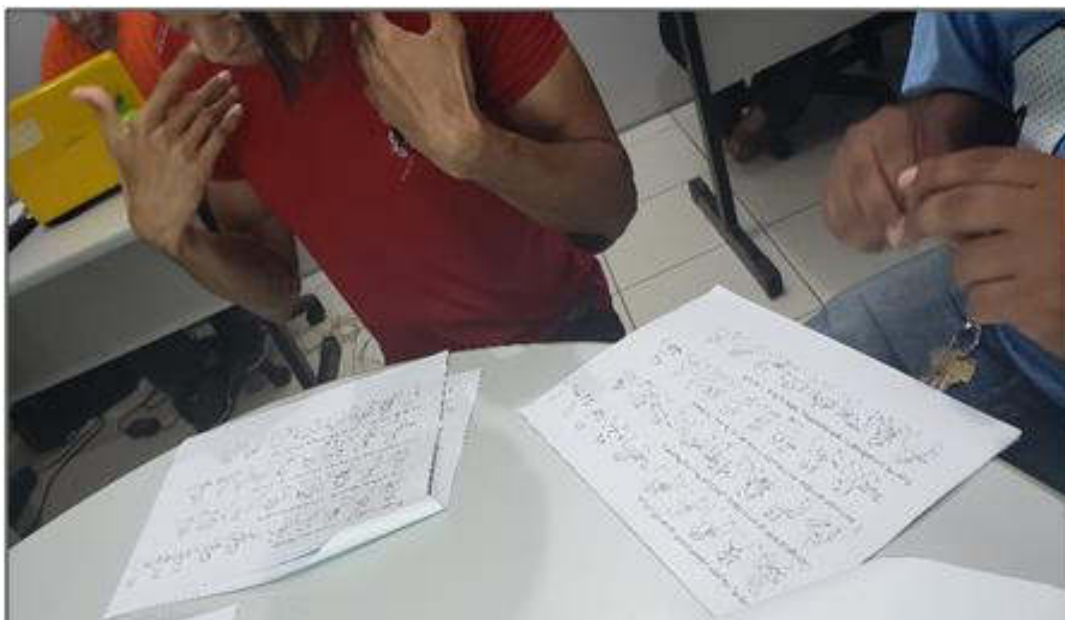
Fonte: Celestino (2019)

Durante a execução dessa atividade, os alunos mostraram-se muito participativos: o aluno “A” lembrou que gostava de montar quebra-cabeça na escola, quando era criança. Foi

necessário apresentar as imagens da história no livro para que eles se lembrassem da sequência para poder encaixar as peças do quebra-cabeça, apesar disso, eles conseguiram montar a atividade no tempo esperado.

Em seguida, foi a vez de apresentarmos a eles a lenda *Curupira Surdo* em Português sinalizado. Entregamos uma cópia do livro da história para cada aluno, para que comparassem o texto em Língua Portuguesa com os sinais de cada palavra. Essa atividade foi muito produtiva, os alunos ficaram muito interessados em fazer essa comparação, liam e sinalizavam com muita empolgação e, quando tinham dúvidas, perguntavam ao professor ou ao intérprete o contexto de algum sinal que não entendiam.

Figura 50 - Alunos com a história em Português sinalizado



Fonte: Celestino (2019)

Após esse contato com texto em Português sinalizado, entregamos-lhes a história original em Língua Portuguesa, em forma de livreto. Neste momento, os alunos leram e tiveram contato com a história na referida língua e com as imagens presentes. Nesse momento, pudemos perceber que o aluno “A” possuía mais conhecimento da Língua Portuguesa, comparado ao aluno “B”.

O aluno “A” entendia o contexto da sentença em Língua Portuguesa e a sinalizava em Libras, já o aluno “B” possuía certa dificuldade em ler o texto sem os sinais, pois não possuía um vocabulário muito amplo na Língua Portuguesa como L2. Esse fato vem mostrar a grande dificuldade que os alunos surdos sofrem, apesar de saberem sua língua, ou seja, a Libras essa

aquisição é feita tardiamente e, em consequência disso, muitos possuem dificuldades em adquirir a Língua Portuguesa como L2. Por isso, é mais fácil encontramos surdos com grande fluência em Libras, mas com muita dificuldade em desenvolver a L2 na modalidade escrita.

Figura 51 - Alunos com história em Língua Portuguesa



Fonte: Celestino (2019)

Após a leitura da história, pedimos que os alunos contassem a lenda do *Curupira Surdo* em Libras, para verificar se eles conseguiram apreender os fatos da história. Timidamente, os alunos contaram um a um a narrativa. O aluno “A” demonstrou mais facilidade em descrever a nova história apresentada, já o aluno “B” foi breve em sua explanação, entretanto apresentou mais elementos do que a história do vídeo anterior, aqui ele apresentou em Libras a história em ordem cronológica, lembrando dos principais personagens.

Figura 52 - Tradução para a Língua Portuguesa da fala dos alunos surdos

| Aluno A | Aluno B |
|--|--|
| <p>- Na floresta uma família de ouvintes teve um filho e perceberam que ele era diferente, porque ele não se assustava com os barulhos da floresta. Os pais ouvintes descobriram que o bebê era surdo e o nome dele é Curupira Surdo, ele cresceu e aprendeu a língua de sinais da floresta, brincava e ensinava a língua de sinais. Curupira Surdo era amigo dos animais. Um dia caçadores entraram na floresta e feriram um animal, Curupira ficou bravo e começou a brigar com os caçadores, mas eles não entendiam por que não sabiam língua de sinais. Curupira foi buscar a arara intérprete e assim os caçadores entenderam que não podiam caçar.</p> | <p>- Curupira nasceu surdo era filho de pais ouvintes, ele aprendeu a língua de sinais da floresta e brincava com os amigos surdos. Um dia caçadores entraram na floresta e mataram um animal. Curupira ficou muito bravo e brigou com os caçadores, mas eles não entendiam nada e Curupira foi buscar a arara intérprete para ajudar e os caçadores foram embora.</p> |

Fonte: Celestino (2019)

Após os alunos contarem a história em Libras, foi o momento de iniciarmos a primeira escrita da história em Língua Portuguesa, entregamos a cada aluno metade de uma folha A4, impressa com linhas para eles desenvolverem a atividade proposta.

Figura 53 - Surdo “A” escrevendo o primeiro texto

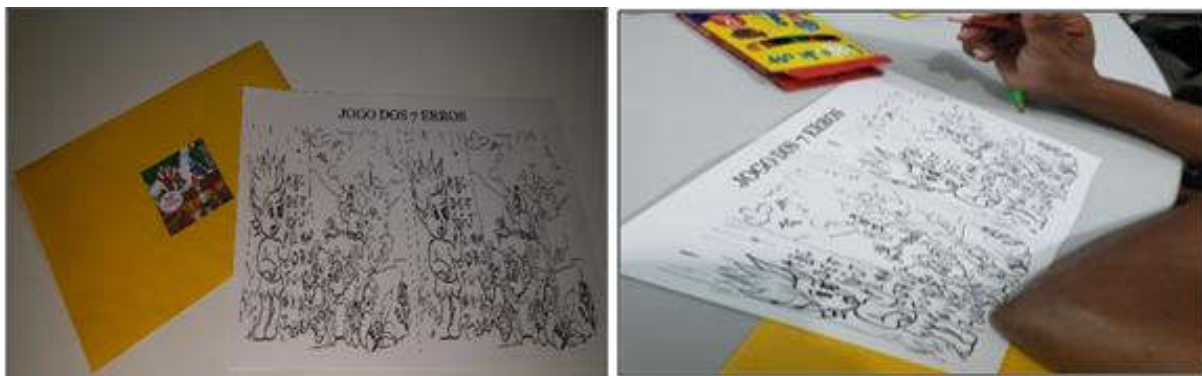


Fonte: Celestino (2019)

No início da atividade, os alunos ficaram tímidos, afirmando que não sabiam escrever em Língua Portuguesa, que era difícil, mas nós os tranquilizamos, dizendo que entendíamos, mas que o objetivo desse trabalho era ajudar justamente na escrita em Português, e que, em caso de dúvida, estávamos ali para ajudá-los. Mesmo assim, somente o aluno “A” escreveu o texto, o aluno “B” disse que não sabia, e decidimos não impor. No final, ele conseguiu desenvolver algumas linhas de texto escrito. Nessa atividade, percebemos a dificuldade deles em escrever em Língua Portuguesa, pois a todo instante pediam ajuda e, algumas vezes, pediam para fazermos a datilologia das palavras sobre as quais tinham dúvida quanto à escrita.

Após esse momento, começamos com o “jogo dos sete erros”, entregamos aos alunos um envelope com uma gravura retirada do livro, na qual eles tinham que observar com atenção e descobrir os erros na imagem modificada ao lado.

Figura 54 – Jogo dos 7 erros e Aluno “B” desenvolvendo a atividade



Fonte: Celestino (2019)

Figura 55 – Aluno “A” desenvolvendo a atividade e Slide com a resposta do jogo



Fonte: Celestino (2019)

Durante a execução da tarefa, os alunos ficaram muito atentos, eles observavam as imagens tentando encontrar a diferença entre os desenhos, algumas estavam bem perceptíveis, enquanto outras foram um pouco mais complicadas deles para encontrarem. A maioria das diferenças foram colocadas na personagem *Curupira Surdo*, para que, implicitamente, os alunos pudessem observar mais um pouco as características dela. Os dois alunos gostaram muito da atividade, estavam escondendo um do outro os erros que tinham encontrado, dessa maneira, desenvolveram a atividade no tempo estimado.

4.1.3 Terceiro Encontro

O terceiro encontro iniciou-se na primeira semana de dezembro. Antes de começarmos atividades destinadas ao encontro, mostramos, mais uma vez, o vídeo do *Curupira Surdo*, com

o intuito de relembrar a história. Após esse momento, entregamos um envelope com a imagem ampliada da personagem da lenda para os alunos colorirem.

Figura 56 - Aluno “B” desenvolvendo a atividade e atividade finalizada



Fonte: Celestino (2019)

Figura 57 - Aluno “A” desenvolvendo a atividade e atividade finalizada



Fonte: Celestino (2019)

Os alunos desenvolveram a atividade com atenção e capricho, apesar de ser uma atividade simples, ela propôs ao aluno prestar mais atenção às características da personagem, pois, com a imagem ampliada e com a pintura desta eles puderam perceber, por exemplo: a cor dos cabelos, a cor das roupas, os pés voltados para trás e o local em que a personagem vive.

Após a atividade de pintura, tivemos uma conversa sobre a história e questionamos os alunos acerca do que eles achavam mais interessante na personagem da lenda. Os estudantes responderam que era o fato de o *Curupira* ser surdo. Então, pedimos que eles observassem o desenho e dissessem o que mais chama atenção na personagem. O aluno “A” respondeu: “Ele tem os pés virados”; já o aluno “B” disse: “Ele tem o cabelo ruivo”.

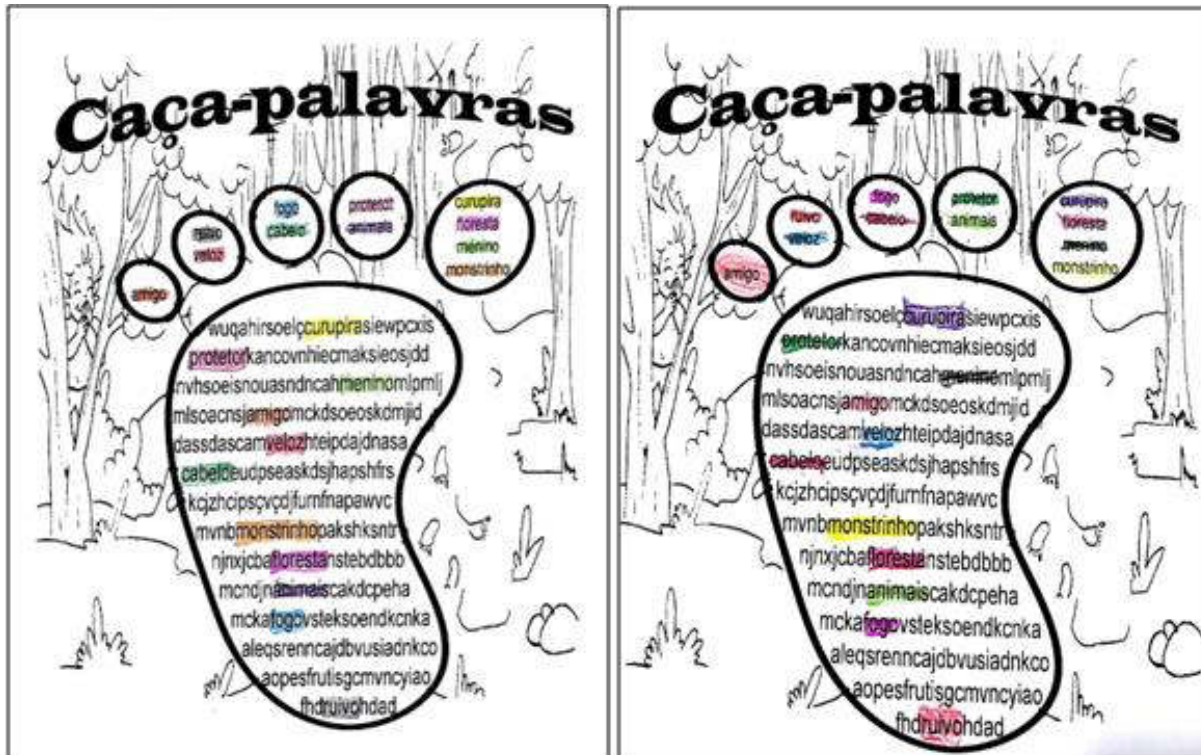
Depois dessa conversa, propusemos outra tarefa, agora, utilizando palavras-chave que seriam utilizadas como proposta nos novos referentes, e para isso, elaboramos um caça-palavras. Nesse jogo, os alunos deveriam encontrar, na palma do pé da personagem, as palavras elencadas nos dedos desse pé, perdidas entre as letras.

Figura 58 - Alunos “A” e “B” realizando a atividade



Fonte: Celestino (2019)

Figura 59- Atividade dos Alunos “A” e “B” realizando a atividade



Fonte: Celestino (2019)

Os alunos demonstraram muito interesse em realizar a atividade, uma vez que procuravam atentamente as palavras escondidas entre as letras embaralhadas. Quando não conheciam os sinais dos termos em português, eles nos perguntavam, e respondíamos e explicávamos os significados. Como foi previsto, os alunos realizaram as atividades sem dificuldades.

No momento seguinte, apresentamos aos alunos as sugestões dos novos referentes, ao termo *Curupira Surdo*. Com a ajuda do projetor de mídias, mostramos os exemplos relacionados à imagem do *Curupira Surdo*, sempre com os sinais em Libras e, abaixo, o termo em Língua Portuguesa, para que os alunos os relacionassem.

Figura 60 - Slides dos novos referentes



Fonte: Celestino (2019)

Para melhor compreensão dos alunos, apresentamos, também, os novos referentes impressos para os alunos. Dessa maneira os surdos tiveram a oportunidade de terem em suas mãos as imagens dos exemplos dos novos termos, tanto em Libras, quanto em Língua Portuguesa. Em seguida, pedimos para os alunos recontarem a história em Libras, tentando fazer a substituição dos novos referentes que apresentamos. Para exemplificar melhor, o intérprete mostrou um exemplo para que eles pudessem entender. Nessa tarefa, o aluno “A”

obteve mais facilidade em realizar as substituições em Libras do que o aluno “B” que, apesar de ser fluente em Libras, não realizou as substituições.

Figura 61 - Tradução da fala dos alunos surdos para a Língua Portuguesa

| Aluno “A” | Aluno “B” |
|--|--|
| <p><i>Era uma vez uma família que vivia na floresta eles tiveram um filho, mas perceberam que ele era diferente o bebê não escutava eles o chamaram de Curupira Surdo.</i></p> <p><i>O menino do cabelo ruivo cresceu e aprendeu a língua de sinais da floresta, brincava e ensinava a língua de sinais. Um dia caçadores entraram na floresta e feriram um animal, o <u>amigo dos animais</u> não gostou ficou bravo e brigou com os caçadores, mas eles não entendiam por que não sabiam língua de sinais.</i></p> <p><i>Então o Curupira teve uma ideia e chamou a arara intérprete para ajudar e assim os caçadores entenderam que não podiam caçar. Foram embora da floresta e nunca mais voltaram.</i></p> | <p><i>Curupira nasceu surdo era filho de pais ouvintes, ele aprendeu a língua de sinais da floresta e brincava com os amigos surdos.</i></p> <p><i>Um dia caçadores mataram um animal Curupira apareceu e expulsou os caçadores com a ajuda da arara intérprete.</i></p> |

Fonte: Celestino (2019)

Pudemos perceber que apenas o aluno A realizou a substituição do termo *Curupira Surdo* por um dos referentes sugeridos, já o aluno “B”, mesmo na Libras, e não realizou nenhuma substituição de referente lexical, entretanto o aluno “B” utilizou como o pronome “ele” muito utilizado com termo referente na Libras. Depois dessa etapa, mostramos no slide o exemplo de substituição utilizando o texto original, para iniciarmos a segunda escrita da Língua Portuguesa, agora, substituindo os termos referenciais.

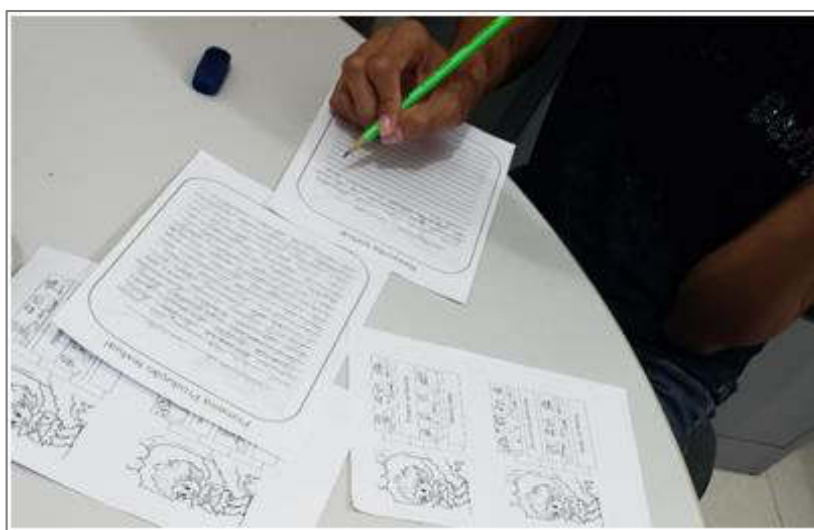
Figura 62 - Slide do texto original e Slide de substituição de novos referentes



Fonte: Celestino (2019)

A atividade seguinte foi a reescrita do texto em Língua Portuguesa, fazendo as substituições com os novos termos apresentados aos alunos. Antes disso, perguntamos se eles tinham alguma sugestão de outros termos para substituir *Curupira Surdo*, mas disseram que o que viram estava ótimo. Nessa atividade, somente o aluno “A” iniciou a segunda escrita em Língua Portuguesa. Para facilitar, disponibilizamos as imagens dos novos referentes para que ele pudesse utilizar durante a reescrita. Tentando incentivar o aluno “B” a participar, o professor surdo da sala de recursos participou da atividade, no entanto, o discente recusou-se a escrever.

Figura 63 - Aluno “A” reescrevendo o texto



Fonte: Celestino (2019)

O surdo realizou a escrita do texto no tempo estimado, sempre muito concentrado, chamava-nos para tirar alguma dúvida que surgia e depois continuava sua escrita sem grandes dificuldades.

4.1.4 Quarto Encontro

O último de quatro encontros ocorreu no dia 06 de dezembro de 2018. Os alunos estavam ansiosos para concluírem as atividades, porque já queriam encerrar os encontros na sala de recursos. Nesse encontro conversamos um pouco sobre o trabalho realizado com eles, explicamos que essa atividade foi pensada para que os alunos surdos pudessem melhorar a escrita na Língua Portuguesa, uma vez que, infelizmente, essa ainda é uma grande barreira a ser vencida na educação dos surdos.

Para finalizar as atividades, entregamos uma folha para os alunos passarem em definitivo o texto reescrito, para que pudéssemos fixá-la no mural. Um fato interessante é que o professor surdo gostou tanto dos encontros que resolveu escrever o texto dele também, e o aluno “B”, de tanto insistirmos, reescreveu seu texto produzido anteriormente. Foi proposto, também que os alunos fizessem um desenho que representasse a história. Enquanto os alunos realizavam suas atividades, montamos o mural, feito de EVA, com alguns elementos presentes na capa do livro, no qual os alunos iriam afixar seus trabalhos.

Figura 64 - Mural de exposição com os trabalhos dos alunos



Fonte: Celestino (2019)

Os alunos afixaram seus trabalhos no mural e ficaram muito satisfeitos com os textos que desenvolveram, apesar do tempo para aplicação da proposta de atividade ser corrido, conseguimos realizá-la satisfatoriamente. Deparamo-nos com a mesma realidade já conhecida quanto à educação de alunos surdo no país, alunos alfabetizados tardiamente em sua primeira língua e com grandes dificuldades em desenvolver a escrita em Língua Portuguesa. Esperamos que, com essa proposta, os alunos possam desenvolver a referenciação lexical e, assim, desenvolvam seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa, na perspectiva de um ensino bilíngue.

4.2 Análise dos textos

Diante das dificuldades que os alunos surdos possuem em desenvolver sua capacidade de escrita na Língua Portuguesa, faz-se necessário refletir sobre tal realidade enfrentada por alguns alunos deste grupo linguístico. Segundo Quadros e Schimet (2006), os alunos surdos são geralmente alfabetizados na Língua Portuguesa utilizando o mesmo método oferecido a uma

criança ouvinte. A falta de conhecimentos acerca de como ensinar a Língua Portuguesa ao sujeito surdo tem provocado grandes lacunas no ensino-aprendizagem desses alunos.

Para se potencializar o ensino do surdo, faz-se necessário desenvolver estratégias e métodos na perspectiva do bilinguismo, pois, segundo Araújo e Grannier (2014), “o surdo deve adquirir competência na Libras, a língua que ele tem a possibilidade de aprender naturalmente, no convívio com outros surdos, para depois iniciar-se na aquisição da língua portuguesa”. Além disso, será através da sua primeira língua que o surdo poderá desenvolver seus conhecimentos prévios ou conhecimentos de mundo que, de acordo com Marcuschi (2008), caracterizam-se juntamente com os elementos linguísticos, parte do processo de textualização se dá através dessa interação que o sujeito obtém a compreensão textual.

A referenciação lexical é um dos elementos presente nos textos e, nas palavras de Koch (2004), “consistem na construção e reconstrução de objetos-de-discurso”. A maneira como o surdo utiliza o processo de referenciação em seu texto, mais precisamente o de referenciação lexical, vai demonstrar como ele reflete a estrutura da sua L1 com a Língua Portuguesa como segunda língua. Dessa forma, pensamos em desenvolver essa habilidade no aluno surdo criando diversas atividades contextualizadas, na perspectiva bilíngue, para proporcionar ao alunado a ampliação de seu vocabulário, tanto em Libras, quanto em Língua Portuguesa e atualização desse recurso linguístico.

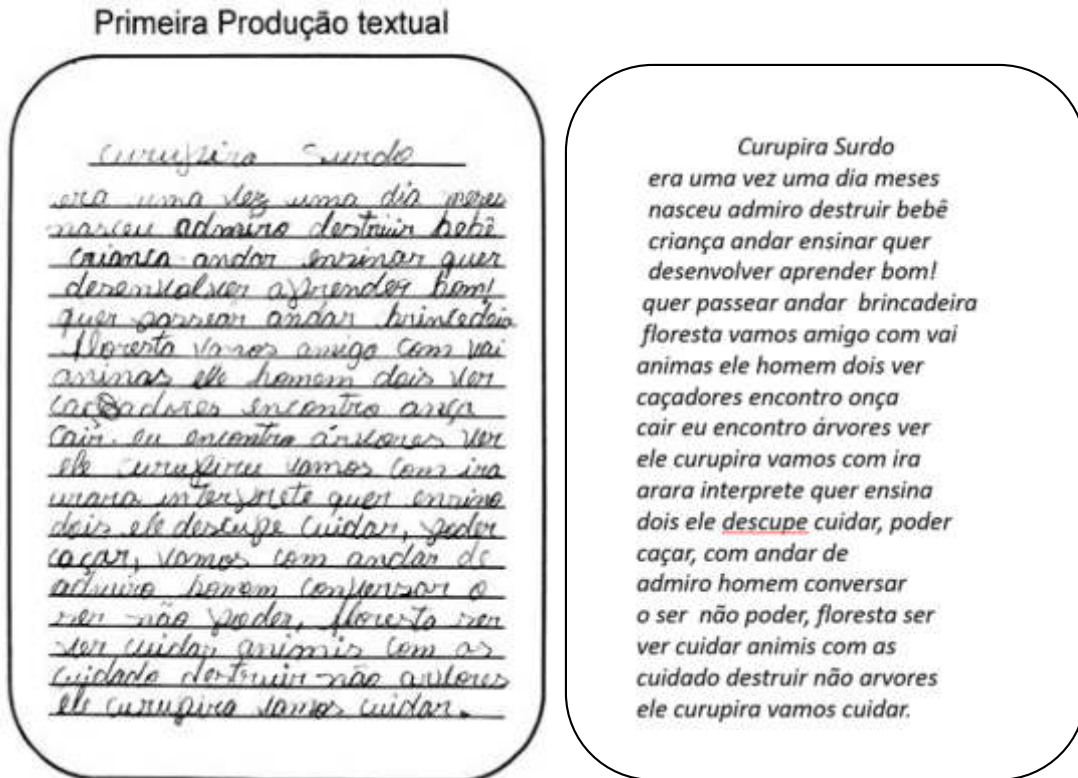
Proporcionar o conhecimento em Língua Portuguesa é uma das maiores dificuldades para o professor do ensino regular que se depara com um aluno surdo em sua sala de aula, é de fato desafiador, visto que o docente, se quiser ver seu aluno progredir, vai pesquisar e qualificar-se para atender o surdo como puder. No entanto, são poucos os que assumem esse compromisso, resultando na realidade atual da educação dos surdos em nossas escolas públicas.

Para a proposta, utilizamos como base a lenda adaptada *Curupira Surdo*, dos autores Espíndola, Silva e Pissinatti (2016). Como já apresentamos anteriormente, nessa história, os autores retratam o dia a dia de um ser que é protetor da natureza, que nasceu surdo e cresceu em meio aos animais surdos e ouvintes e, para estabelecer a comunicação, ele ensina a língua de sinais da floresta para os animais surdos e ouvintes. Com essa história, procuramos provocar nos alunos uma empatia, pelo fato desta estabelecer verossimilhança com a realidade dos surdos.

Uma das estratégias utilizadas para a compreensão dos alunos foi a apresentação da história em sua primeira língua, a Libras, para isso, preparamos um vídeo com a tradução da lenda, além de algumas atividades já apresentadas que nos ajudaram a preparar os alunos para a produção dos textos na segunda língua.

Os textos a seguir foram escritos pelos alunos surdos, que denominamos de aluno “A” e aluno “B”, no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, no contraturno, em quatro encontros de uma hora e meia, na sala de recursos, no período de 27 de novembro a 06 de dezembro de 2018. Os surdos que participaram dessa aplicação tinham entre 30 e 40 anos de idade, e estavam cursando os anos finais do Ensino Fundamental II.

Figura 65 – Produção textual e transcrição do aluno “A”



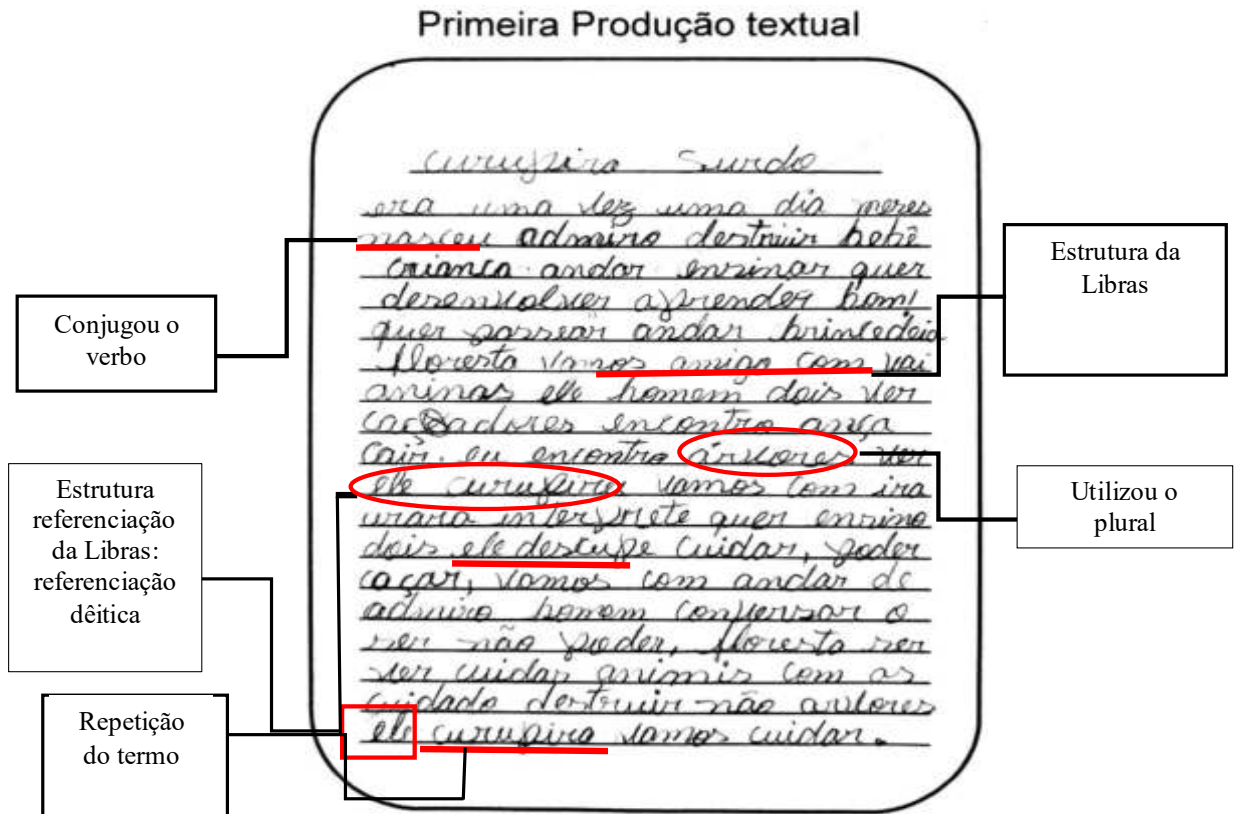
Fonte: Celestino (2019)

Ao analisar a primeira produção textual dos alunos, pudemos perceber algumas diferenças entre o relato que os alunos fizeram da história em Libras e o relato da história em Língua Portuguesa. Quando lemos o texto do aluno “A”, observamos que ele possui um vocabulário razoável da segunda língua, apresentando características de um aluno surdo que aprende a Língua Portuguesa.

Outro fator é que alguns verbos são escritos na estrutura da sua primeira língua, ou seja, no infinitivo, e outros são conjugados, mostrando conhecimento em Língua Portuguesa. Observamos também o uso de elementos de pontuação, como vírgula, ponto de exclamação e ponto final, também evidenciando conhecimento na segunda língua. Apesar de apresentar alguns erros ortográficos, não utilizar conectivos de coesão, seu texto possui sentido. Com

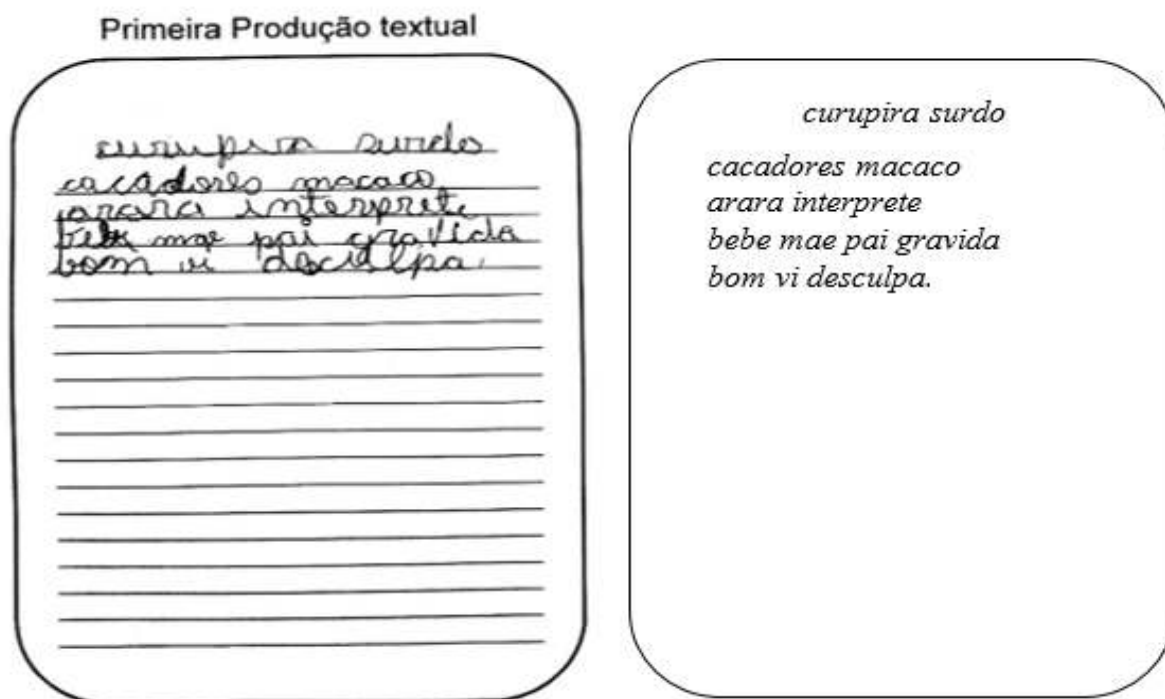
relação ao uso de referenciação, ele repete o termo “curupira”, além de utilizar algo comum da estrutura da referenciação da Libras, o pronome “ele” e depois repetindo o termo “curupira”. O aluno reproduz o que faz em sua primeira língua. Vale relembrar que esse é um recurso de referenciação na Libras, utilizar a dêixis pessoal.

Figura 66 - Análise do texto do aluno “A”



Fonte: Celestino (2019)

Figura 67 – Produção textual do aluno “B” e transcrição do texto

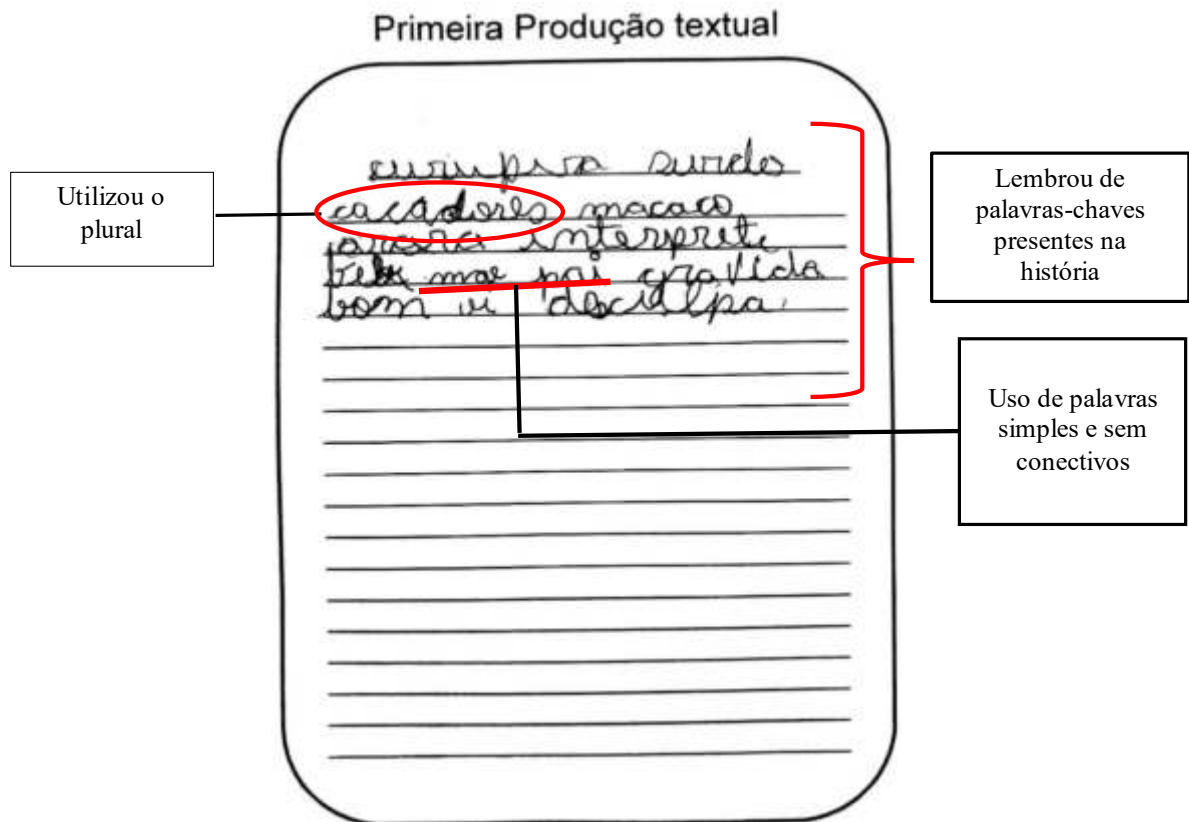


Fonte: Celestino (2019)

Quanto ao texto do aluno “B”, pudemos perceber que ele possui um vocabulário reduzido com relação à Língua Portuguesa, pelo fato do aluno possuir deficiência intelectual. Durante a expressão em Libras, ele também apresentou dificuldades, no entanto conseguiu relatar os fatos da lenda, apresentando melhor expressividade na Libras, apesar de ter feito de forma resumida, se comparada ao texto do aluno “A”.

Com relação à produção escrita, o aluno “B” escreveu o título da história, e nas linhas seguintes os nomes que ele sabia escrever em Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o que conseguiu lembrar. Dessa maneira, podemos observar que apesar das limitações causadas pela deficiência intelectual, o aluno registrou à sua maneira, escreveu palavras-chave presentes no texto uma ao lado da outra, sem termos conectivos e sem coerência, apesar de apresentar alguns erros ortográficos, como a falta da cedilha, falta de acentos agudo e til, conseguimos entender. Observamos que o aluno possui conhecimento em Língua Portuguesa, visto que ele conseguiu escrever as palavras e utilizou o plural em uma, concordando com a imagem que ele observou na história. Quanto aos elementos de referência, o aluno não desenvolveu sentenças o suficiente para repetir algum termo.

Figura 68 – Análise da produção do aluno “B”



Fonte: Celestino (2019)

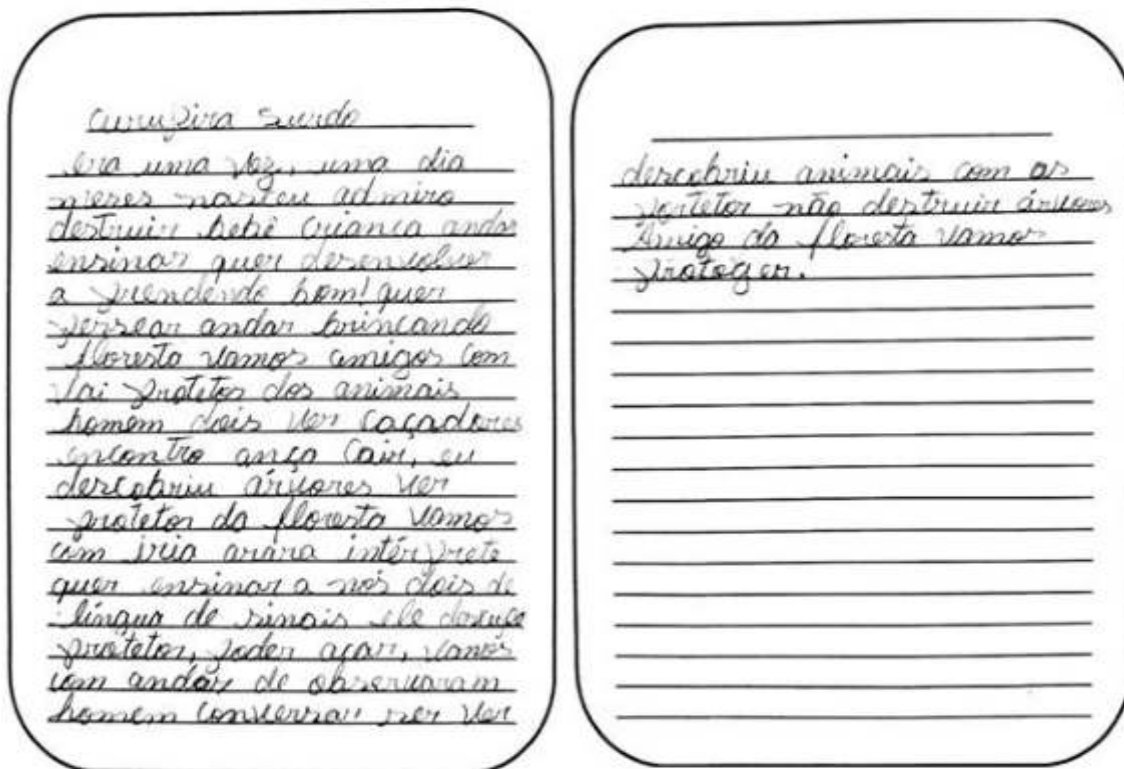
Após a escrita do primeiro texto, foram realizadas atividades com o intuito de estimular os alunos a prestarem mais atenção às características da personagem, como já foi mencionado anteriormente. Essas atividades levaram sempre em consideração as orientações para um ensino bilíngue, que busca partir da primeira língua do aluno, no caso do surdo, da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Assim, contextualizamos as atividades na primeira língua do aluno, para, depois, iniciarmos as atividades propostas em Língua Portuguesa como segunda língua. Pensamos em fazer o aluno entender primeiramente que o processo de referenciação pode acontecer tanto na L1 quanto na L2, e que ele poderia relacionar outros sinais que fizessem referência a um sinal citado anteriormente, mostrando exemplos em sua L1 e mostrando, na prática, como funciona o processo de referenciação na Língua Portuguesa.

Dessa maneira, pedimos aos alunos que realizassem a segunda reescrita do texto em Língua Portuguesa, agora, fazendo as substituições dos termos referentes apresentados, tanto na L1 quanto na L2.

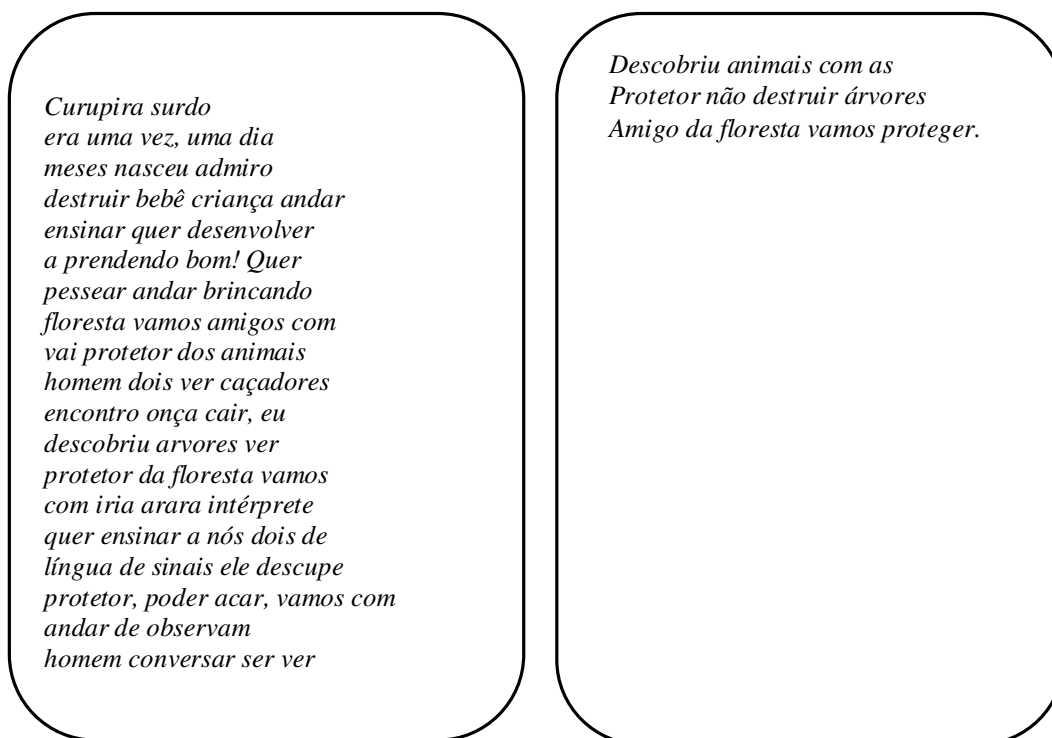
Figura 69 - Produção textual do aluno "A"

Reescrita textual



Fonte: Celestino (2019)

Figura 70 – Transcrição do texto do aluno "A"



Fonte: Celestino (2019)

Nessa segunda reescrita, somente o aluno “A” se prontificou a fazer a reescrita do texto, fazendo as substituições dos termos que ele repetiu pelos novos referentes apresentados na segunda língua. Decidimos não realizar as correções, pois o objetivo era verificar se os alunos identificariam os termos repetidos e fariam a substituição dos novos referentes.

Vamos observar a seguir se o aluno surdo conseguiu identificar e realizar as substituições:

Figura 71 - Análise da reescrita do Aluno “A”

Reescrita textual

Substituiu o pronome “ele” pelo termo “protetor dos animais”

curupira surdo

era uma vez, uma dia

mezes nasceu admirou

destruir bebê curupira andar

ensinar quer desenvolver

a aprendendo bem! quer

perreca andar brincando

floresta vamos amigos com

foi protetor dos animais

homem dois dias caçadores

encontra arco cair, eu

descobriu animais dois

protetor da floresta vamos

com uma anora interdireto

quer ensinar a nós dois de

língua de sinais ele descobre

protetor, poder agir, vamos

com andar de observaram

homem conversar ser ser

Substituiu o termo “ele curupira” pelo referente “protetor da floresta”

curupira surdo

era uma vez, uma dia

mezes nasceu admirou

destruir bebê curupira andar

ensinar quer desenvolver

a aprendendo bem! quer

perreca andar brincando

floresta vamos amigos com

foi protetor dos animais

homem dois dias caçadores

encontra arco cair, eu

descobriu animais dois

protetor da floresta vamos

com uma anora interdireto

quer ensinar a nós dois de

língua de sinais ele descobre

protetor, poder agir, vamos

com andar de observaram

homem conversar ser ser

Utilizou o termo referente apresentado

curupira surdo

era uma vez, uma dia

mezes nasceu admirou

destruir bebê curupira andar

ensinar quer desenvolver

a aprendendo bem! quer

perreca andar brincando

floresta vamos amigos com

foi protetor dos animais

homem dois dias caçadores

encontra arco cair, eu

descobriu animais dois

protetor da floresta vamos

com uma anora interdireto

quer ensinar a nós dois de

língua de sinais ele descobre

protetor, poder agir, vamos

com andar de observaram

homem conversar ser ser

Acrescentou novas informações ao texto e utilizou o novo referente

descobriu animais com os

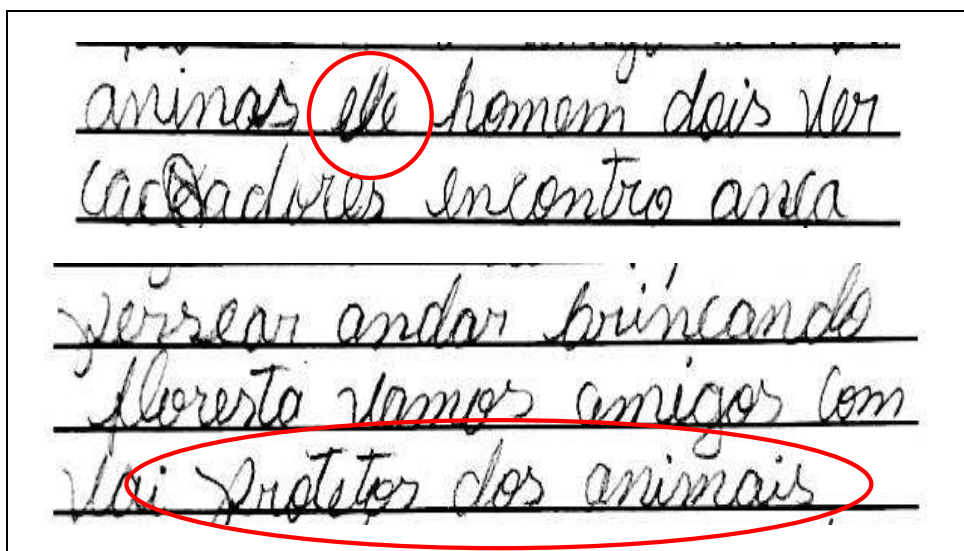
protetor não destruir animais

amigo da floresta vamos

proteger.

No texto reelaborado pelo aluno, pudemos perceber que o surdo realizou a substituição dos termos pelos novos referentes. Na primeira escrita, o aluno utilizou um pronome “ele” para referir-se ao personagem da lenda, já na nova produção textual, o aluno utilizou a sugestão de referente para mencionar a personagem.

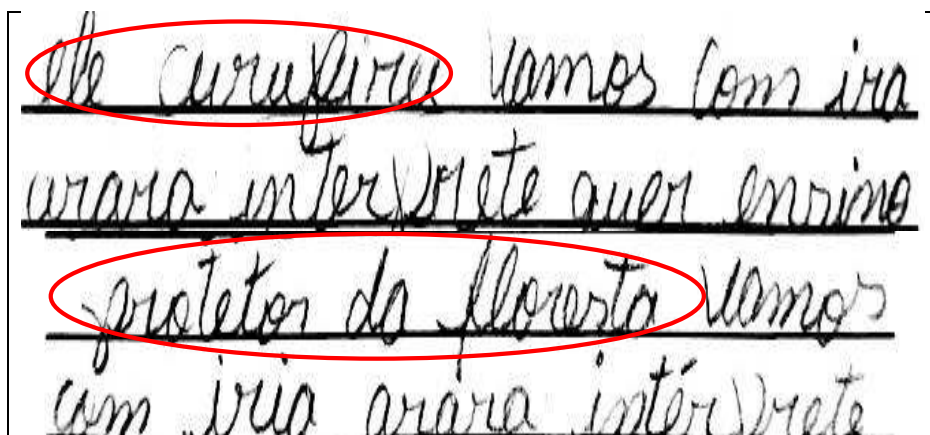
Figura 72 – Trecho dos textos produzidos pelo aluno “A”



Fonte: Celestino (2019)

Em outro trecho, o surdo substituiu o termo “ele curupira” pelo termo “protetor da floresta”, um dos referentes utilizados como exemplo de substituição ao termo que expressa o mesmo sentido quanto à personagem.

Figura 73 – Trecho dos textos produzidos pelo aluno “A”

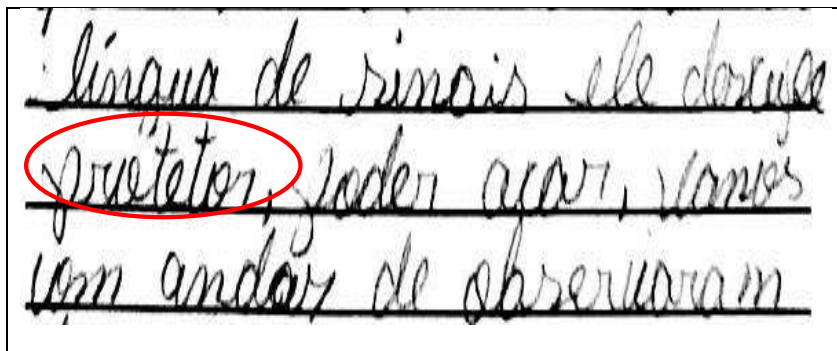


Fonte: Celestino (2019)

Em seguida, o surdo utilizou a abreviação de um referente apresentado nas atividades trabalhadas, nas quais apresentamos sugestões de referentes compostos como: protetor da

floresta, protetor dos animais, amigo dos animais, menino veloz, monstinho da floresta, amigo da floresta e menino do cabelo de fogo. Nesse caso, o aluno utilizou apenas o termo “protetor” como referente.

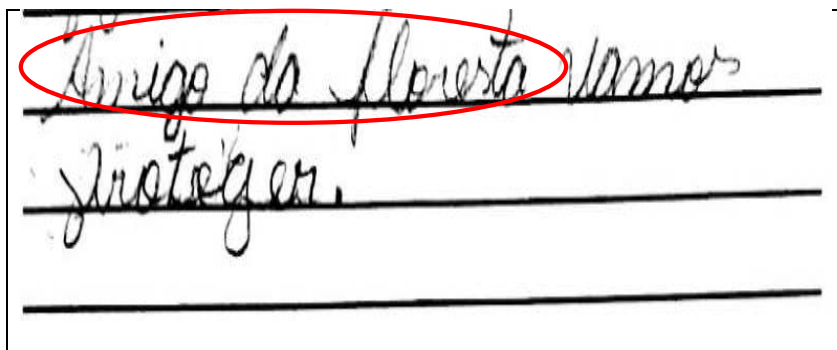
Figura 74 – Trecho do texto do aluno surdo



Fonte: Celestino (2019)

Ao final do texto, o aluno surdo acrescentou mais sentenças. Na primeira escrita ele utilizou apenas uma página para a escrita, no entanto, na segunda escrita, utilizou o início de outra folha para encerrar seu texto.

Figura 75 - Trecho final do texto reescrito

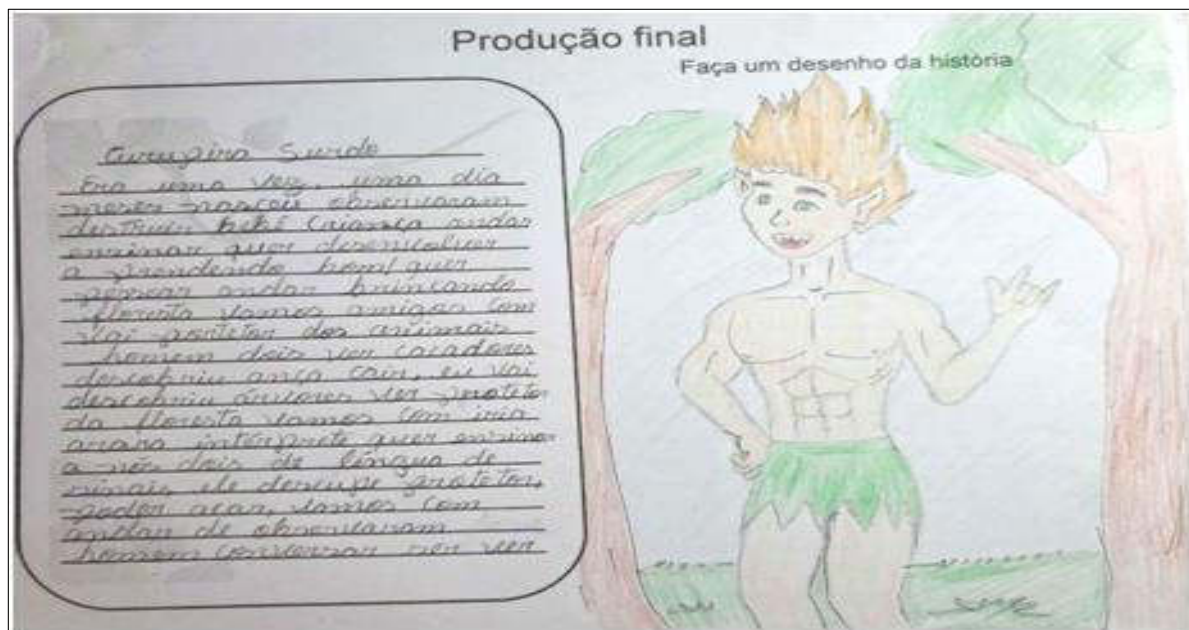


Fonte: Celestino (2019)

No trecho final do texto, o aluno utilizou mais um referente sugerido, dessa vez, acrescentando ideias novas. Pudemos perceber, nessa reescrita, que o aluno utilizou alguns dos referentes sugeridos, além disso, acrescentou novas ideias utilizando também os referentes sugeridos.

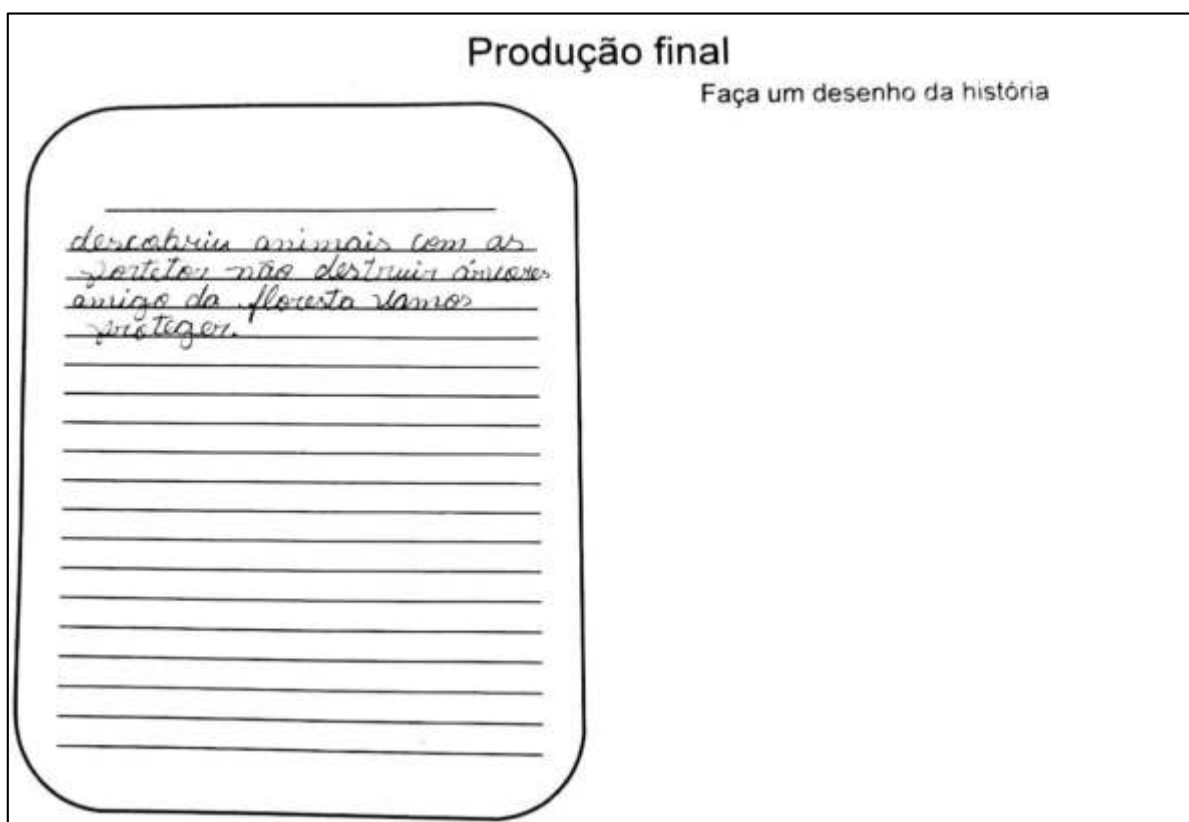
Na produção final, os alunos realizaram a escrita definitiva do texto. Nesse momento, o aluno “B”, que não participou da reescrita do texto, decidiu participar e realizar a atividade junto com o aluno “A”. Como essa atividade iria ser exposta, pedimos que eles, além do texto final, produzissem um desenho para ilustrar suas histórias. Dessa forma, no último encontro, eles produziram seus textos e desenhos, para, depois, afixarem ao mural de exposição.

Figura 76 – Produção final do aluno surdo “A”



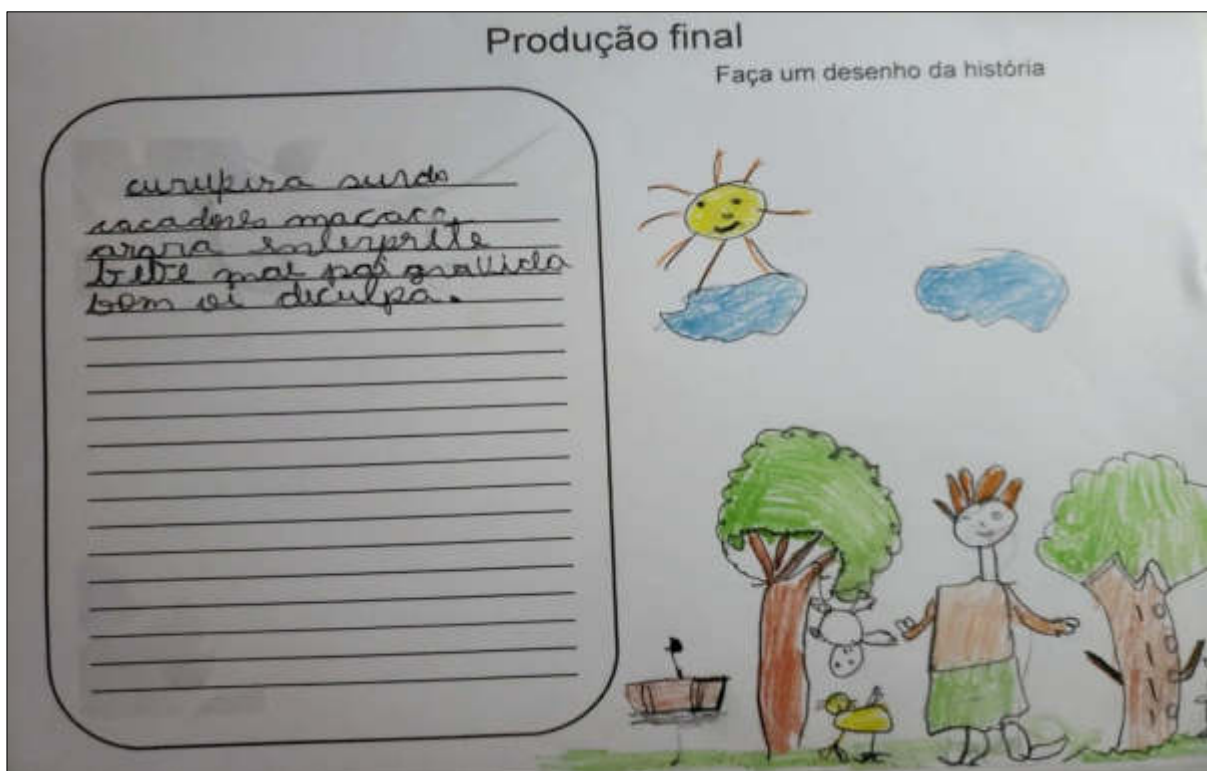
Fonte: Celestino (2019)

Figura 77 – Produção final do aluno surdo “A”



Fonte: Celestino (2019)

Figura 78 – Produção final do aluno surdo “B”



Fonte: Celestino (2019)

Podemos observar a diferença entre as produções finais dos alunos. O aluno “A”, durante a execução da proposta, demonstrou mais familiaridade com a escrita da Língua Portuguesa como sua segunda língua. Podemos perceber que ele utilizou alguns recursos presentes na escrita da referida língua, como pontuação, conjugação de alguns verbos e o uso do plural em algumas palavras, e realizou as substituições dos termos repetidos pelos novos referentes estudados durante os encontros.

Quanto à produção do aluno surdo “B”, pudemos perceber a dificuldade que este tem com relação à escrita da Língua Portuguesa, agravada pela outra deficiência, mas apesar disso o aluno mostrou-se assíduo aos encontros e participativo nas outras atividades. Percebemos que apesar de o aluno surdo comunicar-se bem em sua primeira língua, quando ele se depara com a escrita em português, não dispõe da mesma habilidade. Por isso, ele somente reproduziu o texto que conseguiu desenvolver na primeira escrita, mas isso foi uma grande conquista para ele, essas atividades ampliaram seu conhecimento e certamente não esquecerá destes encontros.

Com relação aos desenhos, o aluno “A” apresentou grande habilidade em desenhar a personagem da lenda. Ele imaginou o Curupira na floresta, com músculos definidos, estatura mediana, ressaltou, também, as características observadas nos encontros, como: a cor do cabelo, os dentes, e o sinal de *I LOVE YOU*, empréstimo linguístico que a comunidade surda utiliza.

No desenho do aluno “B”, foram representados os elementos presentes na capa do livro, colocando a personagem principal, juntamente com os animais, como o macaco, a onça e o tatu. Também foram destacadas características da personagem como: o cabelo ruivo e os pés virados, além do ambiente no qual o Curupira viva, a floresta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na apresentação deste trabalho, destacamos que nosso objetivo era apresentar uma proposta de atividade voltada para a leitura, escrita e referência lexical que contribua para o entendimento e desenvolvimento de habilidades de alunos surdos, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental II, na Língua Portuguesa como L2, em sua modalidade escrita.

Para que isso fosse possível, realizamos um levantamento teórico acerca do surgimento da educação especial e sua contribuição para se chegar ao ensino do aluno surdo e suas filosofias ou metodologias educacionais, conhecendo a história da educação dos sujeitos surdos no contexto brasileiro e estrangeiro. Além disso, destacamos as bases legais existentes no país e as contribuições das políticas públicas que amparam o aluno surdo no contexto educacional.

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa para esse grupo linguístico, destacamos que a perspectiva bilíngue adotada ainda está um pouco atrasada, visto que há uma grande lacuna entre a lei e seu cumprimento, e isso implica na falta de investimento e de formação profissional adequada para atender esse determinado público. Entendemos que, para o aluno surdo possuir habilidade na Língua Portuguesa como L2, é necessário, primeiro, que ele possua fluência em sua língua oficial (materna), no caso a Libras – Língua Brasileira de Sinais.

Sendo o aluno munido dessa habilidade, será muito mais fácil para o professor de Língua Portuguesa utilizar a L1 como suporte para o aprendizado da L2 pelo aluno. E o trabalho com referência lexical configura apenas uma das capacidades que podemos desenvolver no surdo quando trabalhamos com as habilidades textuais presentes na Língua Portuguesa.

Para que isso possa realmente acontecer, faz-se necessário que o professor seja consciente das especificidades do aluno e que a escola ofereça ferramentas e recursos humanos para viabilizar esse processo. Dessa maneira, torna-se primordial apresentar orientações e propostas de atividades pensadas para o professor do ensino regular desenvolver as competências linguísticas nos sujeitos surdos.

A proposta foi realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, escola da esfera estadual situada na cidade de Rio Branco-AC. Escolhemos aplicar a proposta com surdos dos anos finais do Ensino Fundamental II, inicialmente, com cinco alunos selecionados, no entanto, somente dois compareceram aos encontros, que ocorreram no período da tarde na sala de recursos da escola.

Considerando as necessidades dos alunos surdos, desenvolvemos atividades que facilitaram seu entendimento, partindo sempre da primeira língua do surdo. Pensamos na contextualização do tema utilizando muitas imagens sobre o Folclore e o vídeo em Libras da

lenda original *Curupira*, disponibilizado pelo INES. Além disso, desenvolvemos um vídeo com a tradução da história escrita em Língua Portuguesa para a Libras, assim como atividades que pudessem desenvolver o processo de referenciação, tanto na L1 quanto na L2, em sua modalidade escrita.

Todo esse processo foi pensado levando em consideração os recursos que possibilitariam ao aluno adquirir tal conhecimento, além de utilizarmos recursos digitais, imagens, vídeos e atividades adaptadas. Alguns recursos humanos foram necessários e primordiais: o professor de Língua Portuguesa Bilíngue e o Intérprete e Tradutor da Libras.

Para termos um processo de ensino-aprendizagem eficaz de um surdo, faz-se necessário que a escola possua esses profissionais, visto que eles trabalharão em conjunto para possibilitar o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para o surdo. Dessa maneira, o professor de Língua Portuguesa bilíngue estará ciente das peculiaridades do surdo, entendendo suas dificuldades com relação ao aprendizado da L2. O papel do intérprete e tradutor é tão importante quanto o do professor bilíngue, pois ele facilitará o entendimento do surdo através da Libras e tornará o aluno ativo dentro da sala de aula, possibilitando a comunicação entre aluno e professor.

O espaço físico utilizado para desenvolver a proposta foi muito interessante, porque a sala de recursos tem a função de subsidiar o desenvolvimento do aluno, possibilitando adaptação de materiais e metodologias para ajudar o aluno a acompanhar o currículo regular, além de possibilitar o aprendizado para a vida fora da escola. No caso do aluno surdo, ele a frequentará para aprender ou aprimorar a Libras, preferencialmente, com um professor surdo, e também aprender a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

Durante a execução das atividades, os alunos apresentaram-se prestativos em desenvolvê-las, apesar dos exercícios serem previamente pensados de acordo com a realidade encontrada, pudemos aprimorá-los durante a aplicação, ao percebermos certa dificuldade dos alunos. Assim, surgiu a atividade do caça-palavras, com palavras-chave para a escrita de novos referentes.

Quando partimos para a escrita dos textos, somente um aluno desenvolveu as reescritas dos textos, aplicando os novos referentes apresentados. Entendemos que o objetivo deste trabalho foi alcançado, o surdo conseguiu compreender e aplicar os novos referentes em seu texto, desenvolvendo até abreviações dos novos termos apresentados. No entanto, esta pesquisa serve de subsídio para o desenvolvimento de outros trabalhos relacionados a outros aspectos que poderão ser desenvolvidos voltados tanto para o tratamento do processo da referenciação,

quanto para aspectos relacionados à educação de surdos, com relação à Língua Portuguesa como segunda língua.

Neste trabalho, apresentamos uma proposta que possibilita ao aluno surdo dos anos finais do Ensino Fundamental II ampliar o processo de referenciação dentro da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Como já foi mencionado, o aluno conseguiu realizar o que foi proposto, no entanto, ainda existem muitas possibilidades que podemos explorar com relação ao ensino de Língua Portuguesa como L2 para o aluno surdo. Entendemos que esta pesquisa abrirá novos precedentes para a realização de trabalhos que possam contribuir para a educação dos surdos. O fato é que se tivéssemos mais tempo para explorar as possibilidades linguísticas da produção textual do aluno surdo, certamente, teríamos ampliado ainda mais a capacidade de escrita da Língua Portuguesa, visto que poderíamos explorar outros assuntos pertinentes à realização de uma boa produção escrita.

Outro fator observado foi o nível linguístico dos alunos surdos que participaram desta proposta, percebemos que mesmo os dois sendo fluentes em sua primeira língua, existe uma disparidade em relação aos níveis linguísticos de cada um e pudemos comprovar isso comparando os textos produzidos. Essa diferença precisa ser considerada na realidade da sala de aula, mesmo que nela existam dois surdos, o nível linguístico deles poderá ser diferente, devido aos fatores já discutidos.

Durante a aplicação desta proposta, pudemos vivenciar uma experiência que, certamente, contribuirá bastante com nossa prática docente. Trabalhamos com alunos com necessidades específicas desde 2012, e temos nos especializado na área da surdez, pela qual temos muito apreço. Uma de nossas grandes angústias como professores de Língua Portuguesa e da sala de recursos era como ensinar um aluno surdo a compreender e escrever em Língua Portuguesa, por isso, procuramos entender as especificidades desse grupo linguístico.

Ao depararmos-nos com surdos frequentando a escola sem terem seus direitos garantidos, ficamos indignados, e movidos por essa angústia e indignação entramos no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, decididos a desenvolver um trabalho que contribuísse para a educação do aluno surdo em nossas escolas públicas. O desenvolvimento desta pesquisa transformou aquela angústia e revolta em vontade de desenvolver mais propostas que possam contribuir para o ensino de Língua Portuguesa com L2 para nossos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ARAÚJO, M. N. de O; GRANIER, D. M.. O que revelam as dificuldades na produção escrita de surdos. In. SOUZA, S. L. de. **O ensino de língua portuguesa na contemporaneidade em diferentes perspectivas**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Editora Campus. Rio de Janeiro, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 15 jan. 2018.
- BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEEP, 2010.
- BRASIL. **Decreto nº 5. 626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 22 jan. 2018.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislação/99492/lei-de-libras-10436-02>. Acesso em 22 jan. 2018.
- BRASIL. **Lei nº. 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em 22 jan. 2018.
- BRASIL. **Educação especial: tendências atuais**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.
- BRASIL, **LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista brasileira de educação especial**. V. 6 nº 1, 2000.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. L. **Novo Deit-libras**: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) Baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. 1 vol. Editora EDUSP, 2012.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D.; MAURICIO, A.C.L. **Novo Deit-libras**: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) Baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. 2 vol. Editora EDUSP, 2012.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: Sobre coisas Ditas e Não Ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

COSTA VAL, M da G. **Redação e textualidade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2006.

DUARTE, S. B. R. *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p. 1713-1734.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *In: Educar em Revista*. Dossiê Educação Bilíngue para Surdos: Políticas e Práticas. Curitiba: UFPR, 2014.

ESPÍNDOLA, A. J.; SILVA, E. R. da; PISSINATTI, L. G. (Orgs). **Curupira surdo**. Porto Velho: AICSA, 2016.

FERREIRA, I. Blog Professora Ivani Ferreira. Disponível em <https://professoraivaniferreira.blogspot.com/>

GARCIA C., BARTOLO V., FONTOURA S. **Curso Semipresencial de Libras**: Língua Brasileira de sinais. Manaus: Jobast Produções Cinematográficas Ltda, 2009.

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

GIROTO C. R. M.; MARTINS S. E. S. O.; BERBERIAN A. P. B. (Org.). **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

GRANIER, D. M.. O ensino de Português como L1 e como L2. *In.* SOUZA, S. L. de. **O ensino de língua portuguesa na contemporaneidade em diferentes perspectivas**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

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

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; MORATO, M. E.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo. Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Cad. CEDES** vol. 19 n. 46 Campinas Sept. 1998. Disponível em: http://www.sciello.br.php?scrit=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

MARCUSHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MARTÍNEZ, M. M; TACCA, M. C. V. R. (Org.) **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para os alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Editora Alínea, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, M. C. **A língua de sinais e a educação do surdo**. São Paulo: TecArt, 1993.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA M. C. da C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *In: Educar em Revista*. Dossiê Educação Bilíngue para Surdos: Políticas e Práticas. Curitiba: UFPR, 2014.

PRADO, L. C.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C.. Deixis em elementos constitutivos na modalidade “falada” de língua de sinais. *In: ReVel*. v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/aa0d10d21698dfa8d1855e0aefe4121c.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2019.

PRADO, L. C. do; NAVES, R. R.. A referenciação na Língua de Sinais Brasileira: aspectos sintáticos e semânticos. *In: Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de humanidades*. Brasília, UNB, 2016. Disponível em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/?file=anexo,1,11637,3028,3028.A%20Referencia%C3%A7%C3%A3o%20na%20L%C3%ADngua%20de%20Sinais%20Brasileira:%20aspectos%20sint%C3%A1ticos%20e%20sem%C3%A2nticos>. Acesso em 28 de abril de 2019.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2004.

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

RAMOS, C. R. **LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros**. Petrópolis: Arara Azul, Fev.de 2004. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

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

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Inclusiva na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Coleção A educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SÁ, N. de. **Surdos: qual escola?**. Manaus: Editora Valler e Edua, 2011.

SACKS, O. W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad.: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: conceitos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2007. 1 v.

SALLES, H. M. M. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: conceitos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2007. 2 v.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, A., LIMA C. V. DE P., DAMÁZIO M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SOUSA, A. M. de. *et al.* **Questões de linguística aplicada ao ensino: da teoria à prática**. Curitiba: Appris, 2017.

STREIECHEN, E. M; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 4, nº 4, p. 957-986, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop6214.pdf>. Acesso em 21 mar. 2018.

STROBEL, K. L. **Surdos**: Vestígios não Registrados na História. 176p. Tese de Doutorado em Educação UFSC. Florianópolis: 2008. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br> Acesso em: 16 jan. 2018.

SVARTHOLM K. 35 anos de educação Bilíngue de surdos – e então? In: **Educar em Revista**. Dossiê Educação Bilíngue para Surdos: Políticas e Práticas. Curitiba: UFPR, 2014.

TREVISAN, P. F.; CARREGARI, J. **Construindo conhecimento em Educação Especial**. Manaus, Editora Valler, 2011.

TV INES. **O curupira**, 2014. Disponível em <http://tvines.org.br/?p=5759>. Acesso em 15 de set. de 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seep/arquivos/pdf/salamnaca.pdf>. Acesso em 20 jan. 2018.

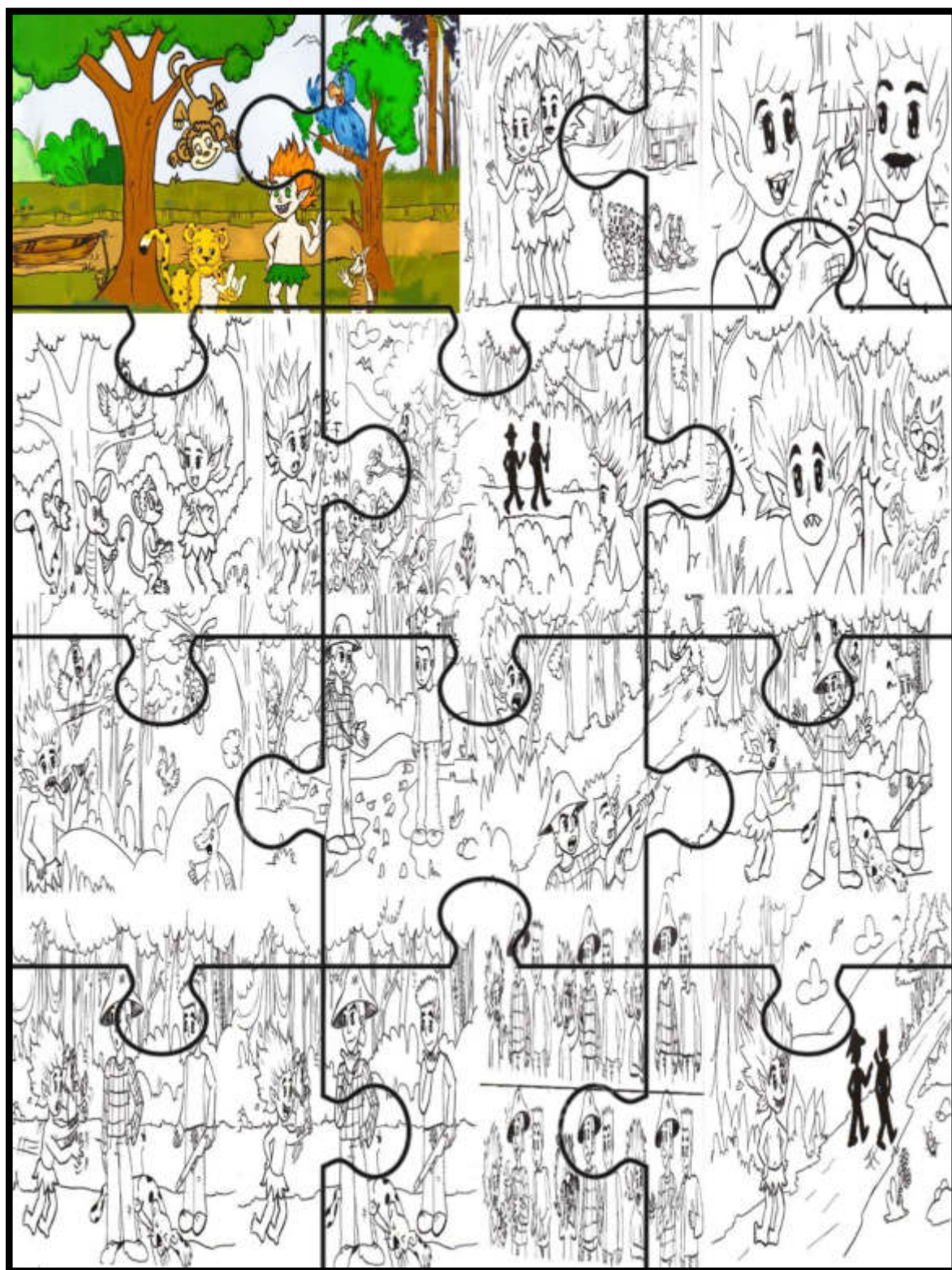
INES, **Vídeo Curupira em libras**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1lld4>. Acesso em 18 set. 2018.

QEDU. Disponível em <https://www.qedu.org.br/escola/228-ceja-escola/censo-escolar> Acesso em 2 jan. 2019.

SANTOS, F. M. A. dos. **O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras**. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/08/O%20processo%20de%20aprendizagem%20corrigido.pdf> Acesso em 15 jan. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUEBRA-CABEÇA APLICADO AOS ALUNOS



APÊNCIDE B – JOGO DOS 7 ERROS

JOGO DOS 7 ERROS



APÊNDECE C – CAÇA-PALAVRAS

CAÇA-PALAVRAS

amigo

ruivo
veloz

fogo
cabelo

protetor
animais

curupira
floresta
menino
monstrinho

wuqahirsoelçcurupirasiewpcxis
 protetorkancovnhiecmaksieosjdd
 nvhsoeisnouasndncahmeninompmlj
 mlsoacnsjamigomckdsoeoskdmjid
 dassdascamvelozhteipdajdnasa
 cabeloeudpseaskdsjhaphsfrs
 kcjhpcpsçvçdjfurnfnapawvc
 mvnbmonstrinhopakshksntr
 njnxjcbaflorestanstebdbbb
 mcndjnanimaiscackdcpeha
 mckafogovsteksoendkcnka
 aleqsrenncajdbvusiadnkco
 aopesfrutisgcmvncyiao
 fhdruivohdad

Euler

APÊNDICE D – HISTÓRIA EM PORTUGUÊS SINALIZADO

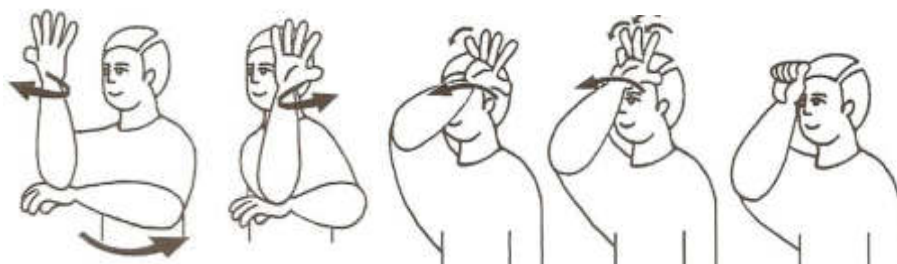
Curupira Surdo



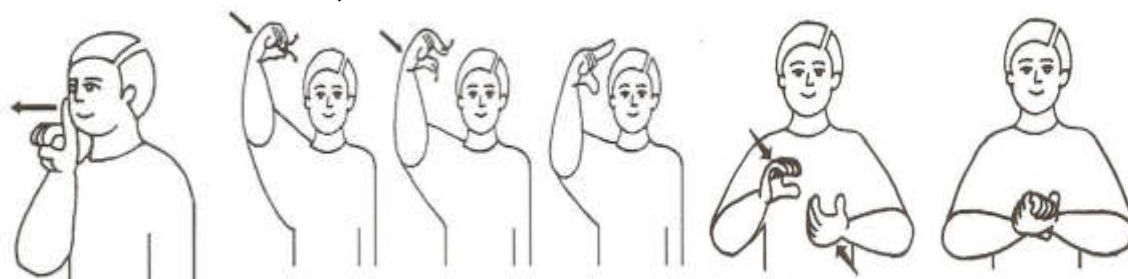
Era uma vez, uma família ouvinte que morava



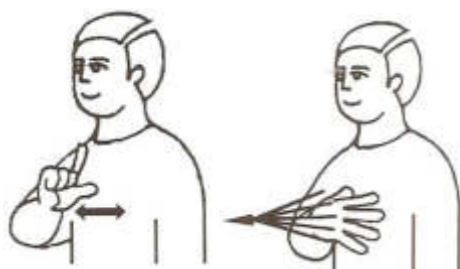
na clareira da floresta amazônica.



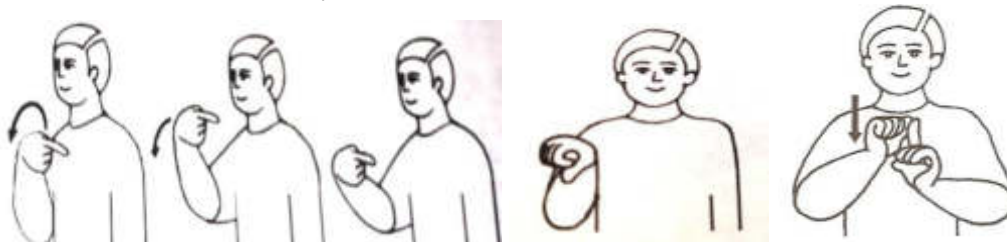
Em um dia ensolarado, o casal



descobriu que iria ter um filho.



Passados nove meses,



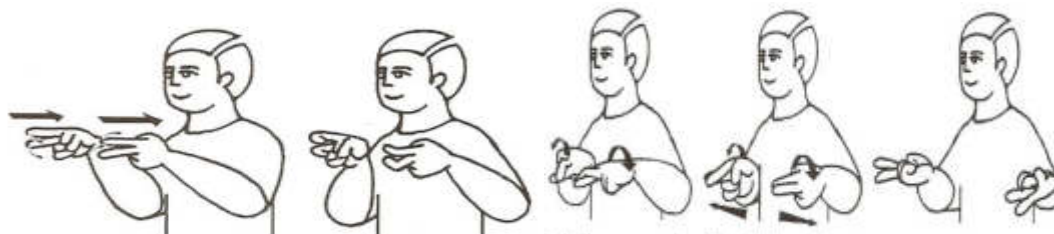
nasceu o bebê esperado, Curupira.



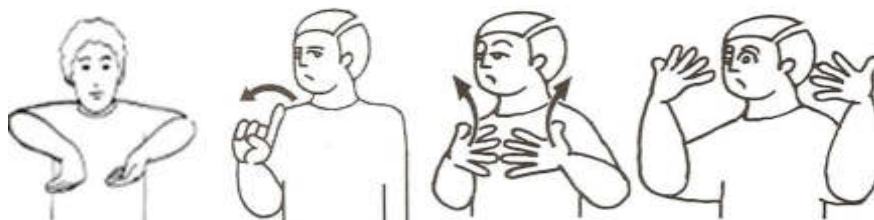
Porém, os pais



observaram uma diferença:



Curupira não se assustava



com barulhos na floresta.



E perceberam que na floresta,



havia animais que também



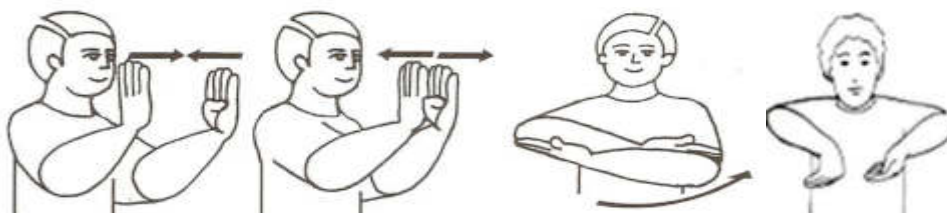
não se assustavam com barulhos,



porque eram surdos.



Assim, descobriram que o bebê curupira era surdo.



era surdo.



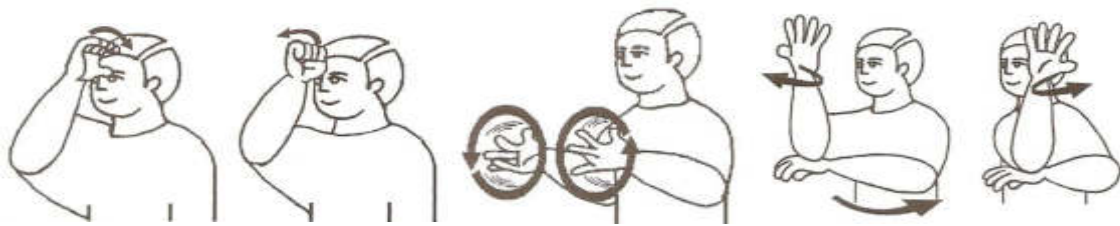
O bebê curupira passava seus dias brincando



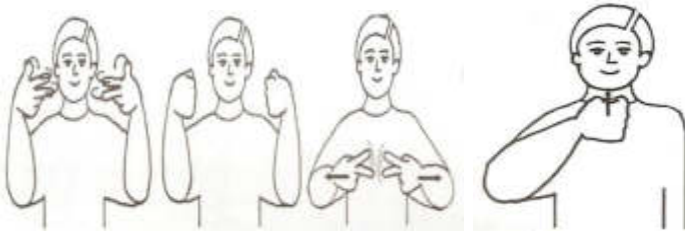
com seus amigos surdos



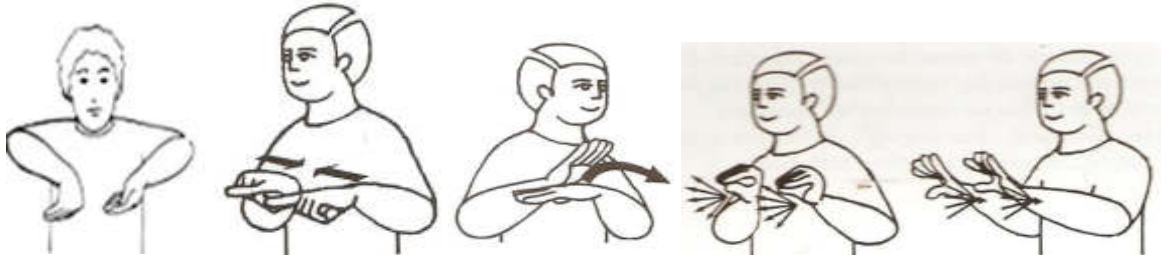
E aprendendo a língua de sinais da floresta



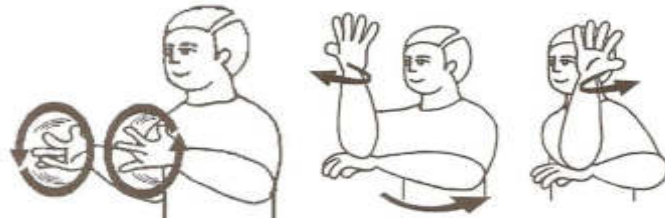
com os animais mais velhos.



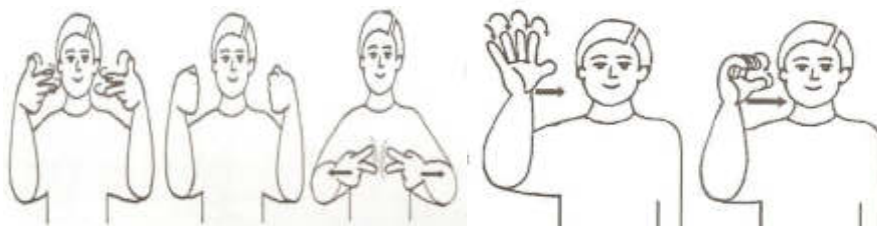
Curupira também ajudava no ensino



da língua de sinais da floresta



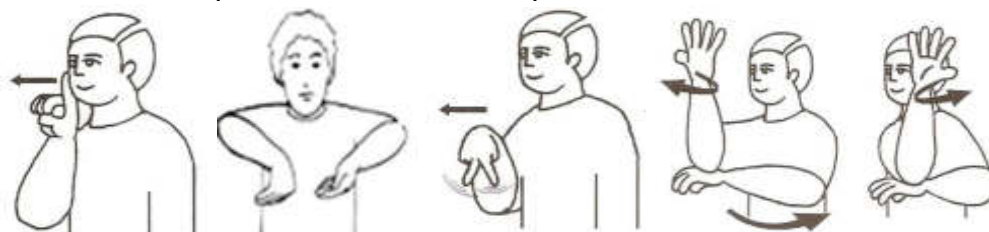
Aos animais ouvintes



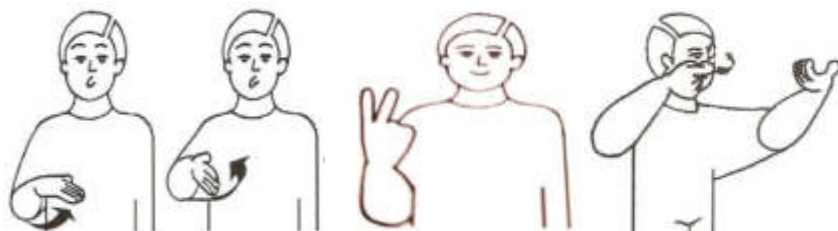
e surdos mais jovens.



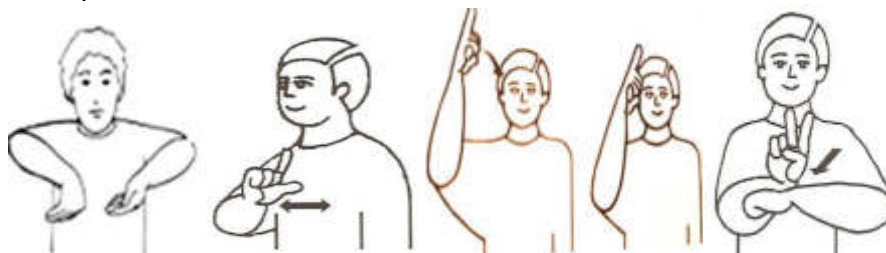
Um dia, o curupira estava andando pela floresta



quando avistou dois caçadores.



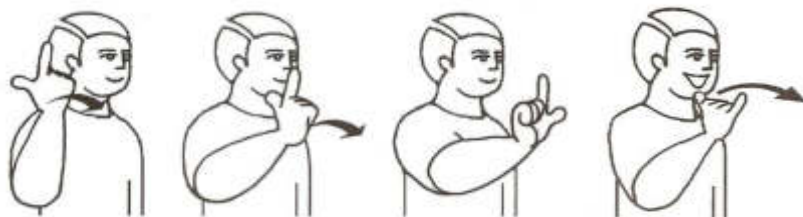
Curupira tinha um dom, além de cuidar



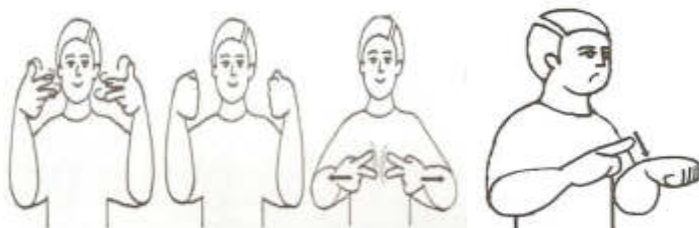
da floresta, ele era veloz



Por isso conseguiu avisar



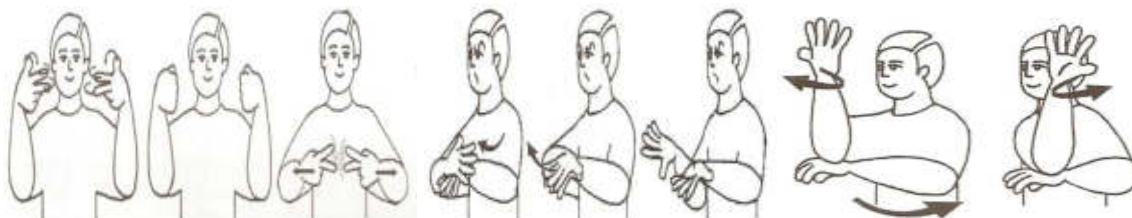
todos os animais a tempo



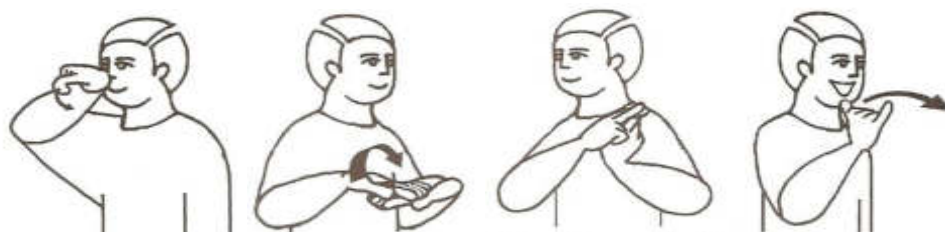
Signalizando que os caçadores queriam matar



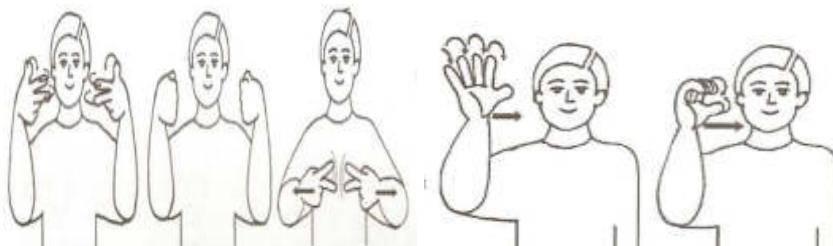
os animais e destruir a floresta



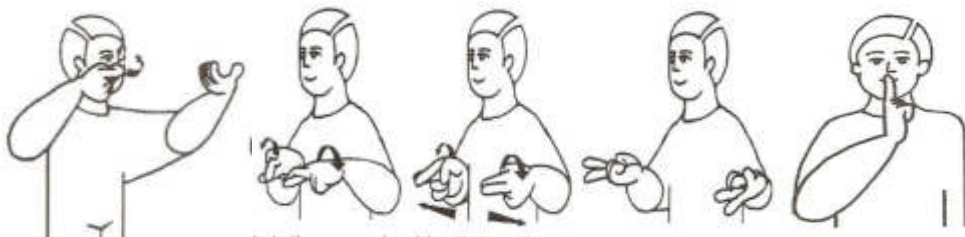
As araras-intérpretes encarregaram-se de avisar



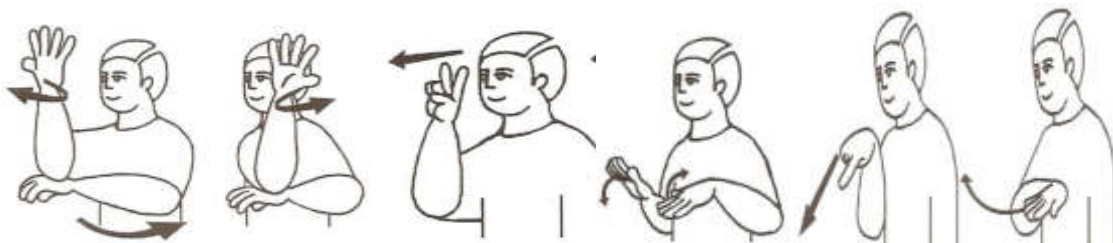
os animais ouvintes.



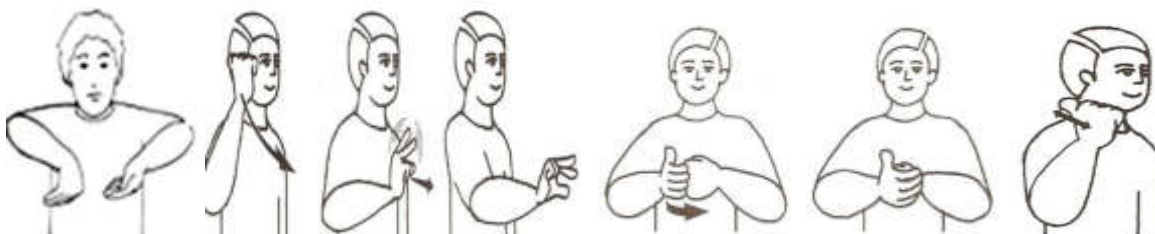
Os caçadores estranharam o silêncio



da floresta e viram pegadas pelo chão.



O curupira esperto que era, escondeu-se atrás



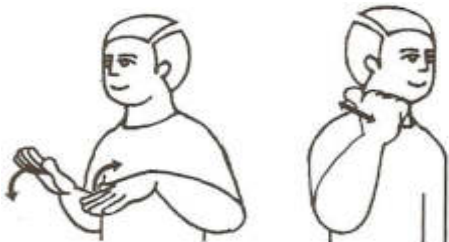
de uma árvore



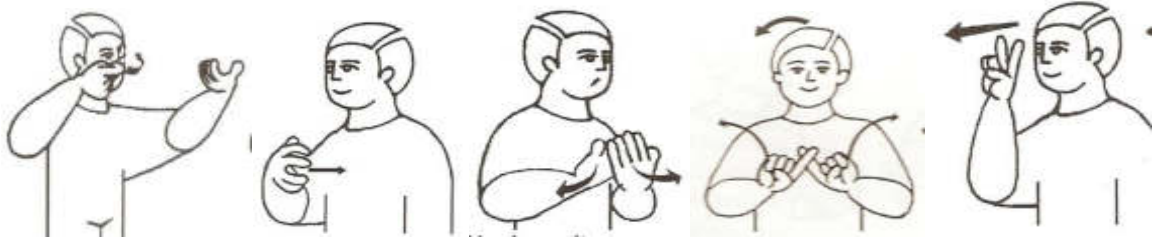
E ficou vendo os caçadores se perderem na floresta



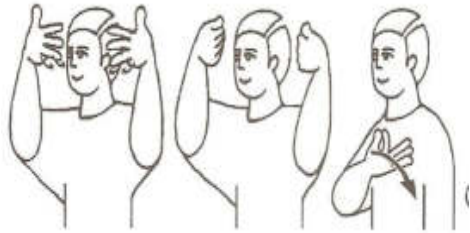
com suas pegadas ao contrário.



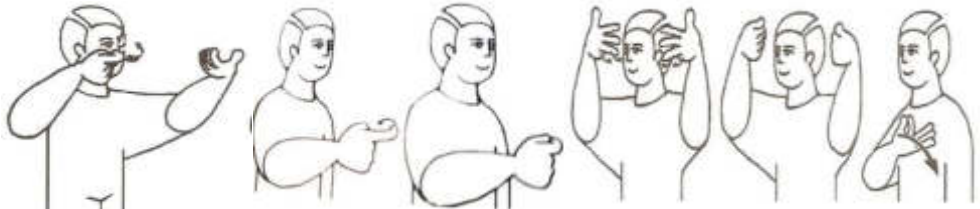
Os caçadores sentiram-se perdidos, mas avistaram



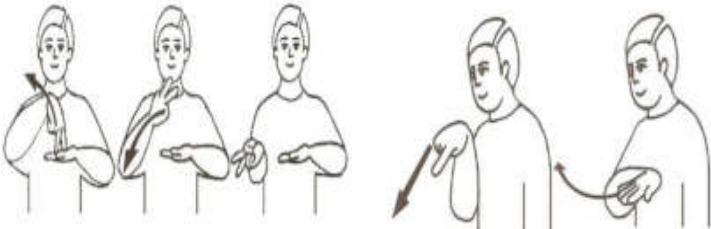
uma onça.



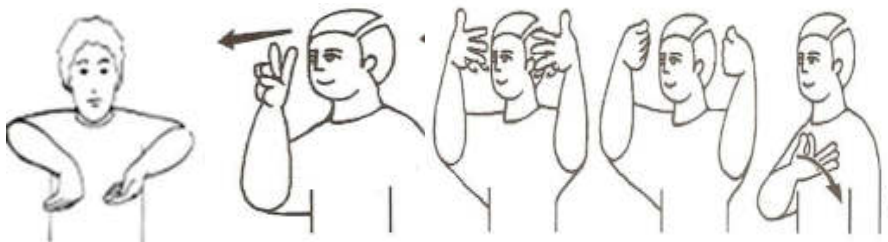
Um dos caçadores atirou e a onça



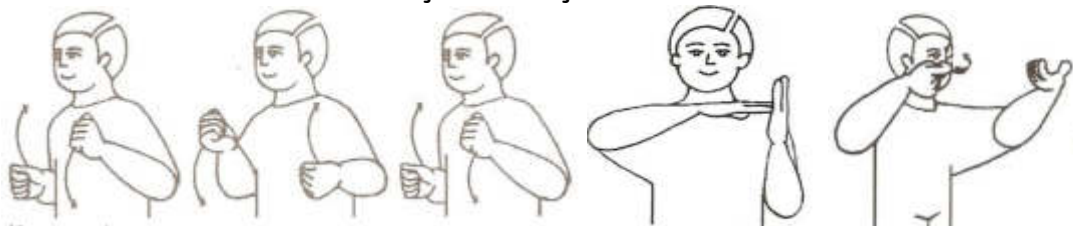
caiu ferida no chão.



O curupira vendo a onça ferida,



correu muito bravo em direção os caçadores



E sinalizou : “você não podem caçar”.



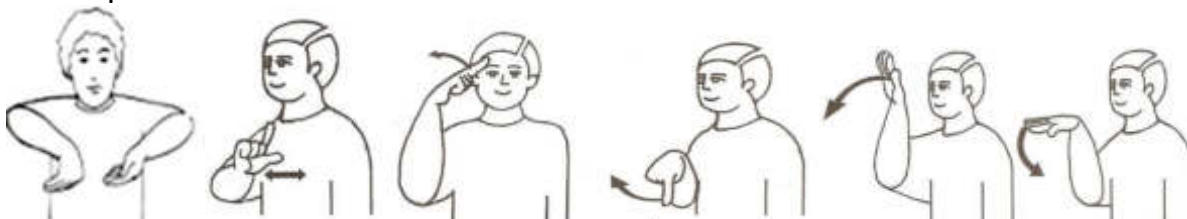
Os caçadores não entenderam nada,



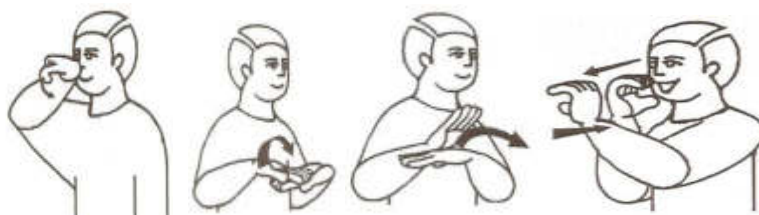
porque não sabiam língua de sinais.



O curupira teve uma ideia: foi chamar



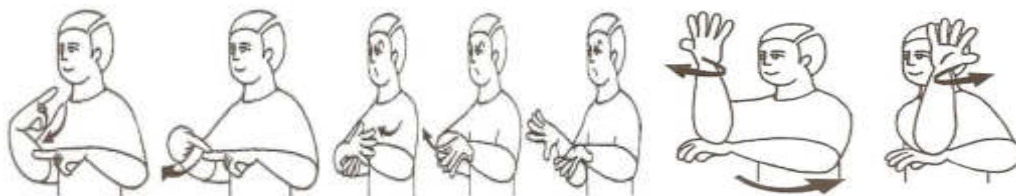
uma arara-intérprete para ajudar na comunicação.



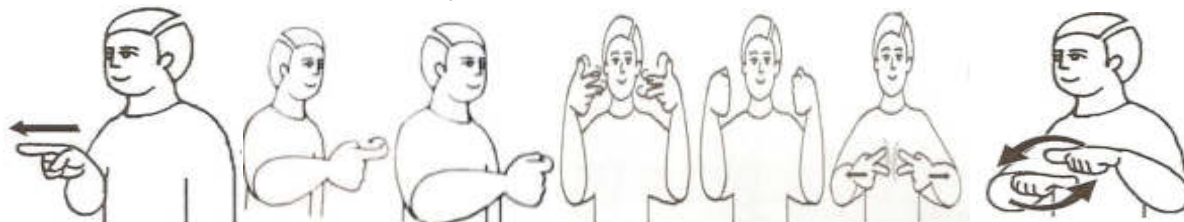
Com chegada da arara-intérprete, curupira sinalizou:



“É proibido destruir a floresta.



Se vocês matarem os animais, vou lhes transformar



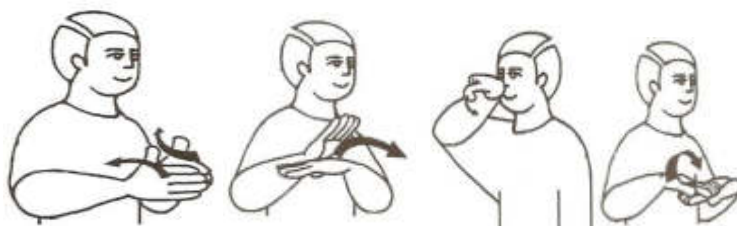
no animal que vocês mataram”.



Os caçadores ficaram com medo e assustados.



Pediram ajuda à arara-interprete



para ensinar-lhes alguns sinais,



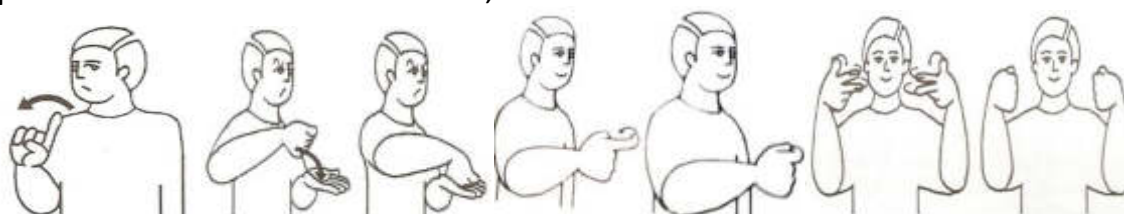
A fim de se comunicarem com o curupira.



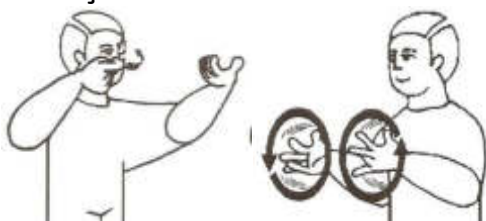
Após aprenderem os sinais e entenderem que não deveriam matar animais,



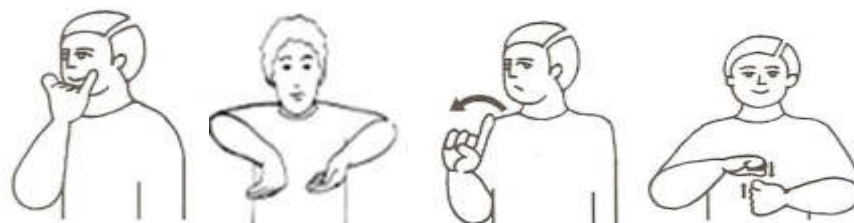
que não deveriam matar animais,



Os caçadores sinalizaram:



“Desculpa, curupira, não vamos mais fazer isso.



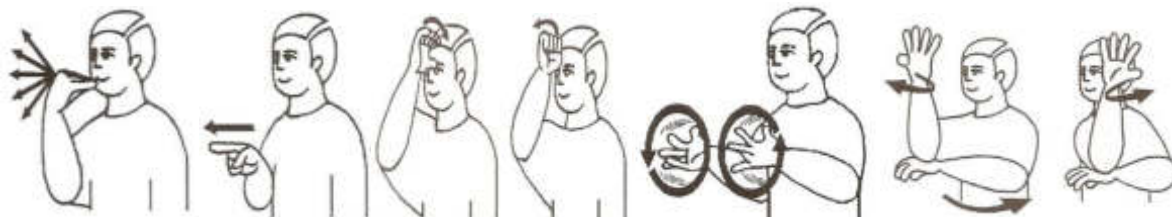
De agora em diante, vamos cuidar da floresta.



Curupira muito alegre respondeu:



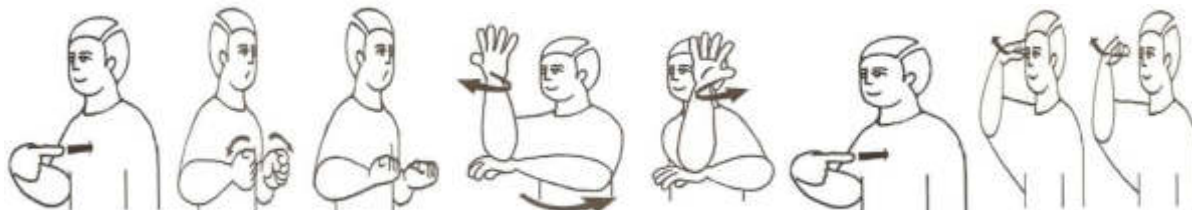
“ Que bom! Vocês estão aprendendo a língua de sinais da floresta.



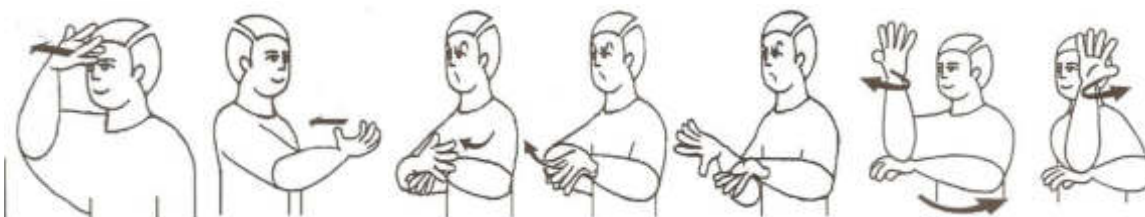
Vocês precisam respeitar e cuidar da floresta



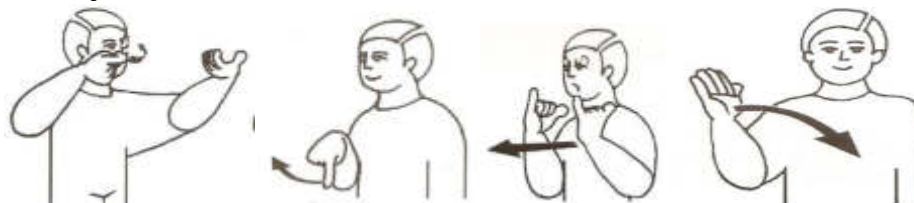
Eu sou o defensor da floresta e vou continuar impedindo



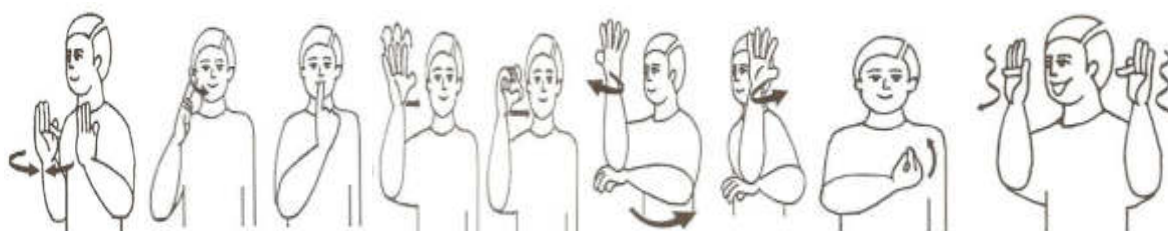
As pessoas que querem destruir a natureza.



Os caçadores foram embora e nunca mais retornaram.



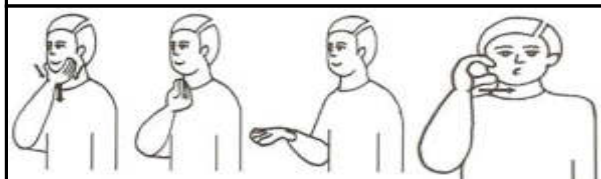
Assim, as famílias surdas e ouvintes da floresta viveram felizes.



APÊNDICE E – SUGESTÃO DE NOVOS REFERENTES



Protetor da floresta



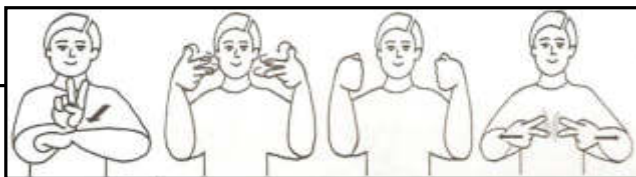
Menino veloz



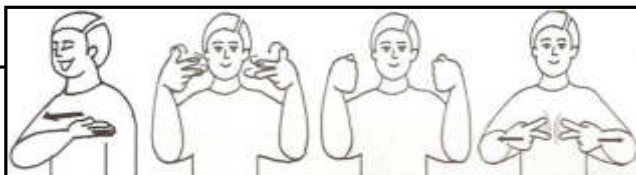
Monstrinho da floresta



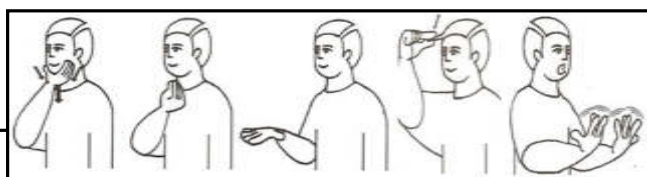
Amigo da floresta



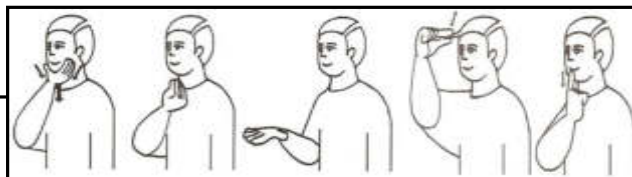
Protetor dos animais



Amigo dos animais



Menino do cabelo de fogo

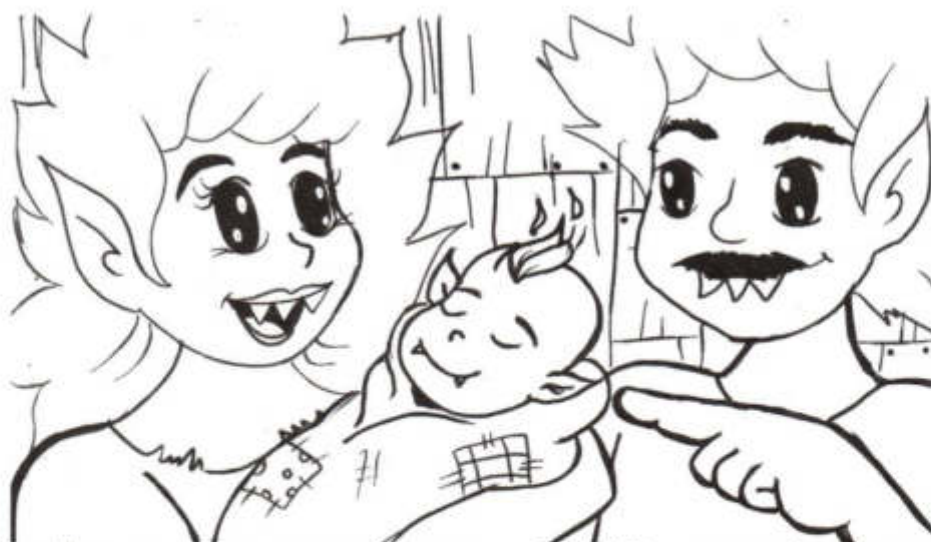


Menino do cabelo ruivo

ANEXOS

ANEXO A – LIVRO *CURUPIRA SURDO*

Era uma vez, uma família ouvinte que morava na clareira da floresta amazônica. Em um dia ensolarado, o casal descobriu que iria ter um filho.



Passados os nove meses, nasceu o bebê esperado, Curupira. Porém, os pais observaram uma diferença: Curupira não se assustava com os barulhos da floresta. E perceberam que, na floresta, havia animais que também não se assustavam com os barulhos, porque eram surdos. Assim, descobriram que o bebê curupira era surdo.



O bebê curupira passava seus dias brincando com seus amigos surdos e aprendendo a língua de sinais da floresta com os animais surdos mais velhos.



Curupira também ajudava no ensino da língua de sinais da floresta aos animais ouvintes e surdos mais jovens.



Um dia, o curupira estava andando pela floresta quando avistou dois caçadores.



Curupira tinha um dom, além de cuidar da floresta, ele era muito veloz, por isso conseguiu avisar todos os animais a tempo, sinalizando que os caçadores queriam matar os animais e destruir a floresta.



As araras-intérpretes encarregaram-se de avisar os animais ouvintes.



Os caçadores estranharam o silêncio da floresta e viram pegadas pelo chão.

O curupira esperto que era, escondeu-se atrás de uma árvore e ficou vendo os caçadores se perderem na floresta com suas pegadas ao contrário.



Os caçadores sentiram-se perdidos, mas avistaram uma onça. Imediatamente, um dos caçadores atirou e onça caiu ferida no chão.



O curupira vendo a onça ferida, correu muito bravo em direção aos caçadores e sinalizou: “você não podem caçar”. Os caçadores não entenderam nada, porque não sabiam língua de sinais.



O curupira teve uma ideia: foi chamar uma arara-intérprete para ajudar na comunicação. Com a chegada da arara-intérprete, o curupira sinalizou: “é proibido destruir a floresta. Se vocês matarem os animais, vou lhes transformar no animal que vocês mataram”.

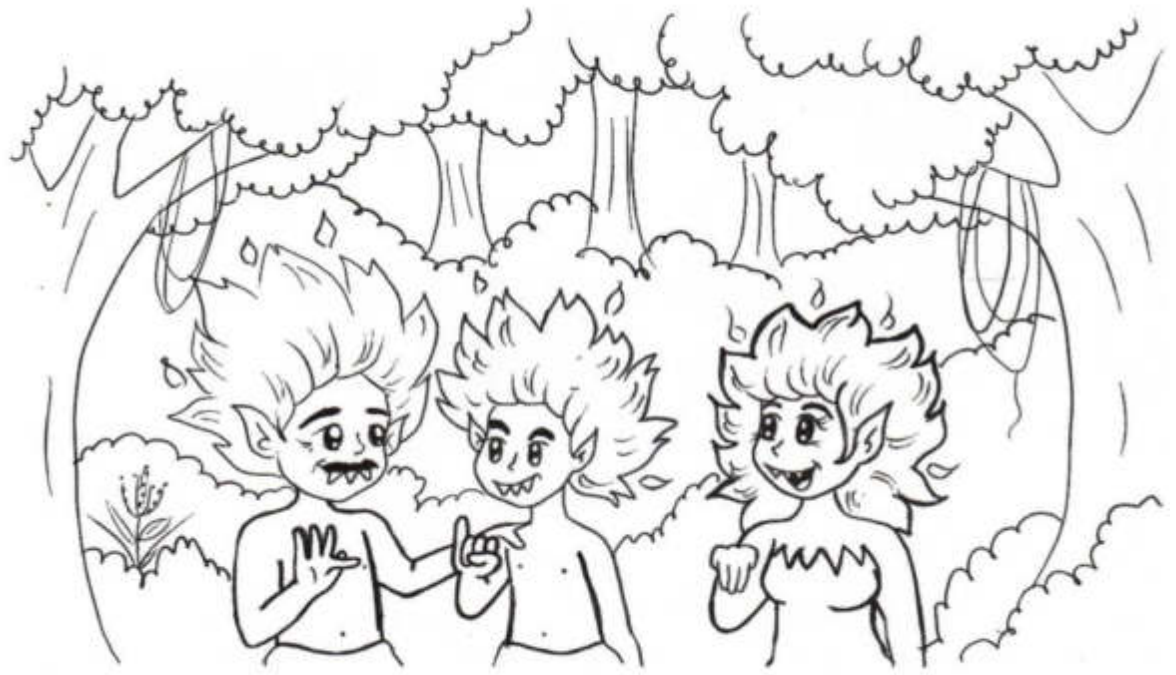


Os caçadores ficaram com medo e assustados. Pediram ajuda à arara-intérprete para ensinar-lhes alguns sinais, a fim de se comunicarem com o curupira.

Após aprenderem os sinais e entenderem que não deveriam matar os animais, os caçadores sinalizaram: “desculpa, curupira, não vamos mais fazer isso. De agora em diante, vamos cuidar da floresta.”



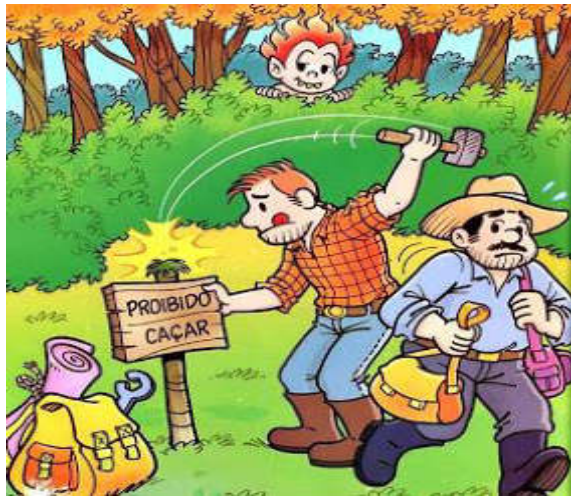
Curupira muito alegre respondeu: “que bom! Vocês estão aprendendo a língua de sinais da floresta! Vocês precisam respeitar e cuidar da floresta. Eu sou o defensor da floresta e vou continuar impedindo as pessoas que querem destruir a natureza.”



FIM

ANEXO B – SEQUÊNCIA DE IMAGENS DA LENDA “CURUPIRA”





ANEXO C – IMAGEM PARA COLORIR

