

ARTICULAÇÃO ENTRE A LITERATURA SURDA E A LIBRAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A APRENDIZES SURDOS: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUE

Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz (INES-RJ)
Cleudes Moreira de Jesus Alves (INES)

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão sobre a importância do uso da linguagem como forma de inclusão social. Mais especificamente, com base em estudos sobre educação de surdos e sobre inclusão escolar e social (SKLIAR, 2005; QUADROS, 2008; PRADO, 2015, entre outros) e na relevância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua de instrução para esse aprendiz surdo, o objetivo é apresentar, descrever e relatar algumas atividades pedagógicas, utilizando o texto literário e recursos visuais para o ensino de leitura e escrita a alunos surdos, tendo a contação de história em LIBRAS como passo inicial para outros ensinamentos. Resultados apontam que a aprendizagem é mais eficiente quando a L1 do aprendiz é utilizada como a língua de instrução, levando-o à interação com seus pares e ao letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa para surdos. LIBRAS. Literatura surda. Contação de história.

ABSTRACT: This article presents a reflection on the importance of the use of language as a way of providing social inclusion. More specifically, based on studies about deaf education and the inclusion of these learners in the social and educational contexts (SKLIAR, 2005; QUADROS, 2008; PRADO, 2015, among others) and the relevance of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) as the language of instruction for the deaf student, the aim of the research is to present, describe and relate some teaching strategies of reading and writing for deaf students, with the storytelling in LIBRAS as an initial step to other types of teaching. Results show that learning is more efficient when the learner's first language is used as the language of instruction, making him able to interact with peers and accessing literacy.

KEYWORDS: Portuguese for deaf students. LIBRAS. Deaf literature. Storytelling.

1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos vem conquistando muitos avanços nas últimas décadas. Entretanto, muito ainda precisa ser feito para que o sujeito surdo se sinta empoderado e incluído em uma sociedade realmente inclusiva. Para isso, são necessárias políticas de inclusão e de acessibilidade, proporcionando-lhe, primeiramente, o direito de se comunicar com sucesso, de se expressar como agente social, constituído de consciência crítica e emancipada. Ao abordar a surdez, Skliar (2005) enfatiza que a dificuldade de aprendizagem do surdo está mais relacionada a uma questão linguística e cultural do que à própria deficiência. O autor enfatiza que as necessidades especiais do aluno surdo estão associadas prioritariamente à comunicação e compreensão.

A possibilidade de comunicação com/entre os pares, seja no contexto familiar ou escolar, é, sem dúvida, uma das principais garantias de expressão do surdo. Quando esse direito não lhe é assegurado, são criadas barreiras que o impedem de conviver em comunidade, de promover o acesso ao contexto social, profissional e educacional. A Língua Brasileira de Sinais¹ (LIBRAS), instituída pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, consiste em uma modalidade linguística caracterizada como a L1 do sujeito surdo. No art. 1º da referida lei, a LIBRAS é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, com sistema linguístico de natureza visual-motora, sendo um sistema de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Este artigo é fruto de reflexões realizadas no grupo de pesquisa denominado *Compreensão e produção escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua: experiências, desafios e perspectivas*, criado e estabelecido no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)². Dessa forma, o objetivo é mostrar a importância do ensino de compreensão e produção textual a alunos surdos, mediado por sua primeira língua, a LIBRAS, tendo em vista o que propõe Prado (2015, p. 89-90), ao destacar a “necessidade de a escola estabelecer compromisso com um ambiente favorável à aquisição da língua”. Segundo a pesquisadora, dificilmente aprendizes surdos serão capazes de adquirir conhecimentos, caso não estejam expostos a uma língua que lhes favoreça a constituição do pensamento.

Apresentamos, neste trabalho, atividades de ensino-aprendizagem elaboradas para alunos surdos, com enfoque em leitura e escrita, utilizando a LIBRAS como língua de instrução, língua essa que permite e possibilita a comunicação dos alunos entre si e deles com seus instrutores educacionais. Compartilhamos com a assertiva de Quadros (2008, p. 28), ao destacar que “uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda”.

¹ Neste trabalho, usaremos a sigla LIBRAS para nos referir à Língua Brasileira de Sinais e serão adotadas as grafias com iniciais maiúsculas para Língua de Sinais e Língua Portuguesa, quando se tratar de línguas oficiais.

² O grupo de pesquisa é cadastrado no CNPq e pode ser localizado no endereço eletrônico: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4958696958821338>.

Considerando-se a proposta do artigo de apresentar algumas estratégias de ensino baseadas na leitura e na literatura (contação de história em LIBRAS) e, tendo como ponto de partida a L1 do aprendiz, destacamos a importância do desenvolvimento da habilidade de compreensão textual, fase essa imprescindível para que sejam desenvolvidas outras atividades com alunos surdos. O artigo está dividido em seções que apresentam, além do arcabouço teórico, atividades com o enfoque na compreensão textual e produção escrita. Na próxima seção, será apresentada uma síntese sobre a educação de surdos nos contextos mundial e brasileiro.

2 UM POUCO DE HISTÓRIA

2.1 A educação de surdos no mundo

A história da educação dos surdos na Idade Antiga, de acordo com Strobel (2012), apresenta-nos um cenário conturbado para a comunidade surda. Em Roma e na Grécia, a comunidade surda era rotulada como um conjunto de pessoas sem inteligência, incapazes e amaldiçoadas pelos deuses. O destino dos surdos era a morte por afogamento ou fogueira, abandono, desprezo, assim como a cassação de todos os direitos civis (voto, casamento, aquisição de heranças...). Por outro lado, conforme Strobel (2012, p. 18), no Egito e na Pérsia, os surdos eram “considerados como criaturas privilegiadas, enviadas dos deuses...”. Esse privilégio, entretanto, não garantia aos surdos o direito ao ensino e ao trabalho. Por isso, eles viviam uma vida sedentária.

Rocha (2008) apresenta registros de escritores/pesquisadores preocupados com o tema da surdez desde o século XVI, entre eles, o escritor ouvinte Juan Pablo Bonet (1579-1633), natural de Zaragoza, na Espanha, que escreveu o livro *Reduction De Las Letras, Y Arte Para Ensenar a Ablar Los Mudos*, publicado na Espanha em 1620. Pierre Desloges, por sua vez, nasceu ouvinte em 1747 e perdeu a audição aos sete anos, após ser acometido por sarampo. Aos 27 anos, entrou para a comunidade surda, quando aprendeu a usar a língua de sinais francesa. Foi opositor à ideia da oralização para o ensino a surdos, apoiando sempre a língua de sinais como língua materna.

Em 1775, o abade Charles M. de L'Épée fundou a primeira escola para surdos e defendia a ideia da língua de sinais como língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e a comunicação. Diferentemente de sua época, em que o acesso ao ensino era apenas para pessoas que tivessem posses, L'Épée aceitou também alunos pobres. Sobre os pensamentos de L'Épée, Sacks (1998) destaca:

O sistema metódico de L'Épée – uma combinação de língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais – permitia aos alunos surdos escrever o que era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em Francês e, assim, adquirissem educação. (SACKS, 1998, p. 30)

Em 1779, o primeiro escritor surdo, Pierre Desloges, escreveu o livro *Observaciones de un sordomudo al "curso elemental de educación para los sordomudos*. Souza, em 2003, escreveu o texto *Intuições "lingüísticas" sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX*. Ferdinand Berthier era surdo congênito, nascido em 1893, em Louhans, na França. Estudou para professor e, em 1840, escreveu o livro *Les Sourds Avant Et Depuis L'Abbé de L'Épée*.

De acordo com Rocha (2008, p. 4), em 1815, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet, após estudos no Instituto de Surdos de Paris, retornou aos EUA e criou a primeira escola de surdos, atualmente, renomada Universidade Gallaudet³.

Em 1855, o professor surdo Ernest Huet, também formado pelo Instituto de Surdos de Paris, veio para o Brasil com a intenção de estabelecer uma escola para surdos no Rio de Janeiro, quando teve início a educação de surdos no país, que será brevemente relatada na próxima seção.

2.2 O INES e a educação de surdos no Brasil

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi criado oficialmente em 1857, pelo educador francês surdo E. Huet, a convite do então imperador Dom Pedro II. Nessa

³ Maiores informações no endereço: <http://www2.gallaudet.edu/attend-gallaudet/about-gallaudet/>. Acesso em 10 jan 2017.

ocasião, recebeu o nome de Instituto Imperial para Surdos-Mudos, o qual foi alterado algumas vezes, passando por várias denominações como Instituto para Surdos-Mudos (1858-1874), Instituto dos Surdos-Mudos (1877-1890) e Instituto Nacional de Surdos-Mudos (1890-1957). Em 1957, o INES assumiu a nomenclatura atual, após a assinatura de um decreto pelo Presidente Juscelino Kubitschek (ROCHA, 2008). Desde sua criação, o instituto recebia alunos surdos de várias partes do território nacional, que voltavam às cidades de origem ao término do curso, levando consigo as ideias e os propósitos de serem divulgadores da Língua de Sinais.

Desde os primórdios da sua história, o INES defende a Língua de Sinais como meio de acesso dos alunos aos conteúdos curriculares, por considerar essa língua como ponto de partida para o ensino-aprendizagem. Registros mostram a preocupação do educador surdo francês E. Huet em viabilizar o ensino baseado em língua de sinais no referido instituto em meados do século XIX. No entanto, a educação de surdos nesse instituto passou por vários métodos de ensino: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, resumidos nos próximos parágrafos.

Em 1880, após o Congresso de Milão, a língua de sinais foi banida do contexto escolar, dando lugar, durante muito tempo, à filosofia educacional Oralista (ou Oralismo), que se baseia no ensino da fala aos aprendizes surdos (SOARES, 1999, p. 01). Esse método consiste na aprendizagem oral, o mais cedo possível, na “cura” do sujeito surdo, fazendo-o ouvir, treinando a leitura labial e utilizando o aparelho auditivo para discriminar sons. O pensamento era de que a língua de sinais “deixaria” a criança surda “preguiçosa” e a impediria de se adaptar à sociedade, majoritariamente constituída por pessoas ouvintes. Como críticas a esse método, podemos citar a má qualidade de ensino para as crianças surdas e, conseqüentemente, o nível de aprendizagem muito abaixo do desejado.

Na década de 60 do século XX, surge o método Comunicação Total, que considera válidos todos os modos de expressão linguística: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, oralização, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita. De acordo com Perlin e Strobel (2006), a Comunicação Total veio como resposta ao fracasso do Oralismo puro em muitos sujeitos surdos e poderia ser utilizada qualquer forma de comunicação: mímica,

sinalização, oralização, alfabeto manual entre outros, pois o importante era se fazer entender e entender o surdo.

Nos anos 80 do mesmo século, ganha espaço no cenário educacional a filosofia calcada na educação bilíngue, defendendo que o surdo deve aprender a Língua de Sinais como língua materna e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (GOLDFELD, 1997). O Bilinguismo consiste na utilização das duas línguas no contexto escolar: a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita. Nessa perspectiva, as crianças surdas necessitam de convívio com seus pares, utilizando a Língua de Sinais desde a mais tenra idade.

A cronologia histórica mostra que a conquista de alguns direitos para a educação de alunos especiais não é recente, favorecendo, também a comunidade surda. Em 1994, foi promulgada a Declaração de Salamanca, decorrente de uma conferência mundial sobre necessidades educativas especiais de acesso e qualidade de ensino. É decorrente de um evento realizado pela UNESCO em Salamanca – Espanha, em 1994, com atenção especial aos alunos com necessidades especiais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN 9.394/96) estabelece currículo, métodos, técnicas, recursos e organização para o atendimento às necessidades dos alunos especiais. Determina, também, o atendimento aos alunos por professores capacitados para atuarem tanto na educação especial quanto regular.

A projeção dos avanços mencionados talvez fosse mais discreta se a comunidade surda não contasse com a apropriação da sua língua, a LIBRAS, considerada a L1 do sujeito surdo. As conquistas atingem seu ápice com outros marcos que consolidam a possibilidade de uma educação inclusiva de qualidade, proporcionando acesso de alunos surdos ao conhecimento. A Lei 10.436/2002, que cria a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a referida lei, consistem nas principais conquistas. Na próxima seção, a LIBRAS será abordada mais detalhadamente.

3 A LIBRAS COMO L1 E COMO LÍNGUA DE INSTITUIÇÃO

Não se pode negar a importância de E. Huet frente à educação de surdos no Brasil, ao trazer para o território brasileiro o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais (LFS), que deu origem, anos mais tarde, à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que institui a Língua Brasileira de Sinais, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta, são frutos de uma longa batalha de legalização e regulamentação da língua em âmbito federal, cujo início data de 1993. O movimento de legalização foi liderado pela Federação Nacional de Educação e Integração de surdos (FENEIS), também, por algumas lideranças surdas do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁴.

Na Lei 10.436/2002, a LIBRAS é definida como “meio legal de comunicação e expressão” de pessoas surdas do Brasil, sendo de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. O artigo 4º estabelece a inclusão da LIBRAS como disciplina nos cursos de formação de “(...) Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior (...) como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN” (BRASIL, 2002). Conforme Rocha (2008, p.41), “A língua de sinais é uma construção histórica da comunidade de surdos, não sendo um sistema linguístico universal”.

O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, traz uma série de providências, evidenciando a importância da LIBRAS, do seu uso e da formação de profissionais para atuarem no magistério. Estabelece que a disciplina deva ser parte integrante do currículo obrigatório em todos os cursos de licenciatura, no curso normal de nível médio e no curso normal superior, assim como no curso de Pedagogia e de Educação Especial. Vale ressaltar a atenção que o decreto dedica à formação de docentes para o ensino de LIBRAS e da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

É mister pontuar no decreto o que se refere à necessidade de o aluno surdo aprender a LIBRAS e usá-la como o primeiro e principal instrumento de manifestação de seu pensamento e sua cultura. Após as habilidades de compreensão e produção em LIBRAS, o

⁴ Informações disponíveis no endereço eletrônico do INES, disponível em: www.ines.gov.br. Acesso em 10 jan 2017.

aluno procede a produção escrita em Língua Portuguesa. Essa ênfase traz à tona a questão da formação do docente em Curso de Pedagogia ou Normal Superior, em que a “LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução” (BRASIL, 2005). Com relação à formação de professores surdos e ouvintes, o documento ressalta a relevância desse profissional para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com formação bilíngue – LIBRAS e LP, em cursos de Letras/LIBRAS ou Letras/Língua Portuguesa. Instituições de Ensino Superior, preocupadas com essa questão, passaram a oferecer cursos de graduação, para contemplar essa demanda, como é o caso do curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS, oferecido por diversas Instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e a Licenciatura em Pedagogia com modalidade bilíngue, oferecida pelo INES.

É importante destacar, ainda, que o uso e a divulgação da LIBRAS no contexto escolar não excluem o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, denotando que o ser surdo é, acima de sua condição auditiva, um cidadão brasileiro, oriundo de um país em que a Língua Portuguesa faz parte do uso linguístico da maioria da população e consiste na língua oficial do país. Sobre esse tema, o decreto, no artigo 13, estabelece:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2005)

A Lei e o Decreto, entre outros encaminhamentos, reconhecem a LIBRAS como a L1 dos sujeitos surdos, o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos, a inclusão da disciplina de LIBRAS no currículo de formação de professores e fonoaudiólogos, assim como a formação de profissionais envolvidos no ensino de alunos surdos.

Nos documentos oficiais, também é clara a recomendação para que as instituições se empenhem no sentido de ofertar aos aprendizes uma educação inclusiva, de modo que o aluno surdo possa encontrar condições favoráveis de ensino-aprendizagem da mesma forma como ocorre com os alunos ouvintes. Nesse enfoque, toma grande impacto o ensino de Língua Portuguesa, considerando-se que essa língua é considerada a segunda língua desses alunos

(L2) e que a LIBRAS é a sua primeira língua (L1). O que se espera ou o que se busca, portanto, é uma proposta de ensino bilíngue, tornando acessível ao aluno surdo as duas modalidades linguísticas: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Ao abordarem sobre o ensino de LP nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Quadros e Schmiedt (2006) destacam a importância da LIBRAS, citando a Lei 10.436/2002 que “reconhece o estatuto linguístico da língua de sinais e, ao mesmo tempo, assinala que esta não pode substituir o português.” Nesse sentido, as autoras mostram a necessidade de se reconhecer que o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos, deve-se ao fato de que esses são cidadãos brasileiros e, portanto, têm o direito de utilizar e aprender essa língua oficial, importante também para o exercício de sua cidadania.

As referidas autoras preocupam-se com o ensino de português para as séries iniciais do Ensino Fundamental, destacando que a aquisição de conhecimentos em Língua Portuguesa é fruto da aquisição de habilidades em Língua de Sinais. As pesquisadoras acrescentam que a aquisição da Língua de Sinais pela criança surda, filha de pais surdos ou de ouvintes imersos na comunidade surda, aconteceria naturalmente, da mesma forma como acontece com as crianças ouvintes no seio familiar onde é utilizada a modalidade oral da língua. Considerando-se, então, que a língua predominante ou majoritária em um ambiente escolar é a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais não permeia de forma abrangente a unidade escolar, a criança surda pode ter prejuízo tanto no contexto do aprendizado de conteúdos didáticos quanto na socialização escolar.

Vale destacar, também, a importância da oferta aos alunos surdos de uma educação adequada, capaz de torná-los agentes sociais críticos e participativos nos eventos sociocomunicativos. Nesse sentido, o uso do conceito de letramento toma uma dimensão relevante para os docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a partir do que propõe Soares (1998):

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura. (SOARES, 1998, p. 36-7)

Documentos oficiais propõem a implantação de políticas para o ensino de LIBRAS e de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos e a formação inicial (curso superior) e/ou continuada de professores para atuarem efetivamente com esses aprendizes. No entanto, mesmo após 10 (dez) anos da vigência do Decreto 5.626/2005, percebe-se a carência de profissionais capacitados para atuarem em escolas inclusivas e/ou especiais. Neste trabalho, compartilhamos o princípio de que é importante a capacitação do corpo docente e dos demais grupos que formam a comunidade escolar para atuação com o aluno surdo, utilizando estratégias, métodos, materiais didáticos adequados e condizentes com as necessidades dos aprendizes.

A escola que conta com recursos humanos, tais como instrutor surdo, educador bilíngue, professor surdo e intérprete educacional estará contribuindo para dirimir as barreiras linguísticas, incluindo o sujeito surdo na comunidade escolar. O que se observa, nos dias atuais, são profissionais sem domínio da LIBRAS e de estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem o ensino eficiente de Língua Portuguesa para o aluno surdo, deixando-o em um isolamento social e cognitivo.

Não se pode desconsiderar a existência de salas “ditas” inclusivas, constituídas por uma maioria de alunos ouvintes e uma minoria de alunos surdos, os quais, diante da limitação linguística e do escasso ou inexistente atendimento especializado, sentem-se fracassados e, muitas vezes, desistem da escola ou continuam sem sucesso escolar. Sobre isso, Lodi (2009) propõe que

A maior parte dos surdos no Brasil não tem podido ter acesso a uma escolarização que atenda suas necessidades linguísticas, curriculares, sociais e culturais [...] nessas condições de escolarização, mesmo após vários anos, apresentam dificuldades em relação à aprendizagem de conhecimento de maneira geral e no uso da linguagem escrita.” (LODI, 2009, p. 14)

No cenário atual, é possível observar professores bem intencionados e dispostos a ensinar, porém aparentam sinais de impotência e falta de estímulos, diante de uma turma inclusiva, onde, normalmente, não há recursos para atenderem efetiva e adequadamente os aprendizes que se encontram sob sua responsabilidade, conforme destaque de Marchesi (2004):

É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos. (MARCHESI, 2004, p. 44)

Cademartori (2010), ao pesquisar o universo surdo, ressalta que a criança com hábito de leitura, com gosto por livros de histórias ou poesia, geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório cultural e linguístico mais amplo do que as crianças que não recebem estímulos para desenvolver essa habilidade.

Partimos do pressuposto de que viver em sociedade deve levar o sujeito surdo a questionar e refletir sobre o dia a dia. Cabe à escola, também, estimular o desenvolvimento crítico do aluno, possibilitando-lhe atitudes autônomas, consciência crítica, desenvolvimento de potencialidade para apresentar argumentos e debater sobre os conflitos existentes na sociedade. De acordo com Cademartori,

A literatura infantil, por sua vez propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico. (CADEMARTORI, 1994, p. 18).

A autora nos mostra que a leitura precisa ser prazerosa, interessante, estimulante e educativa principalmente para as crianças que estão iniciando essa atividade. Precisa, também, transmitir valores e abrir as portas para o mundo imaginário, de grandes descobertas, desafios e realizações, onde os sonhos e as realidades se misturam em uma grande aventura. Mourão (2011) traduz esse pensamento de forma poética:

As mãos, na língua de sinais, produzem as palavras, voam como a velocidade da luz, atravessam a visão do outro, desembarcam no aeroporto dos olhos, automaticamente as malas vão ao cérebro, explodindo os maiores parques do mundo, onde podem brincar de roda gigante, carrossel, montanha russa. Com palavras gritando, entre uns e outros, são produzidas linguagens que se conectam além do significante/significado, se tornam signos e logo nasce o compreender e entender das palavras. (MOURÃO, 2011, p. 38).

O ouvinte tem acesso ao conhecimento através da audição, mas o surdo utiliza os olhos como porta de entrada para o conhecimento. As mãos constituem as principais vozes

dos surdos junto com as expressões faciais e corporais que dão vida, movimento de pessoas que se emocionam, pensam, se expressam, sonham e vibram.

Utilizando a Língua de Sinais, os surdos são capazes de adquirir novos conhecimentos, “abrir a caixa da fantasia” e vivenciar o imaginário. Isso, por meio da sua primeira língua. Após a descoberta do mundo em LIBRAS, poderá ser-lhe apresentado o mundo da escrita, como destacam Quadros e Schmiedt (2006) de que a escrita terá uma representação em Língua Portuguesa após mediação por uma língua em que haja significação. Nesse caso, entende-se a Língua de Sinais como essa língua de significação para a compreensão e produção em LP.

Na próxima seção, será apresentada uma proposta de ensino a aprendizes surdos, tendo como ponto de partida a LIBRAS, primeira língua desses alunos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Contexto da pesquisa

Com o intento de trazer a criança surda para o mundo imaginário da literatura, foi escolhido um livro pertencente à serie *Contos de Grimm* (1996). Apesar de a história ser apresentada em Língua Portuguesa escrita, a contação foi totalmente realizada em Língua de Sinais, sendo necessárias adaptações para tornar a compreensão mais próxima da realidade cultural dos surdos. Para isso, por exemplo, foram adaptados nomes dos personagens, pois cada uma recebeu um sinal identificador. Dessa forma, ao contar a história fazendo o sinal, a criança já entendia quem era a personagem.

Em uma escola municipal do Rio de Janeiro, esse conto foi trabalhado com crianças surdas, cujos olhinhos estavam fixados na interpretação da história à espera de um final feliz. Um dos momentos surpreendentes foi quando, ao contar que a jovem pobre Ana havia saído para a floresta à procura de frutas para saciar a fome, uma das crianças levantou a mão, sinalizou, apontando para o pátio da escola onde havia uma árvore cheia de frutas. Ao ser questionado sobre o nome da referida fruta, ele sinalizou perfeitamente. Foi, então,

perguntado se ele sabia fazer a datilologia do nome daquela fruta, mas ele não soube identificar a palavra “laranja”. As crianças que sabiam ensinaram-lhe.

A seguir serão apresentados, detalhadamente, os caminhos percorridos na fase de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita utilizando a Língua de Sinais como L1.

4.2 Atividades propostas

4.2.1 Discussões e provocações

Antes de começar a história, a proposta foi estimular discussões com os alunos, a partir de uma série de perguntas. Dessa forma, ocorreu a exploração do conhecimento prévio e conhecimento de mundo (QUADROS, 2008). Dentre as perguntas norteadoras e realizadas em LIBRAS, destacaram-se:

- ✓ O que gostam de comer?
- ✓ Gostam da comida da escola?
- ✓ Quem gosta de sopa?

A última pergunta serve como “gancho” para começar a contação da história em LIBRAS, utilizando os classificadores⁵ e as expressões faciais e corporais⁶.

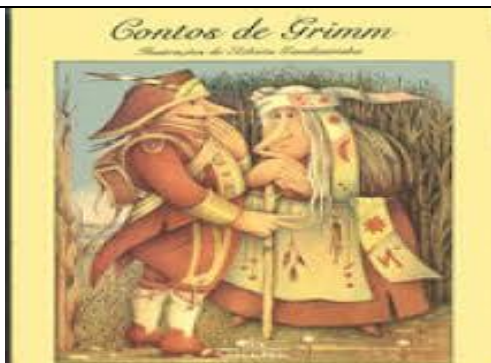
4.2.2 A história “A boa sopa”

Seguindo os pressupostos teóricos adotados neste trabalho, de uma perspectiva bilíngue de ensino (LIBRAS e LP escrita), com enfoque na LIBRAS como L1 do aprendiz, a história foi contada em LIBRAS, valorizando as expressões linguísticas (texto escrito) e corporais (sinais,

⁵ Classificadores (CL) são sinais que ajudam a resumir as ideias e descrever pessoas, animais, objetos e verbo.... Na LIBRAS, os classificadores, são configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa, animal e veículo, funcionam como marcadores de concordância de gênero. De acordo com Ferreira Brito (1995), o CL pode se referir a um objeto ou a um ser como um todo ou a uma característica do objeto ou do ser.

⁶ Expressões faciais e corporais dão um exato sentido aos sinais, podendo evidenciar uma afirmação, negação, interrogação, entre outros.

gestos, classificadores). Para efeito de esclarecimento ao leitor, a seguir, será apresentado o resumo da referida narrativa.



Capa do livro contos de Grimm

A boa sopa é uma história adaptada dos Contos de Grimm (1996), cuja tradução foi realizada por Heloisa Jahn. Trata-se da história de uma mãe, chamada Vitória, e de sua filha, Ana, ambas surdas e usuárias da Língua de Sinais, que moravam sozinhas e passavam por um momento de situação financeira muito difícil, chegando a faltar alimentação.

Um dia, Ana foi à floresta procurar frutas para saciar a fome das duas e encontrou uma bondosa senhora que lhe apresentou uma solução: Uma panela encantada.

A senhora disse a Ana que ela deveria ensinar as palavras mágicas “Panelinha, cozinhe!”, quando quisesse sopa e uma deliciosa sopa bem cremosa apareceria na panela. Quando estivessem saciadas, era só pronunciar as seguintes palavras: “Panelinha, pare de cozinhar.” E logo o preparo da sopa seria interrompido.

No dia seguinte, Ana foi para a escola e, na hora do almoço, a mãe pegou a panelinha e pronunciou a frase mágica: “Panelinha, cozinhe!”. E uma deliciosa e cremosa sopa começou a ser preparada. A mãe comeu até ficar satisfeita, porém, ela se esqueceu de como fazer a panela parar de cozinhar. A sopa começou a derramar e invadir os cômodos da casa, saindo pelas janelas e pela porta. A sopa invadiu a rua, as casas dos vizinhos, a praça. Todas as ruas próximas estavam tomadas pela sopa. As pessoas ficaram apavoradas e não sabiam o que fazer.

Quando Ana voltou da escola, ela viu a rua tomada pela sopa e logo percebeu o que tinha acontecido. Correu para casa e disse calmamente para a panelinha: “Panelinha, pare de cozinhar!”. No mesmo instante, a enchente de sopa acabou. Todos comeram e levaram para casa a sopa quentinha, cremosa e cheirosa.

Figura 1: Resumo da história contada aos alunos

4.3.3 (Re)Conhecimento de palavras e expressões

Como recurso didático-pedagógico, deverá ser confeccionada uma “caixa de vocabulário”, contendo figuras referentes aos nomes escritos em português e o respectivo sinal. Dessa forma, à medida que o aluno tenha contato com a história, ele pode ter condições de conhecer novas palavras, dentro de uma proposta de ensino tridimensional: a imagem, a palavra escrita e o sinal equivalente. Vejamos o exemplo a seguir:

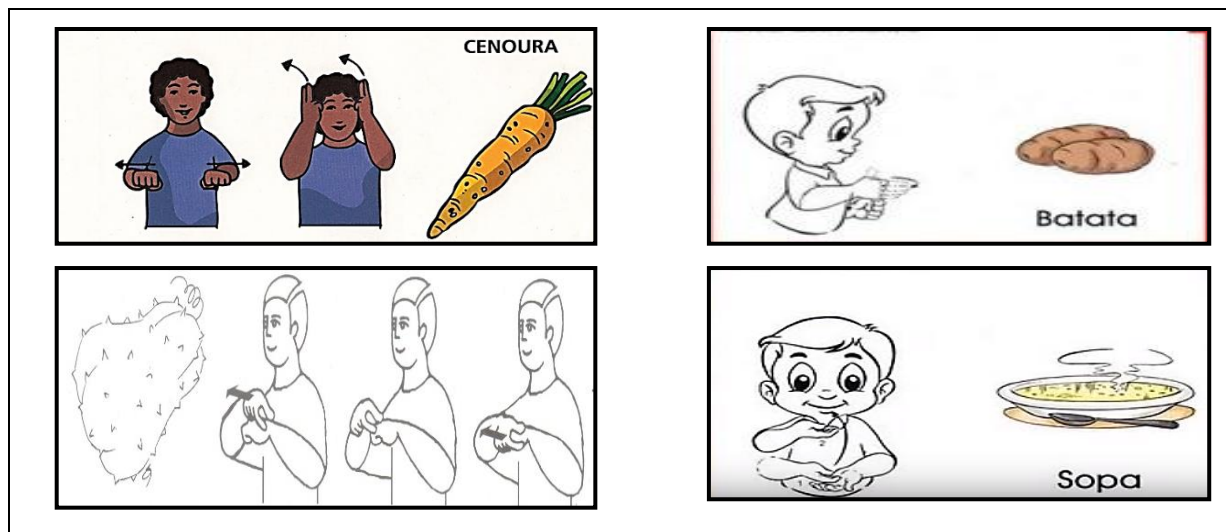


Figura 2 – Caixa com objetos de aprendizagem.

Utilizando a caixa de vocabulário, a criança visualiza o desenho, o seu sinal e escreve a palavra correspondente. Na caixa, consta um fichário repleto de palavras, entre elas: frutas, legumes, verbos...

As fichas são confeccionadas em papel cartão e plastificadas. O uso dessa caixa de vocabulários possibilita ao aluno a decodificação dos símbolos e a ampliação de seu universo de signos e significados. Além disso, é uma possibilidade de estimular a aprendizagem da linguagem escrita paralelamente com os sinais, a partir de um processo de assimilação, sinalização e interiorização das línguas estudadas.

4.3.4 Atividade prática – a boa sopa

- a) Divisão da turma em pequenos grupos;
- b) Colagem de uma panela em uma cartolina;
- c) Uso de encartes⁷ de supermercado para que os alunos recortem e colemb as figuras de alimentos utilizados para fazer uma sopa;

⁷ De acordo com os PCN (1998; 2000), é importante que o ensino de Língua Portuguesa se baseie em diferentes gêneros textuais. Entendemos que o gênero encarte é um recurso poderoso no ensino-aprendizagem.

d) Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos no mural da escola.

Após criação de grupos de alunos, a ideia é colocar uma folha de cartolina com a imagem de uma panela sobre as mesas. Aproveitando encartes de supermercados, objeto de aprendizagem muito utilizado no dia a dia, as crianças podem recortar os ingredientes de uma sopa. Ao terminarem o trabalho, é possível fazer uma pequena exposição dos trabalhos no mural da escola, com a apresentação para os pais ou para os próprios colegas em Língua de Sinais, versando sobre o tema do trabalho e os nomes dos alimentos aprendidos.

A Figura 3 mostra essa estratégia de ensino baseada no gênero encarte de supermercado.



Figura 3 – Montando a sopa

4.3.5 Atividades de compreensão da história e produção textual

Como foi exposto anteriormente, durante a contação da história, os alunos têm acesso à imagem do objeto, à grafia e ao sinal correspondente em LIBRAS. O objetivo da atividade é levar o aluno a reconhecer e identificar o signo e o significado. É importante destacar que o aluno visualiza a imagem e a palavra escrita e associa ao sinal correspondente, como se vê na proposta de atividade a seguir.

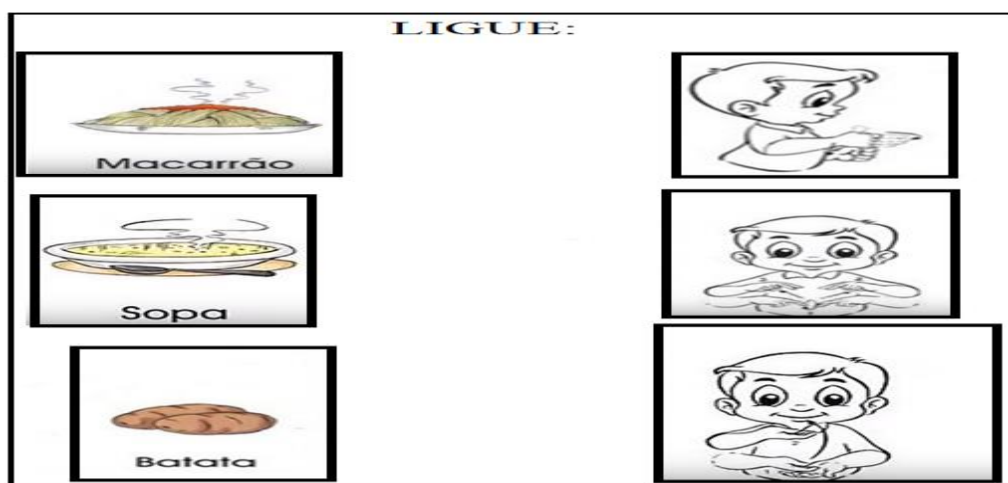


Figura 4: Atividade para reconhecimento de palavra e sinal

Nessa atividade, podemos ver que o manuseio da caixa de vocabulários pode contribuir para a assimilação dos sinais de cada imagem, partindo, assim, para a parte prática, ou seja, “ensinar o sinal correspondente e apresentá-lo com o alfabeto digital para estimular a memória visual e sinestésica da criança” (MEC, 2006, p. 28). Então, em uma folha de papel entregue a cada criança, a atividade consiste em solicitar ao aluno que faça a correspondência entre as figuras e os sinais em Libras. A criança tentará ligar as figuras aos sinais, ampliando e solidificando o conhecimento.

4.3.6 Aquisição e aprimoramento da LP escrita

O objetivo dessa atividade não é somente saber “o que gostam” ou “o que não gostam” de comer, mas, sobretudo, perceber a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita. O exemplo a seguir mostra a atividade em que o aprendiz é levado a resgatar a escrita da palavra, pois ele vai voltar à caixa com os ingredientes da sopa e vai escrever a palavra correspondente.

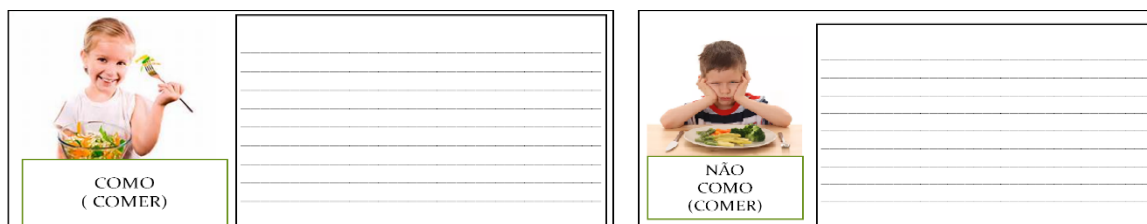


Figura 5 - Produção textual

Nessa etapa, começam as estratégias de ensino e aprimoramento da produção escrita e uma abordagem sobre verbos na primeira pessoa do singular. Observando as expressões faciais das imagens, “como” e “não como”, a criança escreve no quadro os alimentos que aprecia. A caixa de vocabulário pode ser utilizada quantas vezes forem necessárias ou diante de qualquer dúvida em relação à determinada palavra.

4.3.7 Elaboração de frases seguindo as pistas: Quem (sujeito)? O que faz (verbo)? Faz o quê (complemento)?

A atividade a seguir pode ser utilizada para estimular os alunos a escreverem os próprios nomes e as ações, após uma conversa interativa. Além da aprendizagem e escrita dos nomes (QUEM), dos verbos (O QUE FAZ) e do complemento (O QUE), possibilita ampliar o repertório de palavras e interagir com os colegas.



Formar frases:			
	Quem é?	O que faz?	O que?
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Figura 6 - Produção textual

Nesse momento, a Língua Portuguesa estará mais presente nas atividades da criança, pois, para a elaboração das frases utilizando as pistas, as crianças precisam, primeiramente, conhecer os nomes dos colegas da sala e associar cada nome a uma ação com o seu complemento.

Na sala de aula inclusiva ou bilíngue, é interessante um espaço reservado para o mural ou local em que estão disponibilizados os nomes dos alunos e suas respectivas fotos em português e em datilologia. Então, pode-se recorrer a esse mural para assimilar a escrita dos nomes.

Sabe-se que as terminações verbais ou desinências em LP marcam os tempos presente, passado e futuro. Em LIBRAS, por ser uma língua visual motora, a convenção de tempo é marcada por relações espaciais sinalizadas: presente (hoje, agora), passado (ontem, antes) e futuro (amanhã, depois), como demonstrado abaixo:

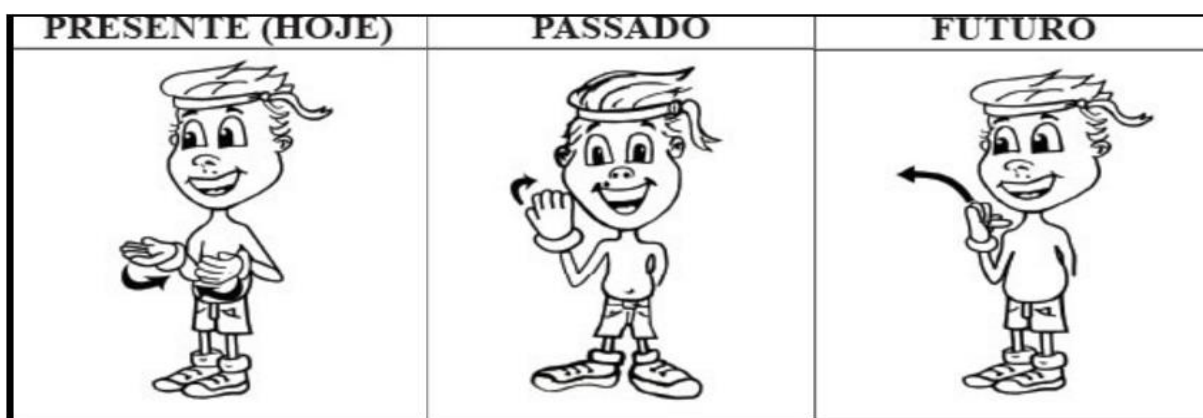


Figura 7 – Sinais que expressam os tempos verbais.

Retornando a atividade anterior, a estrutura frasal ainda é simples, utilizando as pistas, como:

<p>Quem?</p> <p>O que faz/fez/fará?</p> <p>O quê?</p>
--

<p>As sentenças possíveis:</p> <p>“Antônio¹ <u>come</u> pão”.</p> <p>“Antônio <u>comeu</u> pão”.</p> <p>“Antônio <u>comerá</u> pão”.</p>

4.3.8 Momento lúdico

O ato de brincar é muito importante para estabelecer e estimular a comunicação entre as crianças, possibilitando, inclusive, o processo de aprendizagem, a criatividade e a autonomia. Brincando, a criança aprende a viver em sociedade, a respeitar as regras, a ceder a vez, a aprender a perder e a ganhar. Conforme Vygotski (1998, p. 66), nas brincadeiras, a criança expõe “as situações concretas em que elas se encontram”.

Considerando-se que a brincadeira é uma ferramenta importante para a construção do conhecimento das crianças, são apresentadas algumas atividades educativas por meio de brincadeiras para a fixação do conteúdo ensinado em sala de aula.

- ✓ **Bingo das frutas:** com a ajuda de um dado confeccionado com os desenhos de algumas frutas, cada criança recebe uma cartela com imagens de frutas e lápis de cor. A brincadeira consiste em jogar o dado e a fruta que cair voltada para cima deverá ser colorida na cartela. O vencedor é aquele que colorir todas as frutas. Por exemplo, ao jogar o dado e cair no desenho da fruta “banana”, o professor faz o sinal em LIBRAS da fruta selecionada. A criança procura na cartela o desenho dessa fruta.

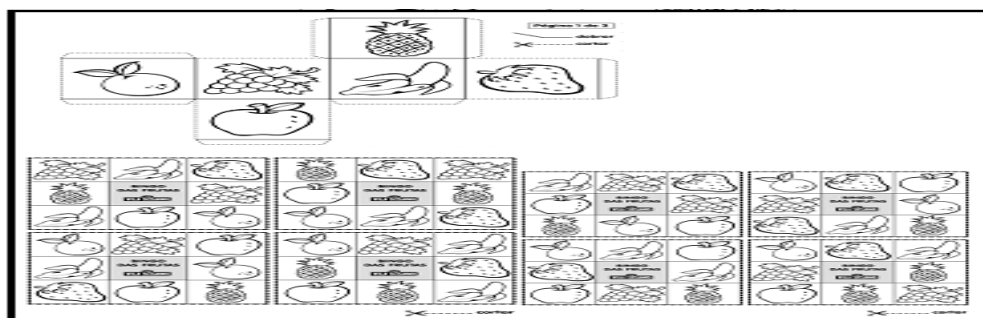


Figura 8: Modelo de dado das frutas

- ✓ **Jogo da memória:** o objetivo dessa atividade é estimular a concentração e a tomada de decisões. Ao procurar a imagem correspondente, o aluno pode desenvolver a coordenação motora e a rapidez do raciocínio.

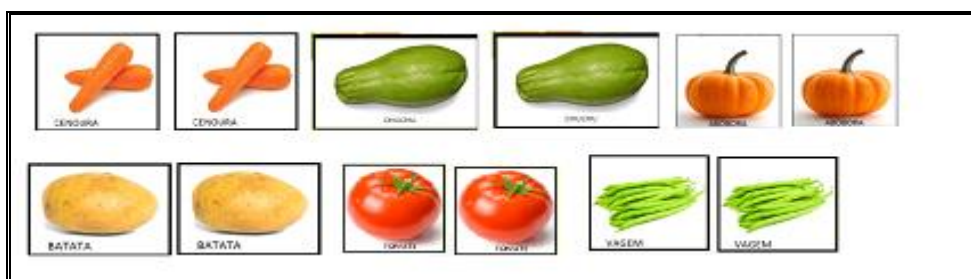


Figura 9: Modelo de jogo da memória

4.3.9 Atividades para casa

O objetivo das atividades a seguir consiste em promover maior interação entre o aluno surdo e as pessoas com quem convive, estimulando, inclusive, a prática da Língua de Sinais, visto que muitos aprendizes surdos são oriundos de famílias que não usam a LIBRAS com os filhos, ocasionando cada vez mais a exclusão social desse sujeito. Vejamos as sugestões de atividades.

ATIVIDADE EM FAMÍLIA:

1. Nesta atividade, você vai trabalhar com uma pessoa da sua família.

Recorte as palavras que estão no quadrinho e cole junto a cada figura. Não se esqueça de fazer os sinais correspondentes para praticar!!!!

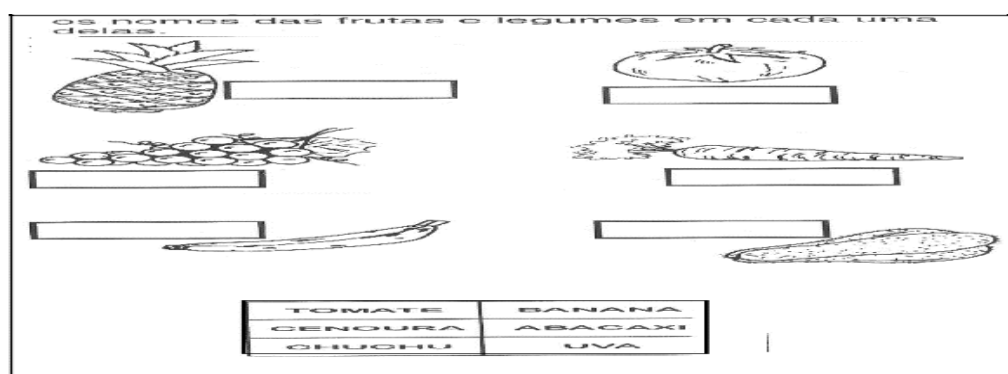


Figura 10: Modelo de atividade para casa

2. Junto com alguém da sua casa, recorte de um encarte de supermercado ou de revistas nomes e figuras de alimentos que a mamãe costuma comprar. Depois que você recortar, cole-os em um mural bem bonito e traga para a sala. Vamos compartilhar com os colegas!!!!

As duas atividades apresentadas são oportunidades para o aluno aprender a pesquisar e, juntamente com o responsável, compartilhar os conhecimentos adquiridos. Possibilita a aproximação da criança com o seu familiar, a descoberta de conhecimentos tanto para o aluno, que mostra as palavras novas, quanto para o seu familiar, que participa das atividades escolares.

5 RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Em uma escola da rede municipal de São João de Meriti, a história “A boa sopa” foi contada durante uma tarde literária em 2016. Nesse dia, a faixa etária era mista: crianças, adolescentes e adultos. Com os olhos vidrados na contação, feita em LIBRAS, os participantes foram “abduzidos” pela história.

O fato ficou evidenciado quando, ao contar que a menina pobre e faminta da história saía em busca de comida na floresta, um aluno interrompeu a narradora, avisando que no pátio havia mangas gostosas. Em outro momento, quando a sopa se espalhou pela casa e depois pelo bairro, uma professora se espantou: “Poxa! Estragou a sopa toda!!”

Após a contação, algumas das atividades apresentadas neste artigo foram propostas: o bingo das frutas e a brincadeira “o que sou?”, na qual é apresentada uma imagem e o aluno vai responder com o sinal respectivo.

Algum tempo depois, ao contatar uma das professoras da escola, ela confidenciou que a tarde literária teve uma boa repercussão e os alunos passaram a se interessar mais pela leitura, pela escrita e a escola passou a oferecer aulas de LIBRAS para os pais.

Nessa oportunidade de ensino, observou-se uma elevação na autoestima dos alunos, pois alguns deles achavam que surdos não conseguiriam escrever, estariam sempre dependentes dos responsáveis ou dos intérpretes. Vale ressaltar que, após a realização dessas atividades, fomos convidados pela Direção da escola para a realização da “Segunda tarde literária”, realizada em setembro de 2017.

A seguir, serão apresentadas as Considerações Finais deste trabalho, com o intuito de sintetizar a possibilidade de prática de ensino de LP mediado pela LIBRAS e por recursos acessíveis e adequados aos alunos surdos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após várias lutas, a comunidade surda obteve algumas conquistas como a implantação do Bilinguismo na educação brasileira, a criação de algumas escolas para os surdos no Brasil,

além do INES, como se pode ver em Brasília, no Rio Grande do Sul, em Florianópolis e no Paraná. Também contamos com vários polos de educação inclusiva. Outra conquista foi a contratação de intérpretes educacionais de LIBRAS e de instrutores surdos.

Para finalizar o artigo, destacamos o que propõe Campello (2008) sobre a educação de surdos:

Processo para a escolarização de Surdos, adotando a prática dos aspectos da visualidade na educação de Surdos. Esse passo vem firmar a importância do uso visual na escolarização dos Surdos. A pedagogia visual, no meu entender, não pode ser deixada e ignorada, já que o valor da língua de sinais vai ganhando, gradativamente, o seu espaço visual. A língua de sinais por meio de “experiência visual” tem derrubado a crença centralista e oralista, que era um instrumento de serviço da língua distinta da língua de sinais. É um processo político e de movimento social que precisam ser identificados como um todo. (CAMPELLO, 2008, p. 84).

Neste trabalho, procuramos mostrar a importância de se estabelecer uma educação bilíngue disposta a contornar ou excluir as barreiras linguísticas, que se apresentam muito fortemente quando os conteúdos são ministrados em Língua Portuguesa com métodos predominantemente ouvintistas, ou seja, que não consideram a L1 do aprendiz surdo. Outro aspecto importante refere-se aos recursos visuais de que o professor deve dispor em suas estratégias de ensino, por meio de imagens, histórias narradas em LIBRAS, assim como vídeos, visando sempre chamar a atenção do seu aluno e estimular nele o senso crítico, o letramento.

Por uma questão de espaço, não foi possível apresentar a Unidade Didática integralmente, mas o que se apresentou atende ao objetivo proposto na Introdução do trabalho: mostrar a importância da LIBRAS em contextos bilíngues de ensino e estratégias de ensino de LP a partir da *contação* de história, usando, também, outros gêneros textuais como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 2000), neste caso o encarte de supermercado.

Esperamos ter contribuído para ampliar os estudos relativos à educação de surdos, especialmente, ao ensino bilíngue e à divulgação da LIBRAS e da Língua Portuguesa como parte de uma política linguística, que deve ser implantada nas escolas, tornando o aprendiz surdo realmente parte de uma educação inclusiva, conforme previsto nos documentos oficiais.

Por fim, buscamos contribuir com uma reflexão sobre a elaboração de materiais didático-pedagógicos adequados para alunos surdos, reforçando a importância e a necessidade de utilização de materiais autênticos e direcionados a esses aprendizes, pois o que se vê atualmente são adaptações de materiais essencialmente baseados em textos escritos, que não consideram a necessidade de recursos visuo-espaciais dos alunos surdos.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº 9.394/96). Brasília, Centro Gráfico, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF.1998.

_____. **Orientações Curriculares para o ensino médio**: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 10º. Ed. Brasília, Distrito Federal: Editora FTD, 2000.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 07 jan. 2015.

_____. Decreto nº 5.626. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. **Lei complementar nº 142, de 8 de maio de 2013**, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp142.htm> Acesso em: 06 set. 2017

_____. **Lei nº 8742 de 7 de dezembro de 1993**. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/2014/10/servico-saiba-quem-pode-receber-o-beneficio-assistencial-loas/>>

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense 2010.

CAMPELLO, A. R. S., **Aspectos da visualidade Na Educação de Surdos**. Florianópolis, 2008.

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

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Mediação, 2009.

MARCHESI, Á. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOURÃO, C. **Literatura Surda: produções culturais de surdos em Línguas de Sinais**. Dissertação de Pós-Graduação. Porto Alegre, 2011.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, 2006.

PRADO, R. M. Inclusão de alunos surdos: uma proposta de educação bilíngue em escola pública do município de Niterói/RJ. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 87-107, jan./jun. 2015.

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

_____. (Org). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

ROCHA, S. M. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. v. 1, 2ª edição. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, M. **Letramento: tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STROBEL, K. L. **História da educação de surdos**. Florianópolis, 2012

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.