

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLe
MESTRADO EM LETRAS, MODALIDADE PROFISSIONAL

CÉSSIA MÔNICA SILVA BARROS

O LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO: o
português como segunda língua numa perspectiva inclusiva

Imperatriz-MA

2024

CÉSSIA MÔNICA SILVA BARROS

**O LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO: o
português como segunda língua numa perspectiva inclusiva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Lilian Castelo Branco de Lima

Imperatriz-MA

2024

B2771

Barros, Célia Mônica Silva

O letramento literário para alunos surdos no ensino médio: o português como segunda língua numa perspectiva inclusiva. / Célia Mônica Silva Barros. – Imperatriz, MA, 2024.

99 f.; il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2024.

1. Letramento Literário. 2. Educação de surdos. 3. Língua Portuguesa – L2. 4. Imperatriz - MA. I. Título.

CDU 376.33:82

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Mateus de Araújo Souza CRB13/955**

CÉSSIA MÔNICA SILVA BARROS

**O LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO: o
português como segunda língua numa perspectiva inclusiva**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós- Graduação em Letras da Universidade
Estadual da Região Tocantina do
Maranhão, como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestra em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Lilian
Castelo Branco de Lima

APROVADA EM 16 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LILIAN CASTELO BRANCO DE LIMA
Data: 01/06/2024 11:58:30-0300
Verifique em: <https://validar.dl.gov.br>

Profa. Dra. Lilian Castelo Branco de Lima
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 CLÁUDIA LÚCIA ALVES
Data: 01/06/2024 17:18:41-0300
Verifique em: <https://validar.dl.gov.br>

Profa. Dra. Cláudia Lúcia Alves - Uemasul
Examinadora interna

Documento assinado digitalmente
 SARA MOITINHO DA SILVA
Data: 18/06/2024 08:30:40-0300
Verifique em: <https://validar.dl.gov.br>

Profa. Dra. Sara Moitinho da Silva - INES
Examinadora externa

À minha família, meu esposo, e especialmente à minha filha Chloe, e aos meus pais: José Artur Santos Barros e Maria da Silva Barros, pelo esforço e investimento diário em minha formação. O desejo de retribuir o que fizeram por mim, é uma grande motivação nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por direcionar minha vida e minhas escolhas, cuidando de cada detalhe, capacitando-me e fortalecendo perante os desafios que surgiram nesse caminhar. Sem a sua sustentação eu não teria condições de chegar até aqui. Agradeço ao meu esposo, Josivan Costa Coelho, por todo amor, dedicação e compreensão, estimulando-me nos momentos mais difíceis, entendendo minha ausência e abrindo mão, muitas vezes, do seu tempo de descanso, para que eu pudesse ter condições de estudar. Você sonhou comigo, essa realização é nossa. Seu apoio foi essencial em todo o tempo. Obrigada por tudo.

Agradeço à minha filha, Chloe Barros Coelho, que é um sonho que Deus me presenteou junto com o mestrado, que grata surpresa! Sua vinda em um momento tão desafiador, transformou-me e encorajou de forma tão intensa, que é imensurável. Você é a minha evolução. Obrigada, filha, você presenciou a mamãe em tantos momentos difíceis, você testemunhou o meu cansaço, e, como uma manifestação divina, sorria para mim e me fazia acreditar que eu era capaz e que eu conseguiria. As madrugadas estudando, após colocar você para dormir, vencendo o cansaço do meu corpo que queria descanso, fortalecendo minha resiliência. Muitas vezes a amamentava durante as aulas, e aquele sorriso banguela, entre uma mamada e outra, enchia-me de entusiasmo. Mesmo sem saber, você suportou meus momentos de ausência, você é muito corajosa! E nesse percurso de dois anos, crescemos juntas, e eu evolui em todos os aspectos.

Exprimo meu agradecimento, desta vez, aos meus pais, José Artur Santos Barros e Maria da Silva Barros. O profundo apoio de vocês, sem dúvida, foi fundamental para que eu pudesse concluir esse curso. Vocês, meus pais, que muitas vezes, renunciaram o próprio tempo para ficar com a minha filha, enquanto eu estudava, e viabilizaram as condições para que as barreiras fossem ultrapassadas. Agradeço o esforço para que eu pudesse superar os obstáculos e tornar real a concretização deste sonho. A vocês, minha família, sou eternamente grata por esta conquista.

Agradeço a Maria Ivanilde de Oliveira, pioneira na educação de surdos em Imperatriz-MA, por ter me motivado e incentivado a conhecer a comunidade surda e aprofundar meus conhecimentos acerca da educação inclusiva. Minhas escolhas dialogaram com o propósito ao qual eu seguiria. Sua trajetória com certeza é uma inspiração.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Lilian Castelo Branco de Lima, por ter conduzido esse processo de forma tão leve, trazendo paz nos momentos de fragilidade. Sua competência e, sobretudo sua humanidade, são uma inspiração para mim. O seu olhar criterioso e sensível contribuíram na construção deste trabalho. Expresso agradecimento às professoras Dras. Cláudia Lúcia Alves e Sara Moitinho da Silva, que gentilmente aceitaram compor a banca de defesa deste trabalho, cedendo parte do seu tempo para a leitura deste texto. Ressalto quanto valiosas foram as contribuições e considerações oferecidas para a

realização deste estudo, proporcionando maior rigor e qualidade a esta dissertação.

Também não posso deixar de agradecer a todos os professores que ministraram suas aulas com excelência durante este percurso. O comprometimento no trabalho, a dedicação e empenho na transmissão de conhecimentos, potencializaram a construção desta dissertação. Agradeço aos colegas do curso que trilharam esta jornada engrandecedora e desafiadora, o partilhar diário foi muito importante no decorrer do curso.

Além disso, agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- IFMA, *campus* Imperatriz, pelo afastamento concedido para que eu tivesse condições de me dedicar de forma integral aos estudos e aos desígnios que o curso exige. Ressalto que esta liberação foi imprescindível para a obtenção deste título e para a formação continuada e aprimoramento de minha prática pedagógica.

“A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem.”

Magda Soares

RESUMO

Considerando as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos no contexto literário, observou-se a necessidade de mecanismos para auxiliar o processo de letramento do discente no Ensino Médio, em um contexto de sala de aula inclusiva, motivo pelo qual o presente estudo se propõe a analisar a aquisição do letramento em língua portuguesa (LP), na modalidade escrita, para alunos surdos na rede regular de ensino, evidenciando os aspectos literários. Com essa finalidade, o estudo apresenta como objetivo geral analisar o processo de letramento literário em LP, como segunda língua para o aluno surdo, sob a perspectiva inclusiva no Ensino Médio na rede regular de ensino. E, os seguintes objetivos específicos: analisar como ocorre o letramento em Língua Portuguesa- L2 para o aluno surdo; investigar como ocorre o letramento literário do aluno surdo no componente curricular Língua Portuguesa; identificar as dificuldades dos alunos surdos concernentes ao letramento literário; produzir videoaulas com interpretação em língua de sinais acerca das obras literárias abordadas no ensino médio. A metodologia do estudo foi descritiva, desenvolvida a partir da minha prática profissional, fundamentada na pesquisa bibliográfica, adotando uma abordagem qualitativa na análise das informações coletadas nos documentos pesquisados, aonde buscou-se assinalar todos os pontos importantes para o tema abordado. O estudo se baseou com os seguintes referenciais teóricos: Quadros (2005; 2019), que explana sobre a relevância da Educação Bilíngue para o surdo e o ensino da Língua Portuguesa como L2, Soares (2004), que aponta a distinção da alfabetização e letramento evidenciando às relações concernentes à aprendizagem do sistema de escrita e as práticas sociais, Strobel (2003), sobre a cultura surda, Domingues, Ventura, Cavalcante (2022), abordam a importância dos saberes literários para os alunos e os desafios da utilização da Literatura no ensino fundamental e médio, Cosson (2009), que teoriza acerca do letramento literário numa perspectiva didática. Para proceder a pesquisa foram investigadas, em estudos da área, as dificuldades enfrentadas pelo discente surdo relacionadas a leitura literária e suas implicações. Como Produto Técnico-Tecnológico- PTT, buscou-se elaborar videoaulas literárias didáticas na plataforma *Youtube* para subsidiar o letramento literário por meio da interpretação em Língua Brasileira de Sinais – Libras. O trabalho contribuiu com o PTT, no qual a proposta dos vídeos baseia-se em interpretar obras literárias abordadas no ensino médio, explorando os recursos visuais de forma a desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito da leitura literária.

Palavras-Chave: Letramento Literário. Língua Portuguesa (L2). Libras. Inclusão. Educação de Surdos.

ABSTRACT

Considering the difficulties faced by deaf students in the literary context, there was a need for mechanisms to help the student's literacy process in high school, in an inclusive classroom context, which is why this study aims to analyze the acquisition of literacy in Portuguese (LP), in the written modality, for deaf students in the regular education network, highlighting literary aspects. To this end, the general objective of the study is to analyze the process of literary literacy in Portuguese as a second language for deaf students, from an inclusive perspective in secondary education in the regular school system. And the following specific objectives: to analyze how literacy occurs in Portuguese Language - L2 for deaf students; to investigate how literary literacy occurs for deaf students in the Portuguese Language curriculum; to identify the difficulties deaf students have with literary literacy; to produce video lessons with sign language interpretation about the literary works covered in high school. The methodology of the study was descriptive, developed from my professional practice, based on bibliographical research, adopting a qualitative approach in analyzing the information collected in the documents researched, where we sought to point out all the important points for the topic addressed. The study was based on the following theoretical references: Quadros (2005; 2019), who explains the relevance of Bilingual Education for the deaf and the teaching of Portuguese as L2, Soares (2004), who points out the distinction between literacy and literacy, highlighting the relationships concerning the learning of the writing system and social practices, Strobel (2003), on deaf culture, Domingues, Ventura, Cavalcante (2022), on the importance of literary knowledge for students and the challenges of using literature in primary and secondary education, Cosson (2009), who theorizes about literary literacy from a didactic perspective. In order to carry out the research, studies in the area investigated the difficulties faced by deaf students in relation to literary reading and its implications. As a Technical-Technological Product (PTT), the aim was to produce didactic literary video lessons on the Youtube platform to subsidize literary literacy through interpretation in Brazilian Sign Language (Libras). The work contributed to the PTT, in which the proposal of the videos is based on interpreting literary works covered in high school, exploring visual resources in order to develop students' visual memory and the habit of literary reading.

Keywords: Literary Literacy. Portuguese Language (L2). Libras. Inclusion. Deaf education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REPRESENTATIVIDADE SURDA: Entre identidade e cultura	18
2.1 Identidade Surda: Desafios inerentes à afirmação da identidade	19
2.2 Cultura Surda: Inferências do modo “surdo de ser”	21
3 ABORDAGENS EDUCACIONAIS DA SURDEZ: Tendências Filosóficas	26
3.1 Oralismo	27
3.2 Comunicação Total	31
3.3 Bilinguismo	32
3.4 Pedagogia Surda	34
4 O AVANÇO DAS LEGISLAÇÕES E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS 37	
4.1 Aquisição da língua brasileira de sinais como primeira língua (L1)	42
4.1.1 <i>Gramática da Libras – uso comunicativo</i>	45
4.1.2 <i>Pedagogia Visual – Campello (2008)</i>	53
4.1.3 <i>Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2)</i>	56
5 LETRAMENTO	58
5.1 O letramento como prática social	60
5.2 Letramento literário e o sujeito surdo	68
5.2.1 <i>Letramento Literário: Além do que se ver</i>	70
5.3 Processo de Letramento do aluno surdo na perspectiva inclusiva	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
7 PRODUÇÃO TÉCNICO- TECNOLÓGICA	83
REFERÊNCIAS	93

1 INTRODUÇÃO

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta é importante para a continuidade da leitura daquele”.
(Paulo Freire)

A trajetória inclusiva e educacional dos surdos é marcada por desafios que permearam anos de lutas e resistência frente a um sistema de ensino que considerava mais cômodo ignorá-los do que rever, reajustar e reorganizar suas práticas pedagógicas. Vítimas de uma estrutura que não os reconheciam como surdos, eram tratados como ouvintes, desconsiderando toda a configuração identitária e linguística que envolve o sujeito surdo. Neste cenário, a narrativa do surdo foi por muito tempo contada por quem não o representava, eximindo-o de protagonizar a própria história, com suas respectivas memórias e singularidades.

Ao longo da história, as dificuldades do aluno surdo relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita foram associadas à surdez. Todavia, com o desenvolvimento das pesquisas na área da educação de pessoas surdas, já se tem conhecimento que essas dificuldades podem ser decorrentes de uma série de fatores, entre eles, por não se levar em consideração, as singularidades linguísticas do surdo, durante o processo de ensino e aprendizagem, , considerando que a maioria deles não teve uma escolarização que contemplasse essas especificidades.

Nesse contexto, vale mencionar que a determinação da oralidade, como sendo esta a forma de consolidação e aceitação do surdo na sociedade, um olhar que limitava, enquadrava e subestimava a capacidade da pessoa surda, colocando a deficiência em evidência e considerando-a inferior às ouvintes. São crenças preconceituosas, estereotipadas, que foram repassadas por gerações e reverberaram na vida do surdo e em sua prática social, comprometendo o seu desenvolvimento de forma plena e satisfatória.

A partir da década de 1980, período considerado um marco histórico pelas mudanças estruturais, que foram necessárias no intuito de contemplar os alunos surdos e suas singularidades, é que foi possível uma ruptura com esse sistema e um novo horizonte surgiu, era o momento em que se buscou direitos e se exigiu posicionamento e reconhecimento por parte do sistema educacional. As práticas escolares foram impactadas e passaram por mudanças que fortaleceram o movimento pela inclusão educacional e social do surdo, mudanças paradigmáticas, até então, vigentes na educação da pessoa com surdez.

A educação dos surdos é alicerçada pela Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa (LP), portanto, um direito dos cidadãos brasileiros, cabendo aos sistemas de

ensino oportunizar condições de acesso ao currículo e à comunicação. O ensino da Língua de Sinais conjuntamente ao ensino de Português de forma objetiva configura uma ascensão no processo educativo, numa estrutura em que a Língua Portuguesa é estabelecida como a língua oficial do país e a segunda língua para os surdos (L2), na modalidade escrita, motivo pelo qual requer um processo formal para sua aprendizagem.

Nesse sentido, vale mencionar que uma educação que respeite as especificidades das pessoas surdas só teve maior atenção com a aprovação do Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que estabeleceu a obrigatoriedade da educação bilíngue nas escolas brasileiras, determinando a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

A escolha pela temática do letramento para surdos foi influenciada de sobremaneira pelo fato que estudei em uma escola considerada inclusiva e posteriormente fui trabalhar em um contexto também inclusivo. Sendo que minha aproximação com a educação inclusiva na gênese da minha caminhada profissional e acadêmica suscitou o desejo de aprofundar meus conhecimentos acerca da comunidade surda, especialmente no contexto escolar, cenário em que desenvolvo minha prática laboral, e contribuir com a melhoria no processo do letramento literário e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para o aluno surdo.

Nesse percurso, há catorze anos me encontrei com a Língua de Sinais e, desde então, vivencio o caminho desafiador que a educação de surdos percorre, as alegrias e percalços que permeiam a educação inclusiva, e mais precisamente o processo de leitura e interpretação que compreende o letramento literário desses alunos, sendo esta a mola propulsora para o desenvolvimento deste trabalho.

E ao mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, como professora da educação especial e tradutora intérprete de Libras, possibilitou com que eu tivesse acesso a uma outra língua e ao mundo e cultura surda. Essa realidade motivou muitas inquietações sobre o contexto da educação de pessoas com surdez e me fez perceber a relevância e necessidade de estratégias didáticas para a prática de leitura literária e da Língua Portuguesa como segunda língua para o aluno surdo, preservando sempre a sua língua materna (L1). Essa percepção foi fundamental para que nascesse a propositura deste trabalho que se dedica em analisar aquisição do letramento em Língua Portuguesa, evidenciando os aspectos literários como segunda língua (L2) para alunos surdos no Ensino Médio na rede regular de ensino.

Partindo da minha experiência em sala de aula inclusiva com aluno surdo, observei que a forma como o conteúdo é abordado e apresentado ao aluno torna-se determinante no processo de letramento literário e pude perceber os entraves no desenvolvimento da leitura em

Língua Portuguesa escrita, bem como o letramento literário, considerando que o surdo não a assimila a LP da mesma forma que o ouvinte e, para que haja, de fato, a associação da leitura com a realidade que o envolve, faz-se necessário elaborar mecanismos, desenvolver estratégias e habilidades para que ele consiga codificar e decodificar para assim, atribuir sentido a sua realidade, motivando-o, por meio da leitura, para que se desenvolvam e aprimorem no processo de letramento literário.

Assim sendo, a utilização de estratégias literárias didáticas adequadas podem contribuir no processo de letramento do aluno surdo, favorecendo a ascensão social por meio da educação inclusiva, visto que o sistema de ensino não pode ignorar suas necessidades linguísticas específicas, bem como a complexidade simbólica constituinte de uma língua. Em virtude da Libras possuir uma estrutura e linguagem visual-espacial própria, bem como a sua forma de perceber e se expressar para e no mundo, alguns surdos não sabem a Língua Portuguesa.

Dessa forma, nesses casos, é importante ressaltar, que as dificuldades predominantes não decorrem da surdez propriamente dita, mas do desconhecimento da Língua Portuguesa falada pela comunidade ouvinte e, não poucas vezes, o surdo adquire tardiamente o conhecimento da LP, tornando o Ensino Médio, bem como a prática da leitura e da literatura enquanto linguagem, um verdadeiro desafio para esses estudantes.

Partindo dessa perspectiva, é imprescindível a reflexão acerca da trajetória dos surdos, que por muito tempo foi narrada e representada por outros sujeitos, a partir de outras inferências e percepções, como a imposição do oralismo como fator determinante no que diz respeito à aquisição do letramento, percepções muitas vezes alheias à realidade do surdo e de suas reais necessidades.

Diante dessa realidade, surgiram os seguintes questionamentos sobre o processo do letramento literário e o português como segunda língua para o aluno surdo: Como ocorre o letramento em Língua Portuguesa- L2 para o aluno surdo? De que forma se realiza o letramento literário para o aluno surdo no componente curricular Língua Portuguesa? Quais as dificuldades do aluno surdo concernentes ao letramento literário?

A partir dessas questões norteadoras, este estudo apresenta como objetivo geral analisar o processo de letramento literário em LP, na modalidade escrita, como segunda língua para o aluno surdo sob a perspectiva inclusiva no Ensino Médio na rede regular de ensino. Para alcançar este propósito, desenvolveu-se os seguintes objetivos específicos: Analisar como ocorre o letramento em Língua Portuguesa- L2 para o aluno surdo; investigar como ocorre o letramento literário do aluno surdo no componente curricular Língua

Portuguesa; identificar as dificuldades dos alunos surdos concernentes ao letramento literário; produzir videoaulas com interpretação em língua de sinais de obras literárias abordadas no Ensino Médio.

Quanto aos procedimentos metodológicos para a realização desses objetivos, a investigação, utilizou o método qualitativo e pesquisa bibliográfica. Este tipo de abordagem, em contraste com abordagens quantitativas, que se baseiam em dados numéricos e estatísticos para análise, busca explorar significados, interpretações e contextos subjacentes (Gil, 2008). Ainda segundo Gil (2002) as principais características da abordagem qualitativa incluem:

Descrição detalhada, com o objetivo de capturar a complexidade e nuances do fenômeno estudado. A interpretação e compreensão, em vez de buscar generalizações estatísticas, os pesquisadores se concentram em compreender os significados subjacentes, padrões emergentes e perspectivas dos participantes. A contextualização: A análise qualitativa frequentemente considera o contexto social, cultural e histórico que influencia o fenômeno em estudo.

A flexibilidade: Os pesquisadores podem ajustar suas abordagens e questões de pesquisa à medida que o estudo progride, permitindo uma exploração mais aprofundada de áreas de interesse. Validade e confiabilidade: Em vez de medidas estatísticas tradicionais de validade e confiabilidade, a qualidade da pesquisa qualitativa é frequentemente avaliada em termos de credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade.

De acordo com Creswell (2010, p. 43), a “abordagem qualitativa é um meio para se explorar e para se entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Nesse sentido, Gil (2002) afirma que “a pesquisa qualitativa é de caráter subjetivo, seu resultado não mostra números concretos, e sim narrativas, ideias e experiências individuais dos participantes”. Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que a pesquisa qualitativa, preocupa-se com:

(...) o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31).

Como dizem as autoras, as ciências sociais têm uma metodologia própria. Diante disso, sabe-se que os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

A investigação leva em consideração os aspectos sociais e econômicos como fatores que influenciam, o comportamento e o desempenho dos participantes, por isso, possui uma referência estruturalista (Creswell, 2010). Diante disso, tem-se como foco de investigação o letramento literário para alunos surdos no Ensino Médio.

Quanto à pesquisa bibliográfica, como aponta Gil (2008, p. 71), ela se baseia em “material de diferentes autores sobre um tema específico, com o objetivo de aprofundar um determinado assunto”. É uma parte fundamental de qualquer trabalho acadêmico científico e envolve a identificação, seleção e análise de fontes bibliográficas relevantes para um determinado tema de estudo.

Desse modo, a pesquisa possibilitou e direcionou a realização de uma revisão preliminar da literatura usando bancos de dados acadêmicos disponíveis na Internet, como o site Scielo, a Revista Brasileira de Educação Especial e os periódicos da CAPES. A seleção inicial foi feita usando os seguintes descritores: “Letramento Literário”. “Alunos Surdos”. “Ensino Médio”.

Após a análise inicial do material e a síntese das informações coletadas, essa etapa possibilitou o exame do diálogo entre os estudos e as discussões com base em outros aspectos da literatura analisada. Foram criados resumos simples como ferramentas. A organização lógica do tema surgiu da leitura persistente do material selecionado para formular e redigir o trabalho aqui apresentado.

Ressaltando-se que as discussões, que apresentamos neste estudo, estão fundamentadas nas pesquisas que discorrem sobre a temática da “Educação e do Letramento Literário para o surdo”, entre elas: Creswell (2010), que disserta sobre o método científico e caracterização da pesquisa qualitativa, Quadros (2005; 2019), que explana sobre a relevância da Educação Bilíngue para o surdo e o ensino da Língua Portuguesa como L2, Soares (2004), que aponta a distinção da alfabetização e letramento evidenciando às relações concernentes à aprendizagem do sistema de escrita e as práticas sociais, Strobel (2003; 2008), sobre a cultura surda e o processo de educação de surdos.

Assim como Cosson (2009) e Rojo (2012), que teorizam acerca do letramento literário numa perspectiva didática, abordando também a pedagogia dos multiletramentos, Ferreira e Rocha (2019) que abordam sobre o processo de letramento e multiletramentos para o contexto social da vida do estudante, Strobel (2003) e Perlin (2008), que discutem sobre a identidade cultural e o processo histórico da educação de surdos, Stumpf (2010) com a discussão sobre a educação de surdos e suas tecnologias, Quadros (2005; 2006; 2019), que evidencia a relevância do ensino da Libras como L1-língua materna e a Língua Portuguesa como L2-

segunda língua e estratégias para ensinar português ao aluno surdo e Almeida (2005) discorrendo sobre o ensino do português para alunos surdos, entre outros.

A relevância desta pesquisa, portanto, justifica-se em contribuir para a discussão sobre o processo de letramento e em seus aspectos literários como L2 para alunos surdos na rede regular de ensino numa perspectiva inclusiva, e diante da escassez de material didático adaptado para alunos com surdez, apresentar uma abordagem didática por meio dos vídeos literários no intuito de promover uma experiência de letramento literário para discentes surdos, propiciando o acesso às obras literárias abordadas no Ensino Médio, favorecendo a formação e ampliação de conhecimentos pluriculturais por meio da mediação da Língua Portuguesa (L2) e Língua de Sinais (L1).

O presente estudo está organizado em sete seções. Iniciando com esta Introdução, seguida da seção que aborda a representatividade surda, discutindo sobre a identidade surda, apresentando seus desafios inerentes e destacando a cultura surda. A seção três traz as abordagens educacionais da surdez, dentre elas: oralismo, comunicação total, bilinguismo, pedagogia surda. No quarta seção apresenta-se o avanço das legislações e o impacto na educação de surdos. É enfatizada a Libras como Primeira Língua (L1), descrevendo a gramática da Libras e, o ensino da Pedagogia visual baseada nos ensinamentos de Capello (2008) e além disso, destaca o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

A quinta seção faz menção ao letramento e sua prática social, mencionando a importância do letramento literário e o sujeito surdo, além do que se ver. Destacando ainda, a relevância do processo de letramento do aluno surdo na perspectiva inclusiva. Posteriormente, apresenta-se a seção que traz as considerações finais do trabalho, na qual se constatou que a língua materna do surdo é fundamental no processo de letramento, é por meio dela que ele acessa o mundo e também o compreende.

E, por fim, apresenta-se uma breve explicação da Produção Técnico-Tecnológica – PTT, que consiste em videoaulas literárias, baseadas em obras literárias abordadas no ensino médio, disponibilizadas regularmente na plataforma *YouTube*, em um canal educativo específico que tem por título: “Poetando Libras” <http://www.youtube.com/@PoetandoLibras> Além da interpretação e tradução em Libras, as videoaulas são narradas e legendadas, possibilitando o acesso a comunidade surda e ouvinte.

2 REPRESENTATIVIDADE SURDA: Entre identidade e cultura

A representatividade surda é um tema complexo que abrange a interseção entre identidade e cultura dentro da comunidade surda. Composta por pessoas que compartilham a experiência de viver com surdez, essa comunidade valoriza sua língua, a Língua de Sinais, e compartilha uma rica herança cultural. Nesse contexto, a representatividade surda refere-se à inclusão, visibilidade e compreensão adequada dessa comunidade na sociedade em geral.

A identidade surda é fundamental para compreender a representatividade. Ela vai além da condição auditiva e abrange uma sensação de pertencimento a uma comunidade única, com sua própria língua, valores e tradições. A Língua de Sinais, por exemplo, desempenha um papel crucial na expressão da identidade surda. É mais do que um meio de comunicação; é uma manifestação cultural intrínseca a essa comunidade.

Para que a representatividade surda seja visibilizada é preciso refletir e integrar essa identidade na sociedade. Isso envolve garantir que suas especificidades sejam consideradas, suas necessidades atendidas e que a diversidade dentro da comunidade surda seja reconhecida. Isso inclui não apenas diferenças linguísticas, mas também experiências individuais de surdez, que podem variar amplamente.

Importante considerar que a cultura surda, como qualquer outra, é influenciada pelo contexto histórico com seus desafios e conquistas. E a sua representatividade envolve reconhecer essa cultura como também pertencente à sociedade. Isso significa promover a inclusão em todas as esferas da vida, desde o acesso à educação até oportunidades de emprego e participação ativa na vida cultural, para que barreiras sejam vencidas, tanto físicas quanto sociais, para garantir a inclusão com equidade para essa comunidade.

Para essa integração e inclusão, as tecnologia da informação e comunicação desempenham um papel significativo na promoção da representatividade surda. Ferramentas como videotelefonos e legendas automáticas facilitam a comunicação, enquanto a internet proporciona diversas plataformas para compartilhar histórias e construir uma presença digital forte, como exemplo do que ocorre nas redes sociais. No entanto, infelizmente, essas inovações não são acessíveis para a maioria dos surdos, da mesma forma que ainda carecem de consideráveis adaptações para atender às diversas necessidades da comunidade surda.

Além da falta de visibilidade, os desafios enfrentados pela comunidade surda em busca de representatividade também incluem estereótipos, preconceitos e falta de compreensão por parte da sociedade. Portanto, educação e sensibilização são essenciais para combater essas barreiras, promovendo uma visão mais inclusiva e equitativa da surdez, para que ao desafiar

noções preconcebidas e destacar as contribuições da comunidade surda, a representatividade possa ser fortalecida.

Assim, a representatividade surda para garantir a inclusão, ela carece do reconhecimento e da valorização da identidade e cultura surdas, garantindo que suas especificidades sejam visibilizadas e respeitadas em todos os aspectos da vida. Isso é alcançado por meio da remoção de barreiras, da promoção da educação e sensibilização da sociedade para a diversidade, incluindo a linguística, entre elas a forma com que a comunidade surda se comunica com o mundo.

2.1 Identidade Surda: Desafios inerentes à afirmação da identidade

A identidade implica um processo de autoconsciência que é produzido por meio de relações intersubjetivas, comunicação linguística e experiência social, o que a torna um processo ativo (Doron; Parot, 2001). E, de um ponto de vista social, a identidade ocorre em um espaço relacional, em um processo dinâmico, ou seja, [...] “um processo contínuo de construção e desconstrução, na ambiguidade presente e inevitável que faz parte dele, o que implica um trabalho de unificação da diversidade, de incorporação das diferenças” (Maheirie, 1994, p. 65).

No que se refere às questões da diferença e da identidade cultural, é notório que a caracterização da linguagem tem implicações consideráveis, tendo em vista que a diferença fundamental dos surdos é permeada pela questão da língua falada, podemos ver como a constituição da identidade é marcada por essa dimensão linguística, fazendo com que essa diferença seja entendida como autorreferencial e dotada de significado nas trocas sociais.

Sob essa perspectiva, é importante entender as relações culturais e sociais que constroem e influenciam a identidade das pessoas. De acordo com Guareschi (2002, p. 111),

No cenário econômico, político e cultural, o processo de construção das identidades sociais e culturais tem sido objeto de vários conflitos, principalmente por parte de grupos cujas identidades não são reconhecidas pela sociedade, ou seja, identidades discriminadas, marginalizadas ou reprimidas pelos setores dominantes ou elitistas da sociedade [...]. Isso leva essas pessoas a buscar a articulação do poder e a defesa de seus direitos civis por meio de movimentos autônomos ou desvinculados do Estado.

Diante do exposto, pode-se perceber a importância do processo pelo qual os surdos passam em termos da constituição e afirmação de sua identidade, dentro do processo de criação de uma política afirmativa que marque um espaço para os surdos não como seres subalternos em relação à sociedade ouvinte, mas como membros de uma cultura única, para que sua forma de se situar no mundo não continue sendo marginalizada.

Ao abordar a noção de identidade, parte-se da ideia, baseada na psicologia histórico-cultural, de que ela é um processo cuja expressão ocorre tanto no nível intrassubjetivo, quanto no intersubjetivo, sendo esses níveis mutuamente constitutivos, intimamente ligados e dialeticamente articulados (Vygotsky, 1993). Baseando-se na hipótese de que a identidade é um fenômeno dinâmico e social, ou seja, que a identidade emerge por meio de relações interpsicológicas que abrangem experiências sociais e modos de comunicação.

Nesse entendimento, as formas de linguagem são extremamente importantes para a constituição do sujeito. É por meio da linguagem que o pensamento verbal de um indivíduo é formado. E entende-se por linguagem tudo o que tem a ver com significado, que tem valor semiótico e que não se limita a uma única forma de comunicação.

Por isso, a linguagem está sempre presente no sujeito, mesmo que ele não interaja com outras pessoas, pois é constitutiva da elaboração de seus pensamentos. A linguagem, portanto, é produto e produtora do sujeito, sua maneira de descrever e perceber o mundo e a si mesmo (Goldfeld, 2002; Góes, 1999; Vygotsky, 1996). A situação não muda para os surdos, o que muda é que a linguagem não se baseia mais em fonemas e/ou letras para aqueles que não são alfabetizados em LP, mas em signos linguísticos para os surdos, que podem ser a Libras ou outra forma de comunicação gesto-visual e até mesmo a LP escrita para as pessoas com surdez que são fluentes na L2.

Diante dessa diversidade de linguagens não-faladas que a pessoa surda pode se comunicar, Sachs (1998), em seu livro sobre surdez, propõe um jogo de palavras sobre o tema da condição auditiva, intitulado como “Vendo Vozes: uma Viagem ao Mundo dos Surdos”. Contudo, essa visão sobre a multiplicidade das formas de linguagem dos deficientes auditivos é relativamente recente.

Somente na década de 1980 é que se reconhece o valor real da cultura e da linguagem surdas para o desenvolvimento desses sujeitos. Iniciando aí uma mudança de perspectiva sobre essa comunidade, tendo em vista que, no mundo ouvinte, a condição de surdez é considerada uma categoria estereotipada porque, em última análise, a diferença se sobrepõe às semelhanças entre as pessoas.

Levando-se em consideração que a partir dos estereótipos construídos socialmente que o surdo constrói sua identidade, afirmando-se e/ou contradizendo às demais identidades dialeticamente. Essa (re)construção dos significados gerados pelas relações sociais, que incluem principalmente as relações com pessoas ouvintes, interfere diretamente na imagem que o surdo constrói de si. Ressaltando-se que esses significados são construídos não só pelo que ele verbaliza ou não verbaliza, seja na forma de sons ou gestos, mas também pelo lugar

social que lhe é atribuído nas relação com as pessoas em geral e pelas desvantagens a que está sujeito na cultura ouvinte hegemônica.

2.2 Cultura Surda: Inferências do modo “surdo de ser”

A cultura pode ser entendida como um amálgama de comportamentos, símbolos e criação de grupos de pertencimento inerentes à consolidação social. É um aspecto essencial da existência de um povo ou de uma nação, compreendendo as práticas sociais que definem a vida dos indivíduos por meio do hábito e do acúmulo de conhecimento. Como um aspecto original da existência humana, a cultura é o elemento que confirma o indivíduo em seu contexto social.

Na definição de Cuch (2002, p. 28) cultura é “o conjunto de características artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, são tidas como certas e formam a base de sua unidade”, portanto, pode ser entendida como a criação dos elementos constituintes da identidade pessoal e social, uma vez que os sujeitos não existem isoladamente e desenvolvem suas experiências e vivências quando estão incluídos em um contexto social.

Em um processo de construção e reconstrução, ela é o produto coletivo da vida humana, contribuindo para o surgimento de diferentes grupos, com suas normas sociais e seus códigos de conduta, entendida como o comportamento que os indivíduos devem adotar, determinantes de valores e atitudes, diversas com assim são as sociedades. Porque,

A sociedade não é [...] um todo único e bem definido, uma totalidade que evolui a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela é constantemente “descentrada” ou deslocada por forças externas a si mesma (Hall, 2011, p.17).

Assim, compreende-se que a constante transformação da sociedade influencia nas mudanças significativas no comportamento coletivo e individual, além de contribuir para a integração do indivíduo dentro do grupo ao qual pertence.

A cultura e a sociedade se retroalimentam, sendo produtora e produto uma da outra, por isso não podem ser separadas, pois as pessoas constroem sua identidade compartilhando experiências e vivendo na diversidade. Nesse contexto, a cultura não existe isolada do contexto social, nem é um aspecto fechado em si mesmo, sendo um aspecto que permeia todos os estágios da vida humana.

Em geral, a cultura reflete as transformações pelas quais a humanidade passou ao longo dos séculos, acompanhando as transformações das trocas sociais. Assim, há diferentes tipos de cultura, cuja essência é caracterizada pelo desejo da definição das identidades das

sociedades. Nesse cenário, é relevante mencionar que:

A cultura é uma área muito importante na luta social por um futuro melhor. É uma realidade e um conceito a ser utilizado em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade (Santana, 2007, p. 38).

Nessa perspectiva, dentro das lutas sociais, para que a existência da cultura surda seja reconhecida, como se deve, muitas mudanças, em particular no comportamento dos ouvintes precisam acontecer. Uma vez que a luta dos surdos se caracteriza por um constante questionamento de sua autonomia diante das desigualdades existentes em termos dos ideais de padrão de vida estabelecidos pela classe dominante.

A surdez não é restritiva para que a comunidade surda participe das ações da sociedade, muito embora os surdos sejam caracterizados como indivíduos limitados e, portanto, compreendidos, em uma visão preconceituosas, como membros de uma cultura inferior, o que tem contribuído para a formação de valores distorcidos em relação às suas capacidades, gerando um ambiente de preconceito e exclusão.

Sendo que essa exclusão são socialmente condicionada pela cultura dominante, que os molda como inferiores, propaga ideias equivocadas, transmite e enraíza preconceitos, discriminações e comportamentos humanos que coloca o surdo em uma condição de subordinação. Mediante as normas sociais que “sancionam” essa separação entre surdo e ouvinte, normas que organizam toda a nossa vida social, nossas formas de nos comunicar, agir e pensar no mundo (Santana, 2007, p. 4).

Em essência, as normas sociais reforçam os estereótipos criados pela/na sociedade, estabelecendo hábitos padronizados ao longo do tempo e determinando aspectos que influenciam a formação da identidade de um indivíduo, e se é por meio da cultura que se exclui, é também por meio dela que esses indivíduos podem ser vistos como produtores ativos na sociedade e formam relacionamentos com os outros.

Como mencionado, a cultura é um elemento fundamental na construção da identidade de um indivíduo, pode-se afirmar que há muitos aspectos que interagem entre si, criando não uma cultura fechada, mas uma combinação de culturas que, juntas, podem validar as relações sociais e criar um fluxo contínuo de conhecimento, já que a cultura não é uma estática e fossilizada.

Assim, como resultado das vivências de práticas sociais internalizadas pelo indivíduo, a identidade contribui para construir e ampliar o sentimento de pertencimento do sujeito, mediado pelas trocas simbólicas que o indivíduo vivencia, desde o nascimento até o fim da

vida. Nesse contexto, ela está sempre incompleta, em “processo” contínuo, sendo (re)formulada.

Esse sentimento de pertencimento surge não da plenitude da identidade que já está presente em nós como indivíduos, mas de uma falta de completude do que é “preenchida” de fora, pela maneira como nos apresentamos aos outros e pela forma que somos reconhecidos pelos demais membros das sociedades as quais pertencemos (Hall, 2005, p. 39). Essa (re)construção, em constante transformações e multiplicidade, acompanha, influencia e é influenciada pelas mudanças pelas quais a sociedade passa, com isso, muda-se o contexto histórico, as condições sociais, muito possivelmente mudam-se as identidades, seja pela rejeição de práticas consideradas arcaicas, seja pela adoção de novos conceitos e comportamentos.

Dessa forma, o sujeito adota identidades diferentes em momentos diferentes, cuja coerência e a incoerência vão se estabelecendo pelas ações e pelos grupos dos quais participa. Pois, dentro das pessoas há identidades conflitantes que se movem em diferentes direções e em constante mudança. E se há um pensamento de que há uma única identidade desde o nascimento até a morte, é apenas porque criamos uma narrativa conveniente sobre nós mesmos, à medida que os sistemas de significado e representação cultural se multiplicam, nos colocando diante de uma multiplicidade desconcertante e mutável de identidades possíveis, com as quais podemos, ou não, nos identificar, pelo menos temporariamente (Hall, 2005).

Sabendo que a identidade cultural não é natural, adquirida geneticamente, mas construída, é pertinente ressaltar que os surdos sempre lutaram para se afirmar e, mesmo diante de todas as inseguranças sociais, conseguiram construir sua identidade. Nesse cenário, desenvolveram uma série de características que contribuíram para o seu surgimento como grupo cultural. E a língua de sinais (LS) foi preponderante para motivar e influenciar as lutas, que contribuíram para o reconhecimento dessa identidade cultural, carregada de significados.

De modo que, diante dos novos anseios sociais de inclusão e aceitação, a surdez não passa mais despercebida e os surdos se representam na sociedade por meio de sua comunicação. Nesse contexto, observa-se na realidade da comunidade surda, como dizem Santana e Bergano (2005, p. 8):

A identidade não pode ser vista como algo inerente às pessoas, mas como o resultado de práticas discursivas e sociais em contextos sócio-histórico específicos. A maneira como a surdez é entendida na sociedade também afeta a construção da identidade. Os sujeitos não podem ser considerados em um vácuo social. Eles são influenciados e afetados pelos discursos e práticas que produzem.

O debate sobre a identidade social dos surdos levanta uma questão pertinente: o desenvolvimento da língua de sinais como um aspecto determinante dessa formação. Pois, desde o estabelecimento da comunicação, por meio dessa forma de interação, os surdos puderam iniciar o processo de comunicação e se expressar em uma estrutura de compreensão e aceitação crescente e constante. É fato que a inclusão da pessoa surda ainda carece de consolidação, mas não se pode negar que o seu surgimento significou um progresso significativo para a comunidade surda.

O uso da língua de sinais para se comunicar com outras pessoas surdas define, portanto, essencialmente sua identidade. Tendo em vista que nas interações entre surdos, que usam a LS, surgem novas oportunidades de compreensão, diálogo e aprendizado, que não são possíveis apenas com a língua falada. De fato, o domínio da LS e todos os mecanismos que a acompanham fazem dessa língua a única que pode oferecer uma identidade aos surdos (Santana, 2007).

Assim, a língua de sinais se torna um elemento-chave no desenvolvimento dos surdos como sujeitos. Apresentando-se como um elemento preponderante para que os indivíduos com surdez se mantenham ativos no contexto social e percebam que podem produzir conhecimento e interagir com pessoas ouvintes na medida em que estabelecem comunicação na troca de experiências e nas vivências cotidianas.

Dessa forma, a identidade surda é fortalecida pela compreensão do sujeito surdo como um ser produtor de significados, contribuindo para a autoafirmação desses indivíduos como sujeitos culturais com múltiplas competências, pois, por meio da comunicação que estabelecem com os outros (surdos ou ouvintes), são capazes de interagir e transformar seu contexto e a realidade ao seu redor.

Nesse contexto, Sanchez (2004) explica que a preferência dos surdos pela socialização com seus pares reforça sua identidade e lhes dá segurança, porque nessa socialização eles se identificam com outras pessoas surdas e encontram relatos de problemas e histórias semelhantes aos seus. E nessa identificação mútua surge o sentimento de pertencimento e o fortalecimento da comunidade surda. Nesse sentido, é interessante observar que a construção da identidade de uma pessoa surda leva em conta as múltiplas identidades dos indivíduos, um conjunto de características que, em última análise, contribuem para sua compreensão como seres sociais.

Quando falamos sobre essas identidades, devemos nos atentar para o que Salles (2004) diz sobre elas. A autora menciona que a identidade surda, entendida como o conhecimento do sujeito como um ser produtor de significados, contribui para a compreensão dos indivíduos

surdos como sujeitos culturais com múltiplas competências.

Sanchez (2004) ao analisar o processo de construção da identidade para o surdo, afirma que , a pessoa com surdez pode assumir uma identidade flutuante, na qual o surdo espelha a representação do ouvinte, vive e se manifesta de acordo com o mundo do ouvinte. Como também pode vivenciar a identidade não-conforme, na qual o surdo não consegue entender a representação da identidade do ouvinte, que é hegemônica, e se sente em uma identidade subordinada. A identidade de transição, na qual o contato do surdo é retardado, passando da comunicação visual-oral para a comunicação híbrida visual-sinal. E os surdos que adotam uma identidade surda, na qual são representados por discursos que os consideram sujeitos culturais capazes, e essa formação da identidade é mais comum e se fortalece nos espaços culturais surdos.

Como se pode observar a identidade surda é formada e consolidada quando o sujeito consegue estabelecer comunicação com o mundo ao seu redor e se vê como um indivíduo social, capaz de interagir por meio de seu modo de comunicação: a língua de sinais. Ao se comunicar com outras pessoas surdas, ele começa a perceber que tem um lugar na sociedade e, portanto, se sente seguro.

3 ABORDAGENS EDUCACIONAIS DA SURDEZ: Tendências Filosóficas

Por um período considerável, a surdez foi associada apenas a aspectos biológicos, considerada como uma doença, de modo que o debate sobre o funcionamento cognitivo da pessoa surda demorou a ultrapassar a barreira da indiferença. Felizmente, com o desenvolvimento das pesquisas científicas, o surgimento de novos conhecimentos e o ideal de uma sociedade justa e inclusiva, é possível observar o desenvolvimento de novos valores e a busca pelo entendimento e aceitação da pessoa surda como agente construtor de significados e valores.

Importante mencionar que, anteriormente, a surdez era estudada apenas no campo da Medicina. No entanto, houve mudanças significativas na forma como o tema tem sido abordado, ampliando as pesquisas para os campos da Educação, da Linguística, da Psicologia e da Fonoaudiologia. Em um importante movimento que ajudou a desconstruir a concepção de que a surdez é uma doença e a construir o entendimento que é uma característica de determinadas pessoas, e que a oralidade não pode ser considerada a base para a definição de conceitos sociais. É por isso que Salles (2004, p. 40) ressalta que:

[...] os surdos têm histórias de vida e de pensamento diferentes, têm, de fato, uma língua cuja substância gestual, que dá origem a uma modalidade visual-espacial, implica uma visão de mundo indeterminada, mas em muitos aspectos diferente daquela compartilhada pela comunidade ouvinte, com sua língua de modalidade oral, cuja substância é o som.

Portanto, não podemos generalizar a surdez, devemos levar em conta que cada pessoa tem sua própria individualidade, mesmo que pertença a um grupo, há determinações subjetivas que a fazem agir de forma única.

Entre as dimensões subjetivas estão as formas como as pessoas aprendem, que assim como os sujeitos são também históricas e apresentam transformações ao longo do tempo. Nesse aspecto, ao buscarmos a trajetória da educação para surdos, constata-se que são várias as abordagens e os métodos propostos para o ensino de alunos com surdez. Vale mencionar que, a maioria deles, se baseia na substituição da falta de audição por outro canal sensorial, como a visão, o tato ou o uso da audição residual, quando existente.

Há quatro abordagens principais de ensino que resultaram em muitas maneiras diferentes de trabalhar com alunos surdos. São elas: Oralismo, Comunicação total, Bilinguismo e Pedagogia Surda.

3.1 Oralismo

Para compreender a abordagem didática para ensinar os surdos, conhecida como oralismo, e o conceito do surdo como não ouvinte, é importante conhecer o contexto histórico no qual essa filosofia se desenvolveu, sendo que os registros de sua origem remontam ao século XVIII. De acordo com Capovilla (2002), a educação dos surdos nesse período era caracterizada por uma luta feroz entre duas abordagens educacionais. De um lado, havia aqueles que defendiam o uso de gestos artificiais desenvolvidos por Francis L'Épée em Paris. De outro, aqueles que defendiam o desenvolvimento da linguagem oral no aprendizado e só depois o estudo das matérias, dos quais o alemão Heinicke era o principal porta-voz.

Barros e Alves (2019) assinalam que, nesse contexto de discussão, o segundo congresso realizado em Milão (Itália) tornou-se uma espécie de campo de batalha entre esses dois métodos. Nesse evento, que durou sete dias, várias questões foram apresentadas e discutidas, incluindo a escolha do método a ser usado para ensinar os surdos. Assim, decidiu-se entre a linguagem gestual - a linguagem natural dos surdos - e a linguagem oral - oralização e leitura labial. Nessa disputa, a oralização venceu, com pouca ou nenhuma oposição, principalmente devido ao pequeno número de educadores surdos presentes no evento.

Segundo os autores supracitados, a superioridade da oralidade sobre o uso de gestos na comunicação dos surdos tem sua origem em visões filosóficas, religiosas e políticas. Para os filósofos da época, o uso da língua de sinais pelos surdos era sinônimo de ambiguidade de pensamento, uma vez que, em seus entendimentos, a razão só era acessível por meio da posse da língua oral. Do ponto de vista religioso, um surdo que não fala a língua de sinais não poderia compartilhar a língua em que se baseia a doutrina cristã, a das escrituras sagradas, a liturgia e a comunhão dos papas. Diante desse obstáculo, o surdo não poderia se confessar nem ter acesso à palavra de Deus, pois, como diz o apóstolo Paulo, a fé vem do ouvir a palavra de Deus.

Em nível político, novas demandas para a abolição dos dialetos locais surgiram em favor da unificação que certas regiões europeias, como a Itália e a Alemanha estavam experimentando, e permitir que os surdos tivessem sua própria língua e cultura era visto como uma ameaça pelos patriotas.

Até o Segundo Congresso de 1880, existiam escolas para surdos na Europa, onde eles recebiam uma educação legítima, pois podiam aprender diferentes áreas do conhecimento e profissões por meio da linguagem de sinais. Nessa época, os surdos já haviam feito grandes conquistas e formado sua identidade surda por meio do modelo de surdez (Mendes, 2021).

Embora o século XVIII seja considerado um período frutífero para a educação de surdos, Goldfeld (2002) argumenta que ela teve início no século XVI com os primeiros estudos e experimentos voltados para a educação de surdos por meio de diferentes estratégias metodológicas. Na Espanha, o monge Pedro Ponce de León (1520-1584) usou a impressão manual do alfabeto, a escrita e a instrução oral para ensinar crianças surdas. O monge também fundou escolas para treinar professores de surdos. E em 1620, Juan Martim Pablo Bonet publicou um livro sobre o alfabeto manual do monge.

Em 1750, o abade Charles Michel de L'Épée observou na França que os surdos se comunicavam com sua própria língua de sinais e criou a Língua de Sinais Metódica, que foi um grande sucesso no ensino de pessoas com surdez. Nessa época, os educadores também defendiam que todas as crianças surdas, independentemente de sua condição social, deveriam ter direito à educação pública gratuita. Na Alemanha, Samuel Heinick criou a filosofia oralista de educação. Nos Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc fundaram a primeira escola permanente para alunos com surdez em 1817 e, em 1821, todas as escolas públicas dos EUA começaram a mudar para a Língua Americana de Sinais.

No Brasil, D. Pedro II convidou o educador francês Hernest Huet, um ex-aluno surdo do Instituto de Paris, para ensinar duas crianças surdas. Em 1857, ele fundou o Imperial Instituto dos Surdos, um internato inspirado na Língua de Sinais Francesa para ensinar Português, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Contabilidade Comercial, Linguagem Articulada, Aprendizagem Cristã e Leitura Labial (Rocha, 2019).

Com a adoção da abordagem oral no ensino nas escolas brasileiras e em vários países do mundo, entendia-se que o surdo poderia falar como se estivesse ouvindo, embora sem a mesma fluência e/ou entonação. A crença era de que aparelhos auditivos, treinamento de fala de longo prazo e sessões de terapia em clínicas, na escola e em casa seriam suficientes para desenvolver a oralidade nesses indivíduos.

Na visão oralista, a linguagem de sinais impedia o desenvolvimento da linguagem oral e da leitura labial nesses indivíduos. Essa e outras visões viam a comunicação por meio de gestos como indesejável e, portanto, todos os gestos deveriam ser proibidos no ambiente escolar e até mesmo no ambiente familiar dos surdos, pois a língua de sinais era vista como um obstáculo.

Para Vieira e Molina (2018), nesse contexto, as escolas eram mais um espaço terapêutico do que necessariamente uma escola. Logo, a função dos professores não era apenas transmitir conteúdos e discutir conceitos, mas principalmente reabilitar a fala. Consistindo muito mais em um trabalho fonoaudiológico do que pedagógico, fazendo com

que as pessoas com deficiência auditiva produzissem sons e os regulassem para que pudessem dizer as sílabas e, assim, as palavras, para que fosse possível completar o ciclo de alfabetização da mesma forma que as pessoas ouvintes. Ressaltando-se que o papel de um professor com status clínico, de reabilitação e, ao mesmo tempo, pedagógico era importante para aquela época.

Desse modo, as crianças dedicavam a maior parte de seu tempo ao treinamento oral e se dedicavam a esse aprendizado. O ensino com foco na reabilitação exigia equipamentos como amplificadores de som individuais, e o objetivo era que a criança obtivesse linguagem oral por meio da leitura orofacial e da amplificação de som enquanto se expressava por meio da fala. O ensino de disciplinas como História, Geografia e Matemática ficou em segundo plano. Isso levou a um declínio na educação de pessoas surdas, resultando no atraso cognitivo e social desses indivíduos.

Para Goldfeld (2002, p. 72):

Por meio dessa estimulação, as crianças surdas aprenderiam a língua portuguesa, o que levaria à integração e ao desenvolvimento de uma identidade auditiva. A reabilitação desses indivíduos com o objetivo de levá-los à normalidade, em outras palavras, à não-surdez. Para os defensores dessa filosofia, a linguagem só é possível por meio da aquisição da linguagem oral. Em outras palavras, para que as crianças se comuniquem bem, elas devem ser capazes de oralizar.

No Brasil, ainda de acordo com Goldfeld (2002), o método oralista era utilizado no INES desde 1911. No entanto, os alunos surdos resistiam ao uso obrigatório desse método e usavam a língua de sinais, embora fosse proibido nos corredores e salas de aula do Instituto. Vale dizer que, em termos de resultados, apenas uma pequena parcela dos alunos surdos conseguiu dominar bem o português.

Além disso, a realidade das crianças surdas brasileiras foi a privação cognitiva, pois foram muitos exemplos de alunos surdos que repetiram de série em escolas públicas durante anos devido à incapacidade de aprender português oralmente ou por escrito. Além disso, a história tem mostrado que o português não consegue atender, completamente, às necessidades da comunidade surda, que precisa da língua de sinais para seu desenvolvimento intelectual.

Quanto ao oralismo, deve-se acrescentar que ele prevaleceu como o único método de ensino por quase 100 anos. E, ao final desse período, houve mais fracassos escolares do que sucessos desses alunos. Isso porque uma criança surda ensinada por esse método tem a comunicação bloqueada devido aos longos anos de infância sem comunicação e na maioria dos casos não se desenvolverá tão bem quanto uma criança ouvinte. Afinal de contas, a linguagem é um componente da personalidade, uma ferramenta eficaz para a comunicação de

pensamentos e cultura.

É por isso que a aquisição da linguagem oral é um processo longo e árduo, que leva em conta as necessidades de cada criança, não apenas no aprendizado. No entanto, a compreensão era de que a culpa não estava no uso do método, mas da pessoa surda e de sua família, bem como do uso da língua de sinais (Vieira; Molina, 2018). Nesse contexto, um renomado linguista brasileiro destacou o impacto do método oralista nos alunos surdos:

Devido ao método oralista nas escolas, houve uma diminuição significativa nas habilidades cognitivas dos alunos surdos. E, apesar de suas intenções, não se pode dizer que o método oralista tenha atingido seus objetivos em termos de desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita. De fato, apenas uma pequena porcentagem de crianças em todo o mundo alcançou esses objetivos. Mesmo na Alemanha, o berço do oralismo, apenas 0,5% das crianças eram capazes de falar de forma inteligível. Quanto à leitura e à escrita, estudos mostram que 30% das crianças são analfabetas e apenas 10% têm um nível de leitura aceitável para a idade. A leitura labial também é insatisfatória. Apesar de todos os esforços realizados, o estudo mostrou que o nível mais alto de desenvolvimento em leitura e escrita após o uso intensivo do método oral não ultrapassou o terceiro ano escolar. Devido às limitações no desenvolvimento das habilidades linguísticas em leitura e escrita, os déficits eram frequentemente observados em outras áreas de conhecimento e disciplinas escolares (Capovilla, 2002, p. 100).

Lacerda (2008), por sua vez, critica o uso desse método (principalmente nos Estados Unidos) por suas limitações, pois, mesmo com o aumento do uso de próteses, não era suficiente para que as crianças surdas aprendessem palavras em um ano. Chamando a atenção para o fato de que também era necessário que essas crianças interagissem com essas palavras em um contexto e com interjeições eficazes para que a linguagem não se tornasse complexa e artificial.

Como também o desenvolvimento da leitura labial pode ser considerado uma tarefa muito difícil, se não impossível, pois, é muito difícil para uma criança com surdez severa reconhecer uma palavra por meio da leitura labial em uma idade tão precoce. Nessa perspectiva, limitar a capacidade da criança de usar somente a fala, limita muito a comunicação e a capacidade de usar a palavra no contexto apropriado.

Assim, a insatisfação com os resultados acadêmicos desse método levou a demandas por melhores resultados. Ao mesmo tempo, a pesquisa do linguista William Stokoe mostrou que a língua de sinais tinha a mesma estrutura de outras línguas: Português, Inglês e Espanhol. Esses avanços, sem dúvida, contribuíram para o surgimento de uma nova proposta pedagógica para o ensino dos surdos.

3.2 Comunicação Total

A Comunicação Total (CT) surge como uma reação à predominância do Oralismo no século XX, uma abordagem que privilegiava o desenvolvimento da fala e da leitura labial como os principais meios de comunicação para os surdos. O movimento pela CT emergiu na década de 1960, destacando a necessidade de flexibilidade e individualização nas estratégias de comunicação. O termo “Comunicação Total” reflete a abertura para a utilização de múltiplos modos de comunicação, incluindo a língua de sinais, a fala, a leitura labial, gestos e outras formas visuais e táteis (Ciccone, 1990, p. 42).

Assim, compreende-se que a filosofia da Comunicação Total parte do pressuposto de que cada indivíduo surdo é único, com diferentes preferências e necessidades comunicativas. Ela reconhece a diversidade linguística e busca adaptar-se às características específicas de cada aprendiz surdo. Nesse contexto, a CT enfatiza a individualização das estratégias para maximizar a compreensão e expressão comunicativa.

Logo, a Comunicação Total é definida como uma filosofia que exige a integração de modelos auditivos, manuais e verbais para garantir uma comunicação eficaz entre pessoas com surdez. Ela se preocupa, principalmente, com o processo de comunicação entre pessoas surdas e surdocegas e entre pessoas surdas e ouvintes. E muito embora também se preocupe com o aprendizado da língua oral por crianças surdas, ela acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado com o único objetivo de aprender a língua oral. Por isso, ela defende o uso de qualquer recurso visual-espacial como meio de comunicação.

De acordo com Ciccone (1990), os profissionais que defendem a Comunicação Total veem os surdos de forma diferente dos oralistas: não os veem simplesmente como pessoas com uma patologia a ser tratada, mas como indivíduos, cuja surdez é uma característica que afeta as relações sociais e o desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa. Ao contrário do Oralismo, a CT considera que o aprendizado da língua oral não garante o desenvolvimento pleno das crianças surdas.

Em seus estudos Ciccone (1990) demonstrou que muitas crianças que foram sistematicamente expostas à modalidade oral da língua, antes dos três anos de idade, foram bem-sucedidas em seu aprendizado, mas em termos de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, não o foram.

Uma diferença notável entre a Comunicação Total e outras abordagens educacionais é que ela defende o uso de qualquer meio linguístico, seja linguagem de sinais, linguagem oral

ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com pessoas surdez. Portanto, observa-se que a Comunicação Total valoriza a comunicação e a interação, não apenas a linguagem, sendo que o objetivo principal não se limita ao aprendizado de idiomas.

Outro aspecto a ser destacado é que essa filosofia respeita a família da criança com surdez. Ela considera que o papel da família é compartilhar valores e significados e formar a subjetividade da criança com ela por meio da oportunidade de se comunicar.

Nesse sentido, a Comunicação total acredita que essa abordagem bimodal pode reduzir a barreira de comunicação entre crianças surdocegas e pessoas ouvintes, de modo a evitar os efeitos do isolamento nas crianças. Essa abordagem envolve a familiarização da criança com: o alfabeto numérico; a linguagem de sinais; a amplificação sonora; o português sinalizado.

Assim, a Comunicação Total, com sua ênfase na diversidade de estratégias comunicativas, representa uma abordagem significativa na educação de surdos. Embora enfrente desafios e críticas, seus impactos positivos na autonomia individual, inclusão social e preparação para o mundo real são notáveis.

Importante enfatizar que para que a sua implementação seja bem-sucedida é necessário um comprometimento institucional significativo, formação especializada e a capacidade de se adaptar às mudanças na sociedade, tecnologia e práticas educacionais. Ao avançarmos, é crucial considerar o papel dinâmico que a Comunicação Total desempenha na promoção de uma educação mais inclusiva, acessível e eficaz para a comunidade surda.

3.3 Bilinguismo

O bilinguismo é um fenômeno complexo que envolve a capacidade de uma pessoa de se comunicar de forma fluente em duas línguas diferentes. Os indivíduos bilíngues são capazes de alternar entre as línguas de forma natural e eficiente, adaptando-se ao contexto e às necessidades de comunicação. Já o Bilinguismo (num sentido escrito) é uma abordagem pedagógica usada pelas escolas para disponibilizar dois idiomas para as crianças em um contexto escolar.

Esse conceito mais amplo de bilinguismo é definido pela situação sociocultural da comunidade surda no processo educacional. Por isso, o “ bilinguismo para surdos vai além da fronteira linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa surda dentro e fora da escola, do ponto de vista socioantropológico” (Lodi, 2013, p. 79).

Os pesquisadores apontam que essa abordagem é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, porque a língua de sinais é considerada uma língua natural e esse pressuposto é usado para ensinar a língua escrita (Lodi, 2013). Estudos científicos têm demonstrado que o

bilinguismo traz uma série de benefícios cognitivos, como maior flexibilidade mental, habilidades de resolução de problemas, capacidade de atenção e memória. Além disso, os bilíngues tendem a apresentar um melhor desempenho em tarefas que exigem controle executivo, como a capacidade de inibir respostas automáticas e alternar entre diferentes tarefas.

No entanto, o bilinguismo também pode apresentar desafios, especialmente em situações em que as duas línguas entram em conflito ou competem entre si. Esse fenômeno, conhecido como interferência linguística, pode resultar em erros de produção ou compreensão, levando a uma maior carga cognitiva durante a comunicação.

É importante compreender que o Bilinguismo para além do uso de duas línguas, é uma filosofia educacional que implica em uma mudança profunda na educação de pessoas surdas como um todo, priorizando a língua materna. Lacerda (2013, p. 98) afirma que “o bilinguismo visa expor as crianças surdas à língua de sinais o mais cedo possível, pois essa exposição proporcionará ao surdo um desenvolvimento linguístico rico e completo e, portanto, um desenvolvimento holístico”.

Vale lembrar que a comunidade surda interage com a comunidade ouvinte, que, por sua vez, é caracterizada pelo uso da linguagem falada e escrita. Desse modo, o bilinguismo significa que os surdos se comunicam livremente em sua língua materna (língua de sinais) e no idioma oficial de seu país. Entendendo-se que o desenvolvimento cognitivo, emocional, sociocultural e acadêmico das crianças surdas não depende necessariamente da audição, mas do desenvolvimento espontâneo de sua língua. E a língua de sinais contribui para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas, facilita o aprendizado e promove a leitura e a compreensão.

De acordo com Silva (2014, p. 102),

A partir do momento em que os surdos começaram a se integrar em escolas e associações e a formar um grupo por meio da linguagem, adquiriram a capacidade de compreender todo tipo de discurso sobre si mesmos, proporcionando um espaço favorável para o desenvolvimento ideológico de sua própria identidade.

Sendo que as propostas educacionais, que levaram em consideração a identidade surda, começaram a se fortalecer após a aprovação da Lei da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo decreto 5.626/05, garantindo às pessoas surdas o direito de aprender a língua de sinais. Pela lei, o português será usado na escrita como segunda língua e a educação dos surdos se tornará bilíngue. Sobre essa abordagem pedagógica, Quadros (2012) faz a seguinte declaração:

Quando falo de bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas que desempenham um papel na vida cotidiana das pessoas surdas, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o português no contexto mais geral do Brasil. (Quadros, 2012, p.54).

Necessário que se compreenda que o bilinguismo é uma experiência única e individual, que pode variar de acordo com o contexto cultural, social e educacional em que a pessoa está inserida. E a promoção do bilinguismo e do multilinguismo na sociedade pode contribuir para a valorização da diversidade linguística e cultural, promovendo a inclusão e o respeito às diferentes formas de expressão e comunicação.

No contexto de aprendizagem da pessoa surda, o mais importante é a interação entre as duas línguas para que a criança possa crescer e desenvolver suas habilidades cognitivas, linguísticas, afetivas e políticas, independentemente da escola que frequenta. Para isso, é necessário conhecer as disciplinas em sua especificidade linguística e entender que os alunos surdos precisam de educação que atenda as suas especificidades. O ideal é que as crianças aprendam primeiro a língua de sinais e depois o português para facilitar a compreensão, já que os aprendizes de segunda língua usam a primeira língua como estratégia de aprendizagem.

A esse respeito, Lerner (2002) afirma que o desafio que as escolas enfrentam hoje é garantir que todos os alunos se tornem membros plenos de uma comunidade de leitores e escritores. E o que se observa é que o bilinguismo permite que as crianças construam uma autoimagem positiva como pessoa surda sem perder a possibilidade de se integrar à comunidade ouvinte. A comunicação bilíngue permite que o leitor surdo use ambas as línguas e escolha qual língua usar em cada situação linguística.

Assim, para se integrarem plenamente, os surdos precisam viver em um espaço onde sua surdez não seja reprimida, no qual possam se expressar da maneira que lhes convém e vivenciar situações agradáveis de socialização e aprendizado. Portanto, compreende-se que o bilinguismo é um fenômeno enriquecedor que traz benefícios cognitivos, sociais e culturais para os indivíduos que o vivenciam, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e intercultural.

3.4 Pedagogia Surda

Para entender a filosofia da Pedagogia Surda, é importante situá-la no contexto das práticas pedagógicas. Para isso, deve-se observar o conceito de Silva (2014), que coloca o “Outro”, com suas particularidades e diferenças, no centro da atividade pedagógica. Em certo sentido, “Pedagogia surda” implica precisamente na “diferença”: educar, nessa perspectiva, é introduzir a diferença em um mundo que, de outra forma, simplesmente reproduziria o

mesmo e idêntico, seguindo a cultura hegemônica que valoriza os ouvintes e desconsidera os surdos. É nessa abordagem que se visualiza a possibilidade de educação para o mundo das diversidades (Silva, 2014, p. 101).

Essa “abertura para outro mundo” faz da Pedagogia Surda um ato educativo para a construção de um mundo plural, sendo que a diferença é colocada em estreita relação com a identidade (Silva, 2014). Assim, a diferença no processo educacional é caracterizada por sua relação com múltiplas identidades e vínculos entre si, o que caracteriza os processos interculturais. É na perspectiva do intercâmbio cultural (ou sua ausência) que torna o sistema mais ou menos inclusivo.

Vale lembrar que as diferenças também podem ser construídas de forma negativa: por meio da exclusão ou da marginalização daqueles que são definidos como “outros” ou estrangeiros. “Por outro lado, elas podem ser celebradas como uma fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo e consideradas enriquecedoras [...]” (Woodward, 2014, p. 50-51).

Assim, a Pedagogia Surda busca colocar as diferenças do “outro” surdo no centro da discussão, de forma positiva, crítica, heterogênea, híbrida e inclusiva. É um movimento que permite que esse outro seja o protagonista do processo pedagógico. De acordo com Strobel (2013, p. 92), “a pedagogia surda é a educação com a qual os surdos sonham, pois, a luta contemporânea dos surdos é constituir a subjetividade em um modo de ser surdo”.

Nessa perspectiva, pode-se ver a diferença surda no processo educacional dos surdos como parte da cultura surda. De acordo com Perlin (2013, p. 56): “A cultura surda como diferença é constituída na atividade criativa. Símbolos e práticas que nunca foram alcançados ou abordados pela cultura ouvinte”. Dessa forma, por meio de uma língua que está mais viva do que nunca, o conhecimento acadêmico pode ser desenvolvido ao mesmo tempo em que se cria uma cultura de comunidade surda. Importante dizer que para que essa cultura se desenvolva e marque a representatividade, a pedagogia surda deve necessariamente incluir professores surdos.

No entendimento de Strobel (2013, p. 91), as pessoas surdas devem lutar por uma pedagogia surda que parte de uma concepção diferente, centrada em uma “cultura” diferente de uma filosofia de educação cultural centrada no “ver”, na qual a educação ocorre no momento em que a pessoa surda entra em contato com sua diferença para que a subjetivação e o intercâmbio cultural possam ocorrer.

Essa luta para viabilizar a pedagogia da língua de sinais para as pessoas surdas é uma

tentativa de valorizar e respeitar sua cultura no ambiente escolar. Para isso, é importante que as relações estabelecidas por meio da LS ocorram no contato entre as crianças surdas e outros surdos, principalmente os adultos.

Já na concepção de Perlin (2012, p. 2):

A importância de ter um professor surdo na sala de aula que fale a língua de sinais está baseada na identidade e no acesso ao conhecimento. Do ponto de vista pedagógico, a presença de um professor surdo na sala de aula é muito importante porque, quando uma criança surda vê um professor surdo, ela se sente refletida por esse professor, ela sabe que, se esse professor estiver presente, ela será capaz de ter sucesso. Em comparação com o professor ouvinte, é muito difícil para a criança surda se identificar com o futuro. Portanto, ela se sente excluída do processo de formação de sua própria identidade. O professor surdo pode ser um modelo do que nós, surdos, deveríamos ser em termos linguísticos e culturais.

A pedagogia surda, portanto, vai além do aspecto comunicativo e permite um intercâmbio cultural entre colegas surdos. Dessa forma, o educador que seja fluente em língua de sinais pode se tornar uma referência positiva para as crianças surdas como pessoas que levam uma vida produtiva. E essa representatividade é um ato pedagógico e político.

Diante dessa discussão, o aspecto mais problemático desses métodos é a falta de trabalho ou a alegação de que existe um único método para todas as crianças com surdez. Para aqueles com audição residual, o acesso ao código da fala pode ser facilitado por uma abordagem oral. Por outro lado, para aqueles que não têm perda auditiva razoável ou mesmo para aqueles que têm grande dificuldade em desenvolver a linguagem falada, a linguagem de sinais é a maneira mais adequada para o sujeito interagir com o ambiente.

Os argumentos entre os defensores de diferentes métodos ou abordagens demonstram que há diferentes maneiras de lidar com os efeitos da surdez, respeitando cada indivíduo e sua família. O professor, em colaboração com os pais, deve explorar e buscar alternativas para que cada aluno possa atingir todo o seu potencial.

4 O AVANÇO DAS LEGISLAÇÕES E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A história da educação de surdos é uma narrativa multifacetada, caracterizada por desafios, transformações e conquistas ao longo do tempo. De acordo com os registros históricos, observa-se que proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para a comunidade surda foi e continua sendo uma tarefa complexa e desafiadora. Por isso, este percurso histórico reflete a evolução das práticas educacionais, as influências de diferentes abordagens pedagógicas e os esforços contínuos para garantir o pleno desenvolvimento acadêmico, linguístico e social dos surdos.

Destaca-se, portanto, que a diversidade humana sempre foi difícil de ser compreendida pela sociedade e, quando essa pluralidade é ignorada ou minimizada, reflete-se em concepções equivocadas e preconceituosas que classificam as pessoas com deficiência como “deficientes” não apenas por suas características pessoais, mas também por todos os tipos de obstáculos que enfrentam.

Concepções como essa que vê a deficiência como uma sentença de incapacidade, contribuiu para as muitas violências e atrocidades feitas contra as pessoas surdas. Como menciona Berhtier (1984, p. 45 apud Lopes; Agrello, 2017, p. 86-111), os relatos sobre os horrores contra o surdo,

Inicia a história na Antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: A infortunada criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar.

Isso porque na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram vistas como barreiras, obstáculos, e por isso eram rejeitadas e/ou exterminadas (Carvalho, 2014). Fatos cometidos como legais, pois as leis romanas permitiam aos patriarcas tirar a vida de seus filhos "defeituosos" aos olhos da sociedade da época, e esses fatos ocorreram principalmente em Esparta, na Grécia. Onde, por exemplo, os deficientes eram jogados no abismo, por contrariarem as expectativas da sociedade.

Entre as deficiências existentes, Honora (2014) observa que a surdez era considerada um castigo divino ou assombração das pessoas, o que as levava ao abandono. Segundo os gregos e romanos, devido à ausência da fala, eles acreditavam que os surdos não eram humanos e não tinham pensamentos. Aristóteles, o grande filósofo da época, defendia que a audição era o sentido mais importante para o aprendizado bem-sucedido e, por essa razão, muitos surdos levavam uma vida inativa e eram excluídos da educação por causa de seu modo

particular de comunicação, que a sociedade desconhecia e não podia controlar.

De acordo com Goldfeld (1997), esse entendimento levou a sociedade a considerar os surdos como primitivos e a ideia de que eles não poderiam ser educados persistiu até o século XV, deixando esse grupo de pessoas à margem da sociedade. E é inegável que,

Ao longo da história, a visão da sociedade sobre as pessoas surdas tem sido geralmente negativa. Na antiguidade, os surdos eram vistos de diferentes maneiras: “com piedade e compaixão, como pessoas punidas pelos deuses, ou como enfeitiçados, por isso eram abandonados ou sacrificados” (Goldfeld, 1997, p. 27).

De acordo com essas crenças, os surdos não podiam se comunicar, mesmo por meio de gestos, porque os gestos usados na época eram considerados obscenos e até pecaminosos, muitas vezes, quando usados pelos surdos, eram associados a um espírito possuído pelo mal. Logo, os sinais eram considerados gestos e formas primitivas de comunicação. Até a década de 1960, as línguas de sinais não eram reconhecidas e não tinham valor linguístico. Nesse contexto, as pessoas surdas eram consideradas mentalmente anormais, criminosas, insanas, selvagens e até mesmo comparadas a animais.

Na Idade Média, a deficiência era vista como uma manifestação do mal. De acordo com Ramos (2016), também era vista como um castigo, uma espécie de teste, gerando sentimentos de isolamento, medo e até vergonha. Nesse cenário, no século XIX, surgiu a visão patológica sobre a surdez, caracterizada principalmente pela ideia de doença e pela necessidade de tratamento, e, para cuidar dessas pessoas, surgiu a institucionalização do indivíduo, mantido em isolamento em conventos, hospícios ou escolas especiais.

Nesse percurso, com o advento da Igreja Católica na Idade Média, que exerceu grande influência na sociedade para a exclusão e o preconceito contra a pessoa surda, em virtude do princípio de que as pessoas foram criadas “à imagem de Deus”, aqueles que não atendiam a esse padrão não eram considerados seres humanos (Honora, 2014). Por isso, os surdos não eram aceitos na família ou na sociedade e eles tendiam a viver nos fundos dos castelos, criados por enfermeiras, como explica o autor:

Por não terem uma linguagem inteligível, os surdos não tinham o hábito de se confessar, o que irritava muito os líderes da Igreja Católica. Para lidar com essa situação, a Igreja se inspirou no que estava acontecendo nos mosteiros, onde os monges viviam em conventos e, tendo feito um voto de silêncio, eram obrigados a ficar calados para não transmitir os segredos das Escrituras. Os monges criaram uma linguagem de sinais rudimentar para se comunicar. A Igreja Católica decidiu convidar alguns monges para ensinar os surdos, filhos de senhores feudais, em troca de grandes fortunas (Honora, 2014, p. 50).

Os fatores hereditários também têm sido objeto de pesquisa e de várias especulações e reconstruções genealógicas por cientistas para explicar a deficiência, como o conceito de

eugenia utilizado pelo cientista inglês Francis Galton em 1869 e adotado em alguns países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos.

De acordo com Silva e Moura (2012), o conceito de eugenia naquela época baseava-se no princípio da pesquisa estatística para intervir na evolução humana a partir da determinação hereditária dos traços físicos e das habilidades mentais, a fim de prevenir e controlar as alianças e a reprodução como solução para os problemas sociais. Segundo esses autores, os eugenistas acreditavam que a solução para os problemas sociais seria a destruição de todos aqueles que distanciavam a sociedade de seu ideal de homem, seja pela degeneração física, seja pela degeneração moral.

Em relação aos surdos, o principal porta-voz do movimento eugênico foi Alexander Graham Bell, o inventor do telefone (Silva; Moura, 2012), que apesar de ter se interessado pela educação de surdos, foi um fervoroso defensor do uso de métodos e técnicas orais baseados no princípio do desenvolvimento da linguagem oral. Alexander Graham Bell liderou campanhas para proibir todas as formas de contato entre surdos e deficientes auditivos, deixando-os em absoluto isolamento linguístico e social.

No que se refere à educação das pessoas surdas, de acordo com Goldfeld (1997), começou no século XVI, quando surgiram os primeiros educadores para ensiná-los. Nessa época, o médico Gerolamo Cardano, foi o primeiro a se preocupar com a saúde dos surdos e, graças a suas pesquisas, descobriu que a surdez não era um obstáculo para a educação. E os educadores começaram a desenvolver diferentes técnicas para educar os surdos. Assim,

Os educadores criaram diferentes metodologias para ensinar os surdos. Alguns se basearam apenas na linguagem oral, ou seja, na linguagem auditiva usada em seu país, como o francês, o inglês etc. Outros pesquisaram e desenvolveram suas próprias metodologias. Outros pesquisaram e defenderam a linguagem de sinais, que é uma linguagem espacial-visual-espacial criada por gerações de comunidades surdas. Outros ainda criaram códigos visuais que não são línguas para facilitar a comunicação com os alunos surdos [...] (Goldfeld, 1997, p. 28).

Goldfeld observa que a educação de surdos, nesse período, foi influenciada pela Igreja Católica, que convidou monges para educar os filhos surdos dos senhores feudais em troca de grandes fortunas. Um dos primeiros religiosos a trabalhar com a educação de surdos, foi o monge beneditino Pedro Ponce de León, um espanhol que desenvolveu um método de ensino baseado na digitação manual das letras do alfabeto e fundou uma escola para professores surdos. Considerado o primeiro professor de surdos da história e foi reconhecido em toda a Europa por seu trabalho de ensinar latim, grego e italiano aos filhos de nobres surdos.

Ainda sobre o percurso histórico da educação de surdos, Perlin (2002, p. 14) comenta que:

A educação de surdos ocorreu em ambientes especiais, separados de crianças ouvintes, pelo menos para o ensino básico. Apenas eram encaminhadas para a escola comum aquelas crianças que se mostrassem aptas a acompanhar a rede regular de ensino, isto é, que tivessem adquirido uma fala boa e inteligível tivesse também uma boa leitura labial, além de já estarem alfabetizadas [...] A esses surdos não era permitido usar qualquer gesto além dos naturais, com a justificativa de que esses acabavam por inibir a iniciativa, ou o desejo, da criança pela fala.

A partir da segunda metade do século XVIII, a França foi considerada o “berço” da educação institucional e pública para surdos. Durante esse período, uma das figuras mais importantes da história da educação de surdos foi o abade Charles Michel de L'Epée, fundador do Institut National des Sourds, cuja proposta educacional data de 1760. O instituto foi fundado com recursos próprios do abade e ele foi considerado o “pai dos surdos” por ter encontrado surdos nas praças de Paris, com os quais aprendeu a língua de sinais e criou os “gestes méthodiques”, uma mistura de língua de sinais e francês (Gesser, 2012).

Desse modo, vale mencionar que apesar dos avanços na educação de surdos, em particular com a língua de sinais, no século XIX, o método oralista resistia e ganhando cada vez mais adeptos dessa concepção educacional, convencidos de que a língua de sinais prejudicaria o aprendizado da língua oral. O principal porta-voz e promotor do método oral foi Alexander Graham Bell, que teve grande influência no movimento eugênico, como mencionado. Ele foi uma das principais figuras do Congresso Internacional de Milão de 1880, considerado um marco na história das políticas institucionais destinadas a erradicar a linguagem de sinais.

Como assinala Gesser (2012), no início do século XX, muitas escolas deixaram de usar a língua de sinais em favor da instrução oral, que se tornou o foco principal da educação de surdos, influenciando o declínio do desempenho escolar e a evasão dos surdos. A proposta dos oralistas baseava-se na instrução oral, uma espécie de remediação e normalização:

[...] esforçando-se para restaurar a fala e a audição dos surdos, e rejeitando e proibindo o uso da língua de sinais entre seus pares. Esse privilégio baseava-se na ideia de que somente dessa forma o surdo poderia se desenvolver "emocional, social e cognitivamente da forma mais normal possível e se integrar ao mundo dos ouvintes como um membro produtivo". Há relatos de surdos que tinham suas mãos amarradas e eram punidos corporalmente se tentassem se comunicar em sua língua materna (Gesser, 2012, p. 85).

Segundo a autora, essa situação no início do século XX reforçou o modelo clínico com a proibição do uso da língua de sinais, o que gerou dificuldades para que os surdos recebessem educação formal. Por outro lado, a partir dessa proposta, surgiram algumas formas de resistência para minar essa ordem imposta, tais como: o surgimento de associações de surdos como zonas livres do controle dos ouvintes sobre a deficiência, os casamentos

endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros institucionais, o humor surdo. São apenas alguns dos muitos exemplos que apontam para uma interpretação diferente da ideologia dominante.

Ciente do importante papel da língua de sinais na vida dos surdos, principalmente durante a escolarização, em que, sem a exposição à língua de sinais, o surdo enfrentaria sérias consequências linguísticas e psicológicas na vida social, pois o oralismo dominou o mundo até a década de 1960, quando houve a intervenção do reconhecimento linguístico, marcado pelos estudos descritivos do linguista americano William Stokoe (Gesser, 2012).

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais são consideradas pelos linguistas como línguas naturais, ou seja, um sistema linguístico legítimo que não traz problemas para os surdos. Em 1960, William Stokoe percebeu e demonstrou que a língua de sinais possuía e enfatizava todos os critérios linguísticos da língua.

Stokoe observou que os gestos não são imagens, mas símbolos abstratos complexos com uma estrutura interna complexa. Portanto, ele foi o primeiro a procurar uma estrutura analisando os sinais, dissecando-os e estudando suas partes constituintes. Ele primeiro mostrou que cada sinal consiste em pelo menos três partes independentes (análogas aos fonemas da fala) - localização, configuração da mão e movimento - e que cada parte tem um número limitado de combinações [...] (Quadros; Karnopp, 2004, p. 31).

A pesquisa de William Stokoe levou a outras pesquisas que resultaram no uso da língua de sinais e de outros códigos manuais para ensinar os surdos, como a combinação da língua de sinais e da língua oral, bem como o treinamento auditivo, a leitura labial e o uso de um alfabeto manual. Essa metodologia foi chamada de abordagem total. Mais tarde, em 1968, Roy Holcon adotou a Abordagem Total e a rebatizou de Comunicação Total. Isso deu origem à proposta de treinamento da Comunicação Total, que favorecia: “[...] todas as formas possíveis de comunicação na educação dos surdos, acreditando que a comunicação deveria ser privilegiada em relação à linguagem” (Goldfeld, 1997, p. 32).

As décadas de 1970 e 1980 registraram avanços significativos na educação de surdos e alguns países, como a Suécia e a Inglaterra, já haviam reconhecido a língua de sinais como uma ferramenta que poderia ser usada independentemente da língua oral. Na análise de Alves (2020, p. 28), o reconhecimento da língua de sinais como língua natural dos surdos fortaleceu a construção da identidade desse grupo, e a língua de sinais francesa passou a ser considerada como:

[...] um pivô linguístico para o surgimento de outras línguas de sinais, como a Língua de Sinais Americana, a Língua de Sinais Portuguesa e a Língua de Sinais Brasileira, entre outras. Entretanto, deve-se observar que a língua de sinais estruturada na França não foi criada por L'Ee, mas por surdos franceses que a usavam informalmente.

Desde a década de 1990, a abordagem educacional conhecida como "bilinguismo" vem ganhando espaço em todo o mundo. Essa tendência educacional é contrária aos modelos educacionais anteriores. De acordo com Goldfeld (1997), essa tendência educacional baseia-se no pressuposto de que os surdos devem ser bilíngues, ou seja, que devem adquirir a língua de sinais como língua natural (L1) e a língua oficial do país como segunda língua escrita (L2), como mencionado na seção anterior.

Em relação à educação bilíngue, compreende-se que a língua de sinais é uma língua natural que o surdo pode adquirir espontaneamente e que, portanto, a proposta de educação bilíngue visa a consagrar esse direito. Ressaltando-se que, a educação bilíngue respeita as diferenças linguísticas e culturais, diferentemente da educação oralista, que nega aos surdos o direito ao crescimento e desenvolvimento social sem respeitar suas características linguísticas. Acerca da inclusão do aluno surdo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei 9.394/96) recentemente anexou um capítulo sobre a educação bilíngue como modalidade de ensino, assegurando aos educandos surdos o direito de serem reconhecidos como sujeitos no processo ensino-aprendizagem com o objetivo de fomentar a educação inclusiva no país.

4.1 Aquisição da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1)

O percurso histórico da educação de surdos no Brasil, embora marcado por obstáculos, reflete também o espírito resiliente da comunidade surda e seus defensores. O reconhecimento da Libras como parte integrante da identidade linguística dos surdos e a promoção da educação bilíngue são passos cruciais na construção de um futuro mais inclusivo, no qual todos os surdos tenham acesso a uma educação que respeite e valorize sua singularidade.

A aquisição da Libras como primeira língua (L1) é um processo fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas. Diferentemente do que ocorre com crianças ouvintes, para as quais a aquisição da linguagem oral é natural e ocorre por meio da exposição ao ambiente falante, crianças surdas podem enfrentar desafios específicos no processo de aquisição da linguagem.

A Libras é reconhecida como uma língua natural, com gramática própria e estrutura linguística única. Dessa forma, a importância de proporcionar às crianças surdas o acesso precoce e constante à Libras como L1 reside na necessidade de oferecer um ambiente

linguístico completo e enriquecedor desde os primeiros anos de vida. Estudos demonstram que o desenvolvimento linguístico é mais eficaz quando a criança surda é exposta à língua de sinais desde cedo, possibilitando a construção de uma base sólida para a comunicação (Sá, 2006).

Ao adotar a Libras como L1, crianças surdas têm a oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas essenciais, como a compreensão de conceitos abstratos, a expressão de pensamentos e sentimentos de forma precisa, e a participação plena na comunidade surda. A linguagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, e a Libras, como meio de comunicação visual-espacial, que oferece uma plataforma rica para a expressão desses aspectos.

Além disso, Karnopp (2002) menciona que a aquisição da Libras como L1 facilita a transição para a aprendizagem de uma segunda língua, como o Português escrito. Observa-se que crianças surdas que têm a Libras como L1 podem adquirir as habilidades de leitura e escrita mais facilmente, uma vez que possuem uma base linguística sólida que serve como alicerce para a aprendizagem de outras línguas.

Fernandes (2006) enfatiza a importância da linguagem para a percepção de mundo das pessoas surdas e ouvintes:

[...] a partir do momento em que a língua passa a fazer parte do universo linguístico das representações de um indivíduo (primeiros anos de vida), a linguagem e o pensamento interagem em um processo de interpretação significativa de seu universo conceitual. O indivíduo passa a perceber o mundo utilizando a palavra como símbolo representacional desse universo, e a língua passa a ser parte integrante de seus mecanismos mentais (Fernandes, 2006, p. 21).

É necessário ressaltar que a língua de sinais na modalidade sinalizada é diferente da língua falada sem comprometer seu caráter linguístico e sua validade, sintaxe, gramática e pragmática completas. Quadros destaca as diferenças entre essas duas línguas e suas respectivas modalidades:

São sistemas linguísticos independentes dos sistemas linguísticos falados, o que desmistifica a noção de língua falada.¹ São línguas naturais que se desenvolvem no ambiente em que vive a comunidade surda. Os surdos de uma determinada região se encontram e se comunicam usando a língua de sinais da mesma forma que qualquer outro grupo sociocultural que usa a língua falada (Quadros, 1997, p. 46-47).

Como língua, a Libras permite a estruturação e a expressão de pensamentos, e Quadros (1997) enfatiza o seu papel para os surdos porque as vozes dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e se expressam. As línguas de sinais contêm movimentos que parecem sem sentido para muitos, mas que os surdos podem usar para organizar ideias, estruturar

pensamentos e expressar o sentido da vida.

Para pensar sobre a surdez, é preciso entrar no "mundo dos surdos" e "ouvir" as mãos que nos dizem o que fazer com alguns movimentos para garantir o contato entre mundos que interagem, é preciso conhecer a "língua de sinais". Vamos "ouvir" essas mãos, pois só assim poderemos ensinar os surdos a "ouvir" o silêncio da palavra escrita (Quadros, 1997, p. 119).

Assim, a Libras é considerada uma língua natural porque as crianças surdas a adquirem espontaneamente, sem nenhuma instrução ou treinamento especial. A língua ajuda a estruturar o pensamento, a acessar o conhecimento do mundo e a internalizar o material didático.

O recomendado é que o aprendizado da língua de sinais deve ocorrer nos primeiros anos de vida, pois pode ser benéfico para as próprias crianças surdas, bem como para a família e a escola. Nessa perspectiva, um estudo realizado por Quadros (1997), no qual crianças surdas aprenderam Libras desde o nascimento, mostra semelhanças com o processo de aquisição de linguagem de crianças ouvintes. Entretanto, percebe-se que a maioria dos alunos que ingressam no ensino fundamental está nos estágios iniciais do aprendizado da língua e, nesse sentido, a falta do uso da língua de sinais nesse período acaba sendo muito prejudicial ao aprendizado. O que demonstra que o aprendizado da língua está de fato ligado a condições linguísticas favoráveis e ao seu uso em um ambiente fluente.

Sacks (2010) explica a importância de as crianças surdas aprenderem a língua de sinais nos primeiros anos, ressaltando que elas precisam primeiro conhecer pessoas fluentes na língua de sinais, sejam elas pais, professores ou outros. Depois que aprenderem a língua de sinais, elas podem ser consideradas fluentes por volta dos três anos de idade. Portanto, não há evidências de que o uso da língua de sinais interfira no desenvolvimento da fala.

Quanto à importância da língua de sinais para as pessoas surdas, é importante dizer que:

A questão da língua implica o reconhecimento de seu status nos níveis linguístico, cultural, social e político. No nível linguístico, desde Stokoe, na década de 1960, até os dias de hoje, foram realizados estudos sobre várias línguas de sinais, confirmando que essas línguas contêm todos os níveis de análise das teorias linguísticas. Hoje, não há dúvidas sobre o status linguístico das línguas de sinais. É interessante notar que, nos últimos anos, a pesquisa linguística tem se concentrado nos efeitos de modalidade das línguas, a fim de estabelecer não apenas o que é "igual" entre as línguas faladas e as línguas de sinais, mas também o que é "diferente", a fim de enriquecer as teorias linguísticas existentes (Quadros, 2012, p. 195).

Portanto, se as famílias fossem informadas desde o nascimento sobre a importância da Libras para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social de seus filhos surdos, possivelmente, as famílias ouvintes valorizariam e aceitariam mais a língua. No entanto,

muitas famílias ainda não aceitam ou não estão cientes da importância da Libras na vida de seus filhos surdos. Isso leva a uma comunicação rudimentar, resultando em um atraso significativo no desenvolvimento linguístico desses surdos, até porque muitos deles só entram em contato com a Libras após serem instruídos por educadores e instrutores de língua de sinais.

Sobre o contato das crianças surdas com a Libras, Quadros (1997, p. 80) assinala que:

As crianças surdas, filhos de pais surdos, têm acesso à Libras porque as crianças usam a mesma língua que seus pais. Além disso, a Libras não é usada apenas para se comunicar com a criança, os pais também a usam para se comunicar entre si e com seus amigos. Além disso, todos os estudos apresentados sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas de pais surdos mostram um processo semelhante ao das crianças ouvintes. Entretanto, a situação é bem diferente para filhos surdos de pais ouvintes. Embora os pais usem uma forma de comunicação por sinais, eles o fazem apenas com a criança, porque esse sistema foi projetado para a criança "deficiente". (Quadros, 1997, p. 80).

Rangel e Stumpf (2012) corroboram com Quadros afirmando a necessidade de as famílias e os professores que trabalham com crianças surdas em idade escolar primária usarem a libras. Nesse contexto, há a necessidade de as escolas trabalharem juntas para criar um ambiente linguístico que permita aos alunos surdos aprender a Libras não apenas como uma forma de comunicação, mas também como um meio de compreender o conteúdo curricular.

Assim, a aquisição da Libras como primeira língua é uma etapa crucial para garantir que as crianças surdas tenham acesso total à comunicação e possam desenvolver suas habilidades linguísticas de forma eficaz. Além de proporcionar um ambiente linguístico enriquecido desde os primeiros anos de vida, fortalecendo a base para o crescimento saudável e a integração social dessas crianças, permitindo que elas desenvolvam, de forma potencial, todo o potencial de suas habilidades linguísticas e cognitivas.

4.1.1 Gramática da Libras – uso comunicativo

Os idiomas naturais estudados pela linguística são analisados de um ponto de vista estrutural: fonética, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. E como língua natural, a Libras apresenta todos esses componentes linguísticos. Sendo que as palavras pronunciadas oralmente, “são formadas por morfemas, que resultam da combinação de fonemas” (Rodrigues; Valente, 2011, p.54). E para as palavras expressadas na Libras, os fonemas são visuais.

Importante mencionar que a comunicação por meio da Libras se organiza em cinco categorias no campo da fonologia:

- 1 - A configuração da mão;
- 2 - Ponto ou local de articulação;
- 3 - O movimento;
- 4 - Orientação/direcionalidade;
- 5 - Expressão facial e/ou corporal.

O primeiro parâmetro fonológico é a Configuração de Mão (CM), que é a forma que a mão adota inicialmente para fazer um sinal é chamada de configuração de mão. Na Libras, a forma como as mãos se movem e se configuram é essencial para transmitir significados. E as diferentes configurações e movimentos de mão podem representar palavras ou conceitos específicos, esse parâmetro é chamado de HC. De acordo com Rodrigues e Valente (2011), 64 HCs foram catalogados. Eles são os seguintes:



O Ponto de Articulação (PA) na Libras refere-se ao local específico do corpo onde as mãos, ou outros elementos gestuais, são posicionados para produzir sinais. É também conhecido como Locação (L). É um dos aspectos fundamentais da gramática da Libras e desempenha um papel crucial na distinção de significados entre sinais diferentes (Freitas, 2014).

A Libras utiliza vários pontos de articulação ao longo do corpo para criar sinais específicos. Alguns dos pontos de articulação mais comuns de acordo com Freitas (2014) incluem:

Cabeça: Muitos sinais envolvem o uso da cabeça como ponto de articulação. Por exemplo, apontar para diferentes partes da cabeça pode representar membros da família.

Face: Movimentos e expressões faciais são frequentemente utilizados como pontos de articulação na Libras. Por exemplo, olhar na direção de um objeto pode indicar sua localização.

Tronco: O tronco, incluindo os ombros, é utilizado para criar sinais que representam ações ou características relacionadas ao tronco do corpo.

Mão Dominante: A mão dominante, que é a mão que realiza a maior parte dos movimentos, pode ser usada como ponto de articulação para indicar diferentes conceitos.

Espaço ao Redor do Corpo: A Libras faz uso do espaço ao redor do corpo como ponto de articulação para representar diferentes elementos, como pessoas, objetos ou locais.

Mão Não Dominante: A mão não dominante também pode ser utilizada como ponto de articulação em alguns sinais, especialmente quando há movimentos simultâneos de ambas as mãos.

Braços e Mãos: Diferentes posições dos braços e mãos também servem como pontos de articulação para criar sinais específicos.

O entendimento preciso do ponto de articulação é crucial para a correta produção e interpretação dos sinais em Libras. A combinação do ponto de articulação com outros elementos gramaticais, como expressões faciais, movimentos e configurações de mão, contribui para a riqueza e complexidade da linguagem visual-espacial que é a Libras.

Percebemos outro parâmetro fonológico é o local onde o sinal é realizado. Os pontos de articulação ou locação são divididos em quatro áreas principais: cabeça, tronco, mão e espaço neutro.

Segue-se agora, nas Figuras 2 e 3, os exemplos de sinais no espaço neutro.

Figura 02 - Professor

Fonte: Freitas (2015, p. 16)

Figura 03 - Ensinar

Fonte: Freitas (2015, p. 16)

Os próximos sinais, Figuras 4 e 5, foram realizados (com a locação ou ponto de articulação) na cabeça, em específico na região da mandíbula:

Figura 04 - homem

Fonte: Freitas (2015, p. 16)

Figura 05 - Mulher

Fonte: Freitas (2015, p. 16)

Nas Figuras 6 e 7, temos sinais realizados (com a locação ou ponto de articulação) no tronco:

Figura 06 – Português (Toráx)

Fonte: Freitas (2015, p. 17)

Figura 07 – Aluno

Fonte: Freitas (2015, p. 17)

Sinais realizados (com a locação ou ponto de articulação) na mão podem ser percebidos nas Figuras 8 e 9:

Figura 08 - Matemática

Fonte: Freitas (2015, p. 17)

Figura 09 - Estudar

Fonte: Freitas (2015, p. 17)

Deve-se observar que o movimento também é um componente fonológico importante na composição de um sinal ou morfema, do ponto de vista linguístico. Sim, ao combinar esses três fatores, pode-se formar o signo em Libras. Os movimentos podem ser sinuosos, lineares, circulares ou semicirculares. Eles podem ser unidirecionais, bidirecionais ou multidirecionais¹, como se vê nas Figuras 10, 11 e 12. (Rodrigues; Valente, 2011).

Figura 10 - Libras

Fonte: Freitas (2015)

Figura 11 - Curso

Fonte: Freitas (2015)

Figura 12 - Ciências

Fonte: Freitas (2015)

A orientação da mão (HO) é outro modelo fonológico. É interessante notar que cada pista pede a orientação da mão, para cima ou para baixo, em direção ao destinatário da mensagem ou ao interlocutor. Para cada configuração, a mão é orientada de pelo menos seis maneiras diferentes, três verticalmente e três horizontalmente. No exemplo com o verbo ajudar, Figuras 13 e 14, pode-se ver a mudança no valor da OM.

¹ Movimentos Unidirecionais: são aqueles em que o sinal é realizado em uma direção específica, indo de um ponto de origem para um ponto de destino.
 Movimentos Bidirecionais: envolvem a execução de gestos em duas direções opostas, podendo representar a ideia de ida e volta, ou movimentos em direções opostas.
 Movimentos Multidirecionais: são aqueles que abrangem diferentes direções ou pontos do espaço, podendo representar conceitos abstratos ou movimentos complexos.

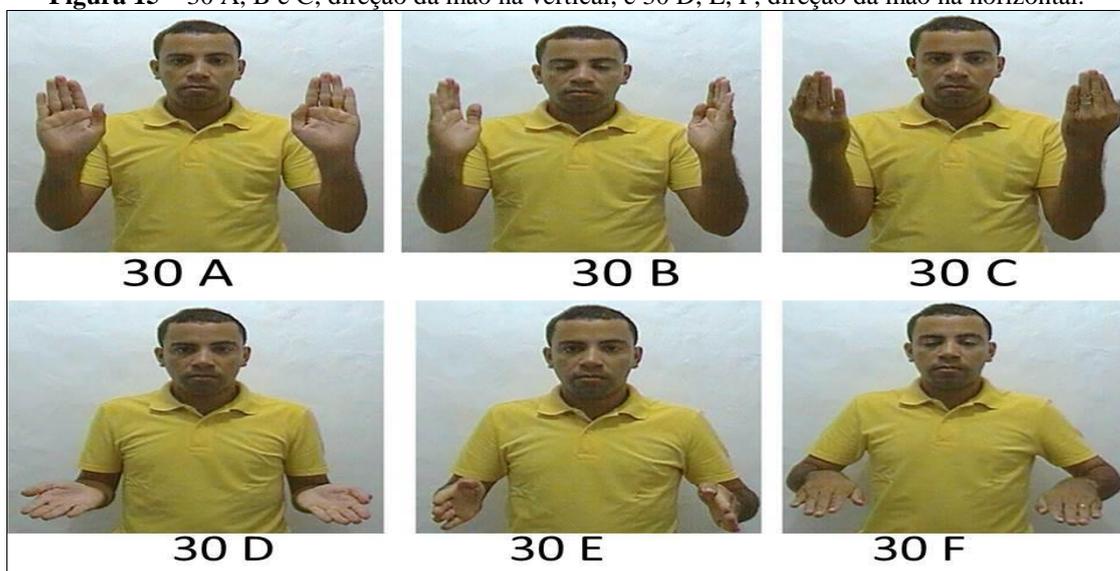
Figura 13 - Ajudar

Fonte: Freitas (2015, p. 19)

Figura 14 - Me ajudar

Fonte: Freitas (2015, p. 19)

Na Figura 15, pode se observar eaaas variações verticais e horizontais da Orientação das mãos.

Figura 15 – 30 A, B e C; direção da mão na vertical, e 30 D, E, F; direção da mão na horizontal.

Fonte: Freitas (2015, p. 20)

Além da orientação da mão, há outro parâmetro muito importante conhecido como expressão facial e corporal na LSB, embora outros prefiram chamá-la de expressão não manual.

Em geral, pode-se achar estranho o fato de uma pessoa não modular a entonação de sua voz e que não se expresse com um ritmo que não muda e que parece tocar "uma nota só". No entanto, a expressão facial e corporal faz parte da modulação da entonação da fala em Libras e determina sua aparência e intensidade. Até porque se um sujeito fala em Libras (ou seja, em sinais) sem usar expressões faciais e/ou corporais adequadas, cria-se a impressão de que algo está sendo transmitido em "uma nota só" (Sacks, 2010).

Da mesma forma, as expressões faciais ou corporais podem ser usadas para perceber uma afirmação, uma negação ou uma pergunta e, nesse caso, elas fazem parte da gramática, como se observa nas Figuras 16 a 18.

Figura 16 - Afirmativa

Fonte: Freitas (2015, p. 20)

Figura 17 - Negativa

Fonte: Freitas (2015, p. 20)

Figura 18 - Pergunta

Fonte: Freitas (2015, p. 20)

Assim como a variedade de notas ou a entonação tornam uma conversa agradável, as expressões faciais e corporais são parte integrante da fala em LSB e garantem sua modulação.

Quanto à Morfologia, esta estuda a formação de palavras ou unidades significativas menores (morfemas) que se combinam para formar outros sinais. A morfologia estuda as palavras e sua flexibilidade em relação ao tempo verbal, gênero, pessoa, prefixos, sufixos etc. Esse estudo pode ser aplicado a palavras de sinais.

Por exemplo: Pedreiro, pode-se identificar pedr- como proveniente de uma pedra, eir- como alguém que faz algo, e a letra - o indica o gênero. Essas pequenas partes das palavras são morfemas; elas são portadoras de significado. Uma palavra pode ser formada por derivação, por exemplo, pedra > pedreiro, ou por composição, por exemplo, exemplo guarda-roupa. Analisar-se-á dois morfemas da língua de Libras (Composição e Flexão).

Na Composição, a estratégia de combinar palavras para denotar um conceito também é encontrada na Libras. A composição consiste na combinação de duas ou mais palavras para definir algo (Silva, 2020).

A flexão, é, portanto, outro fenômeno morfológico, e há várias características nesse grupo. Examinar-se-á a inflexão de número e sua relação com os sujeitos/referentes envolvidos no contexto. Nas Figuras 19 e 20 tem-se um exemplo de incorporação flexional.

Figura 19 – Mês

Fonte: Freitas (2015, p. 22)

Figura 20 - Mês

Fonte: Freitas (2015, p. 22)

Assim, a morfologia é um domínio estrutural da linguagem que oferece muitos elementos para estudo.

Já a sintaxe é o campo que estuda a maneira como as palavras são organizadas em frases. Ela também analisa a multiplicidade de sentenças no discurso. Deve-se observar que os usuários da língua sempre serão capazes de identificar estruturas de frases significativas e estruturas de frases desorganizadas que são consideradas não gramaticais. Portanto, a sintaxe se preocupa em analisar “as restrições que determinam a ordem das palavras em uma frase” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 21).

Sendo que na língua de sinais é seguida a ordem SVO - sujeito - verbo - objeto. Entretanto, é frequente encontrar a ordem OSV e SOV, o que se deve à similaridade dos verbos.

Outro ponto a ser enfatizado é distribuição das palavras por períodos. Para dar uma ideia geral da formação de frases, observa-se as frases afirmativas, negativas e interrogativas na LSB. Segue-se um exemplo de uma sentença afirmativa.

Figura 21 – Prova [eu] respondi, passei.



Fonte: Freitas (2015, p. 24)

Na Figura 22 tem-se um exemplo de uma sentença negativa para maior clareza.

Figura 22 – Sugestão: Eu não quero aprender português.



Fonte: Freitas (2015, p. 24)

Para completar os exemplos de estrutura de frases, a Figura 23 apresenta a frase na forma de uma pergunta.

Figura 23 - Ação: Como eu respondo?



Fonte: Freitas (2015, p. 26)

Observa-se o seguinte detalhe: na Libras, o pronome interrogativo geralmente se encontra no final da frase. Em geral, o sinal usado nos sinônimos é diferenciado pela expressão facial ou pelo contexto. de homônimos.

Já os classificadores têm a característica linguística de serem sinais que descrevem pessoas ou objetos com base em sua forma, tamanho, movimento, quantidade e até mesmo similaridade verbal. Em conversas com pessoas surdas e ouvintes que falam Libras fluentemente, pode-se conhecer e usar essas ferramentas linguísticas.

4.1.2 Pedagogia Visual – Campello (2008)

A Pedagogia Visual representa uma abordagem educacional que reconhece a importância da visualização no processo de ensino e aprendizagem. Essa disciplina interdisciplinar funde princípios da psicologia, cognição e pedagogia para otimizar o uso de elementos visuais na transmissão de conhecimento. Este desenvolvimento explora os fundamentos, objetivos e aplicações práticas da Pedagogia Visual, destacando seu impacto na promoção da compreensão profunda, estimulação da criatividade, facilitação da comunicação e desenvolvimento do pensamento crítico.

Segundo Campello (2008), os alunos surdos são caracterizados, portanto, por serem pessoas que vivenciam constantemente a experiência visual. Por meio dessa experiência, o sujeito dá sentido ao mundo e às relações que o permeiam, construindo ideias e representações sobre sua vida e sua subjetividade. Isso significa que a experiência visual das pessoas surdas serve como base cognitiva para a construção de seus pensamentos.

Com base no exposto, compreende-se que a experiência visual das pessoas surdas deve ser entendida não apenas em termos do uso da visão como meio de comunicação, mas também como meio de acesso ao conhecimento. Assim, enfatiza-se que, para oferecer uma educação significativa aos alunos surdos, as escolas precisam refletir sobre o desenvolvimento de práticas metodológicas adaptadas ao seu processamento cognitivo.

Pode-se considerar que a pedagogia visual é uma proposta relevante para a criação dessas práticas nas escolas regulares. Essencialmente, essa pedagogia se baseia em princípios fundamentados em uma metodologia de trabalho que utiliza recursos visuais, ajudando, assim, a construir processos que permitam aos alunos surdos atingir todo o seu potencial.

Com isso em mente, ressalta-se que as origens da pedagogia visual coincidem com o surgimento do que é conhecido como sociedade visual. Nesse contexto, nos deparamos com “a estetização da realidade e sua transformação em imagens, dando origem à formação de novos discursos caracterizados pela predominância do imaginário” (Campello, 2008, p.113).

Em uma perspectiva mais ampla, Belaunde e Sofiato (2019, p.78) apontam que a pedagogia visual se caracteriza como um campo de conhecimento que trata do uso de “recursos e ferramentas visuais, considerando a cultura visual e os contextos de vida de cada sujeito”.

Por suas características visuais e espaciais, a Libras encontra na imagem uma grande aliada nas propostas educacionais e nas práticas sociais. Por essa razão, a pedagogia visual representa uma proposta importante para a criação de uma ordem educacional para alunos surdos. Mais especificamente, Digiampietri e Matos (2013, p.46) destacam que a pedagogia visual é uma metodologia educacional “baseada em recursos visuais e espaciais e na língua de sinais”. Portanto, representa uma oportunidade de intervenção planejada para pessoas surdas, vinculada à necessidade de aplicação de estratégias ou atividades visuais nos processos educacionais com alunos surdos.

É uma pedagogia integrada centrada na comunidade surda-muda e baseada em sua própria compreensão e experiência visual". De fato, ela tem uma "forma cultural e linguística estratégica como sua própria representação de um objeto, imagem e linguagem cuja natureza e aparência são especificamente visuais" (Campello, 2008, p.115).

Ela também reflete os significados (ou valores) por meio dos quais a produção visual é configurada e produzida, criando o que Campello (2018, p.115) chama de “emancipação cultural pedagógica”. Concorde-se então que a pedagogia visual configura uma nova percepção da língua de sinais no contexto educacional dos alunos surdos. Essa hipótese encontra apoio na explicação de Campello (2007, p.130) quando ele menciona que essa pedagogia usa a libras como “um dos meios de comunicação e educação”. Conseqüentemente, ela inclui:

[...] a percepção do conhecimento dos surdos por meio do canal visual-espacial, o reconhecimento das diferenças surdas nas práticas pedagógicas, o valor da reflexão sobre o ensino de outra língua e a necessidade de estar em contato com a comunidade surda, sua cultura e a formação de sua identidade (Belaunde; Sofiato,2019, p.78).

A partir do que é descrito pelos autores, pode-se concluir que a pedagogia visual se propõe a estabelecer significados nas práticas educacionais realizadas com os alunos surdos. E na concepção de Campello (2008) a pedagogia visual potencializa as habilidades cognitivas dos alunos surdos, ampliando e oferecendo subsídios para melhorar o processo de compreensão e registro de seu pensamento visual, analisamos que o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos mediados por essa pedagogia se tornarão menos traumáticos para esses alunos.

Desse ponto de vista, acredita-se que essa pedagogia exige que a educação formal transforme suas práticas em termos de processos de ensino e aprendizagem, sugerindo que os elementos que tornarão isso possível sejam os seguintes:

[...] o desenvolvimento curricular, a didática, as disciplinas, as estratégias, a narrativa, os jogos educativos, o envolvimento da cultura artística, a cultura visual, o desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil nas artes visuais, o uso da língua de sinais na computação, os recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, a concepção do mundo através da subjetividade e da objetividade através da “experiência visual” (Campello,2008,p.129).

O que a “pedagogia visual” proposta por Campello (2008) nos faz entender é que sua aplicação leva à organização de uma nova estrutura no contexto escolar. Conseqüentemente, ela força o ambiente escolar a refletir profundamente sobre a natureza hegemônica de suas ações. Ao implementar a pedagogia visual, as escolas reconhecem a necessidade de incorporar elementos da cultura visual em seus métodos, programas, avaliações, estratégias, práticas, ensino e todas as outras ações educacionais.

As atividades voltadas para a pedagogia visual não só beneficiam o aluno surdo, mas também garantem a participação de “professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola como um todo” (Campello, 2008, p. 113). Assim, acrescenta um novo conceito ao conceito tradicional de escola regular e cria um novo cenário para a educação de alunos surdos.

Portanto, assim como Lacerda (2006), enfatiza-se que é necessário refletir sobre a criação de uma oferta educacional que responda aos aspectos fundamentais do desenvolvimento do aluno, pois a inclusão de surdos não significa incluir surdos em práticas destinadas a ouvintes. É necessário também criar condições que permitam que os alunos surdos tenham acesso à educação em igualdade de condições com os demais.

Romário e Dorziat (2016) consideram a pedagogia visual como um elemento importante para transformar o cenário atual dos alunos surdos nas escolas inclusivas. De acordo com os autores, as adaptações proporcionadas pela pedagogia visual exploram e aprimoram a visualidade dos alunos surdos.

Dessa forma, as disposições dessa pedagogia envolvem os alunos surdos nas ações desenvolvidas e promovem recursos no contexto educacional que incentivam sua participação e autonomia. Logo, conclui-se que a implementação da pedagogia visual possibilita que o ambiente escolar ofereça aos alunos surdos recursos adequados para uma aprendizagem significativa.

Refletir sobre as práticas pedagógicas com alunos surdos envolve proporcionar formas de desenvolver efetivamente sua aprendizagem. Portanto, esses profissionais devem “[...] pensar em transformar ideias limitadoras em ideias cheias de possibilidades” (Uhman; Schwengber, 2020, p.407). Em essência, eles devem “[...] reconhecer sua cultura, identidade e língua como um novo caminho a ser percorrido para que sua inclusão seja efetiva” (idem, p.407), argumentando, assim, que a inclusão de alunos surdos deve ir além de simplesmente proporcionar-lhes acesso ao ambiente de aprendizagem.

É necessário, portanto, criar um ambiente no qual as habilidades cognitivas desses alunos façam parte do processo da atividade educacional e, portanto, sejam reconhecidas e aprimoradas.

4.1.3 Ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2)

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) é um campo desafiador e complexo, exigindo uma abordagem cuidadosa para atender às necessidades específicas dos aprendizes. Este desenvolvimento explora os desafios inerentes ao ensino de L2, destacando estratégias pedagógicas, métodos eficazes e a importância do ambiente de aprendizagem para o sucesso nesse processo.

Para que o ensino da Língua Portuguesa escrita seja satisfatório, é necessário que a metodologia utilizada pelos professores seja diferenciada no sentido de metodologia de segunda língua, pois há diferenças significativas entre o português e o português livre, sendo o primeiro oral-auditivo e o segundo espacial-visual.

Nesse sentido, é muito importante que as crianças surdas interajam com adultos surdos para fornecer material linguístico que favoreça a imersão e o contato natural com a língua e, conseqüentemente, um desenvolvimento mais profundo do português escrito.

A metodologia utilizada pelo professor deve ser diferenciada para que as crianças

aprendam o português escrito e interajam entre si. De acordo com Klein e Silva (2012), além de observar os diferentes estados de conhecimento linguístico, é necessário estudar os fatores que promovem mudanças nas representações intermediárias da gramática, ou seja, qual é o gatilho no *input* da L2. As crianças surdas devem ter um material de entrada diferente das crianças ouvintes, porque a língua surda é espaço-visual e precisa ser estimulada para que ocorra mais aprendizado no processo de ensino e aprendizagem do português escrito.

Quando as crianças surdas recebem uma tarefa, elas a visualizam em Libras, pensam em Libras e depois a traduzem para o português escrito; portanto, o campo visual precisa de um input diferente. De acordo com Fernandes (2006), as crianças surdas aprendem a língua escrita por meio do canal visual. Assim, a criança recebe visualmente um determinado símbolo gráfico, reconstrói mentalmente esse sinal visual em libras, o que lhe permite significar a palavra escrita. Também é importante entender isso.

O canal visuo-espacial pode não ser o preferido pela maioria das pessoas no desenvolvimento da linguagem, já que a maioria das línguas naturais é oral-auditiva, mas é uma alternativa que mostra de imediato o poder e a importância da manifestação da capacidade linguística nos seres humanos (Brito, 1995, p. 11).

Mais uma vez, é enfatizada a importância do canal visual-espacial para o aprendizado das crianças surdas. Assim, essas crianças que são expostas pela primeira vez à língua de sinais precisam de pistas linguísticas visuais com as quais possam interagir para construir o significado. Isso destaca a necessidade de ensinar usando uma variedade de mídias instrucionais para acomodar as crianças surdas. Portanto, além de incentivar a contribuição dos alunos surdos, os alfabetizadores precisam ensinar português em uma forma audiovisual.

Assim, conclui-se que o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua é um desafio fascinante que exige uma abordagem holística e adaptativa. E para superar os desafios é necessário que se criem estratégias pedagógicas inovadoras, métodos eficazes de ensino e a criação de ambientes de aprendizagem envolventes.

5 LETRAMENTO PARA SURDOS

“A viagem da descoberta consiste não em achar novas paisagens, mas em ver com novos olhos.”

(Marcel Proust)

O letramento instiga no ser humano a habilidade de ressignificação e reconstrução de sentidos e práticas preestabelecidas convencionalmente, interferindo na forma como o indivíduo se enxerga e concebe as circunstâncias a sua volta. A leitura de mundo se materializa antes mesmo do acesso as palavras, antes da sua decifração. São as ilustrações, as imagens, as relações sociais e tudo que é resultante da leitura de mundo que é construída a partir dos estímulos a que são expostos. A prática da leitura de forma significativa possui o poder transformador de mudar a realidade de quem dela se apropria.

O letramento atribui sentidos para as muitas dimensões da vida e as escolhas que são moldadas a partir desse processo. Por isso, o percurso do letramento reflete diretamente na vida e nas práticas sociais do indivíduo, ele influencia o comportamento e as interações sociais de que participa. Trata-se de um conhecimento que é adquirido e construído na prática, no dia a dia, na comunidade, nos contextos que o circundam.

Nesse sentido, o letramento é essencial no que diz respeito ao desenvolvimento, ascensão e consolidação do indivíduo. Por intermédio do letramento é possível uma comunicação efetiva e significativa, o que reflete em uma participação ágil na sociedade e na comunidade em que participa, oportunizando acessos educacionais e também profissionais, ou seja, reflete em toda a vida.

Assim sendo, o letramento proporciona uma visão crítica, atuante e participativa no indivíduo, instigando a reflexão, o questionamento e o posicionamento de forma racional, consciente e fundamentada. Por isso o letramento é um processo contínuo, dinâmico e requer estímulo, como explorar textos diversos, partindo da prática de leitura regular, para o aprimoramento e desenvolvimento relacionados a capacidade de compreensão e interpretação dos diversos textos nos diferentes espaços.

Logo, processo de letramento não se resume apenas à aquisição da língua escrita, mas também envolve o entendimento e a habilidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa na vida cotidiana. No contexto da educação de surdos, algumas considerações específicas precisam ser abordadas para assegurar uma abordagem inclusiva e eficaz.

Em primeiro lugar, é fundamental reconhecer a diversidade linguística dos surdos, portanto, a promoção do letramento deve incluir estratégias que levem em consideração essa

diversidade, seja na forma de recursos visuais, materiais didáticos específicos ou a presença de intérpretes de Libras nas salas de aula.

Ademais, é crucial adotar uma abordagem bilíngue na educação de surdos, reconhecendo tanto a Libras quanto a língua escrita como componentes essenciais para o desenvolvimento linguístico. Essa abordagem bilíngue contribui para o fortalecimento da identidade surda, permitindo que os estudantes tenham acesso a conteúdos acadêmicos e sociais de maneira mais eficaz.

O uso de tecnologias assistivas é outra dimensão importante no letramento de surdos. Ferramentas como softwares de reconhecimento de voz, legendagem automática e dispositivos que convertem texto em sinais visuais podem facilitar o acesso à informação escrita. Essas tecnologias não apenas auxiliam na compreensão, mas também capacitam os surdos a expressarem suas ideias de forma escrita.

A formação de professores é um ponto crucial para o sucesso do letramento na educação de surdos. Os educadores precisam estar cientes das necessidades específicas dos estudantes surdos, compreender a importância da Libras e desenvolver estratégias pedagógicas que promovam o letramento de maneira inclusiva. Oferecer cursos de capacitação e promover a troca de experiências entre os profissionais são medidas importantes nesse sentido.

Além disso, a promoção de ambientes educacionais inclusivos é essencial. Isso envolve a adaptação de materiais didáticos, a criação de espaços acessíveis e a promoção de práticas que valorizem a diversidade. A presença de profissionais especializados, como intérpretes de Libras e psicopedagogos, também contribui para um ambiente educacional mais inclusivo e favorável ao letramento dos surdos.

Nesse percurso, relata-se que nas últimas duas décadas, a filosofia educacional do bilinguismo para surdos tem sido defendida pela comunidade surda. Como resultado, o termo “alfabetização” tem sido usado para se referir à formação de conceitos para crianças surdas (Soares, 2001, p. 45). Isso significa que o aluno desenvolve a capacidade de codificar e decodificar símbolos, de ler e escrever, ao mesmo tempo em que adquire a competência para usar essa capacidade socialmente.

De acordo com Soares (2001), o termo letramento é uma variante em português da palavra inglesa literacy, que significa o estado ou a condição de quem aprende a ler e escrever. A linguagem só será eficaz se os alunos usarem a leitura e a escrita em suas atividades diárias, em suas vidas. Sendo, portanto, o uso efetivo e competente da tecnologia da escrita; em outras palavras, é o estado de saber ler e escrever.

No caso dos alunos surdos, saber escrever e ler na língua oficial do país permitirá que eles participem e se integrem em uma sociedade formada principalmente por pessoas ouvintes que não usam a língua de sinais. Embora tenham direito a um intérprete de Libras em sala de aula, o aprendizado de uma segunda língua na forma escrita é extremamente importante para que desenvolvam seus conhecimentos e participem da sociedade. Henriques (1994, p. 122), *apud* Vygotsky ressalta que:

[...] processos importantes como o desenvolvimento do pensamento, a formação de conceitos mediados pela linguagem, a construção do conhecimento e da própria subjetividade. São processos que, desde o início, trazem a marca do discurso social que os constitui e lhes dá sentido, mas que também os modifica e desenvolve dialeticamente.

O tema letramento na educação de surdos tem sido objeto de um debate intenso nas últimas três décadas, e sua principal característica é o respeito às línguas de sinais. O ponto de partida de nossa abordagem na sala de recursos foram as obras de literatura para surdos narradas em Língua Brasileira de Sinais e sua apresentação em Libras pelo professor. Em seguida, foram realizadas atividades de interação com as obras, criação de textos coletivos a partir dos textos apresentados, atividades individuais ligadas ao tema e criação de textos individuais, alguns dos quais selecionados e reestruturados coletivamente pelo professor.

Segundo Burke (2003), a literatura tem a função de despertar a imaginação, os sonhos e as fantasias dos alunos, mas, para a comunidade surda, a literatura auditiva não tem o mesmo efeito, pois cada comunidade capta diferentes facetas da realidade que a cerca, portanto, a literatura motivacional específica para o mundo surdo contribui, sem dúvida, para o desenvolvimento de sua cultura. Dessa forma, todas as culturas estão implicadas umas nas outras, e nenhuma delas é única e pura, todas são híbridas, heterogêneas.

Assim, o letramento na educação de surdos requer uma abordagem holística que considere a diversidade linguística, adote práticas bilíngues, integre tecnologias assistivas, promova a formação de professores e crie ambientes inclusivos. Ao investir nessas estratégias, é possível proporcionar uma educação mais eficaz e equitativa para os estudantes surdos, permitindo que desenvolvam plenamente suas habilidades linguísticas e participem ativamente na sociedade.

5.1 O letramento como prática social

O conceito de letramento baseia-se na ideia de que a aquisição de habilidades de leitura e escrita tem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, tanto para o indivíduo quanto para sua comunidade social. De acordo com

Kleiman (1995), o estudo da alfabetização no Brasil é um dos campos de pesquisa que melhor combina o interesse teórico em explicar um fenômeno com o interesse social que pode contribuir para a transformação da realidade. Segundo Kleiman, essa situação é tão alarmante quanto a “marginalização dos grupos sociais que não sabem escrever” (Kleiman, 1995, p. 14).

A noção de letramento tem sido usada na tentativa de separar os estudos de alfabetização, que “enfocam a competência individual no uso e na prática da escrita”. Ele explica que os estudos de alfabetização “analisam o desenvolvimento social associado ao aumento do uso da escrita” (Kleiman, 1995, p. 17). Esses estudos buscam descrever os contextos em que a escrita é usada, identificar como isso aconteceu e quais foram as consequências das práticas de letramento para grupos minoritários em sua relação com a escrita, descrevendo-a como a tecnologia de comunicação dos grupos que ainda detêm o poder.

No entendimento de Kleiman (1995), o letramento pode agora ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico e como uma tecnologia em contextos específicos e para propósitos específicos” (Scribner e Cole, 1981 apud Kleiman, 1995, p. 19). As práticas sociais, antes compreendidas por meio de sua classificação na dicotomia entre alfabetizados e analfabetos, agora são simplesmente um tipo de prática que define certos tipos de habilidades e a maneira pela qual o conhecimento da escrita é usado.

É nesse sentido, nessa capacidade de usar e dominar a escrita como uma função social do mundo do indivíduo, que a alfabetização será crucial. As relações que os indivíduos estabelecem entre seu conhecimento de mundo e suas experiências de escolarização demonstram práticas de letramento que não são determinadas pelo uso eficaz da alfabetização e não são determinadas pelo uso eficaz da escrita. Kleiman (1995) considera a produção do aluno como uma condição para determinar o uso.

Para entender melhor o conceito de letramento e sua proposta, precisamos saber como ele surgiu. De acordo com Soares (2006), o termo letramento começou a ser discutido e utilizado por especialistas da área na segunda metade da década de 1980. De acordo com Soares, o termo apareceu pela primeira vez graças a Mary Cato.

Etimologicamente, a palavra letramento vem do latim *littera* (letra) com o sufixo - *cy*, que significa qualidade, condição, estado, fato de ser. No dicionário Webster, *literacy* significa "a condição de ser alfabetizado, o estado de ser alfabetizado, e *literate* é definido como "educado, particularmente capaz de ler e escrever", particularmente educado, capaz de ler e escrever". Em outras palavras, letramento é o estado em que se encontram aqueles que

aprendem a ler e a escrever" (Soares, 2006, p. 17).

O domínio da tecnologia da leitura e da escrita mencionado por Kleiman (1995) e adotado por Soares (2006) e o compromisso com a prática social da leitura e da escrita "afeta e modifica a condição humana nos níveis social, psicológico, cultural, político, cognitivo, linguístico e até econômico" (Soares, 2006, p. 44).

Como é necessário entender essa habilidade como uma prática de letramento, faz-se uso da explicação de Soares (2006) para esclarecer a tecnologia em questão:

Escrever é um conjunto de habilidades e comportamentos que vão desde a simples escrita do próprio nome até a redação de uma tese de doutorado [...] Uma pessoa pode escrever um argumento para defender sua posição, escrever um ensaio sobre um determinado tópico [...]. Assim, a escrita também é um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos que, juntos, formam um continuum longo e complexo: em que ponto desse continuum uma pessoa deve ser considerada proficiente na escrita? (Soares, 2006, p. 49).

Para definir e destacar essa condição de letramento, recorre-se à terminologia da palavra alfabetizar que, no Minidicionário da Língua Portuguesa Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 2002, nos dá a seguinte definição: "VTD. Ensino da leitura e da escrita" (p. 30, 2002).

A necessidade de uma comunidade letrada decorre da busca de maior realização pessoal, da possibilidade de reescrever suas experiências de letramento em diversas formas, poesia, discurso, paródia. Essa busca tem um lugar crucial para as comunidades pouco letradas: o ambiente escolar. É necessário criar condições propícias para o desenvolvimento da alfabetização e fornecer aos alunos materiais reais e significativos para a criatividade. É na escola que muitas crianças entram em contato com o mundo dos textos. A necessidade de alfabetização em nossa vida diária é óbvia: no trabalho, andando pela cidade, fazendo compras, todos nós nos deparamos com situações que exigem o uso da leitura ou a criação de símbolos escritos.

Não há necessidade de justificar a obrigação das escolas de desenvolver nas crianças as habilidades de leitura e escrita que lhes permitirão atender a essas necessidades sociais cotidianas (...) (Scribner apud Soares, 2006, p. 73). O conhecimento institucional e sua relação com a mobilidade social merecem ser conceituados.

A escola precisa conhecer o usuário da língua, suas intenções, pensamentos e crenças sobre a aprendizagem, a fim de melhor projetar um espaço para seu desenvolvimento linguístico. Cabe a nós "descobrir o grau de importância que as pessoas atribuem à escola, tentando mostrar como a sociedade vincula a alfabetização e o analfabetismo à integração

social" (Molica, 2007. p. 12). Segundo esse autor, a escola pode permitir que os indivíduos se tornem agentes ativos e transformadores de suas práticas sociais.

A transformação do comportamento, dada a função social da escrita, deve levar à busca do interesse, da leitura e da compreensão. O ato de escrever requer um plano e um propósito, e saber como desenvolvê-los é uma habilidade essencial para escrever bem. Dentro da estrutura desses conceitos, Kato (1987) usa a terminologia funcionalista para explicar os níveis de planejamento, a saber, ideológico, conteúdo proposicional, textual, ou a montagem de ideias em um todo coerente, e interpessoal ou a relação entre o emissor e o receptor, bem como questões relacionais. Com base no exposto, percebemos que as palavras não podem ser separadas; há sempre um relacionamento entre o emissor e o receptor.

Os dados deste estudo apoiam a opinião de que a escrita deve ser considerada uma função, o propósito da comunicação, seja para atingir ou não um determinado leitor e, assim, alcançar uma intenção. A percepção dessa intenção, uma compreensão clara do propósito, faz com que o escritor reflita sobre a maneira, as palavras e a direção de seu texto. Escrever não é fácil, é uma tarefa mental que exige uma série de atividades, como reflexão, pontuação, revisão, reconstrução e conclusão. Entretanto, o trabalho subsidiado pela proposta de alfabetização é necessário para desenvolver essas habilidades e a percepção do sujeito de que a escrita é capaz de se tornar uma função social.

Desse modo, nota-se que muitas teorias linguísticas explicam a natureza do aprendizado da escrita. De acordo com a visão funcionalista de Kato (1987), o desenvolvimento do aprendizado em crianças mostra que a expansão da função leva a mudanças na forma, sendo o conhecimento culturalmente determinado e não geneticamente programado, como sugere a teoria gerativista. De acordo com Kato, "o surgimento de novas formas é justificado pelas necessidades de comunicação, o que permite que a relação entre forma e função seja explorada" (Kato, 1987. p. 105).

Foi Vygotsky, de acordo com Kato (1987), que explicou que uma nova função é adquirida por meio de uma forma antiga e que uma nova forma é adquirida por meio de uma função conhecida, ou seja, se entendermos melhor, é como reorganizar o conhecimento, transformá-lo, converter o conhecimento estabelecido em um novo conhecimento e reabilitar novas formas por meio de uma função conhecida como motivação, tentando criar situações que levem a uma melhor comunicação ou aprendizado.

Também vimos na história humana que foi a necessidade de comunicar o conhecimento coletivo que levou à "invenção" da forma escrita da tese, que substituiu a forma homilética. São, portanto, necessidades funcionais genuínas que levam o ser humano a

escrever e a buscar novas formas nessa modalidade (Kato, 1987). Nessa busca por novas formas que estabeleçam as necessidades autênticas e funcionais da escrita, reportamo-nos à visão de Piaget e Kato (1987, p. 108) de que "o conhecimento é uma atividade estruturante do sujeito, decorrente de seu próprio comportamento, que gera ações em esquemas como resultado da interação do sujeito com o objeto de aprendizagem".

Isso corrobora a ideia deste estudo: a interação da criança com o objeto é fundamental para a produção efetiva e significativa de conhecimento. É necessário interagir com o objeto de leitura. E, acima de tudo, ter consciência de que essa interação entre o aprendiz e o objeto de leitura já é um sinal para o uso da escrita. Um dos modelos mencionados por Marcuschi (2001) é a perspectiva interacionista, que considera a linguagem em sua atividade dialógica como um fenômeno interativo e dinâmico e constitui uma das melhores opções para analisar as práticas sociais de escrita.

Nesse entendimento, os fenômenos de compreensão em sua produção de sentido são contextos socio- históricos "caracterizados por atividades de negociação ou processos inferenciais" (Marcuschi, 2001. p. 30). As categorias desses processos são construídas culturalmente pela repetição de textos (gêneros) que circulam na sociedade, na comunidade do sujeito, e, nessa perspectiva, os fatos linguísticos da fala e da escrita não se sobrepõem aos fatos sociais da oralidade e do letramento.

Assim, na perspectiva do estudo da interação social, o trabalho linguístico é um componente da linguagem e do sujeito, que produz discursos que circulam nas interações das quais os próprios sujeitos participam e os internalizam. Para Geraldi (1996), o aprendizado da língua não pode ignorar a "agência social", o que significa que a língua não pode ser entendida como um produto acabado, mas como uma prática social de criação e validação de seus usos e formas. Em sua opinião, as crianças não aprendem a língua para interagir com ela. A linguagem é criada quando o sujeito constrói simultaneamente uma linguagem que faz parte de seu grupo social.

O processo de compreensão gera significados que estão relacionados a outros significados existentes e geram novos significados. Quanto maior a variedade dessas interações, mais oportunidades as crianças têm de consolidar e construir suas interpretações da realidade. É na relação de contato constante entre o objeto, a criança e o espaço que se forma, modifica e consolida seu conhecimento sobre os objetos com os quais interage e sobre o mundo em que se movimenta.

Ainda conforme Geraldi (1996), é nas interações que as crianças recorrem às diferentes regras de uso da língua. E, nessa relação, ele fala da "consolidação" do

conhecimento prévio acumulado nos processos interpalatais que antecedem as experiências escolares e continuam nos processos extraescolares.

Quanto mais as crianças estiverem em contato com o mundo escrito, mais fácil será para elas compreenderem as funções e os usos da linguagem escrita. É necessário enfatizar a necessidade de encontrar respostas para as questões relacionadas às funções sociais da escrita nos objetos de leitura. Essas questões estão ligadas às condições estruturais dos textos e, segundo ele, o conhecimento da estrutura de um texto facilita a percepção de sua função. Saber para que serve um texto facilita a compreensão de sua estrutura e a antecipação de seu conteúdo, e o ato de antecipar facilita a leitura como um todo.

Ressalta-se também que a leitura deve ser uma atividade significativa diretamente ligada à construção de significado e, portanto, deve se basear em atividades linguísticas reais no ambiente escolar. A capacidade de extrair significado do texto deve ser estimulada e, para isso, o contato com diferentes falantes do texto amplia o universo linguístico do aluno.

Kato (1987) afirma que é no processo de desenvolvimento da competência escritora que as crianças desenvolvem diferentes estratégias e que elas são os agentes desse processo, mas a escola desempenha o papel de intervenção, que deve ser positivo. "A funcionalidade deve ser considerada na escrita como um ato de comunicação significativo para o produtor, a criança e o leitor" (Kato, 1987, p. 145).

As experiências com vários meios textuais devem permear o processo de ensino da escrita. Dessa forma, o contato possibilitará a vivência de situações de leitura e escrita que geram significado, em vez de ser um ato mecânico, como mencionado por Rego (1988). Familiarizar as crianças com certas formas de escrita é fundamental.

O uso de diferentes tipos de escrita, diferentes suportes textuais, suas explicações e discussões em sala de aula permitem que os alunos usem diferentes critérios e conhecimentos para compreender os textos. Isso também nos leva a um ponto muito importante: o professor interventor deve estar em contato com uma variedade de suportes textuais, seu universo textual deve ser ampliado e não se limitar aos textos que circulam exclusivamente na escola.

Como aponta Rego (1988), há uma tendência de reduzir o contato das crianças com a linguagem escrita. Em sua opinião, textos fáceis e artificiais como "Ivo viu uvas" refletem a tendência de usar palavras que só têm correspondências gráficas, na crença de que a criança só aprende por repetição e reforço. Reverter essa situação é uma questão que deve ser abordada por todos os envolvidos.

O trabalho de escrita deve ir além da decodificação e da construção de sentido e significado. O ambiente escolar permite o encontro de alunos de diferentes comunidades,

concentrando diferentes valores, ideologias e culturas em um mesmo ambiente. Matencio (2001) argumenta que a escola deve aproveitar esse contato, explorando o espaço das práticas discursivas e utilizando-as como base para apresentar a escrita de forma significativa e realmente útil para a comunidade. Portanto, devemos garantir que a escola não obscureça o aprendizado que constitui a escrita como um processo socio-histórico de comunicação.

Compreende-se, portanto, que a escrita é uma atividade que define um campo de ação puramente humano, e às vezes o contexto escolar não reflete a realidade a ser trabalhada em um contexto social. A capacidade de escrever, compor uma redação, argumentar um ponto de vista em um texto, enviar um comentário a um jornal não é inerente apenas aos alunos; eles próprios devem se reconhecer como parte importante do processo de escrita e ser capazes de realizar todas essas tarefas sem medo de errar.

O trabalho escrito deve ser planejado com os alunos, as datas de redação e revisão devem ser agendadas, e deve ser dirigido a quem: a um leitor específico, a vários leitores, em que idade. Essa relação garante que o texto do autor não se torne apenas mais um produto criado simplesmente para preencher o conteúdo. Todo discurso tem um propósito. Falamos, lemos e produzimos com um propósito específico.

Os significados não existem em si mesmos, eles são, na verdade, criados na interação do discurso e, portanto, são o resultado das condições de produção do discurso, quem diz o quê, para quem, em que situação, por meio de que gênero textual, com que propósito comunicativo e com escolhas linguísticas e extralinguísticas (Mendonça, 2007. p. 39). A linguagem é um processo dinâmico, assim como sua produção, construção e reconstrução, e é importante compreender seus fatores cognitivos; a linguagem não pode ser compreendida e aprendida fora do contexto de seu uso.

Hoje, mesmo que uma criança viva em uma sociedade pouco alfabetizada ou até mesmo analfabeta, o universo hipertextual em que ela vive não a desconecta do todo, de sua visão de mundo, de sua consciência do ambiente que a cerca. Computadores, telefones celulares, jornais, revistas e livros infantis, especialmente as histórias clássicas que são facilmente encontradas nas lojas de departamento integram as crianças em um universo contextual e textual.

A escola deve garantir aos alunos o acesso à informação e a capacidade de compreendê-la. O ensino de português não atinge o objetivo de que os alunos adquiram sistematicamente a habilidade e a competência de compreender e produzir textos. O professor deve reconhecer e pensar no ensino da língua e na produção de sentido.

Com isso em mente, começamos a trabalhar com os alunos. Começamos falando sobre

situações de produção, por que iríamos produzir e quando. Começamos com textos escolares, depois com textos sociais, como jornais, revistas e outros.

As situações de escrita devem ser dinâmicas, sempre vinculadas a experiências anteriores. Os alunos trabalharam com textos, investigando verbalmente onde os textos podem circular, se já estiveram em contato, em que situação, que informações o texto precisa, em que situação procuramos esse tipo de texto. Depois de explorar as situações textuais, as crianças realizaram tarefas de previsão, sublinhado, busca de informações, possíveis inferências a partir do texto e outras tarefas. No início, os alunos relutaram em escrever, mas quando começaram a explorar o texto oralmente, observamos maior interação e interesse em receber o texto.

O contato das crianças com o texto tornou-se contínuo e as situações de produção foram planejadas de acordo com suas explorações. Por exemplo, as fases de criação e edição de um texto e os objetivos desses processos. As crianças aprenderam a entender que a escrita passa por etapas e que, acima de tudo, escrevemos com um propósito, escrevemos para comunicar algo a alguém. E, uma vez iniciado o processo de escrita, é necessário revisar. Durante esse processo, a criança analisaria seu texto, verificando se alcançou o objetivo que se propôs no momento da escrita e se a outra pessoa entenderia o que ela escreveu.

Possibilitar que os indivíduos se desenvolvam como agentes dos usos e funções da escrita, de modo que possam se reconhecer como prestígio de seus sucessos e conquistas individuais em sua comunidade, por meio do uso real de sua prática, é uma condição importante a ser implementada no processo educacional.

No processo de trabalhar os textos examinados do ponto de vista de suas funções e objetivos, mesmo com a dificuldade inicial de escrever, o movimento em direção a esse objetivo já era diferente. Os alunos participaram de uma perspectiva diferente e começaram a perceber as situações de escrita que encontraram ao trabalhar com os textos em sala de aula.

Se os professores aceitam o fenômeno da alfabetização como um amplo acesso à escrita e suas consequências sociais, envolvendo um conflito de valores e identidades, devem também aceitar seu papel na socialização dos alunos em uma instituição que deve necessariamente ser submetida a uma análise crítica, pois serve tanto para a transmissão de valores sociais comprometidos com as classes dominantes quanto para o controle social que garante a hegemonia dessas classes (Matencio, 2001).

Portanto, o acesso à escrita não deve ser visto como um privilégio reservado a poucos; é um processo que garante a comunicação social independentemente do status social, e a escola deve ser o elo da socialização, o lugar onde se encontra o conhecimento que possibilita

a vida. Garantir o contato e o estudo do objeto de estudo, pois mesmo em um contexto de contato, a aprendizagem não ocorre espontaneamente. Requer reflexão sobre suas características, a situação em que é produzido, sua finalidade como produção e seu valor como objeto que circula na sociedade, percebendo que é também uma forma de comunicação para os sujeitos que o utilizam, como demonstrou este estudo.

5.2 Letramento literário e o sujeito surdo

O letramento literário para sujeitos surdos representa um desafio, mas é fundamental para o desenvolvimento integral desses indivíduos. O acesso à literatura não apenas contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita, mas também enriquece a experiência cultural e cognitiva. No entanto, o ensino de literatura na educação básica é objeto de grande debate, principalmente sob a perspectiva do livro didático de literatura.

As críticas recaem principalmente sobre os métodos utilizados, que transformam a aula de literatura em um espaço de memorização das características das escolas literárias e dos aspectos de textualidade presentes nas obras, praticamente excluindo a atividade de leitura de textos literários por prazer, o que tem levado a um crescente desinteresse pela literatura.

Essa crítica baseia-se na escassez de textos literários e na forma como esses textos são apresentados nos livros didáticos: a ênfase está na teoria e nos exercícios de consolidação, e a escassez de textos literários predomina. Esse modelo de educação literária pode ser apontado como uma das razões pelas quais grande parte dos brasileiros que concluem o ensino fundamental não está acostumada a ler e não adquiriu as habilidades necessárias à leitura prática.

Com relação a essas habilidades, os PCNs destacam:

Um leitor competente é capaz de selecionar, entre os textos que circulam na sociedade, aqueles que podem atender às suas necessidades, determinando estratégias adequadas de abordagem desses textos. Um leitor competente é capaz de ler nas entrelinhas, reconhecer os elementos implícitos no que está escrito e estabelecer conexões entre o texto e seu conhecimento prévio ou entre o texto e outros textos que já tenha lido (Brasil, 1998, p. 70).

Já a BNCC:

Reconhece a leitura como uma habilidade fundamental para o acesso ao conhecimento, à informação e ao mundo social. Destacando a importância da formação de leitores críticos, capazes de compreender e interpretar diferentes tipos de textos de forma autônoma e reflexiva. Além disso, propõe o desenvolvimento da leitura em diferentes contextos e gêneros textuais, como literários, informativos, científicos e digitais. E, enfatiza ainda, a importância da compreensão e interpretação de textos, da análise crítica, da reflexão sobre diferentes pontos de vista e da produção de sentidos a partir da leitura (Brasil, 2017).

Ao seguir essa linha de raciocínio, pode-se refletir sobre o problema de preparar leitores competentes, de usar um leitor, de usar um texto literário como auxílio à leitura. Isso não deve ser uma desculpa para não preparar um leitor, para usar um texto literário como auxílio ao ensino. E isso não deveria ser uma desculpa para ensinar regras gramaticais ou as peculiaridades das escolas literárias.

Dada a situação em nossas bibliotecas, quais são as melhores estratégias para preparar leitores competentes? Como devemos selecionar os textos para os diferentes estágios do aprendizado da leitura? E qual é o lugar da literatura acadêmica nesse processo? Há muitos anos, quando Antônio Candido proferiu uma palestra sobre o direito à literatura na Universidade Mackenzie, em São Paulo, ele enfatizou a importância da leitura literária para a humanização e chamou a atenção para as dificuldades dos pobres no acesso à literatura acadêmica. Em sua opinião, a literatura é tão infável quanto "alimentação, moradia, vestuário, educação, saúde, liberdade individual, defesa da justiça pública, resistência à opressão etc."

Somos de opinião que o ensino da literatura é parte integrante e inseparável do ensino da língua portuguesa, uma vez que a prática da leitura é indispensável para a construção do conhecimento da língua (Candido, 1988, p. 174). Portanto, a literatura é um direito humano e deve ser acessível a negros e brancos, homens e mulheres, católicos e protestantes e, é claro, aos surdos.

Ao enfatizar o direito das massas às obras literárias acadêmicas, Candido (1988) parece reconhecer uma hierarquia entre a cultura popular e a cultura acadêmica, na qual a primeira ocupa uma posição inferior, e é esse aspecto dessa teoria que queremos enfatizar aqui.

Incentivar os leitores a encontrar um texto literário significa abrir a porta para a cultura. A literatura nos permite experimentar dialeticamente diferentes culturas e, portanto, o letramento literário requer imaginar um leitor que conheça textos de diferentes tempos, espaços e culturas. De acordo com Cosson (2014, p. 31), "o efeito de intimidade produzido por um texto literário é o produto de sua profunda integração na sociedade, é o resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros".

A literatura é, portanto, um espaço de encontro e interação entre sujeitos cujas identidades são construídas na/através da linguagem. Relendo as ideias de Candido (1988), percebe-se hoje que em qualquer estratégia de letramento a valorização da cultura e da história do leitor deve estar em primeiro plano, pois essa valorização é um fator essencial para a conscientização da importância do ato de ler.

Trinta e dois anos após a palestra de Candido (1988), sabemos que o cânone ou a literatura erudita não é mais uma das principais preocupações no campo da alfabetização, ao contrário de outros temas de grande relevância, como, por exemplo, a mudança gradual do papel da literatura nas escolas, sua relação com as mudanças no currículo da educação básica e a atitude do professor diante dessas mudanças. O que se destaca nesse momento é a necessidade de promover o encontro entre o leitor e o texto literário, uma vez que o leitor deve ler obras de diferentes épocas e de diferentes autores para ter a oportunidade de dialogar com diferentes culturas e, assim, desenvolver a consciência crítica, tão fundamental para a vida em sociedade.

A preocupação de Candido (1988), entretanto, ainda está muito viva em termos dos efeitos das graves desigualdades sociais que dificultam o acesso das classes menos abastadas à arte e à literatura. Ao mesmo tempo, outras questões de grande importância para o letramento literário foram levantadas. Zilberman e Silva (1990) alertam para a crise que surge à medida que a literatura perde a eficácia pedagógica esperada pela burguesia.

Os autores lembram a direção que a educação tomou nas últimas décadas e seu impacto no currículo e nos métodos utilizados. A sede de crescimento econômico e o avanço da industrialização levaram a mudanças nos projetos pedagógicos, transformando a escola em um ambiente de formação profissional, no qual se aprendem vários conteúdos, mas não há motivação para desfrutar concretamente da literatura.

Assim, o letramento literário para sujeitos surdos requer uma abordagem abrangente que leve em conta a diversidade linguística e cultural desse grupo. Ao adotar práticas inclusivas e adaptativas, é possível criar experiências literárias significativas, promovendo o desenvolvimento cognitivo e cultural dos sujeitos surdos.

5.2.1 Letramento Literário: Além do que se ver

O conhecimento estratégico associado à leitura, aliado a todas as características do texto literário, que, segundo Eco (2003), é um texto aberto a inúmeras leituras, ou seja, o texto tem uma construção completa de significados e permite diferentes interpretações, não só melhora a leitura, como também a torna mais fácil. Se entendermos que o texto transforma a imaginação do leitor e permite que o simbólico aflore, isso, aliado à carga de elementos linguísticos, permite a leitura que é tão importante hoje (como no passado).

Com o desenvolvimento do letramento e o aprimoramento da competência leitora, torna-se possível ler não apenas o que está na superfície do texto, mas também ler em profundidade (nas entrelinhas), e é essa leitura que traz um olhar crítico para extrair do texto

todos os detalhes que ele contém, inclusive as construções ideológicas. A esse respeito, Rildo Cosson (2014, p. 15) ressalta que "se uma imagem vale mais do que mil palavras, é sempre necessário usar a linguagem para traduzir as imagens e afirmar esse valor", portanto, as diferentes linguagens utilizadas pelos alunos podem nos ajudar a entender qual leitura de mundo deve ser feita para cada aluno da turma, preservando a identidade social e a individualidade de cada um deles.

A interpretação dessa leitura de mundo deve estar vinculada ao mundo da leitura do aluno, como afirma Lajolo e Zilberman (2009, p. 12) quando fala sobre "o que fazer com um texto literário em sala de aula". Essa afirmação apenas confirma a importância dos textos literários e o tratamento dado a eles nos currículos escolares, onde apenas o cânone é apresentado aos alunos. Nem no ensino de línguas nem no ensino literário o cânone ou a gramática normativa são suprimidos, mas outras formas de leitura são incluídas, bem como novas interpretações referentes a problematizações teóricas que se tornam irrelevantes ou elitistas diante de nossa situação precária nesse ensino, completando assim as afirmações da autora.

Nas escolas brasileiras, um dos principais objetivos do ensino é proporcionar aos alunos uma educação relevante. Nesse sentido, destacam-se as questões levantadas pelo grupo de Nova Londres sobre educação socialmente relevante: Como a educação deve ser oferecida às mulheres, aos povos indígenas, aos imigrantes que não falam a língua nacional, aos falantes de dialetos não-padrão? O que é apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos da diversidade local e da interconexão global? (New London Group apud Rojo, 2012).

Quando se fala em novas ferramentas (possibilidades), pedagogias ou filosofias da educação, o foco é o que se torna relevante, novas formas geram novos desafios, e na disciplina de Literatura, o estudo das novas literacias é visto como múltiplas literacias, ou seja, várias outras formas de "ler e escrever" para os seres humanos.

Nesse sentido, Rojo (2012) convida o leitor para uma viagem a um mundo de diversidade onde se misturam raças, cores, culturas, linguagens híbridas, fronteiriças e mistas (modos, mídias e culturas). Além do texto interativo, devemos buscar um texto colaborativo, pois o conjunto supracitado vai além das relações de poder e propriedade estabelecidas e demonstra que essa nova configuração do texto vai além da forma tradicional de escrita e subverte a ideia de significado e/ou leitura singular.

No contexto da capacidade de interpretar o mundo, o que define a comunicabilidade depende quase exclusivamente do leitor, de como ele pode interpretar e discutir o texto. Os textos literários se tornam ferramentas de aprendizagem individualizadas para a expressão

coletiva porque, como argumenta Rojo (2012, p. 117), "não há mais espaço para grandes projetos coletivos". Nesse sentido, Cosson afirma que:

É justamente por cumprir essa importante função - tornar o mundo inteligível, transformando sua materialidade em palavras com cores, cheiros, sabores e formas intensamente humanas - que a literatura tem e deve ter um lugar especial na escola. Mas para que a literatura cumpra sua função humanizadora, precisamos mudar o foco da educação e promover o letramento (Cosson, 2014. p. 17).

Refletindo sobre tudo o que o presente tema comporta, chegamos à seguinte reflexão: na busca por novas ferramentas pedagógicas e novas formas de ensinar a literatura escolar, parece-nos que isso já está sendo feito, que se traçarmos todo o processo de ensino da literatura, o professor de literatura escolar tem certa "autonomia" de escolha e independência em sala de aula, para contextualizar o material, apesar de o currículo tentar proibir essa prática justamente por sair do cânone.

Explorar o que os jovens consomem em termos de literatura pode ser tão útil quanto demonstrar que muito do que eles leem é inspirado no que está no cânone literário. Em outras palavras, não se trata de rejeitar a periodização da literatura, suas grandes obras, seus autores ou suas características, mas de aplicá-las à educação contemporânea.

Dar a si mesmo os meios para se expressar, para afirmar sua própria identidade pode ser "uma experiência a ser realizada pela inclusão do outro sem mim mesmo", como afirma Cosson (2014, p. 17). Enfrentar uma turma desmotivada que não lê textos reais pode ser desanimador para o educador, pois não há um ponto de contato na educação moderna entre o que é ensinado e o que é consumido por esses jovens leitores, já que a maioria dos alunos que ingressa no ensino médio não é capaz de ler com fluência e profundidade.

Ao explorar o potencial dos alunos para a linguagem e a escrita, ao mostrar-lhes que a boa prática da leitura expõe a arbitrariedade imposta e normalizada pela sociedade, ao realizar essa transgressão (ou agressão além do currículo, o cânone, já mencionado), nesse sentido, os professores podem chegar ao mundo particular do aluno.

Diferentes estratégias podem ser usadas, como modernizar uma canção trovadoresca comparando sua estrutura com a das modernas canções de rap. Dar a palavra ao aluno pode fazer uma grande diferença no processo de aprendizagem, permitindo que ele vá além do texto e tire suas próprias conclusões em uma relação mediada na qual o professor não é o portador do conhecimento, mas o agente das reflexões levantadas na aula. Como mostra Silberman (1990, apud Cosson, 2014. p. 20), o princípio fundamental dos textos literários na Grécia antiga era a educação moral e social das pessoas.

No mesmo sentido, Freire aponta que "ensinar não é transmitir conhecimento, mas

criar oportunidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1999. p. 12). Considerar a prática docente como uma simples transmissão de conhecimentos é tornar o ensino mais rígido e incapaz de tornar os alunos críticos ou autônomos na aquisição de seus conhecimentos. Seguindo as recomendações de Freire que menciona que “ao submeter-se à prática da "banca", o aluno deve preservar o gosto pela rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de correr riscos, o torna de certa forma "invulnerável" ao poder da "banca" (Freire, 1999. p. 13).

Ainda hoje, no ensino médio, tal ensino é pouco desenvolvido, pois "o ensino literário limita-se à literatura brasileira, no mais das vezes em sua forma mais trash, quase como única cronologia literária (...), formas fixas e alguma retórica, em uma perspectiva que está longe de ser tradicional" (Cosson, 2014. p. 21). Diante dessa afirmação, percebemos que a estrutura do livro didático é formalista e que, no que tange à educação literária, ela é quase que exclusivamente historiográfica.

A função social e formativa da literatura se perde a partir do momento em que entramos na escola, o hermetismo do currículo e a tradição do ensino não nos permitem explorar o lado crítico e atual da literatura clássica, uma vez que os textos literários não perdem seu valor e relevância mesmo anos, décadas ou até séculos depois, e até mesmo a falta de habilidade de leitura do professor pode agravar essa situação precária em que nos encontramos.

Um professor pode não gostar dos contos de Machado ou da poesia de Camões, mas deve ter conhecimento suficiente para esclarecer suas dúvidas e comentá-las em sala de aula, sempre tendo em mente que a leitura de um texto literário é essencial para ensinar literatura, e não apenas a leitura da crítica literária, que, em sua maioria, já estabeleceu várias hipóteses tanto sobre o texto em si quanto sobre os elementos que o compõem.

Ao compartilhar seu conhecimento, um professor pode não gostar de rap ou não conhecer sua estrutura, mas com a ajuda de um jovem aluno pode aprender a decifrar as rimas, contar as sílabas poéticas e entender melhor a linguagem utilizada por seus intérpretes, as aliterações que constroem, a aliteração, a assonância, o jogo de palavras e outros elementos que ligam os elementos poéticos (poesia) aos musicais, como o ritmo, elemento primordial não só na música e na poesia, mas também na vida, como aponta Mário de Andrade em seu livro: *Pequena História da Música* (1953, p. 13).

Assim, são traçados os vínculos intrínsecos entre a literatura e as outras artes. Além disso, a ideia da interconexão das artes amplia o campo semântico e as possibilidades de aprimoramento intelectual. E a consciência desse efeito humanizador da literatura, bem como

a consciência das ideologias construídas na sociedade. Acerca da contribuição da literatura no processo de letramento literário do surdo, reflete-se:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 1988, p.113)

Ao imaginar tudo isso, percebe-se que uma das ferramentas que habilmente possibilita todas essas interações, é a leitura. As múltiplas formas e possibilidades oferecidas pela leitura conferem a ela o status de um meio privilegiado de ver o mundo. Nesse sentido, Lajolo e Silberman (2009) enfatizam a qualidade da leitura:

Baseia-se em uma "sociologia da cultura", "no processo de gentrificação, adquire características específicas e se identifica com o que se chama de literatura contemporânea", (...). É nesse sentido que entendemos o texto literário como metalinguístico: não apenas porque tematiza o processo de sua produção, mas também porque indica as articulações que mantém como um sistema aberto de significação (Lajolo; Silberman, 2009. p. 09 - 10).

Se considerarmos a literatura apenas como uma forma de informação, sem objetivos de desenvolvimento cultural ou intelectual, ou se a literatura não for capaz de provocar mudanças sociais, isso pode ser perigoso em certo sentido. A interdisciplinaridade pode ser eficaz, nesse caso, para romper certas amarras que figurativamente prendem a imaginação humana, permitindo que um texto literário leve o aluno a perguntas do tipo "o que o autor quis dizer?", ou a perguntas que não vão além das preocupações historiográficas. Pois, como corrobora Coelho (2004):

[...] é através de sua vivência cultural que os seres humanos se desenvolvem e se realizam de maneira integral, é fácil compreendermos a importância do papel que a literatura pode desempenhar para os seres humanos em formação. É ela, dentre as diferentes manifestações da arte, a que atua de maneira mais profunda e duradoura, no sentido de dar formação e divulgar os valores culturais que dinamizam a sociedade (Coelho, 2004, p.3).

Cosson (2006, p.65) assevera “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social.” E a partir desta leitura que o leitor fará a externalização compartilhando a experiência com a obra, este é o momento exterior que “é a concretização, materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2006, p.65).

O letramento literário ao passo que promove o ensino da literatura, forma leitores

críticos, reflexivos e atuantes. A literatura não deve servir apenas para o aluno aprender a ler e a escrever, pois, em consonância com Cosson (2006, p.29) “se quisermos formar leitores capazes de experienciar a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler.” O autor expressa a função do letramento literário:

O letramento literário, conforme o conhecemos, possui uma configuração especial. (...), o processo de letramento literário que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (Cosson, 2006, p.12)

Para Cosson (2014, p.31), “o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é o resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros”. Dessa forma, a literatura é o espaço de construção de identidades em formação arquitetadas pela linguagem.

5.3 Processo de Letramento do aluno surdo na perspectiva inclusiva

Para aprender a ler e escrever, as crianças surdas precisam aprender duas línguas: primeiro, sua língua natural, a língua de sinais, e depois o português escrito para se comunicarem e serem incluídas no mundo letrado. Ao longo da história, as práticas escolares em relação aos alunos surdos evoluíram para uma educação que respeita e valoriza a língua de sinais. Durante décadas, os surdos receberam uma educação em que o português era o único meio de acesso aos conteúdos e, conseqüentemente, não tinham como compreendê-los, pois, a prática era baseada na leitura oral e labial e a compreensão era limitada e vaga, mecânica e técnica.

No entanto, para que os surdos compreendam melhor sua língua materna (língua de sinais), eles precisam estar em contato com seus pares surdos e com usuários de língua de sinais (professores e intérpretes fluentes em língua de sinais). Em geral, os filhos surdos de pais ouvintes só têm acesso à língua de sinais mais tarde na vida, e a escola deve ser esse espaço de interação social entre os colegas, proporcionando um ambiente linguístico adequado. Como os seguintes autores apontam em um de seus artigos.

A escola torna-se, assim, o espaço linguístico fundamental, é muitas vezes o primeiro espaço em que a criança surda entra em contato com a Língua Brasileira de Sinais. Por meio da língua de sinais, a criança adquire linguagem. Isso significa que ela inventa um novo mundo a partir da língua percebida e significada ao longo do processo. Ao longo desse processo, é possível dar sentido à escrita, tanto em língua de sinais quanto em português. Como diz Karnopp, "as pessoas não criam significado em um vácuo" (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 22-23).

É impossível adquirir uma língua escrita por meio da oralização mecânica, que ocorre pela repetição de movimentos labiais e, portanto, pela repetição de palavras isoladas em um vácuo, porque elas não são rotuladas, não são ouvidas. Os surdos “ouvem” por meio de gestos (sinais). Em sua obra, Vygotsky também reflete sobre a aquisição da linguagem pelos surdos, percebendo, já naquela época, que os sinais seriam responsáveis pelo significado da escrita:

[...] no caso dos surdos-mudos, a dactilologia (ou alfabeto manual) permite substituir os sinais sonoros do nosso alfabeto por sinais visuais, usando diferentes posições das mãos, e compor uma escrita especial no ar, que a criança surda-muda lê com os olhos (Vygotsky, 1983, p. 102).

Os pesquisadores da educação de surdos adotam uma perspectiva clínica ou cultural, sendo esta última (cultural) a que engloba a surdez. De acordo com o ponto de vista clínico e terapêutico, os surdos dependem da leitura labial para aprender conteúdos com sucesso como uma "cura" para a surdez, "a abordagem oralista baseia-se na "restauração" da pessoa surda, também conhecida como hipoacúsica. O oralismo enfatiza a linguagem oral em termos terapêuticos" (Campello, 2008).

Esse é um ponto crucial em que a metodologia oralista não tem tido muito sucesso, pois a tentativa de tratamento se baseia em um comprometimento na deficiência e é cega para esse comprometimento exclusivamente auditivo, pois não proporciona um ambiente rico em estímulos linguísticos visuais, privando assim o surdo de progredir na aquisição da linguagem, seja da linguagem escrita ou da comunicação, enfim, limitando as capacidades do surdo.

Neste contexto, Slomsky (2011) menciona que a crítica à educação oralista refere-se ao fato de que o planejamento educacional, quando organizado a partir de uma perspectiva clínico-patológica da surdez, centra-se na deficiência (falta de audição) e não nas capacidades (predisposição para adquirir a língua de sinais) da criança surda.

Na obra de Vygotsky, encontra-se referências às possibilidades da fala sem estar ligada exclusivamente ao órgão da fonação, à linguagem oral, no aspecto terapêutico sociocultural e não clínico:

O cego e o surdo-mudo são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não está necessariamente ligado a uma ou outra função orgânica. A fala não está necessariamente ligada ao aparelho vocal; ela pode ser realizada em outro sistema de sinais, assim como a escrita pode ser transferida da percepção visual para a percepção tátil (Vygotsky, 1983, p. 115).

Culturalmente, acreditava-se que, para aprender a ler e escrever, todos os órgãos deveriam estar em perfeitas condições, livres de defeitos. Essa visão do potencial humano está

mutando e é diferente daquela promovida pela reabilitação. A pedagogia surda, que se desenvolve de acordo com as linhas dos estudos culturais, traz essa perspectiva, considerando os surdos como sujeitos culturais, com sua própria língua e sua própria identidade.

Houve mudanças notáveis em termos de metodologias que levam em conta e respeitam as particularidades da criança, mas ainda há o legado de teorias focadas em uma norma (normalizadora) para o indivíduo, que por décadas foi chamado de "normal". Em seus escritos, Vygotsky descreve uma organização educacional orientada para uma fisiologia humana "normal", o que significa que fora dessa "normalidade" não se esperavam os mesmos resultados ou qualquer outra proposta.

Todo o aparato da cultura humana (a forma externa de comportamento) é adaptado à organização psicofisiológica normal do homem. Toda a nossa cultura foi projetada para pessoas com determinados órgãos, mãos, olhos, ouvidos, e determinadas funções cerebrais. Todas as nossas ferramentas, todas as nossas técnicas, todos os nossos sinais e símbolos são projetados para o tipo humano normal. Daí “a ilusão de convergência, de uma transição natural das formas naturais para as culturais, o que de fato é impossível devido à natureza das coisas e que tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo” (Vigotsky, 1983, p.118). E acrescenta:

Quando aparece diante de nós uma criança que se desvia do tipo humano normal, agravado por um déficit na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo para o olho leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma divergência, uma desigualdade entre as linhas de desenvolvimento natural e cultural da criança. Deixada à própria sorte, uma criança surda-muda nunca aprenderá a falar de forma independente, uma criança cega nunca aprenderá a escrever. É nesse ponto que a educação vem em socorro, criando técnicas culturais artificiais, um sistema especial de sinais ou símbolos culturais adaptados às particularidades da organização psicofisiológica da criança anormal (Vigotsky, 1983, p. 125.).

A comunidade surda teve sua língua reconhecida e os movimentos modernos garantem a introdução de práticas bilíngues, em que a primeira língua é a língua de sinais e a segunda é o português escrito. Quanto mais cedo essa oportunidade for dada às crianças surdas, mas elas se beneficiarão da aquisição da língua de sinais e do português escrito. Nessa abordagem, é muito importante que as crianças surdas sejam expostas à língua de sinais o mais cedo possível, para que desenvolvam habilidades e competências linguísticas no mesmo ritmo das crianças ouvintes (Turetta; Goes, 2009).

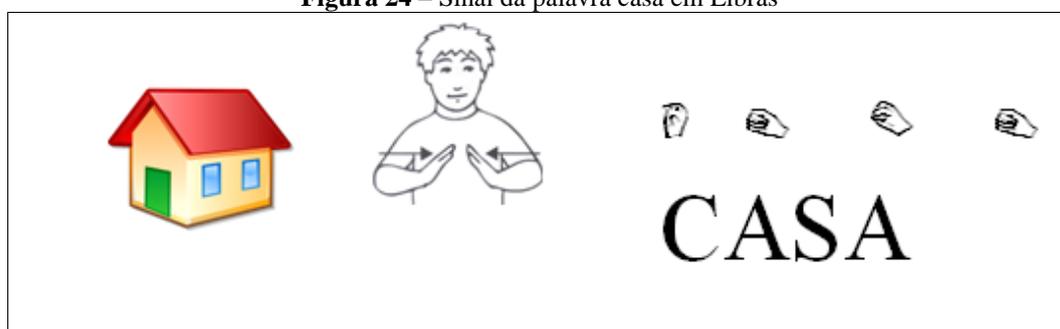
Assegurar o relacionamento com outros surdos, a interação social e o aprendizado por meio do relacionamento com os outros e a importância da escrita para a integração social e a interação com o mundo são algumas das principais recomendações que devem orientar o ensino da leitura e da escrita nas salas de aula para alunos surdos. Turetta e Góes (2009) já

levantou essas questões em um estudo sobre a escrita de alunos surdos e citou outras análises que mostraram que os alunos surdos têm dificuldades na escrita, na compreensão da língua portuguesa e no seu uso na sociedade:

A análise das práticas pedagógicas atuais com alunos surdos mostra que sua história escolar é, em geral, constituída por experiências muito limitadas, que formam condições de produção de conhecimento pouco favoráveis à aquisição da língua portuguesa (língua escrita). Em geral, o processo de aprendizagem deixa muito a desejar e o uso funcional da língua escrita é quase inexistente (Turetta; Góes, 2009, p. 05).

Acrescento que estamos falando de escrita em português para surdos como segunda língua. Nas atividades em que as crianças compõem palavras e frases, é importante que elas sejam interessantes para elas e que façam parte do seu cotidiano. A escrita começa com uma figura, o sinal da Libras, o alfabeto manual e, em seguida, a escrita em português com o alfabeto manual usando a configuração de mãos^b. Esse modo de apresentação pode ser mostrado a um grande grupo na forma de uma apresentação em que o sinal/palavra e a letra/Libras são relacionados de forma interativa e lúdica. Dessa forma, pode-se ver que as duas línguas estão presentes na atividade: o alfabeto na mão, a escrita em português e o sinal para a palavra em Libras, cujo exemplo é mostrado a seguir:

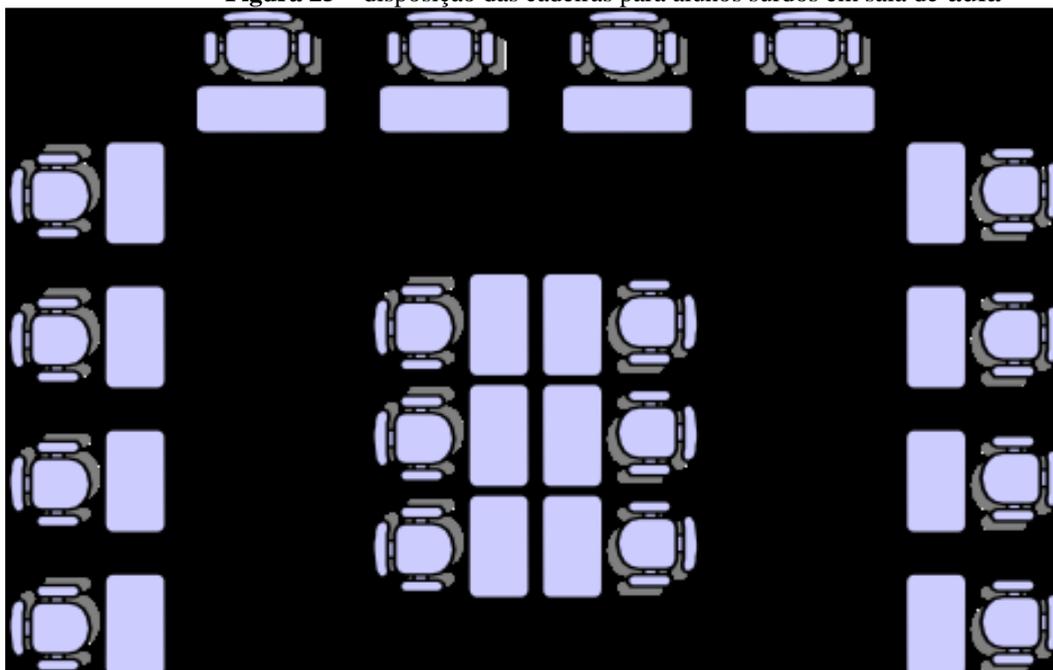
Figura 24 – Sinal da palavra casa em Libras



Fonte: <https://openclipart.org/detail/19356/classroom-seat-layouts>

Outro cuidado é arrumar a sala de aula quando os alunos surdos entrarem, para que eles possam ver todas as aparências possíveis. O ideal é que os alunos estejam dispostos em um círculo ou de forma que o campo de visão fique bem claro e o aluno surdo possa ver o professor, o intérprete e todos os colegas, como neste exemplo:

Figura 25 – disposição das cadeiras para alunos surdos em sala de aula



Fonte: <https://openclipart.org/detail/19356/classroom-seat-layouts>

Quando se trata de textos escritos, é importante lembrar que os alunos surdos entendem o português como segunda língua, por isso é necessário fornecer o material ao intérprete com antecedência, às vezes traduzindo o texto em uma estrutura de língua de sinais, o que pode ser feito em colaboração com o intérprete, e, se necessário, usar recursos visuais que indiquem conceitos novos e não familiares para os alunos surdos, por meio de imagens e vídeos (com ou sem legendas). Outro elemento usado no ensino de leitura e escrita são as histórias e, quando se trata de alunos surdos, a história deve ser contada em língua de sinais para que os alunos surdos a entendam e percebam da mesma forma, de acordo com Quadros e Schmidt (2006):

bQuando se trata de ensinar português escrito para crianças surdas, há duas ferramentas muito importantes para usar em sala de aula: contar histórias e criar literatura infantil em língua de sinais. A contação de histórias envolve a criatividade espontânea das crianças e do professor, bem como a criação de histórias existentes, ou seja, a literatura infantil (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 25).

Ao contar, criar ou narrar histórias e fatos na Libras, a criança poderá apreender a história por escrito, como aponta Quadros e Schmiedt (2006) em relação à alfabetização: "Se pensarmos em alfabetização, esse tipo de material é fundamental para o processo, pois aprender a ler os personagens ajudará as crianças a aprender a ler as palavras escritas em português." (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 27).

Nesse sentido, a criança surda que passa pelo processo de alfabetização, imersa nas relações cognitivas estabelecidas pela língua de sinais para organizar seu pensamento, terá

mais elementos para começar a apreender as relações semânticas que estabelece com o mundo. Como todas as crianças, as crianças surdas precisam ser ensinadas a ler e escrever em uma forma saturada de estímulos, neste caso a língua visual e de sinais como primeira língua, para adquirir e compreender a escrita do português como segunda língua, que lhes é ensinada e apontada por meio de sua língua natural, a língua de sinais:

A criança surda pode ter acesso à representação gráfica do português, ao processo psicolinguístico de aprendizagem da leitura e da escrita e à explicação e criação de modelos culturais de uma comunidade letrada. O ensino do português é possibilitado pela alfabetização em uma segunda língua, na qual a língua de sinais é reconhecida e, de fato, torna-se a primeira língua (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 24).

Uma língua não substitui a outra, ambas beneficiam a pessoa surda em sua vida social. Entretanto, sem a língua de sinais, a escrita é instável, e sem a compreensão do abstrato, apenas palavras descontextualizadas e memorizadas. Não se trata de uma simples transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda, mas de um processo paralelo de aquisição e aprendizado em que cada língua representa seus próprios papéis e valores sociais.

Para Quadros e Schmiedt (2006, p. 28), todas essas são atividades nas quais a criança se delimita nesse processo de descoberta de sua própria língua, e que auxiliam e proporcionam oportunidades de relações cognitivas entre as línguas. Portanto, a criança surda é intrinsecamente visual, e outras crianças ouvintes também enriquecem suas formas de pensar e refletir sobre a aquisição da escrita em um ambiente rico em estímulos visuais, expressivos e linguísticos, utilizando o corpo como forma de comunicação e expressão, como linguagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltou-se que a educação de surdos é um tema relativamente recente, assim como as respectivas legislações, num cenário em que o próprio professor, assim como o intérprete de Libras, muitas vezes, buscava formação por conta própria, pois não havia investimento nesse sentido por parte do Estado, somente após a efetivação das políticas públicas, como mais recentemente a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que de fato o ensino bilíngue ganhou atenção e visibilidade.

Portanto, de forma oportuna, faz-se necessário retomar às questões norteadoras deste trabalho, a saber: Como ocorre o letramento em Língua Portuguesa- L2 para o aluno surdo; como ocorre o letramento literário do aluno surdo no componente curricular Língua Portuguesa; quais as dificuldades do aluno surdo concernentes ao letramento literário; a partir das quais analisou-se o letramento literário do aluno surdo no ensino médio numa perspectiva inclusiva, aonde evidenciou-se que o letramento literário, tendo como mediação a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para o discente surdo, demanda mais que atividades flexibilizadas, faz-se necessário, também, investir em experiências visuais que contribuam pontualmente com a inclusão desse estudante.

É imprescindível que os tipos textuais trabalhados em sala de aula abordem discursos do cotidiano dos falantes nativos, ou seja, possuam abrangência e circulação social, as atividades contextualizem o uso social e cultural da língua no intuito de aproximar o discente surdo ao texto para que ocorra à assimilação, conduzida principalmente por processos visuais de significação que são elementares na Língua de Sinais.

Sabe-se que o aluno surdo não decodifica da mesma forma que o ouvinte, para tanto, faz-se necessário recursos e estratégias didáticas específicas quanto ao letramento literário para que ele consiga atribuir sentido a sua realidade motivado pela leitura, associando as experiências visuais e saberes prévios, favorecendo a compreensão leitora, visto que o letramento transforma a maneira de perceber e conduzir o mundo que o cerca, contrastando sua realidade e práticas originadas socialmente, evidenciando a leitura e a escrita articulada por processos sociais que valorizam ou contestam valores, costumes e padrões de poder constituintes da sociedade.

A literatura atua como ferramenta no processo de letramento literário do aluno surdo, no sentido de motivar à leitura e ao questionamento, construindo possibilidades de novas descobertas, novos sentidos, explorando o autoconhecimento do sujeito, utilizando como recurso o texto literário como elemento essencial ao seu desenvolvimento crítico, linguístico e

a sua inserção nos diversos contextos sociais e culturais. Outrossim, promove discussões acerca das inúmeras representações e disparidades existenciais.

Partindo dessa conjectura, percebe-se a relevância do letramento literário como forma de privilegiar à acessibilidade linguística e literária ao surdo, formando leitores autônomos, capazes de caminhar de forma inteligível, compreensiva e crítica, pelos diversos caminhos que a leitura oportuniza, promovendo questionamentos significativos e ampliação lexical, promovendo formas inéditas de significar e ressignificar, de ser e estar. Portanto, a literatura constitui o ambiente aonde são construídas identidades forjadas por meio da linguagem manifestada de forma compreensível e significativa.

Diante dessas considerações, infere-se que o texto literário atua como suporte para o letramento literário, seguido dos vídeos, constitui uma importante ferramenta didática a favor da leitura literária, favorecendo a interpretação e compreensão, pois associa recursos visuais presentes na língua de sinais e são transmitidos gratuitamente, de forma dinâmica e atraente. Esse processo possibilita ao surdo interagir e ressignificar o mundo que o cerca.

Evidenciou-se a importância da leitura significativa no processo de formação de significados e ampliação do repertório linguístico do discente surdo, considerando sua especificidade linguística, enfatizando como o letramento literário é determinante no que diz respeito ao amplo desenvolvimento desse aluno, valorizando aspectos cognitivos, linguísticos e culturais. O acesso à literatura, a forma como os textos são abordados e apresentados contribuem pontualmente com a leitura e interpretação de mundo que os leitores literários se apropriam. A literatura atua, portanto, como ferramenta multiforme que promove a interação com a leitura e tudo o que esta oferece, ou seja, um mundo desafiador de possibilidades, no qual o letramento literário age formando leitores críticos, questionadores, atuantes e reflexivos.

Ademais, constatou-se que a língua materna do surdo é fundamental no processo de letramento, é por meio dela que ele acessa o mundo e também o compreende. Ratifica-se que o sistema de ensino e a própria formação de professores, inicialmente não foram pensados e articulados para esse público, um dos motivos pelos quais os alunos surdos encontram grande dificuldade em participar de forma plena dos estudos literários, evidenciando o quão determinante e inclusivo é utilizar abordagens e experiências visuais, assim como elementos que circundam o dia a dia dos alunos no estudo da literatura.

7 PRODUÇÃO TÉCNICO- TECNOLÓGICA

“Não é ofício de poeta narrar o que realmente acontece, e, sim o de representar o que poderia acontecer, quer dizer, o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade. (...) Por isso, a poesia é algo de mais filosófica e mais elevada do que a história, pois esta refere ao particular e aquela principalmente ao universal.”

(Aristóteles, 1991, p.256)

Considerando o letramento literário uma fonte de múltiplos conhecimentos, processo no qual o aluno é instigado à reflexão e à sensibilidade crítica enquanto sujeito em formação, e a potencialidade presente na formação de leitores literários, concebendo o letramento literário como agente de transformação e potencialização do sujeito, repercutindo em sua formação de modo a reverberar em todos os aspectos da vida, ampliando a imaginação, oportunizando um caminho de infinitas descobertas é que baseia-se a proposta de produção técnico- tecnológica deste trabalho.

Propõem-se estratégias para contribuir com esse processo, nesse sentido a Produção Técnico-Tecnológica (PTT) consiste em videoaulas literárias didáticas, baseadas em obras literárias abordadas no ensino médio, disponibilizadas regularmente na plataforma *YouTube*, em um canal educativo específico que tem por título: “Poetando Libras” <http://www.youtube.com/@PoetandoLibras> além da interpretação e tradução em Libras, as videoaulas são narradas e legendadas, possibilitando o acesso a comunidade surda e ouvinte.

A tecnologia possibilita a dinamicidade organizacional na produção das videoaulas, facilitando o interesse e o acesso às obras literárias apresentadas. Os vídeos podem ser redirecionados, compartilhados, baixados via *download* e visualizados quantas vezes forem necessárias. De acordo com Goettert (2014, p. 41), “as informações visuais, o contato com novo vocabulário e o estímulo constante colocam os surdos em situações de aprendizagem e oportunizam o crescimento e desenvolvimento intelectual.”

Ademais, essa ferramenta didática vai ao encontro do leitor surdo, que por muitas vezes não tem acesso à bibliotecas adaptadas ou mesmo pela timidez, não experimenta, não aguça e não desenvolve apreço e gosto pela leitura literária. O vídeo como suporte para o letramento literário trata-se de uma estratégia para realização e divulgação do trabalho, visto que este formato amplia o alcance das videoaulas, possibilitando o acesso a um maior número de interessados.

Nos vídeos didáticos são explorados os recursos visuais de forma a desenvolver no aluno a memória visual e o hábito da leitura, bem como capacidade crítica e interpretativa,

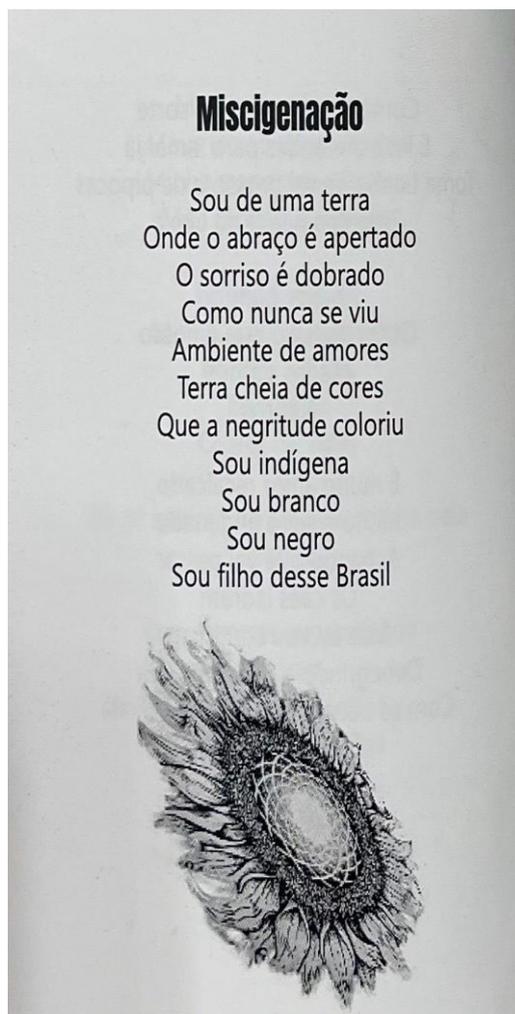
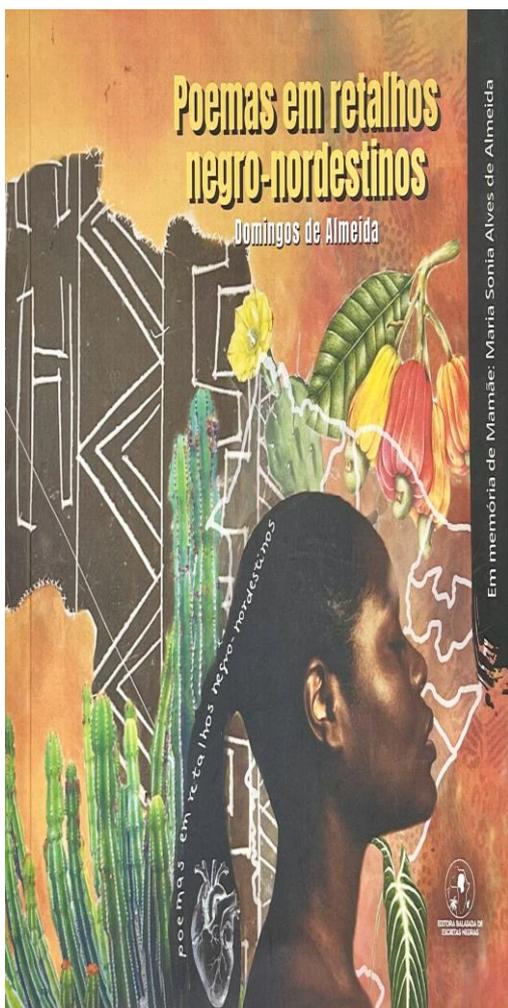
contribuindo no processo de construção do letramento literário do aluno surdo mediado pela Língua Portuguesa como segunda língua e interpretação em sua língua materna, a Língua de Sinais, numa proposta metodológica que contempla as especificidades de uma língua oral-auditiva para usuários de uma língua visual-espacial.

A proposta dos vídeos literários com interpretação em Libras, objetiva desenvolver a autonomia interpretativa nos alunos, além de promover a prática da compreensão acerca das obras literárias nos distintos contextos socioculturais, provocando o letramento crítico, partindo da compreensão atenta e reflexiva dos textos literários, contribuindo para à ascensão e transformação social, aproximando o leitor, o discente surdo, às obras literárias, gerando uma aproximação ao texto literário e à prática da leitura, visto que a Literatura possibilita o conhecimento intercultural, contribuindo no desenvolvimento lexical.

Dessa forma, ao selecionar os textos literários para a proposta da Produção Técnico Tecnológica – PTT, atentou-se para a usabilidade dos textos de acordo com os contextos socioculturais estabelecidos. As obras analisadas e interpretadas são textos que compõem o cotidiano escolar dos alunos, como os poemas e poesias que integram os livros didáticos, atividades, provas, exames escolares, dentre outros, considerando a diversidade dos textos, propiciando ao leitor um aprofundamento acerca dos conhecimentos multiculturais.

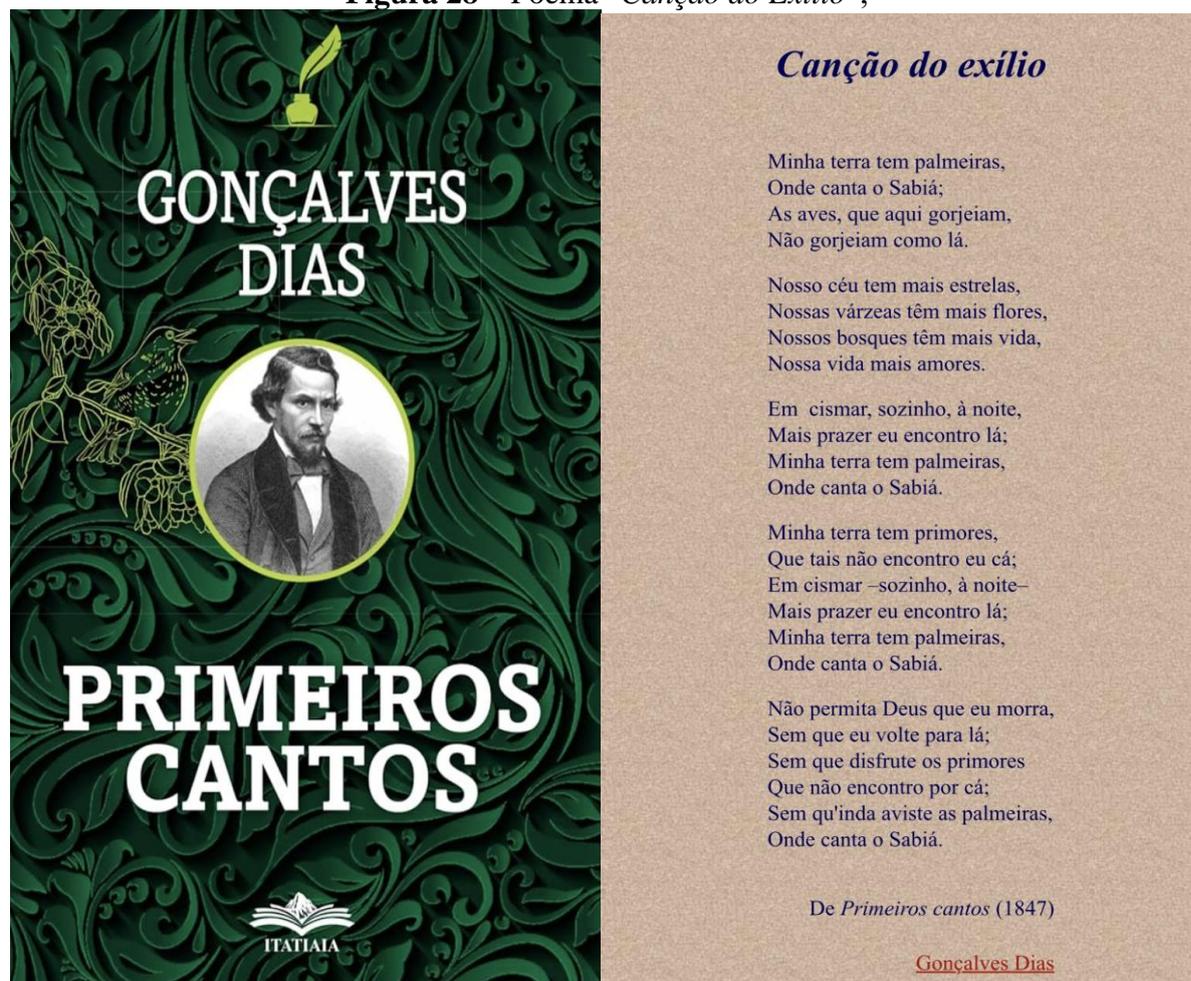
Inicialmente, elegeu-se a obra canônica do escritor maranhense Gonçalves Dias, para interpretação, o poema nacionalista intitulado “*Canção do Exílio*”, que compõe o livro “*Primeiros Cantos*”, com o propósito de proporcionar o exercício do senso crítico e da alteridade, considerando o nível de complexidade semântica e estrutural de suas obras. Seguido do poema de literatura indígena: “*Grande Caminho*”, que compõe o livro “*O lugar do saber ancestral*” da autora Márcia Kambeba. E o poema de literatura negra: “*Miscigenação*”, do autor Domingos de Almeida. Ressalta-se a intenção de proporcionar ao leitor o desenvolvimento de competências necessárias à construção de sua identidade enquanto leitor literário em formação e contribuir para as questões das relações étnico-raciais, contemplando a ancestralidade do povo brasileiro.

Figura 27 – Poema de literatura negra: “Miscigenação”



Fonte: Obra Poemas em retalhos negro-nordestinos

Figura 28 – Poema “*Canção do Exílio*”,



Fonte: Google (2024)

No processo de produção das videoaulas o intérprete possui o papel central e bastante relevante, o seu posicionamento e interpretação servem como ponte de mediação entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, facilitando para o surdo à associação dos termos interpretados e transmissão da mensagem do texto em análise, respeitando as especificidades da sua língua materna. Para tanto, a interpretação literária, especialmente a poética, demanda desafios que vão além das questões linguísticas ou textuais, dadas às distinções das modalidades da Língua de Sinais e Língua Portuguesa. O intérprete, além de uma apurada percepção analítica, precisa ter em mente a contextualização social e histórica nos diversos contextos existenciais, para que o resultado esperado seja alcançado.

Em virtude da especificidade da Língua de Sinais, a visualidade constitui aspecto de grande relevância ao surdo, sendo a utilização de elementos visuais uma estratégia na aula de literatura e no processo de letramento literário. Campello (2008) afirma que “a visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados.”

Nesse sentido, Strobel reflete acerca da percepção imagética do surdo:

Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor dele: deste os latidos de um cachorro – que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpórea-fácil bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos do sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge. (Strobel 2008, p. 39)

Conforme discutido e reafirmado ao longo deste trabalho, a experiência visual do surdo apoia-se nos referenciais imagéticos. As videoaulas promovem o acesso do discente surdo ao mundo por meio da sua própria língua, despertando a sensibilidade, o interesse pelo texto literário e suas implicações, promovendo o desenvolvimento comunicacional e autonomia para além das paredes da sala de aula, ultrapassando os muros da escola, ecoando nas práticas cotidianas, na forma de enxergar o mundo e a si mesmo. O letramento literário como prática social constitui, portanto, o cerne das videoaulas. Como reflete Rosa (2006, p. 59):

Como o surdo utiliza a visão para obter informações, a união da mídia e da literatura cria condições para que haja um fortalecimento da identidade, cultura e de conhecimento da surdez. Pesquisar como se desenvolvem estes aspectos conjuntamente fará com que a expressão da arte e da literatura surda seja registrada em livros e em materiais midiáticos, capazes de manifestar a diferença linguística e cultural de surdos, através do caminho da autorrepresentação.

O letramento literário no ambiente escolar é um caminhar constante no intuito de proporcionar “o direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura” (Silva, Silveira, 2013, p. 94).

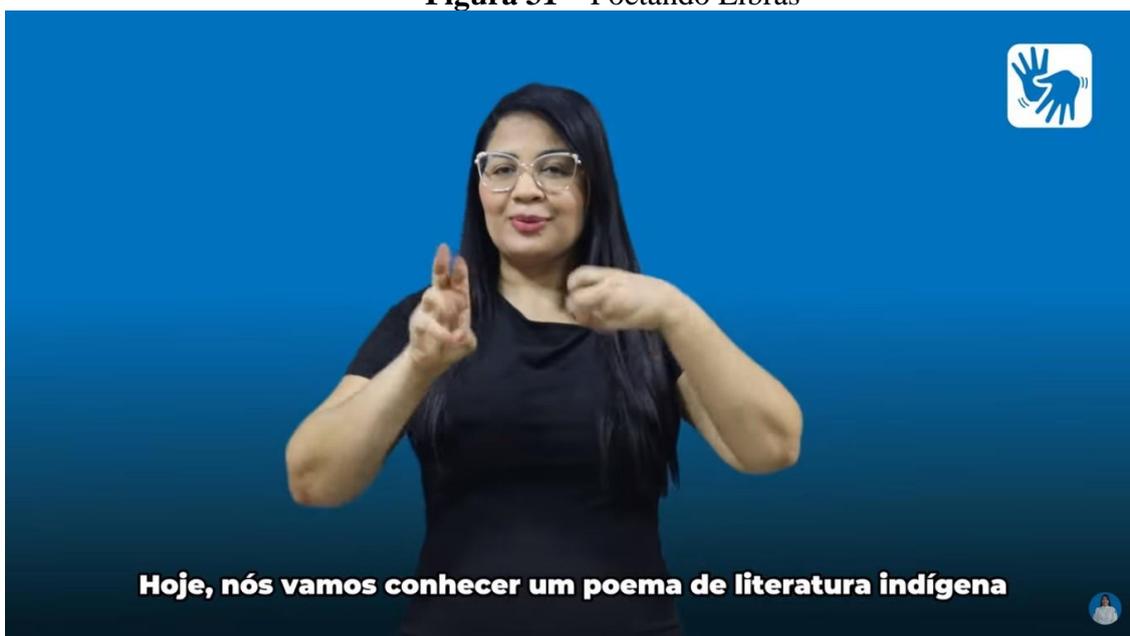
Figura 29 – Poetando Libras



Fonte: <http://www.youtube.com/@PoetandoLibras>

Figura 30 – Poetando Libras

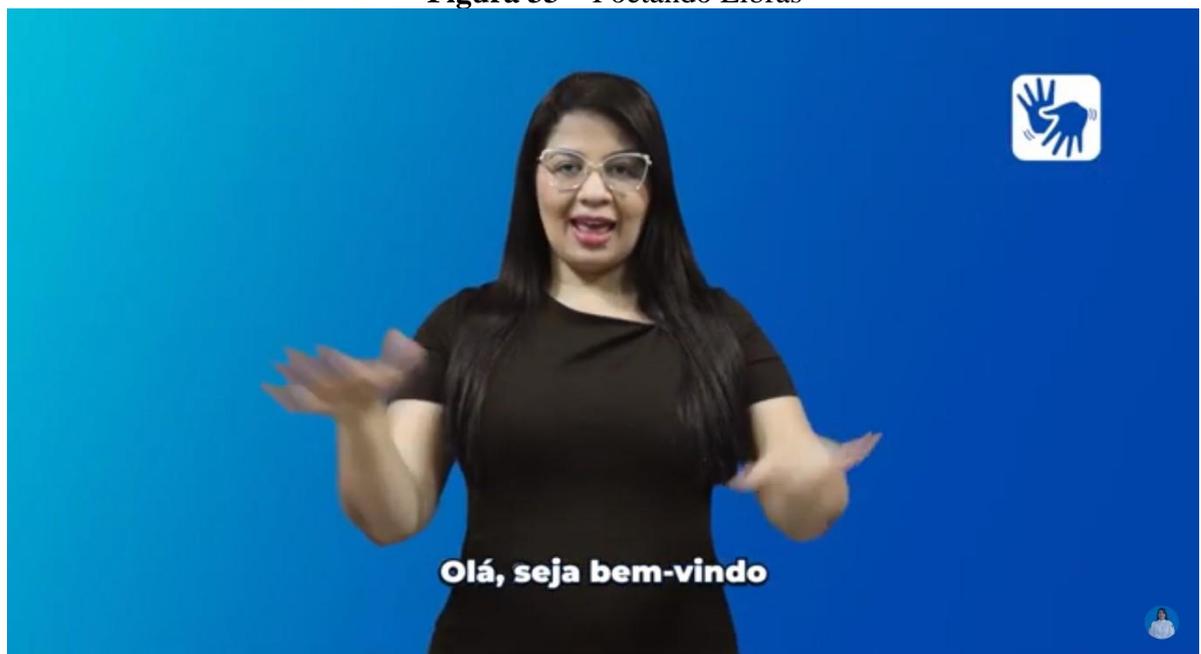
Fonte: <http://www.youtube.com/@PoetandoLibras>

Figura 31 – Poetando Libras

Fonte: <http://www.youtube.com/@PoetandoLibras>

Figura 32 – Poetando Libras

Fonte: <http://www.youtube.com/@PoetandoLibras>

Figura 33 – Poetando Libras

Fonte: <http://www.youtube.com/@PoetandoLibras>

Figura 34 – Poetando Libras

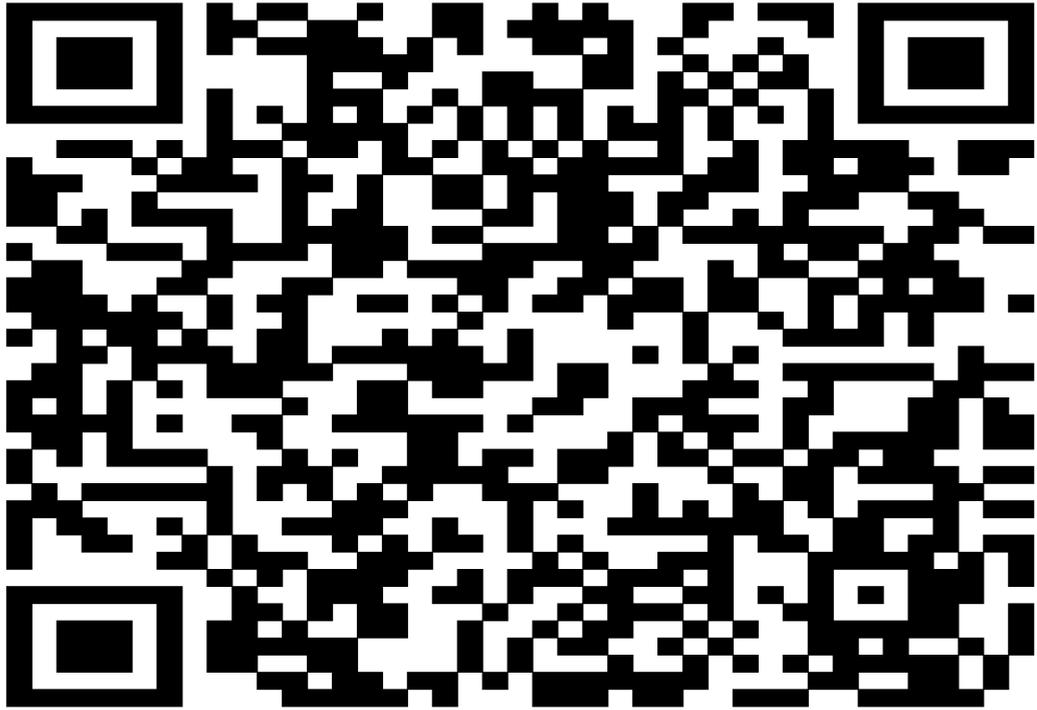
Fonte: <http://www.youtube.com/@PoetandoLibras>

Figura 35 – Poetando Libras

Fonte: <http://www.youtube.com/@PoetandoLibras>

Figura 36 – Poetando Libras

A seguir, o QR Code do PTT:



REFERÊNCIAS

- ALVES, E. de O. **Português como segunda língua para surdos**: iniciando uma conversa. Joao Pessoa: Ideia, 2020.
- ANDRADE, M. **Pequena História da Música**. São Paulo. Ed. Livraria Martins. S.A. 1953.
- BARROS, H.A, ALVES, F.R.V. **As Principais Abordagens de Ensino para o Surdo**: e a Valorização da Cultura dos Surdos. Res. Soc. Dev. 2019.
- BELAUNDE, C.Z.; SOFIATO, C. G. O visual na educação de surdo. **Revista Espaço**, Maringá, n.52, p. 67-84 ,2019. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/615-1814-1-PB.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 107 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.
- BRITTO, L. F. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- BURKE, P. **Hibridismo Cultural**. Trad.: Leila Mendes. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.
- CAMPELLO, A. R.S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- CAMPELLO, A.R.S. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos**. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.;
- CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia Visual na Educação de Surdos- Mudos**, Florianópolis, Tese de Doutorado, 2008.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. Duas cidades: São Paulo, 1988. p. 171-193.
- CAPOVILLA, F. C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. 2002. Acesso em: 22 dez. 2023.
- CARVALHO, R.E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CICCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2004.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto. 2006.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014. 166 p.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 296 páginas, 2010.

- CUCHE, D. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DIGIAMPIETRI, M. C. C.; MATOS, A. H. **Pedagogia Visual, Pedagogia Bilíngue e Pedagogia Surda: faces de uma mesma perspectiva didática?** In: ALBRES, N. A. A.; NEVES, S.L.G. (Orgs.). **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013. 170 p.;
- DORON, R; PAROT, F. **Dicionário de Psicologia** São Paulo: Ática, 2001.
- ECO, U. **Sobre a literatura**. Tradução: Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.
- FREIRE, P. **A ordem do discurso**. 05 ed. São Paulo, Edições Loyola, 1999.
- FREITAS, Enos Figueiredo de. **Libras abordagem teórica**. Santos do Bonfim, 2015.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. 3ª ed. SP. Mercado das Letras, 1996.
- GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. - São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 1997.
- GUARESCHI, N. Políticas de Identidade: Novos Enfoques e Novos Desafios Para a Psicologia Social. **Psicologia e Sociedade**, 12, (1/2), jan./dez.2002, pp. 110-124.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HENRIQUES, A. M. **O debate Piaget/Vigotsky: Uma contribuição para a questão do conhecimento na Pré Escola**. GARCIA, R. L. (org.) Revistando a pré-escola. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1994.
- HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SURDOS. **Configuração de mãos**. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/search?SearchableText=alfabeto%20em%20libras>. Acesso em: 14 jun. 2024.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: CAMPOS, S. R. L. e TESKE. O. (orgs). **Letramento e Minorias**. , Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

KATO, M. Aizawa. **No mundo da escrita** - uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. (Org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIN, L. R; SILVA, G. L. R. da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez (Org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012.

LACERDA, C. B. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de Surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 dez. 2023.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2009.

LEIBOVICI, Z. **Comunicação do surdo: A família e a sociedade**. Em R. B de Araújo, A. Pracownik & L. S. D. Soares (Orgs.), **Fonoaudiologia atual** (pp. 55-62). Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o rela, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LODI. A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 49-63, jan./mar. 2013.

MAHEIRIE, K. **Agenor no Mundo**: um Estudo Psicossocial da Identidade Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MENDES, A.B.R. Atuação Fonoaudiológica no Diagnóstico Precoce Das Perdas Auditivas em Neonatos – **Revisão de Literatura.** Trabalho de Conclusão de Curso. 2021.
- MENDONÇA, M.. Gêneros: por onde anda o letramento? In: MENDONÇA, Márcia; SANTOS, Carmi Ferraz. (Org). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. 1ª ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte. Autêntica. 2007.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social.** São Paulo: Contexto, 2007.
- NOVAES, E. C. **Surdos:** educação, direito e cidadania, 2. ed., Rio de Janeiro: Walk Ed., 2014.
- PERLIN, G. e outros. **História dos surdos.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.
- PERLIN, G. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (Org.). **Um olhar sobre nós surdos.** Curitiba: CRV, 2012, p. 45-60,
- PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In Skliar, C. (org.). **A Surdez um Olhar Sobre as Diferenças.** Porto Alegre Mediação, 2013, p. 51-73
- POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2,n.3, 1992, p. 3-15.
- QUADROS, R. M; KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- QUADROS. R.M. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.
- RAMOS, R. **Inclusão na prática:** estratégias eficazes para a educação inclusiva. 3.ed. São Paulo: Summues, 2016.
- RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo.
- REGO, L. B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, Marly Aizawa (Org). **A concepção da escrita pela criança.** Campinas, SP: Pontes, 1988.
- ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **Delta**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019.

RODRIGUES, C. S; VALENTE, F. **Aspectos Linguísticos da LIBRAS**. - Curitiba: IESDE, 2011.

ROJO, R. **Diversidade cultural e de linguagens na escola**: Pedagogia dos multiletramentos. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

ROMÁRIO, L.; DOZIART, A. Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas. **Revista Cocar**, Belém, v.10, n.20, p. 52 a 72 – ago./dez. 2016.

ROSING, T. M. K; SCHOLZE, L. A escrita e a leitura: fulgurações que iluminam. In: ROSING, T. M. K. e SCHOLZE, L. (Org). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília – DF- INE – MEC. 2007.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção Pedagogia e Educação).

SACHS, O. **Vendo Vozes - uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica, v.1, Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANCHEZ, C. **Cultura surda e cidadania brasileira**. In: Ensino de língua portuguesa para surdos, caminhos para a prática pedagógica. V. 1, Brasília, 2004.

SANTANA, A. P; BERGAMO, A. **Cultura e identidade surda: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas**. Campinas, Vol. 26, n 9 maio/agostode 2005. Disponível em: [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 22 dez. 2023.

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

SILVA, G. M.P. **Letramento Literário**: uma proposta de leitura, em língua portuguesa, para alunos surdos. João Pessoa, 2020. – Artigo (curso de especialização em ensino de Língua Portuguesa como 2º língua para alunos surdos na modalidade educação a distância) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba- Campus I.

SILVA, M.D.P. da; MOURA, S.M. de. Eugenia e sua influência na posição social do deficiente na contemporaneidade. **Comunicações**. Piracicaba, n. 2, v. p. 33-43, jul/dez. 2012. ISSN Impresso 0104-8481.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais, 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. 1ª ed. (2010), 1ª reimpr./ Curitiba: Juará, 2011.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 11. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.

TURETTA, B. R; GOES, M.C.R. de. (Org.). **Uma escola duas línguas**. Porto Alegre: Mediação. 2009.

UHMANN, S. M.; SCHWENGBER, M. S. V. Inclusões de alunos surdos: sinalizações da diferença mediante o pressuposto curricular de “Educação Para Todos”. **Revista Espaço do Currículo**, n. Especial, p. 194–807, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54745>. Acesso em: 15 dez. 2023.

VIEIRA, C. R; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jm5q3PJ3ttkjZrfwJJyzh7n/abstract/?lang=pt> . Acesso em 08 jan. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas** Vol. V. Madrid: Visor, 1993.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais, 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

ZILBERMAN, R. SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia**: ponto & contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 58 p.