



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

KLEDSON DE ALBUQUERQUE ALVES

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS:
O SIGNWRITING COMO SISTEMA DE ESCRITA NA APRENDIZAGEM DE
UMA SEGUNDA LÍNGUA

CAMPINA GRANDE

2024

KLEDSON DE ALBUQUERQUE ALVES

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS:
O SIGNWRITING COMO SISTEMA DE ESCRITA NA APRENDIZAGEM DE
UMA SEGUNDA LÍNGUA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação
em Formação de Professores da Universidade Estadual
da Paraíba como parte das exigências para a obtenção do
Título de Mestre em Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação
Docente

Orientador: Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento

CAMPINA GRANDE

2024

A474e Alves, Kledson de Albuquerque.

Ensino da língua portuguesa para alunos surdos [manuscrito] : o *SignWriting* como sistema de escrita na aprendizagem de uma segunda língua / Kledson de Albuquerque Alves. - 2024.

75 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.

"Orientação : Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento, Departamento de Educação - CEDUC. "

1. Língua de sinais. 2. SignWriting. 3. Prática de ensino. 4. Educação inclusiva. I. Título

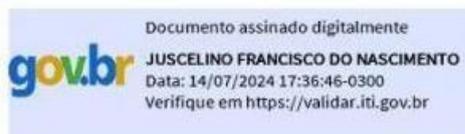
21. ed. CDD 371.912

KLEDSON DE ALBUQUERQUE ALVES

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS:
O SIGNWRITING COMO SISTEMA DE ESCRITA NA APRENDIZAGEM DE
UMA SEGUNDA LÍNGUA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação
em Formação de Professores da Universidade Estadual
da Paraíba como parte das exigências para a obtenção do
Título de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em 8 de julho de 2024



Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento
Presidente/Orientador

Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig
Membro da Banca Examinadora

Prof. Dra. Juliana Nóbrega de Almeida
Membro da Banca Examinadora

Kledson de Albuquerque Alves
Orientando

AGRADECIMENTOS

A todos os que me apoiaram durante os anos de esforço, especialmente a minha família.

Ao meu orientador, Prof. Juscelino Nascimento, que me apoiou sempre, de acordo com a minha disponibilidade.

A minha amiga Karla Abrantes, com o apoio e a tradução de texto. A meu amigo Herbert Rêgo, com o apoio e a interpretação de Libras.

RESUMO

As Línguas de Sinais (LS) formam o modo de expressão linguística das pessoas surdas. Para registrar os sinais que compõem essas línguas, foi criado um sistema próprio de escrita, internacionalmente conhecido como *SignWriting* (SW). Este sistema permite o registro dos parâmetros das LS: configurações de mão, locações, movimentos, orientações de mão e expressões faciais. Pensando no aprendizado da Língua Portuguesa dos alunos surdos por meio do SW, nossa pesquisa vem investigar a aplicação desse sistema de escrita da Libras para alunos da Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima – EDAC, em Campina Grande – PB, para alunos do 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental. Para fundamentar teoricamente este trabalho, respaldei-me em alguns autores como Vygotsky (1993), Quadros (2000), Dallon e Mascia (2012) entre outros. Quanto à metodologia, será realizada uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, exploratória, com base em Gil (2002) e Darlan (2009). Considerando, nessa perspectiva, que alunos surdos não tenham o domínio do SW como prática pedagógica para o aprendizado de uma segunda língua (L2), nos questionamos: como o SW pode auxiliar o aluno surdo no aprendizado da Língua Portuguesa? Essa análise nos auxiliará a sistematizar conhecimentos linguísticos e metodológicos de uma experiência de ensino do SW, voltada para melhoria do desempenho de alunos surdos em escrita na L2. O interesse investigativo é firmado em conceitos como aquisição da Libras gestual e escrita, bilinguismo, escrita de língua de sinais e interlíngua – como escrita em L2. A partir desta pesquisa, produziremos vídeo aulas com orientações didático-pedagógicas para os professores que lecionem em Escola Bilíngue para surdos, com intuito de contribuir para a mediação da aprendizagem referente ao *SignWriting*.

Palavras-chave: Língua de Sinais; *SignWriting*; Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

Sign Languages (SL) form the way of linguistic expression for deaf people. To record the signs that make up these languages, a specific writing system was created, internationally known as SignWriting (SW). This system allows the recording of LS parameters: hand configurations, locations, movements, hand orientations and facial expressions. Thinking about learning the Portuguese language for deaf students through SW, our research investigates the application of this Libras writing system for students at the Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima – EDAC, in Campina Grande – PB, for 4th year students and 5th year of Elementary School. To theoretically substantiate this work, I relied on some authors such as Vygotsky (1993), Quadros (2000), Dallan and Mascia (2012) among others. As for the methodology, research will be carried out with a qualitative, exploratory approach, based on Gil (2002) and Darlan (2009). Considering, from this perspective, that deaf students do not have mastery of SW as a pedagogical practice for learning a second language (L2), we ask ourselves: how can SW help deaf students in learning Portuguese? This analysis will help us to systematize linguistic and methodological knowledge from a SW teaching experience, aimed at improving the performance of deaf students in writing in the L2. The investigative interest is based on concepts such as acquisition of sign and written Libras, bilingualism, sign language writing and interlanguage – such as writing in L2. Based on this research, we will produce video classes with didactic-pedagogical guidelines for teachers who teach in a Bilingual School for the deaf, with the aim of contributing to the mediation of learning regarding SignWriting.

Key words: Sign language; *SignWriting*; Teaching and learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 O SISTEMA SIGNWRITING NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	11
2.1 PROCESSO HISTÓRICO E CONCEITUAL DO SISTEMA DE ESCRITA SIGNWRITING.....	15
2.2 ASPECTOS DE ANÁLISE DO SISTEMA DE ESCRITA SIGNWRITING.....	20
2.3 A INFLUÊNCIA DO SIGNWRITING NA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO.....	32
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS NAS TRILHAS DOS SINAIS.....	39
3.1 TIPO DA PESQUISA.....	39
3.2 CENÁRIO DE PESQUISA E MINHA HISTÓRIA.....	45
3.2.1 FUNCIONAMENTO GERAL DA ESCOLA.....	50
3.2.2 EU, ALUNO E EDAC.....	51
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	53
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	54
4 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	58
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICE.....	68

1 INTRODUÇÃO

Sou um indivíduo Surdo e utilizo a língua de sinais como meio de comunicação principal, que é uma língua visual-gestual. Minha segunda língua (L2) é o português escrito, que é aprendido através da transcrição da língua oral auditiva da qual tenho dificuldade de acesso por ser surdo. Por outro lado, tenho facilidade em desenvolver e aprender o português escrito devido à maneira como os surdos processam a linguagem sinalizada, através da percepção visual dos movimentos no espaço. A aquisição de uma segunda língua, seja oral ou sinalizada, apresenta naturalmente desafios intrínsecos ao processo de aprendizagem

Podemos considerar a escrita como uma representação simbólica presente tanto nas línguas orais quanto nas línguas de sinais. Essa representação simbólica, desenvolvida ao longo da evolução das sociedades, resultou em formas de representar as línguas por meio de símbolos ideográficos. Portanto, os símbolos das línguas de sinais são visuais e específicos, representando as configurações das mãos, os movimentos e contatos, as expressões faciais e os movimentos do corpo.

Nessa perspectiva, utilizaremos na nossa pesquisa o *SignWriting* (SW) como um sistema que permite ler e escrever qualquer língua de sinais, tendo como representação visual as mãos, junto com movimento, dinâmica, tempo, cabeça, rosto, tronco ou membros, o que permite ler e escrever qualquer língua de sinais sem ter a necessidade de traduzir uma língua de forma oral. Como sujeito surdo, ao refletir sobre minha falta de fluência na língua portuguesa como segunda língua (L2), na forma escrita, percebo que meus colegas surdos, que frequentam escolas regulares e/ou especiais, enfrentam em sua maioria essa mesma dificuldade. Não há adequações em suas avaliações, o que resulta em altos índices de repetência devido à falta de fluência na segunda língua de instrução. Constatamos que os professores não estão preparados para receber alunos surdos; ainda não implementamos uma pedagogia bilíngue. Os graduados em licenciatura saem da universidade com um curso de 30 ou 60 horas de carga horária, insuficiente para atender às necessidades educacionais de um aluno surdo. Enfrentamos uma formação inicial, não continuada, pois o governo oferece poucas oportunidades de formação para seus docentes na educação básica.

Algumas escolas no Brasil vivenciaram uma educação bilíngue, tendo SW como

uma das metodologias de ensino da língua portuguesa, pensando nisso, refletiremos sobre a importância do aprendizado da Língua Portuguesa escrita, por meio da metodologia do SW.

Houve o interesse em desenvolver essa proposta de intervenção baseada na seguinte problemática: Como o SW pode auxiliar o aluno surdo no aprendizado da Língua Portuguesa? A fundamentação teórica do trabalho terá por base as contribuições de Bart (2008), Quadros (2000), Loureiro (2004), Dallan e Mascia (2012) e Marianne Stumpf que desde 2005 vem desenvolvendo pesquisas no Brasil e na França como campo de estágio de sua pesquisa sobre ensino do SignWriting. Desta forma, nesta pesquisa fundado nos resultados de suas pesquisas, mostram que os sujeitos surdos mostram facilidade em seu aprendizado e uso da sua língua sinal de seu país. Também traremos uma discussão sobre outros autores que desenvolvem pesquisas neste âmbito da educação de surdos. Evidenciando os objetivos inseridos propostos e enfatizando a importância de temas como esse para o conhecimento da pesquisa científica.

A hipótese relacionada neste estudo está relacionada ao conhecimento dos alunos surdos sobre a Libras (L1) e a Língua Portuguesa (L2), de forma que cada participante da pesquisa tem um nível de conhecimento diferenciado linguisticamente. Quando o surdo é filho de pais ouvintes na maioria das vezes os surdos não têm o domínio da (L1), não só no Brasil mas em qualquer lugar, pois desenvolvem em suas famílias uma comunicação através de gestos aprendendo a língua de sinais de maneira tardia e que conseqüentemente desencadeando dificuldades e atrasos na aprendizagem da sua (L2). Neste aspecto, a partir de então, utilizaremos o SW para o aprendizado da L2.

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa e, do ponto de vista dos objetivos, será exploratória. Serão utilizadas as técnicas de observação e análise linguística que pretendem buscar evidências sobre o conhecimento do aluno surdo referente a sua língua na forma gestual e escrita, e à maneira de como a Libras é trabalhada em sala de aula, contribuindo no processo de ensino-aprendizado da Língua Portuguesa.

Nas suas pesquisas, Dallan (2009) verificou que, ao escrever texto em L2, Surdos usavam palavras que pareciam atropeladas, mas, quando a escritura ocorria em SW, os textos eram escritos de maneira adequada, tornando-se uma linguagem mais clara.

Sendo assim, poderemos contribuir para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem da L2, nas escolas regulares e escolas para surdos. Além disso, oferecemos

reflexões conceituais linguísticas que serão alicerçadas em conhecimentos já existentes e que serão levantadas a partir de uma experiência concreta com possibilidade de novos conhecimentos.

Nas escolas regulares, experiências bilíngues são mínimas, porque acontecem nas salas de recursos multifuncionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a sala de aula é oralizada, o professor ministra a disciplina na língua predominante, o português falado, por mais que a presença do intérprete seja constante em sala de aula não é suficiente para atender à necessidade educacional deste aluno Surdo.

Mesmo assim, é comum haver professores especialistas que não sabe Libras ou que não sabe o suficiente para assistir o aluno Surdo ¹. São professores ouvintes com formação em Letras Libras e professores de outras disciplinas que cursaram uma breve formação em Libras e não possuem fluência suficiente para atender a necessidade deste aluno, pois permite que os alunos surdos reflitam sobre sua própria língua e sobre o processo de comunicação. Isso contribui para a autonomia intelectual e para o sucesso em diferentes áreas da vida.

Entretanto, é comum se ouvir queixas sobre o despreparo de alguns dos especialistas de AEE para atender às necessidades dos alunos Surdos. As queixas também envolvem o fato de o professor especialista não saber Libras ou não dominá-la o suficiente para assistir o aluno surdo.

A falta do referencial e domínio da escrita da Libras dificulta ao Surdo entender o significado de muitas palavras em português escrito. Além disso, não permite ao usuário da Libras desenvolver consciência linguística da LS, nem lhe auxilia na produção de sentidos que escritor e leitor tecem sobre efeitos discursivos nos textos produzidos. Isso ocasiona limitação de conhecimento do mundo, dado à falta de materiais escritos liberados como complemento ao AEE e à falta de incentivo à leitura de livros ou histórias escritas com conteúdo da cultura surda, disponíveis na internet, bibliotecas ou livrarias. Por fim, restringe a percepção da função social dos diferentes textos escritos.

Diferentemente, em contexto de ensino bilíngue, a aprendizagem por meio da SW ajuda o Surdo a aprender a Língua Portuguesa escrita, sua L2. Em acréscimo, melhora

¹Sempre que este trabalho se referir à pessoa surda considerando ser ela uma pessoa com direitos sociais e outros que são inerentes ao exercício da cidadania, terá o nome Surdo escrito com inicial maiúscula. Mas, quando for somente referência ao seu estado de surdez, o nome surdo será escrito com inicial minúscula.

seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que, quando aprende a ver sua língua como um sistema específico, entre outros, passa a compreender seus fenômenos inclusos em categorias mais gerais.

Isto proporciona ao Surdo a consciência das operações linguísticas e também ajuda a ampliar seu vocabulário, conceptualizações, decodificações e a produzir textos com melhor coerência. Ademais, possibilita-lhes se constituírem como sujeitos letrados, pois lhes permite o desenvolvimento da consciência linguística e auxilia na produção de sentidos que escritor e leitor demonstram nos textos produzidos.

Por fim, quando o Surdo produz textos em *SignWriting*, não apresenta problemas gramaticais de coerência e coesão textual, diferente do que ocorre quando escreve em Língua Portuguesa. Nesse sentido, dependendo da condução pedagógica que ao Surdo possa ser oferecida, essa referência o ajudará a perceber os diferentes elementos linguísticos utilizados para a escrita de um texto em português.

É importante ressaltar que o grupo social de pessoas surdas que utiliza a língua de sinais tem o direito de expressar suas experiências e sentimentos na sua língua. Segundo Quadros (1997), os surdos, devido à sua privação sensorial auditiva, têm um campo visual intensificado, sendo os olhos responsáveis pela entrada linguística – o canal de recepção para a aquisição da língua – e os membros superiores, o tronco e a face, responsáveis pela produção linguística – o canal de expressão da língua. A aquisição da língua de sinais ocorre de forma natural, no convívio familiar e social, para as pessoas surdas que vivem em um ambiente linguístico favorável, assim como a língua oral é adquirida pelas pessoas não surdas através do contato com a família e a audição. No entanto, crianças surdas que convivem com famílias ouvintes não usuárias da língua de sinais necessitam ter acesso a esse sistema, pois não conseguem adquiri-lo naturalmente sem esse contato. A escrita, por ser uma ferramenta cultural e tecnológica, requer instrução formal para ser aprendida. Para que os surdos aprendam a escrever na língua de sinais através do sistema SW, é necessário o ensino formal desse sistema desde os primeiros anos de estudo sistemático.

O sistema SW é um sistema de escrita capaz de registrar no papel qualquer língua de sinais sem auxílio do sistema alfabético convencional. Ao transpor os sinais para a folha impressa, esse sistema de escrita preserva as informações sublexicais (fonologia), lexicais (morfologia) e sintáticas das Línguas de Sinais.

2 O SISTEMA SIGNWRITING NA EDUCAÇÃO DO SURDO

A partir de Vygotsky (1993), Dallan (2009) afirma que a escrita é um simbolismo indireto da linguagem falada e/ou gestual. Por isto, na aquisição da escrita, primeiro a criança necessita da linguagem falada/sinalizada para que sua escrita seja produzida e compreendida.

Nesse processo, a criança ouvinte vai deixando de usar a fala na produção da escrita alfabética e a surda vai deixando de usar o sinal para produzir a escrita de sinais. Assim, quando uma fica independente do esforço de ouvir o som e a outra de olhar o sinal para representá-los pela escrita, significa que já absorveram a prática de utilizar a escrita sob o caráter de simbolismo direto, como representação da fala/sinal.

Se “uma segunda língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização” (Spinassé, 2006, p. 6 apud Neves, 2017, p. 43), na realidade linguística dos Surdos, a Língua Portuguesa deve ser considerada importante ferramenta para a integração social dos sujeitos surdos, pois é ela que cumpre essa função em uma sociedade ouvintista.

Neves (2017, p. 43) assevera que “a expressão primeira língua não está relacionada à ordem de aquisição, mas ao seu papel no desenvolvimento da criança e por ser a linguagem que cumpre funções essenciais para a mesma - cognitiva, emocional e social”. Assim, considera-se o papel que Libras exerce na formação dos Surdos, pois é sua L1, enquanto Língua Portuguesa é L2, pela sua função social no cotidiano dos Surdos.

É por isto que Quadros (2000) afirma que, para não continuarem reproduzindo iletrados em sinais, há a necessidade de as escolas assumirem posicionamento no sentido de possibilitar ao Surdo o desenvolvimento da construção da língua escrita na Libras.

Segundo estudos de Dallan e Mascia (2012), na experiência em que os alunos interagiram com a escrita em sinais e em português, eles estão “[...] envolvendo a capacidade de criação e Libras (L1) como sua representação escrita seguindo as construções gramaticais envolvidas nos níveis linguísticos, ressaltando a reflexão sobre a complexidade da Libras” (Loureiro, 2004, p. 137 apud Dallan; Mascia, 2012, p. 34).

O processo de alfabetização do Surdo é bastante longo, porque envolve aquisição da língua de sinais (LS) e aprendizado de português escrito. Quadros (2000) oferece informações sobre alfabetização em LS, como forma de potencializar a aquisição da

leitura e da escrita durante esse período.

Neves (2017), Bart (2008), dentre outros, dizem que as discussões sobre aquisição e aprendizagem da L2 para Surdos são mais complexas porque Libras nem sempre é adquirida na idade certa e, também, porque a Língua Portuguesa ocupa os âmbitos escolares desconsiderando a singularidade linguística e a realidade dos alunos surdos.

Assim, o aprendizado da Língua Portuguesa nunca será natural para Surdos, tanto porque sua condição física é incompatível à língua oral/auditiva, quanto pela necessidade de instrução formal para a aprendizagem da L2.

Autores como Stumpf (2005), Silva (2018) e Neves (2017) concordam que os Surdos precisam passar pelas aquisições de Libras gestual, escrita em Libras (SW) e escrita em português (L2). Para Stumpf (2005, p. 14):

A escrita visual direta da língua de sinais SignWriting pode levar ao bilinguismo pleno. Enquanto isso, pelas dificuldades de ensinar que apresenta e a necessidade que representa como instrumento de inserção social, o português escrito poderá contar com um referencial linguístico consistente na L1 que possibilitará trabalhar a L2 com propriedade.

Observamos que a autora nos apresenta a importância do surdo aprender a Língua de Sinais escrita para seu desenvolvimento linguístico. Alguns autores desenvolveram estudos sobre aspectos morfossintáticos da formação dos sujeitos Surdos. Podemos ressaltar Loureiro (2004), Bernardino (1999), Brochado (2003) e Gonçalves (2019), por julgar que os resultados são relevantes para embasar as reflexões que serão feitas nesta pesquisa.

Loureiro (2004, p.137-138) dá consistência ao valor da L1, afirmando que quando o ensino ao Surdo prioriza aprendizagem da L1, é muito proveitoso porque ao aluno possibilita:

[...] capacidade de criação e reprodução mais significativas tanto na elaboração da comunicação através da Libras (L1) como sua representação escrita seguindo as construções gramaticais envolvidas nos níveis linguísticos, ressaltando a reflexão sobre a complexidade da Libras [...] a escrita dos sinais traz, além de benefícios de aumento do vocabulário, conceitualizações (*sic*), decodificações, favorece a construção textual coerente e ainda estimula a busca de novos conhecimentos via ambientes digitais para leitura e posterior campo de registros utilizando a escrita dos sinais própria dos Surdos.

Referindo-se à forma como Surdos escrevem em Língua Portuguesa, Bernardino

(1999, p. 307) ressalva que:

[...] os “desvios” encontrados em suas produções divergentes da língua escrita padrão portuguesa não se tratam de “erros” cometidos por indivíduos que não se esforçam para alcançar o padrão de linguagem dos ouvintes, mas são reflexos do seu modo próprio de “ver” a (proto)linguagem que lhes é apresentada, assim como de expressão da sua própria (proto)linguagem.

A autora define a importância do SW como forma de referência de sujeitos Surdos em Libras para o aprendizado da L2. No entanto, no contexto da linguagem da LS, nos deparamos com dois grupos: usuários de português sinalizado, no qual quem utiliza essa linguagem geralmente, são ouvintes, deficientes auditivos que sinalizam o português tal qual a escrita; e os usuários da língua de sinais, utilizadas pelos surdos, que vivenciam e respeitam a gramática da língua de sinais.

A partir dessas linguagens, ela detectou que três situações ocorrem nas referências dos Surdos: (1) Diferenciação entre os grupos na produção de variáveis características da Libras, assinalando acessos diferenciados a uma língua estruturada; (2) Falta de clareza na produção de referências pelos usuários da protolingagem, apontado pelos resultados na produção de variáveis esperadas desse grupo em relação aos outros; e (3) Semelhança entre os três grupos na produção de variáveis não esperadas, apontando para uma falha na referência e a falta de estruturação na linguagem por eles utilizada.

Gonçalves (2019) realizou uma análise contrastiva envolvendo semelhanças e diferenças existentes entre a LS e a Língua Portuguesa e identificou elementos de L1 e L2 presentes na escrita de alunos surdos. Esta autora detectou que existem elementos nos níveis sintáticos, morfológicos e fonológicos que requerem muita atenção nas escolhas metodológicas que os professores fazem, para que, no processo de aquisição da L1, os alunos se aproximem cada vez mais da L2, e minimizem casos de fossilização na aprendizagem.

De acordo com resultados obtidos, Gonçalves (2019, p. 9) ressalta que:

[...] fica evidenciado a importância de se estudar metodologias e estratégias de ensino de L2 com esses alunos, a fim de contribuir com sua escolarização e trabalhar elementos chave dentro de cada nível linguístico, para que o aluno, mesmo que nunca escreva em português como L1, possa se aproximar da L2, no processo de interlíngua, algo que é possível. Quando o aluno tem bom domínio de L1 e L2 e um bom relacionamento, em sala de aula, tem condições de avançar no processo de interlíngua e escrever textos com coesão e coerência.

Dentre autores que estudaram a LS, sob aportes de autores como Ferreiro e Teberosky (1999) e Vygotsky (2001; 2003), está Bart (2008), que pesquisou processos e estratégias que crianças surdas utilizam na construção da escrita/leitura em LS. Ele detectou a fase a partir da qual elas começam a interpretar a LS e ressaltou benefícios que obtêm ao interagirem com seus pares na construção dessa escrita.

Seu trabalho também se evidencia por apontar a necessidade de se modificar o olhar sobre as práticas pedagógicas no que se refere ao processo de alfabetização de crianças surdas, tendo como aporte estudos teóricos sobre a psicogênese da língua escrita.

Mediante reconhecimento da importância da LS, vale investir em pesquisas linguísticas focadas na gramática do sistema SW. Foi o que fizeram autores como Nobre (2011) e Ampessan (2015), favorecendo a gramática na produção textual em SW.

Nobre (2011) fez pesquisa pioneira das ordens predominantes dos símbolos dos parâmetros grafológicos da Libras, afirmando que cada pessoa escreve o mesmo sinal a partir da sua “pronúncia” com suas variações características de alofonia da língua.

Ampessan (2015) ressaltou a importância do registro das expressões faciais gramaticais em sentenças pelo SW. Wanderley (2017), por sua vez, estudou o registro de verbos com concordância número-pessoal em escrita de sinais do sistema SW. Evidenciou ideias sobre como esse sistema pode servir de suporte a uma nova proposta pedagógica ao ensino da LS e letramento para crianças surdas usuárias da Libras e da Língua de Sinais Francesa (LSF). Sendo assim, sendo incorporada à educação das crianças surdas pode significar um avanço significativo na consolidação de uma educação realmente bilíngue. Além disto, também aponta para a possibilidade de novas abordagens ao ensino da língua oral como segunda língua.

Bózoli (2015) e Cury (2016) discutiram o valor de SW como ferramenta para melhorar aprendizado de conteúdos de L2 pelos Surdos. Considerando escola bilíngue para surdos, Bózoli (2015) pesquisou sobre os Surdos aprenderem conteúdos escolares através de LS. Ela sugeriu que, por ser um sistema especialmente organizado para o registro de línguas sinalizadas, o SW pode produzir ganhos cognitivos significativos para o processo de aprendizagem. Cury (2016) estudou concepções de educadores Surdos e ouvintes sobre LS, e ressaltou que o uso de SW na escola contribui para intensificar a autoconfiança das crianças Surdas durante seu processo de aprendizagem.

Para compreendermos toda a trajetória do SW como metodologia aplicada para a

aprendizagem da Língua Portuguesa, devemos estar imersos no processo histórico, compreender a origem, os conceitos, a importância, além da compreensão dos aspectos estruturais do SignWriting.

2.1 PROCESSO HISTÓRICO E CONCEITUAL DO SISTEMA DE ESCRITA SIGNWRITING

O SignWriting é um sistema de escrita para escrever línguas de sinais, e expressa movimentos, pontos de articulação, formas das mãos e marcas não manuais. Para compreender esse sistema, vamos retratar o processo histórico no mundo e no Brasil, pois não podemos deixar de mostrar algo que marcou a comunidade surda e a educação dos surdos.

Dentro do processo histórico dos surdos, iniciamos com a visão de alguns filósofos citados por Carvalho (2013, p. 12):

O filósofo Aristóteles, em 355 a.C., defendia que os que nasciam surdos, por não terem linguagem, eram incapazes, de racionar. Os surdos eram pessoas sem direitos, já que não eram úteis à Polis, e muitas vezes eram condenados à morte ou marginalizados juntamente com doentes e os débeis mentais (BERTHIER, 1827). No entanto, em 360 a.C., o filósofo Sócrates considerou que era lógico e aceitável que os surdos comunicassem naturalmente utilizando as mãos, a cabeça, e outras partes do corpo por estarem privados da audição.

Como podemos perceber, desde os tempos dos filósofos gregos já se iniciava a discussão sobre as pessoas surdas. Aristóteles, com seu pensamento radical enfático, e Sócrates, que considerava a comunicação gestual dos surdos iniciando, aceitando da modalidade sinalizada.

Partindo para a introdução da Libras, destacamos três principais nomes na história da educação dos surdos, que discutiram sobre os métodos oralista e sinalizado: Pedro Ponce de León (1520- 1584); Abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789); e Ferdinando Berthier (1803-1886). Todos na busca de integrar o surdo na sociedade, por meio da comunicação sinalizada, mesmo em um período em que ocorria a Revolução Industrial e das exigências do capitalismo.

No período do século XVI, a educação do surdo marcou toda uma trajetória histórica de luta, por meio da sensibilidade de Charles Michel de L'Épée, um abade católico de Versailles, ouvinte, que não tinha experiência visual igual a de um surdo para

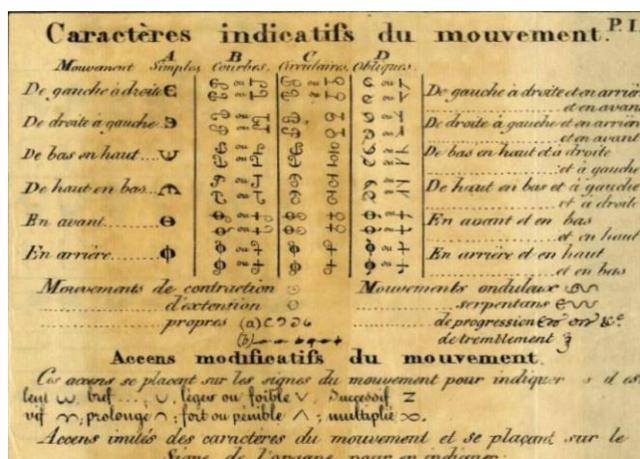
estruturar uma língua de sinais, principalmente para ensinar uma criança surda, que tem sua percepção a partir da experiência visual. Segundo Carvalho (2013, p. 26):

Com L'Épée foi criado um método para o ensino coletivo de surdos tendo como base a língua natural da comunidade. Através do seu método várias foram as crianças e, mais tarde, adultos surdos que desenvolveram as suas capacidades intelectuais e foi o seu método, o seu exemplo que viria a opor-se à ostracização da língua gestual na educação de surdos quando do mítico Congresso de Milão.

O método desenvolvido por L'Épée defendeu uma gramaticalização de sinais, criou os dicionários da época e outros métodos com algumas variações. Assim, começou com alguns gestos e foram realizadas mudanças e adaptações para instituir a língua de sinais.

Mas é importante fazer um resgate histórico e através de Roch-Ambroise Auguste Bébien, um Francês ouvinte que criou um sistema de escrita de sinais francês, como segue abaixo:

Figura 01: Sistema da escrita de sinais francês.



Fonte: <https://cultura-sorda.org/auguste-bebian/>
Plancha I (detalle), Mimographie, 1825 (Ilustración archivo del autor)

Temos, na figura acima, o denominado Mimographie, na Escola de Jovens Surdos Mudos de Paris, onde Roch-Ambroise Auguste Bébien organizou desenhos da escrita, havendo muita resistência na época.

No Brasil, a história da educação de surdos é iniciada com a vinda de Eduardo Huet, em 1855, da França, aluno de L'Épée. Ele chega ao Brasil como apoio do imperador D. Pedro II, com o propósito de abrir uma escola para pessoas surdas. Conforme Strobel

(2009, p. 24) ressalta:

Foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, no dia 26 de setembro. Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Dezembro do mesmo ano, o Eduardo Huet apresentou ao grupo de pessoas na presença do imperador D. Pedro II os resultados de seu trabalho causando boa impressão.

Com a fundação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), houve uma disseminação da língua de sinais no país, o que possibilitou que surdos de diferentes regiões do Brasil pudessem estudar lá. Isso tornou o instituto de vital importância não apenas para a educação, mas também para que os surdos pudessem desenvolver suas subjetividades e fortalecer suas identidades.

O período de 6 a 11 de setembro de 1880 foi marcado pelo Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, na Itália. Este evento contou com a participação de Alexander Graham Bell, um professor de elocução que defendia a oralização. Apesar de ser casado com uma pessoa surda, Bell não apoiava o uso da língua de sinais. Ele teve uma influência significativa na votação do Congresso, que resultou na proibição da língua de sinais nas escolas em favor do Oralismo Puro, que enfatizava o método oral e a leitura labial, mesmo sem a presença de educadores surdos na decisão.

No século XIX temos Bébian que não era apenas um defensor dos sinais, mas um estudioso que afirmava que a única maneira de se comunicar com uma criança surda seria por meio da língua de sinais, inclusive escrita, e a língua de seu país somente na sua forma escrita.

Em 1911, no Brasil, a língua de sinais foi proibida no INES, conforme relata Goldfeld (2002, p. 32):

Seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas, mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com professora da pessoa Alpia Couto proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula.

Foi um grande impacto para a comunidade surda no Brasil a proibição da Libras. Com isso, os surdos fundaram a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

(FENEIS). Conforme relata Strobel (2009, p. 28) “em 1987 foi fundada a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro – Brasil, sendo que a mesma foi reestruturada da antiga ex-FENEIDA. A FENEIS conquistou a sua sede própria no dia 8 de janeiro de 1993, Rio de Janeiro – Brasil”.

A FENEIS, inicialmente presidida por ouvintes, transferiu a direção para a primeira presidente surda em 1987. Esta mudança contou com a contribuição da comunidade surda, incluindo associações de surdos, familiares e intérpretes, que são essenciais neste processo comunicativo e social. Foi uma conquista significativa para a língua, identidade e cultura surda.

Para os surdos, a luta pelos seus direitos contra todas as formas de discriminação é contínua. Nossa sociedade deve respeitá-los, reconhecendo que assim como os ouvintes têm o direito de se expressar, os surdos são cidadãos igualmente importantes dentro de uma mesma nação. Tivemos também o alemão Hamnosys que, em 1989, criou um sistema que utilizava mais anotações das pesquisas das línguas de sinais escrita, poesias, contação de histórias, se apegava ao visual, mas faltava escrita, com poucas configurações.

Outro pesquisador, Paul Jouison, em 1990, desenvolveu o sistema D’ Sign de Jouison, que possuía uma forma muito diferente de escrita, mas não conseguiu ser desenvolvido, pois o pesquisador chegou a falecer. O Sistema D’Sign de Paul Jouison é considerado um sistema muito elaborado, porém seu criador faleceu, precocemente, antes de poder explicar completamente seu método.

Jouison era adepto das ideias de Stokoe quanto às línguas de sinais no que se refere aos níveis de articulação, que se processa da mesma forma que as línguas orais. Foi um dos primeiros a trabalhar a análise da imagem por imagem, com vídeos de discursos gestuais de Língua de Sinais Francesa e, assim, criou um sistema de transcrição gráfica da LSF.

sinais da Libras usando o SignWriting. Junto com a pesquisa da Profa. Dra. Márcia Campos, desenvolveu softwares de SignWriting para utilizar no computador, desenhando os sinais que eram convertidos em códigos, que resultou na versão do SW edit., propagado pela comunidade surda do Brasil e de outros países, como proposta de ensino da escrita de sinais e letramento para crianças surdas falantes de Libras e de Língua de Sinais Francesa (LSF).

O SignWriting lhe traz a oportunidade no último ano de seu doutorado, em 2005, quando foi convidada como pesquisadora especialista em SW a trabalhar na elaboração de um projeto de escrita para a Língua de Sinais Francesa, tendo como objetivo adaptação do *SignWriting* a LSF e a aquisição de sua escrita com crianças surdas e com seus professores da escola “*Centre de Ramonville*” e colégio “*André Malraux*”, em conjunto com pesquisadores da educação de surdos e informática da Universidade Paul Sabatier e do *Institutde Recherches sur les Implications de la langue des Signes (IRIS)*, de Toulouse.

Stumpf (2005) mostra que, desde a fase inicial de aprendizado da língua, a criança surda filha de pais ouvintes não recebe os estímulos auditivos enviados pelos pais, de forma que ela cresce entra na escola e não consegue aprender no mesmo ritmo das crianças ouvintes, ocorrendo um atraso na sua alfabetização até porque ingressam no aprendizado da Libras tardiamente e isso atrasa também na aquisição de sua escrita. Em um contexto de sala de aula em que a Língua Portuguesa é predominante, o aluno surdo recebe a palavra, mas não consegue fazer sua representação imaginária, diferentemente do aluno ouvinte. Mas, quando este surdo recebe o sinal da palavra, automaticamente fazem associação com o objeto, porém falta a escrita.

Existem vários sistemas de escrita de sinais, em vários países, conforme cada língua de sinal do país de origem, porém existem alguns mais desenvolvidos. No Brasil, utilizamos o *SignWriting*, a mesma utilizada no Estados Unidos, considerado o mais completo de todos, pois neste software pode configurar movimentos, expressões.

2.2 ASPECTOS DE ANÁLISE DO SISTEMA DE ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS

Procuramos, neste capítulo, apresentar a origem, conceitos e importância a respeito do *SignWriting* (SW) na educação dos surdos, objetivando esclarecimento de

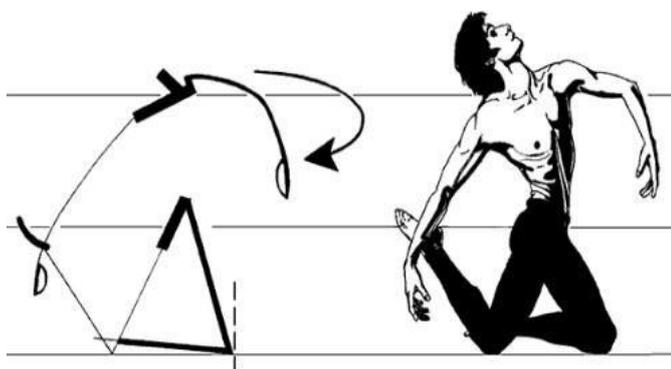
fatos marcantes para a criação dessa metodologia da escrita.

Criado em 1974 por Valerie Sutton, o *SignWriting* começou como um sistema para escrever danças e anotar movimentos realizados por bailarinos. A curiosidade de pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa levou-os a procurar uma forma de escrever os sinais dessa língua. Valerie Sutton, professora de dança que ensinava balé, desenvolveu inicialmente o *SignWriting* para representar visualmente os passos das danças, como uma estratégia adicional de ensino para seus alunos de balé.

Seu trabalho foi publicado em um jornal e chamou a atenção da comunidade, levando à proposta de adaptar essa técnica para criar uma escrita para línguas de sinais. Embora Sutton não tivesse conhecimento prévio sobre línguas de sinais, ela começou a receber correspondências contendo sinais enviados por surdos, os quais ela adaptava para a escrita de sinais.

A princípio, Sutton foi solicitada, pela Universidade de Copenhague, a registrar os sinais gravados em videocassete inspirados no sistema escrito de danças conhecido por *DanceWriting*, que adaptando mais tarde para o sistema que ficou amplamente conhecido como *SignWriting*. Segundo Wanderley e Stumpf (2016, p. 147), “a escrita de sinais do *SignWriting* (SW) é um sistema alfabético de glifos que representa as línguas de sinais naturais, originado a partir de um sistema de notação de dança desenvolvido por Valerie Sutton”. Abaixo, segue um exemplo da escrita de danças:

Figura 03: Escrita por meio da dança.



Fonte: <https://www.movementwriting.org/>

Como podemos perceber, a escrita detalha o movimento realizado na dança. No Brasil, a palavra em inglês “*SignWriting*” significa “Escrita de Sinais”, que expressa as

configurações de mãos, os movimentos, as expressões faciais e os pontos de articulação das línguas de sinais, sendo presente em 35 países, como se vê na figura abaixo:

Figura 04: Presença da língua de Sinais no mundo.



Fonte: <https://www.signwriting.org/>

Como podemos observar, o *SignWriting* é utilizado em vários países sem precisar passar pela língua falada e fazer o registro de qualquer língua de sinais do mundo, adaptando a sua própria ortografia.

Em 1976, Sutton volta para os Estados Unidos e começa a pesquisar a comunidade surda, quando se encontrava com surdos, professores e outros profissionais, tem contato com a língua de sinais, aprende o ASL e aprofunda a sua pesquisa em relação a este novo método. Em 1981, ela passou a fazer tudo no computador, o que facilitou e agilizou todo processo de construção. Ano depois, em 1986, Sutton criou o *Sign Writer*, de modo que tudo o que foi construído no papel, estava informatizado, a escrita não era extensa. Em 2004, com todo um banco de dados que havia construído, ela passou a fazer parte do software desenvolvido por Steve Slevinskio denominado de *SignPuddle*, que veio para dinamizar todo o processo de escrita de sinais e foi disseminado a todas as comunidades surdas do mundo.

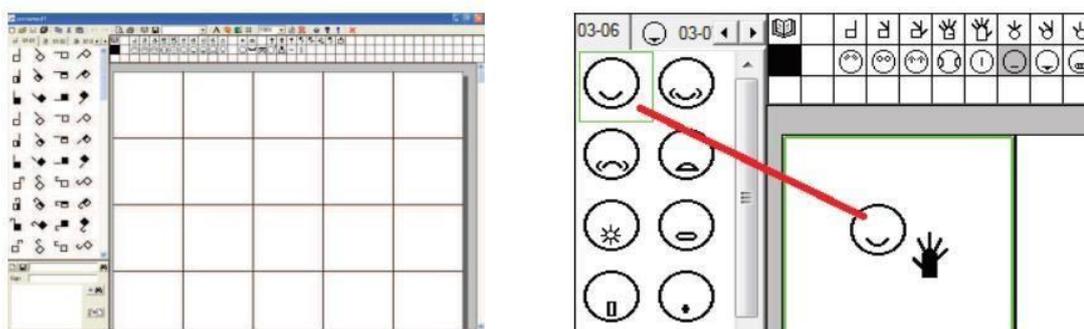
O *SignWriting* é composto de informações que expressam o movimento das mãos, a expressão facial e corporal, que são de extrema importância na língua de sinais, assim como os contatos. Segundo Stumpf (2008), essa estrutura se compõe da seguinte forma: orientações e posições das mãos; tipos de contatos; configurações de mãos; movimentos dos dedos; movimentos de braços e apontação (retos, curvos, flexões-rotação, circulares); expressões faciais; localizações de símbolos da cabeça; movimento

de cabeça; orientações do olhar; movimentos do corpo; símbolos de pontuação e dinâmicas de movimentos.

No ano de 1978, juntamente com uma equipe do Instituto Técnico Nacional para Surdos, em Rochester, Valerie Sutton elaborou uma série de livretos chamados *The Technical Signs Manual*, que usaram ilustrações em *SignWriting*. Já na década de 1980, apresentou um trabalho no Simpósio Nacional em Pesquisa e Ensino da Língua de Sinais intitulado “Uma forma de analisar a Língua de Sinais Americana e qualquer outra língua de sinais sem passar pela tradução da língua falada”.

Dando início no Brasil, a escrita de sinais teve como seu ponto de partida, no ano de 1996, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, através do Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa, que descobriu o *SignWriting* como sistema escrito de sinais usado através do computador, dando início no Brasil.

Figura 05: *SignWriting* no computador.



Fonte: <https://www.signwriting.org/brazil/>

O *SignWriting* possui mais de 900 glifos e é considerado pelos linguistas um sistema de estrutura mista, pois é fonográfico internamente e ideográfico externamente. Seus usuários, os surdos, podem modificá-lo de acordo com as características específicas de sua língua de origem. Muitos países já adotam este sistema para a escrita das línguas de sinais locais.

Entre 1986 a 1996, ocorreram as primeiras modificações em suas configurações no que concerne à forma de ler um texto de *SignWriting*, que é da mesma forma em que vemos um sujeito sinalizando em nossa frente, considerando o ponto de vista receptivo, que foi substituído pelo ponto de vista expressivo, com objetivo de anotar o que escritor produz sinalizando. Logo, é a forma como ele vê e não do ponto de vista receptivo, neste

a perspectiva acaba sendo invertida.

Quanto à forma de transcrever o *SignWriting*, teremos a escrita com o corpo inteiro, que utiliza a figura do corpo, utilizada na Dinamarca. É uma forma mais fácil de ser entendida e foi bastante utilizada no país mencionado para criar dicionários e tem como referência a linguista Karen Albertsen, que desenvolveu o programa *Teng Bank*.

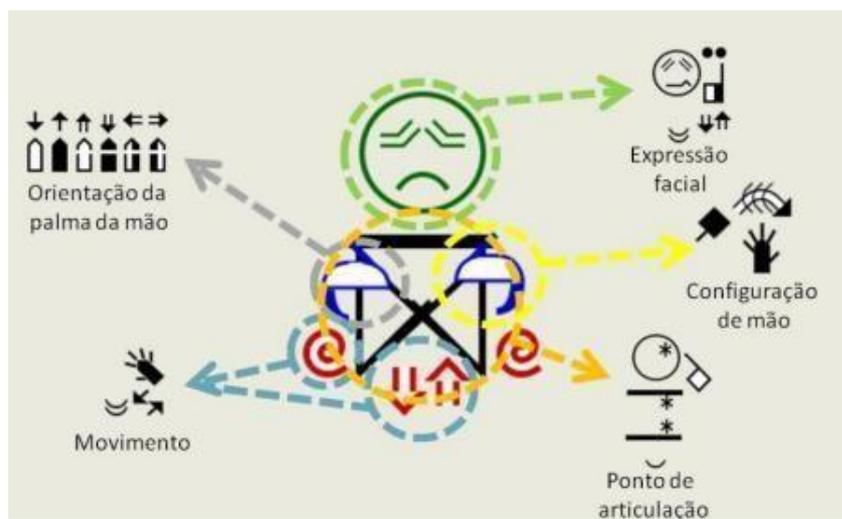
A escrita da língua de sinais padrão em *SignWriting* é a segunda forma utilizada para escrita de sinais, uma escritura alfabética, em que seus símbolos escritos podem ser flexionados. O SW é utilizado nos Estados Unidos, Brasil e outros países, e utiliza a figura com símbolos transformando o sinal em uma unidade visual.

Também existe a escrita simplificada, que não se baseia diretamente em uma língua de sinais. Nesse sistema, o leitor precisa ter conhecimento prévio dos sinais da língua para compreendê-lo. É uma forma genérica de anotação de movimento ou posição do corpo, que exclui os símbolos de contato, visando facilitar a escrita à mão. Além disso, é classificada como uma notação estenográfica, que é um método abreviado de escrita utilizado para aumentar a velocidade, registrando apenas os elementos essenciais.

Em relação às modificações na organização dos elementos gráficos, que envolvem os símbolos manuais representando as expressões faciais, eles foram colocados sob um círculo que representa a cabeça. Essa mudança não trouxe impactos significativos na forma de leitura, já que os leitores podem optar por uma disposição vertical ou horizontal na interpretação dos sinais.

A grafia da Libras é preservada por meio de cinco parâmetros: configuração das mãos; ponto de articulação; movimento, caso existir ou não, inclusive apontando rapidez ou lentidão do sinal, concomitância ou não das mãos na hora da realização do sinal; orientação/direcionalidade; expressões faciais e corporais (indicando inclusive marcações para os olhos, sobrancelhas, língua, etc). Visualizamos a partir da figura abaixo:

Figura 06: Parâmetros de grafia em Libras.



Fonte: <https://www.signwriting.org/brazil/>

Percebemos a representação de cada parâmetro de um sinal, na qual os símbolos são chamados de grafemas, pois existem para as Configurações de Mão (CM) que consta a orientação da palma da mão, os Pontos de Articulação (PA), os Movimentos (M), Expressões Não Manuais (ENM) que contempla as Expressões Faciais. Logo abaixo mostraremos três símbolos básicos da configuração de mãos junto com o posicionamento dos dedos:

Figura 07: Configuração de mãos.



Fonte: <https://www.signwriting.org/brazil/>

Na configuração de mãos, podemos observar como se dá a escrita das línguas de sinais, composta por 3 configurações de mãos básicas, mostrando o posicionamento de punho e das mãos, de maneira aberta e fechada. Também visualizamos, na palma da mão aberta, os punhos fechados com um dedo estendido, onde podemos formar mais 3 configurações básicas de mão. Existem na língua de Sinais três dimensões espaciais atribuídas para o espaço da sinalização o lugar, a data ou um protagonista do enunciado, com isso se cria um referencial espacial e temporal de sinalização. Anotação e leitura do texto no *SignWriting* podem ser realizadas em colunas da esquerda para direita, contando três trilhos conforme figura abaixo.

Figura 08: A cabeça e o corpo estão no centro e as mãos se movem para esquerda e para direita.

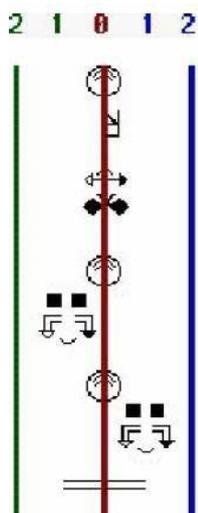


Figura 09: O corpo se move para as laterais, cabeça na passagem 1 e as mãos na passagem 2.

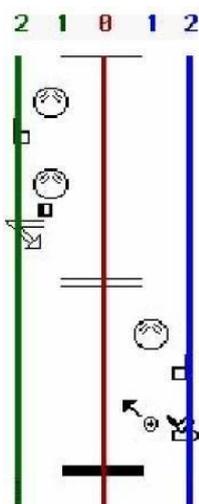
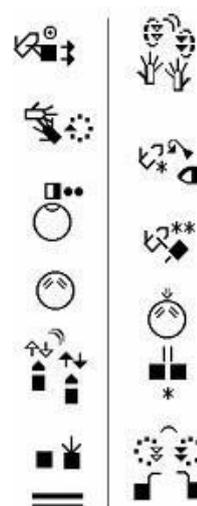


Figura 10: Uma sentença em coluna



Escrever em colunas mostra a escrita de maneira tridimensional em um espaço plano como é o papel. Quanto à grafia do sinal escrito, existem muitos símbolos, de modo que o escritor pode optar em escrever dois símbolos quando o sinal, para poder ser lido, exige, na sua grafia, a escrita de dois sinais. Mas, caso seja entendível apenas a escrita de um sinal, o escritor deve colocar apenas um e até mesmo nenhum contato.

Em relação ao sentido, ou seja, à orientação da mão em relação ao plano, pode ser executada por qualquer uma das mãos de forma fonológica, o que também se aplica à escrita de sinais. No entanto, na escrita de sinais, é importante indicar qual mão está sendo usada, pois isso afeta a posição dos dedos. Seguindo a regra de grafia do sinal, deve-se sempre descrever a posição do contato das mãos entre si, incluindo a mão que está em contato com a outra, bem como a posição dos dedos, por exemplo, palmas para baixo indicando o sinal de "morar", e os movimentos das mãos ao realizar o sinal. Stumpf (2005, p. 64) relata sobre esses aspectos.

Posições de contato são importantes porque elas reforçam o significado do sinal. Os olhos focalizam a posição de contato quando estamos lendo. Isto foi comprovado em um grupo de surdos adultos que são especialistas em SignWriting (Deaf Action Committee - DAC), e descobriram que quando a posição de contato não foi focalizada os leitores liam os sinais escritos muito devagar e com dificuldades, mas quando os sinais foram escritos juntos focalizando a posição de contato eles foram lidos rapidamente e com mais facilidade. Quando escrevemos a Posição de Contato também criamos sinais escritos menos extensos e mais compactos, ocupando assim menos espaço nos parágrafos.

Com a escrita de sinais, a criança surda vai associar escrita de sinal com mais rapidez, ampliando seu vocabulário. No SW, sua estrutura corresponde a uma representação das mãos, dos movimentos e das expressões faciais, para isso os sinais serão escritos na perspectiva de quem está fazendo o sinal, e não de quem está vendo o sinal que outra pessoa está fazendo.

Figura 11: Orientação da palma da mão.



Fonte: <https://www.signwriting.org/brazil/>

Observamos o posicionamento da palma da mão de três maneiras, o que influencia na maneira dos símbolos em amostra. Dando continuidade a configuração de mãos, veremos logo abaixo traços que representam os dedos:

Figura 12: Orientação da palma da mão com dedos.

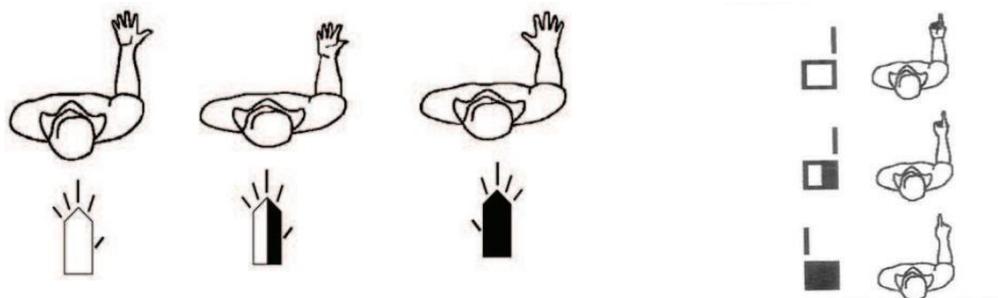


Fonte: <https://www.signwriting.org/brazil/>

Mas, já com o dedo estendido, uma linha também é estendida a partir do quadrado, acontecendo o mesmo quando os dois dedos forem estendidos e assim sucessivamente, e caso a mão esteja na horizontal há um corte entre o quadrado e a linha estendida.

Na perspectiva dos planos parede, a qual chamamos de visão de frente e chão, que chamamos de visão de cima, observamos:

Figura 13: Orientação da palma: visão de cima – mão paralela ao chão com palma aberta

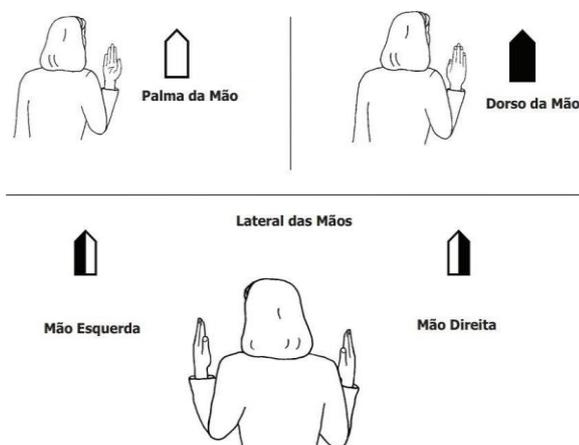


Fonte: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/sistema/app/webroot/docs/letraslibras/Escrita_de_Sinais_I.pdf

Observamos que as mãos, quando estão paralelas à parede, não possuem espaço para articulações de dedos, mas no chão as mãos que ficam paralelas possuem esse espaço.

Referente à orientação por meio das mãos observamos: as mãos - dorso, palma e lateral – direita e esquerda; a palma: plano parede; a palma: plano parede com adição de dedos; a palma: plano chão – visão de cima; a palma: visão de frente – mão paralela a parede; a palma: visão de cima – mão paralela ao chão; a palma: plano parede; a palma: plano parede com adição de dedos; a palma: plano chão, visão de cima; Orientação da palma: visão de frente – mão paralela a parede; a palma: visão de cima - mão paralela ao chão; a palma: visão de frente - mão paralela a parede com punho fechado; a palma: visão de cima - mão paralela ao chão; a palma: visão de frente - mão paralela a parede; a palma: visão de cima – mão paralela ao chão com palma aberta.

Figura 14: Mãos - dorso, palma e lateral – direita e esquerda.

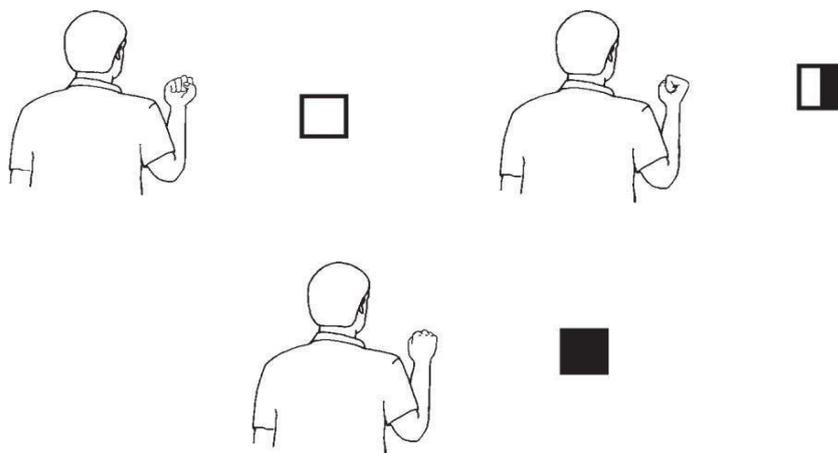


Fonte: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/sistema/app/webroot/docs/letraslibras/Escrita_de_Sinais_I.pdf

A orientação das mãos na escrita dos sinais encontra-se organizada de acordo com a figura acima, na qual está representada, nas mãos – dorso, palma e lateral – direita e esquerda (visão da palma da mão, visão do dorso da mão, mãos na lateral direita e esquerda).

Em relação à orientação da palma: plano parede podemos observar o posicionamento do punho:

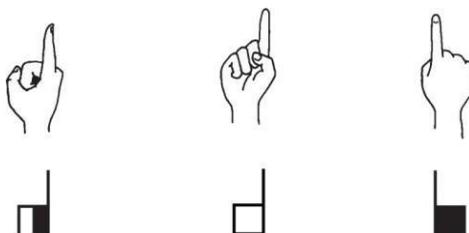
Figura 15: Movimento dos punhos.



Fonte:http://biblioteca.virtual.ufpb.br/sistema/app/webroot/docs/letraslibras/Escrita_de_Sinais_I.pdf

Em relação à orientação da palma: plano parede, o punho encontra-se fechado e a visão é da palma, o quadrado fica branco. Já o punho visto da lateral fica nas cores branco e preto, sendo branco para o lado esquerdo e preto para o lado direito do punho fechado. Na visão do dorso da mão direita fechada a cor predominante do quadrado é o preto. Segundo orientação da palma: plano parede com adição dos dedos observamos:

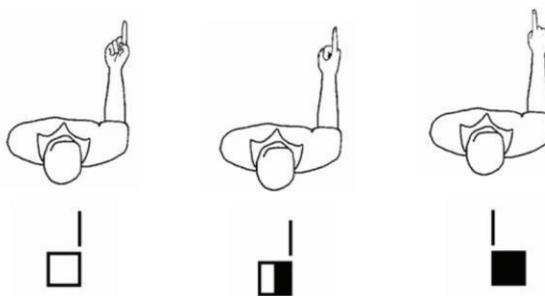
Figura 16: Orientação da palma: plano parede com adição de dedos.



Fonte:http://biblioteca.virtual.ufpb.br/sistema/app/webroot/docs/letraslibras/Escrita_de_Sinais_I.pdf

O espaço que se vê entre o punho e o dedo significa que a mão fica paralela ao chão. No caso abaixo o punho encontra-se fechado com adição de dedos. Já a orientação da palma: plano chão em visão de cima, visualizamos conforme figura abaixo:

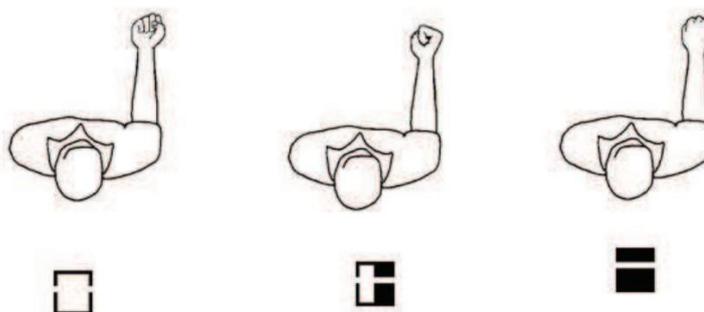
Figura17: Orientação da palma: plano chão – visão de cima



Fonte:http://biblioteca.virtual.ufpb.br/sistema/app/webroot/docs/letraslibras/Escrita_de_Sinais_I.pdf

O espaço entre o punho e o dedo significa que a mão fica paralela ao chão. Para o punho, encontra-se fechado com adição de dedos. Com os punhos fechados sem os dedos verificamos:

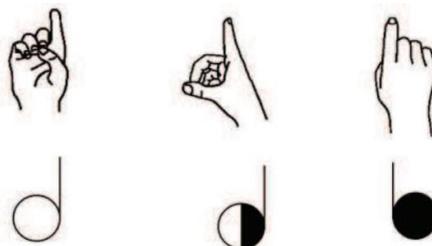
Figura 18: Posicionamento do punho.



Fonte:http://biblioteca.virtual.ufpb.br/sistema/app/webroot/docs/letraslibras/Escrita_de_Sinais_I.pdf

Nestas figuras, observamos os punhos estão fechados, também possuem um espaço aberto, isto significa que a visão é paralela ao chão.

Figura 19: Orientação da palma: visão de frente – mão paralela a parede

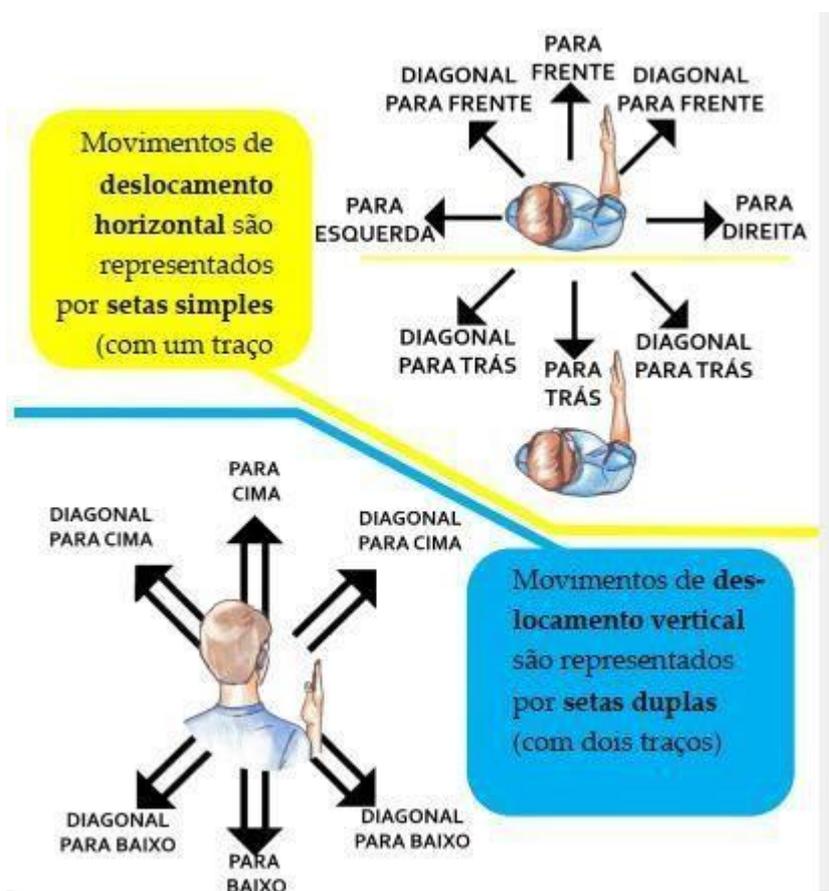


Fonte: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/sistema/app/webroot/docs/letraslibras/Escrita_de_Sinais_I.pdf

A posição da mão referente a palma leva a informações relevantes, estando ela para cima, de lado ou para baixo, fazendo toda a diferença na escrita do SW.

Quanto aos movimentos de deslocamento das mãos na escrita de sinais são representados por setas de forma vertical e horizontal, direita e esquerda, frente e trás, dentre outros, como visualizamos abaixo:

Figura 20: Movimentos de deslocamento.



Fonte: <https://www.signwriting.org/brazil/>

Nos movimentos, visualizamos, na figura acima, que podemos elencá-los em algumas formas: movimento da mão esquerda; movimento da mão direita; movimento para frente para trás; movimento das duas mãos como uma unidade; movimento reto para cima e para baixo; movimento reto para frente e para trás.

É por meio do SW que o surdo pode se expressar livremente, melhorar a comunicação, contribui para o desenvolvimento cognitivo, estimula a criatividade, pode ser usada em qualquer disciplina escolar ou universitária, contribui para a preservação da cultura e identidade surda.

2.3 A INFLUÊNCIA DO SIGNWRITING NA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO

A criança surda, ao nascer, se depara com um mundo que não é acessível a ela por meio da audição. Ela não consegue ouvir os sons da natureza, os diálogos das pessoas, a música. Porém, como citam Thoma e Lopes, 2004.

(...) Estudiosos da escrita dos surdos relacionam que muitas das dificuldades das crianças surdas, em relação à escrita, são ocasionadas pela falta que têm, a maioria dessas crianças, de uma língua efetiva, pois crescem sem adquirir uma língua de sinais a qual poderia lhes possibilitar um efetivo sistema de comunicação. Acontece que muitas das crianças surdas, em sua maioria filhas de pais ouvintes, só entram em contato com aquela que poderia ser sua língua natural, a língua de sinais, de forma limitada e tardia.

A afirmação de que a escola é um espaço privilegiado para a criança surda é verdadeira, pois é nesse ambiente que ela terá a oportunidade de se desenvolver de forma integral, tanto do ponto de vista acadêmico quanto social e emocional. Neste ambiente, a criança surda terá a oportunidade de aprender sobre a língua de sinais, a cultura surda e a sociedade ouvinte. Ela também terá a oportunidade de interagir com outras crianças surdas e ouvintes, o que é essencial para o seu desenvolvimento social e emocional.

Para que a escola seja um espaço realmente privilegiado para a criança surda, é necessário que ofereça um ensino bilíngue, ou seja, que ensine a língua de sinais como L1 e a língua portuguesa na modalidade escrita como L2, conforme estabelecido na Lei 14.191/2021 no artigo 60-A:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de

Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Além disso, é importante que os professores e demais profissionais da escola tenham formação adequada para atender às necessidades específicas das crianças surdas. A escola deve lhes garantir acesso ao mesmo conteúdo acadêmico que as crianças ouvintes. Para isso, é necessário que o ensino seja adaptado às suas necessidades específicas.

A educação de crianças surdas é um desafio, mas também uma oportunidade. Ao proporcionar um ensino adequado, a escola pode contribuir para o desenvolvimento integral desses indivíduos e para a construção de um aprendizado que proporciona uma comunicação por meio de sinais e também escrita. Um professor fluente na língua de sinais, em uma escola bilíngue, usa sua língua de maneira diferente daquela que um professor que aprendeu a língua em uma situação escolar formal faz.

A principal diferença é que o professor fluente na língua de sinais usa sua fluência para um ensino com base na visualidade. A língua de sinais é uma língua visual-gestual, portanto, o professor fluente usa as características visuais da língua para facilitar a aprendizagem dos alunos, pode usar a expressão facial e o corpo para enfatizar um conceito ou ideia, também utilizando a estrutura espacial da língua de sinais para organizar o conteúdo da aula.

A Língua Brasileira de Sinais, como qualquer outra língua natural, possui nuances e expressões que transcendem o mero domínio gramatical. É nesse contexto que o papel do professor nativo se torna crucial, pois ele vai além da gramática e da estrutura da língua, transmitindo a cultura e as vivências da comunidade surda. Os docentes nativos da Libras dominam a língua de sinais em sua forma mais natural e autêntica, incluindo expressões idiomáticas, gírias e nuances culturais que enriquecem o aprendizado e proporcionam uma experiência mais completa da língua.

O aprendizado com o professor nativo na língua de sinais abre oportunidade relevante em adquirir conhecimento linguístico, cultural e social da comunidade surda. Sua experiência na sua língua possibilita uma imersão na cultura surda e interação com seus pares, de modo que os alunos podem desenvolver um domínio completo da Libras

e se conectar com a comunidade surda de forma significativa.

A presença de um professor surdo na sala de aula pode ajudar a criança surda a se identificar com alguém que é semelhante a ela. Esse professor pode servir como um modelo positivo, mostrando à criança que é possível ser surdo e ser bem-sucedido na vida. A criança surda irá se sentir parte de uma comunidade, pode aprender sobre a cultura surda e sobre as experiências de outras pessoas surdas.

Os professores surdos, que são membros da comunidade surda, carregando consigo uma visão de mundo e valores específicos que permeiam suas aulas, contribuem para a compreensão da cultura surda por parte dos alunos.

O *SignWriting* é uma sistema de escrita que auxilia no letramento de pessoas surdas, abre portas o aprendizado, através dos símbolos que representam os movimentos, expressões e configurações das mãos. Ele permite a familiaridade com os sinais e facilita o processo de alfabetização, tornando-o mais intuitivo e significativo. Este sistema ajuda a compreender e dominar a estrutura da Libras, seus fonemas e unidades sublexicais, promovendo a reflexão sobre a língua, facilitando a compreensão da estrutura da Língua Portuguesa, suas regras gramaticais e vocabulário. Para Nobre (2011, p. 60):

Diante dessas considerações iniciais, entende-se que os surdos podem se apropriar da leitura e da escrita da Língua Portuguesa num processo de letramento diferenciado (Fernandes, 1989), em um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte de suas vidas cotidianas. Sendo assim, as práticas de letramento precisam estar intimamente ligadas a práticas de leituras significativas e do uso da Libras na construção de sentidos.

O nível de letramento do surdo varia de acordo com a cultura, com seu contexto social e das suas necessidades educacionais. Assim como na cultura ouvinte, o nível de letramento da cultura surda pode variar. Para isso, a escola precisa proporcionar ao aluno as oportunidades necessárias para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Deve ensinar os alunos a compreender o significado do texto, a interpretar o texto de forma crítica e a usar o texto para comunicar-se eficazmente.

No entanto, para os estudantes surdos, todas estas vantagens que a leitura e a escrita oferecem só terão efeito se o código linguístico utilizado for naturalmente acessível. A hipótese deste estudo se apoia na ideia de que a língua de sinais juntamente com sistema de escrita *SignWriting* podem favorecer todo este desenvolvimento do pensamento. (Silva, 2009, p. 52).

Ao proporcionar ao indivíduo a condição de leitor através do *SignWriting*, a escola assume um papel crucial na construção de um letramento abrangente e significativo para a pessoa surda. O *SignWriting*, como sistema de escrita, contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais que vão além da mera decodificação de sinais.

Com o *SignWriting*, o aluno surdo conquista a autonomia para registrar suas ideias e experiências em sua própria língua, construindo sua identidade e se expressando de forma autêntica. Essa ferramenta abre portas para a participação ativa em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, como produção de textos, tradução e pesquisa. Este sistema de escrita, permite que o aluno reflita sobre a estrutura da Libras, aprimorando sua compreensão e domínio da língua. Essa ferramenta promove o enriquecimento do vocabulário e da gramática, expandindo as habilidades expressivas do aluno e facilitando a comunicação em diferentes contextos.

O processo de aquisição da escrita pelo surdo é pouco conhecido e tem gerado diferentes estudos tanto para o ensino quanto para o processo de construção da escrita. A escrita de língua de sinais, por motivos que certamente não são os da lógica, tem sido ignorada pelas escolas de surdos. (Thoma; Lopes, p. 148, 2004)

Funciona como uma ponte entre a Libras e a Língua Portuguesa, facilitando a compreensão e produção textual em ambas as línguas. Através da comparação entre as estruturas linguísticas, o aluno aprende de forma mais natural e significativa, construindo pontes entre seus saberes. Incentivando o aluno a atribuir interpretações independentes aos textos. Através da análise crítica, o aluno desenvolve a capacidade de questionar, problematizar e formular suas próprias ideias sobre o que lê.

Torna-se um instrumento para o aluno expressar suas próprias ideias e sentimentos, conectando o letramento com suas experiências e interesses. Essa ferramenta permite a criação de textos originais, como poemas, contos e peças teatrais, em Libras, valorizando a criatividade e a voz individual.

Até pouco tempo pensavam que surdos não poderiam ser *alfabetizados* em sua própria língua, precisamente por não haver ainda um sistema de escrita de línguas de sinais altamente difundido e usado pela Comunidade Surda. Contudo a situação presente é outra, e a escrita de sinais proposta por Sutton (1974), é hoje um sistema altamente eficaz, justificado e, principalmente, autorizado pela comunidade surda. (Nonre, p. 67, 2011)

O aluno aprende a decodificar os símbolos do *SignWriting*, reconhecendo-os como representações dos sinais da Libras. Desenvolve a capacidade de escrever em *SignWriting*, expressando suas ideias e pensamentos de forma autônoma. Aprende a analisar criticamente os textos em Libras, interpretando seus significados e construindo sua própria visão crítica.

Ao incorporar o *SignWriting* em sua prática pedagógica, a escola abre um leque de oportunidades para o letramento da pessoa surda, promovendo seu desenvolvimento linguístico, social e cultural. Através dessa ferramenta poderosa, o aluno surdo conquista a autonomia para ler, escrever, interpretar e se expressar em sua própria língua, construindo um futuro de inclusão e sucesso.

A solução para a escrita dos surdos consiste em fazer com que os sinais lexicais da língua com a qual eles se comunicam sejam convertidos em texto. Para isso é preciso substituir o código alfabético que mapeia os sinais código quirêmico ou código dos sinais como, por exemplo, o sistema *SignWriting*. (Capovilla, 2001, p. 1494).

De forma criativa e inovadora, o professor pode usar o *SignWriting*, que é uma forma de comunicação que utiliza de signos para tornar o aprendizado da língua de sinais possível na modalidade gesto - visual e escrita.

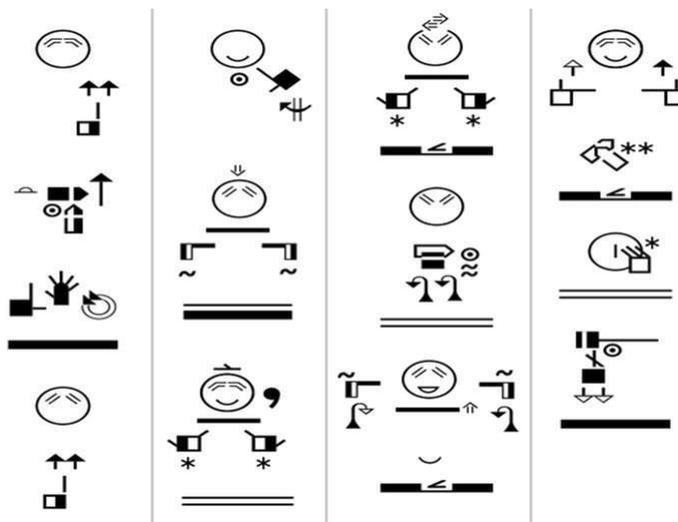
A escrita de sinais, também conhecida como *SignWriting*, é uma forma de representar a linguagem de sinais visualmente. É um sistema de notação fonética que usa símbolos para representar as formas, movimentos e localização das mãos, braços, rosto e corpo usados na comunicação de sinais. Para Silva (2009, p.28) “o sistema de escrita *SignWriting* – SW é um sistema complexo e adaptável às gramáticas das línguas de sinais. No Brasil, é utilizado em algumas escolas de surdos e classes bilíngues na disciplina Língua de Sinais”.

Nesse contexto, o *SignWriting* permite a representação das unidades gestuais fundamentais das línguas de sinais, suas propriedades e relações. Sua base nas línguas de sinais dos surdos e suas características gráficas esquemáticas o tornam um sistema versátil e aplicável a diversas línguas. Pode ser utilizado em qualquer língua de sinais, tornando-se assim um sistema inclusivo e acessível para diferentes comunidades surdas. O SW representa detalhadamente as unidades gestuais, incluindo movimentos, formas das mãos, expressões faciais e outros aspectos importantes da comunicação por sinais.

O *SignWriting* tem sido usada na educação de surdos há muitos anos. É uma ferramenta poderosa que pode ajudar os alunos surdos a aprender e usar sua linguagem de sinais de forma mais eficaz. Pode ajudar os alunos surdos a entender melhor a estrutura e a organização da língua de sinais. Isso pode ajudá-los a aprender novos sinais e frases com mais facilidade.

É importante ressaltar que o *SignWriting* não é um substituto da Língua Portuguesa, ela contribui para o letramento da pessoa surda em sua própria língua. A utilização do SignWriting, em conjunto com outras estratégias pedagógicas adequadas, pode garantir o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas e sociais da pessoa surda, promovendo sua inclusão e participação na sociedade.

Figura 21: Sistema SingWriting.



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/nai/2017/08/24/curso-de-singwriting-escrita-de-sinais/>

O sistema *SignWriting* representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações têm como ponto de partida a língua de sinais dos surdos. É um sistema notacional de características gráficas esquemáticas, constituído de um rico repertório de elementos de representação das principais características gestuais das línguas de sinais.

Nesse contexto o SW representa as unidades gestuais, e não unidades semânticas, por isso pode ser aplicado a qualquer língua de sinais dos surdos. Criada há mais de 30 anos por Valerie Sutton, que dirige o DAC – Deaf Action Commitee, uma organização

sem fins lucrativos sediada em La Jolla, Califórnia, USA. O SignWriting pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo à sua própria ortografia. Para escrever em SignWriting é preciso saber uma língua de sinais. (Thoma e Lopes, p. 148, 2004)

A escrita de sinais possibilita aos alunos surdos a se comunicarem com os ouvintes de forma mais eficaz. Isso pode ser útil em situações em que a comunicação oral não é possível, como em ambientes ruidosos ou quando o aluno surdo não conhece a língua de sinais do ouvinte. Ajuda os alunos surdos a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. É um sistema de escrita valiosa que pode ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos surdos.

Os professores que dominam a *SignWriting* podem se comunicar com os alunos surdos com mais fluência, podem criar materiais didáticos, como livros, jogos e atividades, que atendem às necessidades específicas de cada aluno surdo, promovendo um aprendizado de forma lúdica e engajadora, sempre incentivando a produção textual sobre temas relevantes.

O grande desafio está na aceitação da comunidade surda e entre os ouvintes que estão nas gerências de todo sistema de educação deste país. Ainda temos poucas escolas bilíngues no Brasil e as existentes na sua grande maioria não o *SignWriting* como sistema de escrita para um aprendizado da Libras e da língua portuguesa.

Escolas bilíngues para surdos frequentemente enfrentam escassez de recursos, como materiais didáticos específicos, intérpretes e profissionais especializados. Além da dificuldade do aplicativo que possibilita o acesso ao sistema, a maioria da comunidade surda não possui recursos financeiros para adquirir e manter o uso particular de um programa.

Outra situação vivenciada são os professores ouvintes em sala de aula bilíngue de surdos e não sabem língua de sinais, muitos destes docentes são contratados ou professores que vêm de outras escolas, sem nenhum domínio em língua inglesa. O que vem deficitando o aprendizado de crianças e adolescentes surdos. Se a criança tem acesso a língua de sinais no seu processo de formação, participa das atividades em grupo, a criança se identifica com a comunidade surda, reconhece suas características e desenvolve um senso de pertencimento.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS NAS TRILHAS DO SW

A metodologia aplicada nesta pesquisa está focada no desenvolvimento linguístico dos alunos da EDAC. Com o objetivo de investigar dados sobre habilidades e práticas em sala de aula, detalharemos a forma de observar, acompanhar e analisar o suporte do *SignWriting*, alinhando-o com o objeto de estudo deste capítulo.

Portanto, detalharemos o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o cenário da pesquisa e, por fim, os participantes envolvidos.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A metodologia da pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, com foco em uma pesquisa exploratória voltada para o desenvolvimento linguístico dos alunos da EDAC. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória busca proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais explícito ou formular hipóteses.

Neste contexto, o objetivo foi fornecer informações sobre a aplicação do *SignWriting* na EDAC, localizada em Campina Grande-PB, uma Escola Estadual Bilíngue. A escolha deste local se justifica pelo fato de os pesquisadores residirem no município citado e pela escola ser a única para alunos surdos da região.

Durante essa pesquisa, trabalhamos obras de literatura surda, as quais foram apresentadas em imagens, em Libras (gestual e escrita) e escritas em português para surdos que estão aprendendo a produzir textos pelo menos em Libras gestual e em L2. Isto porque, quando transpor de português para a escrita de sinais, ou vice-versa, o aluno surdo estará percebendo a relação entre aspectos linguísticos que se diferenciam numa e na outra língua.

Isto é possível porque, nas suas pesquisas, Dallon (2009) verificou que, ao escrever texto em L2, Surdos usavam palavras que pareciam atropeladas, mas quando a escritura ocorria em ELS os textos eram escritos de maneira adequada e a transformação desse texto para o português apresentava tradução significativa.

Para o Surdo ensinar a Libras para alunos com surdez não é suficiente ser surdo e ter domínio do uso social da LS. Deve-se ter uma formação acadêmica e domine conteúdos específicos ao ensino de Libras e das técnicas metodológicas de ensino da

Literatura Visual. A esse respeito, o Art. 5º do Decreto 5.626, de 22/12/2005, que regulamenta a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, prescreve:

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.

Mas o § 1º regula que é admitida “como formação mínima de 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”. O Art. 6º estabelece que a formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de: cursos de educação profissional; cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

Diante destas informações eu julgo que o professor possui competência para, além de desenvolver o ensino da Libras enquanto LS, também a tem para desenvolver o ensino de Literatura Visual em salas do Ensino Médio. A este respeito é sabido que efetuar a leitura de narrativas ou poemas em Libras requer da pessoa muita intimidade e competência no uso desta língua, dado a condição de que a manifestação desses gêneros textuais ocorre de modo diferente da língua portuguesa.

Em geral, ao ensinar Literatura Visual, mesmo que se utilize a Libras da melhor maneira possível, uma pessoa ouvinte não alcançará a mesma eficácia de expressão que uma pessoa surda. O docente do Ensino Fundamental também deve estar preparado para mediar as leituras realizadas por seus alunos, de modo que estas permitam a construção de novos significados a partir dos textos explorados. Esses significados devem estar alinhados com a história e a cultura surda, já que os textos poéticos frequentemente refletem as realidades socioculturais e históricas das lutas e conquistas das comunidades surdas ao redor do mundo.

Esses produtos linguísticos também são interessantes para expressar realidades sociais e afetivas de cunho pessoal. Por isto, na idade dos alunos do nível Fundamental a Literatura Visual também se torna interessante quando o motivo é expressar realidades, desejos e vontades individuais ou grupais. Sob esta ótica, também cabe ao professor ser competente para sugerir/dirigir atividades que oportunizem ao alunado expressar poeticamente aquilo que constitui seu interesse pessoal ou coletivo mais imediato.

O que hora foi dito aqui está em concordância com o pensamento de Mourão inspirado em Karnopp e Machado (2006, p. 3), quando afirma que:

A literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da cultura surda, conta da língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, pelas lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muitos mais.

Se assim é manter o ensino de Literatura Visual apoiando-se somente nas produções que já existem é um ato pedagógico incompleto, uma vez que também se faz necessário explorar a criatividade dos alunos, permitindo que eles sejam inventivos e criativos.

Atualmente, o acesso a esses artefatos de Literatura Visual (clássicos, contos de fadas, crônicas, contos e outros) é mais fácil graças aos recursos tecnológicos como a internet, com seus diferentes navegadores e meios de realizar pesquisas afins. Deste modo, existe literatura gratuita disponível em sites e até leitura de livros que mostram somente figuras.

Nem sempre foi fácil se encontrar obras da Literatura Infantil para utilizar no processo de ensino da escrita da língua portuguesa aos alunos surdos. Hoje o recurso tecnológico da internet já oferece condições não só de encontrar obras literárias contendo aspectos da literatura surda, mas, também de construir essas histórias através de programas tecnológicos que possibilitam a criação de imagens bem como a aquisição e remodelagem destas através de programas afins, sendo esses possíveis de serem utilizados tanto para construções escritas como filmadas em DVD.

Existem três tipos de Literatura Infantil que podem ser utilizados para servir de estímulos visuais ao ensino da língua portuguesa a alunos surdos: as que são criadas pelos ouvintes e refletem a cultura dos ouvintes; as que são adaptadas para a cultura dos surdos; as que são autênticas da cultura dos surdos. No nosso caso trata-se de uma obra que foi adaptada para a cultura dos surdos.

A história intitulada “Os Três Porquinhos Surdos”, conhecida pelas pessoas ouvintes, foi adaptada no intuito de retratar as realidades da história do povo surdo, no que concerne ao seu sofrimento, lutas e vitórias para garantir o direito de usar a língua de sinais na sociedade ouvintista. Reflete ludicamente o curso da trajetória histórica que os surdos vivenciaram até o estabelecimento legal do direito do surdo usar a língua de sinais

como a sua L1. Deste modo, esta obra está adequada a ser utilizada em salas do ensino fundamental e médio, já que envolve assunto relacionado à História Surda. Para que o leitor a conheça na íntegra, a seguir apresentamos o texto que lhe corresponde “Os Três Porquinhos Surdos”, conforme Alves, Campos e Medeiros (2013, p.1 -19):

“Os Três Porquinhos Surdos”

Era uma vez três porquinhos surdos: Bi, Lin e Guismo.

Eles eram irmãos e moravam na floresta, para não serem forçados a aprender a falar. Eles souberam que na floresta tinha um lobo chamado Oralismo que odiava língua de sinais. Por isto ele perseguia os surdos para obrigá-los a aprender a falar. Bi é um surdo preguiçoso. Ele fez sua casa de palha, para se proteger do Oralismo.

Oralismo chegou à casa de Bi e quis forçá-lo a oralizar, mas Bi não saiu de casa. Zangado, Oralismo derrubou a casa de Bi num só assopro.

Assustado, porque não queria aprender a falar, o porquinho preguiçoso correu para a casa de Lin, seu irmão do meio que construiu uma casa de madeira.

Os dois porquinhos conversaram muito em LIBRAS.

Oralismo ficou muito raivoso com isto e resolveu forçar os dois porquinhos a oralizar. Com a raiva que estava Oralismo assoprou, assoprou, até derrubar a casa de Lin.

Assustados, Bi e Lin correram para se proteger na casa de Guismo, que era de tijolos. Guismo ficou surpreso com os irmãos irrompendo casa adentro.

Por isto perguntou:

— O que aconteceu?!

Afobados Bi e Lin falaram de uma só vez:

— Oralismo quer nos pegar para forçar a aprender a falar! Oralismo viu os três usando LIBRAS e ficou furioso!

— Arre! Agora são três! Vou obrigá-los a oralizar! Enquanto os irmãos conversavam dentro da casa, Oralismo ameaçava assoprar se eles não saíssem para aprender a falar. Mas os porquinhos surdos nem ligaram para o Oralismo e sinalizaram, sinalizaram... Os porquinhos riram do Oralismo e disseram:

— Nunca você nos vencerá! Usaremos LIBRAS sempre, sempre!

Furioso Oralismo assoprou, assoprou cada vez mais forte, mas a casa não cedeu. Continuou firme como a rocha.

E os porquinhos continuaram a sinalizar, sinalizar, cada vez mais! Determinado, Oralismo resolveu atacar pela chaminé da casa.

E falava:

— Eu vou vencê-los! Vou fazê-los deixar a LIBRAS e oralizar!

Oralismo teve uma surpresa: os porquinhos haviam preparado um caldeirão com água fervente na lareira. Oralismo se ferrou caindo no caldeirão e ficou muito queimado. Daquele dia em diante Oralismo ficou com medo da força dos porquinhos surdos e resolveu sumir e nunca mais pensar em obrigá-los a falar.

Os porquinhos comemoraram a vitória: era 26 de setembro, data que comemoram festivamente até hoje!

Daquele dia em diante os porquinhos passaram a visitar a cidade e a todos os lugares onde tinham surdos. Eles sempre estão participando de festas e eventos da cultura surda.

Partindo desta criatividade literária, pensamos em possibilidades de usar a história dos “Três Porquinhos Surdos” no ensino de L2 em sala de aula no intuito também de se observar o domínio da Libras.

Sobre apoio bibliográfico de acordo com Silva (2010), numa condução pedagógica bilíngue as crianças surdas devem ser submetidas ao letramento na L1 e na L2, significando propiciar o letramento da língua portuguesa ao surdo criando condições através das quais elas formem sentidos na língua de sinais. Com isso, o letramento da L2 por parte da criança surda requer desta a capacidade de organizar suas ideias e pensamentos pela sua L1, já que o processo de aquisição da L2 vai emergindo pela descoberta da L1 e nas relações que são firmadas através da língua de sinais. Esta situação cognitiva envolve não só uma transferência de conhecimentos da L1 para a L2, mas, também, um seguimento paralelo de aquisição e aprendizagem no qual as duas línguas apresentam papéis e valores sociais que, especificamente, lhes são inerentes.

Desta forma, os recursos visuais como desenhos, fotos, cartazes, vídeos, e outros, constituem-se em materiais auxiliares imprescindíveis também no ensino da língua portuguesa escrita a alunos surdos. Quando esses são construídos pelo professor e aluno surdo, juntos, a proposta adquire maior relevância para a escrita da L2, gerando resultados mais expressivos para a aprendizagem. Assim, Silva (2010, p.07) ressalta:

[...]na prática pedagógica, os alunos deverão ter experiências com o uso e funções da leitura e da escrita no meio social, através de leitura de textos, de contos, releitura dos mesmos, da utilização do dicionário de língua de sinais, o sinal e a palavra, ou o desenho e a palavra, e também a escrita em LIBRAS, jogos para o desenvolvimento da consciência grafêmica, léxico-semântica e morfológico-sintática além de participar e observar ações de leitura, criar e utilizar uma biblioteca em sala de aula, conhecer as principais convenções da escrita: direcionamento, horizontalidade, tipo de escrita, sinais de pontuação, etc., reconhecer palavras, letras e sílabas.

Neste caso, é interessante deixar claro o sentido desse processo de aprendizagem da Libras, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 17):

[...]usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro.

Nessa direção, a literatura infantil ganha importância como tema central, conforme afirma Silva (2010, p. 07,08):

[...] sendo ela a desencadeadora de questões que desafiam o processo de interação do sujeito surdo com o mundo e com isso levam a um processo de assimilação e por isso na construção de conhecimento. (...) Nesse sentido, a literatura infantil foi tomada como instrumento mediador, já que, além de divertir os pequenos leitores, leva-os, de maneira lúdica, a perceberem e a interrogarem a si mesmos e ao mundo que os rodeia, orientando seus interesses, sua necessidade de autoafirmação ou de segurança.

Karnopp (2010) nos mostra que a literatura surda refere-se à produção de textos literários que traduzem a experiência visual específica de um grupo de pessoas surdas, que possuem um sistema linguístico e cultural distinto. Isso possibilita a criação de representações que são específicas para eles, diferenciando-se das representações da comunidade formada por pessoas ouvintes.

Refletindo as histórias das comunidades surdas, as obras da Literatura Surda denotam modelos e valores históricos que são significados e ressignificados ao longo do tempo pelos surdos, de acordo com as mudanças características de um determinado momento histórico. Dessa forma, por meio de uma literatura dinâmica e histórica, os sujeitos surdos transmitem modelos e valores históricos por meio de piadas, anedotas, fábulas ou contos de fadas, transmitidos pela família, escola e/ou por grupos específicos de surdos em suas interações sociais.

Nesse processo:

[...] percebe-se que surdos contadores de histórias buscam o caminho da autorrepresentação na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, através da legitimidade de sua língua, de suas formas de narrar as histórias, de suas formas de existência, de suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem. (Karnopp, 2010, p. 172)

A utilização de histórias infantis em sala de aula com alunos surdos exige que o professor tenha perspicácia para escolher aquelas que sejam pertinentes à realidade de cada um, além de destacar explorações visuais adaptadas por meio de recursos e materiais pedagógicos adequados para a educação de surdos. A seleção das histórias também requer o reconhecimento dos interesses literários e da faixa etária dos alunos, com o objetivo de fortalecer a conexão com a história abordada.

A elaboração e/ou narração das histórias necessita estabelecer objetivos que se relacionem com os valores, atitudes, informações, sentimentos e conhecimentos de mundo das experiências de vida dos alunos surdos. Nas obras da Literatura Surda, Silva (2010,

p.10) nos apresenta a relevância:

[...] um procedimento importante é o relato da história pelos alunos, sendo considerada uma estratégia utilizada na organização dos esquemas narrativos, do pensamento, da expressão e também para a ampliação do vocabulário em língua de sinais. Neste sentido, vale destacar que os alunos podem também recriar novas histórias, mesmo não sabendo ler ou escrever, tendo como base as suas experiências de mundo, sua imaginação, retratando as percepções do ambiente que o cerca.

Os esclarecimentos teóricos desenvolvidos até agora possibilitam a ideia de que ensinar L2 aos surdos sem metodologias desenvolvidas a partir de obras da Literatura Infantil torna o ensino e a aprendizagem morosos e desinteressantes.

3.2 CENÁRIO DA PESQUISA E MINHA HISTÓRIA

Relato um pouco do que minha mãe contou sobre mim, um pouco da história da escola para surdos e também algumas das minhas lembranças nesta escola. Minha mãe relata que não sabe se nasci surdo ou se minha surdez ocorreu devido a dois eventos quando eu tinha dois anos, pois ela não tinha experiência ou contato com pessoas surdas e nem sabia da existência de surdos. O primeiro evento foi uma dor de ouvido muito intensa, que a levou a me levar a um otorrinolaringologista. Devido a uma inflamação nos ouvidos, foi necessário perfurá-los.

Com o passar do tempo, minha mãe voltou ao otorrinolaringologista porque eu não falava. O médico disse que estava tudo bem, afirmando que "o fato de seu filho não falar é porque ele tem preguiça de falar". Em seguida, ocorreu um episódio de sarampo muito severo, que chegou a causar sangramento nos ouvidos, o que convenceu minha mãe ainda mais sobre minha surdez. Como mencionei anteriormente, ela não tinha conhecimento sobre a existência de surdos e nunca havia considerado que alguém poderia perder a audição.

Foi somente após uma visita de um parente que questionou minha mãe e meu pai: "Por que Kledson não fala?" Como eles não souberam responder, essa pessoa perguntou novamente: "Vocês já fizeram algum teste para ver se ele escuta?" Foi então que meu pai pegou duas panelas e começou a batê-las, percebendo que eu não reagi. Na época, eu já tinha três anos, e esse incidente levou meus pais a procurarem outro

otorrinolaringologista, que os orientou a ir para Recife, no Centro de Saúde Auditiva – SUVAG, onde realizaram exames que confirmaram minha surdez. Fui então orientado a usar próteses auditivas, embora eu não gostasse delas, meus pais as compraram.

Ainda em Recife, após o diagnóstico de surdez, o otorrinolaringologista aconselhou meus pais a procurar tratamento em Campina Grande para desenvolver minha audição e fala, e me matricular em uma escola regular para ouvintes.

Ao retornar para Campina Grande, minha mãe foi informada sobre o Centro Assistencial da Criança Excepcional - CACE, onde fez minha matrícula. O foco da escola era a oralização dos alunos, incluindo aulas com piano e outros instrumentos musicais para reproduzir os sons tocados. No entanto, eu não consegui me adaptar; as outras crianças eram agitadas, agressivas e gritavam, o que me deixava muito incomodado. Ficava assustado e relutante em voltar no dia seguinte, o que levou minha mãe a desistir de continuar no CACE.

Em busca de um lugar onde eu pudesse estudar, minha mãe também visitou o Instituto Campinense de Assistência ao Excepcional - ICAE. No entanto, minha permanência lá foi breve, pois o comportamento dos alunos era semelhante ao do CACE, e as professoras não conseguiam ensinar adequadamente os alunos, usando métodos como colocar uma ficha sobre os lábios para pronunciar palavras para que pudéssemos repetir. Eles não tinham conhecimento suficiente sobre deficiências, especialmente a surdez.

Além disso, a reabilitação auditiva e o desenvolvimento da fala prometidos com o uso das próteses auditivas não ocorreram como esperado. O período entre Recife e o ICAE durou mais dois anos.

Em 1982, conforme orientação do otorrinolaringologista, minha mãe me matriculou na Escola Petrônio Figueiredo, uma escola regular próxima à nossa residência. O objetivo era proporcionar um ambiente onde eu pudesse ter um bom desenvolvimento escolar, mesmo sendo surdo.

Eu gostava da Escola Petrônio Figueiredo por causa do prédio, dos colegas e das brincadeiras de bola, além de ser próxima de onde morava. Também apreciava os funcionários e minha professora. No entanto, havia uma dificuldade real na comunicação com todos e na compreensão e aprendizado em sala de aula. Eu era feliz na escola, mas ao observar a comunicação fluida entre os colegas ouvintes, percebia que havia uma barreira na comunicação quando se tratava de mim. Era necessário um esforço maior da

minha parte para entender o que estava sendo dito. No geral, eu me esforçava para aprender e pensava que estava tudo bem.

Assim, se passaram mais dois anos, mas minha mãe não estava satisfeita. Foi então que ela descobriu a Escola de Audiocomunicação - EDAC, depositando todas as suas esperanças no meu desenvolvimento escolar. Cheguei lá em 1985, dois anos após sua criação. Espero que essas informações sobre a escola, que completa 41 anos este ano, ajudem não só a conhecer um pouco mais sobre ela, mas também esclareçam um pouco da minha trajetória escolar.

A Escola Estadual de Audiocomunicação "Demóstenes Cunha Lima" (EDAC) está localizada no bairro do Catolé, na cidade de Campina Grande – PB. Foi fundada para servir como campo de estágio para as alunas da primeira turma da Habilitação em Educação de Deficientes da Audição do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPB - Campus II, hoje Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no ano de 1983. A necessidade inicial era proporcionar atendimento escolar a um pequeno grupo de crianças surdas, o que motivou os professores e estagiárias a iniciarem essa iniciativa.

Para dar continuidade a esta ação, teve apoio da Secretaria de educação e Cultura do Município de Campina Grande (SEC-CG) e, no segundo semestre de 1983, esta Secretaria alugou um imóvel para o funcionamento da escola, denominada Centro de Desenvolvimento da Audiocomunicação (CEDAC), como também contratou uma professora habilitada em educação de Surdos, para dar continuidade às ações educacionais a esses alunos, junto com os professores da UFCG.

Garantidas as primeiras condições de funcionamento, iniciou-se um processo de discussões sobre os encaminhamentos necessários para a oficialização desta Escola. Para sua criação, levou-se em consideração o fato de que a Educação Especial estava organizada através de um sistema centralizado, em nível nacional, pelo Centro Nacional de Educação Especial, que se desmembrava, nos Estados, nas Coordenadorias de Educação Especial. Por isso, optou-se por criá-la como uma escola especial estadual e não municipal. Assim, em 16 de julho de 1984, por força de decreto estadual nº 10.288, oficializou-se a criação da escola sob a denominação Escola de Audiocomunicação de Campina Grande “Demóstenes Cunha Lima”. Em seguida, firmou-se convênio de parceria entre os Governos do Estado do Município e a UFCG para a sua manutenção.

A criação desta Escola foi uma ação de relevante importância social, pois não só

minimizou a carência de instituições educacionais que atendam a enorme demanda de surdos local e das cidades polarizadas por Campina Grande. Ao longo dos anos, além da educação, contribuiu, efetivamente, para a organização da comunidade surda desta cidade, estando os surdos atualmente organizados através de sua Associação, abriu espaços sócio trabalhistas em nossa cidade, contribuiu para a Oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) através da Lei Municipal nº138/97, como também para a criação do cargo de instrutores de Libras e de intérpretes de Libras para a Secretária de Educação, Esporte e Cultura (SEDUC) no plano de Cargos do Município de Campina Grande.

Durante muitos anos, a EDAC funcionou em residências alugadas pela Prefeitura Municipal de Campina Grande, mudando de instalações várias vezes. Essa situação gerou dificuldades para desenvolver as atividades escolares e impossibilitou o atendimento adequado demanda de alunos surdos, além de inviabilizar programas de apoio às famílias e ensino de Libras para a comunidade.

Em 1993, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e da Fundação de Apoio às Pessoas Deficientes (FUNAD), o governo estadual encaminhou ao governo federal um projeto para a construção de uma sede própria para a escola. O projeto foi aprovado e iniciado no mesmo ano, porém enfrentou paralisações devido a problemas orçamentários. A construção foi finalizada no final de 1998, e a mudança para a nova sede na Rua Eutícia Vital Medeiros, S/N, no bairro do Catolé em Campina Grande, ocorreu em 2 de fevereiro de 1999, coincidindo com o décimo sexto aniversário da escola.

Em julho de 2005, as atividades escolares foram temporariamente suspensas devido a problemas na estrutura metálica do teto da escola, causados pela falta de manutenção. Em setembro do mesmo ano, as aulas foram retomadas de forma provisória em um novo prédio alugado pelo governo estadual, localizado na Rua João Lourenço Porto, nº. 29, Centro, Campina Grande – PB, onde permaneceram até dezembro de 2006 devido ao não término das reformas na sede original.

O ano letivo de 2007 teve início somente em 12 de março, após a conclusão das obras de reforma na sede própria da EDAC, localizada no bairro do Catolé. O retorno à sede da escola representou uma conquista para toda a comunidade escolar, que dedicou esforços significativos para garantir a conclusão das reformas e o reinício das aulas.

Desde 1983, professoras da UFCG têm desenvolvido atividades de extensão

através dos Programas de Extensão - PROBEX e PROLICEN – e de Iniciação Científica – PIBIC na EDAC. Ao longo desses anos, a escola passou por um processo gradual de reflexão sobre questões linguísticas e pedagógicas no ensino de surdos. Inicialmente, suas práticas eram fundamentadas na filosofia oralista, que via a pessoa surda como um deficiente auditivo a ser normalizado através de programas de treinamento e técnicas de fala, assumindo, portanto, uma abordagem terapêutica em vez de educativa.

Apoiada nesta filosofia oralista, dominante e praticamente a única utilizada no Brasil, a EDAC desenvolveu suas atividades durante vários anos. No entanto, o fracasso escolar dos alunos surdos, que passavam anos na escola sem conseguir apreender conceitos abstratos, e as dificuldades de integração dos alunos, aliados aos conhecimentos de novas abordagens de trabalho para estes sujeitos e ao estabelecimento do status linguístico da Língua de Sinais na década de 1960, entre outros fatores, levaram a equipe docente da EDAC e da UFCG a repensar esta abordagem.

Esses estudos abriram caminho para a introdução de sinais na educação de surdos sob a filosofia da Comunicação Total (CT), que defende a utilização de qualquer recurso linguístico: desenho, língua oral, mímica, sinais da língua de sinais inseridos na estrutura da língua oral, entre outros. Apoiados nas ideias da CT, a partir de 1991, introduzimos o português sinalizado como recurso no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Goldfeld (1997), o português sinalizado é uma língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais. Apesar de alguns avanços terem ocorrido em termos comunicativos, os alunos continuavam a apresentar características semelhantes às identificadas na abordagem oralista.

Na década de 1980, ganha força mundialmente o Bilinguismo-Bicultural, que pressupõe que o surdo deve ser bilíngue, adquirindo a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita ou oral como segunda língua (L2). Além do aspecto linguístico, o bilinguismo-bicultural traz para a escola a cultura da comunidade surda, valorizando-a e respeitando-a, de modo que o aluno organize sua identidade surda (Behares, 1991). Esta visão considera o surdo uma pessoa linguística e culturalmente diferente, não deficiente, por apreender o mundo essencialmente pela experiência visual. Baseando-se nessa visão, a Escola adotou como proposta pedagógica o

modelo bilíngue-bicultural a partir de 1995. Esta concepção, vivenciada atualmente por nós, tem como base a visão do surdo como sujeito sócio-histórico, o que implica um olhar que não se restringe apenas à deficiência biológica, mas busca compreender a pessoa surda como um todo. São consideradas as relações históricas, linguísticas, culturais, psicológicas, sociais, etc., que constituem esta pessoa.

A implantação e consolidação dessa perspectiva na EDAC requer a construção de uma série de condições para que esta possa ser um ambiente realmente bilíngue e privilegiado: a presença de professores surdos, que serão modelos linguísticos e culturais para os alunos; a presença de professores ouvintes que dominem a Língua de Sinais, para ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua; a presença de intérpretes de Língua de Sinais, entre outros aspectos.

Desde 1995, as professoras da UFCG responsáveis pela área de Educação de Surdos e que prestavam assessoria à EDAC têm desenvolvido projetos de extensão fundamentados na perspectiva bilíngue-bicultural com o objetivo de contribuir para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EDAC; coordenar, observar e analisar o processo de construção do PPP da EDAC, especialmente quanto à definição do espaço curricular da Libras e da Língua Portuguesa; coordenar as atividades da EDAC relacionadas ao ensino de LIBRAS, tanto para surdos quanto para ouvintes; colaborar nos estudos teórico-metodológicos sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 para surdos; colaborar no encaminhamento de ações relativas aos alunos com outras deficiências associadas à surdez, entre outros objetivos.

Além do mais, a assessoria ali realizada também promovia cursos de capacitação para os professores, intérpretes e instrutores de Libras da própria EDAC e profissionais (surdos e ouvintes) de outras instituições que atuavam na educação de surdos. O ano de 2001 merece destaque, com ousadia que a EDAC tendo como sustentáculo a assessoria da UFCG, iniciou a realização do *Encontro Campinense Sobre Surdez*, ao qual trouxe grandes nomes na área da surdez como: Carlos Bernardo Skliar, Ronice Müller de Quadros, Nelson Pimenta de Castro, entre outros. Foram vários encontros, seminários, projetos, eventos e movimentos que proporcionaram enriquecimentos teórico e prática pedagógica ao corpo docente com também conhecimentos e aprendizagem socioculturais para a comunidade surda.

Por fim, esclarecemos que a organização curricular de ensino para os três níveis

de ensino é a mesma trabalhada na escola regular, mas com adaptações às necessidades dos alunos e a inserção da Libras como disciplina para os alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano) e do Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano).

3.2.1. Funcionamento geral da escola

O funcionamento da EDAC nos três turnos ocorreu no ano de 1993. Entre os anos de 2008 e 2015, a escola funcionou com aproximadamente 277 alunos matriculados, distribuídos nos três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A partir de 2009, a parte administrativa da EDAC não mais contava com eleições diretas, passando o diretor a ser indicado pelo Governo do Estado. Este fato trouxe descontinuidade aos trabalhos em andamento devido à falta de compreensão da proposta pedagógica da escola e dos conhecimentos históricos necessários para adaptar de forma coesa e coerente às necessidades de seu alunado.

A escola também enfrentava diversos problemas, como carência de auxiliares de serviços gerais (vigia e agente administrativo), instabilidade de alguns professores contratados, apenas dois intérpretes para atender às necessidades dos alunos e da escola, além da falta de recursos para oferecer um suporte mais eficaz ao ensino. A ausência de profissionais que compõem uma equipe técnico-pedagógica (psicólogo, assistente social e fonoaudiólogo) para atender aos alunos e suas famílias tem gerado muitas dificuldades para o desenvolvimento dos alunos que apresentam outros problemas associados à surdez, bem como para suas famílias.

Com a facilidade proporcionada pelas redes sociais, é possível encontrar informações sobre a EDAC, atualmente denominada E.C.I.E.E.F.M. Audiocomunicação de Campina Grande Demóstenes Cunha Lima.

3.2.2. Eu, aluno e EDAC

Quando cheguei à EDAC, eu não sabia a língua de sinais e me comunicava apenas por meio de gestos. Somente aos quase 8 anos de idade tive contato com a língua de sinais.

Esse fato não é incomum e na verdade se repetiu entre meus colegas, alguns deles com idades bem mais avançadas que a minha. É importante lembrar que, inicialmente, não existia em Campina Grande uma escola específica para surdos, tampouco uma escola bilíngue onde todo o ensino- aprendizagem ocorresse através da língua de sinais, com leitura e escrita da língua oral majoritária do país, permitindo ao surdo a escolha de onde estudar. Este cenário ainda se repete hoje por diversos motivos. Apenas alguns poucos alunos adultos e visitantes da escola, que tiveram o privilégio de viajar e ter contato com a língua de sinais, conseguiam transmiti-la para nós e para os professores.

A compreensão de textos corridos, puramente escritos entregues em sala de aula, era impossível para mim. Quando as atividades envolviam literaturas infantis com imagens ricas e uma sequência visual marcante, eu conseguia responder às perguntas ou dialogar sobre o que estava sendo transmitido. A aprendizagem da língua de sinais ocorria durante momentos de brincadeiras, lazer e observação dos adultos conversando nos intervalos, ou quando o professor se atrasava ou faltava, aproveitávamos esses momentos preciosos juntos. O horário de intervalo era insuficiente para nós, que estávamos descobrindo o mundo através da linguagem falada, pois esses eram os momentos em que mergulhávamos na nossa cultura, entendendo nosso modo de ser, pensar, perceber, ter ideias, agir e construir conhecimento. Faço um paralelo com a importância dos programas de intercâmbio, cujo foco é aprender um novo idioma, para ilustrar o valor desses momentos.

Voltar para a sala de aula não era prazeroso porque queríamos aprender a ler e escrever para decifrar o que estava nos livros ou em qualquer outro meio de informação fora da sala de aula. No entanto, as professoras não sabiam ou não tinham fluência na língua de sinais, então, apesar de seus esforços, não conseguiam transmitir o conhecimento, o que consequentemente dificultava nosso aprendizado.

A pesquisa teve como cenário a Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima – EDAC, localizada no bairro do Catolé, em Campina Grande, Paraíba. A escola atende surdos não só no município, mas também em localidades vizinhas.

De acordo com as informações contidas no seu Projeto Político Pedagógico-PPP²

² Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que junta propostas de ação concreta que uma escola pretende executar durante um determinado tempo. Este documento contém os objetivos, metas a cumprir e os meios para concretizar o trabalho para alcançar esses objetivos e metas.

(1999, p.05) a EDAC mantém diretrizes pedagógicas norteadas por:

Os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; os princípios dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Esta escola oferece ensino aos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Na Educação Infantil consideram a oferta de cuidados que possibilitem às crianças conexão entre os seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais, a partir do entendimento de que elas se constituem em seres completos, totais e indivisíveis.

Em relação ao Ensino Fundamental e Médio, as diretrizes pedagógicas consideram a preparação do aluno para o exercício da cidadania, oportunizando - lhe a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e maneiras de pensar e agir na sociedade. Nesta ótica, faz-se necessário: possibilitar o ensino da Libras para os alunos que não tiveram contato com a língua de sinais desde pequenos; possibilitar o ensino da língua portuguesa escrita através de metodologias de ensino de L2³; promover o ensino da leitura e da escrita em todas as áreas de conhecimento; promover o ensino favorável à utilização das tecnologias da informação e da comunicação; além do horário regular das aulas, desenvolver projetos que sejam adequados às necessidades especiais dos alunos, surdos e outros, na perspectiva de estabelecer melhoria no seu acompanhamento pedagógico e/ou na sua adaptação aos conteúdos curriculares.

Quanto à população atendida pela EDAC, como mencionado anteriormente, inclui alunos que residem em Campina Grande, em outras pequenas cidades circunvizinhas e em áreas rurais. Entre eles estão crianças pequenas, pré-adolescentes, adolescentes e adultos. É importante destacar que entre os adolescentes e adultos, há um número significativo de alunos surdos que ainda não dominam sua própria língua.

³A língua natural de pessoas surdas corresponde à língua de sinais. Assim sendo, esta é a L1 dessas pessoas, sendo a língua portuguesa escrita sua L2, enquanto segunda língua a ser aprendida no país que elas moram. No caso dos alunos da EDAC, a L2 para os alunos surdos corresponde ao português escrito, uma vez que eles também precisam aprender a língua que predomina na sociedade brasileira, na qual a maioria das pessoas são ouvintes.

Considerando que a comunidade surda é menor em comparação à comunidade ouvinte, mas possui uma identidade, língua e cultura próprias, é crucial que suas necessidades específicas, decorrentes da condição de surdez de seus membros, sejam respeitadas e adequadamente atendidas. Portanto, a escola bilíngue é essencial para que seus integrantes possam interagir entre si, promover a Língua de Sinais (LS) e participar de trocas que envolvem situações de comunicação e outras particularidades culturais e identitárias, incluindo a produção de obras de Literatura Visual como poemas, piadas e histórias.

De acordo com Silva (2007) o reconhecimento linguístico da LS como língua materna dos sujeitos surdos e o reconhecimento de que ela é o principal meio de organização dos processos cognitivos e do desenvolvimento das capacidades, socialização e conhecimento dos surdos incentivou a criação da proposta de educação bilíngue. Nesta ótica, a EDAC tem estabelecido no seu PPP⁴ uma proposta bilíngue que respeite e incorpore no seu dia-a-dia a utilização da Libras (Língua Brasileira de Sinais), seja no relacionamento professor-aluno e/ou no relacionamento aluno-aluno.

Sob essa compreensão, para ensinar Libras a EDAC o número de professores Surdos deveria ser maior, já que suas presenças na escola em muito fortalece o aprendizado da LS e favorece a concretização da identidade e da cultura surda nos alunos. Por isto reconheço a importância da presença desses professores, pois, de acordo com Albres (2010) uma das condições mais importantes para a viabilização da proposta bilíngue é a inserção de adultos surdos fluentes em LS junto aos alunos surdos e às suas famílias ouvintes. No nosso caso, esses adultos são os instrutores de Libras.

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Os participantes da pesquisa foram dois (02) alunos do 4º ano e dois (02) alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, os quais são surdos. O acompanhamento deles foi realizado de forma presencial. Durante a pesquisa, exploramos obras de literatura

⁴ Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que junta propostas de ação concreta que uma escola pretende executar durante um determinado tempo. Este documento contém os objetivos, metas a cumprir e os meios para concretizar o trabalho para alcançar esses objetivos e metas.

surda, apresentadas por meio de imagens, em Libras e em português escrito. Isso se deve ao fato de que, ao transpor entre o português escrito e a língua de sinais, os alunos surdos podem perceber as relações linguísticas distintas entre uma e outra língua.

3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas literaturas infantis para que o pesquisador pudesse observar o nível linguístico dos participantes. Para isso, os dados foram coletados através da observação da sequência didática baseada na experiência pedagógica da literatura escrita no sistema de SW.

Escolhemos “Os Três Porquinhos Surdos”, e a partir dele foram realizadas atividades que são essenciais para o ensino de português como segunda língua (L2) para surdos, utilizando obras da literatura surda. Nesse contexto, a pesquisa foi desenvolvida em duas fases:

- 1ª Trabalhamos a noção da estrutura, conteúdos, características formais e convencionais dos textos escritos em língua portuguesa, incluindo a identificação do título, dos nomes dos autores e dos personagens do conto. Observamos suas escritas com letra inicial maiúscula, compreendendo o uso dessa regra na L2 (segunda língua); contamos os parágrafos que compõem a história, percebendo que estes iniciam com letra maiúscula e são apresentados com um leve recuo para a direita. Reconhecemos as partes constituintes da história, como introdução, desenvolvimento e conclusão, e organizamos as frases do final da história conforme a Literatura surda.
- 2ª Trabalhamos para favorecer o reconhecimento do valor e da funcionalidade da língua portuguesa escrita, destacando o português a partir de referências visuais. Enfatizamos a importância das palavras conhecidas, destacando-as, e orientamos a identificação das palavras desconhecidas, sugerindo ignorá-las numa primeira leitura geral do texto. Promovemos a identificação das respostas em Libras para perguntas relacionadas à interpretação dos sentidos do texto, bem como para a construção de significados a partir da leitura. Realizamos o reconto da história em Libras sob diferentes perspectivas e reconstruímos o final da história também em

Libras.

De acordo com Karnopp (2010, p. 161) “Literatura Surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente”.

Mourão (2011) menciona que existem três tipos de produções literárias visuais. O primeiro tipo é a tradução interlingual de textos literários escritos; o segundo corresponde à adaptação de textos clássicos à realidade surda; o terceiro é a criação de textos por autores surdos, refletindo uma produção autêntica da Literatura Visual/Surda.

Ao comparar a possibilidade de acesso que as crianças ouvintes geralmente têm às histórias infantis com o acesso (ou a falta dele) que as crianças surdas têm, pode-se afirmar que as crianças ouvintes convivem com esse tipo de literatura desde muito cedo, pois esses produtos são abundantemente acessíveis em livrarias, filmes, vídeos e até mesmo em jogos eletrônicos. Por outro lado, o acesso à Literatura Visual é muito restrito para crianças surdas, embora já existam alguns exemplares desse tipo de literatura em livrarias, apresentando histórias com imagens, texto em português e, às vezes, também em escrita de sinais.

Mesmo que alguns exemplares já estejam disponíveis em algumas livrarias e possam ser adquiridos pela internet ou através de plataformas como o YouTube, nem todas as famílias têm consciência da importância de adquirir esse tipo de literatura. Em muitos casos, apenas as famílias engajadas na comunidade surda ou em escolas especiais para surdos reconhecem a necessidade de proporcionar esse tipo de literatura às crianças surdas. Portanto, é correto afirmar que o acesso da criança surda a materiais de Literatura Visual ainda é bastante limitado.

Para enfatizar a importância da Literatura Visual para a criança surda, Rosa e Klein (2009) explicam que, uma vez que os surdos captam informações visualmente, um conto não terá sentido para eles se não for contado em Libras. Além disso, se a história foi produzida por ouvintes dentro do contexto da cultura ouvinte, é necessário não apenas traduzi-la para Libras, mas também adaptá-la à cultura surda.

Neste contexto, buscamos uma obra de Literatura Surda que utilize expressões faciais e corporais, classificadores e ilustrações que toquem o emocional e a imaginação da

criança, além de refletir a expressão da cultura e identidade surda. Com isso, pretendemos trabalhar a história "Os Três Porquinhos" na versão "Os Três Porquinhos Surdos", para que junto com os alunos possamos explorar essa história no SW (Sistema de Escrita de Sinais), observando como o contato com este sistema contribui para a compreensão e apreciação da história.

Figura 22 e 23: Adaptação da história "Os Três Porquinhos" para SW.



Fonte: Arquivo do autor.

Reforçando a importância desses aspectos, Quadros e Schmiedt (2006, p. 25) destacam que no processo de alfabetização da criança surda não devem faltar materiais da Literatura Surda, pois "a produção de contadores de histórias naturais, de histórias espontâneas e de contos transmitidos de geração em geração são exemplos de literatura em sinais que precisam fazer parte do processo de alfabetização de crianças surdas". A autora ainda explica que essa literatura, rica em dados da cultura surda, experiência visual e língua de sinais, proporciona à criança surda os elementos essenciais que sustentam sua interação e vida na comunidade surda. No livro "Os Três Porquinhos Surdos", além de trabalharmos com a escrita de sinais, fazemos uma comparação entre a versão ouvinte, que menciona palha, madeira e tijolos na construção das casas, e a versão para surdos, relacionando as características desses materiais com o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. O texto também contextualiza conversas sinalizadas, onde o Lobo representa um sujeito oralista e os três porquinhos são surdos. Esta obra permite que os alunos se envolvam na vivência do mundo surdo, o que estimula

a leitura. Por outro lado, nos livros em língua portuguesa, há falta de estratégias, estrutura textual e adaptação do texto para facilitar o entendimento do português escrito em sala de aula.

Esta pesquisa foi realizada em três etapas: inicialmente, observamos a escrita em língua portuguesa; em seguida, analisamos a escrita de sinais; por fim, examinamos as informações que incluem os desenhos em Libras no texto.

Quando os alunos do Ensino Fundamental lidam com a leitura e interpretação de obras literárias da cultura surda, adquirem benefícios significativos relacionados à aprendizagem da Libras, familiaridade com a escrita de sinais e entendimento dos valores da cultura de sua comunidade. Além disso, desenvolvem seu senso linguístico criativo, podendo se tornar poetas, narradores de histórias, produtores de teatro e outros gêneros literários.

Entretanto, quando as crianças são privadas desses estímulos, seus potenciais de desenvolvimento linguístico são comprometidos, resultando em atrasos significativos no processo educacional. Isso inclui dificuldades na aquisição da L2, pois sem compreender plenamente o significado das palavras em português, os alunos surdos tendem a esquecê-las devido à falta de contexto adequado. Ao contrário, quando eles compreendem os sentidos das palavras, é mais fácil para eles reter a memória ortográfica.

A falta de atividades com obras da Cultura Surda não apenas dificulta a aprendizagem da escrita em língua portuguesa, mas também prejudica a habilidade de leitura. De acordo com Fernandes (1999), Rosa e Klein (2009) afirmam que a dificuldade dos surdos em dominar a leitura em português não se deve à incapacidade, mas sim às práticas educacionais inadequadas que não reconhecem a importância da L1 como base para a aquisição da L2.

4 ANÁLISE E PRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Na aplicação da aula, no momento da introdução da escrita de sinais para sentir como está a familiaridade dos alunos com este conhecimento, observou-se que era algo novo para eles. No entanto, após a explicação sobre a existência e função da escrita de sinais na comunidade surda, deixou de ser novidade. Mesmo não estando familiarizados com esse conhecimento, os alunos perceberam rapidamente a relação que a escrita de sinais tem com os sinais da Libras.

Durante o desenvolvimento da aula, inicialmente, foi narrada a história “Os Três Porquinhos” na versão dos ouvintes. Isso ocorreu à medida que slides com ilustrações e textos em língua portuguesa eram apresentados, com tradução para Libras. Como os alunos eram surdos, sinalizamos rapidamente e eles passaram a compreender a narrativa. Quando perguntados se já conheciam a história, apenas dois alunos revelaram que sim, indicando que a maioria nunca tinha ouvido essa história antes. Eles perceberam rapidamente que se tratava de uma história proveniente da cultura dos ouvintes.

De modo semelhante narrado a história “Os Três Porquinhos Surdos”. Assim como na versão anterior, cada *slide* continha imagens relevantes e o texto estava escrito em língua portuguesa, além de estar registrado em escrita de sinais. Os alunos pareceram demonstrar mais interesse na narrativa desta segunda história, o que é compreensível, pois estava focada na cultura surda. Eles não tiveram dificuldade em identificá-la. No entanto, ao serem questionados pelo pesquisador, enfrentaram dificuldades para responder à segunda questão, o que evidenciou a necessidade de uma mediação mais consistente para que pudessem responder adequadamente.

Com isso partimos em sala de aula para alguns questionamentos:

Pergunta 01: Você imagina fazer um texto extenso em português assim como um ouvinte? (Figura 01 – página 68)

Pergunta 02: Como você imagina escrever um texto com autonomia e fluência no português com base no texto dos três porquinhos usando a tradução da escrita de sinais para o português? (Figura 02 – página 68)

Pergunta 03: Você lembra de várias narrativas de histórias infantis, todas em português traduzida para a Libras? (Figura 03 – página 69)

Pergunta 04: Hoje você optaria de em ver essas histórias sinalizadas ou na escrita

de sinais? (Figura 04 – página 69)

Pergunta 05: Se você tem desejo de estudar *Signwriting*, se dedicar ao estudo dessa forma de escrita, você tem interesse? (Figura 05 – página 70)

Pergunta 06: Observando esta imagem da narrativa dos “Três Porquinhos” vocês conseguem entender a história lendo o livro traduzido para Libras ou tem muitas dúvidas? (Figura 06 – página 70).

Pergunta 07: Quando você visualiza esta imagem da narrativa dos “Três Porquinhos”, você consegue compreender com o português ou com a Libras a leitura? (Figura 07 – página 71)

Pergunta 08: Visualizando a imagem e um texto em português, você consegue compreender? (Figura 08 – página 71)

Pergunta 09: Você visualizando a imagem consegue entender e reproduzir na escrita de sinais? (Figura 09 – página 72)

Pergunta 10: Observando a imagem, o texto em português, a escrita de sinais, toda essa contextualização, você consegue entender a história? (Figura 10 – página 72)

Diante das questões 01 e 02, que indagavam se os alunos se imaginavam capazes de produzir um texto extenso em português como um ouvinte, e como se imaginavam escrevendo um texto com autonomia e fluência em português com base na história dos “Três Porquinhos”, utilizando a tradução da escrita de sinais para o português, os alunos responderam que se sentem aptos a realizar essa tarefa utilizando a adaptação da escrita de sinais para a Libras, embora enfrentem dificuldades no português.

Na questão 03, foi perguntado se lembravam de alguma narrativa de histórias infantis em português traduzida para a Libras. Eles responderam afirmativamente, mencionando que já tiveram acesso a essas histórias sinalizadas, porém nunca tiveram contato com a escrita de sinais, e o *Signwriting* é considerado muito confuso, ainda não tendo aprendido esse sistema. Na questão 04 questiona-se em ver essas histórias sinalizadas ou na escrita de sinais. Dois alunos demonstraram sentir-se confortável ler a história na escrita de sinais, enquanto os outros demonstraram insegurança por ser aquela oportunidade a sua primeira vez de estar em contato com o SignWriting preferindo a narrativa da história em libras.

Na questão 05, que perguntava se os alunos têm o desejo de estudar o *SignWriting* e se dedicar ao aprendizado dessa forma de escrita, todos responderam afirmativamente.

Eles expressaram unanimemente o interesse, pois almejam ingressar, na UFCG, no curso de Letras Libras.

Com a questão 06 gostaríamos de verificar ao observarem as imagens da narrativa dos “Três Porquinhos” se conseguem entender a história lendo o livro traduzido para Libras ou se têm muitas dúvidas. Um aluno respondeu que com o apoio da imagem para a escrita em português ele conseguiria entender a história mas, sendo tudo apenas no português é impossível ter um bom entendimento sendo esta resposta concordada por toda turma ao enfatizar precisamos da presença da imagem para entender a escrita.

Na questão 07, buscamos analisar qual a melhor compreensão da narrativa dos “Três Porquinhos”, se em português ou em Libras. A resposta indicou que, mesmo com a Libras, os alunos não conseguem entender plenamente e às vezes ficam um pouco confusos, mas a contextualização da imagem junto com Libras é compreensível.

A questão 08 procurou entender se visualizando a imagem e um texto em português fica mais compreensível. A resposta esclareceu que conseguem compreender quando há associação da imagem com o texto; apenas o texto em português sozinho não é compreendido.

Na questão 09, perguntamos se conseguem entender e reproduzir na escrita de sinais ao visualizar a imagem. Os alunos responderam que é muito complicado e difícil reproduzir rapidamente, pois precisam observar a posição das mãos, a expressão facial e o contexto para escrever no *SignWriting*. Embora não seja fácil, afirmaram que tentando é possível.

Concluindo com a questão 10, investigamos se conseguem entender a história ao visualizar a imagem, o texto em português e a escrita de sinais. A resposta foi que conseguem associar o texto em português com as imagens, mas na escrita de sinais encontram dificuldades para compreender completamente.

A reação positiva e o empenho dos alunos em compreender a escrita de sinais nos levaram a refletir sobre a necessidade de adquirirem domínio da Libras e de serem encaminhados para aprender a escrita de sinais desde tenra idade. Isso indica que este conhecimento deve ser introduzido desde a infância.

No ensino e aprendizagem da Literatura Visual/Surda, o uso da escrita de sinais é imprescindível, pois permite que os alunos se apropriem de diferentes gêneros textuais que compõem essa Literatura e também os capacita a produzi-los de forma criativa. Dessa

maneira, o registro da Literatura Surda por meio do *SignWriting* possibilita a preservação de artefatos que podem ser impressos e circularem em diferentes espaços e tempos.

Finalizando, conseguimos cumprir o que foi proposto em nosso planejamento. Foi perceptível o interesse dos alunos em trabalhar com a história dos “Três Porquinhos Surdos”, e a participação deles está diretamente relacionada ao objeto de aprendizagem da aula, com o artefato da Literatura Visual/Surda sendo utilizado durante os encontros com os alunos.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

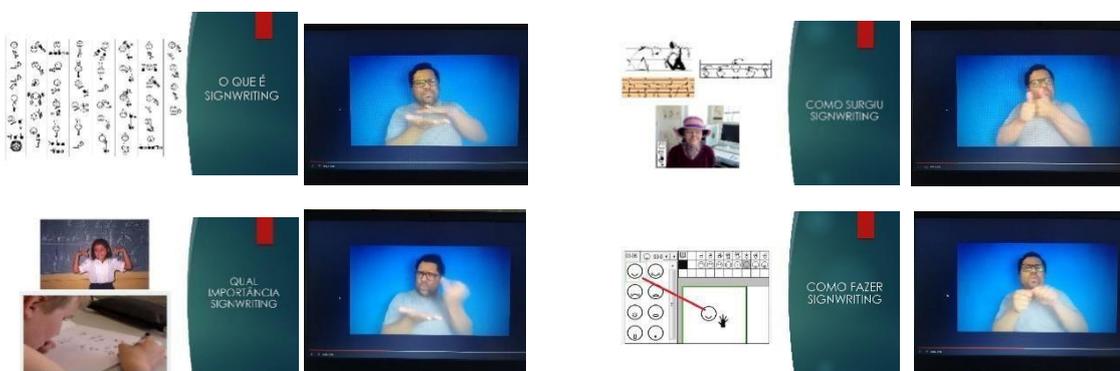
Diante de todo um contexto pós-pandêmico, a sociedade vem passando por uma evolução social em que a tecnologia influencia o cotidiano em todos os setores. Com o desenvolvimento tecnológico cada vez mais acelerado, as mídias voltadas para a informação e comunicação trazem práticas que permitem o contato rápido em qualquer lugar do mundo. Conforme relata Libâneo (1998, p. 15), “essas transformações provocam mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência”. Logo abaixo observamos o que comenta Nunes (2012, p. 12-13) sobre a utilização de vídeo como material didático:

O vídeo como material didático oferece grandes possibilidades pedagógicas, no entanto o educador precisa estar atento e ter uma boa percepção do que o vídeo oferece para enriquecer o trabalho pedagógico e principalmente analisar criticamente, enfocando os aspectos positivos e negativos que este enquanto recurso pode contribuir para desenvolver um bom trabalho em sala de aula.

Observamos que o vídeo pode ser um recurso didático importante para a aprendizagem, desde que seja utilizado de maneira planejada, estruturada e adaptada, um aliado na construção de saberes.

Com isso, desenvolvemos vídeo aulas para que o professor possa acessar em qualquer ambiente que esteja, de maneira lúdica, prática, dinâmica e objetiva, além de ter o conhecimento sobre o *SingWriting*. As aulas estão no *link* do *YouTube*: <https://youtu.be/6E2sZtsRfGw> (Privado), na qual constam 16 aulas relacionadas e detalhadas sobre o *SingWriting*.

Figuras 24- Imagens dos vídeos do produto.





Fonte: Autoria própria (2024)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora ainda haja discrepância entre o que a Lei de Inclusão prescreve em relação à efetivação do ensino inclusivo nas escolas do nosso país e o modo como tem sido realizado na maioria das escolas, não podemos ficar de braços cruzados à espera de melhorias para começar a agir.

Para ensinar a Língua Portuguesa escrita ao aluno surdo, o professor não deve perder de vista o fato de que este aluno não pode ser submetido à mesma metodologia utilizada para o aluno ouvinte. Diferentemente do aluno ouvinte, o surdo não possui registros sonoros nos quais possa se apoiar para compreender o sistema alfabético que caracteriza a escrita da Língua Portuguesa. Para aprender uma língua para a qual não possui habilidades auditivas, o aluno surdo precisa ser estimulado através de recursos visuais que correspondam aos seus interesses e à cultura surda.

As informações e experiências que a criança recebe do meio ambiente são denominadas input, abrangendo as experiências proporcionadas pelo uso da linguagem em interações, principalmente ao se comunicar com o próprio sujeito. Enquanto o sujeito ouvinte possui habilidade natural para a linguagem oral, o surdo possui habilidade para a linguagem sinalizada. A segunda língua dos surdos corresponde à língua dos ouvintes, que precisam aprender pois estão inseridos em uma sociedade ouvinte. Letramento não se resume apenas à habilidade de ler e escrever no sentido de codificar e decodificar uma língua na modalidade escrita, mas também ao uso competente e frequente da leitura e da escrita para a criação e/ou enriquecimento do conjunto de obras literárias surdas na escola em que estudam.

A aprendizagem da língua oral auditiva pelos alunos surdos não ocorre pela oralidade, mas sim pela escrita. Isso permite que aprendam o português escrito pelo mesmo canal de expressão da sua língua de sinais, o visual. Assim, mesmo com as limitações estruturais e vocabulares que todo aprendiz de segunda língua enfrenta, é possível trabalhar o ensino do português escrito aos surdos valorizando seus aspectos visuais como ortografia, pontuação e aspectos discursivos. Considerando isso, é possível que o surdo aprenda a segunda língua com satisfação pela descoberta das utilidades que o português escrito pode proporcionar no mundo moderno.

A inclusão de obras da Literatura Surda nas atividades de ensino da segunda língua aos alunos surdos é extremamente relevante, uma vez que é a partir delas que esses alunos

podem interagir com a segunda língua através dos significados sociais e culturais que as obras oferecem. Isso trará benefícios tanto pelo incentivo à aprendizagem quanto pelos conhecimentos inerentes às duas culturas em que vivem, permitindo-lhes expressar a cultura de sua comunidade e o modo específico pelo qual veem e interpretam o mundo.

O profundo conhecimento linguístico em Libras faz diferença nos níveis de escrita de sinais. Nesse aspecto, é importante para os surdos desenvolverem prática no português escrito, o que pode ser dividido em: nível básico, escrevendo em português e na escrita de sinais; nível intermediário, praticando e lendo textos na escrita de sinais; nível avançado, respondendo provas na escrita de sinais.

Infelizmente, ainda é bastante reduzido o número de professores que têm essa consciência e sabem desenvolver uma metodologia adequada para ensinar segunda língua aos alunos surdos. Por isso, é tão importante a divulgação deste trabalho em eventos acadêmicos, no sentido de esclarecer a relevância do uso do conto no ensino da primeira língua e de como isso pode ser feito.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **A linguística e a língua brasileira de sinais II**. São Paulo: KnowHow, 2010. (129 p.)
- ALVES, Kledson de Albuquerque; CAMPOS, Francisca Josseany da Silva e MEDEIROS, Maria Gorete de. **Os Três Porquinhos Surdos**. Livro produzido na disciplina Estágio Supervisionado III, do curso de Letras/Libras da UFPB de João Pessoa – Paraíba: 2013.
- AMPESAN, João Paulo. **A escrita de expressões não manuais gramaticais em sentenças da Libras pelo sistema SignWriting**. 2015. 326f. Dissertação (Mestrado). Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2015.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia. 1999. 318f. **A construção da referência por surdos na Libras e no português escrito: a lógica no absurdo**. 1999. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – Minas Gerais, 1999.
- BART, Creice. **Construção da leitura/escrita em língua de sinais de crianças surdas em ambientes digitais**. 2008. 141f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.
- BÓZOLI, Daniele Miki Fujikawa. **Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos**. 2015. 188f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá - Paraná, 2015.
- BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 431 f. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis - São Paulo, 2003.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte (editores). **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, Volume II: Sinais de M a Z. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. Sign Writing: como escrever a articulação visível dos sinais da Libras. In: _____. **Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em linguística e neurociências cognitivas**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Inep: CNPq: Capes: Obeduc, 2012. v. 1, p. 168-171.
- CARVALHO, A. M. P. (Org.). **O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: CENCAGE Learning, 2013.
- CURY, Daniela Ramalho. **Escrita de sinais: concepções de educadores Surdos e ouvintes**. Dissertação (Mestrado) 2016. 133f. Faculdade de Educação, Campinas, da

Universidade Estadual de Campinas, SP, 2016.

DALLAN, Maria Salomé Soares. **Signwriting: escrita visual para língua de sinais no processo de sinalização escrita. II Congresso Nacional de Surdez.** São José dos Campos, 2009.

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

FARIA, Evangelina Maria Brito de e ASSIS, Maria Cristina de. (Orgs.) **Língua portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas 5.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. (305 p.)

FERNANDES. **É possível ser surdo em português? Língua de Sinais escrita: em busca de uma aproximação.** In: SKLIAR, Carlos (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de Pesquisa.** 3ª ed. São Paulo: Atlas 2002 – Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.

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

GONÇALVES, Angélica Rodrigues. **Produção escrita de alunos surdos de escola inclusiva: um estudo contrastivo português / libras.** 159f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – Minas Gerais, 2019.

KARNOPP, Lodenir B.; MACHADO, Rodrigo N. **Literatura surda: ver histórias em língua de sinais.** 2 Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação (CD) – 2 SBECE, p. 3. Canoas: ULBRA, 2006. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf> acessado em: 03 de junho de 2023.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda.** Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LOUREIRO, C. B. C. **Processo de apropriação da escrita da língua de sinais e escrita da língua portuguesa: informática na educação.** 150 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. **Marcadores culturais surdos: quando**

eles se constituem no espaço escolar. In: **Revista Perspectiva.** Florianópolis: UFSC, v. 24, n especial, p. 81 – 100, jul/ dez, 2006.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais.** Dissertação de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011.

NEVES, Bruna Crescêncio. **Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua.** 2017. 271f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

NOBRE, Rundesth Saboia. **Processo de grafia da língua de sinais uma análise fonomorfológica da escrita em SignWriting.** 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado) Centro de Comunicação e Expressão Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.

NUNES, Sônia Maria Serrão. **O vídeo na sala de aula: um olhar sobre essa ação pedagógica.** Monografia - Curso de Especialização em Mídias na educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideia para ensino português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. **A alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais.** Canoas; *Textura*, N° 3, p. 53-62, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de. SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideia para ensino português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006

ROSA, Fabiano Souto; KLEIN, Madalena. **Literatura Surda: Marcas Surdas Compartilhadas.** 2009. Disponível em: http://www.ufpel.tche.br/cic/2009/cd/pdf/CH/CH_01076.pdf.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA – **Projeto Político Pedagógico –PPP da Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande – Demóstenes Cunha Lima (EDAC).** Campina Grande, 1999 (f. 12)

SILVA, Alessandra Cavalheiros da Silva, MEDEIROS, Marta Cleonice Martins e LORENAS, Vanise Mello. **O desenvolvimento do processo de letramento do aluno surdo a partir das experiências visuais proporcionadas pela literatura infantil.** Revista de Educação do Ideau (REI). Vol5 – N° 12- Julho – Dezembro, 2010.

SILVA, Camila Michelyne Muniz da. **A interlíngua Português-Libras na produção textual escrita de pessoas surdas adultas usuárias de Libras aprendizes do português**

escrito como segunda língua. Dissertação (Mestrado) 2018. 115f. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, Recife, 2018.

SILVA, Rosalva Dias da. **Formação de instrutores: uma experiência que prepara surdos para a docência.** Dissertação de Mestrado – Curso de Letras da UFCG – 2007(125p.)

SILVEIRA, Carolina; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir Becker. **Cinderela Surda.** Canoas: Editora Ulbra, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre/RS: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância. Florianópolis – SC, p. 24, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf acessado em: 03 de junho de 2023.

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

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador.** 2005. 330 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STUMPF, M. R. **A Estrutura do Sistema SignWriting.** Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância. Florianópolis – SC, 2008. Disponível em: < <https://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0569-BR-2008-Stumpf- ELSIII.pdf>> acessado em: 03 de junho de 2023.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WANDERLEY, D. C.; STUMPF, M. R. **A marcação do plural no sistema SignWriting: uma abordagem morfossintática.** *Leitura, [S. l.]*, v. 1, n. 57, p. 147, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2686> . Acesso em: 03 de junho de 2023.

WANDERLEY, Débora Campos. **A classificação dos verbos com concordância da Língua Brasileira de Sinais: uma análise a partir do SignWriting.** 2017. 332f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2017.

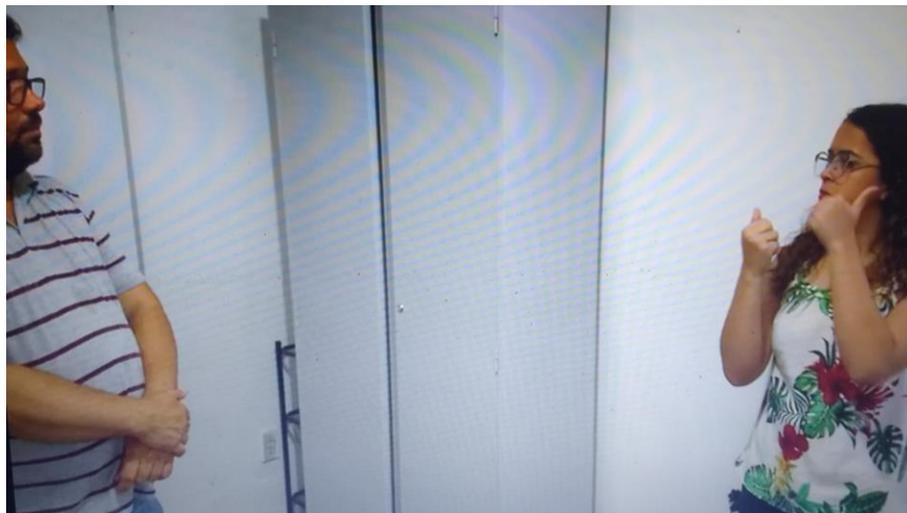
APÊNDICE



APENDICE 01 – Apresentação do livro.



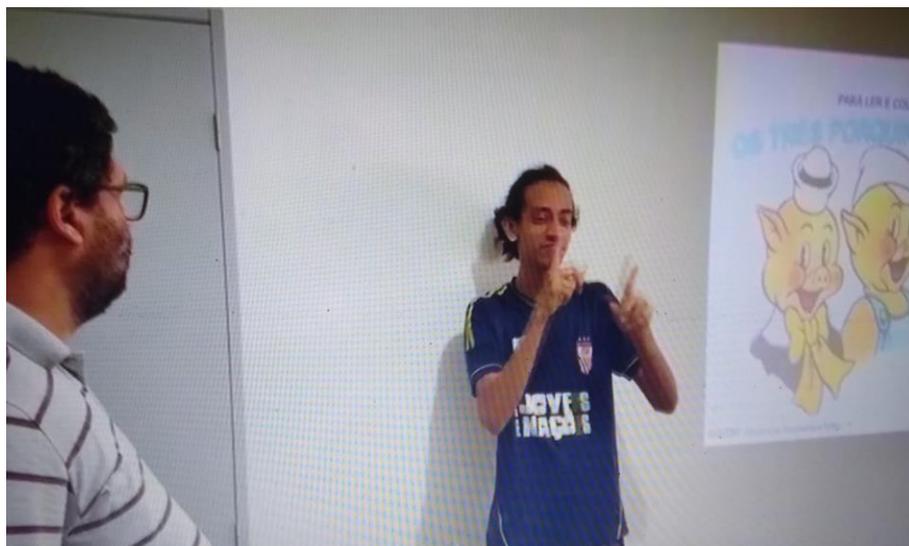
APENDICE 02 – Dialogando sobre o livro com a aluna.



APENDICE 03– Aluna falando o que entendeu.



APENDICE 04– Professor contando a história.



APENDICE 05– Aluno falando o que entendeu.



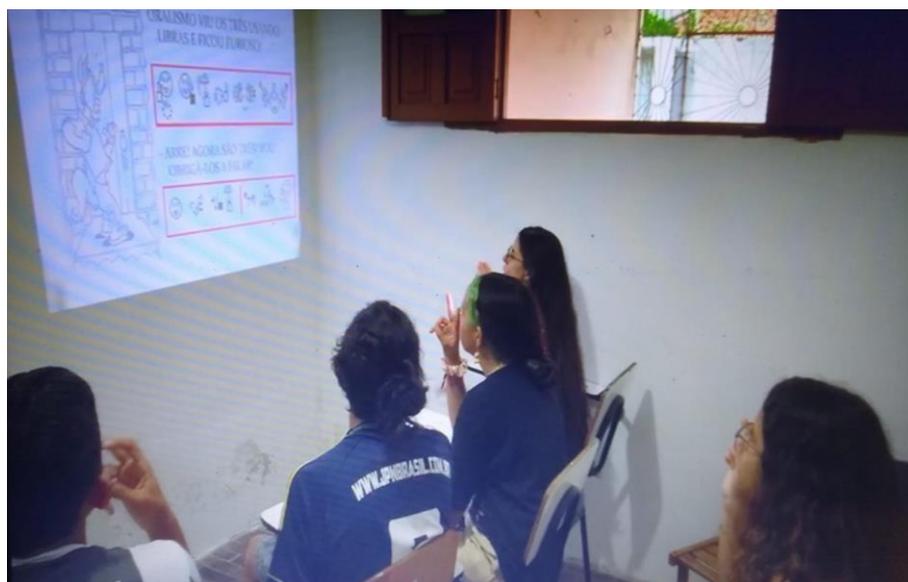
APENDICE 06– Aluna falando sobre o que sentiu com a história do livro.



APENDICE 07 – Aluno falando sobre o livro.



APENDICE 08 – Aluna relatando a história.



APENDICE 09– Alunos vendo o livro.