

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
**MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

**MURILO SBRISSIA PITARCH FORCADELL**

**A INSERÇÃO DO SISTEMA SIGNWRITING NA FORMAÇÃO DOS**  
**PROFISSIONAIS DE LIBRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**PONTA GROSSA**

**2016**

**MURILO SBRISSIA PITARCH FORCADELL**

**A INSERÇÃO DO SISTEMA SIGNWRITING NA FORMAÇÃO DOS  
PROFISSIONAIS DE LIBRAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson

Co orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marianne Rossi Stumpf

**PONTA GROSSA**

**2016**

Ficha catalográfica elaborada pelo Departamento de Biblioteca  
da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa  
n.15/17

F697 Forcadell, Murilo Sbrissia Pitarch

A inserção do Sistema Signwriting na formação dos profissionais de Libras. /  
Murilo Sbrissia Pitarch Forcadell. -- 2017.  
98 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson  
Coorientadora: Profª Drª Marianne Rossi Stumpf

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-  
Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal  
do Paraná. Ponta Grossa, 2017.

1. Língua brasileira de sinais. 2. Língua de sinais - Ensino. 3. Formação  
profissional. I. Frasson, Antonio Carlos. II. Stumpf, Marianne Rossi. III.  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná. IV. Título.

CDD 507



**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
**Campus de Ponta Grossa**  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**



## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Título de Dissertação Nº 106/2016

### **A INSERÇÃO DO SISTEMA SIGNWRITING NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE LIBRAS**

por

**Murilo Sbrissia Pitarch Forcadell**

Esta dissertação foi apresentada às 09 horas do dia 19 de agosto de 2016 como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em ensino de ciência e tecnologia, com área de concentração em ciência, tecnologia e ensino, do programa de pós-graduação em ensino de ciência e tecnologia. O candidato foi arguido pela banca examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado.

**Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)**

**Profª Drª Siumara Aparecida de Lima**  
**(UTFPR)**

**Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson (UTFPR)**

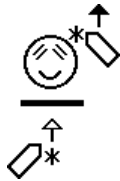
– Orientador

Visto do(a) Coordenador(a):

**Profª Drª Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos**  
Coordenadora do PPGECT – Mestrado

- A FOLHA DE APROVAÇÃO ASSINADA ENCONTRA-SE ARQUIVADA NA  
SECRETARIA DO CURSO -

## AGRADECIMENTOS



Para mim, a língua de Sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente, nada me falta. [...] Olho do mesmo modo com que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me explico por sinais. Minhas mãos são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada deste duplo mundo.

Emmanulle Laborit

Quero tomar como base as palavras da autora Emmanuelle Laborit, para expressar minha profunda gratidão àqueles que foram ao longo dessa caminhada o suporte para mais essa conquista em minha vida.

Primeiramente agradeço a DEUS, por me permitir chegar até aqui, através da Superação e hoje ter a chance de poder demonstrar a todos que, toda a Honra, todo o Louvor e toda a Glória são dEle, por Ele e para Ele.

À minha família, meu pai Pedro Forcadell, meus irmãos Maurício e Marcela Forcadell que não encontro palavras pra traduzir os sentimentos, foram anos de luta e incansáveis estímulos que pudessem me incentivar aos estudos. Por muitas vezes via minha mãe Arilda Forcadell assistindo as aulas comigo pra me explicar os conteúdos das disciplinas, aulas e aulas oralizadas, não era permitido o uso dos sinais. Mas, enfim, chegamos até aqui, vencemos, e hoje posso dizer em Língua Portuguesa escrita, oral e sinalizada em Libras, OBRIGADO, amo vocês!

Agradeço a minha querida esposa Elizete Forcadell que foi o alicerce no qual pude ancorar meus sonhos, que caminhou comigo, e esteve presente nos momentos mais difíceis em que temia desistir. Seu apoio, companheirismo, dedicação, sabedoria, incentivo, paciência, horas dedicadas a interpretação de textos científicos para que eu pudesse compreender na minha língua, foram essenciais pra que eu pudesse visualizar a vitória que estava por vir.

À Escola EPHETA em Curitiba que foi a base educacional para a minha formação, que permitiu através do método de oralização desenvolver minha fluência em Língua Portuguesa.

À formação que tive no curso de Letras/Libras na UFSC em 2008, que me permitiu entrar em contato com o que se tornaria anos depois objeto da minha pesquisa – *SignWriting*. Aos colegas que estiveram comigo durante o mestrado na UTFPR/Ponta Grossa.

Em especial meu orientador Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson, excelente profissional, com quem aprendi o valor de uma pesquisa científica, que me provou que para orientar uma pessoa com surdez, mesmo não sabendo Língua de Sinais, é uma questão de oportunizar ao Surdo, meios que comprovem a sua capacidade. Tenho orgulho de ser seu orientando.

Em grande estima, também agradeço a co orientação da Prof. Dr<sup>a</sup> Marianne Rossi Stumpf, autora e pesquisadora de referência do sistema *SignWriting*. Com seu conhecimento e experiência me ajudou a tornar possível a elaboração de material pedagógico em escrita de sinais.

Aos participantes que ao compor a Banca de Avaliação se dispuseram a expor seus conhecimentos, contribuindo para que essa pesquisa tivesse qualidade. Meu muito obrigado!

Aos professores que ministraram as disciplinas ao longo de todo o curso, foram todos muito importantes pra que eu pudesse trilhar os caminhos de um bom pesquisador.

Agradeço a Tradutora/Intérprete de Libras, Talícia Galan, pelo trabalho desenvolvido que possibilitou a interação e compreensão das aulas em minha língua.

A todos os profissionais de Libras, Surdos e Ouvintes que contribuíram na produção dessa pesquisa.

Enfim, à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR/Câmpus Ponta Grossa, por abrir caminhos na aceitação das diferenças e por tornar real aos Surdos galgar patamar antes sonhado.

## RESUMO

FORCADELL, Murilo Sbrissia Pitarch. **A inserção do Sistema Signwiting na formação dos profissionais de Libras**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2016.

A motivação para que esta pesquisa fosse realizada surgiu da necessidade de possibilitar a 12 profissionais de Libras das Escolas Estaduais da Região de Paranavaí atuantes no contexto educacional dos Surdos, uma formação básica para compreensão de um sistema de escrita para a Língua Brasileira de Sinais, denominado sistema *SignWriting*. Através do aporte do referencial teórico baseado em vários pesquisadores dessa temática e somado a uma metodologia de ensino orientada pelas práticas de ensino e aprendizagem da escrita de sinais desenvolvida pela pesquisadora por Marianne Rossi Stumpf (2005), foi elaborado um material básico intitulado “*SIGNWRITING: Práticas de Aprendizagem da Escrita da Língua de Sinais*”. A língua de sinais é a língua natural dos surdos, sendo utilizada oficialmente como forma de expressão e comunicação pela comunidade surda desde 2002, quando teve sua aprovação pela Lei Federal 10.436/02. Porém, diante da impossibilidade de escrever essa língua que é visuo-gestual através de um alfabeto oral como o da Língua Portuguesa, surgiu a necessidade de contribuir para a educação dos surdos, trazendo-lhes a possibilidade de grafar a sinalização da língua de sinais. Desde 1974, com a dançarina dinamarquesa Valerie Sutton, a linguagem de sinais vem sendo pesquisada ganhando seu espaço em mais de 40 países, inclusive no Brasil. O *SignWriting* é uma escrita visual direta através da qual é possível ler e escrever as línguas de sinais sem a necessidade de tradução para uma linguagem oral. Espera-se que essa pesquisa possa servir de contribuição aos profissionais de Libras no conhecimento e na popularização dessa escrita, a fim de que reforce os conhecimentos linguísticos dos surdos possibilitando a eles construir sua própria escrita, utilizando para isso, o sistema *SignWriting*.

**Palavras-chave:** Língua de Sinais. Sistema *SignWriting*. Formação Profissional.



## ABSTRACT

FORCADELL, Murilo Sbrissia Pitarch. **The integration of *Signwriting* System in formation of Libras professionals.** 2016. 98 p. Dissertation (Master Degree in Science and Technology Education) - Post-Graduation Program Science and Technology Education University - Paraná. Ponta Grossa, 2016.

The motivation for this research was carried out came from the need to enable the 12 LIBRAS's professionals from schools of region from Paranavaí, operating in the educational context of the Deaf, a basic training for understanding of a writing system for the Brazilian Sign Language, called system *SignWriting*. Through the theoretical intake based on a number of researchers in this theme and added to an education guided by practical teaching methodology and learning of writing signals developed by Marianne Rossi Stumpf researcher (2005), it was designed a basic material titled "Signwriting: Learning Practices Writing Sign Language". Sign language is the natural language of the deaf, being officially used as a form of expression and communication for the deaf community since 2002, when it had its approval by Federal Law 10.436 / 02. However, in front of the impossibility of writing this language which is visual-gestural through an oral alphabet as the Portuguese, the need to contribute to the education of the deaf, bringing them the opportunity to spell the signs of sign language. Since 1974, with the Danish dancer Valerie Sutton, sign language has been researched, getting its place in more than 40 countries, including Brazil. The *SignWriting* is a direct visual writing, and through it, you can read and write the language signals without the need for translation of an oral language. It is expected that this research can serve as a contribution to LIBRAS professionals in knowledge and popularization of this writing, in order to strengthen the language skills of deaf enabling them to build their own writing, using for that, the *SignWriting* system.

**Keywords:** Sign Language. *SignWriting* System. Professional Qualification.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01	- Forma e Orientação da Mão.....	26
Figura 02	- Movimento.....	27
Figura 03	- Lugar.....	27
Figura 04	- Expressão Facial/Corporal.....	28
Figura 05	- Formação do Sistema <i>SignWriting</i> .....	31
Figura 06	- Sistema <i>SignWriting</i> .....	31
Figura 07	- SignWriter Tiger Java (5.0) .....	32
Figura 08	- Mapa Conceitual: as Funções da Escrita.....	44

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	- Estrutura do Caderno Pedagógico.....	76
Quadro 02	- Questionário Aplicado aos Profissionais de Libras de Acordo com os Objetivos da Pesquisa.....	77

## LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	American Sign Language
CAES	Centro de Atendimento Especializado ao Surdo
CAS	Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAC	Deaf Action-Committee
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Língua de Sinais
L2	Língua Portuguesa Escritas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LFS	Língua de Sinais Francesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UNESCO	Organização das Nações Unidas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
	18
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	
2.1 A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS SINAIS .....	18
2.2 O SISTEMA SIGNWRITING.....	31
2.3 O SURDO FRENTE À ESCRITA.....	39
2.4 A ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO SURDO	53
2.5 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LIBRAS.....	63
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>72</b>
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	72
3.2 CENÁRIO EM ESTUDO.....	74
3.3 PRODUTO.....	75
3.4 COLETA DE DADOS PARA ELABORAÇÃO DO PRODUTO.....	77
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>79</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
	102
<b>ANEXOS.....</b>	



## 1 INTRODUÇÃO

As políticas sociais, educacionais e econômicas que ora se apresentam na sociedade brasileira asseguram, de sobremaneira, a inserção do surdo no seio da sociedade de maneira ímpar. Sob este olhar, tendo como suporte uma leitura estrutural funcionalista, conduz-se para o entendimento de que essas prerrogativas legais trazem em seu contexto aspectos positivos para o viver do surdo, como as que aconteceram depois de muitas proibições que o povo surdo sofreu ao compartilhar sua própria língua. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), foi considerada a língua natural e materna do Surdo, reconhecendo assim a identidade cultural dessas pessoas. Além disso, o artefato legislativo e político do Brasil abre os espaços sociais e educacionais dentro de um país bilíngue para atender as pessoas com surdez com equidade de oportunidades, desenvolvendo ações articuladas para dar melhor atendimento nas escolas, na saúde e nos espaços públicos, entre outros tantos.

Entretanto, tem-se também os impactos negativos sobre a gestão político-social diante desse novo caminhar, principalmente relacionados às classes sociais marginalizadas pela sociedade tais como a educação oralista, que apresenta resquícios de sua ideologia até os dias de hoje. Sobre o desempenho escolar de pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a sociedade surda reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho; nas escolas brasileiras é comum a existência de surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais, sem uma produção escrita compatível com a série; além disso, há também discrepâncias nas demais áreas previstas para as séries considerando o currículo escolar; a língua de sinais é usada por profissionais em contato com surdos como um recurso para o ensino da língua portuguesa.

As indagações sejam elas positivas ou negativas, centram-se na perspectiva de que, apesar de terem sido criadas leis que objetivam a garantia de seus direitos, nas áreas educacional, social e do trabalho, as pessoas surdas ainda não têm real acesso ao poder legítimo dessas instâncias. Ser surdo não é apenas um estado determinado apenas pela inaptidão, mas sim, por uma situação estabelecida pela

interação entre o obstáculo social e a sua limitação auditiva que impossibilitam a pessoa com surdez participar ativamente nas atividades do dia a dia. Desta forma, as pessoas surdas não podem ser avaliadas pela sua limitação centrada na dimensão individual/pessoal.

Em relação ao proceder educacional, entende-se que o deficiente auditivo não está impedido de se incluir como pessoa capaz de se autocapacitar e tornar-se independente. O que torna essa afirmação distante da realidade do surdo é a questão social, devido ao fato de que os mesmos vivem em ambientes socioculturais que não fazem uso da língua de sinais e, sendo assim, apresentam limitações na aquisição da linguagem comunicativa e todas as dificuldades acompanhadas dessa questão.

Mais do que a utilização da língua de sinais, os surdos precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades em todos os sentidos. Esta máxima encontra respaldo na Declaração Universal dos Direitos do Homem que determina que *todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos*. Ao interpretar esta máxima pode-se entender que os surdos têm direito aos espaços educativos nos quais se estabelecem e que possam assimilar conhecimentos de acordo com a sua capacidade ou potencialidade. Felizmente a visão retrograda em relação ao surdo vem se modificando.

Hoje, visualiza-se o sujeito surdo como um indivíduo com potencialidades, com direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua, apto a desenvolver estruturas e funções cognitivas visuais, potencial para criar uma escrita adequada à sua própria língua. Essa escrita, aliada ao processo de ampliação de conhecimento de mundo por parte desses sujeitos aprendentes, é capaz de produzir ganhos cognitivos significativos, uma vez que é adequada à escrita de uma língua visual/espacial como é a Libras.

Para se aproximar deste universo vivenciado pelo surdo, tem que se refletir se os procedimentos didáticos pedagógicos adotados pela maioria das escolas inclusivas atendem as necessidades inerentes dos surdos, em relação ao ensino de uma escrita de sinais.

A par desta preocupação, a motivação que se apresentou para a efetivação desta pesquisa e a elaboração de um produto educacional voltado para atender esta lacuna decorreram da minha condição física em ser uma pessoa surda, usuário da língua de surdos e de atuar como professor surdo em instituição de ensino superior, no qual sempre busquei observar as incoerências determinadas pelos programas

educacionais em relação ao ensino de Libras e a prática que deve ser vivenciada. Ao participar do Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia, surge a oportunidade de oferecer à comunidade surda (alunos e profissionais que atuam neste segmento) estímulos adequados para o desenvolvimento de seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural.

O suporte estrutural para a realização desta pesquisa e, conseqüentemente, a elaboração do Caderno de Aprendizagem da Escrita de Língua de Sinais pelo sistema *SignWriting* para a formação dos profissionais de Libras que sustente, fundamente e sirva de orientação à aplicabilidade prática do sistema *SignWriting*, foi realizado nos anos de 2014 e 2015, na região de Paranaíba – Paraná, com doze profissionais de Libras atuantes nas escolas inclusivas, sendo esses, professores surdos e ouvintes, tradutores e intérpretes de Libras e instrutores de Libras.

A execução desta proposta traz como escopo oferecer aos profissionais que atuam no sistema de ensino, um material adequado para o desenvolvimento da escrita de sinais como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado no Centro de Atendimento Especializado ao Surdo (CAES) e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

O sistema de escrita *SignWriting*, ora proposto como uma forma de possibilitar uma escrita para a língua de sinais, traz em sua essência todas as possibilidades de registrar a escrita de quaisquer línguas orais. O mesmo foi desenvolvido e divulgado para o mundo todo pela coreógrafa norte-americana Valerie Sutton em 1974, primeiramente como um sistema de notação para registros da dança que acabou se tornando um sistema de escrita para as línguas que os surdos sinalizavam. O *SignWriting* é um sistema para representação de gestos, aplicado às línguas de sinais, ou seja, trata-se de um sistema universal para a escrita dos sinais. Essa escrita utiliza símbolos visuais para representar as configurações de mão, movimentos, expressões faciais e os movimentos do corpo.

Além do mesmo ser fundamental para entender a sistemática gramatical da Libras, bem como a da língua pátria, não existe a necessidade de passar pela transcrição da língua falada. Saber ler e escrever nossa própria língua contribui para o desenvolvimento cognitivo, estimula a criatividade, organiza os pensamentos e facilita a aprendizagem, mostrando que nós, surdos, temos condições de registrar a nossa língua natural, nossa cultura, nossa história.



Para que haja um pleno conhecimento desta escrita de sinais, necessário se torna que os profissionais de Libras, sendo os professores surdos e ouvintes, tradutores e intérpretes de Libras e instrutores de Libras, tenham conhecimento sobre esse sistema e sobre a sua estrutura organizacional, no tocante aos símbolos e, assim, possam utilizá-lo na prática educacional como uma ferramenta que complemente o estudo da língua de sinais, reforçando assim, a aquisição linguística dos surdos no intuito de que ele construa sua própria escrita dos sinais.

A partir da circularidade de entendimentos advindos dos teóricos utilizados, tem como intuito desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes e, assim, poder inseri-las no sistema social vigente como um indivíduo proativo. Neste sentido para atender a estes pressupostos a presente pesquisa será guiada pela seguinte questão problematizadora: Os profissionais de Libras têm conhecimentos apropriados para o ensino do sistema *SignWriting*?

A partir desta ótica, estabelecida na problemática, tem-se como objetivo geral o seguinte: Analisar os conhecimentos adquiridos pelos profissionais de Libras em relação ao ensino do sistema *SignWriting*.

Para atender os desígnios emanados pelo objetivo geral estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a concepção dos profissionais de libras em relação à adequação teórica e prática da alfabetização/letramento em escrita da língua de sinais;
- Identificar se o sistema de Atendimento Especializado ao Surdo – CAES é suficiente para que o aluno surdo se aproprie do sistema de escrita *SignWriting*;
- Avaliar se as ações didáticas, fundamentadas no ensino de libras coadunam-se com o sistema de escrita *SignWriting* numa perspectiva contextualizada e interdisciplinar;
- Estabelecer mecanismos e ferramentas que possam ser aplicados na prática do ensino do sistema *SignWriting* no que concerne ao reconhecimento e utilização deste sistema pelos profissionais de libras.
- Elaborar um caderno de Práticas de Aprendizagem da Escrita da Língua de Sinais pelo Sistema *SignWriting* voltado a atender os profissionais de Libras, no ensino da escrita aos surdos.

A justificativa que se apresenta para a realização deste trabalho centra-se no fato de que a informação sobre a cultura surda e o sistema de escrita para a língua sinalizada que se depara no atual contexto nacional é considerada como incipiente pelos mais diversos segmentos da sociedade brasileira. Assim, não é difícil perceber a dificuldade que o surdo tem ao escrever sobre sua própria história, pois essa tem que ser escrita em uma língua completamente diferente da sua língua materna - Libras. A falta de acessibilidade na forma de uma escrita própria impõe-lhes insegurança, medo de errar e desistência ao transcrever um texto feito em língua de sinais e, posteriormente, para uma língua oralizada – no nosso caso, o Português.

Essa falta centra-se no fato de que a maioria dos surdos não têm aquisição da língua portuguesa ou tem acesso limitado na leitura e na escrita face à defasagem educacional à qual foram submetidos. Neste sentido, a pesquisa que ora é desenvolvida tem sua importância assegurada na medida em que apresenta o sistema *SignWriting* como possibilidade dos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais, escreverem na sua própria língua por intermédio do seu produto educacional denominado de **SIGNWRITING: Práticas de Aprendizagem da Escrita da Língua de Sinais**, desenvolvido para o ensino em nível básico. Ao oportunizar a escrita dos sinais, enquanto componente curricular, traz como intuito, fortalecer e oportunizar ao surdo a construção da sua própria identidade.

Cientificamente este trabalho se justifica pelo fato de que o autor faz parte do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva: Contexto de formação e práticas pedagógicas para o ensino de Ciência e Tecnologia, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Ensino de Ciência e Tecnologia da UTFPR - Campus Ponta Grossa que traz como objetivo “A inclusão de alunos com necessidades especiais, no processo educativo regular, dentro de processos de escolarização de pessoas com deficiência intelectual, física, auditiva e visual [...]”.

Para atender a esta propositura, o referencial teórico baseia-se em pesquisadores de renome internacional e nacional, tais como Roch Ambroise Auguste (Bébian) que, em 1875, teve suas pesquisas sobre o sistema escrito da língua de sinais publicado no livro intitulado *Mimographie*; com os estudos realizados a partir de 1976, por Valerie Sutton, através do *SignWriting*. No Brasil, os estudos sobre a escrita dos sinais pelo sistema *SingWriting*, iniciaram-se a partir de 1996, com a pesquisadora Stumpf (2002, 2005). Estes pesquisadores debruçaram-se sobre a temática da escrita

da Língua de Sinais na tentativa de uma proposta de educação bilíngue no processo de ensino e de aprendizagem que viesse atender aos anseios dos surdos.

Para atender a estes pressupostos, a estrutura organizacional deste trabalho de pesquisa está centrado em quatro capítulos, os quais fundamentam a utilização de estratégia de ensino e aprendizagem voltados para a prática do sistema de escrita em um caderno pedagógico que traz, em sua essência, a estrutura dos símbolos do sistema de escrita de sinais *SignWriting*, conforme apresentação a seguir:

No primeiro capítulo – Introdução, são apontadas as origens da problematização e os objetivos que deram o norte para o desenvolvimento da pesquisa em si.

O segundo capítulo – fundamentação teórica, a qual visa subsidiar a compreensão sobre o enfoque desse estudo. Esta estrutura centra-se em quatro textos. O primeiro aborda sobre a representação gráfica dos sinais, que problematiza a falta de uma escrita para as línguas de sinais, trazendo para tanto, as raízes históricas dessa defasagem em relação à obrigatoriedade dos surdos escreverem uma língua oral e, por fim, apresenta o surgimento dos sistemas de escrita para as línguas de sinais no mundo. O segundo texto traz o sistema *SignWriting* e a construção da escrita dos sinais, analisando as origens desse sistema de notação e as principais funções dessa escrita. No terceiro texto, discute-se a relação do surdo frente à escrita, situando assim, as principais dificuldades do aprendiz surdo quando tenta escrever uma língua oral. Será analisada também, a escrita da língua de sinais no contexto educacional dos surdos, as principais funções da escrita trabalhada no Atendimento Educacional Especializado. O quarto texto trata da formação do profissional de Libras, o qual atua diretamente com alunos surdos dentro do contexto educacional, quais sejam: Professores de Libras, Tradutores e Intérpretes de Libras e Instrutores de Libras.

No terceiro capítulo apresenta-se o enfoque metodológico, assim como as estratégias de pesquisa, incluindo o universo no qual o estudo foi aplicado, além dos participantes e instrumentos de coletas de dados.

O quarto capítulo traz em seu contexto as análises e discussões dos dados da pesquisa.

Em anexo, encontra-se o produto educacional “*SIGNWRITING*: Práticas de Aprendizagem da Escrita da Língua de Sinais – nível básico, que servirá de suporte pedagógico aos profissionais de Libras.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO



### 2.1 CAPÍTULO I



#### A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS SINAIS

Por mais amplos que sejam os nossos conhecimentos, na contextualização do processo do saber-fazer, no aprender a ser ou no processo de interação social, educacional, econômico e cultural do qual fazemos parte, sua essência é a linguagem escrita.

Historicamente, a prática da linguagem escrita teve sua origem nos primórdios da civilização, por intermédio dos pictogramas e veio transcendendo ao longo dos tempos tendo como objetivo usar as marcas gráficas para registrar a comunicação, a representação da memória coletiva, a religiosidade, a imaginação, a ciência, a política, as artes e a cultura de um povo.

Neste contexto, Leite (2009, p. 54), ao analisar o surgimento da escrita discorre que:

A humanidade descobriu uma forma de fazer um registro da língua, isto é, de tornar a língua permanente. As marcas que hoje aparecem no computador e no papel, e que antigamente apareciam no papiro, no barro, nas pedras, fazem com que as palavras da língua não deixem de existir, tão logo sejam enunciadas. A língua é capaz de durar, na escrita, infinitamente mais do que na fala.

Aponta também, que a escrita surgiu da necessidade do homem se comunicar e se expressar, servindo desta maneira para que a humanidade pudesse resolver seus problemas do cotidiano, registrando suas ideias, permitindo assim, que seus conhecimentos fossem registrados e, posteriormente, transmitidos para outras gerações.

Logo, saber escrever, traz em sua essência, muito mais do que conhecer as letras do alfabeto ou saber as regras de como escrever bem, a grafia das ideias, por meio de um sistema cujo uso supõe a compreensão da sua forma de construção. Construir a escrita significa conseguir criar os elementos adequados à expressão das ideias e estabelecer entre eles a relação apropriada que reflita no texto, a gramaticidade da língua. Para o usuário natural da língua de sinais, essa compreensão da estrutura da língua acontece naturalmente ao ser posta em contato com sua língua de sinais, é ela que vai possibilitar, em um primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros codificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária, a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua.

Diante disso, a escrita não é vista como produto escolar apenas, mas como objeto cultural. Para Ferreiro (1995), a aprendizagem da escrita é concebida como apropriação de um novo objeto de conhecimento, com propriedades específicas e usadas como suportes de ações e de intercâmbios sociais. As práticas pedagógicas vão incidir sobre o ensino e a aprendizagem da escrita como prática social. Nessa mesma direção, como destaca Ferreiro (1995), não faz sentido diferenciar o ensino da leitura do ensino da escrita, o aprendiz realiza tanto atividade de interpretação como de produção. As atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização; e a aprendizagem se insere em um sistema de concepções previamente elaborado. Para que essa aprendizagem seja feita é necessário que a escrita esteja presente, é através dela que o surdo poderá registrar as suas ideias, dando formas e tornando-as visíveis.

Demarcando esse processo, necessário se torna reportar que a alfabetização para o ensino de surdos começou com a escrita alfabética que não reflete a língua própria dos surdos. A escrita alfabética traz em sua estrutura a escrita de códigos de transcrição gráfica das unidades sonoras. Pressupõe-se que, para essa prática, não ocorra no indivíduo dificuldades para discriminar visual ou auditivamente, assim

sendo, não deveria haver dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para o visual (FERREIRO, 1995). Sendo a escrita um resultado da língua oral, faz com que os surdos se tornem analfabetos funcionais, por pensarem, se comunicarem e receberem as informações em língua de sinais, cuja modalidade é gestual visual, mas ao escreverem espera-se que eles utilizem palavras de uma língua oral, cuja modalidade é auditiva e fonoarticulatória.

Dentro desta circularidade, representada pela escrita alfabética, a oralidade, o processo educacional e surdos, Rangel e Stumpf (2004, p.3) demonstram que:

Os surdos representam como fracasso a educação que recebem. Poucos chegam ao ensino médio, pouquíssimos à universidade, e contam-se nos dedos pesquisas produzidas pelos surdos. A maioria, depois de muitos anos de escola, sai dela como um analfabeto funcional.

Para bem entender o significado do termo “analfabetismo funcional” aventado pelas autoras, tem-se que o mesmo foi adotado pela UNESCO em 1978 e se refere àquelas pessoas cujos conhecimentos não lhes permitem uma atuação eficaz em seu grupo, nem podem aplicá-los com fins claros e contextos precisos, visto que ler e escrever são processos estreitamente ligados. A leitura leva a um melhor desempenho na escrita, ambas estimulam o pensamento, a produção de diferentes textos melhora de sobremaneira a compreensão da leitura.

Dentro da complexidade do processo de leitura e escrita, Allende e Condemarin, (2005, p. 16), apontam que:

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

O ensino da língua portuguesa, entendido como o ensino de uma língua instrumental e com o objetivo de desenvolver no aluno habilidades da leitura e produção escrita, será possível se o aluno mantiver interações com adultos usuários competentes desta língua. O uso da língua escrita não é uma decisão individual, e

sim, o resultado de uma determinação social, o mesmo acontece em relação à aquisição da língua de sinais para os alunos surdos.

Sob esse ponto de vista, tem-se que “as crianças adquirem o domínio da língua escrita somente quando se encontram em um ‘entorno de leitura’, assim como somente adquirem o domínio da língua primeira ao se encontrar em um entorno linguístico” (SÁNCHEZ, 1999, p.42).

Skliar (1999), utilizando dos ensinamentos de Hocevar; Castilha; Duhart, afirma que nos últimos anos, inúmeras investigações têm se preocupado em apontar a língua de sinais como o instrumento de mediação mais forte para facilitar o acesso à língua escrita.

Estudos, citados por Botelho (1998) sobre a análise da escrita do surdo, mostram que as crianças em contato com a língua de sinais, desde a infância, tendem a ter um desempenho melhor em todas as áreas acadêmicas do que aquelas que não tiveram língua de sinais em seus primeiros cinco anos de vida.

Corroborando com este pensamento, Quadros (1997, p.119) aponta que:

Pensar sobre a surdez requer penetrar ‘no mundo dos surdos’ e ‘ouvir’ as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a língua de sinais. Permita-se ‘ouvir’ essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem ‘ouvir’ o silêncio da palavra escrita.

Um fato frequentemente apontado por surdos é a dificuldade que os mesmos encontram em lidar com aspectos relacionados à estrutura e ao funcionamento da língua portuguesa, principalmente no tocante à leitura, à análise e à produção textual, as quais se apresentam como tarefas árduas ao surdo em sua vida acadêmica e profissional. Ressaltam também, que essas atividades não se estabelecem como uma prática cotidiana no contexto escolar e que a língua de sinais nem sempre é aceita ou considerada pelo interlocutor no processo de leitura, de tradução, bem como na construção de sentidos dos textos.

No tocante a este foco, Capovilla; Raphael (2001, p.1507) postulam que:

Uma consequência direta do bilinguismo pleno e instruído pelas pesquisas em Neuropsicologia Cognitiva é a proposta de uma solução teoricamente informada para os problemas de leitura e escrita dos surdos. Desse ponto de vista, a solução proposta para resolver as dificuldades de leitura da coletividade dos cidadãos Surdos, tornando-os capazes de ler habilmente qualquer texto, consiste em fazer com que a decodificação desse texto produza diretamente os sinais lexicais da língua materna com que eles pensam e se comunicam [...] do mesmo modo, a solução fundamental para resolver as dificuldades de escrita da coletividade dos Surdos, permitindo que eles sejam capazes de escrever habilmente qualquer ideia, consiste em fazer com que os sinais lexicais da língua materna, com que eles pensam e se comunicam, sejam conversíveis diretamente em texto [...] Mas isto tudo só é possível pela substituição do código alfabético que mapeia diretamente a fala, por outro código que mapeie diretamente o sinal.

Na escola regular predomina o enfoque na leitura e escrita do texto em língua portuguesa, tendo a língua de sinais como um mero suporte, uma ferramenta a serviço da língua majoritária. Dessa forma, são silenciadas as produções textuais, as narrativas, as releituras e as traduções dos significados construídos em sinais.

Tal fato decorre, em parte, de uma prática pedagógica que permite traçar um perfil da situação de ensino da leitura, preocupando-se essencialmente com o ensino das normas do “bem falar e bem escrever” a língua portuguesa, proporcionando, desta maneira, um espaço mínimo à leitura de fato. Essa é uma prática que existe e resiste há muito tempo às imposições de uma sociedade construída e alicerçada por meio de uma cultura pensada pelos ouvintes e imposta aos surdos brasileiros desde 1880, por ocasião do Congresso de Milão que optou por uma educação baseada no método Oralista. Somente em 2002 é que a população surda brasileira tem a possibilidade legal de reconstruírem sua própria identidade e a partir disso buscarem uma prática educacional que os atendam.

Nos anos de 1960, quarenta anos após as primeiras propostas de reabilitação das línguas gestuais, observou-se que a possibilidade de escrever os sinais que os surdos sinalizavam, poderia ampliar as possibilidades de estudos aplicados às línguas gestuais e de acesso à cultura escrita da população surda, bem como criar, nas escolas e nas classes de surdos, um espaço condizente com sua importância para a língua de sinais.

Bébian (1825) acreditando na importância da língua de sinais e tendo ciência da incompatibilidade do ensino sem um registro gráfico efetivo, teve a ideia de tentar escrever através de sinais e isso serviu mais tarde como suporte a diversas pesquisas e teorias a outros países até chegar ao modelo proposto por Valerie Sutton, em 1974



no qual a esta pesquisa se pauta. Existem outros sistemas de notação para as línguas de sinais dos surdos, mas de todos os sistemas de escrita de sinais, os quais apresentaremos, a seguir, de forma resumida o mais usado a nível nacional e internacional é o sistema *SignWriting*. Esse sistema é empregado por vários usuários e pesquisadores espalhados em mais de 40 países, sendo que, em muitos desses países, é usado também em escolas. Em algumas línguas de sinais são necessários mais símbolos ou grafemas que em outras, desta forma o sistema se adapta à necessidade de cada língua, respeitando suas especificidades (ROALD, 2006).

- O linguista americano, William Stokoe (1965) constatou que na época já tinha o registro de imagem, mas as filmagens eram muito pesadas, grandes e caras, então viu a necessidade de elaborar uma escrita própria no registro da *American Sign Language* (ASL), que foi utilizado como uma forma alfabética, ou seja, uma tentativa de representação gráfica de cada fonema da língua. Conseguiu comprovar que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças, tornando-se conhecida como o “sistema notacional de Stokoe”. Constatou-se que sem a escrita, nunca se havia percebido que existe uma organização fonológica e morfológica da ASL, cujos parâmetros foram antes organizados por Bébien. Esse autor não foi divulgado por não ser linguístico no estudo das línguas de sinais, mas se tornou um importante referencial nas pesquisas do linguista americano Stokoe.
- François Xavier Neve (1996) é outro pesquisador da Universidade de Liège, que teve sua base nos estudos de Stokoe, porém é o mais completo. Essa notação utiliza códigos que tornam possível uma numeração e um tratamento informático dos signos. A escrita é feita em colunas na vertical.
- Hamnosys (1989) é outro estudioso do Sistema *D'Sing*, de Paul Jouison – criou um sistema elaborado, mas morreu antes de poder explicar completamente seu método. Segundo Brigitte Garcia (2000) que recuperou suas notas e escreveu uma tese sobre a pesquisa linguística da Língua de Sinais Francesa – LSF foi incluído o estudo do trabalho de

Jouison. A representação escrita proposta por ele não é uma simples notação isolada, mas visa ser uma autêntica escrita.

- Enfim, existem duas escritas de sinais aqui no Brasil que fazem parte dos estudos da dinamarquesa Valerie Sutton (1974), cuja escrita é denominada *SignWriting* e outra, a ELIS, elaborada pela autora brasileira Mariângela Estelita em 1997. Essa última também foi uma continuação do sistema da escrita de Stokoe, que acrescentou mais símbolos ao sistema. O *SignWriting* foi criado e divulgado para o mundo todo por Valerie Sutton, primeiramente como um sistema de notação para registros da dança que acabou se tornando um sistema de escrita de sinais e, atualmente (2016), ela é diretora do centro de desenvolvimento DAC, Deaf Action-Committee, uma organização sem fins lucrativos sediada em La Jolla, Califórnia, USA.

Sobre o sistema *Signwriting*, Stumpf (2005, p.53) coloca que:

Há vários tipos de notação para as línguas de sinais dos surdos. Algumas dessas notações comportam muitas centenas de símbolos cuja reprodução é muito volumosa. Conforme as publicações do DAC o sistema pode representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O Signwriting pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo a sua própria ortografia. Para escrever em Signwriting é preciso saber uma língua de sinais.

Conforme relato de Oviedo (2008), uma das primeiras tentativas de apresentar um sistema escrito da língua de sinais na cultura ocidental partiu de Roch Ambroise Auguste, conhecido academicamente como Bébien que, em 1875, publicou um livro intitulado *Mimographie*.

El maestro guadalupeño Roch Ambroise Auguste Bébien (1789-1839) es una figura esencial en la historia de La sordera. Considerado por sus contemporáneos sordos como el primer docente oyente que dominó a la perfección la lengua de señas (Berthier, 1839), Bébien fue además maestro de los pioneros Del movimiento asociativo sordo (Karakostas, 1993), El primer teórico de un modelo bilingüe para las escuelas de sordos (Cuxac, 1983), el primero en demostrar que las señas de los sordos pueden ser escritas a partir de un análisis de sus formas (Fischer, 1995), y el fundador de La educación pública de su país natal (Cuxac, 2004). Pero a pesar de ser bien citado, Bébien ES muy mal conocido. (OVIEDO, 2008 p. 294).

Bébien traz em sua formação acadêmica conhecimentos voltados para o ensino de surdos, visto que frequentou uma escola de Surdos em Paris e, assim, aprendeu a Língua de Sinais, observando os métodos de ensinados usados e, conseqüentemente, as falhas pedagógicas nas metodologias usadas até então. Ao tornar-se professor da instituição, propôs novas estratégias de ensino baseadas no uso da Língua de Sinais para o ensino das disciplinas. Apesar de sua preocupação com o ensino da linguagem surda, o trabalho de Bébien é pouco conhecido.

Entretanto para Oviedo (2008), o trabalho de Bébien serviu de base para a proposta ensejada por Stokoe em 1960, face que o trabalho deste apresenta muita semelhança com a proposta de Bébien denominada de *Mimographie*, ao afirmar.

Stokoe conocía el trabajo de Bébien, al cual se refirió en su libro de 1960 como um "ingenioso intento de diseñar un sistema de escritura para la lengua de señas natural" (Stokoe 1993[1960], pp. 12-13), pero no parece considerar la mimographie como antecedente in mediato para el desarrollo de su sistema. (OVIEDO, 2008, p. 295- 296).

O sistema proposto por Bébien é composto de 190 símbolos, todos escritos em uma determinada ordem, da esquerda para a direita, sendo que a maioria deles icônicos, com o objetivo de se tornarem facilmente recordados. A sua base estrutural, usada para representar graficamente os sinais, da mesma forma que a escrita representa as palavras das línguas orais, sustenta-se em quatro componentes principais das línguas de sinais: Forma e Orientação da Mão, Movimento, Lugar e Expressão Facial, a seguir demonstrados.

## Forma e orientação da mão

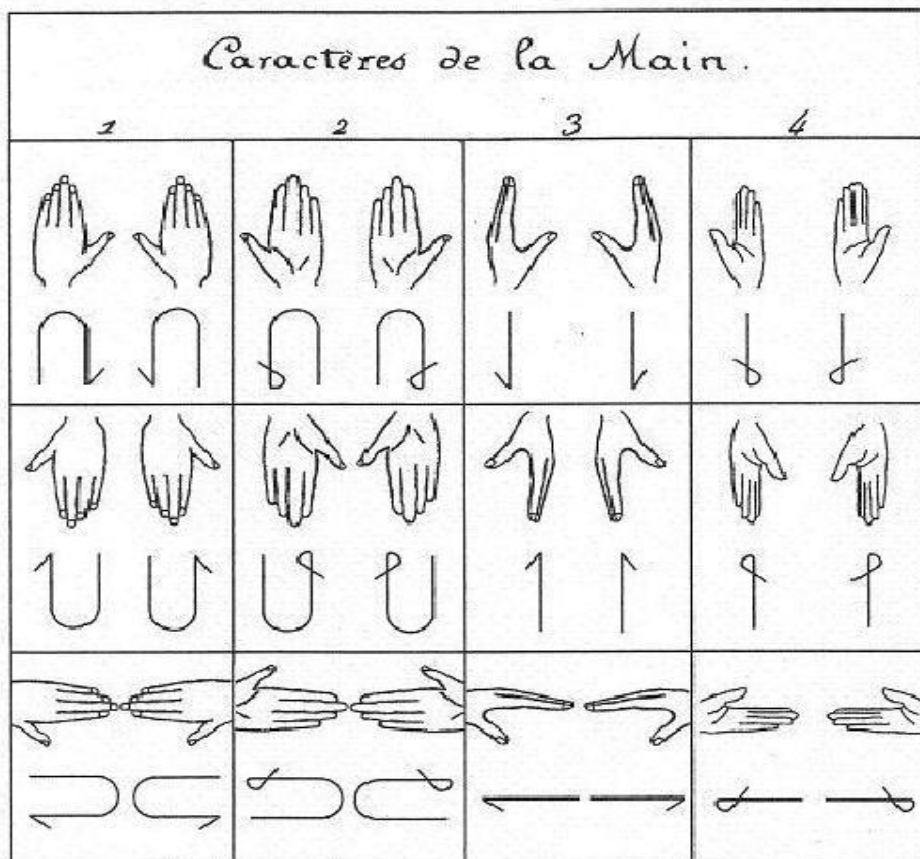


Figura 01: Imagens da forma da mão, do livro de Bébien  
 Fonte: SILVA, Fábio Irineu da (2009).

## Movimento

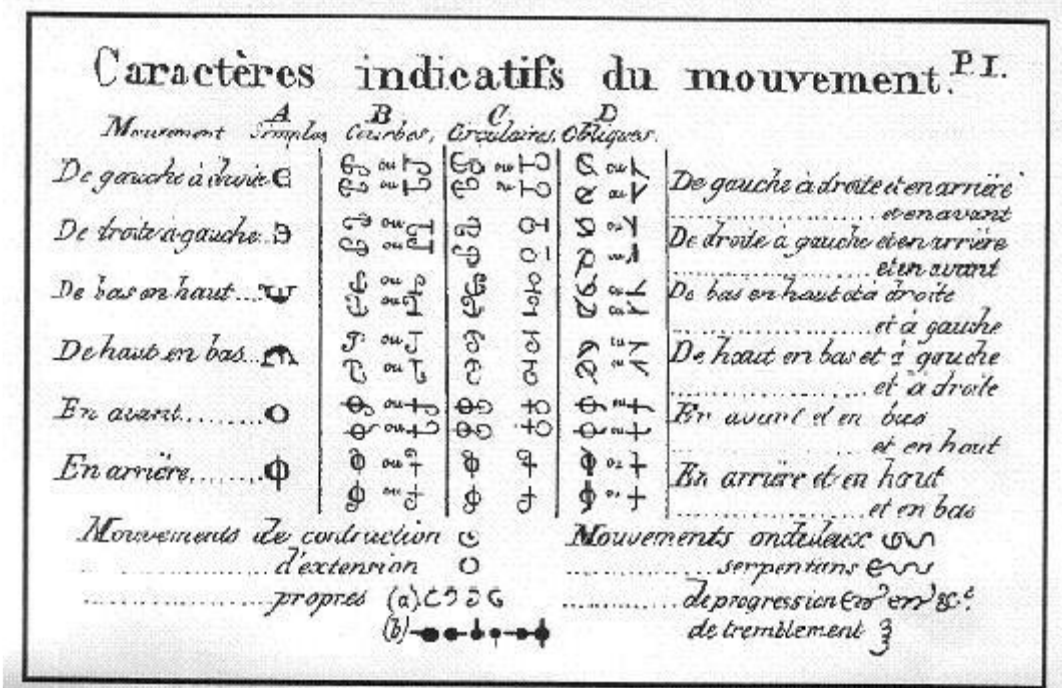
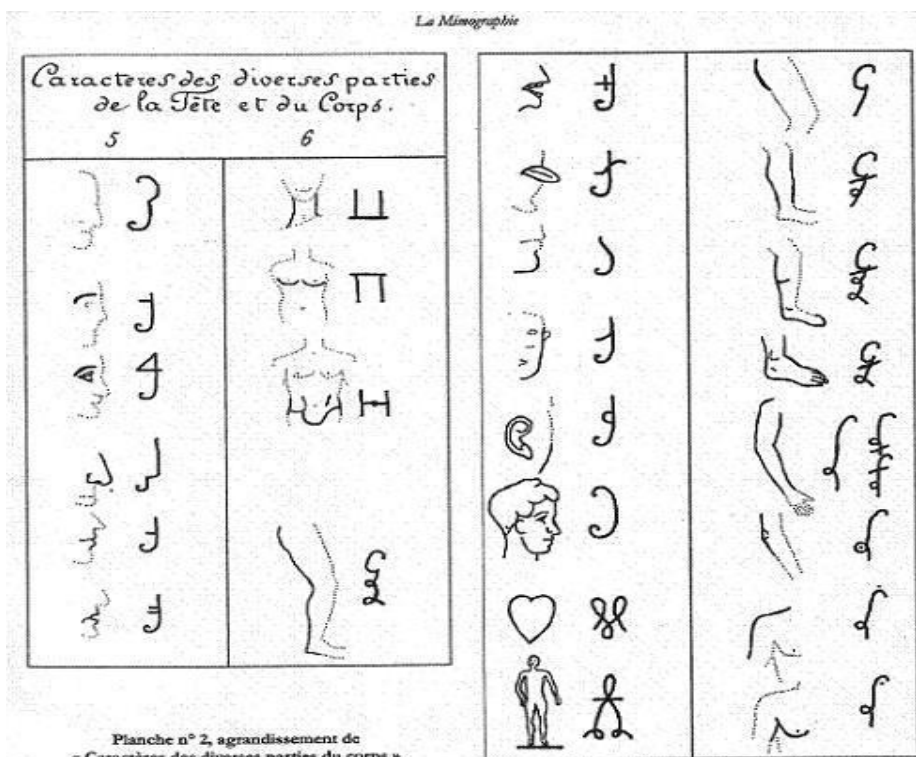


Planche n° 1, agrandissement de la moitié supérieure

Figura 02: Símbolos usados por Bébian para registrar o movimento  
 Fonte: SILVA, Fábio Irineu da (2009).

Lugar



**Figura 03: Imagens usadas por Bébian para descrever os locais de realização dos sinais**  
 Fonte: SILVA, Fábio Irineu da (2009).

Expressão facial/corporal

*La Mimographie*

A		♀	Exclamation - Attention
B	†	b T	Non défini
c	∨	c d	Gaieté - Tristesse
D			Plaisir - Déplaisir
			Grand plaisir - Grand déplaisir
			Extrême plaisir - Extrême déplaisir
E	∇	e ∇	Attrance - Répulsion
F	↗		Compassion
G	↘	s ↘	Modestie - Orgueil
H	†		Non défini
I	?	i ∇	Interrogation - Affirmation
J	✕	j T	Non défini
K	∩	k ∩	Non défini

Planche n° 2, agrandissement et transcription des « Points physiologiques »

**Figura 04: Símbolos usados por Bébian para descrever as faciais/corporais**  
 Fonte: SILVA, Fábio Irineu da (2009).

Em relação a sua forma de escrita, Bébian em 1817, declarou que havia traçado um caminho para a educação dos surdos.

Eu não me canso de advertir que não ouço falar aqui mais do que a linguagem familiar dos surdos, que ninguém a aprende, que é a expressão imediata e sem arte de seus pensamentos. É apenas sob esse ponto de vista que os sinais são vistos; pois mesmo que eles sirvam para o desenvolvimento do pensamento, nós os professores, não vemos mais do que palavras que eles devem tornar inteligíveis. Nós não consideramos a língua de sinais mais que em relação à língua francesa, ao formato da qual nós queremos adaptá-la. Mas como essa linguagem difere eminentemente de todas as outras línguas, nós fomos obrigados a torturá-la para enquadrá-la exatamente dentro de nossos costumes, e ela foi algumas vezes desfigurada ao ponto de se tornar ininteligível. (BÉBIAN, 1817, apud STUMPF, 2005, p. 41).

Ao analisar a sua proposta entende-se que Bébian (1817) não pode ser reduzido simplesmente a um defensor dos sinais, era, sim, partidário de uma educação que, começando pelos sinais (pois afirmava ser essa a única maneira de comunicação com uma criança surda), chegaria à maioridade como o surdo possuidor de duas línguas: a língua de sinais, inclusive escrita, e a língua de seu país, esta somente na sua forma escrita.

Entende-se também que não é a surdez em si a causa dos maiores problemas dos surdos, mas sim, a dificuldade e a distorção da vida comunicativa que ocorrem nos casos de surdez congênita ou pré-verbal, em que a criança, nascida em uma família ouvinte, fica impedida de adquirir a linguagem. Capacidades linguísticas e intelectuais existem. O que há é obstrução do desenvolvimento dessas capacidades.

Capovilla & Capovilla (2002, p. 260), em seus estudos sobre o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, afirmam que:

Do mesmo modo que a criança ouvinte pode beneficiar-se do uso de uma escrita alfabética para mapear os fonemas de sua língua falada, a surda poderia beneficiar-se sobremaneira de uma escrita visual capaz de mapear os quiremas de sua língua de sinais. [...] Permitiria à criança surda tirar vantagem das propriedades visuais de sua língua materna para pensar, comunicar-se e escrever uma única língua, o que aceleraria seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, e a colocaria em pé de igualdade com a ouvinte. [...] Isto seria instrumental à constituição da identidade da cultura de sinais e do povo surdo, a sua integração espacial e temporal, no território geográfico e através das gerações, e ao seu desenvolvimento cultural e social pleno.

A decorrência lógica dos fatos apontados pelas proposições dos pesquisadores é a de que os bebês surdos precisam ser expostos, logo que a surdez é detectada, à língua de sinais e a continuar com ela na escola, pois, para os surdos, a língua de

sinais é instrumento apropriado e indispensável às suas aprendizagens de nível superior.

Neste sentido, Quadros (2000, p. 10) ao discorrer sobre este processo, afirma que: “O sistema escrito de sinais é uma porta que se abre no processo de alfabetização de crianças surdas que dominam a língua de sinais utilizada no país”.

Conforme Capovilla & Sutton (2001, p.1505),

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

Há uma relação distintiva entre os ouvintes e surdos referente à leitura da língua pátria. Os ouvintes reconhecem o que foi ouvido e os surdos reconhecem o que foi memorizado de forma visual até poder compreender naturalmente. Assim, para Capovilla & Sutton (2001, p. 1506),

Tal limitação não é do Surdo, mas de um sistema que, embora excelente para ouvintes, simplesmente não foi feito para ser usado por Surdos. O Surdo só poderá tirar plena vantagem das propriedades quirêmicas de sua Língua de Sinais quando os sinais lexicais dessa língua emergirem diretamente dos mecanismos de Leitura, como as palavras do ouvinte emergem do texto.

Com o poder e a valorização dados à língua de sinais, nasce a escrita de sinais, pois com sua evolução pode-se chegar a equiparar-se à língua oral, apesar das suas modalidades diferentes. Ressurge também, a alfabetização com o objetivo de conhecer como é o sistema da escrita, do processo, do método, de regras e do conhecimento da produção e da leitura.



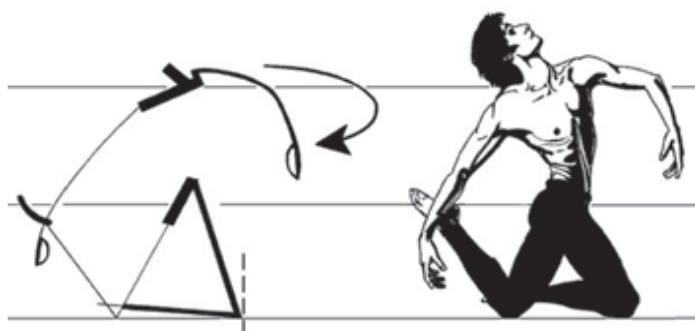


## 2.2 CAPÍTULO II



### O SISTEMA SIGNWRITING

O sistema *SignWriting*, voltado para a escrita da língua de sinais foi desenvolvido pela coreógrafa norte-americana Valerie Sutton, em 1974, na Universidade de Copenhague/Dinamarca. A base deste sistema de escrita traz impresso em sua origem, os movimentos coreográficos desenvolvidos por Sutton, denominado de *DanceWriting*, o qual gerou interesse dos pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa, que buscavam encontrar uma forma de escrever graficamente os sinais, conforme a seguir demonstrado:



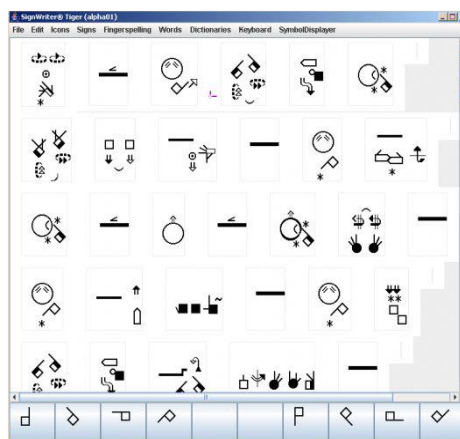
**Figura 05: Formação do Sistema Signwriting**  
 Fonte: Disponível em: <[www.movementwriting.org](http://www.movementwriting.org)>.



**Figura 06: Sistema Signwriting**  
 Fonte: Disponível em: <[www.movementwriting.org](http://www.movementwriting.org)>.

Então, à luz dos movimentos coreográficos, desenvolvidos por Sutton, surgiu na Dinamarca o primeiro contato com a escrita das línguas de sinais. Necessário se torna destacar que a forma de escrever o sistema *SignWriting* era feito de forma

manual, posteriormente passou a ser grafado por um programa de computador denominado de Sistema Signwriter que foi idealizado para escrever as línguas visuais, assim demonstradas na figura 07.



**Figura 07: SignWriter Tiger Java (5.0)**  
**Fonte: <http://www.signwriter.org/>**

A forma de escrever *SignWriting*, mostrou-se uma opção para os surdos em escrever qualquer língua de sinais do mundo visto que não havia a necessidade de escrever primeiro a língua falada do país para depois transcrevê-la para a escrita de sinais, esta ação acontecia de forma simultânea.

Nesta perspectiva de globalização da escrita de sinais, Stumpf (2008, p. 30), enfatiza que:

Conforme as publicações do DAC o sistema pode representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O SignWriting pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo a sua própria ortografia. Para escrever em SignWriting é preciso saber uma língua de sinais.

Ao pautar-se na fala de Stumpf pode-se afirmar que o sistema *SignWriting* pode ser considerado como um importante suporte na educação dos surdos e no seu desenvolvimento cognitivo, face à proximidade existente entre a sinalização dos surdos e os símbolos gráficos dessa sinalização.

Apesar do sistema *SignWriting* ser considerado uma ferramenta adequada para a representação escrita de ideias pensadas em sinais, Silva (2008, p.23) adverte que

a escrita dos sinais é conhecida e usada por poucos integrantes da comunidade surda. Nesse sentido, a pesquisadora afirma:

[...] não se pode esquecer que para uma língua se consolidar é fundamental que existam usuários que compartilhem o mesmo código. Nesse sentido, o SignWriting ainda não se consolidou como a língua escrita da comunidade surda usuária da Libras. É bem verdade que ampliar o número de usuários do SignWriting e consolidar a língua escrita da comunidade surda será, para esse grupo, uma conquista sem precedentes.

Entretanto Capovilla, Sutton, (2001) e Silva, (2008) demonstram que o uso do sistema *SignWriting* possibilita ao surdo usuário de Libras fazer uma relação com os sinais que emprega em sua língua de forma rápida, pois os símbolos usados são icônicos

Com senso prático e pautado em um rigor científico, Stumpf (2005, p 44) revela que a escrita de sinais possibilita ao surdo manifestar seus pensamentos, por meio da escrita, com facilidade ao se posicionar

[...] depois que as crianças aprendem os símbolos da escrita da língua de sinais, aparecem muitas ideias e variações na sua escrita, pois cada um está à vontade para expressar seu pensamento, sem a insegurança de tentar encontrar a palavra da língua oral que procura e não encontra e, quando encontra, não sabe bem se era aquela a palavra certa.

A escrita de sinais pautada nos determinantes do sistema *SignWriting* age como um reflexo da língua sinalizada no papel. Assim, o surdo tem a possibilidade de receber as informações em Libras elaboradas pelo intérprete ou pelo professor de língua de sinais e reproduzir essas informações na escrita do que visualizou. O conteúdo dessa forma 'sinalizada' é registrado no papel e o que está escrito é decodificado e expresso pelas mãos e pelo corpo, como um processo de leitura.

Nesse caso específico, as dificuldades da pessoa usuária da língua de sinais se evidenciam no momento que ela recebe informações em Libras, como é o caso do Brasil, e tem que transcrever para a língua portuguesa. Educadores bilíngues defendem que os surdos devem ter acesso aos conteúdos escolares em língua de sinais. Além disso, afirmam que o sucesso escolar dessa minoria linguística depende da aquisição da língua de sinais como primeira língua. Nesse sentido, Silva (2008, p.6) adverte que “[...] aprender conteúdos via língua oral é para o surdo como seria

para o ouvinte aprender conceitos complexos por meio de explicações dadas em uma língua estrangeira da qual ele tivesse conhecimento apenas superficial”.

Em outras palavras, os surdos, quando expostos à Língua de Sinais a adquirem e aprendem a lidar com ela como qualquer usuário de língua natural, utilizando de elementos que são próprios para significá-la, fazendo referências a objetos ou entidades de domínio sem que isto demande grandes esforços mentais. Neste sentido, uma proposta de educação bilíngue para surdos pressupõe que o bilinguismo não seja visto como um problema a ser erradicado, mas como ‘uma condição humana comum’.

Diante desses pressupostos Maher (2005, p.11) esclarece que:

[...] o que importa frisar é que existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo, porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, talvez, esta fosse suficiente: o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua.

Em suma, no bojo da fala da autora entende-se que o aluno surdo, para compreender os mecanismos que envolvem o uso da língua portuguesa escrita como L2 e a construção do conhecimento depende principalmente da mediação do professor que, para isto, deve ter uma formação adequada para atuar na educação bilíngue de surdos.

Outra questão que se deve levar em consideração neste processo é que muito se fala da experiência visual dos surdos, mas talvez pouco se valorize esta percepção, sobretudo quando se trata de falar dele como leitor e escritor de uma língua que tem base oral.

Smith (1999, p.20) discorre que, muitas vezes, o que transforma um leitor em pouco competente, não são aquelas habilidades ao alcance dos olhos, tais como conhecer as letras, relacionar a palavra ao objeto, entender a estrutura do texto no papel, mas sim aquelas habilidades que não estão ao alcance do nosso campo de visão. Com base nisso, afirma:

Há outros tipos de informação que também são necessárias, incluindo uma compreensão da linguagem relevante, conhecimento do assunto e certa habilidade geral em relação à leitura. Todos esses outros tipos de informação podem ser agrupados e chamados de informação não visual. É fácil distinguir a informação visual da informação não visual. A informação visual desaparece quando as luzes se apagam; a informação não visual já está na sua mente, atrás dos olhos.

Entende-se assim que a grande preocupação e desafio dos professores de surdos é exatamente construir informações sólidas de modo que ‘as luzes não se apaguem’, que os surdos consigam fixar conhecimentos que veiculam na escola e na sociedade, compreendendo o mundo do conhecimento e do texto escrito por eles mesmos.

Vygotsky (1991, p.208) afirma que “para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos de compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – temos que compreender a sua motivação”. O professor de alunos surdos enfrenta constantemente esse desafio do conhecimento que está além das palavras.

Ao dar aulas para crianças surdas, Stumpf (2005) observou que muitos alunos pensavam que a forma escrita do português fosse a escrita da língua de sinais usada por eles. Segundo a autora, esta situação proporcionava certa confusão no processo de construção do conhecimento entre as duas línguas, limitando os resultados da aprendizagem de leitura e escrita em português.

Um fato frequentemente apontado por surdos, em trabalhos que tratam da leitura, é a dificuldade que encontram em lidar com aspectos relacionados à estrutura e ao funcionamento da língua portuguesa, conseqüentemente a leitura, a análise e a produção textual se apresentam como tarefas árduas ao surdo em sua vida acadêmica e profissional.

Por outro lado, estudantes surdos relatam que essas atividades não se estabelecem como uma prática cotidiana no contexto escolar e que a língua de sinais nem sempre é aceita ou considerada pelo interlocutor no processo de leitura, de tradução, de construção de sentidos dos textos. Na escola predomina o enfoque na leitura e escrita do texto em língua portuguesa, tendo a língua de sinais como um mero suporte, uma ferramenta a serviço da língua majoritária. Dessa forma, são silenciadas as produções textuais, as narrativas, as releituras e as traduções dos significados construídos em sinais.

A língua portuguesa e a língua de sinais são totalmente diferentes entre si, pois uma palavra em português pode ser muito diferente da dos sinais. Pode existir apenas uma palavra para vários sinais, dependendo do contexto da situação, como classificadores que o português não tem, porém a Libras possui. O alfabeto manual, por exemplo, é um empréstimo da língua portuguesa, mas não é sempre a sinalização de Libras. Vê-se que as duas escritas, possuem também diferenças na prosódia, pois a escrita de sinais pode ter prosódia que ocorre na iconicidade, já o português não tem essa possibilidade e, assim, fica na ambiguidade. Mas aprendendo as duas línguas, torna-se importante ter base na primeira língua, que é mais aceitável para depois adquirir mais potencial em conhecer e se desenvolver mais rápido na segunda língua.

Assim, pode-se observar a importância que a língua de sinais tem, mas se percebe muitos limites na sua escrita, que é fragmentada, sendo que a abstração está na primeira língua (L1) e o registro é feito na segunda língua (L2). Tudo isso limita este registro, que não ocorre da L1 para a L1, mas L1 para a L2.

É importante fundamentar e representar a escrita própria da primeira língua, ou seja, a escrita de sinais, de acordo com isso, Loureiro (2004, p.138) cita,

[...] a escrita dos sinais traz, além de benefícios de aumento do vocabulário, conceitualizações, decodificações, favorece a construção textual coerente e ainda estimula a busca de novos conhecimentos via ambientes digitais para leitura e posterior campo de registros utilizando a escrita dos sinais, própria dos Surdos.

A autora ainda ao abordar esta questão afirma que

A escrita preenche funções específicas [...]. Descobrir essas funções pressupõe usar uma escrita com significado. A escrita exige um trabalho consciente e consiste numa tradução a partir da fala interior. A fala interior é uma fala condensada e abreviada. A escrita é detalhada e exige uma ação analítica deliberada capaz de construir uma estruturação intencional da teia do significado. [...] Quando nos comunicamos passamos não apenas uma mensagem, mas a nossa maneira de ver, sentir e ler o mundo (LOUREIRO 2004, P.138).

Para ela, devemos transpor para os Surdos, a troca de representações sonoras por visuais.

Enfrentamos então um problema, “a escrita alfabética da língua portuguesa no Brasil não serve para representar significação com conceitos elaborados a LIBRAS, uma língua visual espacial. Um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não representa nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na LIBRAS, mas sim com o português falado”. (QUADROS, 1997, p. 5).

Nas atividades escolares a leitura e a escrita de língua de Sinais permitirão segundo Stumpf (2005, p.45) “um trabalho muito mais consistente com a língua de sinais que precisa ser completa e bem construída, para possibilitar ao surdo o acesso a todo conhecimento, [...] o que pode levar ao bilinguismo pleno”.

Neste sentido, Stumpf (2005, p.106) pautando nos ensinamentos de Quadros (2003), afirma que:

A escrita da língua de sinais capta as relações que a criança estabelece com a língua de sinais. Se as crianças (surdas) tivessem acesso a essa forma de escrita para construir suas hipóteses a respeito da escrita, a alfabetização seria uma consequência do processo. A partir disso, poder-se-ia garantir o letramento do aluno ao longo do processo educacional.

Quando há a relação entre a linguagem-pensamento como a expressão de novas palavras, de novos termos e a competência linguística através da experiência e dos contextos em que esta pessoa está inserida é através desta interação que isto ocorre. Os surdos também se desenvolvem a partir dessa experiência com a língua materna. Todas as novas experiências, novidades, vivências que ele vai tendo, tudo vai complementando e desenvolvendo a linguagem para que esteja associado à escrita.

A escrita é um código de comunicação secundário em relação à linguagem articulada oralmente ou sinalizada. Dizemos que ela é um sistema de representação gráfica, porque os signos gráficos servem para anotar uma mensagem oral ou sinalizada, a fim de poder conservá-la ou transmiti-la. Os signos representam graficamente a mensagem.

No Brasil, um dos sistemas de notação gráfica para a escrita dos sinais que os surdos utilizam é denominado de sistema *SignWriting* que teve suas pesquisas iniciadas em 1996, por intermédio do Professor Doutor Antonio Carlos da Rocha Costa, então, vinculado à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre.

Sintonizado com os avanços científicos e tecnológicos que se faziam presente na época, o referido pesquisador aventou a possibilidade de que este sistema pudesse vir a ser contextualizado de forma computacional. Para tanto, compôs um grupo de estudo formado pelas pesquisadoras Márcia Borba e Marianne Stumpf<sup>1</sup> para então incrementarem este processo.

Face à sua recentabilidade no Brasil, há poucas pesquisas sobre o ensino da escrita de sinais. A maioria dos trabalhos científicos pesquisados como base para a elaboração dessa pesquisa aponta para os estudos de Stumpf (2005), que trata da alfabetização das crianças surdas pelo método de escrita de sinais.

É importante mencionar que a pesquisa compreende parte das investigações entre diversas pesquisas atuais que surgiram para avaliar o processo de ensino dessa escrita da língua de sinais, já que ela foi criada recentemente. Acredita-se que mais pesquisas, novas propostas metodológicas para o ensino dessa escrita irão surgir como os estudos de Madson e Raquel Barreto que, desde sua primeira publicação “Escrita de Sinais sem mistério” (2012), vem desenvolvendo estratégias didáticas para o ensino de escrita de sinais a surdos e ouvintes. Essas pesquisas poderão contribuir não só para o ensino de escrita de sinais, mas para o processo de letramento dos surdos.

O sistema de comunicação escrita, como *SignWriting*, no Brasil já foi inserido como disciplina curricular em algumas escolas de surdos, como no Rio Grande do Sul (1995), Santa Catarina (2006) e Ceará (2009). Em outros estados brasileiros, tais como Amazonas, Rondônia, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná o *SignWriting* já está em processo de inserção como disciplina ou em experiência de aprendizagem da escrita de língua de sinais desde o ano de 2005.

---

<sup>1</sup> A pesquisadora em *SignWriting*, Marianne Stumpf, por ocasião do convite para integrar o grupo de estudo, coordenado pelo Dr. Antonio Carlos da Rocha Costa era doutoranda em Informática na Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGIE). Em sua caminhada acadêmica, a referida pesquisadora foi precursora no Brasil da pesquisa sobre a Língua de Sinais Escrita. Em sua tese (2005), ela indica que a escrita de língua de sinais, se incorporada à educação das crianças surdas, pode significar um avanço legítimo na consolidação de uma educação bilíngue, bem como na evolução das línguas de sinais. A autora considera que também existe a possibilidade de novas abordagens no ensino da língua oral como segunda língua, através do uso da Escrita *SignWriting* (STUMPF, 2005, p. 14).





### 2.3 CAPÍTULO III



## O SURDO FRENTE À ESCRITA

Na acepção contemporânea, todo ser humano, seja ele ouvinte ou surdo, deve ter a habilidade da escrita face aos processos de ensino aprendizagem que fazem parte do contexto educacional brasileiro. Entretanto, ao examinarmos mais de perto este processo, pode-se observar que isto não ocorre de forma linear no seio da sociedade, visto que as pessoas surdas ainda encontram dificuldade no processo da escrita tradicional.

Para ilustrar tais afirmações Lodi; Mélo e Fernandes (2015 apud KARNOPP, 2001 p. 173) que tiveram como base os estudos de Karnopp que teve como objetivo investigar aspectos relacionados às práticas de leitura e escrita de estudantes universitários que estavam ingressando no primeiro semestre do curso. Em seu trabalho Karnopp entrevistou dez surdos, sendo que nove eram provenientes de escolas de surdos e fluentes em língua de sinais e 1 aluno da escola inclusiva. Com base nessa investigação ela aponta o relato de uma universitária surda:

Eu não conhecia muitas palavras de português. Eu escrevia e as pessoas não entendiam o que eu escrevia; eu aprendia sozinha. Às vezes os professores faziam ditado oral; era horrível; ficava envergonhada; meu irmão, em casa, me ensinava claramente português. A professora não era clara. Os alunos não compreendiam o texto, a leitura; (...) faltou livros no colégio; eu não acostumei na Universidade, fico confusa e nervosa. Tenho vergonha porque as pessoas não entendem as frases que escrevo. (KARNOPP, 2001, p. 173)

Pode-se assim observar que a relação entre a aluna surda e o processo de escrita não é simétrica. Os saberes adquiridos em sua caminhada estudantil não eram

contextualizados de forma adequada, segundo os padrões exigidos pela sociedade. Na visão de Karnopp (2002, p. 58-60):

[...] avaliamos ser importante considerar o escritor e sua identidade. Como o escritor sente-se em relação à escrita de um texto, qual a sua intenção e a sua representação face ao texto produzido e os conflitos em relação às ideias e às restrições impostas pelas convenções gramaticais, como procurou traduzir suas ideias em outra língua e os conflitos enfrentados durante esse processo.

Escrever é uma luta, mesmo para o mais experiente escritor. Escrever constroi identidades para escritores, ou seja, a escrita identifica o escritor. Ligado ao poder, *status*, valores e atitudes da escrita, escritores estão interligados com outros e com as questões de quem escreve sobre o que, para que(m), por que e como.

Há uma literatura razoável a respeito da leitura e da escrita em segunda língua, mas são poucos os estudos envolvendo surdos, o que limita a análise e as evidências sobre os significados e usos da leitura e escrita em comunidades de surdos, bem como a análise de aspectos da identidade daquele que produz um texto.

Perlin (1998, p.57) transcreve fatos sobre a escrita da segunda língua no depoimento de uma surda de 40 anos, o que dimensiona a relação entre surdos, leitura escrita:

É tão difícil escrever. Para fazê-lo meu esforço tem de ser num clima de despendar energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas, elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo. Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que tem signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, difícilíssima. Esse silêncio é a mudança? Sim, é. Fazer frases em português não é o mesmo que fazê-las em Libras. Eu penso em Libras, na hora de escrever em português eu não treinei o suficiente para juntar numa frase todas as palavras soltas. Agora no momento de escrever, eu escrevo diferente. Quando eu leio o que escrevo, parece que não tem uma coisa normal como a escrita ouvinte, falta uma coisa, não sei o quê. Não sei se o que escrevo são palavras minhas, elas são exteriores, não fazem parte de meu contexto. Parece não cair bem na frase, parece que a escrita do pensamento não dita o que quero dizer. Vezes sem conta parece-me dizer coisas sem sentido.

Os relatos apontados pelas duas surdas ocorreram porque há duas línguas de natureza e funcionamento próprias sendo realizadas ao mesmo tempo.

É comum no ambiente escolar, o texto escrito por surdo ser recebido pelo professor ouvinte como um texto problemático e até mesmo patológico. Isso acontece porque o professor ouvinte, com seu pouco conhecimento da realidade do surdo e do ensino do português para o surdo, supõe que, devido à nacionalidade do aluno que estamos tratando, ele tenha como língua única e/ou materna a língua portuguesa. O professor ouvinte não parece entender que o surdo, para tornar-se bilíngue, tem que percorrer um longo caminho e que depende dele, professor, encontrar situações interativas no ensino que possam propiciar o seu aprendizado.

Sobre a escrita visual direta da língua de sinais ou o sistema *Sigwriting*, Stumpf (2005, p. 100):

Assim como a escrita de língua de sinais não tem ainda reconhecimento formal na educação dos surdos, também a língua de sinais tem muito pouco espaço nos currículos das escolas e classes especiais. A escrita visual direta da língua de sinais *SignWriting* pode levar ao bilinguismo pleno. Enquanto isso, pelas dificuldades de ensinar que apresenta e a necessidade que representa como instrumento de inserção social, o português escrito poderá contar com um referencial linguístico consistente na L1 (Libras) que possibilitará trabalhar a L2 (português escrito) com propriedade.

A escrita de sinais também estimula a percepção visual, permitindo o estabelecimento de um paralelo entre a linguagem natural e a linguagem visual, uma vez que a língua de sinais é a língua natural do surdo.

Stumpf (2005, p. 44) defende ainda a ideia de que a escrita de sinais pode constituir-se como um referencial linguístico consistente e que possibilite o acesso facilitado e melhor qualidade à segunda língua.

Conforme Piaget (1970), a função semiótica possibilita à criança representar um objeto ausente por meio de um símbolo, ou de um signo, e a representação nasce da diferenciação e da coordenação combinadas, correlatas entre significantes e significados. Ao trabalhar a leitura e a escrita dos sinais pelo sistema *Signwriting* as crianças precisam tanto interpretar como produzir os elementos e suas relações a partir da reconstrução do sistema. A forma de fazer isso é ir adquirindo a representação simbólica pela observação dos sinais escritos. Pela produção escrita das crianças podemos identificar as primeiras tentativas de associar o desenho das mãos sinalizando a uma representação correspondente do sistema *Signwriting*.

Não é por acaso que as práticas de leitura e escrita do aluno são desconsideradas e substituídas por aquelas impostas pelo professor ou pelo livro didático, práticas linguísticas sem diálogo, sem tradução de uma língua para outra. A ênfase nas práticas pedagógicas tem sido voltada para o estudo do vocabulário e para a memorização das regras da gramática tradicional, fato que pouco contribui para a formação de um leitor e produtor de textos.

Analisando as dimensões entre o surdo e a escrita, Cagliari (2002, p. 154) discorre que:

Um leitor que não é falante assume estratégias perante a língua diferente do que faz um falante. Cria de certo modo uma 'língua nova', em grande parte baseada nas regras de sua própria língua, misturando regras que ele inventa como estratégia pessoal ou que pensa que descobriu na língua estrangeira. Tudo isso vai formando o conhecimento que ele tem dessa língua.

Nesse sentido, a língua estrangeira é entendida como objeto do saber, de uma aprendizagem racionada, é ao mesmo tempo próxima e heterogênea em relação à primeira língua. Toda tentativa para aprender outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com palavras dessa primeira língua.

Para Revuz (2001, p.227), nas venturas e perigos do uso das línguas estrangeiras, a autora salienta que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro”. O estrangeiro se encontra compelido a um verdadeiro trabalho de expressão, a um questionamento permanente sobre a adequação daquilo que diz àquilo que quer dizer. Quanto melhor se usa uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem.

Numa outra contribuição, Vygotsky (1987) demonstra que o desenvolvimento da escrita é independente do desenvolvimento da fala. A escrita se destaca por uma função linguística distinta, que difere da fala tanto na estrutura como no funcionamento e exige do aluno surdo mais abstração, distanciamento de suas experiências interativas cotidianas, pois ele se vê obrigado a criar uma situação e a falar para um interlocutor o que se constitui para ele, em uma tarefa nada fácil.

Outros pesquisadores, como Silva (2009, p.51), defendem a apropriação da língua escrita para o surdo, para isso aponta:

Entende-se por isso que, para que surdos sejam bons leitores da língua oficial de seu país, importantíssimo é que sejam ótimos leitores em sua própria língua e, para tanto, ainda mais importante é que se amplifiquem os estudos sobre a forma escrita da língua de sinais para que se permita um aproveitamento cognitivo maior de melhor qualidade.

À luz desses pensamentos verifica-se que para isso se torna necessário considerar os conhecimentos anteriores do aluno, para que ele possa criar novos significados, relacionando o novo com o que já existe em sua estrutura cognitiva. As crianças surdas que se comunicam por sinais precisam poder representar, pela escrita, a sua fala que é viso-espacial. Quando as crianças conseguem aprender uma escrita de representação de sua língua natural, têm oportunidade de melhorar todo o seu desenvolvimento cognitivo.

Dentro desta conjuntura Stumpf (2005, p.36) apresenta um mapa conceitual das funções da escrita.



**Figura 08: Mapa conceitual: As funções da escrita**  
**Fonte: Stumpf (2005, p. 36).**

Ao visualizar o mapa conceitual, proposto, pode-se observar que a escrita tanto de uma língua oral quanto a de uma língua sinalizada como a Libras, apresenta funções específicas. Nesse sentido, sabe-se que os sujeitos surdos apresentam inúmeras dificuldades no processo de apropriação da escrita, uma vez que o ensino do Português escrito é baseado no aspecto sonoro da língua e estimulado pela via auditiva, evidenciando a desconexão existente entre a Língua de Sinais e a escrita

alfabética e tornando o manejo dessa ferramenta um fenômeno complexo para os surdos.

O processo de aquisição da língua escrita é diferente para ouvintes e surdos. Nessa direção, Quadros e Karnopp (2004, p. 49-51), argumentam que:

A principal diferença estabelecida entre línguas de sinais e línguas orais foi a ordem linear (sequência horizontal no tempo) entre os fonemas das línguas orais e sua ausência nas línguas de sinais, cujos fonemas são articulados simultaneamente. [...] Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço.

Quanto à importância do uso da escrita de sinais, Silva (2009, p.53) revela:

O uso do sistema de escrita SignWriting, assim como outras escritas, se constitui como estratégia de construção de significados e método de estudo, pois facilita a lembrança e a recuperação da informação guardada na memória. Atualmente, a maioria dos surdos tem acesso aos conteúdos escolares através da tradução por um intérprete de Libras; porém, os conteúdos são escritos em língua portuguesa, o que não contribui para a memorização, lembrança e associação com outros conhecimentos. Não há uma forma de registro acessível que se possa consultar.

Sobre memórias auditivas Laborit (1994, p. 26) afirma que são os olhos que substituem os ouvidos. “A língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos correspondem aos meus ouvidos. Sinceramente, nada me falta”. Destaca também, se o mundo soubesse língua de sinais, não seria necessário ser dependente dos ouvintes para traduzir uma conversa, ou pedir ajuda para telefonar, ou ainda impossibilitada de contatar um médico diretamente, ou ser dependente de legendas da televisão. Assim não haveria mais deficiência, bloqueio ou fronteiras entre nós.

A apropriação da escrita por um sistema específico de representação de línguas de sinais é importantíssimo para o desenvolvimento do aluno surdo. Isso porque de acordo com Stumpf (2005, p.47), aprender um sistema de escrita, ancorado na língua de sinais, auxiliaria a ampliação do vocabulário escrito e melhor assimilação de seus significados ao afirma que:

Há muitas línguas orais que não possuem uma escrita. Seus usuários talvez não sentiram necessidade dessa representação, ou não conseguiram um sistema que representasse adequadamente suas línguas. As comunidades surdas, não são comunidades isoladas, com uma cultura de língua ágrafa, mas participam da vida urbana e do mundo contemporâneo que é cada vez mais dependente da escrita. As comunidades urbanas precisam de um nível adequado de leitura compatível com a sociedade em que vivem.

Além de garantir a preferência da língua falada como em Libras temos que enfrentar a luta para mudar a visão sobre a escrita para conhecer, tanto a si mesmo quanto pelo ato de escrever desenvolvido com liberdade de ação. Picard, (2008, p.10) qualifica o ato de escrever como “desejo de se descobrir, tanto a si mesmo como aos outros”.

Capovilla et al (2006) tendo como suporte teórico os ensinamentos de Morais (1996) discorre que a escrita alfabética das línguas orais permite aos ouvintes representar de forma bem intuitiva as propriedades fonológicas destas línguas e as pesquisas demonstram que a alfabetização aumenta a consciência dos sons da fala. Ainda dentro deste foco afirma que na alfabetização, é ensinado à criança ouvinte fazer codificação e decodificação fonológica. Nesta fase é muito comum a criança escrever como ela fala. Este aprendizado permite à criança ouvinte desenvolver seu pensamento estruturado em palavras. Dessa forma, existe uma continuidade entre o que a criança ouvinte pensa, fala e escreve tudo em sua própria língua.

Dentro deste foco, deve-se observar que a criança surda apresenta diferentes modos de aprendizado. Ela pensa e se comunica em língua de sinais, cuja modalidade é gestual visual, mas ao escrever espera-se que utilize palavras de uma língua oral, cuja modalidade é auditiva e fonoarticulatória.

Para isso, Capovilla et al, 2006, p.1492) assim se manifesta: “Enquanto a criança ouvinte pode fazer uso intuitivo das propriedades fonológicas naturais de sua fala interna em auxílio à leitura e à escrita alfabéticas, a criança surda não”. Continuando, enfatiza que a escrita é estruturada com base no processamento interno, desta forma é natural que a criança surda procure utilizar sua sinalização interna como auxílio para a leitura e escrita. Esta descontinuidade faz com que ela se aproveite muito pouco da escrita alfabética, apresentando erros que não são de cunho fonológico, mas visual.

Afirma ainda Capovilla et al. (2006, p. 1494) que a continuidade pode ser restabelecida buscando outro sistema de escrita que seja mais apropriado ao surdo

do que o alfabético, pois a escrita deve ser capaz de mapear as propriedades da língua que ela se propõe a representar.

Do mesmo modo que a criança ouvinte pode beneficiar-se do uso de uma escrita alfabética para mapear os fonemas de sua língua falada, a Surda poderia beneficiar-se sobremaneira de uma escrita visual capaz de mapear os quiremas de sua Língua de Sinais.

À luz dessas considerações, pode-se afirmar que a escrita da língua de sinais, além de aproximar o surdo da sua língua natural é capaz de propiciar-lhe desenvolvimento linguístico e cognitivo e, conseqüentemente, o fortalecimento da sua identidade e cultura.

Neste sentido Stumpf (2005, p. 44) ressalta que mesmo que a criança surda ao ler a língua oral, “consiga converter as letras na soletração digital correspondente, ela não vai obter o sinal lexical que ela está acostumada a usar no dia a dia em sua língua de sinais, e essa é uma crucial diferença em relação à criança ouvinte”.

Como essa diferença na escrita fica clara, as pessoas surdas acham que não necessitam ler ou escrever um texto. Já outras se negam ao direito de ler ou escrever devido a traumas sofridos ao aprenderem, por obrigação, ao escrever em português, sem subjetividade e não associado à língua de sinais. Acham que falar em língua de sinais já é o suficiente para seu conhecimento em relação à comunicação e informações sobre esta língua. Muitos surdos sabem bem explorar e adequar as informações advindas do sistema, mas quando chega à primeira aprendizagem na alfabetização de português, ocorre um bloqueio mental que os impede de escrever, compreender ou interpretar a leitura, mesmo que tenham conhecimento ou capacidades para saberem o que não sabiam.

Assim, pode-se observar a importância que a língua de sinais tem, mas se percebe muitos limites nessa escrita, que é fragmentada, sendo que a abstração está na primeira língua e o registro é feito na segunda língua.

Bernardino (2000) ao utilizar-se dos escritos de Bickerton (1990) para descrever que na escrita dos surdos são encontradas algumas características que são próprias dos *pidgins*<sup>2</sup> tais como:

---

<sup>2</sup> *Pidgins* não é uma língua natural, ela aparece como segunda, terceira ou quarta língua, é uma língua emergencial porque aparece em situações extremas de barreiras à comunicação.



Frases curtas: Eu vê a pessoa qual a coisa o cantar – eu vi uma pessoa (que estava) cantando; Nós fui o passear no lugar outro – Nós fomos passear em outro lugar.

Frase completa, separada das outras: Eu deu já o foto – Eu já [lhe] dei [minha] foto. Você deu retrato de mim – Você dê [seu] retrato para mim.

Ordem da frase, objeto precedendo verbo (OV): Jesus eu cura, milagre – Jesus me cura [faça] um milagre. Você gosto de legal – Gosto de você, [você é] legal.

Ordem da frase, verbo precedendo sujeito (VS): Elisa fala sumir você Maria? – Você [Elisa] falou [que] eu [Maria] sumi? Minha tem casa fone – Minha casa tem telefone.

Frases sem verbos: Você não embora sua sala – Você não [vai] embora [para] sua sala. Maria já professora anos antes 1991 muito velho Hoje muito novo 1994 – Maria foi [minha] professora há muitos anos atrás, 1991. Hoje [estamos] no [ano] novo, em 1994.

Verbos não têm todos os argumentos que subcategorizam: Eu fico adoro avião muito bom, e televisão pronto etc... – eu fiquei [feliz], adorei [viajar de / o] avião, [foi] muito bom, [assisti] televisão. Meu irmão já fui para a cachoeira. Eu vou espera nada a cachoeira. Meu irmão também – Meu irmão já foi para a cachoeira. Eu vou esperar [para nadar na] cachoeira (?) / não vou esperar [nada], [vou para a] cachoeira (?). Meu irmão também [vai nadar ou também já foi?].

Além dessas referências por Bernardino (2000 apud Bickerton 1990) há outros pontos interessantes a serem destacados, tais como: o uso de artigos; preposições; complementadores e marcas de tempo ou aspecto que, não são encontrados nos *pidgins*. Na escrita dos surdos eles estão presentes, porém, na maioria das produções, não há coerência no seu uso.

Outra questão refere-se às produções científicas, tais como: eu vê a pessoa... a coisa o cantar...; preposições: ...deu retrato de mim; e, também, marcas de tempo e aspecto: eu vê a pessoa. Essas frases, entretanto, mostram que esses elementos estão presentes, o que não significa que sejam sempre utilizados. Com relação a tempo e aspecto, por exemplo, na maioria das produções o tempo do enunciado é o presente,

Pode-se observar que o maior obstáculo para o surdo está no código alfabético, que auxilia o ouvinte a ler e escrever semelhantemente à sua fala, contudo, esse código não auxilia o surdo a ler e escrever da forma como ele sinaliza.

Capovilla & Capovilla (2001, p. 1504) ao abordarem sobre esta questão dizem que “[...] a escrita alfabética foi desenvolvida por ouvintes para representar os sons da fala, e não por Surdos para representar o sinal, ela tem uma relação de continuidade com a fala, mas não com o sinal”. Para o ouvinte, a escrita alfabética é espontânea e intuitiva; para o surdo, é artificial e arbitrária.

Sobre o sistema de escrita, Silva (2008, p. 217), salienta que:

O aprendizado do sistema convencional de escrita não leva a criança surda a abandonar imediatamente suas hipóteses sobre a possibilidade de representar suas ideias pictograficamente. Ela prossegue acreditando em uma estreita relação entre língua de sinais e padrão icônico de representação escrita, bem como entre a língua oral e sistema alfabético convencional.

Com isso, é possível compreender que a relação do surdo com a língua de sinais é a mesma do ouvinte com sua língua materna, ou seja, ambos inicialmente não têm aquisição das estruturas gramaticais de sua língua, mas a usa corretamente e adquire fluência sem esforço. Ao aprender uma língua estrangeira, o aprendiz ouvinte só alcança o resultado positivo depois de um estudo árduo e demorado. Já para o surdo, acresce à dificuldade natural de aprender uma língua estrangeira o fato de não ter o mapeamento oferecido pela fala e o fato, ainda mais relevante, de não possuir, em grande parte das vezes, uma língua de sinais consistente.

As pesquisas que desenvolvem o tema da língua escrita na educação de surdos, em sua maioria, apresentam análises em torno de três eixos. Um dos eixos relaciona-se com as preocupações no campo da didática, como recursos e estratégias escolares de ensino da língua escrita. Outro eixo diz respeito aos aspectos relacionados ao código, destacando as produções em língua escrita dos alunos. O terceiro eixo situa-se nas questões que envolvem a discussão de desenvolvimento, no qual são apresentados os estudos que envolvem a L1 – a língua de sinais e a L2 – a língua portuguesa. As discussões de código, desenvolvimento e didática aparecem em algumas pesquisas como elementos concomitantes de análise.

Tradicionalmente, muitos estudos têm concentrado suas pesquisas no desenvolvimento lexical ou sintático ao nível da sentença. Tais estudos, de perfil

comparativo, revelam que a performance de estudantes surdos é significativamente mais baixa que seus pares ouvintes (MUSSELMAN; SZANTO, 1998).

Pesquisas, como a que foi realizada por Viader, Pertusa e Vinardell (1999), apresentam um estudo comparativo entre professores surdos e ouvintes no emprego de estratégias e recursos, com ênfase nos aspectos linguísticos, em situações de aprendizagem da língua escrita.

O trabalho desses autores apontam para uma investigação com perfil didático, de recursos utilizados para o ensino da língua escrita, através de uma análise sobre a tarefa de ensinar. Indica que os professores de alunos surdos devam ser, preferencialmente, professores surdos com um perfil bilíngue bicultural, com habilidade dos distintos recursos linguísticos que derivam do domínio competente da língua de sinais. Quando o professor for ouvinte é importante uma imersão na comunidade surda, objetivando, além de uma competência em língua de sinais, uma compreensão da gramática, a partir das bases culturais.

O ensino da língua portuguesa, entendido como o ensino de uma língua instrumental e com o objetivo de desenvolver no aluno habilidades da leitura e produção escrita, será potencializado se o aluno estiver imerso em uma rede de interações com adultos usuários competentes nesta língua.

A comunicação visuo-espacial, não cotidiana para os ouvintes, produz formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual. Nas escolas, os professores ouvintes são “estrangeiros” que se aproximam da língua de sinais e da cultura visual, mas privilegiam, pelo hábito e pela própria cultura, a modalidade oral – auditiva: a fala como ato cotidiano de comunicação.

O conhecimento de códigos, do ver e do olhar de uma cultura visual, possibilita outras interpretações e favorece os “estrangeiros” que se aproximam da comunidade de pessoas surdas. Isso significa uma atenção especial à língua de sinais, às formas de narração e de expressão gráfica.

Refletindo sobre os relatos das surdas citadas anteriormente e as suas dificuldades com relação à escrita da língua portuguesa, pode-se observar que em uma escola, onde surdos e ouvintes estiverem ocupando o mesmo ambiente de aprendizagem, o tempo significará o processo individual de cada ser humano em sua natureza. Nesse sentido, a quantidade não será sinônimo de qualidade. Logo, “mudanças devem ser feitas na escola, principalmente se, ao invés de falar em nome do outro, o professor possa se sentir seguro para se expor” (SILVA, 2005, p.40).

Isso não significa aceitar qualquer coisa como trabalho de escrita do surdo, mas sim respeitar suas particularidades enquanto um alguém que vê na escrita um processo diferente dos ouvintes. A própria Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) propõe que a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua para os surdos. Isso implica o entendimento de que ela deve ser ensinada com todas as suas regras. O surdo precisa dominar a escrita da língua. Não se trata, como diz a lei implicitamente, de aceitar o uso do código escrito sendo ele adaptado para a coerência linguística dos surdos, mas de aprender a Língua Portuguesa como uma segunda língua.

Em termos de aprendizagem, as potencialidades de cada ser humano é que pode ser concebida como igualdade a ser empregada no processo educacional. Isso é relevante porque a “reflexão sobre as potencialidades dos surdos não deve ser interpretada como um modelo para os surdos serem educados, ou como uma proposição metodológica de aprendizagem” única e exclusiva, mas algo que tenha abrangência e seja uma troca de experiência social entre surdos e ouvintes (SKLIAR, 2005, p.25).

Lulkin, (2005, p.40) ao analisar este processo destaca que ainda hoje em pleno século XXI, na atuação de alguns profissionais da educação e, em algumas escolas com projetos pedagógicos limitados e pouco críticos, “um dos conceitos comuns que emerge quando mencionamos surdos e ouvintes, é aquele relacionado ao funcionamento do corpo humano, do aparato fisiológico, a audição e a escuta”, fatos estes que levam a escola a uma prática antiga, retrocesso, equivocada de pensar seus alunos ouvintes como identidade desejada e os surdos como a diferença legítima e necessitada de assistência. Se a escola partir desse pressuposto estará vinculada “às muitas pedagogias que se exercem, voltando-se para a pedagogização e normalização da comunidade surda” (LOPES, 2007, p.77) sem percebê-la, respeitá-la e reconhecê-la.

A exclusão não é a proposta da Pedagogia atual, mesmo porque a escola hoje tem a função primeira de formar o cidadão seja ele surdo ou ouvinte. Nessa formação do cidadão, o sujeito surdo tem direito de ser protagonista da sua própria história, assim como o ouvinte, fazendo-se perceber por meio de sua própria cultura. Dentro da escola e da comunidade, principalmente nos espaços em que a aula se propuser a acontecer, o professor e os profissionais da educação envolvidos deverão ter consciência de que o papel da escola se fundamenta em refletir, esclarecer, difundir, democratizar, “formar o homem como um todo” (SCARPATO, 2004, p.19). Com essa

forma de pensar a educação, a escola dará espaço para que a cultura surda ganhe voz na sociedade, essa que se propõe ser multicultural e inclusiva.

Antes de iniciar o próximo tópico, torna-se necessário esclarecer que o contexto educacional a ser discutido, trata-se de uma educação ofertada em Salas de Recursos Multifuncionais em que o principal objetivo é o Atendimento Educacional Especializado, nesse caso, aos Surdos. A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) além de ser um espaço que prioriza um ensino bilíngue em que a Libras é ensinada como L1 e a Língua Portuguesa como L2, prepara os alunos surdos para atuarem na individualidade e na coletividade, rompendo com as práticas educacionais propostas pela escola regular, evidenciando, assim, as potencialidades dos educandos surdos em busca de mudanças sociais, culturais e identitárias. Além de esse espaço educacional trilhar o caminho para a sistematização da educação dos surdos é ainda um ambiente favorável para o ensino da escrita da língua de sinais pelo sistema *SignWriting*.



## 2.4 CAPÍTULO IV



### A ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO SURDO

Nos anos 90, começa a estabelecer-se um novo olhar sobre as igualdades e as diferenças, alterando o fazer pedagógico e potencializando a capacidade de aprender de todas as crianças. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação assume a garantia de acesso à educação com o fortalecimento da Educação Especial para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, com o intuito de reverter o quadro de exclusão escolar.

Segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001), os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas

organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (RESOLUÇÃO 02/2001 CNE).

Desse modo, o processo de inclusão educacional atualmente, compreende a integração de todos os alunos no contexto escolar independente de suas dificuldades e limitações. Cabe à escola a responsabilidade pela busca de recursos, estratégias e instrumentos necessários para acessibilidade arquitetônica, pedagógica, atitudinal e comunicativa.

De acordo com a Lei os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, os currículos, métodos, recursos específicos para atender suas necessidades, bem como terminalidade específica e professores com especialização para o atendimento especializado (LDBEN nº 9394/96).

Com base na legislação vigente, representações da comunidade surda brasileira organizaram-se em associações e federações, que passaram a reivindicar mudanças no processo educacional dos alunos surdos e o reconhecimento da língua de sinais do Brasil. O Brasil reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por meio da Lei nº 10.436/02, que determinou a inclusão desse conteúdo curricular em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, definindo ainda que a mesma não substituiria a Língua Portuguesa (escrita). O Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a Lei de Libras definiu, entre outros aspectos, que os sistemas de ensino devem garantir a inclusão de pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

As orientações dentro da perspectiva da educação inclusiva preveem ainda professores capacitados e especializados. Diante da Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente em seu Art. 59, destaca-se:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (MEC, 2002, p.61).

Com isso, as escolas que atendem alunos surdos devem procurar a orientação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) de seu estado, órgão ligado à Secretaria de Educação Especial

Estadual. Esse espaço faz parte do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (MEC/FENEIS/SEED/CAS).

Outro documento legal relevante para a Educação Especial é a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Neste documento, é apresentada a função do, Atendimento Educacional Especializado (AEE), seu público alvo, onde ele pode ser realizado, sua proposta e organização, bem como as atribuições do professor atuante neste atendimento.

A Resolução não trata diretamente dos estudantes surdos e suas especificidades, mas, assim como na Resolução nº 2/2001, eles são incluídos em um grupo maior, o das deficiências. *Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial* (Art. 4º, inciso I). E junto a esse grupo, outros compõem o público alvo do AEE. São eles:

II – Alunos com transtornos globais de desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Em relação aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o AEE é denominado de Centro de Atendimento Especializado ao Surdo (CAES) ou Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde recebem um ensino de forma complementar e bilíngue. O CAES ou SRM estabelece critérios para seu funcionamento conforme exposto na Instrução nº 002/2008 - SUED/SEED:

Centro de Atendimento Especializado – CAE - é um serviço de apoio especializado de natureza pedagógica nas áreas da deficiência física, visual e da surdez, que complementa a escolarização de alunos matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos. Os CAES têm a mesma função e natureza das salas de recursos; a diferença é que, neste serviço, não há limite de idade para atendimento. (BRASIL, 2008).

Para atuar no CAES, o professor deverá comprovar sua formação, conforme Art. 33, da Deliberação nº 02/03 – CEE à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), através do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional que trata da formação do professor que atuará no CAES, assegura que essa formação dar-se-á:

- I. em cursos de licenciatura em educação especial associados ou não à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II. em cursos de pós-graduação específico para educação especial;
- III. em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente.

O CAES tem como principal finalidade a garantia, em turno contrário ao da escolarização, do ensino da Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, obrigatoriamente, desde a educação infantil, conforme também prevê o Decreto Federal nº 5626/2005:

- a) a oferta do atendimento a alunos surdos matriculados nas diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio da proposta de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa escrita, para o acesso ao conhecimento formal e à aprendizagem;
- b) a oferta do atendimento pedagógico especializado a todos os alunos surdos matriculados na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos do município, independentemente da rede de sua matrícula (municipal, estadual ou particular), considerando que a educação bilíngue constitui direito subjetivo do aluno. (BRASIL, 2005).



Assim, pautando-se pelos determinantes contidos na Resolução nº 4/2009, na Instrução n.º 002/2008 - SUED/SEED, na Deliberação nº 02/03, e no Decreto Federal nº 5.626/2005, tem-se que o ensino da escrita para os sinais deve ser realizado em um momento didático-pedagógico diferenciado, no qual o aluno possa transcrever a língua de sinais. Este tipo de ensino pode ser desenvolvido para complementar o AEE ao Surdo no ensino de Libras, uma vez que neste momento a língua alvo é apenas a língua de sinais.

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, em Salas de Recursos Multifuncionais de escolas regulares, e este atendimento deve ocorrer no contraturno da escolarização, pois este não substitui a classe comum.

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) se caracteriza por espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (Art. 10, inciso I da Resolução nº 4/2009). Este atendimento aparece em praticamente todos os documentos oficiais que tratam da educação inclusiva. Pletsch (2011) reitera que a sala de recursos tem sido um dos principais suportes de apoio à escola que pretende ser inclusiva e, diante dessa afirmação, considera-se que a sala de recursos não deve ser vista apenas como um espaço de apoio, mas um espaço escolar que consolida o aprofundamento de conhecimentos que auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo. Reiteramos ainda, que as ações do professor de AEE devem ser baseadas na articulação coletiva do trabalho pedagógico da escola em que este aluno está inserido em turma regular. Dessa forma, a ideia de trabalho coletivo não deve ser associada à organização hierárquica e departamentalizada da ação pedagógica, ou seja, um profissional planeja e outro executa, um organiza, outro age, ou, ainda, um orienta e fiscaliza e outro cumpre a tarefa.

Neste ponto, defende-se a ideia do debate, organização e ação de um grupo de profissionais, que apesar de funções diferenciadas, comprometem-se com uma realidade fundamental da escola – organizar sistematicamente a aprendizagem dos que dela participam, nesse caso, os Surdos.

Em seu estudo sobre o trabalho docente na e para a educação inclusiva, Carvalho (2008, p.28) apresenta uma reflexão sobre a ação pedagógica nesse contexto, no qual demonstra as múltiplas realidades, desafios e possibilidades, considerando nossa realidade nacional na qual destaca a necessidade de

criar espaços e estratégias que contribuam para a reflexão acerca de como aprimorar a cartografia do trabalho docente para a educação inclusiva. Além de implementá-la, precisamos acompanhar o processo, como pesquisadores, em busca de evidências que nos permitam propor ações pedagógicas que beneficiem a todos.

Ações pedagógicas que beneficiem a todos pressupõe a capacidade de atuar diante da diversidade, da variedade, do estranho. As dificuldades subjetivas de lidar com as diferenças podem advir da recusa do estranho e de sua desqualificação.

Pensando em uma solução para o problema do aluno surdo que frequenta a escola regular, Damázio (2007, p.15) propõe que o AEE para os alunos com surdez seja desenvolvido através de três momentos didático-pedagógicos, em turno oposto ao que o aluno frequenta na escola regular. Esse atendimento deve contemplar: o ensino de Libras, o ensino de conteúdos escolares em Libras e o ensino da Língua Portuguesa como uma segunda língua, visando que esses possam adquirir conhecimentos e se desenvolver como os demais alunos. Estes três atendimentos educacionais, propostos para o contraturno escolar consistem no seguinte:

a) AEE em Libras

Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua, por um professor preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez. O professor do AEE em Libras é responsável pela organização desse atendimento conforme as seguintes etapas, consideradas como essenciais:

- Acolhimento de todos os alunos, que precisam ser valorizados, mantendo uma relação de respeito e confiança com o professor.

- A identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos contemplando a avaliação inicial dos seus conhecimentos.

- Parceria com os professores da sala de aula comum para a discussão dos conteúdos curriculares, objetivando a coerência entre o planejamento das aulas e o do AEE. Esse planejamento propicia uma organização didática bem estruturada que contribuirá para a compreensão dos conceitos referentes aos conteúdos curriculares, possibilitando aos alunos com surdez estabelecer relações e ampliar seu conhecimento acerca dos temas desenvolvidos em Língua Portuguesa e em Libras.

– Estudo dos termos científicos próprios das áreas específicas em Libras. Neste momento, há uma ampliação do vocabulário técnico da Libras, a necessidade de criação de novos sinais e o aprofundamento dos conhecimentos nessa língua.

Embora, nesse primeiro momento, a atitude dos professores de AEE seja o fortalecimento dessa educação, em um segundo momento dentro desse contexto, cabe o aprofundamento no desenvolvimento de estratégias de ensino ao surdo, pensar em um planejamento que contemple os contextos linguísticos e exploração de recursos didáticos, com o intuito de desenvolver as habilidades desses alunos. Para isso, o AEE em Libras ainda prevê:

- Identificação, organização e produção de recursos didáticos acessíveis a serem utilizados para ilustrar as aulas na sala de aula comum e no AEE, além de estratégias de dramatização, pantomima e outras que contribuam com a construção de diferentes conceitos. Os recursos visuais são essenciais, uma vez que a língua de instrução do AEE é Libras. (...)

- Avaliação da aprendizagem por meio da Libras é importante para que se verifique a compreensão e a evolução conceitual dos alunos com surdez no AEE. Considerando que a educação escolar dos alunos com surdez tem como língua de instrução a Libras e a Língua Portuguesa, o aluno realizará suas avaliações em sala de aula comum em Língua Portuguesa e em Libras, de acordo com os objetivos propostos (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 12).

Para que se efetive a educação bilíngue para os surdos nos atendimentos especializados, toda a equipe de ensino deve ter um bom conhecimento em Libras. Além disso, a equipe escolar deve ter conhecimentos básicos para se comunicarem com o aluno surdo. A comunidade surda brasileira tem acompanhado mudanças sociais mais rápidas, principalmente mediante as normas previstas no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Federal nº 10.436 de abril de 2002.

O artigo 3º do Decreto prevê a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. A intenção é que os profissionais que possivelmente venham atuar com pessoas surdas tenham acesso a um conhecimento básico da Libras e, concomitantemente a isso, à cultura. Dessa maneira, é possível melhorar a qualidade de vida dos surdos e diminuir a discriminação da Libras. Assim, as escolas devem procurar a formação continuada de seus educadores com o objetivo de eliminar as barreiras que impedem a participação e aprendizagem dos educandos com necessidades especiais.

Em relação ao segundo momento apontado por Damázio (2007) no tocante à funcionalidade do AEE para o ensino de Libras, tem-se que esse ensino deve, preferencialmente, ser ministrado pelo professor surdo.

b) AEE para o ensino de Libras:

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo). O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento da estrutura da língua de sinais e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos, pensando na organização didática que implica o uso de imagens e de todo o tipo de referência visual. O professor do AEE avalia sistematicamente a aprendizagem dos alunos em Libras: conhecimento dos sinais, fluência e simetria. Em fluência e simetria, analisam: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação e expressão facial. Avaliam também o emprego de termos técnico-científicos, de acordo com o ano ou ciclo escolar em que o aluno se encontra (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 19).

O professor com surdez possui competência linguística em Libras com formação pedagógica, de modo que “propiciará à criança aquisição da Libras e o desenvolvimento do processo de identificação com seu semelhante”. (MEC, 2002, v.7, p. 23).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, prevê que a formação de docentes para ensino de Libras seja em curso em nível médio, e/ou em nível superior. Observa-se que a atuação de professores surdos é priorizada.

Damázio (2007) aponta ainda um terceiro momento em que traça o perfil do professor de Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa.

c) AEE para o ensino de Língua Portuguesa:

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por um professor de Língua Portuguesa, graduado nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. Os autores afirmam que essa proposta didático-pedagógica para o ensino do português escrito, 'orienta-se pela concepção bilíngue – Libras e Português escrito, como língua de instrução destes alunos'. Na educação bilíngue os alunos e professores utilizam as duas línguas em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas. (ALVEZ, FERREIRA E DAMÁZIO, 2010, p. 18).

Para ALVEZ, Ferreira e Damázio (2010, p. 20-21) o ensino de a Língua Portuguesa escrita no AEE deve considerar:

- Alunos com surdez e o ato de ler: além da atribuição de significados à imagem gráfica (...). Envolve aspectos sensoriais, emocionais e racionais. (...) A leitura se dá por meio de um processo de interlocução entre o leitor e o autor mediados pelo texto, num movimento que estimula seus mecanismos perceptivos, do todo para as partes e vice-versa (...).

- Aluno com surdez e ato de escrever: o texto é uma tessitura de palavras, ideias e concepções articuladas de forma coerente e coesa. Ensinar aos alunos com surdez, assim como aos demais alunos, a produzir textos em Português objetiva torná-los competentes em seus discursos, oferecendo-lhes oportunidades de interagir nas práticas da língua oficial e de transformar-se em sujeitos de saber e poder com criatividade e arte. (...).

Essa apropriação dos gêneros e discursos é essencial para que os alunos façam uso da língua portuguesa.

A distância existente entre a língua de sinais e a escrita alfabética tem implicações severas no processo de alfabetização de crianças surdas, de tal forma que se torna ousado almejar que uma criança surda, que possui a língua de sinais como primeira língua, se expresse, de forma eficaz, pelo português escrito. Emerge, então, a necessidade de introduzir um sistema de escrita que atenda as necessidades educacionais dos surdos e valorize o aspecto visual. Afinal, se a linguagem escrita é um veículo do pensamento e se o pensamento no sujeito surdo ocorre em sinais, apenas um sistema de escrita da linguagem espaço-visual, como *SignWriting*, revela-se capaz de evocar, espontaneamente, o pensamento do surdo (CAPOVILLA & RAPHAEL, 2001).

Em outras palavras, somente um sistema de escrita específico para a representação de uma língua visual-espacial parece adequada. Por um lado, favorece o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda, por outro lado, auxilia na

aquisição de uma língua escrita de base oral auditiva. Para além de tais contribuições, o sistema *SignWriting* liberta a Libras de uma incômoda e prejudicial condição ágrafa. A possibilidade de registro escrito é condição imprescindível para a consolidação de uma língua e uma cultura, afinal, “uma língua que não tem um registro escrito é limitada e incapaz de desenvolver-se e consolidar-se a ponto de servir de base para a constituição de um povo e de uma cultura” (CAPOVILLA, 2004. p. 255). Desse modo, acreditamos que um sistema de escrita para a Língua Brasileira de Sinais, como o *SignWriting*, pode auxiliar na inserção efetiva de pessoas surdas no universo letrado. Tal entendimento resulta da ideia de que, a dificuldade dos surdos com o processo de apropriação da escrita alfabética oficial de seu país, amplamente discutido e verificado, tem como causa a ausência de um sistema de referência para tal aquisição.

A Sala de Recursos Multifuncional ou os Centros de Atendimento Especializado aos Surdos, presente na maioria das escolas inclusivas, é uma oportunidade de acesso a um ambiente linguístico para adquirir a língua natural dos surdos e até dos Cotas. Preservando a cultura do povo surdo através dos conhecimentos em língua de sinais, associa-se a criação em escrita de sinais, desenvolvendo-se as adaptações ou produções diferentes na sociedade dos surdos, que devem ser respeitadas como diferenças culturais e sociais que integram um mundo sem limitações.

Compreende-se dentro desse contexto que o professor do AEE é considerado como o agente possibilitador da comunicação e construção de saberes entre os educandos. Por intermédio desse profissional, acompanha-se o processo de conhecimento dos interlocutores. É fundamental que ele seja, além de bilíngue, proficiente na mesma língua que seus alunos.

Infelizmente, a escrita de sinais é um acontecimento recente em nosso meio, considerando que o planejamento linguístico na consolidação da escrita de sinais é aceito na inclusão e, como tal, precisa acontecer na Educação Básica. Muitas pessoas ouvintes não gostam de escrever sua primeira língua mesmo tendo relação com sua escrita, os surdos que escrevem uma segunda língua sem que esta tenha qualquer relação com a sua língua materna. Vimos durante todo esse estudo que escrever nossa própria língua, como língua materna, é muito importante para a alfabetização/letramento de qualquer indivíduo sendo ele ouvinte ou surdo.

Tomando por base os três momentos didáticos pedagógicos citados por Damázio (2007), é importante que o AEE em suas Salas de Recursos Multifuncionais

tracem caminhos para o ensino da escrita da Língua de Sinais, tomando como método o sistema *SignWriting*. O objetivo dessa escrita é a leitura. Para quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve.



## 2.5 CAPÍTULO V



### A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LIBRAS

Apesar de todo esforço empreendido pela comunidade surda no Brasil o uso sistemático da Língua de Sinais por parte das instituições de ensino ocorreu recentemente, com a promulgação da Lei 10.436, emanada no dia 24 de abril de 2002. Posteriormente a este marco histórico, em 2005, portanto três anos após, o Governo Federal através do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regulamentou a referida Lei. Neste documento instituiu entre outras prerrogativas, conforme determinado no seu artigo 3º, que esta língua de sinais deve:

ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

Além desta determinação, novas implicações legais foram estabelecidas, entre as quais se tem: novos cursos superiores e de pós-graduação para formar os professores de libras que atuarão nestes espaços, bem como nova reestruturação das escolas que recebem alunos com surdez, entre outros.

Neste sentido, a ideia de criar uma escola que possa oferecer uma pedagogia visual/sinal na educação dos surdos é uma realidade contemporânea que ainda não está plenamente consolidada no seio da sociedade brasileira. Apesar desta dificuldade, muitas tentativas têm sido feitas por parte de professores bilíngues em atender os alunos surdos nos Centros de Atendimentos Especializados (CAES) ou nas atuais Salas de Recursos Multifuncionais com o intuito de consolidar uma educação mais adequada a esta categoria de alunos.



Todavia, mesmo com o processo de globalização onde o sujeito surdo está inserido, aliado às leis brasileiras que determinam a inclusão do ensino de libras no contexto nacional, a produção de material didático pedagógico ainda se encontra muito aquém do mínimo estabelecido.

Desde 1857, com a fundação do Imperial Instituto de Surdos Mudos, atual INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), até a regulamentação, em 2005 (Decreto 5.626), da “Lei de Libras” (Lei 10.436, de 2002), um dos desafios da educação de surdos é a produção de materiais didáticos e paradidáticos com condições de acessibilidade para seus alunos. Todos aqueles que vivenciam o dia a dia de uma escola com estudantes surdos podem atestar a existência de uma lacuna nesse campo, preenchida incansavelmente com inúmeras experiências locais e que exigem um alto investimento de recursos humanos e tecnológicos resultando em uma produção bastante limitada e direcionada para as necessidades de cada instituição. Ou seja, dificilmente há o compartilhamento dessas iniciativas, inibindo assim a sua evolução.

Atenta a essa situação, Campello (2007, p. 128) apresenta dados que apontam a construção de uma pedagogia visual que deve se levar em consideração, voltada para “a realidade do ensino, principalmente quanto à aquisição da linguagem e dos recursos didáticos do ensino às pessoas surdas no âmbito escolar”.

Além disso, a referida autora destaca também que o contexto escolar dessas pessoas deve conter “aspectos sociais e culturais de uma proposta educacional; as línguas envolvidas no processo educacional, em especial a língua de sinais e os aspectos relacionados à sua estrutura; a aquisição da língua de sinais por crianças surdas e a aquisição da língua portuguesa” (CAMPELLO 2007, p. 128).

Aprofundando nesta questão, Campello (2007), enfatiza que dentre os fatores do reconhecimento do direito linguístico das pessoas que falam em língua de sinais, ela destaca: política (avanço na legislação), culturais (teatro), língua escrita (*SignWriting*), trabalho (com presença dos intérpretes de língua de sinais e instrutores de língua de sinais) e escolas bilíngues.

Corroborando as afirmações da autora, Schmitt (2008, p.105) afirma que “a pedagogia dos surdos deve ser diferente da dos ouvintes, e precisa estar adequada aos parâmetros curriculares. Estes devem conter aspectos sobre a cultura, a história surda, a escrita da Língua de Sinais, linguística, artes surdas e organizações surdas”.

Em relação à matriz curricular, necessária a essa pedagogia diferenciada, Silveira (2007, p.186/187) discorre que:

o currículo não pode ficar intacto para sempre, sempre tem que se adaptar ao tempo e ao surgimento de novidades e ao crescimento da comunidade surda. Também se deve terminar a colonização do currículo, como currículo ouvintista, currículo adaptado, etc. Também há necessidade de criar mais currículos específicos para surdos adultos que pararam de estudar por anos; para surdos que tem outras diferenças, como surdo-cego; para surdos nas escolas do interior, etc. [...] Acredito que este curso LETRAS/LIBRAS representa um empoderamento na Educação de Surdos: é um caminho de ouro, seriam quatro anos de ouro (não de prata), para que surdos possam se desenvolver muito. O povo surdo precisa estudar, debater e adquirir autonomia para formar a opinião de outros surdos e sua consciência de um sujeito pertencente à comunidade surda [...] O colonialismo é o padrão ao qual outras formas de opressão podem ser equiparadas envolvendo, tal como ele, a subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de costumes estrangeiros, e o controle da educação em nome dos objetivos do colonizador.

Tomando por base esses pensamentos, Sá (1998, p. 185/186) analisa a questão da educação bilíngue e enfatiza que o processo educacional do surdo deve englobar mais do que a questão linguística, visto que para ela: “Uma abordagem educacional precisa definir também os espaços antropológicos, sociais, culturais, políticos, históricos e cognitivos que o orientam”. Afirma também que algumas escolas estão se definindo como bilíngues apenas por permitirem e incentivarem a comunicação por sinais entre surdos e professores, sem apresentar uma proposta pedagógica que possibilite a aquisição precoce da Língua de Sinais, de forma que esta seja, efetivamente, a primeira língua do aluno.

Em face dessa educação bilíngue, em respeito a formas diferenciadas de aprendizagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, p.33) determinam que a partir do momento em que o educador tem em sua sala de aula uma pessoa com necessidades educacionais especiais e busca conhecer as peculiaridades de sua deficiência, descobre que seu trabalho não se baseia em limitações, mas em potencialidades que se revelam na pessoa com deficiência e que, sendo adequadamente exploradas, podem resultar em avanço no desenvolvimento escolar do educando surdo.

Ainda em relação a esta inserção, Sá (1998, p. 186/187) amplia a sua reflexão ao destacar que:

Uma abordagem “bilíngue” envolve uma reestruturação na maneira de encarar a língua e a cultura surda, e esta reestruturação afetará a visão que se tem da pessoa surda, a participação da comunidade surda adulta no processo educacional, a postura dos professores ouvintes frente ao aluno surdo, a redefinição dos objetivos e as estratégias de avaliação.

Especificamente sobre a escrita dos sinais (*SignWriting*), tendo como foco a perspectiva bilíngue, Stumpf (2002, p. 63) faz importante contribuição ao trazer esse assunto para o cenário das discussões sobre a questão do letramento na condição bilíngue do surdo falante de Libras. Entretanto, refuta a ideia de que a língua de sinais seja uma língua ágrafa ao ponderar: “Nós, surdos, precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos. Não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir”.

As análises de Alves, Ferreira e Damásio (2010, p. 7/8) ao discutirem sobre o processo educacional da pessoa com surdez em relação ao bilinguismo, afirmam que:

Visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Estudos têm demonstrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar. Diante dessas concepções, torna-se urgente repensar a educação escolar dos alunos com surdez, tirando o foco do confronto do uso desta ou daquela língua e buscar redimensionar a discussão acerca do fracasso escolar, situando-a no debate atual acerca da qualidade da educação escolar e das práticas pedagógicas. É preciso construir um campo de comunicação e de interação amplos, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não seja o centro de todo o processo educacional.

O que se constata, a partir desses estudos, é que a formação dos professores não tem dado conta de atender suas necessidades de orientação didática, visto que poucos têm conhecimento aprofundado a respeito do atendimento adequado a uma clientela que apresenta características peculiares que requerem uma abordagem pedagógica diferenciada. Entretanto, a experiência de sala de aula, deparando-se com as lacunas que esses alunos apresentam em seu rendimento, faz o professor perceber o quanto precisa aprender para ensinar.

Karnopp (2004, p.106-107), ao afirmar que há sim características peculiares na escrita dos surdos, avulta que frequentemente professores de surdos perguntam

sobre a avaliação de textos escritos por surdos principalmente no que diz respeito a como avaliar os textos que os surdos produzem, visto que os mesmos têm uma característica diferenciada, com uma estrutura gramatical em que há, em muitos casos, ausência do artigo, o uso de preposições e as conjunções são efetuadas de forma inapropriada, verbos não flexionados, entre outros.

Dentro desta perspectiva, Finau (2006, p. 237) ressalta que a escrita em sinais também seja aceita, apontando que “são necessárias mudanças estruturais e ideológicas com relação ao ensino/aprendizagem por surdos, nas escolas”. Continuando este pensamento, afirma também que existe a necessidade de mudança na “concepção de escrita vigente na maioria das instituições que atendem surdos no Brasil, pois nelas ainda prevalece uma preocupação com a alfabetização, ou seja, com o ensino das letras, sua combinação em vocábulos, codificação e decodificação, sem avaliar os usos da escrita enquanto práticas sociais”.

Aponta também que a consequência deste tipo de ensino é que os alunos identificam significados isolados das palavras em língua portuguesa, mas não se constituem em sujeitos de linguagem, visto que as instituições de ensino para surdos não se preocupam efetivamente com a questão do letramento e de como esse processo ocorre nas comunidades surdas. Já em relação à importância do letramento em sinais.

Finau (2006, p.237) ao utilizar-se do ensinamento, traz à baila que:

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

Com relação aos conhecimentos obtidos até o presente momento sobre a questão da formação do profissional que atua na tradução e interpretação de Libras (TILS), necessário se torna abordar sobre a presença deste no contexto que se apresenta. O exercício do profissional Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais foi regulamentado em 2010 pela Lei 12.319, a qual traz em seu contexto a

importância da presença deste profissional no âmbito escolar conforme demonstrado em seu artigo 6º “[...] interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares” (BRASIL, 2010, p. 1). Assim sendo, para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação em sua língua, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de Libras, que é quem possibilita a comunicação entre surdo e ouvinte.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) apoiada nos ensinamentos emanados de Quadros (2004), afirma que não basta o profissional ter apenas conhecimento da língua de sinais, mas sim de que ele tenha também uma boa fluência e ser versátil para interpretá-las para a língua portuguesa e vice-versa, destacando o respeito e a postura ética em sua atuação com a pessoa surda, como fundamentos para o reconhecimento positivo de seu trabalho.

Este posicionamento da FENEIS baseia-se no fato de que o Intérprete Educacional de alguma maneira se envolverá com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares a sua forma de atuação. Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também, o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo.

O intérprete pode, por sua atuação, colaborar com informações e observações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre a surdez, as formas de aprendizagem e os modos de abordar diversos temas. Trata-se de um trabalho em parceria, no qual professor e Intérprete Educacional trabalham conjuntamente para o desenvolvimento do aluno surdo (ANTIA; KREIMEIER, 2001).

Assim, o trabalho do tradutor/intérprete ou como o denominamos dentro do ambiente escolar, intérprete educacional, vai além de fazer escolhas ativas sobre o que deve traduzir, envolve também, maneiras de tornar os conteúdos acessíveis para o aluno, pois uma tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento, principalmente quando os alunos são crianças ainda em fase de aquisição da Libras.

Neste sentido, entende-se que o intérprete educacional tem uma tarefa importante no espaço escolar, seu papel e modos de atuação merecem ser mais bem compreendidos e refletidos. A inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente.

Assim sendo, o intérprete educacional é uma importante ferramenta no processo educacional da língua de sinais e, também, da escrita dessa língua o que poderá facilitar muito o trabalho de tradução e interpretação desse profissional, garantindo que os conteúdos escolares sinalizados por ele foram sintetizados graficamente pelo aluno surdo e que ficarão gravados no papel e na memória desse aluno, como forma de compreensão do conteúdo exposto pelo professor.

O sistema de Educação de Surdos e Educação Bilíngue necessita acontecer no misto entre duas línguas dentro da Educação: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. No entanto, os surdos, (incluo-me nesse contexto, visto que sou surdo), consideram como primeira língua a Língua de Sinais e como segunda, a Língua Portuguesa. Isso faz com que se tenha uma estrutura gramatical diferente como acesso de comunicação para os surdos e sua inserção na Educação.

Levando tal aspecto em consideração, o Decreto nº 5.626/2005 estabelece como um dos direitos fundamentais do ser humano surdo, o direito linguístico. Desse modo, as instituições públicas e privadas de ensino que representam uma parte significativa na organização dos direitos linguísticos dos surdos, precisam adaptar-se para atender, principalmente, as crianças surdas, que necessitam ter sua estimulação precoce no processo de aquisição da linguagem, tendo a Língua de Sinais como sua primeira língua. Este decreto em seu artigo 14 assim determina

Art.14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

A Educação de Surdos e Educação Bilíngue, em qualquer estágio, necessita de mais informações e de um conhecimento mais aprofundado sobre a pedagogia surda ou pedagogia da diferença, adaptado da cultura surda através da forma de ensino dos professores surdos. Por outro lado, produzir cultura surda nos espaços educacionais

é um campo privilegiado de pesquisa para estudiosos das áreas educacionais e linguísticas e, em especial, da Educação de Surdos e Educação Bilíngue.

Outro aspecto a ser considerado na educação dos surdos são os próprios surdos, que desenvolvem suas pesquisas voltadas para a realização de objetivos importantes: o atendimento às crianças surdas para estimular sua aquisição de linguagem e difundir a Língua de Sinais nos sistemas de educação básica e superior.

Entende-se também que os Instrutores de Libras, além do desenvolvimento das suas tarefas específicas, devem também ser considerados como participantes do projeto educativo vinculado à área de Educação de Surdos, de Educação Bilíngue e de Linguística aplicada à Língua de Sinais, devendo ter consciência da Educação de Surdos, conhecimento e compreensão da realidade vivida como identidade surda.

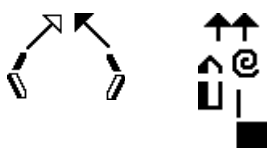
Corrêa (2001) declara ser necessário que os profissionais que lidam com a produção escrita na escola abandonem o ideal de pureza que atribuem à escrita como código, pois a heterogeneidade não está simplesmente na escrita. Urge que esses profissionais passem a pensá-la como um modo de enunciação marcado pela diversidade linguístico-histórica dos escreventes.

Assim, pautando-se nos conhecimentos obtidos sobre a escrita para a língua dos sinais, no caso específico do sistema *SignWriting*, é possível entender que essa formação possa ser trabalhada, familiarizando as crianças surdas com essa escrita, que não aparece em toda parte como aparece a escrita do português.



### 3 METODOLOGIA

Com o intuito de escolher o melhor caminho na contextualização desta pesquisa e, conseqüentemente, na elaboração de um produto educacional que seja compatível com os objetivos elencados, apresentamos neste capítulo, a metodologia adotada que se divide em: delineamento da pesquisa, cenário em estudo, população, o produto educacional, a coleta de dados para elaboração do produto e os resultados obtidos da pesquisa.



#### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Quanto a sua natureza, a pesquisa se configura como aplicada, uma vez que o produto educacional apresentado – *SignWriting: Práticas de Aprendizagem da Escrita da Língua de Sinais - nível básico* , tem a finalidade de contribuir com a inserção do sistema de escrita para as línguas de sinais nos vários contextos educacionais, sugerindo formas de leitura e escrita de uma língua que é viso-espacial na educação dos surdos. Este posicionamento coaduna-se com os determinantes emanados por Frasson e Oliveira (2009, p. 80) que enfatizam que na “práxis investigativa o pesquisador é movido a contribuir para fins mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos, operacionalizando os resultados de seus estudos”.

No tocante aos seus objetivos a mesma traz impressos os determinantes de cunho exploratório. Frasson e Oliveira (2009, p. 84) apontam que “a pesquisa exploratória traz como seu expoente uma maneira diferenciada de estudar e entender



os fenômenos. O saber instado por esse modelo traz em seu conjunto aspectos significativos” para o entendimento do objeto a ser pesquisado. A utilização de autores de renome na área da escrita de sinais proporcionou uma gama de informações a respeito do assunto pesquisado.

Em relação ao seu enfoque a pesquisa é classificada como qualitativa. Frasson e Oliveira (2009, p. 82) destacam que:

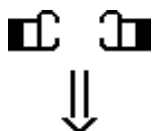
O saber construído em torno desse modelo traz como escopo principal uma relação indissociável entre o real e o sujeito, tendo como base os hábitos, as tendências, as atitudes comportamentais do ser humano. [...] os estudos que utilizam a pesquisa qualitativa trazem em seu contexto uma organicidade estrutural dos fatos, o que possibilita um aprofundamento no entendimento do processo em análise”.

Esta pesquisa utiliza-se de uma abordagem qualitativa por coletar dados através de entrevistas com perguntas semiestruturadas direcionadas aos profissionais de Libras que atuam no contexto escolar com alunos surdos.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, por apresentar à área educacional dos surdos, um material pedagógico, fruto de um intenso trabalho de pesquisa e reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem da Escrita de Sinais pelo sistema de notação *SignWriting*. Os resultados tiveram como fontes de pesquisa, dicionários de Libras e de outras línguas de sinais, dicionário online do *SignWriting*, sites, livros, artigos, dissertações e teses de autores que tratam da escrita dos sinais. Todas as informações reunidas nessa pesquisa aspiram mostrar que os profissionais de Libras podem levar as pessoas com surdez a se apropriarem de fato de um sistema que lhes permitam escrever sua própria língua, a Libras.

Quanto ao método científico utilizado pautou-se pelo uso do método indutivo, em face da lógica centrada na observação de fatos e fenômenos que, ao longo da história, vêm apresentando um comparativo das produções e aquisições dos conteúdos escolares dos surdos. Também apontam e discutem que o papel da língua portuguesa, tanto na sua modalidade oral quanto escrita, vem ocupando nos espaços educacionais de língua oficial oral, travando o direito do surdo de interagir com o conhecimento por meio do uso de sua primeira língua, a língua de sinais. Dessa forma, produzem-se discursos em relação às dificuldades na aprendizagem da língua escrita

pelo surdo, na aquisição dos códigos, nas várias tentativas didáticas, e nas inúmeras comparações curriculares entre a escrita de surdos e a dos ouvintes. (FRASSON. A.C.; OLIVEIRA JÚNIOR, 2009). Tal posicionamento parte do princípio de que os alunos ao estudarem o sistema de escrita *SingWriting* terão garantido no papel, a escrita da sua própria língua que é visual. Com a representação dessa grafia os surdos têm a oportunidade de melhorar seu desenvolvimento cognitivo e isso contribui para a aquisição da segunda língua, proporcionando uma aprendizagem mais natural, sem que eles sintam medo de ultrapassar a barreira linguística que a língua portuguesa se tornou para eles.



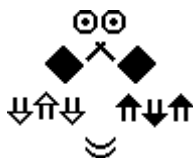
### 3.2 CENÁRIO EM ESTUDO

O cenário em estudo, selecionado para a pesquisa e, posteriormente, para a aplicação do produto, são as Escolas Estaduais do Núcleo de Educação de Paranaíba Pr., que atendam surdos e que tenham profissionais de Libras no ambiente educacional.

O público alvo dessa pesquisa são os profissionais da educação que dominam a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, que trabalham no ensino e na aprendizagem dos Surdos e que tenham liberdade de aplicarem o sistema *SignWriting* no ambiente escolar. O Núcleo Regional de Educação de Paranaíba atualmente é responsável por 21 Municípios a que compete orientar 58 Escolas. Dessas escolas, 12 são de Modalidade de Educação Especial, sendo que 10 se enquadram nessa modalidade. São Escolas Inclusivas para Surdos, e apenas 1 escola, em toda a extensão da região de Paranaíba, possui o Atendimento Especializado ao Surdo – AEE ofertado no CAES/SRM.

O levantamento mostrou ainda que os profissionais envolvidos na área da surdez são distribuídos em 1 Professora de Libras, 1 Instrutora de Libras e 10 Intérpretes Educacionais, doravante denominados de P1, P2, P3.

O questionário de coleta de dados orientado por meio de perguntas norteadoras sobre a inserção do sistema *SignWriting* foi aplicado a esses 12 profissionais de Libras pertencentes às Escolas Inclusivas para Surdos do Núcleo Regional de Educação de Paranaíba.



### 3.3 PRODUTO

O produto dessa pesquisa resultou na elaboração de um Caderno de Práticas de Aprendizagem da Escrita da Língua de Sinais - Libras pelo Sistema *SignWriting* em nível básico, destinado aos profissionais de Libras no contexto educacional dos Surdos.

Os conceitos de mediação e de interação exercem papel fundamental no êxito de qualquer trabalho escolar. Na alfabetização/letramento, não se torna diferente. Especialmente na aquisição da escrita de sinais, o conhecimento dos profissionais de Libras permitirá que este interaja com os surdos utilizando sua própria língua que lhes é significativa. A escrita dos sinais tem importante papel a desempenhar como canal de expressividade, possibilidade de fixação e valorização da língua do aluno surdo.

Portanto, essa pesquisa, além de apresentar uma escrita para os sinais que os surdos utilizam, traz uma proposta de ensino que dialoga sobre as práticas de aprendizagem dessa escrita da língua de sinais pelo sistema *SignWriting* e, a partir da prática encontrada no material didático, os profissionais de Libras poderão conhecer os símbolos desse sistema e começar a construir, juntamente com os educandos surdos, sua própria escrita a partir dos símbolos estudados de forma que se torne expressiva ao pensamento do educando surdo.

O caderno pedagógico encontra-se como anexo (01) deste trabalho, apresentando a seguinte estrutura:

## **APRESENTAÇÃO**

## **ESTRUTURAS DAS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS**

### **UNIDADE DE ESTUDOS I - O SISTEMA *SIGNWRITING***

A HISTÓRIA DO SIGNWRITING CONTADA PELOS PESQUISADORES

O SISTEMA SIGNWRITING E SUAS ESTRUTURAS

CENÁRIO DE ENSINO 1: CONFIGURAÇÃO DA MÃO

CENÁRIO DE ENSINO 2: ORIENTAÇÃO DA MÃO E ORIENTAÇÃO DA MÃO: PLANO PAREDE E PLANO CHÃO

CENÁRIO DE ENSINO 3: PRÁTICAS EDUCATIVAS: ATIVIDADES PARA A APRENDIZAGEM E O ENSINO DO SISTEMA SIGWRITING

CENÁRIO DE ENSINO 4: AVALIAÇÃO DA UNIDADE

### **UNIDADE DE ESTUDOS II – O SISTEMA *SIGNWRITING* E SUAS ESTRUTURAS**

CENÁRIO DE ENSINO 1: SÍMBOLOS DE CONTATO

CENÁRIO DE ENSINO 2: SÍMBOLOS DE MOVIMENTO DOS DEDOS

CENÁRIO DE ENSINO 3: SETAS BÁSICAS DE MOVIMENTO

CENÁRIO DE ENSINO 4: PRÁTICAS EDUCATIVAS: ATIVIDADES PARA A APRENDIZAGEM E O ENSINO DO SISTEMA SIGWRITING

CENÁRIO DE ENSINO 5: AVALIAÇÃO DA UNIDADE

### **UNIDADE DE ESTUDOS III – JOGOS EM *SIGNWRITING***

CENÁRIO DE ENSINO 1: SÍMBOLOS DE EXPRESSÃO

CENÁRIO DE ENSINO 2: JOGOS EM SIGWRITING

CENÁRIO DE ENSINO 3: AVALIAÇÃO DA UNIDADE

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **REFERÊNCIAS**

**Quadro 01: Estrutura do Caderno Pedagógico**  
**Fonte: Da Pesquisa (2016)**



### 3.4 COLETA DE DADOS PARA ELABORAÇÃO DO PRODUTO

Para elaboração do produto usou-se como fonte de coleta de dados a aplicação de um questionário orientado por meio de perguntas norteadoras aplicadas aos profissionais de Libras envolvidos no contexto educacional dos surdos. Para Deslandes et al (2010, p. 64), as entrevistas podem ser consideradas ‘conversas com finalidade’ e se caracterizam pela sua forma de organização. Assim sendo, esta coleta é classificada como “*Sondagem de opinião*, no caso de serem elaboradas mediante um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha do informante está condicionada a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigador”.

As perguntas norteadoras centradas nos objetivos geral e específicos determinados para este estudo traz os seguintes questionamentos:

#### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFISSIONAIS DE LIBRAS DE ACORDO COM OS OBJETIVOS DA PESQUISA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
Identificar a concepção dos profissionais de libras em relação à adequação teórica e prática da alfabetização/letramento em escrita da língua de sinais;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a sua relação com a Libras e há quanto tempo você é usuário da Língua Brasileira de Sinais – Libras?</li> <li>2. Qual o seu (nível de) interesse na escrita de língua de sinais?</li> <li>3. Tem curiosidade ou pesquisa sobre a escrita de língua de sinais na internet ou em outros meios?</li> <li>4. Tem formação em escrita da língua de sinais? Como e onde foi esta formação?</li> </ol>
Identificar se o sistema de Atendimento Especializado ao Surdo – CAES/SRM é suficiente para que o aluno surdo se aproprie do sistema de escrita <i>SignWriting</i> ;	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. O Atendimento Especializado ao Surdo – CAES/SRM é suficiente para que o aluno surdo se aproprie desse conhecimento?</li> <li>6. Se o sistema de escrita para a língua de sinais se tornasse obrigatório no currículo pedagógico do CAES/SRM, o que isso mudaria na sua atuação docente?</li> </ol>
Avaliar se as ações pedagógicas, fundamentadas no ensino de libras coadunam-se com o sistema de escrita <i>SignWriting</i> numa perspectiva contextualizada e interdisciplinar;	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Já preparou algum plano de aula que possibilitasse aos seus alunos surdos o contato com a escrita da língua de sinais?</li> </ol>
Estabelecer mecanismos e ferramentas que possam ser aplicados na prática do ensino do sistema <i>SignWriting</i> no que	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. No seu ponto de vista, como deve ser a formação dos profissionais de Libras</li> </ol>

<p>concerne ao reconhecimento e utilização deste sistema pelos profissionais de libras.</p>	<p>(professores, intérpretes e instrutores) para atuar em sala de aula com a escrita da língua de sinais?</p>
<p>Elaborar um caderno de Práticas de Aprendizagem da Escrita da Língua de Sinais pelo Sistema <i>SignWriting</i> voltado a atender os profissionais de Libras, no ensino da escrita aos surdos.</p>	<p>9. Em sua opinião a escrita de língua de sinais pode contribuir para o ensino/aprendizado do surdo?</p> <p>10. Na sua opinião, qual é o momento mais apropriado para o ensino da escrita da língua de sinais aos surdos?</p>

**Quadro 02: Questionário**  
**Fonte: Da Pesquisa (2016)**



#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo das entrevistas centrou-se em coletar dados para descrever o grau de conhecimento que os sujeitos da pesquisa têm em relação à escrita de sinais pelo sistema *SignWriting*. A pesquisa foi aplicada à medida que os participantes (professores de Libras, tradutores e intérpretes e instrutores de Libras) aceitavam o convite. Cujas respostas serviram de base para traçar um perfil desses sujeitos. Além disso, analisou os aspectos de tempo e uso do sistema, a aplicabilidade e praticidade da escrita de sinais por esses profissionais, a relação que esses profissionais têm com o sistema *SignWriting*, bem como sua formação e opiniões sobre a inserção dessa escrita no contexto educacional dos Surdos. As entrevistas foram aplicadas em formato de questionário para posterior análise. Em relação as questões tem-se:

Questão 01 - Qual a sua relação com a Libras e, há quanto tempo você é usuário da Língua Brasileira de Sinais – Libras?

A P1 discorre que:

É usuária da Língua Brasileira de Sinais há 21 anos. Mesmo antes do reconhecimento oficial da Libras no país já atuava no ensino dos Surdos que tinha como método de ensino o Oralismo. A P1 é ouvinte e durante todo o processo educativo dos surdos sempre trabalhou o ensino da língua portuguesa e o ensino da Libras, pois nesse período não haviam professores ou instrutores surdos que pudessem trabalhar com a Libras.

Já a P2 destaca que:

É surda, usuária da Libras há 13 anos. Antes utilizava a língua portuguesa como língua de comunicação, por ter boa oralidade e boa escrita do português.

A P5 destaca que:

Todos têm fluência em Língua Brasileira de Sinais, e a relação desses com a Libras varia numa média entre 3 a 10 anos de trabalho profissional, ou seja, em trabalho de interpretação da Libras em ambientes escolares.

É importante mostrar que o profissional de Libras precisa saber muito sobre a língua envolvida, no caso a língua de sinais, entender bem as culturas do povo Surdo que usa essa língua, ter familiaridade com a estrutura gramatical, os conteúdos, a interpretação, a tradução, ou seja, que esses profissionais que exercem a profissão ou fazem pesquisas na área da língua de sinais a dominem pela modalidade visogestual. Como cita Quadros (2004, p. 28), a “língua é um sistema de signos compartilhados por uma comunidade linguística comum” e para interagir com essas pessoas Surdas ou pesquisar com os informantes Surdos no território brasileiro dentro do “espaço de língua de sinais brasileira”, é preciso entender e conhecer os “sinalizantes-visuais desta língua”.

É importante destacar que sem o conhecimento da língua de sinais seria impossível dar continuidade à formação desses profissionais pelo sistema *SignWriting*, uma vez que a base para o ensino da escrita de sinais é o conhecimento em língua de sinais.

Questão 02 - Qual o seu (nível de) interesse na escrita de língua de sinais? Obtiveram-se as seguintes respostas;

P10 com relação ao interesse na escrita de sinais pontuou que:

Sempre tive muita curiosidade em conhecer um sistema de escrita para a Libras que pudesse auxiliar os surdos na hora de produzirem seus textos, pois esses encontram muita dificuldade na escrita da língua portuguesa.

Da mesma forma, quando indagada, a P8 disse que:

Sempre tive muito interesse em conhecer mais sobre a escrita de sinais.

Para a P4 em relação ao interesse dos profissionais pela escrita de sinais, afirma:



Ter interesse em conhecer com mais profundidade o sistema *SignWriting*, mas concordar ao afirmar que é uma escrita difícil e que exige muita prática.

Ao longo dessa pesquisa, percebeu-se que a escrita dos sinais é ainda pouco conhecida e utilizada em todo mundo, mas discutiu-se, também, sobre a importância que ela tem no desenvolvimento linguístico da pessoa Surda. Com os enfoques apresentados, o desenvolvimento intelectual e cultural das comunidades surdas tem evoluído, e o caminho natural dessa evolução passa pela aquisição de uma escrita própria que pode proporcionar o acesso a um novo patamar em suas expressões culturais e comunicativas. Com a aprendizagem da escrita dos sinais, os surdos terão a oportunidade de desenvolver uma nova cultura, que é a cultura escrita.

Questão 03 - Tem curiosidade ou pesquisa sobre a escrita de língua de sinais na internet ou em outros meios?

A P1 com base na pergunta acrescentou, dizendo que:

Trabalha diretamente no CAES com o ensino das duas línguas, e utiliza materiais didáticos que já vêm impressos com a escrita de sinais, mas que por ser uma escrita difícil e, em virtude de levar algum tempo para que ela e os surdos aprendessem, não buscou conhecimento nessa área.

Já a P6 revelou:

Ter curiosidade de saber como funciona essa mágica da escrita da Libras. Percebeu que essa escrita não é tão fácil assim, é preciso aprender e praticar a escrita de Libras como se aprende a escrita do Português.

Quando perguntado P7 respondeu que já se deparou com a escrita de sinais em materiais didáticos, visto estar cursando a graduação em Letras/Libras.

Compreendendo que se levar em conta a questão da acessibilidade linguística ao conteúdo escolar, faltam materiais didáticos escritos em língua de sinais e em multimídia que possibilitem ao aluno falante de Libras o acesso ao conteúdo curricular e, tanto na escola regular quanto no atendimento educacional e especial para surdos, os materiais didáticos que existem estão todos na segunda língua deste aluno - ou seja, português na modalidade escrita.

Questão 04 - Tem formação em escrita da língua de sinais? Como e onde foi esta formação? A pesquisa revelou:

A P3 informou que:

Nunca houve nenhuma formação nessa área na escola onde trabalha com surdos, seria interessante entender como funciona essa escrita e ajudar os alunos surdos no seu desenvolvimento cognitivo.

A P2 disse que:

Ainda não, mas prometeu que iria aprender.

Para o P9 declarou que está cursando a graduação em Letras/Libras:

Está tendo uma formação específica em escrita de sinais na disciplina *SignWriting*.

A falta de informação e conhecimento de profissionais que lidam diretamente com surdos em relação à Escrita de Sinais, dificulta muito a expansão do trabalho com essa escrita, pois no caso do cenário de pesquisa esse questionário é a única referência para que os alunos surdos comecem a ter contato com o ensino da escrita dos sinais. Isto se dá por parte dos profissionais que atuam no contexto escolar em que esses alunos estão inseridos. Esses espaços educacionais que visam a tradução de conteúdos, ainda têm bem forte o mito de que esses alunos devem escrever apenas em português. A Lei de Libras - 10.436, de 24 de abril de 2002 - e sua normatização através do Decreto 5.626, publicada em dezembro de 2005, instituiu, entre outras coisas, que esta língua de sinais deva “ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior – em todas as licenciaturas – e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

As implicações legais destas determinações foram muitas: novos cursos superiores e de pós-graduação, para dar conta da formação desses professores que estarão atuando nesses espaços; nova reestruturação das escolas que recebem alunos com surdez, entre outros. Porém na prática, pouca coisa mudou, havendo a necessidade de se efetivarem práticas pedagógicas reflexivas, que girem realmente em torno das necessidades específicas dos alunos com surdez, falantes de Libras. Um novo profissional, principalmente da área de Letras, que irá lidar especificamente com o ensino de línguas, necessitará ser formado para que se atenda a esta demanda existente na escola regular.

Questão 05 - Já preparou algum plano de aula que possibilitasse aos alunos surdos o contato com a escrita da língua de sinais? Foi analisada da seguinte forma:

A P1 em resposta a essa pergunta diz:

Nunca ter feito nada com a escrita de sinais por falta de conhecimento da parte dela, “quando os surdos se deparam com materiais com essa escrita dou uma explicação superficial dizendo que são estudos que estão sendo feitos para criarem uma escrita pra Libras, mas sem me aprofundar”, diz ela.

A P2 declara que:

Ainda não, mas irá aprender como organizar planos de aula com a escrita de sinais para ensinar seus alunos surdos.

O P11 por não estar atuando como professore disse:

Não haver preparado planejamento pedagógico que pudesse aproximar os surdos do sistema *SingWriting*.

A proposta de grafia da Libras no sistema *SignWriting* vem completar o processo educacional do aluno surdo, em uma proposta que visa a ampliação de seu conhecimento do mundo, possibilitando o uso de materiais escritos, disponibilizados como complemento ao Atendimento Educacional Especializado em Libras e para o

ensino de Libras. No entanto, um cuidado deve ser tomado: misturar o ensino de *SignWriting* com palavras em língua portuguesa é uma confusão teórica que deve ser evitada. A proposta de escrita da Libras visa à ampliação e reflexão sobre a própria língua; não podemos considerar o processo de sinalização escrita como mais uma metodologia para que o aluno surdo amplie seu vocabulário na língua portuguesa.

Questão 06 - Em sua opinião a escrita da língua de sinais pode contribuir no ensino/aprendizado do surdo? Têm-se as seguintes respostas:

Segundo afirmação da P1:

Se houver formação adequada para o trabalho com a escrita dos sinais será um avanço na educação dos surdos.

Para a P2:

É provável que sim, pode ser uma escrita difícil de se aprender, mas se houver prática será fácil perceber o quão é importante para os surdos e o quanto pode facilitar a sua aprendizagem.

O P12 apontou:

A escrita é muito difícil e exigiria muito tempo pra aprender. Porém é muito importante para o surdo ter a chance de escrever sua própria língua.

O P5 destaca que

Acredita que se os surdos tiverem acesso à escrita da Libras e os conteúdos estiverem adaptados nessa escrita e as formas avaliativas na escrita forem adotadas pelos educadores, com certeza o sistema *SignWriting* contribuirá muito para a aprendizagem desses alunos.

Contradizendo a falsa ideia de que os surdos são preguiçosos para escrever (por causa da indisposição que apresentam para aprender a língua portuguesa), as crianças surdas revelam interesse na aprendizagem da escrita de sinais e isto é

inteligível, uma vez que esta escrita representa a sua primeira língua (L1). Por isto, elas se sentem mais entusiasmadas quando são alfabetizadas/letradas a partir da escrita de sinais. Essa afirmação vem ao encontro com o pensamento de Stumpf quando diz que

as escolas de surdos precisam colocar rapidamente a escrita de sinais no currículo, pois suas aulas proporcionam oportunidades importantes para os surdos de aprender também língua de sinais. Exercitamos muitas aprendizagens de sinais quando procuramos pela melhor grafia de um sinal. (STUMPF, 2002:65 In: PONTIN e SILVA, 2010).

Quando o sistema de escrita de sinais é valorizado, também é substancializada a probabilidade de concretização da pedagogia surda, pois abarca a possibilidade de o professor trabalhar integralmente com a língua de sinais.

Questão 07 - Em sua opinião, que momento é mais apropriado para o ensino da escrita da língua de sinais aos surdos? Responderam:

Na visão da P1 ela afirma que:

O CAES é o lugar indicado pra realizar esse trabalho, visto que o centro atende em contraturno e tem como objetivo o ensino da Libras. Ressalta ser impossível desenvolver esse ensino em sala de aula regular com os alunos inclusos onde predomina a linguagem oral, além do atendimento especializado ser o momento em que a criança passa a ter o contato com sua língua de sinais com outros falantes dessa mesma língua.

Para a P2 esse momento tem que acontecer na infância, uma vez que:

É melhor iniciar esse ensino desde criança, esse é o momento certo, assim podem começar a aprender escrever textos, criar histórias, fazer uma redação, com sua própria escrita que é igual à língua de sinais e não igual a língua portuguesa. Pode ser uma oportunidade também para os surdos escreverem bem uma redação do ENEM ou de vestibular.

Já para o P3:

O momento adequado para a iniciação do ensino da escrita de sinais é quando o aluno adentra o CAES/SRM, pois é nesse espaço bilíngue que os surdos terão a oportunidade de aprenderem de fato a grafia do sistema SignWriting.

A este respeito, a experiência de Stumpf (2005) sobre o ensino da escrita de sinais para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental esclareceu que os alunos que dominam a LIBRAS têm muita facilidade para a aprendizagem da escrita de sinais. Isto significa que quanto maior for o contato com a LIBRAS maior será a probabilidade de compreender a estrutura desta língua de modo mais natural possível.

Quando a criança escreve, expressa suas ideias graficamente, por meio de um sistema cujo uso supõe a compreensão da sua forma de construção. Construir a escrita significa conseguir criar os elementos adequados à expressão das ideias e estabelecer entre eles a relação apropriada que reflita, no texto, a gramaticidade da língua. Para o usuário natural de uma língua, no caso, para os surdos usuários das línguas de sinais, essa compreensão da estrutura da língua acontece naturalmente ao ser posta em contato com sua língua de sinais, como acontece com a criança ouvinte quando adquire a língua oral de seus pais.

Lacerda e Lodi (2009, p. 12) ressaltam a importância bilíngue para surdos desde a infância para que não haja um atraso significativo na apropriação da linguagem e no pensamento. Segundo elas, *estes sujeitos devem interagir com interlocutores usuários da língua de sinais o mais precocemente possível, identificada como uma língua passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições de “aprendizagem”*.

O processo de alfabetização, nessa perspectiva, deve ocorrer primeiramente em Libras, ou seja, o uso e a produção de significados e sentidos por meio da primeira língua. É a partir dela que a criança surda cria conceitos, nomeia e compreende realidades à sua volta. É importante definir o que defendemos como alfabetização. Em diálogo com Freire (1989) e Sampaio (2008), compreendemos alfabetização como processo de leitura do mundo e, no caso das crianças surdas, alfabetização como espaço para expressão em Libras para diálogos com os outros, para aprendizagem da Libras em produções e processos discursivos e, também, a expressão por meio da escrita.

Questão 08 - O Atendimento Especializado ao Surdo – CAES/SRM é suficiente para que o aluno surdo se aproprie desse conhecimento? Obtiveram-se as seguintes respostas:

A P8 reafirma:

Será um avanço ter a escrita de sinais no conteúdo pedagógico do CAES, mas salienta a importância dessa escrita ganhar mais espaço na escola como um todo garantindo a possibilidade do aluno surdo ter o direito de usar a escrita da sua língua em qualquer lugar.

Sob o ponto de vista da P10:

Sim, dependendo de como será trabalhada essa escrita no CAES. O CAES tem um ensino bilíngue onde fica mais fácil o surdo se apropriar do conhecimento da escrita de sinais. Já no ensino comum, junto com ouvintes, fica difícil a compreensão e o processo vai demorar mais até que os surdos consigam aprender a escrita da Libras.

O P11 complementa respondendo que:

O CAES não é suficiente, mas atualmente é o melhor espaço para que o aluno surdo se aproprie desse conhecimento.

P7 declara que:

A escrita de sinais tem que adentrar outros espaços como as salas de aulas regulares, o mural de informações da escola, os bilhetes que a escola envia para os pais dos alunos, os rótulos e embalagens, assim como é a escrita em braile para as pessoas com deficiência visual, assim como é a escrita em português para os ouvintes.

A educação bilíngue aparece nos documentos oficiais, pela primeira vez, no Decreto nº 5.626/2005. Neste documento, são consideradas classes/escolas bilíngues aquelas cujas línguas de instrução e do processo aprendizagem/ensino são a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua para os estudantes surdos.

Segundo Quadros (1997, p. 27), “a proposta de Educação Bilíngue propõe tornar acessível à criança, duas línguas no contexto escolar [...]”. Considera a língua de sinais como língua natural [língua materna] e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. De acordo com estudos linguísticos, a criança surda, quando usa e compreende a sua língua materna, apresenta base linguística que a permite aprender uma segunda língua ora e/ou escrita. A modalidade escrita é, então, o canal visual do Português, assim como a língua de sinais se baseia também em manifestações visuais. Segundo a autora (1997, p. 98), para as pessoas surdas não existe associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente.

A educação bilíngue reconhece a importância de ambas as línguas – a Libras e o Português – para o desenvolvimento cognitivo, social e político dos estudantes surdos. Nesse viés de educação, essas línguas devem apresentar uso efetivo entre os sujeitos e status de igualdade no espaço escolar. Porém, referente ao ensino, é necessário atentar para as particularidades gramaticais e históricas de cada uma, tendo em vista as suas diferenças.

Questão 09 - Se o sistema de escrita para a língua de sinais se tornasse obrigatório no currículo pedagógico do CAES/SRM, o que isso mudaria na sua atuação docente? Responderam que:

Ao responder a pergunta a P9 lembra que:

A Libras é uma língua, e como toda língua se renova, a Libras também. A escrita para os sinais é só a garantia de que a Libras é uma língua viva, se pesquisas e estudos estão surgindo nessa área é porque a Libras está tomando maiores proporções em sua área linguística.

A P6 demonstra seu interesse na escrita de sinais dizendo que:

Gostaria muito de poder conhecer a estrutura do sistema de escrita da Libras para poder ajudar seus alunos no CAES pra que eles pudessem se desenvolver na Libras, na escrita dela e servir de suporte pra aprenderem a escrever o português. Reforça que os professores precisam ter conhecimento na escrita dos sinais para poder ensinar os alunos surdos.



A P4 relata que:

Mesmo não atuando como docente na educação dos surdos estou diretamente ligado à ação docente, e percebo o trabalho dos professores e as dificuldades que os surdos têm com a escrita da língua portuguesa.

A 12 demonstra acredita que:

Seria um método positivo na educação dos surdos. Considera importante haver a inserção do *SignWriting* no currículo pedagógico dos surdos, mas que é necessário mais informações e formação para os professores que atuam com o ensino do surdo.

É interessante produzir o currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos, respeitando-o, adequando-o à linguística em língua de sinais. Tal currículo ajuda a construir a identidade surda para assumir o jeito de ser surdo através de uma proposta pedagógica diferenciada, específica e bilíngue, que é um grande encontro entre os fundamentos teóricos adotados e as orientações metodológicas da pedagogia bilíngue, adequados para surdos. Acerca do trabalho pedagógico no currículo para surdos, voltado aos alunos surdos, deve-se considerar um trabalho desenvolvido em um ambiente bilíngue, em espaço em que se utilize a língua de sinais em sua forma visual e escrita e a língua portuguesa.

Com tudo isso, torna-se muito importante criar um novo currículo específico para os surdos. Os currículos além de sempre serem possíveis de apresentar novas estratégias pedagógicas, também necessitam de disciplinas que em suas práticas estimulem e promovam a identidade cultural.

Ao utilizar na sala de aula a primeira língua como contação de histórias dos surdos, a utilização de recursos como poesia e narrativa dos surdos, isso levaria a uma maior consciência sobre a cultura surda. O ensino de uma forma escrita da língua de sinais dentro de uma disciplina de língua de sinais, além da discussão em torno da teoria de identidade surda, se apresenta como muito importante na transmissão aos alunos surdos. Isso é uma abordagem da pedagogia dos surdos que levaria em conta, precisamente, as contribuições da teoria cultural e da qual emergiria uma nova produção da identidade e da diferença do professor surdo na sala de aula.

Questão 10 - No seu ponto de vista como deve ser a formação dos profissionais de Libras (professores, intérpretes e instrutores) para atuar em sala de aula com a escrita da língua de sinais? Disseram que:

Para a P1 essa formação deve:

Ser para todos, tanto para os profissionais que lidam com os surdos, como para os que não lidam no momento. E complementa dizendo que essa formação deve ser continuada para que esse ensino seja de qualidade para a formação acadêmica dos surdos.

Com relação a isso, a P2 destacou que:

O curso de Letras/Libras oferece a disciplina *SignWriting*, mas ainda não é acessível a todos os professores, intérpretes e instrutores, por isso, seria necessário que as escolas que tem surdos pudessem oferecer e preparar cursos de capacitação nessa área.

Na visão do P5 esta formação:

Deve acontecer nas escolas que já ofertam o ensino bilíngue e que essa deve ser uma formação continuada.

Na demanda da Lei 10436/02 e do Decreto 5.626/05, as propostas da comunidade Surda nos espaços pedagógicos e acadêmicos abordaram a necessidade educacional nas perspectivas pedagógicas, sociais, antropológicas e identitárias, bem como a formação de professores bilíngues com o objetivo de lidar com alunos Surdos nas escolas, construindo e divulgando novos conceitos e conhecimento peculiar linguístico dos alunos Surdos.

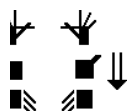
A função de Professor Bilíngue é ensinar a língua de sinais brasileira às crianças e aos jovens Surdos, dando oportunidade de eles se interessarem pela língua e cultura Surda.

O Decreto 5.626/05 deixa claro, quando trata da formação de Professor Bilíngue, de acordo com o artigo:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Caso não haja professores bilíngues com título de pós-graduação ou de graduação em Libras, nos próximos dez anos, para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais (com formação prévia definida no Art. 7º do Decreto nº 5.626) aprovados em exame de proficiência em LIBRAS, promovido anualmente pelo Ministério da Educação, realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior.

Não há modelo único para a educação bilíngue nas escolas. As pesquisas educacionais evidenciam que, na educação bilíngue, os professores bilíngues são uma das ferramentas de mediação na aquisição de linguagem, cognição e alfabetização aos alunos Surdos e que podem ser utilizados em um ambiente só: aprendizagem de todas as disciplinas em língua de sinais brasileira pelo professor Surdo e aprendizagem da Língua Portuguesa pelo professor não surdo.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo abordou a origem, estrutura e funcionalidade do sistema de escrita de sinais – *SignWriting* na formação dos profissionais de Libras atuantes no contexto educacional dos Surdos. Ao identificar que os profissionais de Libras selecionados para compor as análises de dados dessa pesquisa não tinham familiaridade com sistemas de notações para a grafia dos sinais e que tinham poucas informações teóricas e práticas com relação ao sistema *SignWriting*, o presente estudo veio favorecer, nos limites dessa pesquisa, várias oportunidades para que esses profissionais conquistassem o conhecimento da escrita da língua de sinais através da abordagem teórica e da prática contida no Caderno de Práticas de Aprendizagem da Escrita da Língua de Sinais, o qual foi intitulado de “*SIGNWRITING: Práticas de Aprendizagem da Escrita da Língua de Sinais*”, desenvolvido para o ensino em nível básico.

Durante o estudo, foi possível perceber que a escrita para os sinais que os surdos utilizam como língua natural é ainda pouco conhecida. Ainda há muito que investigar sobre essa escrita desde seu aprimoramento às contribuições no desenvolvimento cognitivo e linguístico daqueles que dela fazem uso. Também foi possível perceber a escassez de materiais visuais nessa área que pudessem servir de auxílio no Atendimento Educacional dos Surdos.

Os resultados das análises dos dados obtidos pelos profissionais de Libras atuantes no contexto educacional dos surdos parecem corroborar com essa afirmação. Com base nas respostas dos profissionais, pode-se afirmar que publicações em escrita de sinais pelo sistema *SignWriting* são necessárias para o desenvolvimento da leitura, da prática e da popularização desse sistema de escrita.

Fazer com que o sistema *SignWriting* circule cada vez mais como meio de comunicação e formação são requisitos fundamentais para resultados mais concretos na atuação dos profissionais de Libras que poderão compreender o que é a escrita de sinais e como ela pode ser inserida no currículo dos estudantes surdos, levando-os a uma alfabetização/letramento significativo que ofereçam, dentro do princípio do bilinguismo, o aporte adequado à língua de sinais.

Ao pensar na escrita dos sinais como forma de poder é possível compreender as narrativas sobre autonomia, que colocam que os surdos se tornam mais

participativos e conseguem expressar suas ideias através desse sistema de escrita, que sozinhos eles conseguem desenvolver a escrita naturalmente, trazendo para o papel o que sinalizam.

Com base nessas reflexões, faz-se necessário aprofundar conhecimentos sobre a escrita da língua de sinais, no sentido de associar a prática dessa escrita ao conhecimento da língua natural dos surdos, oferecendo assim, a oportunidade de aquisição do sistema de escrita de língua de sinais pela compreensão dos códigos próprios dessa escrita e do trabalho prático exercido no CAES.

Neste sentido pode-se destacar que as discussões apresentadas podem sugerir a organização de ações importantes na educação dos surdos, criando nos profissionais de Libras a perspectiva de instigar, cada vez mais, educadores e outros profissionais ao debate e fortalecimento das metodologias contextualizadas e interdisciplinares na educação desses alunos. Entendemos que os professores de CAES/SRM e os intérpretes educacionais não podem assumir a exclusividade desta tarefa. Nesse sentido, consideramos que o ensino da escrita da língua de sinais deve estar inserido na educação dos surdos, educação essa que não focaliza o diferente, mas é essencialmente responsável em expandir, aprimorar e, principalmente, oferecer fundamentos e argumentos para o debate geral da educação inclusiva.

Para que a adoção do sistema *SignWriting* se torne viável nas escolas inclusivas que atendem surdos numa educação bilíngue é necessário que se desenvolva uma política nacional de valorização desse sistema de escrita, com vasto material bibliográfico e prático, com informações e formações a todos os envolvidos na educação dos surdos. Tais medidas facilitarão o trabalho dos profissionais (professores de Libras, instrutores e tradutores e intérpretes de Libras) e resultarão em benefícios para o desenvolvimento do aluno surdo.

A continuidade de pesquisas como essa, possibilitará a construção da escrita pelos aprendizes Surdos em processo de alfabetização/letramento, de modo que essa escrita para os sinais consiga preencher a lacuna outrora encontrada na trajetória histórica dos surdos, de sua língua e de sua cultura.

Os conceitos de mediação e de interação exercem papel fundamental no êxito de qualquer trabalho escolar. Na alfabetização/letramento, não é diferente. Especialmente na aquisição da escrita de sinais, o conhecimento dos profissionais de Libras permitirá que interajam com alunos surdos utilizando sua própria língua e sua

própria escrita que lhes é significativa. A escrita dos sinais tem importante papel a desempenhar como canal de expressividade, possibilidade de fixação e valorização da língua do aluno.



## REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe, CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2005.

ANTIA, S. D. KREIMEIER, K. H. **Role of interpreters ins inclusive classrooms.** American Annals Deaf. Vol.146, nº 4, 2001.

ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Brasília: MEC/SEESP; FORTALEZA: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BEBIAN, Ambroise. Mimographie, ou Essai d'écriture mimique propre à régulariser le langage des sourds-muet, 1825. <http://injs.bibli.fr/opac/> Acesso em: 01 março 2015.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou Lógica?** Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na interpretação dos surdos.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Paulo Renato Souza, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Secretaria da Educação. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Secretaria da Educação. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Brasília, Lei nº. 12.319 de 01/09/2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 – **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 10 jul.2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 outubro de 2009 – **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: A secretaria, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo. Editora Scipione, 2002.

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.

CAPOVILLA, F. C. e RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, Volumes I e II. São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 2001.

CAPOVILLA, F. C., & SUTTON, V. (2001). **Como ler e escrever os sinais da Libras**: A escrita visual direta de sinais SignWriting. In F. C. Capovilla, & W. D. Raphael (Eds.), Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. Volume I: Sinais de A a L (Vol. 1, pp. 55-126). São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Compreendendo o processamento do código alfabético: Como entender os erros de leitura e escrita das crianças Surdas. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. Volume I: Sinais de M a Z. São Paulo: Edusp, 2001, p. 1497-1516.

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. **Educação da criança surda**: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 8, nº 2, p. 127-146, 2002.

CAPOVILLA, F. C. & CAPOVILLA, A. G. S. (2004b). **Atraso na aquisição de leitura**: relação com problemas de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica. Em F. C. Capovilla (Org.), Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar (2ª Ed., pp. 167-186). São Paulo: Memnon.

CAPOVILLA, Fernando C.; et al. **A escrita visual direta de sinais Signwriting e seu lugar na educação da criança Surda**, 2006. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira. Vol. II: Sinais de M a Z. 3ª ed. São Paulo: Edusp, 2006, p. 1491-1496.



CARVALHO, Rosita Edler. **Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva**. Ambiente educação. São Paulo, v. 1, nº 2, p. 21-30, ago./dez. 2008.

CORRÊA, M. L. G. **Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português**. In: SIGNORINI, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**. Pessoa com surdez. Brasília: Distrito Federal, 2007.

DESLANDES, S.F. **O Projeto de Pesquisa como Exercício Científico e Artesanato Intelectual**. IN: MINAYO, M.C.S.(Org) Pesquisa Social; Teoria Método e Criatividade. 29ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FINAU, Rossana. **Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística**. In: Estudos Surdos I/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

FRASSON, A. C.; OLIVEIRA JÚNIOR, C. R. **Metodologia da pesquisa científica**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

KARNOPP, L. B. **O ensino da língua portuguesa para surdos a partir de uma perspectiva bilíngue**. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2., e SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 7., 2001, Canoas. Anais... Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais e Língua Portuguesa**: em busca de um diálogo. In LODI, A. C. B. & Harrison, K. M. P. & TESKE, O. (orgs). Letramento e minorias. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, A.; LOPES, M. (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

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

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LEITE, Tarcísio de Arantes; MCCLEARY, Leland. **Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte**. In: Estudos Surdos IV/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

LODI, C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOPES, M.C.; DAL'IGNA, M.C. (Org.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007.

LOUREIRO, C.B.C.L. **Processo de apropriação da escrita da Língua de Sinais e escrita da língua portuguesa: informática na educação de surdos**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LULKIN, Sérgio Andrés. **O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre a diferença*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MAHER, T. **A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado**. IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005.

MUSSELMAN, C.; SZANTO, S. **The written language of deaf adolescents: patterns of performance**. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 3, nº 3, p. 245 -257, 1998.

OVIEDO, Alejandro. **El primer sistema de escritura para las señas (1825)**. Berlín, 2008. Disponível em <<http://www.cultura-sorda.eu>>. Acesso em: 24 mar 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. **INSTRUÇÃO Nº. 002/2008 SEED/SUED**. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde - Superintendente da Educação. Curitiba, 10 de março de 2008.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 02/03. **Normas para a educação especial no Sistema de Ensino do Estado do Paraná**. Curitiba, 2003.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. P. 51-73.

PICARD, Georges. **Todo Mundo Devia Escrever: A Escrita como Disciplina do Pensamento**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

PLETSCH, M. D. **A dialética da inclusão/exclusão nas políticas públicas educacionais para pessoas com deficiência: um balanço do governo Lula (2003-2010)**. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, nº 24, p. 39-55, jan./abr.2011.

QUADROS, R. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas, nº 3, p. 53-62, 2000.

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

QUADROS, R. M. **Situando as Diferenças Implicadas na Educação de Surdos**. In: Ponto de Vista – vol 1, nº 5, p. 81 – 111, Florianópolis: 2003.

QUADROS, R.M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RANGEL, G. e STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, R. L. (Orgs) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de outro lugar e o risco do exílio**. In SIGNORINI, I. (Org) *Lingua(gem) e identidade*. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 213- 230.

ROALD, Ingvild. *Teng Skrift: innføring tegnskrift*. Bergen: Vestlandet Kompetansesenter, 2006. Disponível em: <http://www.signreiting.org/archive/> Acesso em 01 jul. 2014.

SÁ, N.R.L. **Discurso surdo: a escuta dos sinais**. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SÁNCHEZ, C. **La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia**. I: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. V. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 35-45.

SAMPAIO, C. S. **Alfabetização e formação de professores: Aprendi a ler (...)** quando misturei todas as letras ali... Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

SCARPATO, Marta. **Procedimentos de Ensino: um ato de escolha na busca de uma aprendizagem integral**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SCHMITT, Deonísio. **Espaço de conforto linguístico/cultural dos surdos na UFSC**. In: *Estudos Surdos III/Ronice Müller de Quadros (org.)*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (Inglês): um desafio para professores e alunos**. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SILVA, Tânia dos Santos Alvarez. **A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil.** 227 p. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SILVA, F. I. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais:** Signwriting. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Educação e Processos Inclusivos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O currículo de Língua de Sinais e os professores surdos: poder, cultura e identidade surda.** In: Estudos Surdos II/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1999.

STOKOE, W. **Sign Language structure:** na outline of the visual communication systems of the american deaf. New York: University of Buffalo Press, 1960.

STUMPF, M.R. Transcrições de Língua de Sinais Brasileira em SignWriting. In: III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial; Fortaleza, 2002. **Anais**

STUMPF, M. Sistema Signwriting: Por uma Escrita Funcional para o Surdo. In: Thoma, A. S. Et Al. **A Invenção da Surdez:** Cultura, Alteridade, Identidade e Diferença no Campo da Educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema SignWriting:** Linguas de sinais no papel e no computador. 2005. 330 f. Tese (Doutorado) – Curso de Informática na Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

STUMPF, Marianne Rossi. **Escrita de Sinais I.** Florianópolis: UFSC, 2008.

UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais.** 1978. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Cultura/declaracao-sobre-araca-e-os-preconceitos-raciais.html>. Acesso em: 20/11/2011.

VIADER, M. E; PERTUSA, E.; VINARDELL, M. Importancia de las estrategias y recursos de la maestra sarda en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social de mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.