



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGE_n
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

**O *SIGNWRITING* E A PRÁTICA DOCENTE: O PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM COM ALUNOS SURDOS**

FABÍOLA MORAIS BARBOSA

Vitória da Conquista – Bahia

2018

FABÍOLA MORAIS BARBOSA

**O *SIGNWRITING* E A PRÁTICA DOCENTE: O PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM COM ALUNOS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEn, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino, Sociedade e Culturas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Pacheco Gusmão

Vitória da Conquista – Bahia

2018

B197s

Barbosa, Fabíola Morais.

O signwriting e a prática docente: o processo ensino-aprendizagem com alunos surdos. / Fabíola Morais Barbosa, 2018.

172f. il.

Orientador (a): Dr^a. Maria Aparecida Pacheco Gusmão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 146 – 154.

1. *Signwriting* – Sistema de escrita. 2. Ensino/Aprendizagem – Aluno surdo. 3. Prática docente. 4. Escrita para surdos. I. Gusmão, Maria Aparecida Pacheco. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino-PPGEn. III. T.

CDD 371.912

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

**O SIGNWRITING E A PRÁTICA DOCENTE: O PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM COM ALUNOS SURDOS**

Autora: Fabíola Morais Barbosa

Data de aprovação: 26 de outubro de 2018

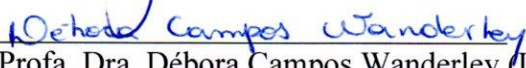
Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

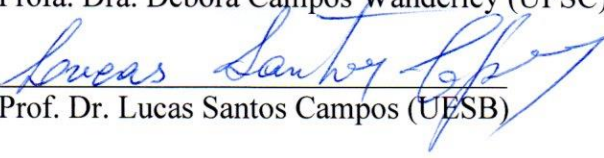
COMISSÃO JULGADORA:



Prof.ª. Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão – Orientadora



Prof.ª. Dra. Débora Campos Wanderley (UFSC)



Prof. Dr. Lucas Santos Campos (UESB)

A evolução das línguas de sinais,
para língua com escrita própria,
significa uma mudança cultural
importante para o povo surdo.

Wanderley e Stumpf

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por permitir a realização dessa grande conquista.

A minha mãe pela vida e pelo amor incondicional que sempre me deu. Por me ensinar a viver com dignidade e nunca desistir de meus ideais. Por estar presente nos momentos mais difíceis e por apoiar os meus sonhos mesmo que para isso tivesse que desistir dos seus.

Ao meu pai pela vida e pelo amor que sempre demonstrou sentir por mim.

Aos meus irmãos pela parceria, paciência e por serem amigos em todas as horas.

Agradeço ainda a todos os meus familiares e amigos que foram de grande importância para a construção desse sonho e me fizeram perceber que não estou sozinha nessa longa caminhada que se chama vida.

As minhas queridas amigas Poliana Lima e Emmanuelle Félix que me receberam e me apoiaram na construção desse sonho.

Não poderia deixar de agradecer a minha amiga e parceira de infância Priscilla Leonnor, com certeza, a nossa amizade gerou experiência e juntas vencemos dificuldades e crescemos em confiança diante da vida.

Agradeço especialmente à Gilmara Nascimento, Isaac Figueredo e Jakeline Sousa que no início do mestrado me receberam e me apoiaram com incentivo e traduções.

A UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), coordenação geral e intérpretes, muito obrigada!

A professora Orientadora Maria Aparecida Pacheco Gusmão que têm me dedicado um grande apoio na construção desse trabalho, vivemos uma imensa parceria durante 2 anos e meio. O meu coração se sente maravilhado e para sempre lembrarei do seu apoio, relaciono nossa interação com as flores amarelas que tanto gosto e me alegram!

Agradeço ao Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú – CAPI, a todos os seus funcionários que me receberam para a pesquisa de campo do Mestrado e em especial à professora Laura, que sempre esteve à disposição para responder às minhas solicitações e os alunos surdos.

Agradeço à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) que me apoiou nesse processo de estudos do mestrado, incentivando a pesquisa. Com certeza volto ao trabalho com uma nova experiência na bagagem para contribuir positivamente nesta Universidade. Também agradeço à AFAGO (Associação de Familiares e Amigos de Pessoas Especiais) por colaborar na efetivação de projetos e depositar confiança em meu trabalho com os surdos.

A Professora Dr.^a Débora Campos Wanderley e o Professor Dr. Lucas Santos Campos convidados para a minha banca de mestrado, sou muito grata a eles por ter aceitado o convite

e também por todo apoio e incentivo! Ainda estendo meus agradecimentos à Profª Dr.ª Marianne Rossi Stumpf que gentilmente aceitou o convite para a minha banca de qualificação e enviou ricas orientações para a continuidade do meu trabalho.

A minha parceira de tradução Louise Henrique que me recebeu e me apóia, trabalhando junto comigo na minha dissertação e também tradutor do texto em SW João Paulo Ampessan muito obrigado!

Agradeço também aos líderes surdos no Brasil, nos âmbitos Estadual e Municipal, cujo movimento me ajudou a crescer como pessoa consciente do meu papel na sociedade na qual estou inserida.

Quero agradecer a todos que estiveram comigo até aqui!

RESUMO

A pesquisa que originou essa dissertação faz parte dos estudos do Mestrado Acadêmico em Ensino, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Objetiva-se, por meio deste estudo, apresentar a prática docente construída por uma professora, do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiauí-BA, para ensinar leitura e escrita a alunos surdos por meio do sistema *SignWriting* (SW) e as contribuições desse sistema no processo ensino e aprendizagem dos alunos. O SW é um sistema de escrita capaz de registrar no papel qualquer língua de sinais sem o auxílio do sistema alfabético convencional. O SW tem sido utilizado por algumas instituições educacionais que adotam uma abordagem de ensino bilíngue para surdos, pois seu ensino pode propiciar imersão na leitura e escrita visual, favorecer o fortalecimento da língua de sinais e da cultura surda valorizando-a como língua natural das pessoas surdas. A base teórica da pesquisa respaldou-se nos estudos de Stumpf (2005;2011), Silva (2009), Barreto e Barreto (2012; 2015), Capovilla *et al.* (2006; 2013), Wanderley (2015), Ribeiro (2016), Lodi, Mélo e Fernandes (2015), Gesser (2009), Sá (1999), Strobel (2009) e dentre outros. A pesquisa é de natureza qualitativa com as características típicas de uma pesquisa etnográfica. Para produção/obtenção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gravações de vídeos em Libras com uma docente bilíngue e com cinco discentes surdos (as) que frequentam esse mesmo espaço de ensino, observações *in loco* (ou *observação de campo*), e análise documental: planejamentos didáticos da professora e materiais didáticos utilizados pelos alunos e também instrumentos de registro como fotografias e filmagens. A análise dos dados da nossa pesquisa apresentou uma considerável evolução na aprendizagem dos alunos surdos nos níveis inicial, intermediário e avançado, propiciado pelas interações e mediações dos colegas e da professora. Assim, os resultados dessa pesquisa implicam na persistência da comunidade surda em lutar por melhorias na educação, implantação de escolas bilíngues e utilização do sistema SW. A pesquisa ainda abre possibilidades para que novos estudos possam ser efetivados aprofundando as análises e trazendo contribuições positivas para a educação de surdos.

Palavras-chave: *SignWriting*. Prática docente. Escrita para surdos.

ABSTRACT

The research that origins this text is part of the studies of the Academic Masters in Teaching, by the State University of the Southwest of Bahia. The objective of this study was to present the teaching practice constructed by a teacher, from the Pedagogical Support Center of Ipiaú-BA, to teach reading and writing to deaf students through the SignWriting (SW) system and also the contributions of this system in the teaching and learning process of students. The SW is a writing system capable of registering any element of language without the aid of the conventional alphabetic system. SW has been used by some educational institutions that seek a bilingual education approach for their students, when they are immersed in visual reading and writing, which favors the strengthening of sign language and deaf culture valuing it as the natural language of deaf people. The theoretical basis of the research was supported by the studies of Stumpf (2005; 2011), Silva (2009), Barreto and Barreto (2012; 2015), Capovilla *et al.* (2006), Wanderley (2015), Ribeiro (2016), Lodi, Mélo and Fernandes (2015), Gesser (2009), Sá (1999) and Strobel (2009) among others. The research is qualitative in nature with characteristics typical of an ethnographic research. In order to produce/obtain the data, semi-structured interviews with video recordings in Libras were carried out with a bilingual teacher and five deaf students who attend the same teaching space, observations *in loco* (field observation), and documentary analysis: didactic plans of the teacher and didactic materials used by the students and also recording instruments such as photographs and filming. The analysis of the research data presented a considerable evolution in the learning of deaf students in the initial, intermediate and advanced levels, propitiated by the interactions and mediations of the colleagues and the teacher. Thus, the results of this research imply in the persistence of the deaf community in fighting for improvements in education, implementation of bilingual schools and use of the SW system. The research also opens possibilities for new studies to be carried out by deepening the analysis and bringing positive contributions to the education of the deaf.

Keywords: *SignWriting*. Teaching practice. Written for the deaf.

2012 2011 2009 2006 2005 2003 2001 2000

2012 2011 2010 2009 2008 2007 2006 2005 2004 2003 2002 2001 2000

2012 2011 2010 2009 2008 2007 2006 2005 2004 2003 2002 2001 2000

2012 2011 2010 2009 2008 2007 2006 2005 2004 2003 2002 2001 2000

2012 2011 2010 2009 2008 2007 2006 2005 2004 2003 2002 2001 2000

2012 2011 2010 2009 2008 2007 2006 2005 2004 2003 2002 2001 2000

2012 2011 2010 2009 2008 2007 2006 2005 2004 2003 2002 2001 2000

2012 2011 2010 2009 2008 2007 2006 2005 2004 2003 2002 2001 2000

2012 2011 2010 2009 2008 2007 2006 2005 2004 2003 2002 2001 2000

2012 2011 2010 2009 2008 2007 2006 2005 2004 2003 2002 2001 2000

2012 2011 2010 2009 2008 2007 2006 2005 2004 2003 2002 2001 2000

2012 2011 2010 2009 2008 2007 2006 2005 2004 2003 2002 2001 2000

2012 2011 2010 2009 2008 2007 2006 2005 2004 2003 2002 2001 2000

LISTA DE ILUSTRADÕES

Figura 1	– Alfabeto manual	67
Figura 2	– Funções da escrita	69
Figura 3	– Texto em <i>SignWriting</i>	70
Figura 4	– Configurações de mão	73
Figura 5	– Tipos de movimentos em escrita de sinais e língua sinalizada	74
Figura 6	– Triangulação dos dados	87
Figura 7	– O conceito de triangulação dos dados	87
Figura 8	– Pista tátil	93
Figura 9	– Pista tátil	93
Figura 10	– Cobertura parcial da área interna	93
Figura 11	– Cobertura parcial da área interna	93
Figura 12	– Adaptação das salas	94
Figura 13	– Adaptação das salas	94
Figura 14	– Adaptação das salas	94
Figura 15	– Adaptação das salas	94
Figura 16	– Espaços comuns	94
Figura 17	– Espaços comuns	94
Figura 18	– Configuração da mesa de atendimento especializado para as aulas de Libras e <i>SW</i>	106
Figura 19	– Configuração da mesa de atendimento de <i>SW</i>	107
Figura 20	– Jogos e atividades em <i>SW</i>	114
Figura 21	– Ponto de vista do sinalizador (Movimento)	115
Figura 22	– Atividade de leitura	116
Figura 23	– EXPOCAPI	116
Figura 24	– Leitura dos números	117
Figura 25	– Jogo das Almofadas	118
Figura 26	– Atividade jogo do calendário em <i>SW</i>	118
Figura 27	– Jogo de números e sinais	119
Figura 28	– Literatura Surda	120
Figura 29	– Aluna surda A4 (Nível Avançado) fazendo atividade em <i>SW</i>	121
Figura 30	– Atividade Carta para Camila (nome fictício) em <i>SW</i>	121

Figura 31	– <i>SignPuddle</i> online	123
Figura 32	– O software <i>SW-Edit</i>	123
Figura 33	– Atividade de <i>SW</i>	124
Figura 34	– Livro de Literatura surda em <i>SW</i>	134
Figura 35	– Atividade em <i>SW</i>	134
Figura 36	– Orientação da palma da mão	136
Figura 37	– Planos de aula	137
Figura 38	– Planos de aula	137
Figura 39	– Atividades <i>SW</i> com ERRO e CORRIGIDA	139
Figura 40	– Atividades <i>SW</i> com ERRO e CORRIGIDA	139
Figura 41	– Atividade <i>SW</i> corrigida pelo aluno	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Aspectos do <i>SignWriting</i>	65
Quadro 2	– Os parâmetros fonológicos da Língua Brasileira de Sinais	72
Quadro 3	– Orientação da Palma da mão	75
Quadro 4	– Incorporação de numerais	76
Quadro 5	– Formação de compostos	77
Quadro 6	– A estrutura de frases de Libras pelo sistema <i>SW</i>	79
Quadro 7	– Cronograma das visitas	91
Quadro 8	– Áreas de atendimento do CAPI	97
Quadro 9	– Quantitativo de alunos	98
Quadro 10	– Horários de atendimentos turno matutinos	101
Quadro 11	– Horários de atendimentos turno vespertinos	102
Quadro 12	– Categorias de análise dos dados da pesquisa	111
Quadro 13	– Mostra as regras do jogo de números e sinais	119
Quadro 14	– Respostas da entrevista dos discentes (1)	129
Quadro 15	– Respostas da entrevista dos discentes (2, 3, 4 e 5)	130
Quadro 16	– Respostas da entrevista dos discentes (6)	132
Quadro 17	– Respostas da entrevista dos discentes (7)	133
Quadro 18	– Respostas da entrevista dos discentes (8)	135
Quadro 19	– Respostas da entrevista dos discentes (9)	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	<i>Americam Sign Language</i>
CAPI	Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú
CDPD	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FMS	Federação Mundial de Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDA	Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
INJS	Instituto Nacional de Jovens Surdos-Mudos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LM	Língua Materna
LSF	Língua de Sinais Francesa
LV	Literatura Visual
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional de Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SW	<i>SignWriting</i>
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas
WFD	World Federation of the Deaf
Elis	Escrita das Língua de Sinais
SEL	Sistema de Escrita para Língua de Sinais
VisoGrafia	Sistema de ELS
Deit-Libras	Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua de Sinais Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA LÍNGUA	25
1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO PARA OS SURDOS	25
1.1.1 As concepções positivistas da linguagem e o ensino/aprendizagem do aluno surdo	26
1.1.2 A concepção interacionista/discursiva da linguagem e o ensino/aprendizagem do aluno surdo	29
1.2 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA LÍNGUA (L1)	31
1.2.1 Concepções de leitura e escrita na educação dos surdos	35
1.3 LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	38
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM LINHAS GERAIS	41
2.1 O PROCESSO HISTÓRICO	41
2.2 O PROCESSO POLÍTICO	50
2.3 O PROCESSO CULTURAL	51
2.4 ASPECTOS LEGISLATIVOS	55
3 O SISTEMA <i>SIGNWRITING</i> NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL	59
3.1 ORIGEM, CONCEITOS E IMPORTÂNCIA DO SISTEMA <i>SW</i>	59
3.2 O SISTEMA DE ESCRITA <i>SIGNWRITING</i>	61
3.3 ASPECTOS DE ANÁLISE DO SISTEMA <i>SIGNWRITING</i>	64
3.3.1 Aspectos da Visualidade no <i>Sign Writing</i>	67
3.3.1.1 <i>O estudo da Cultura Visual</i>	67
3.3.1.2 <i>A leitura visual e escrita visual na produção de textos</i>	69
3.3.2 Aspectos Linguísticos no <i>Sign Writing</i>	71
3.3.2.1 <i>Elementos em nível fonológico</i>	71

3.3.2.2	<i>Elementos em nível Morfológico</i>	76
3.3.2.3	<i>Elementos em nível Sintático</i>	78
3.3.4	Aspectos da Coesão e da Coerência	80
3.3.5	Estrutura de Texto	81
3.3.6	Aspectos Discursivos no <i>SignWriting</i>	82
4.	METODOLOGIA	83
4.1	A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	85
4.1.1	Aspectos da pesquisa etnográfica	85
4.1.2	Método de procedimentos para a produção dos dados	88
4.1.2.1	<i>Observação de Campo</i>	88
4.1.2.2	<i>A entrevista semiestruturada com gravação de vídeo em Libras</i>	89
4.1.2.3	<i>Análise documental</i>	90
4.1.2.4	<i>Uso de cronograma e planejamento</i>	91
4.2	A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	91
4.2.1	Histórico da unidade escolar – CAPI	91
4.2.2	A escola e a situação contextual	95
4.2.3	Áreas de atuação e dados organizacionais	97
4.2.4	A área de surdez	98
4.2.5	Especificações do ambiente escolar	105
4.2.6	Sala de aula do CAPI	106
4.3	PERFIL DO GRUPO	103
4.3.1	Docente Participante	108
4.3.2	Discentes Participantes	109
5	ANÁLISE DOS DADOS	110
5.1	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA E DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS	111
5.2	CONCEITOS INTERNALIZADOS PELA PROFESSORA LAURA	125
5.3	O PROCESSO DE INTERAÇÃO E/OU MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	128
5.4	A PARTICIPAÇÃO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	129
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143

7	REFERÊNCIAS	146
----------	--------------------	------------

APÊNDICES

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Esta dissertação se insere na área dos estudos educacionais sobre as pessoas surdas. Ao adentrar no Mestrado em Ensino e ter como orientadora uma professora doutora em ensino de escrita e reescrita de textos, com estudos voltados para a formação de professores a partir dos pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 2003; 2012) e vygoskianos (VYGOTSKY, 1989; 1998) da linguagem com foco na interação, na dialogicidade, na enunciação, na mediação e intervenção pedagógicas podemos então sistematizar nossa temática de estudo, do letramento focando especialmente no ensino e aprendizagem do sistema *SignWriting* (doravante *SW*)¹.

O sistema de ensino *SW* tornou-se objeto de estudo da pesquisadora desde as primeiras visitas no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiáú (CAPI), quando, a convite dessa instituição foram desenvolvidas palestras sobre a surdez e os movimentos surdos na Bahia. Observei² então o trabalho realizado pelos professores e também o acompanhamento de algumas aulas com o *SW* e o ensino de Libras. Como surda e professora de Libras pude perceber, então, o quanto era significativo esse sistema, por se tratar de uma escrita que consegue registrar qualquer língua de sinais sem o auxílio do modelo alfabético convencional preservando as informações sublexicais (fonologia), lexicais (morfologia) e sintáticas.

Busco apresentar, nesta sessão, os motivos que me incentivaram a efetivar esse estudo, brevemente apresentado no tópico acima. Apresento a minha implicação sob a perspectiva de quatro aspectos de natureza distintas, mas que se inter-relacionam, a saber: a) motivação de natureza pessoal, b) profissional, c) social e d) científica.

Os motivos pessoais que me inclinaram a fazer o curso de Mestrado e a presente dissertação têm uma relação muito próxima com a minha formação identitária, pois sou surda desde que nasci. Faço a seguir algumas considerações breves sobre a minha biografia, porque acredito ser um ponto de partida importante para a compreensão da escolha da temática.

Nasci na cidade de Paulo Afonso, no interior da Bahia. Minha mãe teve problemas sérios de saúde durante a gestação, como consequência, minha audição foi afetada, e, ao nascer, fui diagnosticada com surdez profunda. A surdez em nada afetou minha saúde física e mental, mas minha mãe ficou muito preocupada, pois não sabia como agir. Os médicos a

¹ *SIGNWRITING: (SW)* [...] conforme Ribeiro é um sistema visual de escrita que torna possível ler, escrever e digitar qualquer Língua de Sinais no mundo e utiliza símbolos visuais que representam configuração de mão, movimento e expressões faciais de qualquer Língua de Sinais. (RIBEIRO, 2016, p. 24-25).

² Ao me referir à minha implicação pessoal usarei a primeira pessoa do singular, mas no decorrer do artigo a opção será pela primeira pessoa do plural.

aconselharam a me ensinar a língua portuguesa oral, mediante sessões de reabilitação da fala com fonoaudiólogos, e desaconselhavam o uso da língua de sinais porque não tinham conhecimentos mais profundos acerca desta modalidade linguística e por isso acreditavam que a utilização da Libras iria interferir no desenvolvimento da fala e também porque defendiam a idéia que a comunicação seria apenas com os surdos. Assim, fui várias vezes à fonoaudióloga, também usei dois aparelhos auditivos de amplificação sonora, mas nada adiantou. E ao relatar essas experiências, revivo lembranças de momentos horríveis, que me causam sentimentos negativos de angústia e instabilidade emocional.

Frequentei muitas escolas, regulares e inclusivas, mas foi complicado, porque elas não dispunham de material adaptado, nem metodologias adequadas para o atendimento às crianças surdas. Minha mãe buscou ajuda nos estudos e se formou em pedagogia, o que contribuiu para que ela me ensinasse tudo o que estava ao seu alcance.

Aos 11 anos de idade, ingressei em uma escola particular que tinha também a língua de sinais como proposta de ensino. Nessa escola estudei por quatro anos. Lá aprendi a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e esta se tornou a minha primeira língua, e a língua portuguesa a segunda. Aos 15 anos voltei a estudar em Escola Inclusiva onde cursei todo o ensino médio, contudo foi o meu contato com Libras, durante o ensino fundamental, que me abriu os olhos para a vida, ajudando-me a descobrir o prazer da comunicação, permitindo-me trilhar meu próprio caminho.

A experiência com Libras permitiu-me ingressar, em 2006, no Ensino Superior, no Curso de Licenciatura em Letras Libras, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esse curso foi ministrado na modalidade à distância tendo um polo de apoio presencial na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Durante o curso, estudei várias disciplinas, entre elas, a Escrita da língua de sinais e o sistema *SW*, sendo esse o marco inicial do meu interesse e, posteriormente, objeto de pesquisa. Acredito que a leitura e a escrita visual, por meio do sistema *SW*, precisa ser mais explorada como metodologias de ensino e aprendizagem para crianças surdas.

Em relação à implicação de natureza profissional sou professora de Libras em cursos de graduação em uma universidade pública federal há quatro anos e cursar o mestrado é mais do que obter um título *stricto sensu*, representa uma possibilidade de contribuir de forma ainda mais efetiva, teórica e metodologicamente, com o ensino a pesquisa e a extensão universitária.

O processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita de Línguas de Sinais o sistema *SW*, tornou-se nosso objeto de estudo. Ainda que o *SW* seja uma descoberta recente

no Brasil, outros países, a exemplo dos Estados Unidos da América, Alemanha e mais sessenta em cinco já utilizam essa forma de escrita para suas próprias línguas de sinais.

Na maioria das escolas de educação básica, as disciplinas: Libras como primeira língua (L1), escrita de sinais pelo SW e Literatura Visual (LV) não são ofertadas às crianças surdas e nem às não-surdas que as frequentam. O único modelo de escrita ensinado é o português na forma padrão. Nesse ambiente luso-grafocêntrico, como as crianças surdas se sentem? Como aprendem? Como desenvolvem sua cultura e identidade?

Os alunos surdos enfrentam barreiras linguísticas e literárias dentro e fora da escola. Estas, nas escolas regulares, se evidenciam pela falta de material didático disponível em Libras como primeira língua (L1) para que possam estudar sozinhos e com autonomia. Outro aspecto, que muitas vezes não é levado em consideração, é a dificuldade de sistematização dos conteúdos pelos discentes surdos. Para os alunos ouvintes, fazer anotações para estudar em casa é natural e possível, pois esses são falantes da Língua Portuguesa, mas o mesmo não ocorre com os discentes surdos. A maioria destes precisa parar de copiar para prestar atenção à explicação do (a) professor (a), pois só têm o canal visual como meio de apreensão das informações à sua volta, e quando fazem anotações em Língua Portuguesa, essas cópias são inúteis, pois a maioria dos alunos surdos não tem condições para ler com proficiência o português escrito.

Para justificar a motivação social para esta pesquisa, recorro ao Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue para Surdos – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. (THOMA *et. al.* 2014). Esse documento, em oposição à abordagem oralista de ensino da escrita de línguas orais, defende uma educação com foco na leitura de uma escrita que contemple a natureza visual da Libras, valorizando-a como língua natural. Também defende, uma educação bilíngue, em que Libras seja a primeira língua (L1), a de instrução, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, a segunda língua (L2), ensinada após a aquisição da Língua Materna (LM). Esse relatório aborda, ainda, que no ensino de Libras se deva privilegiar a sua escrita, ou seja, a escrita de sinais, visto que, esta facilita a apropriação da aquisição da Língua Portuguesa escrita.

É importante ressaltar que o grupo social de pessoas surdas que utiliza a língua de sinais tem o direito de expressar suas experiências e sentimentos em sua língua. Os surdos, devido à sua privação sensorial auditiva, têm intensificação do campo visual, seus olhos são responsáveis pelo *input* linguístico canal de entrada para a aquisição da língua e os membros superiores, o tronco e a face pelo *output* linguístico canal de reprodução da língua, (QUADROS, 1997). A aquisição da língua de sinais ocorre de forma natural, no convívio

familiar e social para as pessoas surdas que vivem em um ambiente linguístico favorável, assim como a língua oral é adquirida pelas pessoas não-surdas através do contato com a família e a percepção auditiva. Ainda assim, crianças surdas que convivem com famílias ouvintes não usuárias da língua de sinais, precisam ter acesso a esse sistema, porque não conseguem se apropriar da língua naturalmente, necessitam ter contato com esta. E a escrita por ser uma ferramenta cultural, tecnológica, exige instrução formal para ser aprendida. Para que os surdos aprendam a escrita de sinais pelo sistema *SW* faz-se necessário o ensino formal desse sistema, desde os anos iniciais de estudo sistemático.

Em sua tese, a pesquisadora Stumpf (2005) apresenta a análise de na qual analisa crianças surdas do Brasil e da França que foram ensinadas por meio do sistema *SW*, desde os anos iniciais da escola, direcionando os estudos para a educação bilíngue, e posterior aprendizagem do português como segunda língua. A pesquisa foi desenvolvida observando o desempenho das crianças surdas no processo de aquisição da linguagem a partir do *SW*. Ela usou métodos tecnológicos como *softwares* específicos para melhorar a utilização da escrita dessa língua.

Por último, as implicações científicas dizem respeito às pesquisas sobre a aquisição dessa escrita no Brasil, que ainda são poucas. Segundo Barreto e Barreto (2015), os primeiros estudos brasileiros sobre a Escrita da língua de sinais, mais precisamente sobre o *SW*, tiveram início com o Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa, Marianne Stumpf (Surda) e a professora Márcia Borba, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul, em 1996. Desde então, alguns estudos sobre *SW* foram desenvolvidos no Brasil como: Stumpf (2005), Silva (2009), Barreto e Barreto (2012; 2015), Capovilla *et al.* (2006; 2013), Wanderley (2015), Ribeiro (2016) dentre outros. Por isso, acreditamos também que este nosso trabalho possa ampliar o debate e o entendimento sobre as possíveis contribuições do *SW* no processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas.

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

Por intermédio de uma colega de trabalho fui convidada para palestrar sobre os movimentos surdos na Bahia no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI), percebi então que o trabalho desenvolvido naquele local usando o sistema *SW* juntamente com Libras era bastante significativo e me interessei. Ao me candidatar ao mestrado logo determinei a escolha da temática e do CAPI como *lócus* da pesquisa. Em seguida, delimitamos os

questionamentos: qual a prática docente construída por uma professora do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú-BA (CAPI) para ensinar leitura e escrita a cinco alunos surdos por meio do sistema *SW* e quais as contribuições desse sistema no processo no ensino e aprendizagem desses alunos?

A fim de compreender como acontece o processo de aquisição do *SW* pelo ponto de vista metodológico configurou-se que o objetivo geral é analisar a prática docente construída e vivenciada por uma professora do CAPI, para ensinar leitura e escrita a cinco alunos surdos por meio do sistema *SW* e as contribuições desse sistema no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, especificamente, buscaremos: compreender o processo histórico, político e cultural da escrita de sinais, focalizando o sistema *SW*; abordar a aquisição da língua de sinais como primeira língua (L1) como princípio importante para o desenvolvimento da visualidade e da aquisição da escrita de sinais; identificar a proposta didática para o ensino do sistema *SW* utilizada pela professora do CAPI; e identificar contribuições do ensino do sistema de escrita de sinais *SW* na educação de alunos surdos.

Com a finalidade de direcionar o embasamento teórico desta pesquisa usamos: Stumpf (2005;2011), Silva (2009), Barreto e Barreto (2012; 2015), Capovilla *et al.* (2006; 2013), Wanderley (2015), Ribeiro (2016), Lodi, Mélo e Fernandes (2015), Gesser (2009), Sá (1999), Strobel (2009) e dentre outros. Por isso, acreditamos que os resultados de pesquisa apresentados nessa dissertação contribuem para ampliar o debate e o entendimento sobre as possíveis influências do *SW* para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas.

A metodologia escolhida tem uma abordagem qualitativa conforme Ludke e Andre (1986) e Bodgan;Biklen (1994) desenvolvida por meio de uma pesquisa etnográfica (ANDRE, 1995;1997). As técnicas de pesquisa utilizadas foram: entrevistas semiestruturadas com a docente e cinco discentes surdos(as) envolvidos no processo de aprendizagem da escrita de sinais; observações em sala de aula; filmagens e gravações e também análise documental (planejamento e materiais didáticos utilizados pela professora). Importante ressaltar que foi necessária uma pesquisa de campo a fim de colher/produzir dados para o *corpus* da pesquisa.

Espera-se que a difusão desse sistema possa desencadear mais produções acadêmicas no Brasil e novas publicações em revistas, livros, dicionários, dentre outros. Tais produções poderiam ampliar a literatura e também jogos didáticos em escrita de sinais necessários em uma proposta de alfabetização em escrita de sinais numa abordagem de Educação Bilíngue. Ainda assim é imprescindível perceber que esse estudo contribui de forma positiva no âmbito acadêmico, proporcionando melhor compreensão acerca do assunto e possibilitando novas

linhas de pesquisa atreladas a essa temática. Nesse intuito também os professores são agraciados por ter acesso às informações veiculadas nessa dissertação, enriquecendo seus conhecimentos e incentivando novos debates e posturas diante da educação de surdos. Mais especificamente na área de Libras, para os docentes, esse estudo representa um grande passo em busca de melhores condições metodológicas e educacionais. Em concordância, para os alunos surdos a representatividade dessa pesquisa é positiva visto que eles se apropriam das informações construindo novas perspectivas e reflexões sobre o processo de aprendizagem em que estão inseridos. Desse modo, a comunidade em geral sente os impactos dessa temática em pesquisa, porque a educação de surdos faz parte do contexto educacional mundial e precisa ser discutida, assim, nosso trabalho contribui para a construção e/ou desconstrução de conceitos e expectativas embricadas na educação de surdos.

Essa dissertação está dividida em cinco capítulos, descritos, a seguir, de forma sucinta.

No primeiro capítulo abordamos sobre a concepção de linguagem e língua de sinais como primeira língua e como se dá a dinamicidade da linguagem, a relação e interação na sala de aula. Nesse mesmo capítulo são propostas discussões que visam contribuir na organização da metodologia de ensino de Libras para o processo de aprendizagem dessa língua. Para isso, alguns autores servem de respaldo como: Gusmão (2015); Neder, (1993); Brito, (1995); Bakhtin (2012); Slomski, (2012); Karnopp (2015); Piaget (1999); Quadros, (1997); Thoma (2014); Stumpf (2011) e dentre outros. O texto segue mostrando a necessidade de identificar a Libras como primeira língua (L1), e sua aquisição como um princípio importante para o desenvolvimento da visualidade e da aquisição da escrita de sinais.

No segundo capítulo, abordamos o processo histórico, político e cultural e legislativo da educação dos surdos, com o propósito de esclarecer aspectos da comunidade surda e sua luta constante em defesa dos seus direitos esta sessão propõe agregar fragmentos de textos de pesquisadores que corroborem para a construção e estruturação do conhecimento acerca da educação dos surdos.

O terceiro capítulo traz uma explicação detalhada sobre o sistema SW na educação dos surdos. Para tanto, iniciamos com os estudos sobre origem, conceitos e a importância do SW como proposta de modificação na educação dos surdos no ensino básico, pois no campo de pesquisa acadêmico e científico esse assunto tem avançado.

Em seguida, o quarto capítulo descreve a metodologia da pesquisa. Nesse capítulo a pesquisa é contextualizada, sendo apresentados os caminhos adotados pela pesquisadora, a apresentação do *lócus*, as escolhas do método e procedimento para produção dos dados, e dos sujeitos da pesquisa.

O penúltimo capítulo é dedicado à apresentação e análise de dados da nossa pesquisa. Neste, são apresentados e discutidos a organização e a partir das categorias, os resultados das entrevistas, observações, das filmagens, das gravações e também de todos os materiais obtidos no decorrer do processo didático em sala de aula com o uso do *SW*. Além das análises, são apontadas as possíveis contribuições do ensino do sistema de escrita de sinais *SW* na educação dos surdos no CAPI.

A dissertação conclui com as considerações finais onde sintetizamos as apreciações sobre as análises do estudo feito.

1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA LÍNGUA

Neste capítulo apresentamos uma breve abordagem sobre as concepções de linguagem associando-as ao contexto da surdez e também discutiremos sobre a língua de sinais como primeira língua (L1) e sua aquisição como um princípio importante para o desenvolvimento da visualidade e da aquisição da escrita de sinais.

1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO PARA OS SURDOS

Hoje é consenso entre os pesquisadores a dinamicidade da linguagem, em virtude do momento histórico e social, no decorrer dos anos. Essa característica, presente em todas as manifestações, seja oral, escrita, gestual, de sinais, sons, símbolos, etc., traz consequências em todos os aspectos e, particularmente, na educação, foco dos nossos estudos.

A linguagem é a forma do ser humano interagir com outros sujeitos. No processo de comunicação entre surdo-surdo e surdo-ouvinte é possível perceber que há diferenças significativas. Na primeira situação, os surdos estabelecem um diálogo em língua de sinais e a comunicação flui tranquilamente, entretanto, na segunda experiência, o discurso fica à mercê da proficiência do ouvinte em língua de sinais da habilidade do surdo de oralizar ou usar gestos para se fazer compreender, ou de um intérprete o que torna esse processo comunicativo limitado.

Etimologicamente, o conceito de linguagem pode ser assim definido:

A palavra “linguagem” chegou ao dicionário da língua portuguesa através do termo *lenguatge*. Os historiadores acreditam que os antigos romanos cobravam uma taxa de multa entre os habitantes que falavam demais, chamada de *linguarium*. Ou seja, a palavra latina língua sempre esteve relacionada com o ato da fala, da comunicação. Atualmente, a palavra linguagem pode ser utilizada em diversos sentidos, sendo que todos estão relacionados com a comunicação. (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO)³

Muitos estudiosos da linguagem (GERALDI, 1997; NEDER, 1993; TRAVAGLIA, 2009; KOCH, 2004; SAUSSURE, 2012; LYONS, 2011 e dentre outros.) procuram dividi-la por concepções com intuito de estudá-la mais profundamente. Assim esses pesquisadores apontam três concepções, a saber: a) Linguagem como expressão de pensamento; b)

³LINGUAGEM. In: DICIONÁRIO Etimológico. Disponível em: <www.dicionarioetimologico.com.br/linguagem>. Acesso em: 15 de dez. de 2017.

Linguagem como Comunicação e Expressão e c) Linguagem como Interação. No entanto Gusmão, “[...] considerando as implicações da linguagem na sala de aula, a língua como atividade...”, apresenta a divisão de Souza (1996, p. 21-22 *apud* GUSMÃO, 2015, p. 79), justificando que assume esse ponto de vista “[...] por ser um trabalho que busca articular conhecimentos científicos à prática pedagógica, em que teoria e prática estão intimamente relacionadas no estudo das interações discursivas na sala de aula.” (GUSMAO, 2015, p. 79-80). Assim, associa-as de seguinte forma: a) as concepções positivistas de linguagem: como pensamento e instrumento de comunicação e b) a concepção interacionista.

Dessa forma essas concepções serão discutidas a seguir com acréscimos sobre a educação dos surdos, considerando os pressupostos de Antunes (2003, p. 39) de que “[...] toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita, ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua”. E as línguas sempre serão formas de veicular a linguagem.

1.1.1 As concepções positivistas da linguagem e o ensino/aprendizagem do aluno surdo

Os princípios que orientam as concepções positivistas da linguagem, de cunho tradicional, dizem respeito à linguagem como *expressão de pensamento*, (ato individual dos falantes) e como *instrumento de comunicação* (transmissão de mensagens entre emissor e receptor).

Neder, (1993, p. 76), compreende que a linguagem como *expressão de pensamento* “[...] busca explicar a linguagem a partir das condições de vida psíquica individual do sujeito falantes”. Nessa linha de pensamento é possível estabelecer um paralelo entre a linguagem e as experiências em geral vivenciadas pelo sujeito. Assim a expressão sempre será fruto dos conceitos preestabelecidos. Também Travaglia (2009, p. 21) confirma que nesta concepção há uma organização lógica e precisa do pensamento e da linguagem a ser seguida. Para ele essas regras “[...] se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem [...]”. Ainda para esse estudioso, “[...] a capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Para Placha (2015, p. 11), em estudo sobre ensino/aprendizagem de alunos com surdez,

Os defensores do Oralismo tendem a fazer essa ligação direta entre a fala e o pensamento e entendem que para a organização lógica do pensamento há regras a serem seguidas. Dão ênfase a aprendizagem da fala, fixando exclusivamente na necessidade da criança surda oralizar, seguindo um sistema de normas, acabado, fechado, estável e sem interferência social, o conteúdo do que é dito, muitas vezes é deixado em segundo plano. Desconsideram a importância das relações sociais e do diálogo, considerando a linguagem algo individual. O principal objetivo da educação é a língua oral.

A pessoa surda, como já explicitado anteriormente, tem a visão como um dos principais sentidos, porque através dela percebe o mundo e consegue internalizar suas experiências visuais, construindo, assim, conhecimento acerca de diversos aspectos e conceitos. Ou seja, a veiculação e a compreensão da linguagem para a comunidade surda se constroem a partir da percepção visual e da execução dos sinais.

Existem semelhanças entre surdo e ouvinte, por exemplo, no início da vida, o bebê saudável passa pelas mesmas fases de desenvolvimento. Mas, quando uma criança ouvinte de aproximadamente um ano começa a expressar sílabas ou até arriscar palavras, percebemos que a influência linguística do ambiente onde ela está inserida está tendo respostas. E essa fase de expressão e desenvolvimento linguístico não está atrelada apenas à língua oral, porque crianças de uma forma geral, vão desenvolver a linguagem de acordo com as influências linguísticas que recebem, da interação com o meio social. Se uma criança ouvinte está inserida em um ambiente comunicativo em que se usa a língua de sinais, nessa fase ela vai começar a reproduzir os sinais, assim também acontece em relação à língua oral. Mas, a grande diferença são as línguas, por exemplo, o surdo nasce com todas as faculdades mentais normais igual de um ouvinte, o que vai determinar o desenvolvimento ou atraso dessas competências é justamente a ausência ou o contato tardio com a Libras. Visto que, para a língua se desenvolver é imprescindível que haja o contato desde os primeiros meses de vida, para que o indivíduo surdo encontre sentido nesta linguagem, entendendo-a.

Bakhtin, (2012, p. 71), discute que:

No início do trabalho heurístico, não é tanto a inteligência que procura, construindo fórmulas e definições, mas os olhos e as mãos, esforçando-se por captar a natural realidade do objeto; acontece que, em nosso caso, os olhos e as mãos se encontram numa posição difícil; os olhos nada vêem, as mãos nada podem tocar, é o ouvido que, aparentemente mais bem situado, tem a pretensão de escutar a palavra, de ouvir a linguagem.

Contraditoriamente, à essa criança ouvinte de Bakhtin para criança surda, a importância da linguagem através dos olhos, das mãos, da pele, expressando sentimentos, até mesmo por meio da respiração, não fica prejudicada pelo fato de não ouvir. A substituição é

total para quem nasceu surdo e o pensamento funciona, as atividades mentais são percebidas com os olhos (*input*) e o *output* linguístico são as mãos, conforme já dito, esses aspectos culminam em todo um processo de identidade e de aceitação.

Brito, (1995, p. 11) diz que “a Libras é uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem à comunicação e de suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem”. Ou seja, todas as pessoas têm a capacidade de aprender e utilizar a língua, entretanto é imprescindível distinguir que as crianças ouvintes terão esse impulso comunicativo pelas vias orais-auditivas e as crianças surdas pelas visuoespaciais⁴. Ainda assim é preciso mais uma vez enfatizar que o processo de aquisição dessa língua seguirá rumos distintos de acordo com o contexto familiar em que a criança está inserida. Por exemplo, quando uma criança nasce surda em uma família de surdos, ela adquire a língua de forma natural porque o contato é constante, entretanto em uma família de ouvintes a Libras precisa ser ensinada. Mesmo nessa segunda circunstância a língua de sinais não deixa de ser natural, porque a pessoa surda vai se identificar com a modalidade da língua e desenvolve o aprendizado.

Em relação à abordagem da linguagem como *instrumento de comunicação*, a defesa é de que a língua é uma combinação de códigos, conforme regras pré-estabelecidas que devem ser codificadas pelo emissor e decodificadas pelo receptor da mensagem, os quais partilham os mesmos códigos. Há uma limitação do funcionamento interno da língua e também uma separação do homem do seu contexto social (TRAVAGLIA, 2009).

Slomski (2012), afirma que a língua de sinais é adquirida pela criança surda através do **diálogo contextualizado** (grifo do autor). Nesse sentido, para crianças surdas, filhas de ouvintes por não coincidir com o sistema linguístico dos pais, essa aquisição por meio do diálogo em família se tornará mais difícil caracterizando um atraso linguístico, porque essa criança surda só vai ter acesso/contato com sua língua natural quando passar a frequentar as escolas e/ou centros especializados.

O foco da aprendizagem pode estar direcionado na pessoa surda pelo fato de não falar através das vias oral-auditiva ou por não ouvir o som e falar as palavras, todavia, não é coerente deixar o tempo passar e a sociedade ignorar os surdos (surdez), Isolando-os e atrasando ainda mais o desenvolvimento da linguagem, porque na maioria das situações, os surdos não têm com quem se comunicar dentro de casa. Essa barreira na comunicação, muitas vezes se estabelece por falta de informação ou por preconceito, e o surdo se sente sozinho

⁴ O termo visuoespacial pode variar para viso-espacial de acordo com a escolha do pesquisador.

calado, porque o mundo de ouvintes tem movimentos diferentes, linguagem oralizada. Nessa perspectiva, esse isolamento causado pela barreira de comunicação, além do atraso linguístico, traz outras implicações: o atraso cognitivo, porque não há língua para intermediar o acesso às informações.

Nessa perspectiva Freitas (1998, p. 101) diz que,

[...] num processo natural através da língua de sinais, enquanto adquire a língua falada em seu país como um sistema sígnico secundário, aprendendo-a como uma língua estrangeira, estudando-a léxica e gramaticalmente.

O pensamento axiológico⁵ existe dentro da organização cerebral do surdo desde o menor nível de comunicação através sua língua, os surdos fazem as atividades práticas do dia a dia também como os ouvintes: a visão de localidade, imagens, fotografia, sentimentos, a experiência de dirigir carro, de viajar, usar o celular, acessar a internet e movimentar transações bancárias com total independência, ainda que a sociedade não compreenda e muitas vezes até criem barreiras de acessibilidade comunicação.

1.1.2 A concepção interacionista/discursiva da linguagem e o ensino/aprendizagem do aluno surdo

Conceber a linguagem como processo *interacionista/discursivo* remete aos pressupostos defendidos pelo Círculo de Bakhtin, para quem o indivíduo, ao utilizar a língua, realiza ações, atua, age sobre o outro e “[...] a linguagem é vista como um lugar de interação humana [...]” (GERALDI, 1984, p. 43), realizada pela enunciação. Para Bakhtin (2012, p. 127)

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

Gusmão (2015, p. 84-85), em defesa dessa concepção justifica que:

⁵**Axiológico** é tudo aquilo que se refere a um **conceito de valor** ou que constitui uma axiologia, isto é, os valores predominantes em uma determinada sociedade. O aspecto axiológico ou a dimensão axiológica de determinado assunto implica a noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais. A axiologia é a teoria filosófica responsável por investigar esses valores, concentrando-se particularmente nos valores morais. Etimologicamente, a palavra "axiologia" significa "teoria do valor", sendo formada a partir dos termos gregos "*axios*" (valor) + "*logos*" (estudo, teoria). Neste contexto, o valor, ou aquilo que é valorizado pelas pessoas, é uma escolha individual, subjetiva e produto da cultura onde o indivíduo está inserido. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/axiologico/>>. Acesso em 12 de dez. de 2017.

[...] um trabalho ancorado na concepção interacionista é o que melhor desenvolve a competência comunicativa do educando, pois o primeiro objetivo do ensino de língua materna deve ser o de desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de interação. Essa construção se realiza no diálogo entre as ideias de dois teóricos russos, Bakhtin e Vygotsky, que enfatizam o aspecto processual da aquisição da linguagem e o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento numa dimensão social.

A fundamental percepção acerca da linguagem se caracteriza pela ação do ser humano de ser autônomo em suas enunciações, percebendo através do diálogo e da compreensão as ideias, perguntas ou respostas e os tipos de comunicação próprias de cada indivíduo.

A educação para surdos prova todos os dias a necessidade da interação social, da inclusão genuína e do bilinguismo no processo educacional. Slomski (2012, p. 44), afirma que:

Numa Proposta de educação para surdos onde esteja presente o bilinguismo a linguagem deve ser percebida como forma de interação social, como um fenômeno social e histórico, manifestado nas línguas através dos discursos resultantes da interação humana, servindo a finalidades múltiplas.

O ponto da vista da referida autora enfatiza que não há interação social sem contato linguístico, e que é importante existir a troca de saberes e conhecimento nos enunciados e diálogos cotidianos. Tavares (2006, p. 18), explica que “A cultura é onipresente nas ações humanas”, isso significa que em qualquer local e com qualquer grupo social, a cultura se manifesta. Ou seja, se os diferentes grupos se encontram e desenvolvem comunicação, estabelecem contatos em uma atmosfera multicultural. Conforme Bakhtin (2012) uma pessoa necessita de interação, estar na sociedade para ser social e se desenvolver. Em concordância, Silva (2017, p. 117) afirmou que,

É nesta relação de conhecimento e de interação com a comunidade surda que se pode falar da alteridade e do dialogismo como processos importantes para a construção da identidade do indivíduo.

Mais um ponto importante acerca da interação no âmbito da comunidade surda são as variações linguísticas. Um exemplo é a utilização da língua na capital e no interior, percebemos vários sinais diferentes, como se cada local tivesse o seu dialeto sinalizado. Junior (2011, p. 38) afirma que

Há variações linguísticas entre Surdos gaúchos, baianos, paulistas, que não são apenas semânticas, mas também fonológicas e, algumas vezes, sintáticas. As diferentes formas de falar ou sinalizar (pontos de articulação, prosódia) incidem em diferenças “visuais”.

Podemos trazer experiências entre surdos baianos que vivem na capital e outros surdos que vivem no interior. Quando acontece o encontro, existe interação, acontece o diálogo. Entretanto há uma troca muito grande de conhecimento através das variações. Esse tópico sobre variações pode ser visualizado também nas línguas orais. Na língua portuguesa, por exemplo, temos três palavras para um mesmo referente: mandioca, macaxeira e aipim. Essas variações são regionais. Essa constatação reafirma a legitimidade da Libras e também desmistifica a idéia de que apenas as línguas de sinais não apresentam uma unidade.

1.2 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA LÍNGUA (L1)

Há mais de 80 anos, crianças surdas aprendem através do método oralista, porém o desenvolvimento do indivíduo surdo nesta linha educacional é muito lento e perde-se muito tempo, dificultando a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Freitas, (1998, p. 94) explica que,

Vygotsky (1989) diz que se esperamos que a criança surda aprenda a pronunciar corretamente cada som para só depois ajuntar as sílabas, formar as palavras e por fim as frases, ela não terá nunca uma fala viva, autêntica. [...] educação de surdos de um modo geral seguem a direção errada, começando por tediosas repetições de sons, treinamento de articulações sem sentido, deixando de lado todo o interesse e o desejo de aprender.

Em sala de aula o tempo empregado no contínuo exercício de “copiar palavras e/ou frases”, ano após ano, ou o ato de imitar, o que é dito oralmente nos exercícios voltados para a prática de leitura labial, faz com que o surdo acabe sofrendo perdas de tudo que ocorre em sua volta, seja de informação, movimento social, cultural, da participação de vida política, econômica e da mídia.

Esse enfoque dado ao aprendizado da língua oral quer seja na forma escrita ou por intermédio do treinamento da fala, tem base na abordagem oralista, e é criticado por Sá (1999, p. 82):

A abordagem de enfoque oralista se coloca radicalmente contra o uso da Língua de Sinais ou de qualquer código gestual pelo entendimento de que, sendo a dimensão gestual-visual a mais cômoda para o surdo, esse não irá despende o esforço necessário para aprendizagem de uma língua na

modalidade oral, que exige um trabalho difícil, diligente, intenso e muitas vezes enfadonho.

Hoje em dia, muitos trabalhos de pesquisadores surdos e ouvintes como Gesser (2009); Sá (1999); Strobel (2009) abordam os desafios na educação de surdos, as contribuições e mudanças, as novas propostas de currículo conjugada com o sistema de representação gráfica denominado *SW*, a alfabetização, multiletramento na escola e vários outros aspectos.

A leitura e escrita da língua de sinais utilizam a produção dos textos pelo sistema *SW*, apresentando o conceito de leitura e escrita visual para a habilidade de estimular a visão dos alunos surdos, a fim de aprenderem a ler com a sinalização feita com as mãos, acompanhando o desenvolvimento cognitivo da linguagem, usando o sistema da semiótica. Basso (2009, p. 13) explica que é importante

[...] uma linguagem visual, imagética, de expressão corporal e de representações artísticas. Ou seja, as práticas sociodiscursivas de elaboração textual refletem diferentes níveis e representações dentro das esferas institucionais como escola, igreja, associações, etc.

Assim, no contexto social de conhecimento prévio individual, a depender da escola em que o aluno esteja inserido e da qualidade de ensino para vários níveis de proficiência em leitura e escrita na língua de sinais, será possível trabalhar as capacidades e, assim cada aluno terá mais autonomia para melhor compreender a linguagem visual.

A abordagem sobre aquisição da linguagem e da língua de sinais como primeira língua (L1) está ligada com o desenvolvimento da aprendizagem da língua materna, só como instrumento de comunicação e prática social interativa. De acordo com Santana (2007, p. 104), “O processo de aquisição da língua de sinais é semelhante ao da língua oral para a criança ouvinte”. A criança surda tem a percepção visual muito aguçada, e por exemplo, na observação de fotos são mais criteriosos e detalhistas. Oliveira (2008, p. 73), explica que ela consegue distinguir: “[...] os mecanismos mais elementares daqueles mais sofisticados, tipicamente humanos”. Assim, a aquisição da Libras acontece de forma natural e espontânea quando a criança está exposta a um ambiente em que se utiliza a língua constantemente. Dessa forma, o ideal seria que as famílias se comunicassem em Libras a fim de criar um ambiente linguístico favorável para o aprendizado, vejamos o que Karnopp e Pereira (2015, p.128) explana sobre isso:

As crianças surdas, de famílias ouvintes, têm pouco acesso às conversas que ocorrem em casa, no dia a dia, assim como às narrativas de histórias que são passadas de gerações a gerações. Também as atividades que envolvem leitura e escrita, como contar histórias, são pouco utilizadas pelos familiares ouvintes de crianças surdas.

A interação em Libras formal e informal como primeira língua por meio da comunicação visual proporciona manifestação de idéias, de conhecimentos, sentimentos e articula as produções ao contexto e ao interlocutor. De acordo com os estudos de Stumpf (2005) existem duas vertentes quando se trata do processo de aquisição da língua de sinais por crianças surdas. A primeira seria o percurso onde a criança está inserida num contexto linguístico sinalizado e aprenderia de forma natural e a segunda seriam os casos em que a criança não tem essa oportunidade de aprender naturalmente a língua de sinais e precisa deste ensino.

Nesse contexto, de educação bilíngue⁶, enfatizamos mais uma vez que é necessário prever espaços para aquisição da Libras pois a maioria das crianças surdas não tem acesso a essa língua no ambiente familiar. Em linhas gerais o bilinguismo defende a educação tendo duas línguas de mediação, para os surdos brasileiros: a Primeira Língua 1 (L1) que é a Libras e L2 a Língua Portuguesa na modalidade escrita. No entanto, a falta de conhecimento e de prática da Libras pelos familiares é um fator que dificulta muito a aprendizagem social, cultural e educacional.

No espaço escolar, as atividades para aquisição da Libras envolvem interação, conversação, contação de histórias, entre outros. Assim, desde a Educação Infantil⁷ que se deve prover a aquisição da linguagem da criança surda em Libras. Para isso, os profissionais que atuam nessa etapa educacional, devem ser preparados, via currículo de formação acadêmica para uma educação bilíngue e proficiência em Libras.

A escola regular deve garantir o ensino de Libras com o objetivo de propiciar a aquisição dessa aprendizagem, assim é importante fazer eventos que possam interagir com as crianças e a comunidade escolar e assim melhorar a proficiência no uso de Libras. Nesses

⁶Slomski, (2012, p. 47-48) afirma que, Falar de “Educação bilíngue” no campo da educação dos surdos consiste reconhecer a coexistência de duas línguas ao redor da crianças surdas e do direito que esta tema de adquirir uma língua *natural* e também de aprender a língua oficial do país (Língua Portuguesa, no caso do Brasil) como uma *segunda* língua. Ou ainda, segundo Sánchez (1990), consiste no direito que ela tem de utilizar em seu ensino a língua em que é mais fluência, que lhe permite melhorar sua aprendizagem e desenvolvimento.

⁷Decreto 5626/05, Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

eventos, o corpo docente da instituição deve aproveitar para desmistificar possíveis conceitos errados preestabelecidos pelos familiares sobre a surdez.

Do ponto de vista da leitura e escrita visual para os surdos defendemos a discussão sobre educação bilíngue, reforçada por Thoma (2014), Skliar (2015), Stumpf (2005), Sá (1999), Quadros (1997), Campello (2008) e outros pesquisadores quando construíram um documento sobre a política linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa (2014), ou seja, Libras como primeira língua, e Língua Portuguesa como segunda língua ou língua estrangeira. Assim, é necessário analisar o discurso no contexto dos significados na sala de aula. “A intenção é proporcionar e possibilitar uma troca intercultural e linguística” (MOURA, 2015, p. 196), experiências entre dois mundos, portanto utiliza-se a fala com a voz e o ouvir, porém, no silêncio utiliza-se o falar com as mãos e os olhos voltados para aquisição de linguagem de todas as pessoas que têm as próprias experiências cognitivas de conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem. É importante perceber as oportunidades no contexto de integração na sala de aula. Ou seja, ouvintes que participam da mesma sala de aula de surdos têm a oportunidade de conviver com a língua de sinais e conhecer um pouco da cultura e identidade surdas. Viver nesses dois mundos é enriquecer o seu conhecimento linguístico.

A utilização de uma escrita visual da Libras propiciaria à criança surda um maior desenvolvimento linguístico e cognitivo e, conseqüentemente, o fortalecimento da identidade e da cultura surda, dentre incontáveis outros aspectos como esses autores relatam.

A escolha para comunicar-se através do campo espacial e das percepções visuais abarca diversos conceitos e situações. Ghedin (2012, p. 281), esclarece que “A Inteligência Espacial é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial, de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo”. A língua de sinais possibilita uma modalidade de inteligência visuoespacial, porque são percebidos: a) os movimentos do corpo e os parâmetros; b) a amplitude da percepção visual; c) a tridimensionalidade da língua; d) a organização de estrutura gramatical e o uso de comunicação face a face. Tudo isso é possível quando estão imersos nessa língua e cultura surda. Stumpf (2004, p.144) afirma que “A língua é a face mais visível de uma cultura. A língua de sinais é parte da cultura surda que compreende ainda outros fatores”. Nesse contexto reafirmamos a necessidade das vivências linguísticas como aspecto preponderante para desenvolvimento e imersão cultural.

Ferrão (2006, p. 30), comenta que a mente humana,

Compreende as capacidades de pensar tridimensionalmente, perceber imagens internas ou externas, de recriar, transformar, ou modificar imagens, de localizar a si mesmo e objetos no espaço e de produzir ou deduzir informação gráfica. Arquitetos, escultores, artistas gráficos, pilotos e motoristas profissionais são profissões que utilizam habilidades dentro do espectro dessa inteligência.

Dessa forma, todos estão aptos a aprender e usar a língua de sinais. E essa tridimensionalidade da língua precisa ser compreendida, assim, a Libras deixará de ser vista no senso comum como um tipo informal de comunicação.

Piaget (1999, p. 17) diz que “O período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por extraordinário desenvolvimento mental”. No cérebro, a mente tem o desenvolvimento próprio e a capacidade de gerenciar vida cognitiva, afetiva e relações linguísticas de acordo com a modalidade da língua em contato. Essa fase de descoberta e aquisição de significados é o momento de crescimento mental, independente da língua que seja usada. Então, não é a língua que atrasa ou dificulta o desenvolvimento cognitivo, é a falta de acesso a ela. Quadros (1997, p. 70-71) apresenta a seguinte afirmação sobre o período Pré-linguístico:

Nos bebês surdos, foram detectadas duas formas de balbúcio manual: o balbúcio silábico e a gesticulação. O balbúcio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais. Ao contrário, a gesticulação não apresenta organização interna. Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbúcio oral e do balbúcio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbúcio até um determinado estágio e desenvolvem o balbúcio da modalidade. É por isso que os estudos afirmavam que as crianças surdas balbuciavam (oralmente) até um determinado período. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes. Pois o *input* favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar.

A autora citada efetivou pesquisas com bebês surdos e ouvintes, a fim de perceber os balbúcios durante a aquisição da linguagem. É importante que os pais e/ou pessoas que estejam em contato com as crianças surdas fiquem atentas ao processo dos balbúcios e busquem ajuda de especialistas.

1.2.1 Concepções de leitura e escrita na educação dos surdos

Na recordação dos sujeitos surdos sobre o seu processo educacional a Libras foi sempre ensinada em segundo plano. Essa alteração não faz com que a Libras deixe de ser a primeira língua dos surdos, entretanto, inverte a ordem normal e coerente da aprendizagem.

Assim, nos países que falam a língua portuguesa, a sua modalidade escrita foi ensinada para os surdos a fim de que aprendam a ler e escrever, fato que gerou muitas barreiras no processo comunicativo. Pois a estratégia eficaz seria alfabetizar os surdos em Libras (L1) e posteriormente ensinar o português (L2) com metodologia própria, porque nessa perspectiva o aluno conseguiria ter um desenvolvimento melhor em sua aprendizagem, podendo estabelecer relação comparativa entre a Libras (sua L1, língua natural) e o português (L2, modalidade escrita). Portanto, quando tratamos de inversão de valores sociopolíticos estamos visualizando a situação linguística da comunidade surda e inserido-os na realidade educacional de um ouvinte, não havendo respeito e valorização social e política para este grupo. Nesse sentido, a inversão metodológica é considerada uma consequência da anterior, ou seja, ao passo que se aplicam metodologias de ensino direcionadas para um grupo em outro, há claramente uma alteração. No caso dos surdos, quando estão em sala de aula recebendo orientações com base na metodologia de ensino para ouvintes, logicamente esse processo didático não será bem-sucedido ou eficaz.

É possível perceber que os ouvintes em fase de alfabetização ouvem uma palavra e escrevem, mas os surdos por não terem a audição como via de acesso, os fonemas não fazem sentido para eles, portanto, precisam memorizar a escrita das palavras. Assim o desenvolvimento da compreensão do processo da leitura e da escrita demanda muito esforço. Silva (2009, p. 50) afirma que, “O surdo lê, mas não entende o que lê, não consegue construir o sentido do texto, tem o costume de ler as palavras isoladamente, sem considerar seu contexto, costuma sempre buscar a tradução para a língua de sinais”. Essa consideração nos remete à ideia de que Libras não seja a língua natural, pois sempre é trabalhado com repetições para alcançar a compreensão das palavras e do vocabulário. A repetição é necessária para que o aluno memorize a palavra e seu significado relacionado com o sinal em Libras.

O processo de internalização para o aluno surdo deve seguir a perspectiva estabelecida por Vygotsky (1989), citado por Freitas, (1998, p. 24) que a conceitua como a

[...] possibilidade de reconstrução interna de uma operação externa, permitindo que compreendamos o desenvolvimento como um movimento de fora para dentro, compreendendo desde a dominação inicial de processos naturais, passando pela mediação externa de outras pessoas até a internalização desta mediação.

Nesse contexto a respeito da mediação do docente com o aluno, Isaia (1998, p. 25) afirmou que,

[...] compreende a adição de estímulos auxiliares para a resolução de problemas, envolvendo dois tipos distintos: **ferramentas** e **signos**. As primeiras representam **instrumentos materiais**, através dos quais o homem procura transformar a natureza, sendo que sua função é a transformação da realidade. Os segundos atuam como **instrumentos psicológicos**, cuja função é a transformação da natureza da própria atividade, visando ao controle do comportamento e dos processos cognitivos da pessoa. (grifos do autor)

Traçando esse percurso entre professor e aluno percebemos que ao abordar o termo ‘prática docente’ o compreendemos como metodologias ou ações pedagógicas efetivadas em sala de aula pelos professores. A professora Laura (nome fictício), com dez anos de experiência trabalhando com surdos logo compreendeu que existem alguns impedimentos no processo educacional desse alunado e que, durante o seu processo de alfabetização, ele precisa adquirir a língua de sinais como primeira língua e a modalidade escrita como segunda língua. No processo de aprendizagem da escrita existem dificuldades e que, por isso, a metodologia de ensino precisa ser diferente. O professor deve observar as especificidades de cada aluno e, assim, as ações docentes precisam ser repensadas a cada aula.

Logo a professora Laura compreendeu que era possível atrelar a utilização do *SW* com a didática do professor, como forma de aperfeiçoar o processo de alfabetização dos seus alunos surdos. Nesse sentido é relevante compreender o porquê da vinculação neste estudo sobre *SW* com o exercício docente. De acordo com afirmações citadas anteriormente podemos inferir que ainda existem alguns impedimentos no processo educacional do aluno surdo, visto que durante o seu processo de alfabetização, ele precisa adquirir a língua de sinais como primeira língua e o *SW* como modalidade escrita da sua língua natural, posteriormente, adquirir a língua oral na modalidade escrita como segunda língua. Contudo, quando uma criança vai para a escola, seja ela ouvinte ou surda, passa pelo processo de alfabetização utilizando a escrita da língua oral, porém, para as crianças ouvintes, esse é o processo normal, ela ouve ou fala e aprende a escrever o que está ouvindo ou falando. Entretanto, ainda assim é importante ressaltar que no processo de aprendizagem da escrita existem dificuldades enfrentadas, tanto por surdos, quanto por ouvintes, crianças ou adultos. Essas barreiras se configuram a partir de déficits na aprendizagem, transtornos de atenção e outras circunstâncias que influenciam nesta aquisição.

No caso das crianças surdas, a metodologia para ensino da modalidade escrita da língua oral precisa ser diferente, observando as especificidades do aluno. Ou seja, as ações docentes precisam ser repensadas nesses aspectos e de acordo com dados de pesquisas

conhecidas no meio acadêmico de estudos linguísticos da Libras, como os estudos de Stumpf (2005 e 2011), Wanderley (2015), e dentre outros. É possível atrelar a utilização do SW com a didática do professor, como forma de aperfeiçoar o processo de alfabetização dos alunos surdos.

1.3 LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

O significado do conceito de letramento para melhor compreensão. Segundo Magda Soares (1998, p. 39), letramento é: “[...] o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” Assim, letramento não se resume a apenas ler ou decodificar as palavras, mas, podemos conceituar em outras palavras que o letramento se trata de uma leitura construída a partir de conhecimentos prévios e de uma interpretação pragmática das situações.

A discussão sobre a importância de que as crianças surdas desenvolvam no ensino de Libras, a habilidade da leitura e escrita de sinais e o letramento requer uma frequência ativa na sala de aula que aconteça interação com outros alunos e também a interação cultural no contexto da comunidade surda.

O ensino de Libras nos anos iniciais de escolarização seguido da análise e reflexão sistemática da língua deve se estender até os estudos acadêmicos, na universidade. Esse ensino precisa ser permeado por ações de letramento para surdos. Soares (2003, p. 89) afirma:

Em outras palavras, considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e, competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento.

Quanto ao letramento dos surdos, Thoma *et. al.* (2014, p. 10) afirma:

O letramento visual das crianças surdas em escrita da língua de sinais envolve leitura de textos em Libras, sinalizados e escritos. A escrita da Libras é uma forma de registro que utiliza grafemas (visemas) que representam constituintes da própria língua. A leitura e escrita da língua de sinais podem motivar os estudantes surdos a lerem e escreverem também na Língua Portuguesa. A leitura e escrita em Libras deve estar inserida no currículo escolar, considerando a importância da escrita para o desenvolvimento da cultura da humanidade.

É em busca da capacidade de construir significado durante o processo de leitura e escrita que caminham as bases do letramento. É fundamental compreender a diferença linguística entre surdos e ouvintes para que se possa assimilar a relação entre letramento e a utilização do sistema SW. Capovilla *et. al.* (2013, p.46) afirmam que:

Assim, como a escrita alfabética é benéfica para o ouvinte porque ela transcreve os sons da fala que ele usa para pensar e comunicar-se oralmente, a escrita visual direta de sinais *SignWriting* beneficia o surdo porque ela transcreve as articulações de mãos, posições de mãos, e movimentos de mãos, além de expressões faciais, na sinalização que ele usa para pensar e se comunicar em sinais”.

Podemos direcionar nosso foco aos verbos ‘pensar’ e ‘comunicar’ como ponto chave para a interação social de qualquer indivíduo, assim, percebemos que o indivíduo não precisa de uma língua para pensar, em contrapartida, para se comunicar a língua é indispensável. Outrossim, podemos registrar que a língua é importante para a organização do pensamento.

Stumpf (2011, p. 16) diz que “[...] a atual forma de inclusão não está satisfazendo aos alunos surdos, aos seus professores, nem aos pais”. Pois, no currículo da escola regular não existe a disciplina Libras, nem a escrita de língua de sinais e também não há adaptação de materiais. Assim, o letramento em SW propõe uma nova metodologia baseada em trabalhos a partir de textos, que deve primordialmente respeitar a diferença linguística e estimular o processo de aprendizagem das pessoas surdas.

Stumpf (2011, p. 16) ainda afirma que

Vivemos um momento de afirmação da cultura surda e de tentativas de superar práticas sociais injustas. A possibilidade de ler e escrever em língua de sinais, tendo como língua de instrução essa mesma língua, para os alunos surdos, seus usuários, nega a continuidade de uma escola que ignora, ou faz de conta que o inclui, [...] Isso só acontece, para o surdo, quando sua língua de sinais iguala-se em importância, dentro do currículo, à língua oral dos alunos ouvintes. Reconhecer o óbvio é mergulhar na essência.

A preocupação da escola deveria ser alcançar todos os alunos, inclusive os surdos no processo de letramento, equiparando as línguas e direcionando a aprendizagem. Giordani, (2012 p. 131) “A escrita de língua de sinais está para nós, os surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura”.

Contudo, sobre o letramento para os surdos, Lebedeff (2004, p. 135) explica que

[...] é com a língua de sinais que a criança será inserida nas práticas discursivas e que lhe será apresentado diferentes gêneros textuais – será nessa língua que a criança produzirá e lerá seus primeiros textos. [...] uma atividade de letramento que pode ser realizada com crianças surdas é a leitura de imagem.

As adaptações dos materiais e recursos devem estar presentes em atividades para leitura visual utilizando as imagens dentro dos vários gêneros textuais em *SW* e comparando com os textos em língua portuguesa.

Freitas, (1998, p. 91) afirma que

[...] uma criança interage com o mundo através da linguagem, na criança surda essa interação é diferente necessitando que o próprio ambiente se adapte a ela de uma forma compensatória, permitindo-lhe outra alternativa para o seu desenvolvimento. [...] alunos surdos devem trabalhar a linguagem como um significativo modo de comunicação e interação com os outros, usando todos os possíveis instrumentos e atividades sógnicas.

É preciso reconhecer que a Libras e o letramento em escrita de sinais são as vertentes que devem ser seguidas para alcançar o desenvolvimento dos alunos surdos.

Acerca da importância da formação de professores, para o ensino e a formação em alfabetização e Multiletramento a autora Rojo (2006, p. 574) diz que,

No início do Projeto e do processo de formação, face a nossa ênfase em atividades significativas de letramento, centradas no *eixo do uso* da linguagem, e a necessidade de circulação e de atividades de uso de gêneros discursivos no ensino, Célia sempre afirmava, como muitos outros professores, que essa era exatamente sua atuação.

A aceitação do profissional diante da área de ensino é fundamental para que os novos planejamentos em pedagogia visual para construção de atividades com gêneros discursivos no ensino em escrita de sinais pelo sistema *SW* possam fluir naturalmente. Ou seja, os exercícios baseados em construções textuais devem ser adaptados e/ou elaborados tendo em vista o sistema *SW*, a fim de que essa prática se torne comum.

Soares (2003, p. 89) afirma que “É na escola que se ensina e que se aprende a tecnologia da escrita”. Para alunos surdos podemos usar a tecnologia da escrita de sinais, o uso de *SW* também nas redes sociais. O crescente número de adeptos ao uso da Escrita de Sinais, provavelmente, se deve a clareza visual e leitura mais inteligível, ou seja, por ser mais fácil compreender e memorizar, permitindo maior desenvolvimento na aquisição de linguagem tecnológica.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM LINHAS GERAIS

Neste capítulo abordaremos o processo histórico, político, cultural e legislativo da educação dos surdos. Com o propósito de esclarecer aspectos da comunidade surda e sua luta constante em defesa dos seus direitos esta sessão propõe agregar fragmentos de textos de pesquisadores que corroborem para a construção e estruturação do conhecimento acerca da educação dos surdos.

2.1 O PROCESSO HISTÓRICO

Iniciemos a abordagem sobre o processo histórico dos surdos com uma citação de Carvalho (2013, p. 12):

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

Como vimos, desde os tempos dos filósofos gregos que iniciaram a discussão sobre as pessoas surdas. Aristóteles com um pensamento bem radical e até desumano. Sócrates, no entanto, considerou a comunicação gestual dos surdos iniciando, assim, a aceitação da modalidade sinalizada. Nos tempos de hoje, as opiniões divergentes dos filósofos Aristóteles e Sócrates repercutem, pois, os surdos ainda são marginalizados e/ou vitimizados frente à sociedade, justamente pelo fato de ser um grupo minoritário.

No cenário mundial existiram três principais nomes na história da educação dos surdos, que discutem sobre os métodos oralista e sinalizado: 1) Pedro Ponce de León (1520-1584); 2) Abade de L'Epée (1712-1789); e 3) Ferdinando Berthier (1803-1886). Eles iniciaram a luta a favor dos métodos sinalizados.

Em relação ao monge beneditino Pedro Ponce de León, Goldfeld, (2002, p.28) afirma que:

Ainda no século XVII, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a fala grego, latim e italiano, além de ensinar-lhe conceitos de física e astronomia. Ponce

de Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos [...] que trata da invenção do alfabeto manual de Ponce de Leon.

Ainda conforme Goldfeld, (2002, p. 28) a partir de 1750,

[...] na França, surge Abade Charles Michel de L'Épée, pessoa bastante importante na história da educação dos surdos, L'Épée se aproximou dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os “Sinais Metódicos”, uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa.”.

Assim, com toda sua influência, L'Épée ganhou visibilidade em seus estudos. O referido autor (2002, p.29) complementa, nos informando sobre a origem do oralismo,

[...] com as ideias de Samuel Heinick, na Alemanha, surgem as primeiras noções do que hoje constitui a filosofia educacional Oralista, filosofia que acredita ser o ensino da língua oral, e a rejeição à língua de sinais, a situação ideal para integrar o surdo na comunidade geral.

Grosso modo, o objetivo da filosofia oralista era mostrar para a sociedade um surdo que conseguia falar e ler lábios. Seria talvez uma tentativa de “normalizar” o surdo para que ele conseguisse se integrar na sociedade. Essa percepção apenas reafirma a ideia de reabilitação do surdo, porque naquele momento a busca por soluções eram pautadas a partir das perspectivas clínica e terapêutica, focando na visibilidade social do surdo, na habilidade comunicativa pelo ponto de vista da sociedade ouvinte. Não havia preocupação com o desenvolvimento educacional e cognitivo desse indivíduo e das suas necessidades enquanto cidadão, ser pensante, capaz de opinar sobre sua condição.

No contexto da influência e do trabalho desenvolvido pelo Abade de L'Épée, Carvalho (2013, p. 18-19) esclarece a origem do método sinalizado:

[...] pouco se sabe acerca dos seus trabalhos até 1760, quando assumiu a responsabilidade do seu colega que estava a morrer, o padre Vanin, para educar duas gêmeas surdas muito pobres cuja formação espiritual estava a cargo de Vanin. O seu contato com as duas meninas surdas convenceu abade de que era possível ensinar os surdos através do uso de gestos e, a partir daí, propôs-se abrir uma instituição para receber outras crianças surdas e instruí-las na religião.

Carvalho (2013, p. 19) também nos informa que em 1771 o Abade L'Épée fundou uma escola pública. “A Instituição Nacional de Surdos Mudos, em Paris, na sua casa, cujas

salas encheu com crianças surdas que ele próprio recolheu em toda a cidade”. Esta atitude foi uma possibilidade de reunir muitos surdos para iniciá-los no processo educacional.

Quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido, Carvalho (2013, p. 19), esclarece que:

[...] para ensinar os surdos, o abade aprendeu Língua Gestual utilizada pelos surdos parisienses, a chamada “Antiga Língua Gestual Francesa”. [...] porque durante muito tempo, em todo mundo e mesmo em França, a comunidade surda atribuía a L’Epée a criação da “Langue des Signes Française” (LSF)” [...] escreveu bastante acerca dos seus métodos de trabalho e recebeu na sua escola de Paris muitas pessoas ouvintes e surdas de outros países europeus que estavam interessadas na sua atividade.

É importante ressaltar que a iniciativa desse francês deu apoio à utilização da língua de sinais. L’Epée era ouvinte, assim, não tinha experiência visual igual a de um surdo para estruturar uma língua de sinais, principalmente para ensinar uma criança surda que tem sua percepção a partir da experiência visual. Todavia, ele teve várias ideias, pois pesquisou, também registrou e lutou pela valorização da língua de sinais de forma coletiva. Carvalho (2013, p. 26) afirma que,

Com L’Epée foi criado um método para o ensino coletivo de surdos tendo como base a língua natural da comunidade. Através do seu método várias foram as crianças e, mais tarde, adultos surdos que desenvolveram as suas capacidades intelectuais e foi o seu método, o seu exemplo que viria a opor-se à ostracização⁸ da língua gestual na educação de surdos quando do mítico Congresso de Milão.

O método desenvolvido por L’Epée defendeu uma gramaticalização de sinais, assim, começou com alguns gestos e foram feitas mudanças e adaptações para instituir a língua de sinais. Ele organizou uma estrutura gramatical dos sinais, criou os dicionários da época e outros métodos com algumas variações.

Strobel (2009, p.21), a respeito do processo de aquisição da língua, ainda explica que em carta escrita à L’Epée, Heinicke narra: “[...] meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e com distintas entonações para habituações e compreensão”.

Diante do fragmento acima podemos perceber que o processo de oralização era visto como um método simples, porém, lento, justamente porque estava pautado na repetição, no

⁸ Os·tra·ci·zar - Conjuguar (ostrac[ismo] + -izar) verbo transitivo e pronominal: 1. [História] submeter(-se) ao exílio. = EXILAR; 2. Afastar(-se) das suas funções ou de um grupo. = EXCLUIR, MARGINALIZAR. OSTRACIZAÇÃO. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/ostracizacao>>. Acesso em: 20 de jan. de 2018.

treinamento da fala em diversas situações e com adversas articulações, a fim de que os surdos se sentissem habituados e talvez até confortáveis com essa compreensão labial. Em contrapartida Martins (2012, p. 152) explica que “L’Épée não acredita na oralização, e não faz este treinamento em sua escola”. Assim, compreendemos que era uma outra vertente, diferente do oralismo.

A partir do trabalho de L’Épée com as crianças surdas até a formação de professores surdos ensinando a língua de sinais e as disciplinas em geral, esse processo de capacitação de profissionais para trabalhar com os surdos foi caminhando de uma forma mais eficaz. Martins (2012, p. 152) diz que,

O americano Thomas Hopkins Gallaudet, professor de surdos nos Estados Unidos, para conhecer o trabalho de L’Épée. Lá conheceu Laurent Clerc, professor surdo do Instituto Paris que o acompanha aos EUA e fundam a primeira escola americana para surdos que utiliza a língua de sinais, em Connecticut, no ano de 1817. Anos depois, 1864 é criada a primeira Universidade para surdos nos Estados Unidos, atualmente chamada Universidade Gallaudet.

O terceiro nome importante na história dos surdos foi o do francês Ferdinando Berthier, intelectual e um dos mais brilhantes professores surdos da história cultural. Ele nasceu no ano de 1803, na cidade de Louhans-França. Iniciou a educação com 8 anos no Instituto Nacional de Jovens Surdos-Mudos de Paris - INJS e, depois de se formar, passou a lecionar no mesmo local durante mais de 40 anos. Enquanto foi professor de surdos, o seu método de ensino tinha por base a identidade surda e língua de sinais. Carvalho (2013, p. 129) assim nos informa:

Em 1829, apenas existiam dois professores surdos no instituto, sendo um deles, o próprio Berthier que, ao aperceber-se da situação que se estava a passar Instituto, assumiu a liderança da comunidade surda parisiense e deu início ao chamado “Movimento Surdo”. Este movimento surdo iria opor-se fortemente à nova administração do Instituto, tanto através de ações desenvolvidas intramuros como em ações desenvolvidas extramuros, da instituição.

Berthier escreveu vários livros e artigos sobre a história dos surdos. Ele defendia o povo surdo, a língua de sinais, a cultura surda e a educação. Relatou sobre artistas surdos que faziam poesia em Língua de Sinais Francesa (LSF). Ele e seus companheiros criaram a primeira Associação de Surdos. E essa deu origem a muitas outras, no mundo todo. Recebeu o prêmio *French Legion of Honor (Legião de Honra Francesa)* (NASCIMENTO, 2006).

Berthier é admirado por muitos surdos devido a sua luta em defesa do movimento surdo e da língua de sinais em todo mundo, contribuindo para uma identidade surda concreta e firme. Além disso, ele também auxilia na construção da história do surdo. Publicou vários livros e artigos sobre a educação dos surdos no Brasil e no mundo.

Berthier teve um perfil forte de liderança em defesa da identidade surda, não permitindo a queda ou extinção da língua de sinais. Assim também a associação de surdos na França foi um modelo da estrutura e de regras. Padronizando a língua de sinais como uma língua oficial.

Carvalho (2013, p. 130) ainda nos informa:

Em 1834, Berthier liderou uma comissão de 10 pessoas que iriam organizar 1º Banquete de Surdos, em honra do Abade de L'Épée, para celebrar o seu 122º aniversário do seu nascimento. Estes banquetes tornar-se-iam num evento muito regular na história da comunidade surda, durante todo o século XIX e princípio do século XX. Os banquetes eram locais onde se celebrava a língua gestual, onde se debatiam assuntos ligados à educação de surdos e outros problemas que afetavam a comunidade surda.

Hoje a comunidade surda agradece muito a Berthier por ter sido essa liderança, em defesa da oficialização das Línguas de Sinais no mundo e por manter viva a comunidade surda e também apoiar os professores que pesquisavam sobre a história dos surdos e suas conquistas.

No Brasil, a história da educação de surdos é iniciada com a vinda de Eduardo Huet, em 1855, conforme Strobel (2009, p. 24): “Eduardo Huet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, chega ao Brasil sob beneplácito do imperador D. Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas”. Depois de apresentados em 1857, Dom Pedro convidou o professor Huet para iniciar um trabalho no Brasil. Strobel (2009, p. 24) complementa que,

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

A fundação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) foi importantíssima para a difusão da língua de sinais no país. Naquela época, surdos de diferentes lugares do

Brasil iam para lá estudar. Com isso, entende-se que esse instituto foi de vital importância também para que os surdos constituíssem suas subjetividades e fortalecessem as suas identidades.

No entanto, Strobel (2009, p.33) explica que “[...] de 6 a 11 de setembro de 1880, houve um congresso internacional de educadores surdos na cidade de Milão na Itália. Neste congresso, depois de uma votação foi proibido oficialmente a língua dos sinais na educação de surdos”. A aprovação é para o Oralismo Puro, ou o método oral⁹, a habilidade da leitura labial, fala articulada e sons das vogais poderiam ser aprendidas. Metaforicamente podemos associar essa fala à de um papagaio, que todos os dias ouve palavras e expressões e apenas repete, sem nenhum significado compreendido, ou seja, seria um treinamento para desenvolvimento da fala.

Em 1911, no Brasil, as línguas de sinais também foram proibidas no INES, Goldfeld (2002, p.32) afirma que,

Seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas, mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com professora da pessoa Alpia Couto proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula¹⁰.

Nos Estados Unidos já existiam pesquisas na área de língua de sinais desde a década de 50 a 60 e assim ganhou novos rumos a comunicação para surdos e adotou a filosofia da comunicação total, porém, mesmo incentivando o uso da língua de sinais a parte estrutural que comprova a gramática da LIBRAS foi se dissipando. Strobel (2009, p.27) explicita que,

Willian Stokoe publicou “*Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*” afirmando que ASL é uma língua com todas as características da língua oral. Esta publicação foi uma semente de todas as pesquisas que floresceram em Estados Unidos e na Europa. (grifo do autor)

Esse professor efetivou pesquisas em linguística na área da *American Sign Language* (ASL) e escrita em ASL nos EUA, várias publicações sobre crianças surdas iniciando na estruturação dos parâmetros e observação das mãos, assim com a mudança de movimento e

⁹ Soares, (1999, p.1) apresenta o conceito de “oralismo, ou método oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem”.

¹⁰ Goldfeld, (2002, p.32) afirma que, Mesma com todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola.

local de apoio na execução de sinais, exercendo a teoria da comunicação total, mas, praticando a composição da Libras. Nesse contexto, Guarinello (2007, p.31) comenta que,

No fim da década de 1970, devido à grande insatisfação com os resultados do oralismo e as pesquisas sobre pais surdos com filhos surdos, alguns estudiosos propuseram a adoção dos sinais na educação dos surdos. Assim, passou a ser adotada uma filosofia definida como “comunicação total”, a qual propõe o uso de gestos naturais, da língua de sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir linguagem, vocabulário, conceitos e ideias.

A Federação Mundial de Surdos (FMS) conhecida nos EUA como *World Federation of the Deaf* – (WFD¹¹) é composta por pessoas surdas com alto desenvolvimento. Buscando garantir o direito à língua de sinais, organizações e atividades culturais e outros. Uma organização não-governamental internacional que representa aproximadamente 70 milhões de pessoas surdas em todo o mundo, colaborando com a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas várias agências na promoção dos direitos humanos das pessoas surdas, de acordo com os princípios e objetivos da Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros atos gerais e recomendações das Nações Unidas e suas agências especializadas.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS¹²) é filiada a Federação Mundial dos Surdos (FMS), essa entidade representa os surdos em organizações mundiais como a ONU, Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização Internacional de Trabalho (OIT), sempre trabalhando no sentido de garantir os direitos culturais, sociais e linguísticos da Comunidade Surda Mundial. A participação da Feneis numa entidade como esse propicia o constante intercâmbio com surdos do mundo todo, conhecendo a luta de cada país e formando uma rede em prol do direito universal à cidadania.

Todos os movimentos de surdos no Brasil e no mundo lutam pelos direitos dos surdos. Para que os mesmos sejam respeitados em suas individualidades. Em primeiro lugar aprender a sua língua natural, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS¹³ no caso do Brasil, e outros

¹¹WFDEAF - *World Federation of the Deaf*. Disponível em <<http://wfdeaf.org/>>. Acesso em: 12 de dez. de 2017.

¹² FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Disponível em <<http://feneis.org.br/>>. Acesso em: 20 de jan. de 2018.

¹³Goldfeld, (2002, p.32-33), com base nas pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito, sobre a língua brasileira de sinais. No início de suas pesquisas seguindo o padrão internacional de abreviação da língua de sinais, a professora abreviou esta língua de língua de sinais dos Centros Urbanos Brasileira (LSCB) para diferenciá-la da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), utilizada pelos índios Urubu-Kaapor no Estado do

vários idiomas oficiais da língua de sinais, ou seja, sua valorização linguística, por exemplo, de: Línguas de Sinais Americana – ASL, Língua de Sinais Francesa – LSF dentre outras.

Para as associações de surdos no Brasil, que usam a comunicação em Libras entre surdos e surdos, a família ainda é a maior responsável pelo desempenho da aprendizagem e cognição de seus filhos, porém esta não se empenha em aprender Libras, e isso compromete o desenvolvimento social. Os surdos precisam de apoio para desenvolver sua aprendizagem, ou seja, falar livremente em Libras, escrever em Língua portuguesa, se comunicar com amigos, em qualquer lugar. Surdos procuram entrar em contato na relação surdo-surdo, usando apenas a comunicação em Libras, porque se sentem em paz, e tem união e boa interação, e essa experiência os torna mais felizes porque a falta de comunicação com as famílias ouvintes, ou amigos deixou os surdos sem norte.

Strobel (2009, p. 28) afirma que,

Em 1987 Foi fundada a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro – Brasil, sendo que a mesma foi reestruturada da antiga ex-FENEIDA. A FENEIS conquistou a sua sede própria no dia 8 de janeiro de 1993, Rio de Janeiro - Brasil.

Inicialmente a FENEIS era presidida por ouvintes, mas já transferiu a direção para a primeira presidente surda no ano 1987. Assim como as associações de surdos que devem agrupar surdos, famílias e intérpretes que estejam envolvidos nesse processo comunicativo e social. Contudo isso não quer dizer que os surdos devam se isolar, é possível manter uma parceria entre surdos e ouvintes e estabelecer um apoio para efetivação das ações. A grande questão é que os surdos precisam se apropriar da sua liberdade linguística. A chave para essa parceria é o respeito entre as comunidades surdas e ouvintes em relação às suas línguas, sempre reforçando o ideal do grupo. O maior empecilho para o avanço desse contato é que normalmente muitos ouvintes não compreendem a dimensão da surdez e não saem voluntariamente da sua “zona de conforto” para lutar juntamente com os surdos.

O sujeito surdo quando bem representado, poderá avançar, ou seja, entender melhor como funciona a sociedade em que vive, e conhecer como são trabalhadas as diferenças sociais existentes na comunidade em que está inserido. Este é o momento da história que mudou para sempre o “Oralismo Puro” Strobel (2009). Desde o congresso em Milão no ano 1880 ficou esclarecido os diferentes tipos de surdez. As pessoas surdas, cada uma tem sua individualidade, umas tem desenvolvimento cognitivo normal e outras não, não existe

Maranhão. A partir de 1994, Brito passa a utilizar a abreviação Língua Brasileira de Sinais (Libras), que foi criada pela própria comunidade surda para designar a LSCB.

igualdade no mundo, existem muitos mitos. Por exemplo: Se o indivíduo nasceu ouvinte e depois perdeu a audição por qualquer razão e já tinha no cérebro como expressão da linguagem a sua primeira língua portuguesa ou outro idioma, pode-se falar em oralismo. Contudo se o indivíduo nasceu com perda auditiva profunda, é óbvio que não possui memória auditiva e tem a necessidade de aprender a língua de sinais com o objetivo de adquirir conhecimentos, melhorar seu desenvolvimento, aumentar seu vocabulário e na condição de pertencimento no mundo dos surdos adquirir sua identidade cultural como sujeito com potencial e inúmeras capacidades.

É importante ressaltar que os surdos já conquistaram o modo de expressão de sua linguagem através da língua de sinais, expressando também sua identidade e cultura surda, podendo posteriormente, com mais facilidade aprender o português como segunda língua assim como vários outros idiomas. O surdo apresenta dificuldades ao fazer uma redação, por isso é necessário em primeiro plano aprender como primeira língua (L1) a Libras e permanecer praticando e estudando até a formação acadêmica.

O movimento de surdos e as ações em defesa do bilinguismo, principalmente de língua de sinais e os valores da cidadania dos surdos organizam suas ações de políticas públicas, manifestações, escola dos surdos, esportes, lazer, igrejas, eventos e outros direitos na luta pela cidadania e inclusão social da comunidade surda.

Ferraz (2009, p.10) afirma que:

[...] O Mundo Surdo com identidade, cultura e língua. Os Surdos têm os costumes, os hábitos, as crenças, as ideias, as normas, as tradições, interesses semelhantes e os valores, denominados de Cultura Surda. Essa cultura é viva nas Comunidades Surdas e nas Associações de Surdos que são guardiãs da língua de sinais. As diferenças dos dois mundos, Surdo e ouvinte, estão nos próprios sujeitos, são as vivências e experiências culturais criadas pelos grupos que contribuem para as construções das identidades coletivas.

O Surdo tem que lutar por seus direitos contra todos os tipos de discriminação. A sociedade precisa respeitar os surdos, porque assim como os ouvintes, eles têm direito de opinar nos assuntos comuns a todos. É importante compreender que existe apenas a substituição da modalidade da língua.

Contudo os sujeitos surdos têm a possibilidade de produção em língua de sinais, visto que esta é sua língua. A conversa é livre, informal e proporciona a interação comunicativa. Quando o surdo é impulsionado a usar apenas a língua portuguesa ele se sente limitado e os seus discursos são sempre resumidos, porque faltam palavras no seu vocabulário, não

memória auditiva para trazer os vocábulos e seus significados. Vale salientar que os surdos muitas vezes deixam de expressar sentimentos e emoções por não terem conhecimentos gramaticais suficientes da língua. E essa situação pode ser facilmente contornada quando há aquisição da língua de sinais e o respectivo incentivo ao uso.

Atualmente os surdos não têm barreiras em relação a outras diferentes línguas e culturas na comunidade universal porque a comunicação é visual e não prejudica a compreensão. Assim podemos ver com clareza a organização do movimento surdo e a urgente necessidade de trazer visibilidade para esta comunidade, a fim de proporcionar melhorias nas políticas educacionais e comunicativas.

2.2 O PROCESSO POLÍTICO

Grupos de surdos se organizaram a fim de conquistar seu espaço na sociedade e afirmar a legitimidade e autonomia dessa comunidade, assim, os representantes desses movimentos surdos no âmbito Federal, Estadual, Municipal, enfim, em toda a sociedade precisam direcionar a opinião pública, a participação, a autonomia, o dever e o direito dos cidadãos.

Strobel (2012, p. 97) afirma que,

As políticas surdas, organizadas pelas comunidades surdas incluem as negociações pelos seus espaços, nas lutas pelos direitos à diferença cultural na educação e nos direitos humanos. As políticas surdas produzem significados culturais com os quais podemos nos identificar e constroem, assim, suas identidades surdas. Esses significados culturais estão contidos em história cultural, memórias surdas, língua de sinais, e outros artefatos que servem de referências para a constituição de uma identidade do povo surdo.

Em relação à discussão sobre o foco na linguística da língua de sinais, o fator mais importante a ser abordado é a questão do direito linguístico. Thoma *et. al.* (2014, p. 7) completa que “Política linguística representa um tipo de intervenção social em uma determinada comunidade. Uma política linguística vai determinar decisões quanto ao uso das línguas em um determinado país ou comunidade linguística.” Nesse sentido o apoio à educação bilíngue, ou seja, a utilização de duas línguas entre surdos e ouvintes contribui para a legítima inclusão.

Skliar (2015, p. 07), argumenta que,

Discutir a educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo valor: o “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e no processo educacional.

É importante na construção da educação bilíngue nos preocupamos principalmente com as crianças surdas, como frequentar as escolas, a convivência com a família e a sociedade. Martins (2012, p. 157) relata que,

A partir do reconhecimento do *status* linguístico das línguas de sinais, das pesquisas em aquisição de linguagem, da luta da comunidade surda, da escola que percebia seu fracasso, enfim, de vários contextos relacionados, a proposta do bilinguismo é criada e adotada, reconhecendo a língua de sinais como L1 (primeira língua, língua materna) e o português escrita, no caso Brasil, como L2 (segunda língua, língua estrangeira).

Até hoje nas escolas ainda há um grande fracasso com as crianças surdas, porque precisam estudar as várias disciplinas em língua portuguesa, e esse não é um problema apenas das cidades de interior, mas também das capitais. Ainda permanecem os gestos próprios e dialetos em casa e na escola, quase não encontramos professores surdos ou escolas que priorizem o ensino da L1 dos surdos.

É relevante na escola de surdos estabelecer um maior contato entre eles, porque dessa forma a comunicação se torna natural, assim, percebemos que o desenvolvimento do vocabulário/sinalário em Libras aumenta e vai se estruturando. Strobel (2012, p. 97) afirma sobre os governantes adversários do Ministério da Educação (MEC) que praticam o “[...] etnocentrismo ouvintista” acusando as escolas de surdos de segregacionistas, afirmando ainda não acreditar na existência de cultura surda. Nesta perspectiva o dever da escola inclusiva é reduzir os resultados ruins e a insatisfação dos surdos, porque os professores não sabem Libras para trabalhar com as crianças surdas, e essas crescem com um atraso linguístico que resulta em outros atrasos no processo educacional em geral.

2.3 O PROCESSO CULTURAL

O aspecto cultural é um elemento principal para compreender a diversidade dentre as identidades culturais de cada grupo, religião, raça e etc. O conceito de Cultura¹⁴ traz em seu significado como, por exemplo, a autora Strobel (2016, p. 29) que explica que cultura surda

¹⁴ Strobel (2016, p. 23) O vocábulo *cultura*, vindo do latim, significa o cuidado dispensado à terra cultivada; segundo Eagleton (2005), o conceito de cultura, etimologicamente raciocinando, é proveniente do de natureza,

[...] é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Em concordância com a fala acima, podemos exemplificar usando uma metáfora, como se o surdo estivesse caminhando em um mundo escuro, onde ele não pode ver e perceber nada, porque a sociedade ao redor é toda falante, as informações são recebidas pelo canal auditivo, assim, o surdo permanece na escuridão ano após ano, sem encontrar uma luz. Quando o surdo estabelece uma relação com a língua de sinais ele contempla o “nascer do sol” significando o movimentar das mãos na composição dos sinais, essa estrela de luz que vai clarear a vida e a existência desse indivíduo, trazendo significado e conhecimento do mais profundo do ser, ou seja, a língua de sinais vai permitir que essa pessoa possa perceber o mundo que antes era vazio, sem forma e sem significado. O surdo se encontrava em uma situação de isolamento, perdido no mundo dos ouvintes e a partir da descoberta e da aquisição da língua de sinais ele encontra o seu lugar no espaço e não mais volta a se isolar, porque a língua de sinais amplia esse contato e promove comunicação, abre um leque de possibilidades para o surdo.

Ladd (2011, p. 295-296) esclarece,

No entanto, a noção tradicional de que o oralismo se manifesta exclusivamente através da proibição do uso das línguas de sinais encobriu muitos outros aspectos importantes do efeito desse movimento sobre a educação de surdos, incluindo sua influência sobre aspectos culturais desse processo educativo.

Como vimos, a influência do oralismo no processo educacional do surdo tem o tradicional objetivo da padronização, ou melhor, tornar semelhante aos olhos da sociedade. Assim, é importante contemplar o treinamento do oralismo e o uso de aparelhos de amplificação sonora para ampliar o contato na sociedade. Entretanto cada pessoa carrega sua individualidade e sua direito de escolha, independente da sua especificidade, cada um tem o direito de direcionar da melhor forma a sua vida e adaptar conforme necessário. O ponto chave continua sendo o respeito. Ladd (2011, p. 296) “[...] identificam o oralismo como uma

sendo que um dos significados originais é “lavoura” ou “cultivo agrícola”. Isto mostra que o cultivo da linguagem e da identidade são, então, os elementos fundamentais de uma cultura.

forma de colonialismo que impõe a cultura ouvinte aos surdos, o que afetou sua história e a história de suas comunidades”.

De acordo com a citação anterior a evolução da história e cultura ouvinte juntamente com os surdos, até os nossos dias, por exemplo, ainda existem divergências, alguns não aceitam o bilinguismo, apenas querem ser monolíngues. Alguns médicos e fonoaudiólogos tem como objetivo o apoio a “cura” do surdo. Na maioria dos casos é a falta de informação que permeiam a sociedade. Nesse sentido Skliar (2015, p. 07) explica que,

[...] o ensino é uma forma privilegiada de política cultural, onde se representam forma de vida social. No qual sempre estão implicadas relações de poder e onde se enfatizam conhecimentos que proporcionam uma visão determinada do passado, do presente e do futuro.

No mundo dos surdos a maior preocupação é direcionada para as crianças surdas, principalmente, porque a maioria das famílias são ouvintes e não conhecem o que é língua de sinais. Por exemplo: a atitude da família durante o desenvolvimento da criança pode refletir positiva ou negativamente, dependendo do impulso que foi dado. Ladd (2011, p. 309) destaca que “Apenas 5-10% das crianças surdas nascem em famílias surdas com acesso ao seu próprio equivalente cultural”. Nessas famílias a língua de sinais é natural e o contato e desenvolvimento são autônomos.

A evolução dos movimentos surdos reafirma que os surdos são seres humanos comuns e têm experiências de vida assim como qualquer pessoa. A diferença é a questão da identidade surda que carrega essa cultura visual na comunicação. No caso das famílias surdas e seus filhos surdos a capacidade para estimular o processo de conhecimento de informação geral é plena, pois há uma relação comunicativa direta. Entretanto, a maioria dos filhos surdos nasce em famílias ouvintes e se deparam com essa barreira de comunicação. Como estabelecer comunicação? Os filhos surdos têm atrasos linguísticos em relação aos ouvintes por conta da falta de acesso à sua primeira língua.

Pelo fato de constituírem uma minoria linguística, muitas vezes os surdos são alvos de preconceito, todavia, essa comunidade tem quebrado barreiras de comunicação e mergulhado na interação social, fazendo valer os seus direitos linguísticos e se apropriando de sua cultura. Nesse âmbito, vale questionar, por que o Brasil é visto como um país em desenvolvimento, para não dizer atrasado, em relação aos problemas sociais e linguísticos da comunidade surda ou povo surdo? Respondo: ainda, nos nossos dias, os surdos precisam se reafirmar o tempo todo, mostrar legislação, falar da cultura e da identidade, porque as políticas públicas não

incluem verdadeiramente. Existe um amplo discurso sobre inclusão, entretanto não há efetiva inclusão social.

Novaes (2014, p.59) detalha resumidamente alguns conceitos acerca do que Strobel (2008) apresenta em sua obra “As imagens do outro sobre a cultura surda”:

- a) experiência visual: utilização da visão como meio de comunicação; (p. 39)
- b) desenvolvimento linguístico: os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e com participação na comunidade surda têm maior segurança, autoestima e identidade sadia; (p. 45)
- c) família: o maior problema encontrado pelos sujeitos surdos é a carência de diálogo, entendimento e falta de noção do que seja cultura surda; (p. 51)
- d) literatura surda: multiplica-se em diferentes gêneros: poesia, piadas, literatura infantil, clássicos, fabulas, contos, romances, lenda e outras manifestações culturais (p. 56)
- e) vida social e esportiva: são acontecimentos culturais, tais como: casamentos entre surdos, festa, lazeres e atividades nas associações de surdos, eventos esportivos e outros; (p. 61)
- f) artes visuais: identificam-se com pinturas como cultura própria e fazem comparações de diferentes culturas; (p.66)
- g) política: consiste em diversos movimentos e lutas do povo surdo pelos seus direitos; (p. 71)
- h) materiais: auxilia as acessibilidades nas vidas cotidianas de sujeitos surdos; (p. 76). (STROBEL, 2008; apud NOVAES, 2014)

Do ponto de vista acadêmico e social é importante perceber o grande implemento que as tecnologias têm dado à educação, especialmente ao processo de letramento visual e alfabetização, utilizando Libras e diversos outros recursos de acordo com a prática e escolha do profissional. É válido reafirma que os encontros surdo-surdo são a base para construção e apropriação desta identidade surda que é de suma importância para que esse indivíduo surdo exerça seu papel de cidadão na sociedade. Ladd (2011, p. 304) diz que,

Muitos educadores surdos foram criados dentro de culturas surdas, apreendidas ou com seus pais surdos ou com outras crianças surdas (elas mesmas, muitas vezes, influenciados pelo conhecimento e representações levados à escola por crianças surdas que tinham pais surdos). Ao deixar a escola, esses futuros educadores surdos continuam aprendendo com várias gerações de idosos dentro de suas comunidades surdas locais. Alguns desses educadores vêm a se tornar membros de redes regionais, nacionais e até internacionais, transformando-se, deste modo, em participante e colaboradores da contínua luta e manutenção de vida surda com qualidade e autonomia.

O final do fragmento acima explica a importância da representação por parte de alguns surdos em atividades de liderança e celebração, tornando contínua a luta pelos direitos e

reconhecimento dos surdos, perpetuando os movimentos de surdos com a valorização da língua de sinais. Junior (2015, p. 220) mostra que “Velas nas mãos¹⁵, lembrando o histórico de sofrimento vivido pelos Surdos ao longo de sua trajetória de lutas desde a proibição do uso da língua de sinais pelo Congresso de Milão, aos Surdos do INES”. É sempre bom lembrar esse ponto marcante do congresso de Milão, porque o INES é reflexo desse processo educacional e de geração a geração a história deve ser registrada e transmitida.

É relevante observar as narrativas de vida de vários indivíduos surdos, crianças, jovens, adultos e idosos, porque cada um irá transmitir um sentimento em relação à identidade e à cultura surda, sempre direcionando para a valorização da sua luta e a disseminação das experiências de geração a geração. Lamentavelmente, esse processo histórico tem poucos registros, e por conta disso não há subsídios para análise do discurso surdo, ou seja, é uma área que têm poucas pesquisas e publicações porque os surdos, em sua grande maioria, não conseguem registrar através da escrita da língua portuguesa, visto que trata-se de sua “segunda língua”. Assim, os registros não acontecem naturalmente, portanto os surdos que tem a língua de sinais como primeira língua devem espalhar as suas experiências por meio dessa língua nos ambientes linguísticos em que estão inseridos.

2.4 ASPECTOS LEGISLATIVOS

A partir dos referenciais teóricos apresentamos os reconhecimentos legislativos para a organização, comportamento e processo educacional no contexto da comunidade surda. Em vários lugares a comunidade surda lutava para ter o direito de usar a língua de sinais, visto que é sua língua natural. Os surdos queriam que a sociedade respeitasse a cultura e identidade surda. Essa foi a causa da luta e dos movimentos surdos que se fortaleciam dentro das associações dos surdos em diversos países. A comunidade surda tem afirmado que as línguas de sinais são línguas viso-espaciais, ou seja, que a comunicação dos surdos é inteligente na modalidade visual, diferentemente dos ouvintes que possuem a audição, mas equivalentemente suficiente em significado e expressão.

As línguas de sinais não são universais, Gesser (2009, p. 11 e 12) afirma que “nos Estados Unidos, os surdos “falam” a língua americana de sinais; na França, a língua francesa de sinais; no Japão, a língua japonesa de sinais; no Brasil, a língua brasileira de sinais”. Semelhantemente às línguas orais.

¹⁵ Que pelo regime de internato em que viviam, se comunicando às escondidas graças a luz de velas, possibilitaram a sobrevivência da Libras, até hoje.

Após anos de lutas o povo surdo finalmente conquistou o direito de usar uma língua que lhe desse a possibilidade de não somente se comunicar, mas também participação na sociedade com todo. O reconhecimento veio através da lei nº10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e prevê outras providências a fim de disseminar e incentivar a utilização da Libras. Profissionais de todas as áreas têm buscado a disciplina de Libras a fim de implementar seus currículos. Esta busca pode ser motivada por um conhecimento básico para conversas informais ou para qualificação profissional. Contudo, esses documentos legais reafirmam que Libras é a língua natural dos surdos, mas não mencionam a escrita dessa língua.

O Decreto 5.626/2005 foi homologado com o Decreto 6.949/2009 e pelo Decreto 7.611/2011. Anteriormente, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹⁶, em discussão entre escola bilíngue e educação especial, a principal relação estabelecida com os surdos foram demonstradas em dois artigos (24¹⁷ e 30¹⁸). Thoma *et. al.* (2014, p. 05) afirma,

A estratégia 4.7 da Meta 4 do PL 8035-2010 do PNE em tramitação no Congresso Nacional garante a educação bilíngue Libras e Língua Portuguesa: “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos.

Ainda existe um abismo entre os artigos e parágrafos previstos na lei e regulamentados nos decretos e o que realmente tem acontecido. Se verdadeiramente existisse essa oferta de classes bilíngues para todos os surdos e esse apoio, desde a informação sobre a surdez até os mais específicos atendimentos, com certeza a sociedade seria outra nessa perspectiva. A inclusão seria vivida e percebida de outra forma.

¹⁶ 24.^a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promovido pela UNESCO em Barcelona em 1996, enfatiza que: Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos.

¹⁷ Artigo 24: a. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção **da identidade linguística da comunidade surda**; e b. Garantia de **que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.**

¹⁸ Artigo 30, § 4: As pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que **sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.**

Segundo Campello e Rezende (2014, p. 73) “[...] A edição 40 da Revista da Feneis, de junho a agosto de 2010, apresentou uma matéria intitulada: “Conferência Nacional de Educação rejeita a proposta que apoia a escola de surdos”. A representatividade da diretoria de políticas educacionais da Feneis para a comunidade surda Brasileira, traz propostas e documentos para conquistar o direito educacional ao surdo

Campello e Rezende, (2014, p. 79)

[...] após a histórica passeata, em maio de 2011, não paramos a nossa luta, tínhamos que carregar a nossa bandeira em defesa de Escolas Bilíngues de Surdos. [...] em setembro de 2011, o marco em comemoração pelo Dia Mundial da Língua de Sinais, pelo Dia Mundial do Surdo, pelo Dia Nacional do Surdo, a fim de fincar a nossa luta pelas emendas específicas sobre a nossa educação no Plano Nacional de Educação, em tramitação no Congresso Nacional.

Os surdos brasileiros lutam a favor da modalidade do bilinguismo, uma luta de mais mil surdos que participam ativamente dos movimentos, trazendo propostas sobre documentos nos Seminários Estaduais em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional de Educação – PNE, Câmara dos Deputados parlamentares do Congresso Nacional, Ministério Público Federal e outros órgãos competentes.

Ainda é interessante ressaltar os pressupostos estabelecidos nos seguintes documentos: Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD); Declaração Salamanca; Promovendo a presença Informa da Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência (IDA) – O Direito à Educação: capacitando a sociedade para incluir e se beneficiar das habilidades das pessoas com deficiência; e Carta Aberta ao Ministro da Educação (Elaborada pelos Sete Primeiros Doutores Surdos Brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e Linguística) e Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação.

Em 2010, o censo apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) afirma:

Apresentam de 9,7 milhões declaram ter deficiência auditiva (5,1%). A deficiência auditiva severa foi declarada por mais de 2,1 milhões de pessoas. Destas, 344,2 mil são surdas e 1,7 milhões de pessoas têm grande dificuldade de ouvir.

O IBGE apresenta porcentagens sobre os filhos surdos de pais surdos e os filhos surdos de pais ouvintes. Nas escolas, a acessibilidade e a sociedade para surdos têm sido comprometidas, porque não há interação na comunicação. Na maioria dos casos, o surdo fica

isolado e sozinho. Por que isso acontece? A fim de que seja possível compreender um pouco os movimentos surdos, é necessário conhecer a história desse povo, sobretudo no que se refere aos ativistas que contribuíram para que a identidade e a cultura surda fossem difundidas.

Campello e Rezende, (2014, p. 89) explicam,

[...] estamos construindo a nossa política da verdade: as escolas bilíngues de surdos não são segregadas, não são segregadoras e nem segregacionistas como tem alardeado tanto o Ministério da Educação. Pelo contrário, são espaços de construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os alunos cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos, o que, em síntese, leva à verdadeira inclusão.

A construção de uma política para educação bilíngue pé algo que vem sendo discutido pela comunidade surda há um bom tempo e em concordância com o fragmento acima podemos perceber que os surdos não pretendem abandonar essa causa.

3 O SISTEMA *SIGNWRITING* NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

Procuramos, neste capítulo, apresentar conceitos, importância e características, a respeito do *SignWriting* (SW) na educação dos surdos. Para tanto, iniciamos com os estudos sobre origem, conceitos e a importância do SW como proposta de modificação na educação dos surdos no ensino básico, pois no campo de pesquisa acadêmico e científico esse assunto tem avançado.

3.1 ORIGEM, CONCEITOS E IMPORTÂNCIA DO SISTEMA SW

Barreto e Barreto (2015, p. 70) evidenciam que “[...] os termos “Escrita de Sinais”, “Escrita das Línguas de Sinais” (ELS) são nomes em português para o sistema *SignWriting*”. A origem do sistema SW é significado do seu conceito: “*Sign*” é uma palavra da língua inglesa que traduzida para a língua portuguesa significa “SINAL”; “*Write*” é também uma palavra da língua inglesa que expressa o verbo “Escrever”, nesse sentido o termo “*Writing*” significa “ESCREVENDO”.

Embora já exista uma série de pesquisas, com as mais diversas abordagens sobre a surdez, as produções acadêmicas ainda precisam avançar pois Libras não é ofertada como primeira língua (L1), e também outras disciplinas importantes como a Literatura Visual (LV) e o SW não são trabalhados para enriquecer o currículo e, conseqüentemente, a vida dos surdos. O ensino da língua portuguesa padrão da forma como vem sendo ensinada aos surdos não contribui no desenvolvimento de sua cultura e identidade. Assim, O conceito de SW¹⁹ é o significado da forma escrita das Línguas de Sinais. Nesse âmbito, Ribeiro (2016, p. 24-25) afirma que,

SW é um sistema visual de escrita que torna possível ler, escrever e digitar qualquer Língua de Sinais no mundo e utiliza símbolos visuais que representam configuração de mão, movimento e expressões faciais de qualquer Língua de Sinais.

Segundo Wanderley e Stumpf (2016, p. 147) “A escrita de sinais do *SignWriting* (SW) é um sistema alfabético de glifos que representa as línguas de sinais naturais, originado a partir de um sistema de notação de dança desenvolvido por Valerie Sutton”. Esse sistema foi criado em 1974, no *Center for Sutton Movement Writing*, na Califórnia, USA, a partir de um

¹⁹*SIGNWRITING*. Disponível em: < www.signwriting.org>. Acesso em: 15 de dez. de 2017.

sistema para notação de dança chamado *DanceWriting* criado em 1972, adaptando mais tarde para o sistema que ficou amplamente conhecido como *SignWriting*. E que há países que trabalham a *SW* juntamente com o ensino da língua de sinais na educação de crianças surdas há muito tempo, partindo dos primeiros anos de escolarização.

Capovilla *et al.* (2013, p.57) afirma que,

[...] quando a criança surda aprender a ler sinais em *SignWriting*, ao ler textos escritos em *SignWriting* ela passa a experimentar o mesmo fluxo da sinalização interna do autor do texto em *SignWriting*. Do mesmo modo que a escrita alfabética fala ao ouvido do ouvinte, a escrita *SignWriting* sinaliza à mente do surdo.

O fragmento acima nos faz perceber o quanto o sistema *SW* é relevante para os surdos. Bózoli (2015, p. 23) explica que “A escrita de sinais é um espelho da língua manual no papel. O conteúdo sinalizado é registrado no papel e o que está escrito é decodificado e expresso pelas mãos e corpo, como um processo de leitura, sem complicações.” Nessa perspectiva é importante o registro no papel do texto sinalizado, Stumpf (2004, p. 148), explica que “O *SignWriting* pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada”. Dessa forma, os surdos têm a possibilidade de registrar seu discurso sem precisar recorrer à língua portuguesa que limita o vocabulário, visto que os surdos precisam memorizar os vocábulos e seus significados, porém, por se comunicar através da língua de sinais e precisar escrever em outra língua de modalidade diferente, os surdos acabam reduzindo seus registros pelo fato de não ter palavras suficientes para expressarem as ideias desejadas. Quando a leitura e a escrita combinam com a modalidade da língua de um grupo o processo de aprendizagem é mais fácil.

É importante apreender a distinção que Campello (2008, p.119-120) faz entre língua portuguesa e língua de sinais:

Entre a língua portuguesa e língua de sinais há uma grande diferença marcada pela presença de signos específicos: no português a escrita é baseada no grafismo, sendo a fala baseada no fonocentrismo – signos calcados na oralidade da fala; a língua de sinais por sua vez, é baseada em signos visuais.

Essa diferença entre essas modalidades linguísticas pode ser um ponto gerador de diversos estudos. Assim também as oposições entre as línguas falada, escrita e de sinais, nessa perspectiva, Campello (2008, p. 119-120) as conceitua:

Língua falada – toda emissão de som é produzido pelos órgãos do aparelho fonador. A língua falada é utilizada pelo pessoas não-surdas. É uma língua natural e se aprendem a falar imitando o que ouvem.

Língua escrita – toda emissão da grafia é acompanhada com os fones, fonemas e morfemas dos sons ou é acompanhada visualmente com a língua de sinais. A língua escrita é aprendida depois que dominarem a língua falada ou sinalizada. Não é uma transcrição da língua falada ou de sinais, já que a língua escrita é subordinada às normas gramaticais assim como a escrita de sinais é subordinada às regras e parâmetros da língua de sinais. por isso, a língua escrita ou de escrita de sinais é um registro e se permanece ao longo do tempo.

Língua de sinais – toda emissão é produzida pelas mão e corpo. Os movimentos, as orientações, as locações e as combinações produzidas já mostram os determinados sinais, em determinado lugar ou em determinado espaço em frente ou qualquer parte do corpo.

A citação acima nos esclarece três conceitos importantes que precisam ser discutidos não apenas na comunidade acadêmica de formação de professores. Mas também entre os surdos para propiciar o desenvolvimento cultural e intelectual conforme assinala Stumpf (2007, p.5):

Com esses enfoques, 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.

Em busca de possibilidades reais para o avanço da cultura surda percorremos esses caminhos de pesquisas sobre uma possibilidade de escrita de sinais para proporcionar melhor desenvolvimento ao surdo no seu processo de alfabetização. Acreditamos que assim a língua de sinais e sua utilização poderão ser mais eficazes e aceitas na sociedade.

3.2 O SISTEMA DE ESCRITA *SIGNWRITING*

No Brasil e em outros países, existem diversos sistemas de escrita, conforme exemplifica Barreto e Barreto (2015, p.63-66):

- a) foi publicada em 1822 por Roch Amabroise Auguste Bébian o nome de escrita: NOTAÇÃO MINOGRAPHI;
- b) Willian C. Stokoe (1919-2000), foi primeiro a reconhecer as Língua de Sinais enquanto língua naturais, o nome de escrita: NOTAÇÃO DE STOKOE;
- c) HamNoSys é um sistema de notação fonética para uso de linguística, o nome de escrita: HAMBURG NOTATION SUSTEMA (HamNoSys);
- d) Paul Jouison (1948-1991): O método à Língua de Sinais Francesa, o nome de escrita: SISTEMA D'SIGN.

e) Universidade de Liège na Bélgica, o nome de escrita: NOTAÇÃO DE FRANÇOIS NEVE.

f) Em 1997, Mariângela Estelita Barros, o nome de escrita: SISTEMA DE OESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS (ELIS).

Apesar dos diferentes sistemas de escrita, no Brasil, temos 04 sistemas de escrita de sinais: a) Escrita das Línguas de Sinais - Elis²⁰; b) Sistema de Escrita para Línguas de Sinais (SEL)²¹; c) VisoGrafia, sistema de ELS²² d) Escrita de língua de sinais no Brasil (*SignWriting*), a mais usada pelos surdos brasileiros nas literaturas.

O SW é o sistema de escrita das Línguas de Sinais usado por muitos pesquisadores em nosso país e em todo o mundo. O crescente número de adeptos ao uso da Escrita de Sinais, provavelmente, se deve a clareza visual e leitura mais inteligível, ou seja, por ser mais fácil compreender e memorizar, permitindo maior desenvolvimento na aquisição de linguagem. Por apresentar todos os parâmetros das Línguas de Sinais, na forma sinalizada (Configuração de Mão, Movimento, Ponto de Articulação, Orientação de Mão e Expressões Não-manuais), a escrita de sinais aproxima mais seus usuários, transmitindo para o papel o que é dito por eles, com seus movimentos e até mesmo o sentimento, o que não ocorre no caso do português na forma escrita, como já mencionado.

Stumpf (2005) retrata que há países que trabalham com o sistema SW na educação de crianças surdas há muitos anos, partindo dos primeiros anos de escolarização, juntamente com o ensino da língua de sinais. No Brasil, no ano de 1996 iniciaram os primeiros estudos sobre a história da escrita da língua de sinais pelo sistema SW explica

[...] letramento de crianças surdas ainda foi pouco explorada por pesquisadores em educação e o fato de que, se a educação bilingue usa duas línguas, o ato de aprender a escrever nas duas línguas seria uma consequência lógica para a criança surda.

A partir das pesquisas sobre a escrita de sinais, o planejamento e alguns livros infantis já aparecem com textos escritos em sinais.

Em 2001, foi lançada a 1ª Edição do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue pelo Prof. Dr. Fernando Cesar Capovilla e sua equipe de neuropsicologia da Universidade de São Paulo; sendo lançada nova versão em 2009 com nome *Deit-Libras*, catalogando mais de 9 mil

²⁰ Mariângela Estelita Barros, o nome de escrita: **Elis** - Escrita das Línguas de Sinais. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91819>>. Acesso em: 15 de dez. de 2017.

²¹ Adriana S. C. Lessa-de-Oliveira, o nome de escrita: **SEL** -Sistema de Escrita para Línguas de Sinais. Disponível em: <http://www.uesb.br/ascom/ver_noticia_.asp?id=9249>. Acesso em: 15 de dez. de 2017.

²² Claudio Alves Benassi, o nome de escrita: **VisoGrafia**, sistema de ELS. Disponível em: <<http://www.visografia.com/>>. Acesso em: 15 de dez. de 2017.

sinais, com o seu significado com tradução em português, servindo também como referência para escrita em SW. (RIBEIRO, 2016).

Stumpf, (2004, p.152) afirma que “[...] as crianças quando iniciam seu processo de alfabetização, caracterizam o primeiro nível do processo por uma busca de critérios para distinguir entre os modelos básicos de representação gráfica: escrita e desenho”. Suas pesquisas do Sistema *SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo* (2004) e *Aprendizagem de Escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: língua de sinais no papel e no computador* (2005) influenciaram outras pesquisas e despertaram curiosidades acerca da temática.

Em 2006, inicia-se a Graduação de Licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pólos em algumas universidades brasileiras nos quais foi incorporado o sistema *SignWriting* como disciplina integrante do currículo do curso e que, posteriormente, faria parte da proposta curricular outros cursos de formação docente.

Além da difusão do conhecimento através desta formação, outras pesquisas foram desenvolvidas e registradas em livros, a exemplo do “*Escrita de Sinais sem Mistérios*” dos pesquisadores Madson Barreto e Raquel Barreto, que apresenta o detalhamento do sistema da escrita de Libras, tendo a publicação da 2ª Edição em 2015, de forma mais ampliada e revisada (Barreto e Barreto 2012, 2015). Ainda em 2015, criam em 19 de janeiro de 2012 o grupo *SignWriting – Brasil (Escrita de Sinais)* na rede social: *Facebook*, atraindo muitos seguidores estudiosos e, em muitos casos, curiosos sobre a Libras e esse novo Sistema de Escrita.

Em 2013, foi lançada a 3ª Edição (Revista e Ampliada) do *Novo Deit-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira* (CAPOVILLA, et. al, 2013) com a inclusão do sistema de escrita de sinais. E mais recentemente, em 2015, a autora Débora Wanderlery publicou o livro *A leitura e Escrita de Sinais de Forma Processual e Lúdica*.

Outras pesquisas que apresentam grande relevância é o livro de Ribeiro (2016) intitulado *Escrita de Sinais na Educação do Aluno Surdo* e o livro de Almeida (2016), *A estrutura Básica do Sistema SignWriting*. Vários são os artigos, dissertações e teses em que os autores: Stumpf (2005), Moraes (2016), Wanderley (2017), Macedo, (1999), Silva (2009), Nobre, (2011), Barreto e Barreto (2015), Barbosa (2017) entre outros pesquisam sobre o Sistema *SignWriting*.

O primeiro deles (RIBEIRO, 2016) fala sobre a escrita de sinais enquanto marco histórico no Brasil e como a literatura visual escrita em Libras contribui positivamente para os

usuários da Libras como L1; já o último (ALMEIDA, 2016) trata sobre a importância do ensino da Libras, dedicado exclusivamente ao uso do *SignWriting*. Barreto e Barreto (2015, p. 63-66) defendem que a escrita da Libras propiciaria à criança surda maior desenvolvimento linguístico e cognitivo e, conseqüentemente, o fortalecimento da identidade e cultura surda, dentre incontáveis outros aspectos, conforme apontado por Barreto e Barreto (2014a, 2014b), Capovilla *et al.* (2006), Silva (2009) e Stumpf (2005) e outros.

As aquisições da leitura visual e da escrita da língua de sinais, facilitaram na aquisição da Libras, bem como, o acesso aos registros históricos, literários e à cultura surda, também contribuíram para as conquistas dos vários movimentos em prol da comunidade surda em busca do cumprimento de seus direitos. Após anos de lutas, o povo surdo finalmente conquistou o direito de usar uma língua que lhe desse a possibilidade de, não somente se comunicar, mas também de efetivar sua participação na sociedade em geral.

3.3 ASPECTOS DE ANÁLISE DO SISTEMA *SIGNWRITING*

O *SW* usa imagens do texto escrito na língua de sinais em sua modalidade espaço-visual, que é um aspecto da cultura surda. Esta escrita pode ser traduzida para a língua Portuguesa numa Educação Bilíngue, possibilitando a ouvintes e surdos, a leitura destes materiais. Sobre os benefícios advindos do uso da língua de sinais, Sacks (1989, p.48) discorre:

Acredita fortemente que a língua de sinais é uma língua fundamental do cérebro. A inteligência visual de surdos sem a aquisição da língua pode se desenvolver em contato com estímulos visuais, entretanto, o pensamento, embora possa existir sem a língua, sofre grande interferência pela falta desta.

O objetivo desta escrita é estimular, especialmente nas crianças surdas, alfabetização e letramento, a produção de gêneros discursivos, narrativas em língua de sinais e Glossário, produzidos pelos surdos através de histórias de vida, contos, lendas, fábulas, piadas, poemas e poesias sinalizadas como literatura surda, desenvolvendo-se linguisticamente. As histórias contadas são passadas de geração para geração, e com elas os valores morais, o orgulho de ser surdo (multiculturais), os feitos de seus líderes surdos, bem como os desafios enfrentados por estes em uma sociedade excludente. Embora seja de extrema importância, esse aprendizado traz também desafios.

Elaborar produções de materiais didáticos na prática do ensino contribui para o registro dos sinais na Libras, isso pode auxiliar na ampliação do léxico da língua na educação

dos surdos, pois se trata de um registro na própria língua dos surdos. Com a difusão do *SW*, futuramente poderemos ter em todo Brasil mais produções escritas em *SW* como: revistas, livros, dicionário, jogo, dentre outros; isso, possivelmente, tornará a leitura mais fácil para a Educação Bilíngue.

As crianças surdas precisam saber as regras gramaticais da Libras e, assim, poderão também aprender *SW*. Assim como saber ler e escrever em português contribui para que as pessoas ouvintes absorvam as regras gramaticais da sua língua, o *SW* poderá contribuir neste mesmo aspecto com as pessoas surdas. Além disso, contribui também para que o sujeito surdo bilíngue saiba distinguir e utilizar as duas línguas. O uso do *SW* nas demais disciplinas (geografia, matemática, história, educação física, entre outras) facilitará o aprendizado, fazendo com que este seja mais atraente e dinâmico.

Com base nos estudos dos pesquisadores Stumpf (2004) e Barreto e Barreto (2015) sobre a estrutura do sistema *SW*, elaboramos um quadro que sintetiza os principais aspectos do *SW*:

Quadro 1 - Aspectos do *SignWriting*

<p>6 (seis) os tipos de cores de:</p> <p>a) Orientações da mão;</p> <p>b) Ponto de vista.</p>	<p>1. a) e b) dos 3 (três) cores do Plano da Parede/Visão de Frente:</p> <p>1.1. A Palma da mão: cor branco;</p> <p>1.2. O Dorso da mão: cor preto;</p> <p>1.3. O Lado da mão: metade branco/preto;</p> <p>1.3.1. Mão esquerda/Mão direita.</p> <p>2. a) e b) dos 3 (três) cores do Plano do Chão/Visão de Cima:</p> <p>2.1. Palma da mão: cor branco separado;</p> <p>2.2. Dorso da mão: cor preto separado;</p> <p>2.3. Lado da mão: metade branco/preto separado;</p> <p>2.3.1. Mão esquerda separado/Mão direita separado.</p>	
<p>Configurações da mão na Libras:</p> <p>10 grupos de Símbolos</p>	<p>1. Indicador; 2. Indicador e Médio; 3. Indicador e Médio e Polegar; 4. Quatros dedos; 5. Cinco dedos; 6. Mínimo; 7. Anelar; 8. Médio; 9. Indicador e Polegar; 10. Polegar.</p>	
<p>Ponto de Articulação (Locação)</p>	<p>1. A cabeça; 2. Os ombros; 3. O peito; 4. A face; 5. As sobrelhas; 6. Os olhos; 7. O Nariz; 8. A boca; 9. O cabelo; 10. A orelha; 11. O pescoço; 12. Atrás da cabeça; 13. Os ombros; 14. A cintura</p>	
<p>Tipos de Movimento:</p>	<p>Tipos de Contato</p>	<p>Existem 6 (seis) formas de representar o contato dos símbolos que compõe os sinais, seja mão com mão, mão com corpo ou mão com cabeça. Tipos de símbolos de contatos: 1. Tocar; 2. Pegar; 3. Entre; 4. Bater; 5. Escovar; 6. Esfregar.</p>
	<p>Setas básicas de movimento</p>	<p>Plano Parede – Seta dupla; 2. Plano Chão – Seta simples; 3. Percurso sobreposto – ponta de seta geral. Movimentos da mão esquerda e da mão direita.</p>
	<p>Flecha de movimento</p>	<p>A mão direita será preta; A mão esquerda será branca; simultâneo com duas mãos.</p>

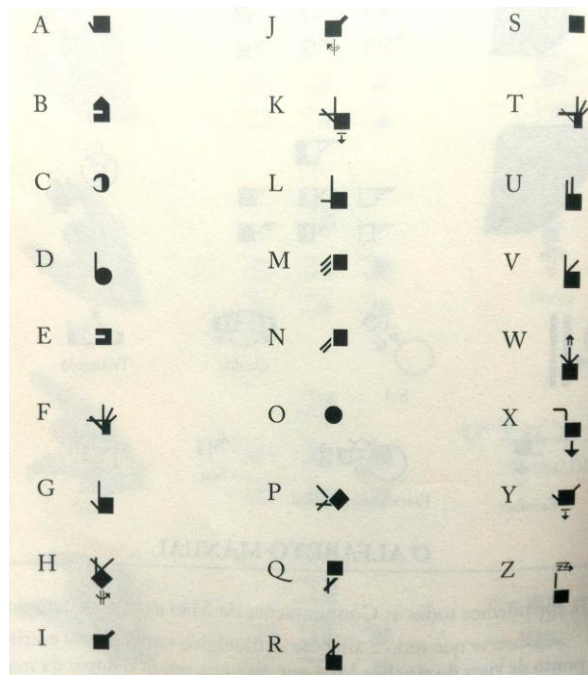
		Outras setas de movimento; Movimento circulares; Movimentos curvos; outros tipos de movimento; Movimento do antebraço; Movimento do giro do antebraço; Movimentos originados no pulso; Movimentos de plano diagonal
	Movimentos de Dinâmicas	Movimento suave; Movimento rápido, Movimento lento; Movimento tenso; Movimento relaxado.
	Tempos do Movimento	1. Movimento simultâneo; 2. Movimento alternado; 3. Movimento consecutivo.
	Movimento dos dedos	1. Articulação Média fecha; 2. Articulação Média abrir; 3. Flexão do dedo na articulação Proximal; 4. Extensão do dedo na articulação Proximal; 5. Flexão e Extensão dos dedos na articulação Proximal; 6. Flexão e Extensão dos dedos alternadamente na articulação Proximal; 7. Flexão dos dedos alternadamente na articulação Proximal; 8. Extensão dos dedos alternadamente na articulação Proximal; 9. Abrir e fechar entre duas superfícies.
	Rotação da mão	[...] girar um grafema em qualquer direção. Barreto e Barreto (2015, p. 124)
Expressões não manuais	1. Os olhos; 2. Direção do olhar - as setas simples: a) para frente, para a direita, para a esquerda ou nas diagonais pra frente; as setas duplas: b) para cima, para baixo, na diagonal para cima e para baixo ou para os lados; 3. Bochechas; 4. Respiração; 5. Dentes; 6. Lábios; 7. Movimento do Tronco; 8. Giro do Trono; 9. Inclinação do tronco; 10. Visão do corpo por cima; 11. A língua; 12. Movimento dos ombros para cima ou para baixo; 13. As sobrancelhas; 14. A boca; 15. Movimento da Cabeça.	
Regras Ortográficas	Na escrita de qualquer língua, nascem de forma natural mediante o uso de sua escrita. Com a ELS ocorre da mesma forma. Barreto e Barreto (2015, p. 136) nesta apresenta sempre certo e errado na escrever sinalizar.	
Escrita de Sinais à Mão (Simplifique)	1. Escrita no computador; 2. Escrita à mão.	
Símbolos de Pontuações.	1. Os Parênteses; 2. Traço Final; 3. Enunciação; 4. Pausa Curta; 5. Interrogação.	
Alfabeto Manual e Número	1. Usadas nas datilologia e 2. Número pelo sistema SW	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de Barreto e Barreto. (2015), Stumpf (2004) e Wanderley (2017)

Barbosa (2017, p.31) afirma que “O *SignWriting* composto por aproximadamente 900 símbolos, representando as configurações da mão, orientações de mão, contato, movimentos e expressões faciais”. Este fato possibilita a escrita de palavras e textos por parte dos surdos.

Para exemplificar a escrita do alfabeto manual através do sistema SW vejamos a figura abaixo:

Figura 1 - Alfabeto Manual



Fonte: Barreto e Barreto (2015, p. 220)

Normalmente, quando observamos a escrita em *SW*, pensamos se tratar de símbolos criados para cada letra, entretanto o *SW* vai além disso, ele descreve todos os parâmetros nessa grafia. É importante ressaltar que o alfabeto manual está escrito no ponto de vista do sinalizador. Esse fator faz toda diferença no processo de leitura e compreensão.

3.3.1 Aspectos da Visualidade no *Sign Writing*

A ideia que deve ser exposta sobre os aspectos da visualidade no sistema *SW* tem relação com a experiência visual adquirida por meio da comunicação em língua de sinais. Muitas discussões e estudos são contemplados, assim como a história das artes visuais, os estudos culturais, a literatura visual, recursos visuais, tecnologias e estudos linguísticos da Libras através do sistema *SW*.

3.3.1.1 O estudo da Cultura Visual

A observação pelo sujeito surdo resulta na experiência visual, como uma criança surda que aprende a receber os estímulos pelo *input* visual, entretanto, essa criança, posteriormente, precisará passar pela alfabetização, aquisição de leitura e escrita, e é pelo treinamento da percepção visual que se alcança a compreensão tanto na leitura, quanto na escrita. Assim

também a gramática da Libras pode ser mais facilmente ensinada pelo sistema SW: ajudar a memorizar as regras, organizar a ordem e estrutura do texto. Campello (2008, p. 21) mostra o conceito de que “A Visualidade é a relação entre a percepção e a imagem que é modelizada pelas qualidades do signo visual²³”. Conforme já destacado, as Línguas de Sinais são visuais; diversos autores têm defendido que tal característica é fundamental para o aprendizado de alunos surdos, tanto na aquisição da Libras, como na aquisição da escrita. Sobre a exploração dessa característica Nascimento (2014, p. 617) afirma:

A visualidade é apontada por pesquisadores da área da surdez, como o meio mais eficaz de atingir os surdos e favorecer a sua produção de conhecimentos (CAMPELLO, 2007; LODI; LACERDA, 2009, QUADROS, 1997). Campello (2007) propõe que se use intensamente a visualidade na educação dos surdos e defende uma “pedagogia visual”.

A Pedagogia visual contribui para a construção de um sistema de SW da Libras “[...] que retrate as expectativas dos surdos sobre sua própria língua e seu processo educacional.” (BASSO et. al. 2009 p.17). A contribuição com as práticas pedagógicas para ensinar os surdos no processo de aprendizagem se configura na utilização de materiais visuais, que ampliam o entendimento do surdo que tem sua percepção visual aguçada. Leffa (1996, p. 10) mostra o processo básico de leitura quando diz que “A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra”. Nesta percepção a leitura vai além do que se vê, está na interpretação. Cagliari (2008, p. 8) afirma que “A Alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura. Note-se que ler e escrever são atos linguísticos; no entanto, só recentemente tem havido a participação significativa da linguística em projetos educacionais”. Portanto, a qualidade em educação é importante, o ensino de língua, de cultura e identidade para cada pessoa, nos níveis de proficiência linguística. Além disso precisamos ser respeitosos com os surdos que nem sempre tem acessibilidade e informações, por isso falta treinamento e estímulo para a percepção visual.

Assim, Campello (2008, p. 21) afirma que,

A cultura visual vem da “experiência visual” (PERLIN, 1998), que na teoria cultural e de Estudos Surdos, a língua de sinais vem construída e absorvida visualmente juntamente com a cultura do sem som. As percepções visuais e suas experiências visuais, no dia a dia, com seus próprios significados não-sonoros transportam aquilo o que foi vivenciado por meio da língua de

²³ São construídas relações prováveis através de “descrições imagéticas” que permitem o surgimento de signos mais elaborados, a partir das representações das informações registradas e visuais e da construção mental da imagem.

sinais, e acabam selecionando o – final “da história para dar ao – ponto de partida” no começo da fragmentação da experiência visual.

Nesse sentido reafirmamos que as experiências visuais são resultadas de percepções cotidianas absorvidas a partir da língua de sinais, refletindo assim, esta cultura surda.

3.3.1.2 A leitura visual e escrita visual na produção de textos

Os textos visuais apresentam os recursos de organização de vários sistemas simbólicos das diferentes vertentes da linguagem como signo, semiótica, comunicação e informação.

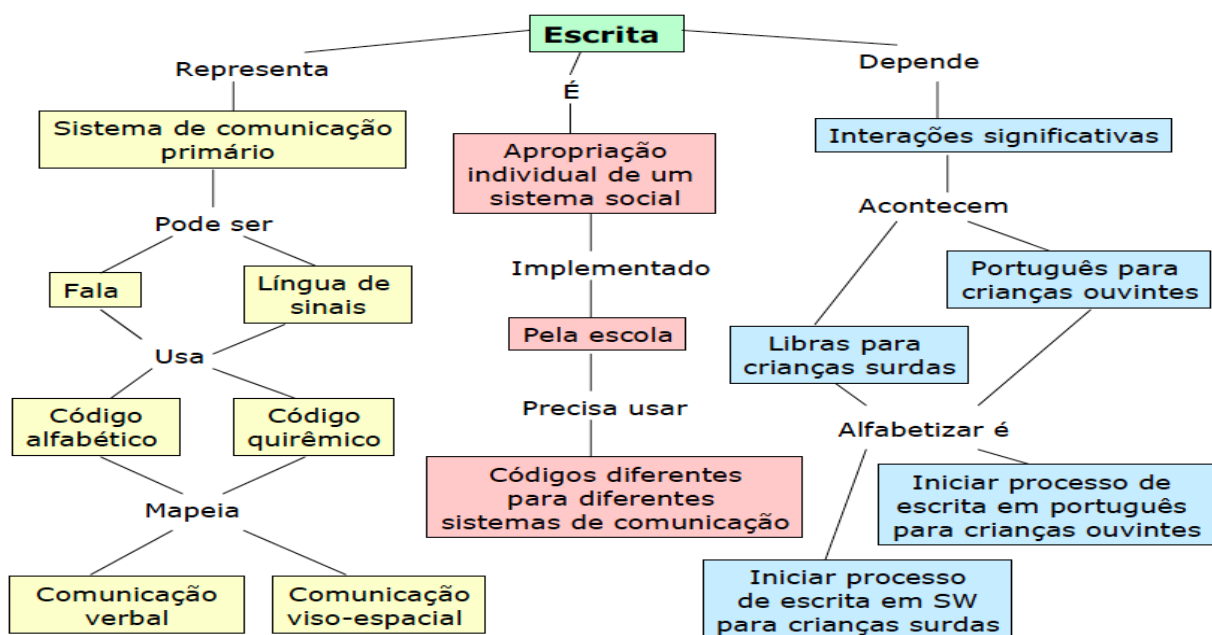
Stumpf (2008, p. 26) esclarece:

[...] Para 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.

Percebemos que através da representação em *SW* a criança em fase de aquisição da língua poderá registrar ou referir-se a objetos e/ou pessoas mesmo quando ausentes, resultando assim, na construção de significados e relações de interpretação.

O mapa conceitual abaixo, elaborado por Stumpf (2007, p. 26) apresenta os diversos aspectos sobre as funções da escrita:

Figura 2 – Funções da escrita



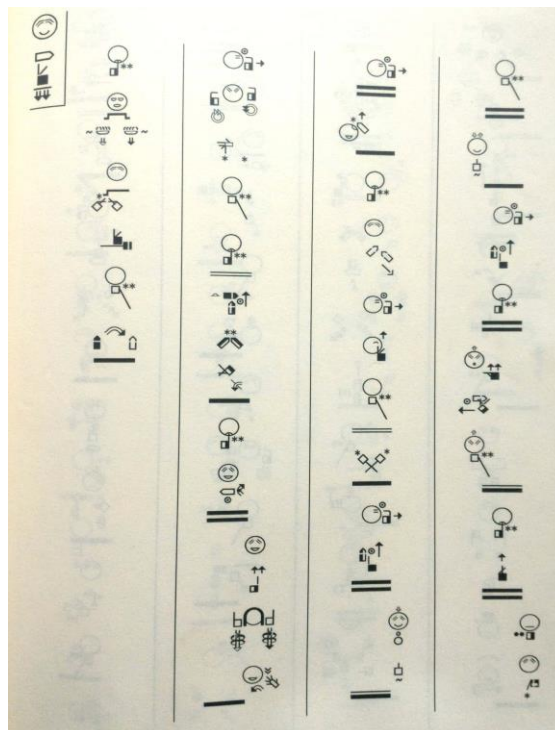
Fonte: STUMPF (2007, p. 26)

A escrita em *SW* diferentemente da escrita da língua portuguesa que é baseada em um sistema alfabético consegue transcrever a tridimensionalidade das línguas de sinais, proporcionando melhores resultados de leitura no sentido da percepção visual. Essa escrita pode ser feita usando aplicativos de computador e também no papel. Stumpf (2008, p. 06) explica que “As línguas de sinais utilizam três dimensões espaciais essencialmente para marcação das relações sintático-semânticas”, Nestes parâmetros, a relação da língua de sinais com o espaço de realização do discurso consegue ser significativamente alcançado, por exemplo, Campello (2008, p. 107) afirma que

As descrições visuais podem ser captadas de acordo com as imagens de acordo com o signo animado e inanimado, som, tamanho, textura, paladar, fenômeno gasoso, líquido, sólido, tato, cheiro, “olhos”, sentimento ou desenhos visuais²⁴ e mais classificadores em Libras tem a relação sintático e semântico em linguística.

A escrita de texto é feita verticalmente, conforme exemplo abaixo:

Figura 3 - Texto em *SignWriting*



Fonte: Barreto e Barreto. (2015, p.213)

²⁴ Campello (2008, p. 107): 1) Dimensional – dar dimensões determinadas e adequadas de acordo com a visualidade; 2) Bidimensional – dar o dobro das dimensões determinadas e adequadas de acordo com a visualidade; 3) Tridimensional – e aquele que tem três dimensões e que dá a sensação de penetração do relevo visual.

A figura acima exemplifica como funciona esse método de escrita em colunas. Ainda assim, Barreto e Barreto. (2015 p. 174) esclarece,

Na ELS, cada coluna é dividida por três linhas imaginárias. A “linha 0” marca o centro do corpo. As mãos, a cabeça e o tronco estão localizados nela, assim as mudanças na posição do corpo são facilmente percebidas. As faixas 1 e 2 são os espaços para as mãos e corpo, à esquerda e à direita da linha centro. Quando o sinal é feito no centro do corpo é escrito no centro da coluna.

De acordo com o fragmento citado, a leitura em *SW* é feita em colunas verticalmente, diferente da leitura em língua portuguesa que é horizontal e da esquerda para a direita. Assim Barreto e Barreto (2012 p. 42) ainda explicam com clareza que,

As características tridimensionais das línguas de sinais são preservadas neste sistema, pois este faz o registro preciso de seus parâmetros fonológicos e sintáticos, tais como o uso do espaço de sinalização, referentes dêiticos e anafóricos (QUADROS, S/D; QUADROS & KARNOPP, 2004; SUTTON, 2003).

A produção de texto com coerência no processo de ensino em *SW* com as crianças surdas envolve atividades como ler e revisar a gramática, avaliar, aprender e escrever o texto visualizado em *SW*. Então, se os professores utilizassem esse recurso do sistema *SW* para o ensino das diversas disciplinas, poderiam aproveitar a ótima percepção visual dos surdos, implementar a prática docente e alcançar melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

3.3.2. Aspectos Linguísticos no *SignWriting*

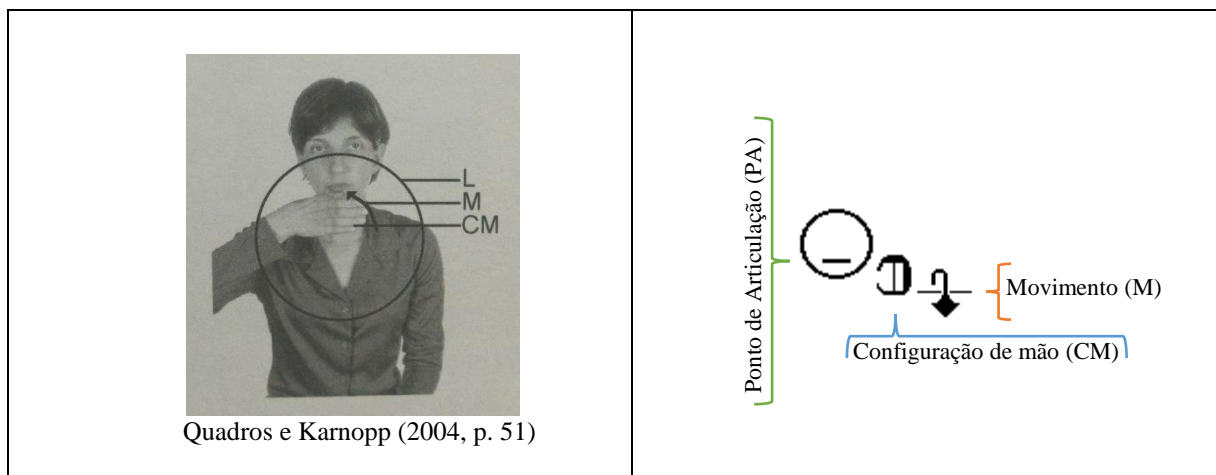
Iniciaremos citando alguns pesquisadores e autores como, Brito (1995); Quadros e Karnopp (2004) que abordam sobre os estudos linguísticos em Libras. Nesse âmbito, ao passo que a escrita de sinais pelo sistema *SW* vai ganhando espaço na sociedade, as pesquisas acerca dos seus aspectos linguísticos vêm se aprofundando e ganhando uma melhor estrutura.

Os níveis de análise linguística são: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático. Para a organização da estrutura gramatical em escrita de língua de sinais, a sua língua natural, o surdo passa pelo processo comum de aprendizagem das regras.

3.3.2.1 Elementos em nível fonológico

Acerca da fonologia das Línguas de sinais pelo sistema SW. Quadros e Karnopp (2004 p. 47) apresentam que “As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”. Nessa concepção podemos afirmar que é possível contemplar os aspectos fonológicos da Libras na sua modalidade gestual-visual e compreender a formação e composição dos sinais.

Quadro 02 – Os parâmetros fonológicos da língua de sinais













Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em conformidade com a imagem acima é possível descrever três dos parâmetros que compõem os sinais na Libras, esses foram designados a partir dos estudos feitos por William Stokoe (1960).

As Configurações de Mão (CM) utilizadas na ASL²⁵ são organizadas de 1 a 10 grupos de CM perfazendo um total de 111 símbolos:

²⁵ ASL (*American Sign Language*) inglês traduzindo portuguesa de Língua de Sinais Americana

Figura 4 - Configurações de Mão

GRUPO	SÍMBOLO DO GRUPO
1. Indicador	
2. Indicador e médio	
3. Indicador, médio e polegar	
4. Quatro dedos	
5. Cinco dedos	
6. Dedo mínimo	
7. Dedo anelar	
8. Dedo médio	
9. Indicador e polegar	
10. Polegar	

Fonte: Barreto e Barreto (2015, p.321)

A posição que as mãos assumem durante a execução dos sinais é de fundamental relevância porque cada alteração pode determinar variações de significados. Nesse sentido é importante também falar sobre o posicionamento das mãos, para que se encaixem dentro de um quadro imaginário relativo a cada usuário da língua de sinais. Portanto, é primordial que o sinalizador esteja atendo à posição das mãos e também ao tipo de toque e movimento. Barreto e Barreto (2015 p. 121) esclarece que

[...] o conceito nas Língua de Sinais é a lateralidade. Esta propriedade indica o uso de uma mão mais do que a outra. Existem muitos sinais feitos somente com uma mão. Outros são feitos com as duas. Grande parte destes sinais possuem uma mão dominante. Em ambos os casos, esta é a mão mais utilizada pelo sujeito no dia a dia. A mão direita pelos destros e a mão esquerda pelos canhotos.

A constatação supracitada revela o cuidado que deve existir ao sinalizar. A sensibilidade de perceber que tem uma mão dominante na execução dos sinais.





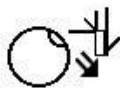

Sobre o movimento (M) o sistema SW consegue descrever cada tipo de movimento básica para mão. Wanderley (2017, p. 206) afirma que

Há movimentos básicos ou simples da mão que se alteram para outro local diferente, pela direção do movimento normal, rotação e curvo (para frente, trás, lado esquerdo, lado direito, diagonal, curvo, cima, baixo, repetição, laço

e angulo) em dois planos (vertical e horizontal), também com os movimentos circulares e movimentos de flexão do pulso nas mãos direita e esquerda, movimentos de cabeça, movimento de corpo e direções de olhar.

É preciso dar a devida importância aos movimentos durante a execução dos sinais, inclusive no que diz respeito às repetições e direções. Porque assim como qualquer outro parâmetro, se o movimento for alterado, pode-se alterar o significado e conseqüentemente a construção contextual.

Figura 5 - Tipos de movimentos em escrita de sinais e língua sinalizada

Contato em SW	Exemplo do sinal em SW	Descrição no tipo de movimento em Libras	O que a língua sinalizada é vista	Tipos de movimento para língua sinalizada
*	**  Casa	Batida suave (vai e volta de uma vez ou a mais duas vezes)		
⊙	 amanhã	Mão se arrasta brevemente sobre uma superfície e depois se separa o contato com a cabeça.		

Fonte: Wanderley (2017, p. 206)

A figura acima exemplifica alguns tipos de contatos e também descreve movimentos em sinais especificados. Assim, é possível notar que o tipo de contato está atrelado ao movimento.


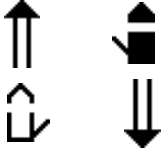

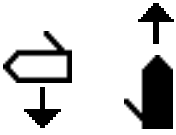
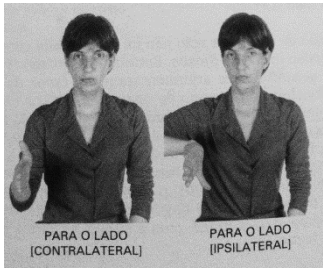
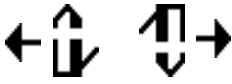
Sobre o Ponto de Articulação (PA), Quadros e Karnopp (2004, p. 57) afirmam que locação “[...] é aquela área no corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que ou perto da qual o sinal é articulado”. Esse ponto de articulação pode ser: cabeça, mão, tronco, braço e espaço e outras especificações.

A orientação de mão (Or) é apresentada também por símbolos que agregados aos sinais direcionam a direção da palma da mão, Barreto e Barreto (2015, p. 121) explicam que,

Se ao sinalizador você pode ver a palma de sua mão, o grafema que a representa será branco, quando você vê o dorso de sua mão, o grafema que a representa será preto, ao sinalizar e ver o lado de sua mão, o grafema será metade branco, metade preto. A parte branca mostra para que lado palma está virada. A parte preta, o dorso da mão.

O fragmento acima exemplifica como acontece a compreensão acerca dos grafemas na escrita dos sinais. Nessa perspectiva podemos fazer a leitura com facilidade, observando as cores.

Quadro 3 – Orientação da palma da mão

Orientação de mão em Libras	Orientação de mão em SW
 <p>PARA CIMA PARA BAIXO</p> <p>Quadros e Karnopp (2004, p. 59)</p>	
 <p>PARA DENTRO PARA FORA</p> <p>Quadros e Karnopp (2004, p. 60)</p>	
 <p>PARA O LADO [CONTRALATERAL] PARA O LADO [IPSILATERAL]</p> <p>Quadros e Karnopp (2004, p. 60)</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A orientação da palma da mão é um parâmetro extremamente importante na constituição do sinal porque é a partir dessa descrição que podemos posicionar a mão de forma correta.

Quadros e Karnopp (2004, p. 60) explicam ainda que as “Expressões Não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais”. Assim, reafirmamos que as Expressões não-manuais não podem ser desconsideradas durante a execução dos sinais, visto que são fundamentais para a compreensão real do significado.





3.3.2.2 Elementos em nível Morfológico

Há poucas pesquisas sobre morfológicos da Língua de Sinais e, conforme Quadros e Karnopp (2004), no que tange à morfologia da Libras, muitos estudos estão atrelados aos estudos das línguas orais não respeitando a especificidade das línguas sinalizadas.

Portanto, ao compreender morfologia como "o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determina a formação das palavras" (QUADROS e KARNOPP, 2004, P. 86) não podemos tomar como parâmetro o processo combinatório de formação de palavras nas línguas orais. Assim, "nas línguas de sinais, essas formas resultam frequentemente de processos [...] em que uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização"(KLIMA e BELLUGI, 1979 apud QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 87).

Como exemplo desses processos podemos mencionar a **incorporação de numerais** que é um processo que consiste em substituir a configuração de mão do sinal de origem por uma configuração de mão empregada para numerais, conforme especificado no quadro 4. Assim, nesse processo pode-se considerar a ocorrência da alteração da raiz.


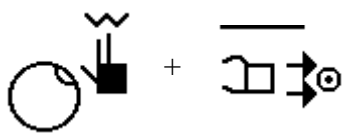


Quadro 4 – Incorporação de Numerais

UM-MÊS		DOIS-MESES	
TRÊS-MESES		QUARTO-MESES	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Além desse processo, há na Língua de sinais, outros mecanismos de formação de sinais, a saber, o processo derivacional de **formação de compostos**. Segundo Rocha (1998 apud QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 101) "a composição é um processo autônomo em que se juntam duas bases preexistentes na língua para criar um novo vocábulo, dito composto". A exemplo dos sinais abaixo:

Quadro 5 – Formação de Compostos

ZEBRA		
		CAVALO + LISTRA
ESCOLA		
		CASA + ESTUDAR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É importante observar que a Libras tem sua autonomia gramatical e por esse motivo segue suas próprias regras e estruturas morfológicas, nessa perspectiva as combinações para formação de sinais compostos não está necessariamente relacionada com o sinal isolado, mas adquire uma nova significação quando feito em conjunto. Nessa perspectiva é visível que os parâmetros são de fundamental importância para a compreensão a morfologia na Libras, assim:

Os parâmetros (configuração de mão, direcionalidade, ponto de articulação movimento, localização, expressões faciais e corporais), que também podem ser morfemas, compõem sistemas complexos de desinências que estabelecem tipos de flexão verbais: concordância para gênero, para pessoa do discurso e para locativo, ou são afixos que se justapõem à raiz verbal ou nominal. Portanto, em relação aos seus processos de formação de palavra, a Libras é uma língua flexional, embora tenha também características de língua aglutinante, que podem ser percebidas a partir da formação de sinais pelos processos de composição e incorporação. (FELIPE, 2006, p. 200)

O fragmento acima esclarece o vínculo dos parâmetros que compõem os sinais e a formação de palavras, assim, compreendemos o fato de a Libras ser uma língua flexional, ou seja, flexível na sua estruturação e construção de palavras. Esses fatores reforçam a concepção de que a língua é dinâmica e está em constante movimento, por esse motivo, não há como estabelecer uma análise linguística de forma estática, é primordial acompanhar o desenvolvimento da língua em estudo.

Seguindo essa linha da dinamicidade da língua, é interessante observar que na Libras existem alguns tipos de verbos, sobre esse aspecto Quadros e Karnopp 2004 apud Wanderley (2017, p. 74) explicam que:

[...] classificam os verbos nessas três categorias, seguindo a mesma linha dos pesquisadores da ASL. Desse modo, as autoras apresentam as seguintes definições:

- a) Verbos simples: são verbos que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos. Alguns desses verbos apresentam flexão de aspecto. Exemplos dessa categoria são: conhecer, amar, aprender, saber, inventar, gostar.
- b) Verbos com concordância: são verbos que se flexionam em pessoa e número e aspecto, mas não incorporam afixos locativos. Exemplos dessa categoria são: dar, enviar, responder, perguntar, dizer, provocar.
- c) Verbos espaciais: são verbos que têm afixos locativos. Exemplos dessa classe são: colocar, ir, chegar. Quadros e Karnopp (2004, p. 116)

Portanto, os tipos de verbos devem ser considerados durante a estruturação do período frasal. Quando utilizamos verbos com concordância, por exemplo, não é necessário marcar no espaço as pessoas do discurso, porque a flexão do verbo já demonstra quem são. Por outro lado, os verbos sem concordância não flexionam ao ponto de conseguir expressar as pessoas do discurso, se fazendo necessária a marcação das pessoas. Em concordância, os verbos espaciais conseguem expressar locais marcados no espaço através da sua flexão dando completude ao discurso.

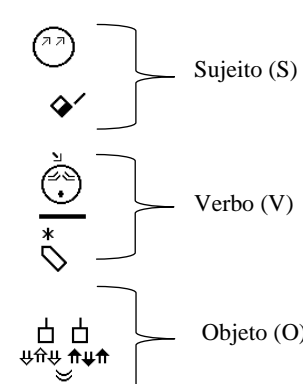
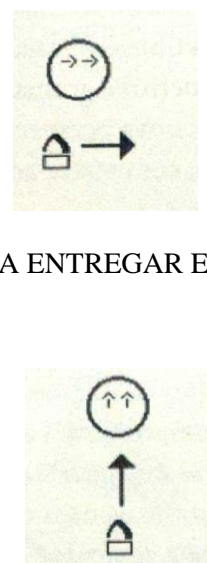
3.3.2.3 Elementos em nível Sintático

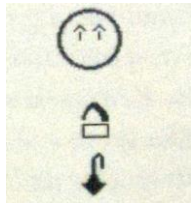
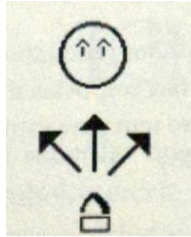
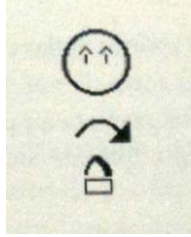
Quadros e Karnopp (2004, p.20) afirmam que “Sintaxe: é o estudo da estrutura das frases, ou seja, da combinação das unidades significativas da frase, assim como das regras de construção de frases”. Assim também Quadros e Karnopp (2004, p.127) ainda comentam que a Libras

[...] é organizada espacialmente de forma tão complexa quanto as línguas orais-auditivas. [...] no espaço em que são realizados os sinais, o estabelecimento nominal e o uso de sistema pronominal são fundamentais para tais relações sintáticas;

O espaço de enunciação para Sinalizadores e Interlocutores caracteriza o ambiente do discurso, assim, os movimentos das frases em Libras são expressos na escrita verticalmente.

Quadro 6 – A estrutura de frases de Libras pelo sistema SW.

<p>A ORDEM BÁSICA DA FRASE Quadros e Karnopp (2004, p.133 a 139)</p>	<p>A frase com a ordem SVO são gramaticais em SW</p>  <p>IX GOSTAR FUTRBOL (SVO) Tradução: El@ gosta de futebol</p>
<p>A pesquisa básica de dois autores (Luchi e Stumpf, (2018 p. 93)</p>	<p>Por exemplo:</p> <p>Verbo de entregar</p>  <p>ELA ENTREGAR ELE</p> <p>EU ENTREGAR PARA VOCÊ</p>

	 <p>VOCÊ ENTREGAR PARA MIM</p>  <p>EU ENTREGAR PARA CADA</p>  <p>EU ENTREGAR PARA TODOS</p>
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos estudos de linguística em Libras pelo sistema *SW*.

É interessante perceber que a escrita através do sistema *SW* proporciona uma forma de leitura diferente da convencional da língua portuguesa. Entretanto, essa variação da escrita concorda com a modalidade linguística e consegue contemplar a compreensão do leitor.

3.3.4 Aspectos da Coesão e da Coerência

A coesão e a coerência têm relação com a interpretação do texto, ou seja, quando não há coesão e coerência o texto fica desencontrado, sem sentido, parecer que os argumentos não têm relação. Portanto, ao escrever um texto com o sistema *SW* é importante analisar os critérios de coerência e coesão do início ao fim. Observando também os níveis de análise linguística da Libras, por exemplo, é importante evitar as repetições de sinais, substituindo quando necessário, perceber as variações linguísticas e os empréstimos se são adequados para aquela ocasião e acompanhar o léxico de sua língua de sinais. Barreto e Barreto (2015, p. 173) afirmam:

A Coerência e Coesão Visual dizem respeito ao uso que o sinalizador fará dos sinais e como estarão articulados entre si na produção de sentido. À medida em que a sinalização vai sendo construída, referentes dêiticos vão sendo estabelecidos nesse espaço.

Ou seja, de acordo com a citação acima, a coerência e coesão no contexto das línguas de sinais estará sempre atrelada à escolha e utilização dos sinais, assim, cabe ao sinalizador conhecer a língua, a fim de ter noção do que se deseja passar. Silva (2012 p. 207) traz um fragmento que explica:

Na língua de sinais a coerência e coesão também fazem parte do estudo do texto, texto escrito como sinalizado. A coerência nas línguas de sinais está ligada a interpretação/interoperabilidade a compreensão do texto. A coesão se dá por meio de movimentos, está também ligada à transição dos sinais. Ela é fundamental na língua de sinais e ocorre diferente da língua escrita (ou falada). Um dos recursos que só as línguas espaços-gestuais possuem é a marcação de referente, elemento de coesão fundamental para que haja coerência.

Quando falamos de ordem de frases que influenciam na coerência e coesão, retomando os aspectos sintáticos, o mais convencional é a ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) entretanto pesquisadores da Libras afirmam que esta língua permite uma flexibilidade nesse sentido. Portanto não é aconselhável generalizar a construção das frases, visto que há essa liberdade linguística.

3.3.5 Estrutura de Texto

A representação gramatical do texto sinalizado em *SW* obedece a regras e deve seguir uma estrutura, baseando-se nos níveis de análise linguística e gramatical da Libras pelo sistema *SW*, e respeitando a especificidade desta língua e as práticas sociais na comunidade surda. Brito (1995, p. 15) afirma que,

Os estudos de linguísticos específicos das línguas de sinais podem fornecer dados para que essas línguas sejam ensinadas e aprendidas por surdos e ouvintes desejoso de comunicação gratificante e eficiente com as pessoas: a) explicitando as regras gramaticais próprias da língua; b) documentação a língua de sinais para que esta seja aceita enquanto língua; c) elaborando material didático-pedagógico que possibilitará um ensino sistemático da língua.

A produção de texto envolve bastante informações, que normalmente vão direcionar o leitor ao conhecimento de aspectos inerentes à vivência e as experiências visuais da comunidade surda.

3.3.6 Aspectos Discursivos no *SignWriting*

É muito importante trazer os aspectos discursivos nessa linha de pesquisa sobre *SW*, visto que é uma área ainda nova e pouco pesquisada, esse motivo impulsiona ainda mais a necessidade de trazer a tona esse tópico para que possamos pensar na construção do discurso na escrita de sinais através do sistema *SW*. Gesueli (2015, p. 173) explica que,

O caminho percorrido pelo surdo neste processo não está centrado na relação da escrita com a oralidade, o que nos afasta de uma concepção grafocêntrica da escrita e nos leva a considerar as ações que se fazem com e sobre a língua (no caso, o português em sua modalidade escrita) como práticas discursivas. (MAINGUENEAU, 1987).

No ponto de vista dos surdos e sua escrita distante da concepção grafocêntrica, podemos perceber que prática discursiva acontece no dia-a-dia, e os aspectos desses discursos serão direcionados conforme a necessidade situacional. Gesueli (2015, p. 174) esclarece que “[...] a escrita será fundamentada no uso da língua de sinais - língua essencialmente visual [...] e no desenvolvimento da escrita visual”. Nesse âmbito, Barreto e Barreto (2015, p. 47) comenta que,

A Escrita de Sinais contribui para a memorização, aprendizagem e organização do pensamento em Libras de maneira mais rápida. Isto acontece porque ela registra os sinais de forma visual direta, parte por parte, com grafemas altamente icônicos. Isto envolve diversas áreas do cérebro, criando inúmeras conexões ao mesmo tempo.

A contribuição em escrita de sinais do sistema *SW*, tem capacidade de produzir e ou ordenar os gêneros discursivos e textuais para ser efetivados nas práticas discursivas. Gesueli, (2015, p. 176) retoma dizendo que “Tal experiência visual se traduz em todos os tipos de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc.”. Nessa afirmação, a interação entre enunciadores permite narrativas que poderão direcionar diversas análises do discurso.

4 METODOLOGIA

Martins (2009, p. 1) evidencia que “[...] o conhecimento científico resulta de investigação metódica e sistemática da realidade”. Essa sistematização resulta de um trabalho intenso de estudos e dedicação por parte do investigador durante todo o processo da pesquisa.

De acordo com Minayo (2002, p.16), a metodologia é “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Assim, há necessidade de se evidenciar o percurso em busca de respostas as questões de pesquisa, a saber: Qual a prática docente construída por uma professora do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú-BA para ensinar leitura e escrita a cinco alunos surdos por meio do sistema SW? E quais as contribuições desse sistema no processo no ensino e aprendizagem desses alunos?

Assim, quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos como abordagem a pesquisa qualitativa, tendo em vista a definição proposta por Minayo (2002) de que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse método consiste em descrições detalhadas de situação com o objetivo de compreender o fenômeno pela sua descrição e interpretação. A pesquisa qualitativa tem as seguintes características definidas por Bogdan e Biklen (1994): o ambiente natural é a fonte direta dos dados, investigação descritiva, ênfase maior no processo do que nos resultados, análise de forma mais indutiva e grande destaque para o significado.

Richardson (1999, p. 102) destaca que

[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Portanto, não se baseia em números e estatísticas, mas enfatiza a qualidade e a profundidade de dados e descobertas de campo.

Os estudos também foram norteados por meio da pesquisa etnográfica. Os postulados teóricos de Ludke e André, (1986, p. 13,14), que discutem a pesquisa qualitativa em educação, apresentam e conceituam a pesquisa etnográfica como “[...] a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. Assim, um estudo do tipo etnográfico deve refletir sobre o processo ensino/aprendizagem em um contexto sócio-cultural mais amplo preocupando-se também em relacionar o contexto e a aprendizagem do sistema de

escrita de línguas de sinais mediante o sistema *SW* com o que se passa em seu entorno, com as ações realizadas pelos sujeitos surdos no dia a dia social.

Conforme abordado por Wolcott (*apud* LUDKE e ANDRE, 1986, p. 14), vários critérios são necessários para o uso da etnografia na educação, a saber: 1) O problema é redescoberto no campo; 2) o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente; 3) o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar; 4) o pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas e 5) o relatório etnográfico deve apresentar uma grande quantidade de dados primários.

A abordagem etnográfica permite a combinação de diversas técnicas: a observação, a entrevista, a análise documental, fotos, vídeos, etc. gerando a possibilidade de triangulação. Ou seja, estabelecendo uma relação entre os dados colhidos a fim de compreender melhor a execução e/ou combinação das estratégias naquele ambiente.

É interessante lembrar que para o ensino de língua de sinais, é necessária a percepção visual em conjunto com os movimentos das mãos e expressão corporal para que a expressão da linguagem seja efetiva através desta língua. A reflexão sobre a investigação do processo de ensino e aprendizagem da escrita de língua de sinais foi feita a partir de trabalhos e textos em *SW* e relatos pela professora e alunos, acerca desta prática.

Ao efetivar uma pesquisa qualitativa sobre a comunidade surda foi imprescindível abordar estudos da cultura surda e também trazer aspectos do conhecimento científico sobre os surdos, o conceito de pessoa surda, língua e outros, o que foi feito nos capítulos anteriores. Segundo Martins (2009, p. 07): “É preciso superar a ansiedade de enfrentar o desafio para construir um trabalho científico por meio da condução de atividade prazerosa de busca e desenvolvimento de um tema que dê satisfação e orgulho.”

Como o objetivo geral da pesquisa foi analisar a prática docente construída e vivenciada por uma professora no ensino do sistema *SW* e as contribuições desse sistema no processo no ensino-aprendizagem de alunos surdos tivemos como participante, como já dissemos, a professora Laura.

No desenvolvimento da pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos para coleta de dados: a) entrevistas semiestruturada com a docente e cinco discentes surdos (as) envolvidos no processo de aprendizagem da escrita de sinais; b) análise dos planejamentos da professora e materiais didáticos dos alunos utilizados no processo ensino/aprendizagem do *SW*; c) observações na sala de aula; e) registro em fotografia dos materiais didáticos usados em todo o processo e filmagem das entrevistas com os alunos surdos e com a professora.

4.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

4.1.1 Aspectos da pesquisa etnográfica

O significado da pesquisa etnográfica está na percepção visual registrada nas anotações e/ou gravações feitas diariamente, a cada visita técnica no *locus* da investigação. A utilização da língua de sinais, dos movimentos dos olhos e das mãos foram constantes porque a necessidade da pesquisa era fazer uma descrição cultural do processo e dos alunos surdos.

Esteban, (2010 p. 159) afirma que “[...] a etnografia é considerada uma modalidade de pesquisa das Ciências Sociais que surge da antropologia cultural e da sociologia qualitativa e se inscreve na família da metodologia qualitativa”. Nesse contexto é possível afirmar que esse tipo de pesquisa tem o foco voltado para os resultados alcançados a partir de investigação de campo e/ou documental, ou seja, abordar e descrever todas as percepções visuais adquiridas durante o processo.

Esteban, (2010 p. 160), também traz uma definição de Aguirre, 1995 de que, “A etnografia é o estudo descritivo da cultura de uma comunidade ou de algum dos seus aspetos fundamentais, sob a perspectiva da compreensão global”. Assim compreendemos através dos estudos de Lüdke e Andre (1986, p. 13 e 14), que se trata da “[...] descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. A primeira motivação segundo Triniños, (2007, p. 120) “[...] é que existe um mundo cultural que precisa ser conhecido, que se tem interesse em conhecer”. E essa afirmação nos faz retomar a questão do interesse pela temática da pesquisa, pois é importante ter prazer nesse estudo. Faltam informações sobre a educação dos surdos brasileiros e a sociedade não conhece bem o avanço das lutas pelo reconhecimento social dessa classe que é minoritária e parece estar escondida. Estamos cientes de que “[...] a pesquisa social é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos”. (MINAYO, 2010, p.13). Podemos afirmar que, inicialmente, também a nossa pesquisa caminhou sem muita firmeza, entretanto, ao passo que os dados foram sendo produzidos no ambiente pesquisado, as informações começaram a se encaixar e foram se delineando.

Lüdke e Andre (1986, p. 14), chamam a atenção para o fato de que “[...] o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo”. Nesse sentido é importante trazer uma abordagem acerca dos conceitos da etnografia em uma pesquisa em educação.

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. (ANDRE, 1995, p. 24.)

De acordo com o fragmento citado, podemos reforçar a ideia de que esta pesquisa foi pautada em estudos do “tipo etnográfico” e não uma pesquisa puramente etnográfica. Visto que nesse estudo usamos aspectos da etnografia ao pesquisar o ambiente escolar e as pessoas envolvidas, entretanto, o trabalho não se resumiu apenas aos resultados desta etapa, mas em um conjunto de outros dados colhidos durante o processo.

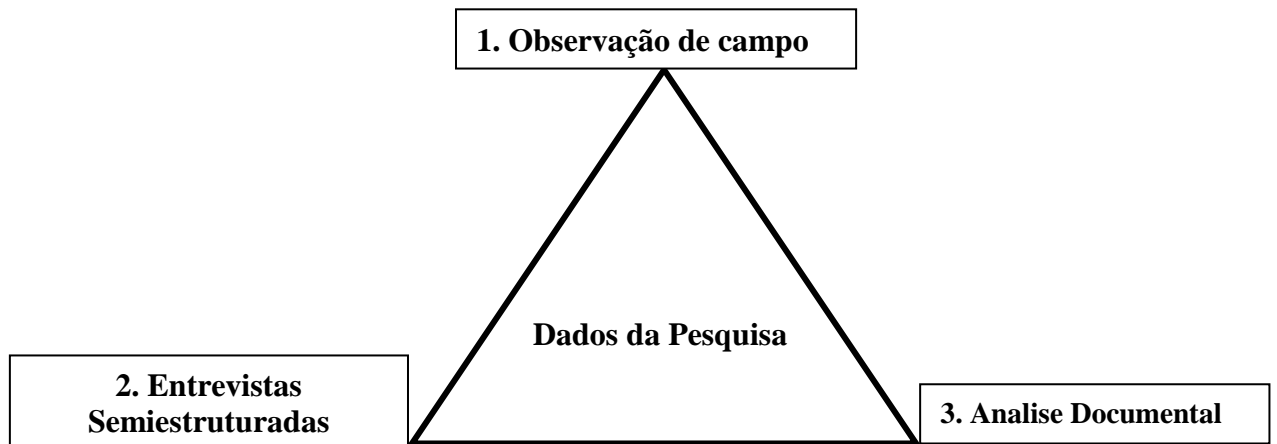
Nesse contexto Gil, 2010, p. 131 afirma que,

A triangulação é um processo básico na pesquisa etnográfica. Em sua acepção mais simples, o conceito refere-se ao uso de dois ou mais métodos para verificar os resultados. Na pesquisa etnográfica, seu propósito é o de utilização de dois ou mais processos comparáveis com vistas a ampliar a compreensão dos dados, a contextualizar as interpretações e a explorar a variedade dos pontos de vista relativos ao tema.

A triangulação também foi utilizada em nossa análise, a fim de estabelecer uma relação entre os dados. Esteban (2010 p. 164) ainda afirma que: “Segundo Wilcox (1993), dois grandes aspectos [...] abrangem os estudos etnográficos realizados no âmbito escolar: a exploração da escola como instrumento de transmissão cultural e a exploração do conflito cultural em sala de aula”. Essas constatações reforçam a necessidade e a importância de conhecer o contexto cultural nesse processo educacional.

A figura abaixo mostra como funcionou a estrutura da triangulação da nossa pesquisa:

Figura 6 - Triangulação dos dados

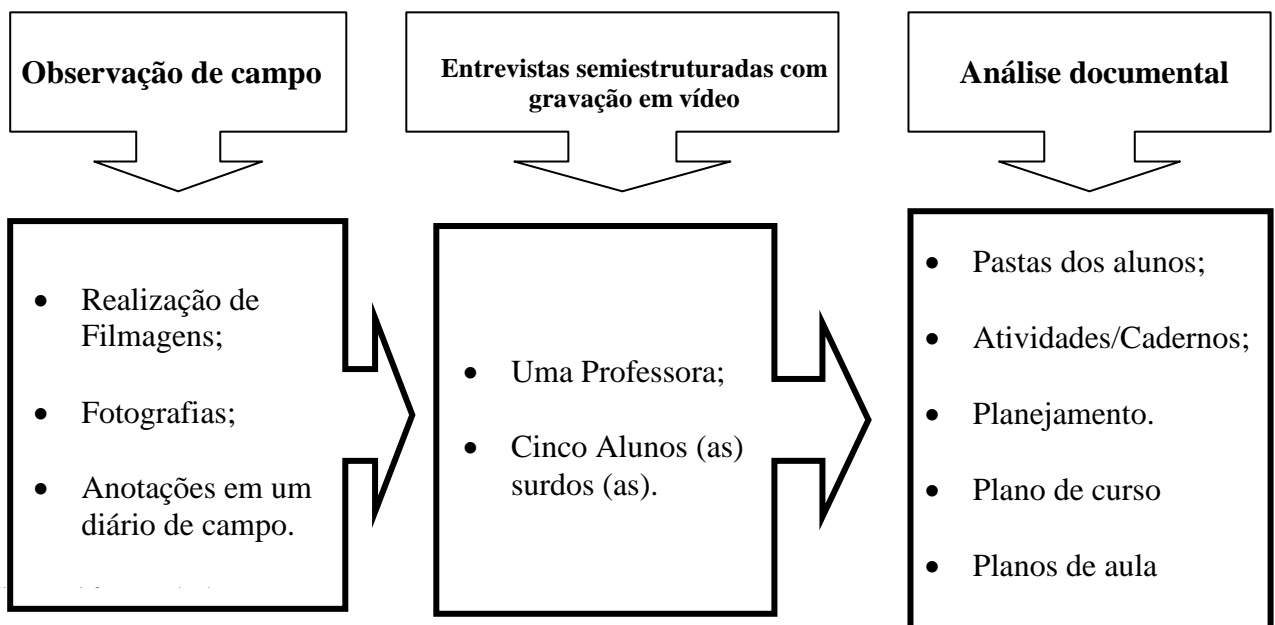


Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Portanto, é possível visualizar que as três fontes de dados estão interligadas em um todo, e, essa ligação será observada com clareza na etapa da análise, onde estabelecemos comparações entre as informações.

A figura seguinte traz o esquema detalhado dessas fontes de dados da triangulação:

Figura 7 – O conceito de triangulação dos dados



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

O esquema apresentado anteriormente especifica os pontos envolvidos em cada fonte de informação, assim, a relação que estabelecemos na análise não se deu apenas no que

diz respeito aos aspectos superficiais da pesquisa, mas, estabeleceremos traços comparativos e criteriosos em relação a cada um desses métodos de aquisição de dados.

De acordo com as orientações propostas para a pesquisa etnográfica, foi importante a pesquisa de campo para conseguir uma quantidade de dados satisfatórios para a pesquisa. Gil (2010, p. 127), afirma que,

Essas características da pesquisa etnográfica indicam, portanto, que os pesquisadores tendem a desenvolver o trabalho de campo em períodos significativamente superiores ao despendido em outras modalidades de pesquisas.

Também foi importante ir às pessoas certas para conseguir as informações coerentes. Gil, (2010, p. 128) destaca que,

É muito importante na pesquisa etnográfica selecionar informantes-chave: pessoas que dispõem de notável conhecimento acerca da cultura do grupo, organização ou comunidade que está sendo estudada. O informante não precisa ser um membro proeminente do grupo. Pode ser até mesmo uma pessoa que por qualquer razão dele já tenha se afastado. O que interessa é que seja capaz de fornecer informações que enriqueçam o trabalho de pesquisa.

Gil, (2010, p. 128), ainda afirma que “[...] o processo de entrada em campo é crucial numa pesquisa etnográfica”. Ainda mais crucial quando se trata de um pesquisador surdo observando uma comunidade surda, porque este terá conhecimentos mais específicos que possam ser utilizados durante o processo.

4.1.2 Método e procedimentos para a produção dos dados

Nessa sessão abordaremos as seis etapas da coleta e/ou produção dos dados. É importante perceber que cada período da pesquisa teve grande relevância para os resultados, ou seja, a qualidade dos dados adquiridos e/ou produzidos direcionaram toda a análise e, consequentemente, a qualidade de pesquisa.

4.1.2.1 Observação de Campo

Triviños, (2007, p. 153), esclarece o termo “observar” (na pesquisa de campo) da seguinte forma: “[...] naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente prestando, por exemplo,

atenção em suas características (cor, tamanho, etc.).” A partir dessa explicação podemos diferenciar o fato de simplesmente olhar um objeto de estudo e descrever exatamente como é, da atitude de dar atenção especificamente a determinado objeto de estudo, contemplando aspectos isolados e também contextuais inerente a ele.

Martins (2009, p. 86) complementa essa definição ao afirmar que “A observação, ao mesmo tempo em que permite a coleta de dados de situações, envolve a percepção sensorial do observador, distinguindo-se, enquanto prática científica, da observação da rotina diária.” Está claro que o pesquisador/observador precisa praticar um olhar crítico e sensível em relação ao seu objeto de estudo, para, dessa forma, dar a devida atenção a cada momento pesquisado.

A necessidade de estar no local de pesquisa com frequência e por um período suficiente para produzir os dados é o que Gil (2010, p. 129) aborda no seguinte fragmento: “A observação [...] que se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, com a finalidade de obter informações acerca da realidade vivenciada pelas pessoas em seus próprios contextos.”

A coleta dos dados, neste caso, será feita prioritariamente através de fotografia e vídeo, pois se trata de uma língua viso-espacial e nesse processo contemplaremos sua relevância para o ensino e aprendizagem. Gil (2010, p.130) orienta que “É recomendável a construção de um banco de dados para armazenar e organizar as notas de campo.” Sabendo disso, a pesquisadora organizou as imagens, anotações e vídeos de cada espaço e situação. Nesse sentido ainda podemos esclarecer a utilização das fotografias para caracterizar o espaço escolar e os acontecimentos durante as aulas, retratando assim, o desenvolvimento das atividades.

E nesse momento da pesquisa de acordo com André (1986 p. 26) diz que “O observador precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações”. Essa constatação é importante para conceber a ideia de que todas as experiências vivenciadas no período de coleta de dados são de fundamental importância para a construção da pesquisa, entretanto, é igualmente importante saber registrar e agregar as informações coletadas, para uma análise eficaz no desenvolvimento do trabalho.

4.1.2.2 A entrevista semiestruturada com gravação de vídeo em Libras

Martins (2009, p. 88 e 89) afirma que “A entrevista semiestruturada é conduzida com uso de um roteiro, mas com liberdade de serem acrescentadas novas questões pelo entrevistador”. Nesse sentido, Lakatos (1993, p.195-196) esclarece que a entrevista se caracteriza como “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”, portanto, é importante perceber que a entrevista permite ao pesquisador/entrevistador interferir no sentido de propor novas questões a fim de melhorar os dados.

A entrevista semiestruturada (APENDICE A) com a professora Laura e cinco de seus discentes surdos ocorreu através de gravações. Mas antes de efetivar as gravações a professora respondeu todas as questões propostas na modalidade escrita da Língua Portuguesa e depois gravou o vídeo em Libras. Por outro lado, os alunos surdos foram diretamente para a etapa de gravação.

As gravações de vídeos em Libras com as entrevistas foram de grande utilidade para melhor compreensão e desenvolvimento comunicativo. De acordo com Peter Loizos (2008), o registro em vídeo torna-se necessário “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola” (p. 149). Essa definição esclarece muito bem o tipo de entrevista aplicado a esse estudo, pois com a gravação foi possível ver e rever as entrevistas a fim de certificar as informações.

Esta foi uma etapa da pesquisa, na qual enquanto pesquisadora usamos como recurso comunicativo unicamente a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Isso proporcionou melhor compreensão da linguagem.

4.1.2.3 Análise documental

Lüdke e André (1986, p. 38) abordam que “Guba e Lincoln (1981) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional.” Em concordância, esta etapa visa analisar e categorizar os registros fotográficos, material scaneado e ainda imagens capturadas pelo celular do pesquisador. Os documentos selecionados para a análise foram os arquivos das pastas dos alunos, (cada um tem relatório desde quando iniciou os estudos no CAPI) atividades e materiais didáticos do processo de aprendizado de Libras pelo sistema da escrita de língua de sinais; planejamentos da professora

a fim de perceber como acontece essa aplicação durante o processo ensino/aprendizagem do SW na sala de aula; o plano de curso da área de surdez e os planos de aula.

4.1.2.4 Uso de cronograma e planejamento

O planejamento para as visitas ao CAPI foi feito conforme as datas disponíveis de acordo os horários da pesquisadora, da escola e das aulas dos alunos. Assim, as visitas aconteceram sempre às quintas-feiras, com início no mês de outubro do ano de 2017.

Ressaltamos que anteriormente houve outros encontros, uma vez que já sabíamos sobre a proposta pedagógica do CAPI mantínhamos contato com algumas professoras de lá e também conhecimentos com alguns alunos surdos.

Quadro 7 – Cronograma das visitas

Data	Conteúdo/Planejamento	Hora entrada/saída
05/10/2017	Observação na escola e na sala de aula; Fotografias da escola e da sala de aula; Filmagens da professora e dos alunos;	8h/17h
12/10/2017 (1)	Feriado	
19/10/2017	Observação na sala de aula; Fotografia da sala de aula; Filmagem na sala de aula; Análise documental de material da sala de aula;	8h/17h
26/10/2017	III EXPOCAPI – Linguagem e Representação Matemática no Processo de Inclusão Observação e fotografias do evento.	9h/17h
02/11/2017 (2)	Feriado	
09/11/2017	Observação na sala de aula; Filmagem na sala de aula Entrevistas semiestruturada com a docente e cinco discentes surdos; Análise documental de material da sala de aula;	8h/17h
16/11/2017	Ausente	
23/11/2017	Filmagem na sala de aula Análise documental de material	8h/17h
30/11/2017	Apenas observação	8h/17h

Fonte: Elaborada pela pesquisadora - Feriado: Dia das crianças (1) / Finados (2) e no dia 08 a 22 de dezembro de 2017 – Professores no CAPI

4.2 A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

4.2.1 Histórico da unidade escolar - CAPI

A sala de apoio pedagógico do CAPI e foi um grande passo para o desenvolvimento da educação especial na cidade de Ipiauí. Esta foi uma iniciativa de algumas profissionais que

se inquietaram através dos estudos nesta área da educação, mais especificamente na área da surdez, os quais direcionando seus esforços para a atenção especializada a esses alunos. Essa informação foi obtida em entrevista com a gestora do CAPI e reafirmada com a leitura da dissertação da então coordenadora da área de surdez conforme recorte abaixo:

[...] somente no ano de 1989 surge a possibilidade de rever esse quadro, quando os Surdos foram percebidos por duas educadoras e uma psicóloga. Assim, mesmo encontrando inúmeros obstáculos, as três profissionais fundaram a primeira classe de Educação Especial, que funcionou isolada de qualquer unidade escolar e de forma bastante precária durante dois anos. A partir de 1991 a classe passou a funcionar numa sala anexa à Escola Centro de Educação. [...], porém um grande avanço na educação do Surdo no município de Ipiaú ocorreu com a chegada do movimento de inclusão, a partir de 2000, embora de forma experimental. A inclusão firmou-se um pouco mais com a implantação da Sala de Apoio Pedagógico – SAP, no ano 2000. (SOUZA 2005, p. 62-63)

A criação oficial do CAPI ocorreu no ano de 2000, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP),

Diante da realidade socioeducacional das pessoas com necessidades especiais no município de Ipiaú, foi criada, no ano 2000, a Sala de Apoio Pedagógico – SAP. Inicialmente, a sala funcionava no Colégio Estadual de Ipiaú (CEI), atendendo uma média de 130 alunos, com faixa etária compreendida entre 6 e 22 anos. O atendimento visava, principalmente, prestar apoio pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), com a finalidade de possibilitar a inclusão nas turmas de ensino regular. (CAPI, 2017, PPP, p.2)

As mesmas profissionais que se inquietaram para a criação da sala de apoio, motivaram também outras colegas. A partir do ano de 2007, para alcançar melhor as especificidades dos alunos a sala de apoio foram divididas em áreas: Deficiência Auditiva e Surdez; Deficiência Intelectual; Deficiência Visual. E esse crescimento fez com que outros professores das redes municipal e estadual de ensino se interessassem pela área dedicando-se aos estudos específicos, a fim de também contribuírem.

Com o passar do tempo, a demanda de alunos aumentou e a sala de apoio foi transferida para uma instituição de ensino extinta (Escola Estadual Centro de Educação) e no ano de 2008, a sala de apoio pedagógico se tornou o CAPI (Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú), com o intuito de oferecer melhor espaço físico e melhores condições de atendimento para alunos e familiares. Apenas em 2009 o CAPI pode ser instituído oficialmente, devido aos trâmites legais no processo de extinção da escola anterior, conforme consta em seu PPP:

Em 2010, o CAPI teve sua estrutura física totalmente adaptada para o atendimento educacional especializado. Com a reforma promovida pelo Governo Estadual, recebeu rampas e vias de acesso, rampas sensoriais, quadra poliesportiva. (CAPI, 2017, PPP, p.3)

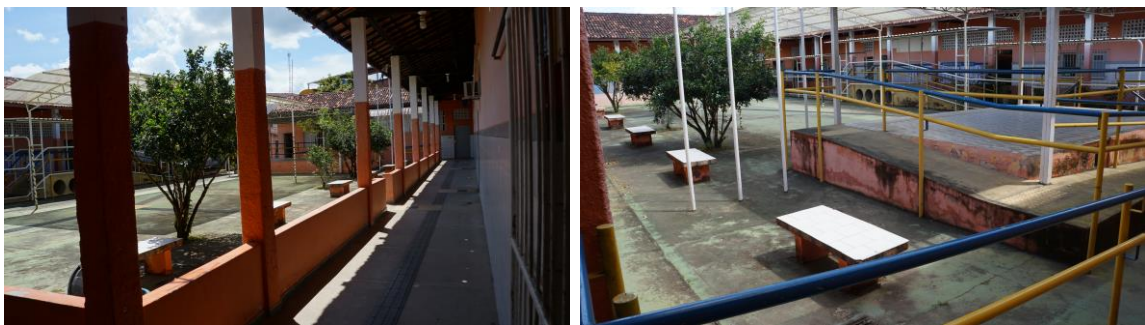
Ao longo dos anos o CAPI passou por diversas mudanças em sua estrutura física, humana e organizacional em busca de qualidade de ensino. Essas mudanças são percebidas pela construção e adaptação dos espaços, tornando acessível para todos os alunos, também uma reforma na quadra poliesportiva, além da construção de uma pista tátil (Figura. 8 e 9), cobertura parcial da área interna (Figura 10 e 11) e adaptação das salas (Figura 12, 13, 14 e 15) e dos espaços comuns (Figura 16 e 17).

Figura 8 e 9 - Pista tátil



Fonte: Fotos retiradas pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixel

Figura 10 e 11 - Cobertura parcial da área interna



Fonte: Foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

Figura 12, 13, 14 e 15 - Adaptação das salas



Fonte: Foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

Figura 16 e 17- Espaços comuns.



Fonte: Foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

Em relação às mudanças humanas é necessário retomar a concepção desta instituição, que fornece atendimento especializado, ou seja, os profissionais também precisam ter cursos direcionados conforme sua área de atuação, assim, com o passar do tempo os docentes foram se aperfeiçoando para se adequarem. A estrutura organizacional também teve alguns ajustes também para atender à demanda desta unidade, organizando seus planejamentos e cumprindo a missão de além dos atendimentos aos alunos, oferecer cursos à comunidade²⁶.

²⁶No CAPI são oferecidos cursos de Libras; Braille; Língua Portuguesa como segunda língua; Autismo; e outros. Essas vagas são disponibilizadas para a comunidade, a fim de o conhecimento seja difundido e novos profissionais possam ser formados.

Hoje, a qualidade do ensino é observável nos registros das fichas dos alunos (ANEXO 01), pois percebe-se um avanço crescente de aprendizagem em todos os alunos em acompanhamento.

4.2.2 A escola e a situação contextual

Para compreender a existência e atuação de uma unidade escolar é importante conhecer o cenário em que ela está inserida, nesse sentido, vamos caracterizar a localidade e especificar as necessidades e contribuições desta instituição no contexto em que se encontra.

O CAPI está situado no centro da cidade de Ipiaú, no sul da Bahia. Esta cidade tem uma população de aproximadamente 43.000 habitantes (IBGE, 2010). Grande parte da população possui renda mensal menor que um salário mínimo, outra grande parcela sobrevive com benefícios como Bolsa Família e outros projetos do governo.

Quando observamos o campo de atuação do CAPI, na área de educação especial, e a caracterização da população da cidade, podemos claramente justificar a existência desta instituição nesta localidade, visto que os alunos com necessidades especiais não são oriundos apenas das famílias ricas, ao contrário, a grande maioria dos alunos atendidos no CAPI são de baixa renda, tem famílias muitas vezes desestruturadas e/ou com baixa ou nenhuma escolaridade, o que dificulta o acesso à informação e na maioria dos casos moram em bairros periféricos e cidades circunvizinhas, o que dificulta a permanência nesta unidade escolar.

Pelo fato de estar localizada no centro da cidade, a vizinhança do CAPI é na grande maioria formada por estabelecimentos comerciais, escolas e poucas residências, nesse sentido a comunidade local não se envolve muito nas atividades e muitas vezes sequer sabe o que acontece naquela instituição. Entretanto é fundamental perceber a relevância deste centro nesta cidade, pois alcança todas as parcelas da comunidade de forma gratuita, oferecendo atendimento especializado e acesso à informação para as famílias e também para a própria sociedade. Isso caracteriza aspectos democráticos nessa instituição, pois conforme Paro:

Se entendermos a democracia nesse sentido mais elevado de mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento pacífico e livre entre grupos e pessoas, com base em valores construídos historicamente, podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação *para a democracia*. (PARO 2007, p. 16 e 17. Grifos do autor)

Em concordância com o fragmento citado, é imprescindível reconhecer que a democracia precisa estar presente no processo educacional, primordialmente quando se trata de educação pública. Assim, o atendimento oferecido pelo CAPI, visa essa “educação para a democracia”, pois não direciona os seus esforços apenas para o desenvolvimento intelectual do aluno, mas, tem um papel fundamental na construção de cada cidadão, sendo alcançado de acordo com suas condições físicas e especificidades de aprendizagem.

O estudo do contexto da escola é parte fundamental no processo de análise documental durante uma pesquisa de campo. Assim, objetivamos nesta sessão, descrever e analisar os dados coletados a partir do PPP do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI), confrontando também com o que a literatura especializada afirma sobre os aspectos percebidos. Assim, a metodologia utilizada será a descrição dos dados e concomitante análise teórica. Ainda é importante afirmar que a efetivação deste trabalho se faz necessária para que a unidade escolar escolhida para pesquisa seja conhecida e estudada, a fim de esclarecer possíveis percepções adquiridas ao longo do processo de observação e coleta/produção de dados.

Nesse âmbito Veiga, (1998, p. 12) afirma que “[...] ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível.” Assim, compreendemos que o PPP se trata dessa proposta a longo prazo, de estabelecer metas e traçar caminhos para alcançá-las de acordo com os pressupostos já instituídos. O CAPI é uma instituição de ensino que se encaixa no âmbito da educação especial, trabalhando por áreas, de acordo com o tipo de deficiência e/ou transtorno. O CAPI é considerado uma unidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois abarca profissionais capacitados nas diversas áreas e proporciona um atendimento direcionado, conforme a necessidade de cada aluno. Esses centros são regulamentados pelo Ministério da Educação, conforme estabelece o documento abaixo:

O Ministério da Educação desenvolve a política de educação inclusiva que pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular. (Prefácio da cartilha do MEC sobre AEE, 2007)

Ou seja, o AEE não deve ser o único momento que o aluno com necessidades especiais tem com a educação, este deve ser um complemento da escola regular, direcionando os atendimentos de acordo com as especificidades e necessidades de cada um.

De acordo com o PPP do CAPI, a missão desta instituição é

Assegurar um atendimento pedagógico especializado de qualidade, garantindo o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola, a fim de valorizar as diferenças, fortalecer a autonomia e favorecer a inserção desses alunos nos diversos ambientes sociais. (CAPI, 2017, PPP, p.3)

No tópico a seguir mostraremos alguns dados organizacionais do CAPI a fim de esclarecer a estruturação desta instituição.

4.2.3 Áreas de atuação e dados organizacionais

O CAPI está organizado por áreas, de acordo com as especificidades de cada aluno, conforme a tabela abaixo:

Quadro 8 - Áreas de atendimento do CAPI

ÁREAS DE ATENDIMENTO			
<i>ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO</i>	<i>DEFICIÊNCIAS</i>	<i>TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO</i>	<i>TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS</i>
Não há subdivisões nesta área de atendimento.	<ul style="list-style-type: none"> • CEGUEIRA • BAIXA VISÃO • DEFICIÊNCIA AUDITIVA • SURDEZ • SURDOCEGUEIRA • INTELECTUAL • MÚLTIPLA • FÍSICA 	<ul style="list-style-type: none"> • AUTISMO • SÍNDROME DE ASPERGER • SÍNDROME DE RETT • TRANSTORNO DEGENERATIVO DA INFÂNCIA 	<ul style="list-style-type: none"> • DISLEXIA • DISTORGRAFIA • DISCALCULIA • DISGRAFIA • TRANSTORNO DE ATENÇÃO HIPERATIVIDADE

Fonte: organizado pela pesquisadora com base no PPP (2017) da escola.

Analisando o quadro acima é possível notar que o trabalho de desenvolvimento realmente é muito específico e necessita de profissionais capacitados em todos os âmbitos, inclusive nas áreas administrativas, porque todos os profissionais desta instituição têm contato com os alunos e precisam saber como comunicar, como tratar, enfim, como estabelecer uma relação cordial na rotina educacional.

Sobre os dados quantitativos, em 2017 o CAPI conta com um total de 68 funcionários, sendo 03 intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, 07 professores do município, 22

professores temporários, 25 professores estaduais efetivos, 08 funcionários de serviços gerais, 01 funcionário de apoio administrativo e 01 secretária. Em relação aos alunos, observamos o quadro abaixo:

Quadro 9 - Quantitativo de alunos

ALUNOS	
QUANTIDADE	ÁREA
15	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
17	BAIXA VISÃO
15	CEGUEIRA
06	DEFICIÊNCIA AUDITIVA
50	SURDEZ
129	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
16	DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA
07	DEFICIÊNCIA FÍSICA
255	TOTAL

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base no PPP (2017) da escola

4.2.4 A área de surdez

A maior especificação do atendimento à pessoa surda é a necessidade de ter uma classe bilíngue, que utiliza a Libras como primeira língua ou língua natural, assim, deve priorizar o contato com esta língua para efetivar a aquisição de língua de sinais. A utilização do sistema de escrita de sinais *SignWriting*, configura uma estratégia completa de aquisição de linguagem para proporcionar melhores resultados na aquisição de língua portuguesa como segunda língua.

A organização dos atendimentos no CAPI funciona diariamente nos turnos matutino e vespertino, com três atendimentos por turno, com sessenta (60) minutos de duração em cada atendimento. Os alunos são atendidos individualmente, em duplas ou trios, dependendo da especificidade e também do tipo de atendimento oferecido em cada horário. Os professores

buscam otimizar o tempo de atendimento proporcionando atividades direcionadas e previamente planejadas para cada aluno e/ou nível trabalhado.

Na área de surdez no CAPI os alunos são divididos por nível de proficiência, ou seja, cada aluno apresenta um nível diferente para cada atendimento, assim, vamos caracterizar os três níveis de proficiências em Libras: a) inicial; b) intermediário; e c) avançado.

Basso, (2009, p. 21). Caracteriza esses níveis da seguinte forma:

Nível básico – compreende o ensino voltado àqueles alunos surdos que têm pouco ou nenhum conhecimento de LIBRAS e da cultura surda. Neste nível enquadram-se tanto os alunos surdos da Educação Infantil (de 0 a 6 anos), quanto jovens e adolescentes surdos que iniciam tardiamente sua escolarização no Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos. Consideramos que os objetivos e os conteúdos para este nível são os mesmos para as diferentes faixas etárias, porém, as estratégias e recursos de ensino, bem como os critérios e formas de avaliação devem ser diferenciados.

Nível intermediário – compreende o ensino voltado aos alunos surdos que, independente de sua idade, têm contato com a comunidade surda, faz uso freqüente da língua de sinais e domina estruturas simples da língua. Neste nível enquadram-se os alunos surdos que tiveram contato com a LIBRAS desde pequenos, os adolescentes surdos que estudam em escolas de ouvintes, mas mantêm contato com surdos adultos com certa freqüência e os adultos surdos que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos.

Nível avançado – compreende o ensino voltado àqueles alunos surdos que fazem uso mais elaborado da língua de sinais e que a compreendem como objeto de conhecimento e produto cultural. Neste nível enquadram-se os alunos surdos adultos que reconhecem a LIBRAS como a língua que expressa sua identidade cultural e que buscam um conhecimento mais aprofundado de LIBRAS, da história e da cultura surda.

No *nível inicial* o uso dos sinais pelos alunos se configura como dialeto na sociolinguística porque ainda não existe contato comunicativo em Libras na comunidade surda e não há conhecimento da cultura surda. A percepção visual desses alunos ainda é limitada, com os atendimentos e o passar do tempo, eles vão adquirindo vocabulário, desenvolvendo a comunicação básica, buscando ampliar o léxico para melhorar o processo comunicativo. Ainda assim, eles não constroem grandes períodos, o nível linguístico revela construções sintáticas simples. O estudo da fonologia e morfologia se iniciam através do sistema SW.

No *nível intermediário*, os sujeitos surdos participantes têm mais freqüência e contato na sala de aula com surdos e professores, efetivando a interação no contexto de desenvolvimento de nível linguístico, assim é perceptível que esses alunos já fazem construções de frases e conseguem desenvolver pequenos diálogos em Libras. Esse desenvolvimento é resultado dos estudos e também do contato com a língua de sinais.

No *nível avançado* os alunos buscam mais conhecimento para desenvolver a fluência na língua de sinais, mas é necessário continuamente buscar novas fontes de conhecimento, por exemplo a mídia, vendo sinais, aprendendo vocabulário e efetivando construções sintáticas mais complexas.

O CAPI proporciona para os alunos esse contato com a língua de sinais, entretanto, são três atendimentos de 60 minutos. Depois desse período, os alunos voltam para suas casas e comunidades, onde, normalmente não tem contato com a língua de sinais. Esse fator é determinante para o desenvolvimento do léxico e do cognitivo deste aluno.

Nesse sentido um aluno surdo participa de três atendimentos por dia. Vejamos: 1) Língua Portuguesa como segunda língua, 2) Libras e *SignWriting* e 3) Apoio Pedagógico. É importante ressaltar que o apoio pedagógico busca reforçar os conteúdos e atividades que foram passadas na escola regular e também orientar os conhecimentos matemáticos. Os outros dois atendimentos são pautados nas metodologias específicas de L1 e L2. Esses atendimentos podem ser melhor visualizados nos quadros 10 e 11 a seguir:

Quadros 10 - Horários de atendimentos turno matutino

HORÁRIO DE ATENDIMENTO**Área: SURDEZ****Turno: MATUTINO****02/10/2017**

DIA	H	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P8	P9	P7	P10	P11
S E G	8 h	Articulação	Articulação	A6 (L1)	A9 (L1)	A12 (L1) A11 (L1) P15	A10 (L2)	A7 (L2)	Articulação	A8 (L2)	Articulação	A13 (A)
	9h	Articulação	Articulação	A7 (L1)	A10 (L1)	A8 (M)	A11 (L2)	A13 (P)	Articulação	A6 (M) (P15) A9 (M)	Articulação	A12 (M)
	10:20	Articulação	Articulação	A8 (L1)	A11 (M)	A10 (A)	A6 (L2)	A7 (P)	Articulação	A12 (L2) P15 A13 (L2)	Articulação	A9 (L2)
T E R	7:30	PM	PM	A17 A18 A19 (L1)	A23, A24, A25, A22 (psico)	A23, A24, A25, A22 (psico)	A20 A21 (L2) P15	A26 (L2)	A16 (L2)	A12 (L2) A13 (L2)	A14 A15 (M)	A1 (M)
	8:40	A14 A15 (ELS)	A16 (L1)	A20 A21 (L1)	A23, A24, A25	A26 (L1)	A22 (L2)	A12 (M)	A1(L2)	A18 (L2)	A17 (M) P15 A19 (M)	A13 (A)
	10h	A12 (ELS)	A1 L1	A22 (L1)	A23, A24, A25	A23, A24, A25	A19 (L2) P15 A17 (L2)	A16 (M)	A14 (L2) A15 (L2)	A13 (P)	A20 A21 (M)	A18 A26 (M)
Q U A	8 h	A10 P3 (ELS)	A8 (ELS)	ALUNA	A6 (L1)	A17 (L1)	PM	A7 (P)	PM	A9 (L2)	A11 (M)	A18 (M)
	9 h	P3 A9 (ELS)	A6 (ELS)	ALUNA	A17 (M)	PM	A11 (L2)	A10 (L2)	PM	A18 (L2)	A7 (M)	A8 (L2)
	10:20	A7 P3 (ELS)	A11 /L1)	ALUNA	A8 (L1)	A18 (L1)	A6 (L2)	PM	PM	A17 (L2)	A9 (A)	A10 (A)
Q U I	07:30	PM	PM	A16 (L1)	A22 (M)	A23 A25 A24 (psico)	A15 A14 A10 (L2) P15	A1(M)	A13 A12 (L2)	Articulação	A20 A19 A21 (M)	Articulação
	08:40	A16 (ELS)	A10 (L1)	A20 A13(L1)	A23, A24, A25	A26 (M)	A22 (L2)	A19 (L2) A21 (L2)	A1 (L2)	Articulação	A15 A14 A12 (M) P15	Articulação

	10 h	A1 P3 (ELS)	A12 A14 A15 (L1)	A19 A21 (L1)	A23, A24, A25	A22 (L1)	A16 (L2)	A26 (L2)	A20 (L2)	Articulação	A13 A10 (M) (P15)	Articulação
S E X	8 h	ESTUDO ELS	ESTUDO ELS	ESTUDO ELS	Articulação	Articulação	Articulação	Articulação	A18 (L2)	A17 (L2)	A10 (M)	A28 (M)
	9 h	ESTUDO ELS	ESTUDO ELS	ESTUDO ELS	Articulação	Articulação	Articulação	Articulação	A10 (L2)	A18 (L1)	A28 (L2)	A17 (L1)
	10:20	ESTUDO ELS	ESTUDO ELS	ESTUDO ELS	Articulação	Articulação	Articulação	Articulação	A10 (P)	A28 (P)	A17 (M)	A18 (M)

Fonte: Centro de Apoio Pedagógico de Ipiáú – Área de surdez

Quadros 11 - Horários de atendimentos turno vespertino

HORÁRIO DE ATENDIMENTO

Área: SURDEZ

Turno: VESPERTINO

02/10/2017

DIA	H	P1	P2	P3	P6	P7	P9	P12	P4	P10	P13	P14
S E G	13:30	Articulação	Articulação	A27 (L1) A29 (L1)	A30 (L2) A31 (L2)	A4(L2) A5 (L2) (P15)	Articulação	A34 (L2)	A36	Articulação	A37	A32 (M) A33 (M)
	14:30	Articulação	Articulação	A30 (L1) A31 (L1)	A27 (L2) A32 (L2)	A33 (L2) A29 (L2) (P15)	Articulação	A34 A35 (A)	A36	Articulação	A37	A5 (M) A4 (M)
	15:50	Articulação	Articulação	A32 A33 (L1)	A30 (M)	A34 P	Articulação	A4 (A) A5(A)	A27 (M)	Articulação	A36	A31 (M) (P15) A29 (M)
T E R	13:30	A38 (ELS)	A5 (L1)	Articulação	A43 (M)	A42 L2	A41 (L2)	A44 (M)	A4 (M)	A40 A39 (M)	A45 (M)	Articulação
	14:30	A39 A40 (L1)	A41(L1)	Articulação	A38 (L2)	A45 (L2)	A5 (P)	A4 (P)	A43 (L1)	A42 (A)	A44 (L1)	Articulação

	16 h	A45 (M)	A38 A42 (L1)	Articulação	A40 A39 (L2)	A5 (A)	A44 (L2)	A43 (L2)	A4 (A)	PM	A41 (M)	Articulação
Q U A	13:30	A27 (ELS)	A5 A4(L1)	A34 (L1)	A30 (L2)	A32 (L2)	PM	A29 (L2)	A35 (L1)	A33 (M)	A37	A31 (L2)
	14:30	A30 (ELS)	A31 (ELS)	A33 (L1)	A34 A35 (L2)	A4 (L2)	PM	A5 (L2)	A27 (M)	A32 (M)	A37	A29 (M)
	15:50	A29 A32 (ELS)	A30 (M)	A31 (M)	A27 (L2)	A5 (A)	PM	A33 (L2)	A4 (A)	A35 (M)	PM	A34 (M)
Q U I	13:30	A2 A3 (ELS)	A46 (L1)	Articulação	A49 (L2)	Articulação	A5 (L2)	A50 (L2)	A47 A48 (L1)	A42 (M)	Articulação	A4 (L2)
	14:30	A5 A4 (ELS)	A2 A3 (L1)	Articulação	A48 (L2)	Articulação	A42 (L2)	A47 (L2)	A46 (ELS)	A50 (M)	Articulação	A49 (M)
	16 h	A42 (ELS)	A47 A48 (ELS)	Articulação	A3 (L2)	Articulação	A2(L2)	A46 (L2)	A50 A49 (L1)	PM	Articulação	A5 (A) A4(A)
S E X	13:30	A34 A41 (ELS)	A44 (L1)	A39(L1)	Articulação	A43 (L2)	PM	Articulação	Articulação	A45 (M)	A40 (L1)	A38 (L2)
	14:30	A38 (ELS)	A40 (L2)	A43 (ELS)	Articulação	A45 (L2)	A34 (P)	Articulação	Articulação	A41(M)	A39 (L2)	A44 (L2)
	16 h	A45 (ELS)	A38 (M)	A39 (M)	Articulação	A34 (A)	A41 (L2)	Articulação	Articulação	PM	A40 (M)	A43 (M) A44 (M)

Fonte: Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú – Área de surdez

Como vimos nos quadros 10 e 11, os nomes dos alunos e professores estão codificados por questões éticas, sendo que os alunos são identificados pela letra “A” e os professores pela letra “P”, ambos acompanhados de números para diferenciá-los. Nesse sentido ainda é necessário explicar alguns códigos presentes nesse quadro. Vejamos: a letra “P” significa que o atendimento será direcionado para o conteúdo de Língua Portuguesa que está sendo trabalhado na escola regular; “L1” direciona para a aula de Libras como primeira língua; “L2” orienta o atendimento de Língua Portuguesa como segunda língua; “M” determina o atendimento de acordo as atividades propostas de matemática; “A” significa apoio pedagógico; “ELS” orienta que esse horário é de escrita da língua de sinais; “Psico” é um momento de atendimento psicológico; “PM” significa que naquele horário o professor se dedica à produção de material²⁷; “Articulação” é o dia que o professor não está no atendimento. A gestão do CAPI determinou esse termo para definir o período em que o professor pode articular suas atividades extra institucionais.

É muito relevante ressaltar que o planejamento de surdez caminha em conjunto, ou seja, há um tema escolhido e de acordo com ele as áreas de português (L2), apoio pedagógico, libras e *SW* se organizam. Por exemplo: observamos o trabalho com o tema: “rótulos”, assim a professora de Libras ensinava aos alunos os sinais de cada marca ou produto, em *SW* a professora trabalhava com a escrita da língua de sinais desses mesmos vocábulos, já em português a professora orientava a escrita da palavra e memorização e no apoio pedagógico a professora explicativa quantidades, aplicando conhecimentos matemáticos aquele conteúdo.

No que se refere ao trabalho efetivado pela direção da escola, podemos afirmar que existe uma ótima relação entre gestores (diretora e vice-diretoras) e os demais profissionais, facilitando o planejamento e execução das ações. É interessante ressaltar que semanalmente às quartas-feiras, após os atendimentos com os alunos, os professores e gestores tem duas (02) horas de planejamento e estudos direcionados. Nesses encontros de planejamento, normalmente, os professores se reúnem por áreas e discutem temáticas e estratégias que serão trabalhadas. Entretanto, quando há necessidade de uma reunião com todos os professores de todas as áreas, a direção convoca os professores e faz a reunião. Em relação aos estudos, os grupos de professores estabelecem anualmente um tema e de acordo com esta linha de pesquisa escolhe livros e materiais para estudar durante o ano. Essa rotina de reuniões proporciona a construção de melhores práticas nos atendimentos, pois esse momento é fundamental para discutir as situações que têm acontecido e planejar novas estratégias. Assim,

²⁷ Por falta de variedade e disponibilidade de materiais específicos para o trabalho na área de surdez, grande parte dos materiais utilizados no CAPI é idealizado, adaptado e produzido pelos professores.

podemos reforçar a afirmação de que o CAPI tem uma gestão aberta, agradável e incentivadora.

4.2.5 Especificações do ambiente escolar

Neste tópico trataremos de detalhar aspectos específicos da escola, mostrando fotografias para ilustrá-los, entretanto, é importante ressaltar que todas as fotografias do ambiente escolar e das atividades desenvolvidas foram previamente autorizadas para uso nessa dissertação pela diretora. É importante lembrar que as fotografias não podem revelar a identidade das pessoas nas salas de aulas, por isso explicamos detalhadamente cada fotografia.

Descrevendo o prédio da escola encontramos:

- 01 Cozinha e Refeitório;
- 01 Coordenação Pedagógica;
- 01 Sala de cursos/Capacitação;
- 01 Sala grande com divisórias separando: 01 Direção, 01 Vice-Direção, 01 Mecanografia, 01 Administrativo/Secretaria;
- 06 Sanitários: 01 Feminino, 01 Masculino, 02 professores, 02 no espaço próximo à cozinha;
- 01 (**Sala A**): dividida em 03 (três): 1 e 2) Português como segunda língua; 3) Apoio Pedagógico – Deficiência auditiva;
- 01 (**Sala B**): dividida em 03 (três): 1) Deficiência Intelectual; 2) Deficiência Auditiva - Educação infantil; 3) Soroban;
- 01 (**Sala C**): dividida em 03 três: 1) Alfabetização Braille; 2) Apoio Pedagógico – Deficiência visual; 3) Baixa Visão;
- 01 (**Sala D**): 1) Atividade de vida autônoma e orientação mobilidade Deficiência visual;
- 01 (**Sala E**): 1) DI – Oficina Pedagógica de Artes;
- 01 (**Sala F**): 1) Alfabetização Bilíngue/Libras;
- 02 (**Sala G**): 1) Atendimento Tecnológico/Biblioteca;
- 01 (**Sala H**) dividida em 02 (duas): 1) DI – Atividade Psicomotora, 2) DI – Estimulação Essencial;

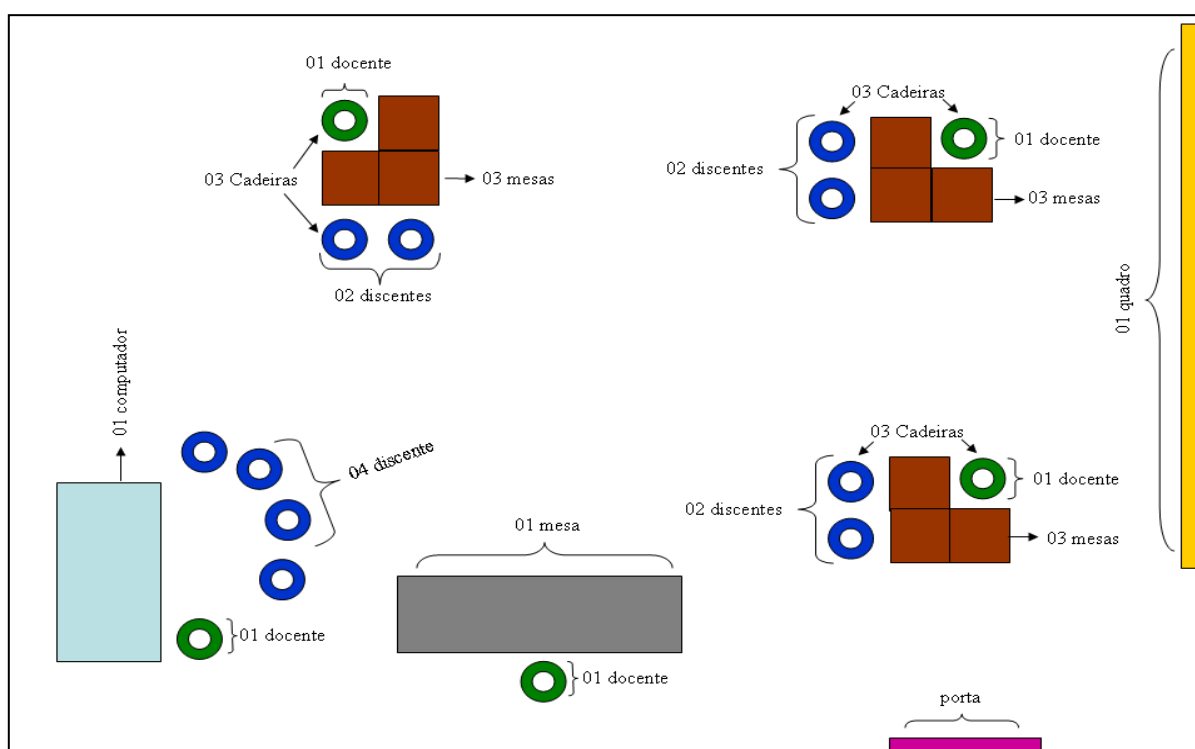
- 01 (**Sala I**) dividida em 03 (três): 1) Atendimento Pedagógico; 2) Atendimento Pedagógico; 3) Trabalho de habilidades, conceitos e práticas sociais;
- 01 (**Sala J**) dividida em 03 (três): 1) TEA – Transtorno do Espectro Autista; 2) Atendimento Psicopedagógico; 3) Atendimento Psicopedagógico;

4.2.6 Sala de aula do CAPI

Ao adentrarmos no espaço onde aconteciam as aulas de *SW* logo percebemos uma configuração diferenciada em relação às salas regulares de ensino.

A organização da sala de aula e a disposição das mesas e cadeiras são diferentes da configuração usada na educação básica, porque os atendimentos são mais direcionados, por isso a quantidade de alunos por professor é menor. Assim também, às vezes a configuração da sala pode ser alterada conforme o planejamento das aulas.

Figura 18 – Configuração da sala de atendimento especializado para as aulas de Libras e *SW*.



Fonte: foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels.

O esquema acima representa a disposição dos objetos e pessoas da sala de atendimento de Libras, *SW* e apoio pedagógico. Assim, o retângulo azul representa uma mesa com

computador, os círculos azuis são os alunos, os círculos verdes são os professores, o retângulo cinza representa uma mesa grande, os quadrados marrons significam as mesas menores, a faixa em amarelo é o quadro e a faixa rosa é a porta. Dito isso, o primeiro grupo de mesas em frente a porta estuda Libras, o grupo seguinte estuda SW, o terceiro grupo de mesas é de apoio pedagógico, a mesa com computador e a mesa grande são usadas nas aulas de Libras.

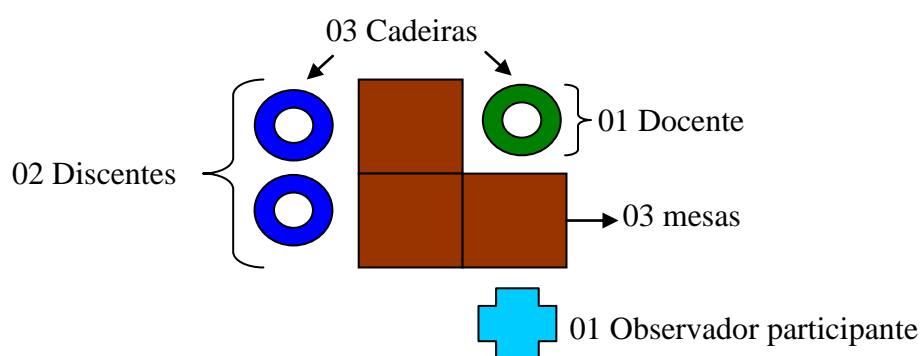


Fonte: foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

A fotografia acima foi retirada da porta da sala esquematizada acima, assim, podemos perceber a distribuição descrita anteriormente.

A Pesquisadora responsável participante na sala de aula de Libras reproduz o desenho da configuração do local:

Figura 19- – Configuração da mesa de atendimento de SW



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A figura esclarece a disposição das cadeiras e mesas nos atendimentos, assim os quadrados marrons são as mesas, o círculo verde é a professora, os círculos azuis são os alunos e a cruz azul é a pesquisadora.



Fonte: foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels.

A imagem acima mostra o ambiente descrito anteriormente.

4.3 PERFIL DO GRUPO

As pessoas envolvidas nesta pesquisa são: uma professora bilíngue do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú e cinco alunos surdos. Todos os documentos referentes à autorização e termos de consentimento dos participantes foram submetidos ao comitê de ética. (APÊNDICE B)

4.3.1 Docente Participante

De acordo com a proposta de pesquisa, foi feita uma entrevista com a Professora do CAPI. Para exposição desta entrevista organizamos um quadro com as dez questões (APÊNDICE A) e mais algumas perguntas complementares que compuseram a entrevista semiestruturada.

4.3.2 Discentes Participantes

De acordo com a proposta desta pesquisa, foram feitas entrevistas em língua de sinais com os discentes participantes, assim, os textos a seguir, trarão a transcrição dessas entrevistas em Língua Portuguesa. A pesquisadora será identificada como E1, os discentes serão identificados como A1, A2, A3, A4 e A5 respectivamente.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresentaremos a análise dos dados da nossa pesquisa, conforme proposta de Bardin (2009). Organizamos e categorizamos os resultados das entrevistas, das observações, das filmagens, das gravações e também de todos os materiais obtidos no decorrer do processo didático em sala de aula com o uso do *SW*.

A respeito da categorização Franco (2007, p.59) afirma que “[...] a criação das categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo.” Nesse sentido é possível compreender que as etapas da análise é que vão direcionar a estruturação dos resultados obtidos.

Organizamos a análise considerando algumas categorias as quais acreditamos serem necessárias para a obtenção das respostas à nossa questão de pesquisa ‘Qual a prática docente construída por uma professora do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú-BA (CAPI) para ensinar leitura e escrita a cinco alunos surdos por meio do sistema *SW*?’ e à sua correlata ‘Quais as contribuições desse sistema no processo de ensino e aprendizagem desses alunos?’

Dessa forma, o quadro abaixo elucida o percurso da nossa análise em relação ao trabalho desenvolvido pela professora, a aprendizagem dos alunos e as anotações de campo durante a produção e coleta dos dados da pesquisa.

Quadro 12 - Categorias de análise dos dados da pesquisa

5.1 Organização pedagógica da escola e das atividades didáticas	5.2 Conceitos internalizados pela professora Laura	5.3 O processo de interação e/ou mediação pedagógica	5.4 A participação e a aprendizagem dos alunos
- Início dos estudos do <i>SW</i> no CAPI; - Organização interna do CAPI (horários, atendimentos, aulas etc); -Planejamento da professora.	- <i>SW</i> (conceito, função social, características, parâmetros); -Bilinguismo; -Letramento.	-Interação; -Intervenção/mediação.	-Conceitos internalizados; - Percepção do processo de aprendizagem; - A “responsividade ativa”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no referencial teórico/metodológico e os dados da pesquisa

As entrevistas foram feitas em vídeo, em libras e traduzidas para a língua portuguesa. Importante salientar que usaremos como modelo de transcrição as seguintes convenções para identificarmos as falas dos interlocutores:

E1 = Pesquisadora


P1 = Professora de *SW* do CAPI - Professora Laura

A1, A2, A3, A4 e A5 = Opção de identificação dos cinco alunos participantes da pesquisa

[...] = corte de fala pela pesquisadora

() = comentários e/ou informes da pesquisadora

5.1. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA E DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS

Iniciaremos a análise com a entrevista da professora do CAPI. Laura (nome fictício), cujo sinal é . Graduada em Letras e especialista em educação especial tornou-se profissional da educação de surdos há aproximadamente dez anos.

Nos diálogos iniciais em Libras percebemos que possui grande sensibilidade e envolvimento em relação à educação dos surdos.

Embora tenhamos elaborado um roteiro de entrevista (APÊNDICE A) não o seguiremos linearmente, pois durante a entrevista intercalamos novas perguntas. Isso caracteriza a natureza da entrevista semiestruturada, conforme definições de Martins (2009) e Lakatos (1993).

Assim, com intuito de entendermos o início dos estudos do SW no CAPI, perguntamos sobre o sistema de educação para os surdos e a professora Laura nos respondeu:

ENTREVISTA 1

P1: Eu comecei a trabalhar ensinando português para surdos, e eu percebi que os surdos têm muita dificuldade. Então eu tive uma ideia, de que os surdos precisavam ter um sistema que estivesse vinculado à língua de sinais. Então eu pesquisei e encontrei o SW, observei as combinações e por isso os surdos conseguem ler e escrever a própria da língua de sinais, porque o desenvolvimento cognitivo se torna fácil, o cérebro manda as orientações corretas em apenas uma língua. É emocionante porque em palavras, palavras, não havia combinação na língua. Mas a escrita da língua de sinais proporciona isso, ler e escrever na própria língua de comunicação, ajudando a organizar pensamento e as ideias.

Fonte: entrevista à professora Laura (em 09/11/2017)

Esse depoimento nos faz perceber que o fator preponderante para que os alunos tivessem contato com o SW nessa unidade escolar foi justamente o interesse e a sensibilidade da professora. Ela pesquisou e estudou objetivando proporcionar melhores estratégias para que o ensino se tornasse mais efetivo.

Em seguida, Laura discute sobre a obrigatoriedade da aprendizagem da língua portuguesa para surdos. Ela enfatizou que:

ENTREVISTA 2

PI: No Brasil as pessoas acreditam que os surdos precisam obrigatoriamente aprender português, mas essas pessoas não sabem que as línguas são diferentes. A gramática é totalmente diferente, por isso os surdos têm dificuldade para aprender português. Porém, se o surdo estuda a escrita própria de sua língua é diferente, porque ele pensa em língua de sinais e escreve em língua de sinais, tudo se combina, é muito melhor o desenvolvimento e o pensamento fica muito mais organizado. Depois o surdo pode mudar e fazer traduções para o português.

Fonte: entrevista à professora Laura (em 09/11/2017)

Em outra questão da entrevista, objetivando uma compreensão da forma como acontecia a rotina dos alunos surdos que estudavam no CAPI, perguntamos como era o atendimento e ela, pacientemente, explicou;

ENTREVISTA 3

PI: Alfabetização bilíngue é diferente porque aqui no AEE tem três atendimentos diferentes, três salas diferentes, na primeira sala os alunos estudam Libras, alfabetização em Libras, escrita de sinais. Em outra sala eles estudam português, a alfabetização bilíngue permanece porque as aulas de português são trabalhadas em Libras. Na última sala eles têm atendimento de apoio pedagógico, onde eles estudam os conteúdos da escola inclusiva, usando também a Libras, então continua sendo bilíngue. Porque a L1 do surdo é a Libras, assim, ele precisa ter um momento exclusivo para estudar Libras, porque em casa ele não tem pessoas para ensinar, então ele precisa desse espaço próprio para desenvolver a prática da Libras e também da escrita da sua própria língua. Aqui no CAPI existe a ideia da proposta bilíngue, mas, os espaços são separados, entretanto, em todos os espaços a Libras é usada. Por isso é importante para a inclusão do surdo estar em um AEE responsável com a proposta bilíngue. Os surdos aprendem com mais facilidade quando usamos a Libras.

Fonte: entrevista à professora Laura em (09/11/2017)

Em concordância com a explicação da professora Laura, contemplamos que a especificidade nos atendimentos é uma característica marcante nesta instituição. Além da sensibilidade desta professora, ainda percebemos a preocupação de cunho social em proporcionar aos alunos a vivência intensa em língua de sinais, visto que, em casa, com os familiares esse contato é restrito ou inexistente. A professora ainda enfatiza em suas falas necessidade de sempre refletir sobre a prática pedagógica, a fim de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Pelo fato de se tratar de alunos surdos, trabalha-se com metodologias e prática direcionadas, ou seja, é importante avaliar as estratégias de ensino e a partir dos resultados dessa avaliação manter ou aperfeiçoar a prática refletindo assim sobre a interação entre aluno e professor no processo ensino e aprendizagem.

A professora Laura, no episódio 4, explica com clareza como acontecem os planejamentos e como se constroem as aulas, baseando-se nas estratégias da pedagogia visual, contemplando a percepção dos surdos.

ENTREVISTA 4

PI: [...] No Capi eu uso a Pedagogia Visual, porque sabemos que o surdo precisa perceber as coisas visualmente. Todos os conceitos, as idéias, qualquer coisa, precisa ser percebido através do campo visual. Então todos os dias quando faço planejamentos, preciso lembrar que os surdos precisam ver os significados e explicações, a partir desta reflexão constante se constroem os planejamentos e a produção de material para as aulas. [...]

Fonte: entrevista à professora Laura (em 09/11/2017)

A professora Laura fala sobre a necessidade de sempre refletir sobre a prática pedagógica, a fim de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Pelo fato de se tratar de alunos surdos, trabalha-se com metodologias e práticas direcionadas, ou seja, é importante avaliar as estratégias de ensino e a partir dos resultados dessa avaliação manter ou aperfeiçoar a prática. Permanecendo nessa linha metodológica, indagamos sobre quais as metodologias e estratégias são utilizadas para sistematização de aulas no processo de ensino e aprendizagem pelo sistema *SW*. A professora respondeu:

ENTREVISTA 5

*PI: [...] os alunos são atendidos nas aulas de escrita da língua de sinais/*SW* individualmente ou em duplas tendo apenas uma aula de 60 minutos por semana. Esse atendimento consiste em aulas expositivas/interativas baseada na pedagogia visual, utilizando recursos concretos e/ou imagéticos.*

Fonte: entrevista à professora Laura (em 09/11/2017)

Diante da colocação da professora Laura, é importante enfatizar a organização dos atendimentos, com no máximo dois alunos. Nessa configuração o professor consegue proporcionar uma aula direcionada, conseguindo também identificar com clareza as dificuldades de cada aluno.

Acerca do processo de aquisição da escrita através do sistema *SW* como primeira língua para os surdos, perguntamos à professora Laura quais as vantagens e desvantagens. Ela esclareceu que:

ENTREVISTA 6

PI: [...] escrever a própria língua possibilita ao indivíduo surdo a organização do pensamento, criatividade e valorização da própria cultura e identidade promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa.

Fonte: entrevista à professora Laura em (09/11/2017)

Em linhas gerais a professora aborda apenas as vantagens da aquisição da escrita através do sistema *SW*, e talvez esse seja o seu posicionamento diante da sua prática docente, visto que, em todos os momentos ela sempre se reportou à língua de sinais e sua escrita pelo

sistema SW com muito apreço e determinação. Entretanto a desvantagem real percebida é justamente a questão da aceitação dessa modalidade escrita para a língua de sinais, que ainda é pouco disseminada no Brasil. Todavia, o surdo estabelece uma relação de normalidade com a língua de sinais e sua modalidade escrita apenas completa essa relação, proporcionando um melhor desenvolvimento da competência comunicativa.

Questionamos a professora Laura a respeito dos registros (projetos, planejamento, fichas, tabelas, atividades, jogos, etc.) que ela dispõe para o ensino de SW nessa escola. Ela explicou que:

ENTREVISTA 7

PI: [...] no CAPI, temos a Proposta Curricular para o Ensino de Libras que engloba também o estudo da escrita da língua de sinais pelo sistema SignWriting. A partir dessa proposta, organizamos o Projeto de Atendimento Pedagógico e os planos de aula de acordo com o nível de proficiência do aluno (básico, intermediário e avançado), onde são registradas as estratégias de intervenção e atividades a serem realizadas.

Fonte: entrevista à professora Laura em (09/11/2017)

A professora foi sucinta em sua resposta, especificando de onde parte a proposta para o ensino de SW no CAPI. Entretanto podemos observar algumas fotografias do CAPI que configuram registros de materiais em SW que contribuem para a aprendizagem dos alunos.

Figura 20 – Jogos e atividade em SW



Fonte: Foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

A figura 20 mostra vários jogos e materiais produzidos pelas professoras da área. Quando são planejados e construídos, a ideia é que eles possam ser utilizados em diversas atividades, assim esse varal é considerado como acervo de recursos e sempre que os professores propõem uma atividade eles recorrem ao varal para escolher um material adequado.

Figura 21 – Ponto de vista do sinalizador (Movimento)



Fonte: Foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

A figura 21 é uma cadeira com as imagens que representam o plano chão e o plano parede utilizado na escrita de sinais pelo sistema SW. Barreto e Barreto (2015) explicam essa característica acerca do movimento dos sinais.

Figura 22 – Atividade de leitura



Fonte: Foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

A figura 22 mostra um texto em *SW* confeccionado em forma de mural na parede da sala. Fica acessível aos alunos para ler e também observar os critérios para construção textual. O texto exposto foi retirado do livro de Barreto e Barreto (2015), visto que esse material é constantemente utilizado pelos professores do CAPI.

Figura 23 - EXPOCAPI



Fonte: Foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

No período de observação no CAPI, estava acontecendo o evento EXPOCAPI (figura 23). Esta foi a terceira edição desta exposição, cujo objetivo era mostrar o trabalho desenvolvido durante o ano no CAPI. A EXPOCAPI fica aberta ao público da comunidade local. O CAPI escolhe um tema anual para direcionar os estudos e atendimentos e a EXPOCAPI mostra todas as atividades desenvolvidas durante o ano, as práticas pedagógicas e metodologias utilizadas. Em 2017 o tema foi: Linguagem e Representação Matemática no Processo de Inclusão, assim foram divulgadas diversas atividades nesse contexto. Fotografamos todo o evento, todas as atividades e materiais expostos. Importante lembrar que também tinham algumas atividades interessantes em *SW* com o tema Matemática.

Figura 24 - Leitura dos Números



Fonte: Fotos retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

A figura 24 mostra um painel com os números em Libras e em *SW*. Como o evento foi aberto à comunidade esse tipo de representação é interessante para que as pessoas compreendam como acontece a escrita de sinais dos numerais.

Figura 25- Jogo das Almofadas



Fonte: Fotos retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

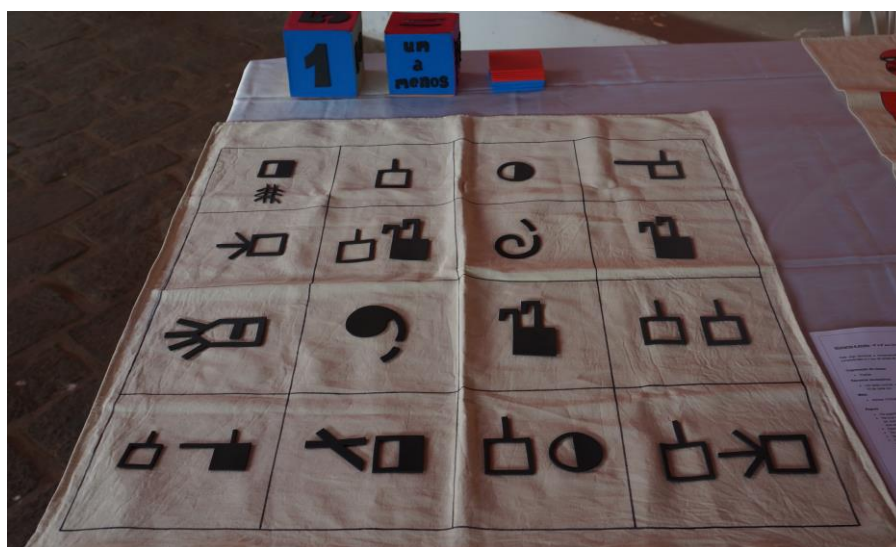
A imagem acima mostra pequenas almofadas com os números escritos através do sistema *SW*. Essa é uma estratégia interessante porque os surdos observam o sinal e fazem correspondências. A professora usa esse material para fazer jogos de perguntas envolvendo números e a partir das respostas os alunos escolhem as almofadas correspondentes. Pelo fato de ser produzido em alto relevo, esse material fica exposto e pode ser manuseado por qualquer pessoa, inclusive pelos cegos. É importante frisar que ao utilizar esse material, a professora explica qual tipo de brincadeira que será feita e quais as regras, a partir dessas explicações os alunos surdos desenvolvem a atividade.

Figura 26 – Atividade jogo do calendário em *SW*

Fonte: Foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

O jogo do calendário é usado para que os alunos possam aprender a relacionar a data, separando os dados do dia, do mês e do ano. Então quando a proposta da aula contempla a utilização deste material, a professora Laura propõe uma atividade e o aluno deve pegar os sinais com os números e montar o calendário. Em alguns momentos eles colocarão apenas a data daquela aula, em outros, trabalharão datas de aniversário ou outras datas comemorativas.

Figura 27 - Jogo de números e sinais



Fonte: Foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

O quadro 13 mostra as regras do jogo de números e sinais (Figura 27)

Número e sinais – 4º e 5º ano (livro, 1, pág. 121)

Este jogo favorece a compreensão das escritas matemáticas, permite desenvolver a compreensão e o uso de sinais de desigualdade (>ou<).

Organização da classe:

- Duplas

Recursos necessários:

- Um dado normal, um dado de sinais, um tabuleiro, 20 fichas de duas cores, sendo 10 de cada cor.

Meta:

- Alinhar 3 fichas da mesma cor na horizontal, vertical ou diagonal.

Regras:

- Os jogadores decidem quem começa o jogo.

- Na sua vez, o jogador rolar os dois e cobre no tabuleiro um número que corresponde ao que mostra os dados. Por exemplo, se ele tirou (< e 3) ele cobre um número que seja menor que 3, com uma ficha de sua cor.

- Apenas um número pode ser coberto a cada vez.

- Se não houver casa para colocar a ficha o jogador terá mais uma chance.

- Se o jogador cobrir o número errado, ele perde a vez.

- O primeiro jogador que alinhar três de suas fichas na horizontal, vertical ou diagonal será o vencedor.

Fonte: Dados de pesquisa - explicação da operacionalização do jogo de números e sinais.

A explanação acima descreve como deve acontecer o jogo, então, antes de iniciar a partida, a professora orienta os alunos e explica as regras para que a atividade possa funcionar conforme o esperado.

Retomando o foco sobre leitura e escrita, perguntamos a professora Laura quais são as atividades feitas com os alunos surdos. Ela explicou que:

ENTREVISTA 8

P1: Trabalhamos com leitura, exploração da leitura e retextualização de livros que fazem parte da literatura surda, contendo a tradução de seus textos em SW [...].

Fonte: entrevista à professora Laura em (09/11/2017)

Em relação às atividades de leitura a professora utilizou alguns materiais da literatura surda, conforme imagem abaixo:

Figura 28 - Literatura Surda

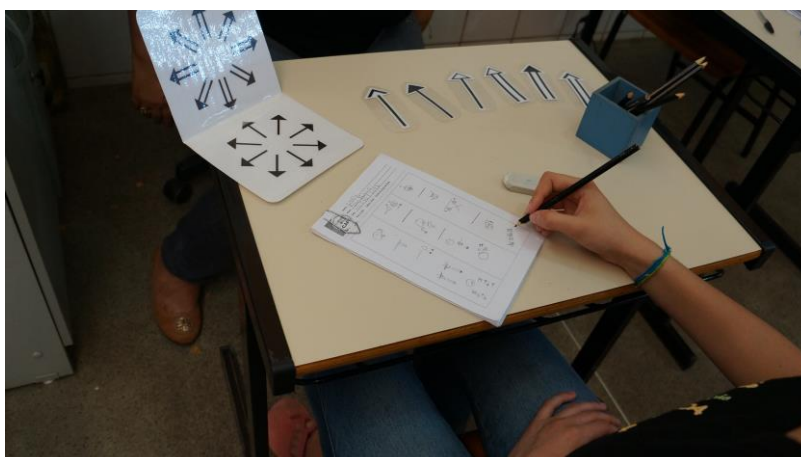


Fonte: Foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

Na sala de aula é possível observar alguns materiais expostos de literatura surda em SW. Os professores podem utilizar como material para as aulas e também estão à disposição dos alunos para ler e treinar sinais escritos.

Assim, é muito importante reforçar a necessidade da prática da leitura por qualquer aluno, surdo ou ouvinte. Como é sabido que a Língua Portuguesa é a segunda língua para o surdo é necessário que este tenha um meio de leitura relacionado com sua língua. E essa identificação dos alunos surdos com a escrita de sinais por meio do sistema SW é percebida desde o primeiro momento. Na imagem seguinte podemos observar a execução de uma atividade em SW por uma aluna com a mediação da professora.

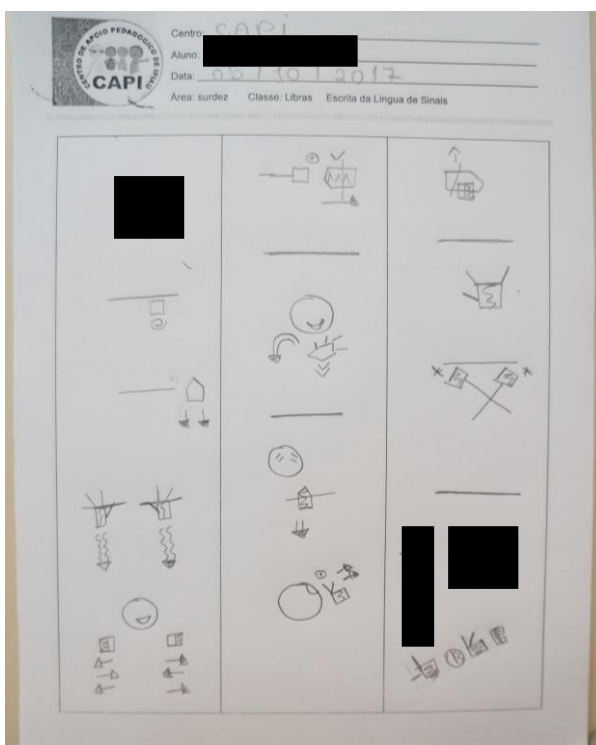
Figura 29 - Aluna surda A4 (Nível Avançado) fazendo atividade em SW



Fonte: Foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

As atividades são desenvolvidas com mediação da professora em conformidade com as nossas constatações teóricas a respeito da interação e mediação. Sempre que necessário são usados materiais que tenham relação com os conteúdos trabalhados a fim de esclarecer regras no processo de escrita dos sinais.

Figura 30 - Atividade Carta para Camila (nome fictício) em SW



Fonte: Foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

TRANSCRIÇÃO:

SINAL (CAMILA); SAUDADE; PASSADO; FELIZ; ADORAR; CARINHOSA; BONITA; CRIANÇA; LEMBRAR; AJUDAR/APOIO; I LOVE YOU (empréstimo de ASL significa “eu amo você”) ABRACAR; LOVE; SINAL ALUNA A4.

TRADUÇÃO:

Camila, eu vou sentir saudades, eu era feliz e adorava você. Você é carinhosa e bonita. Lembro quando eu era criança você me ajudava. Eu amo você, abraço! Com amor! A4

Fonte: Transcrição e tradução feita a partir da figura 30.

É interessante perceber que diferente do português, a escrita em *SW* obedecer às regras gramaticais da Libras, ou seja, o aluno não precisa pensar em uma estrutura e organizar sua escrita em outra. Essa constatação é reforçada a partir dos estudos de Barreto e Barreto (2015) e Stumpf (2004 e 2005).

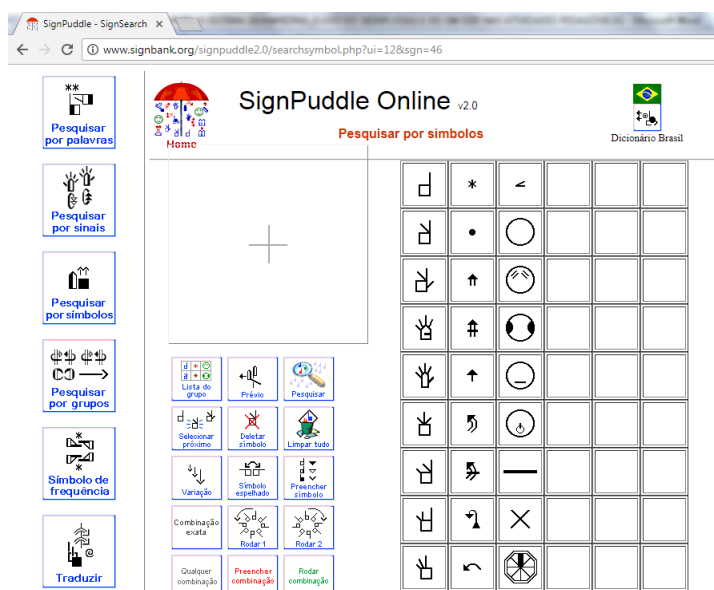
Entretanto, para a construção das atividades em *SW* é necessário um software específico, nesse sentido, perguntamos à professora qual o programa que ela usa na confecção das atividades do CAPI. Ela respondeu:

ENTREVISTA 9

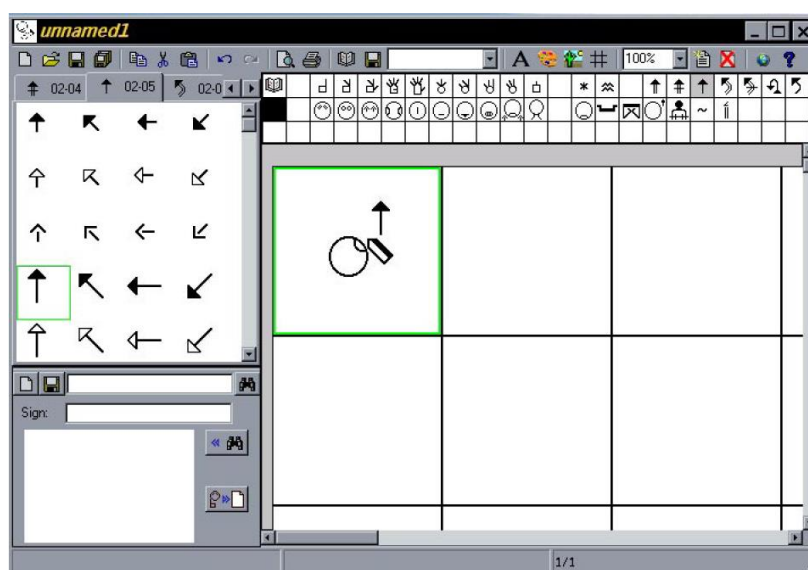
PI: [...] utilizo SignPuddle, gosto deste programa porque ele tem ferramentas que facilitam a tradução.

Fonte: entrevista à professora Laura em (09/11/2017)

Falar sobre editores de texto para o sistema *SW* ainda é complexo, pelo fato de ser algo novo, existem poucos recursos nessa área, entretanto, conhecemos dois editores de texto, o *SignPuddle* e o *SW-Edit*. O primeiro é usado com frequência nos sistemas tecnológicos e fica disponível online nas pesquisas sobre *SW*. Em contrapartida, o segundo não foi atualizado, por esse motivo não é muito utilizado, porque não consegue acompanhar a evolução e dinamicidade da língua. Vejamos os ambientes virtuais de cada um desses editores:

Figura 31- *SignPuddle* Online

Fonte: <http://www.signbank.org/signpuddle2.0/searchsymbol.php?ui=12&sgn=46>

Figura 32 - O Software *SW-Edit*

Fonte: <http://www.signwriting.org/forums/software/archive/softarc11.html>

A professora organiza os planejamentos com antecedência de acordo com o conteúdo e a escolha do tema. O uso do *SignPuddle* online na internet, organiza visualmente a edição de texto para criar atividade de Escrita de Sinais, contendo questões e respostas sobre Literatura Surda.

A figura 33 evidencia o uso desse sistema no processo ensino/aprendizagem de alunos surdos.

Figura 33 – Atividade de SW



Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora

Essa figura mostra a atividade com uma aluna no CAPI. A professora explica o significado das questões e solicita as respostas. A atividade é uma forma de treinar a escrita em SW. É importante ressaltar que a relação de interação entre professor e aluno é muito importante nesse processo de aquisição e construção de conhecimento. Os registros dos estudos de Bakhtin (2012) não deixam dúvidas de que a interação é algo vital para o ser humano e no contexto escolar esse contato é ainda mais produtivo, incentivando a construção de conhecimento.

Diante das questões já exploradas podemos perceber que no âmbito pedagógico há uma organização e um direcionamento característico que acompanha o projeto curricular da instituição e também as aulas de escrita de sinais.

Perguntamos à professora qual a avaliação que ela faz do ensino realizado com os alunos. Expressando satisfação, ela respondeu:

ENTREVISTA 10

PI: Percebo claramente que os alunos se identificam com a escrita da Libras pelo sistema SW pois demonstram alegria ao ler cada sinal ou texto e entendem o que está escrito sem grandes dificuldades. Mesmo os alunos que apresentam-se no nível básico de proficiência da Libras fazem associação fonema/grafema e ao se depararem com a escrita fazem tentativas de leitura.

Fonte: entrevista à professora Laura (em 09/11/2017)

É fato que os alunos surdos se sentem realizados ao conhecer a escrita de sinais pelo sistema SW, porque existe uma identidade que permeia todo esse processo linguístico. Assim,

estudiosos afirmam que mesmo iniciantes em *SW*, conseguem associar sinais à sua escrita e estabelecer a relação fonema/grafema. A resposta da professora Laura reforça as afirmações de Stumpf (2005) de que a escrita através do sistema *SW* acontece de forma natural para o surdo.

5.2. CONCEITOS INTERNALIZADOS PELA PROFESSORA LAURA

Nesta categoria analisaremos os conceitos internalizados pela professora acerca das abordagens teóricas contidas nesse estudo. Assim, de acordo com as perguntas feitas durante a entrevista e as respostas da professora Laura será possível confrontar as definições por ela adquiridas.

A fim de esclarecer os pressupostos adquiridos pela professora perguntamos sobre o conceito que ela atribui ao *SW*. Prontamente, ela respondeu que:

ENTREVISTA 11

PI: É um sistema de escrita visual direta capaz de fazer o registro fiel dos parâmetros das línguas de sinais em sua singularidade tridimensional possibilitando de modo eficaz a escrita e a leitura.

Fonte: entrevista à professora Laura (em 09/11/2017)

Diante dessa concepção percebemos que há relação entre a fala da professora e a definição atribuída por Wanderley e Stumpf (2016, p. 147) sobre o sistema *SW*. Nessa perspectiva adicionamos uma questão à professora, sobre a escolha do *SW*, entusiasmada ela respondeu que:

ENTREVISTA 12

PI: [...] escolhi o sistema SW [...] porque percebi que tem relação com a língua de sinais e também existem símbolos próprios que dão significado para todos os parâmetros da língua de sinais; [...] e também pelo fato de que esse sistema transmite a tridimensionalidade da língua.

Fonte: entrevista à professora Laura (em 09/11/2017)

Assim, percebemos que a escolha deste sistema de escrita foi feita com base em observações e constatações que afirmam a sua legitimidade e relação com a língua de sinais, para proporcionar melhores estratégias no processo de ensino e aprendizagem dos surdos. De acordo com a fala da professora Laura no fragmento acima a escrita de sinais através do sistema *SW* consegue transpor todos os parâmetros da Libras e também sua tridimensionalidade.

Em seguida perguntamos como acontece a expressão desse recurso na escrita. Ela explicou que:

ENTREVISTA 13

PI: [...] SW tem vários grafemas e símbolos que demonstram perfeitamente os parâmetros. Qualquer variação ou especificidade, os símbolos conseguem representar com perfeição. As pessoas conseguem ver, perceber e aprender rapidamente porque o sinal e a escrita do sinal estão relacionados.

Fonte: entrevista à professora Laura (em 09/11/2017)

Como explicitado no capítulo 2 as línguas de sinais tem uma característica marcante que as difere das línguas orais, a modalidade visuoespacial, por esse motivo ainda existe a crença de que não há possibilidades de registrar essa língua, mas, através do sistema *SW* compreendemos que é possível conseguir esses registros porque essa modalidade escrita permite a utilização de grafemas e símbolos que representam todos os aspectos dos sinais. Ainda nessa perspectiva do trabalho com *SW*, indagamos a professora sobre a sua opinião em relação a esse trabalho com os surdos. Expressando confiança, ela esclareceu que:

ENTREVISTA 14

PI: [...]acreditei que essa forma seria mais fácil porque tem relação com a língua de sinais. Visto que percebi que os surdos tinham muita dificuldade com o português, [...] Precisa de um registro próprio do surdo. Pode registrar as idéias, os pensamentos, qualquer expressão, sentimento ou emoção.

Fonte: entrevista à professora Laura (em 09/11/2017)

Com a leitura do fragmento acima entendemos que a professora Laura tem a certeza de que está proporcionando aos seus alunos um método eficaz e uma nova estratégia para registrar a sua língua e reafirmar a sua legitimidade diante da sociedade.

No âmbito da educação dos surdos fala-se muito em bilinguismo, e esse conceito é muitas vezes distorcido ou não compreendido. Assim, a fim de conhecer a definição internalizada pela professora Laura a questionamos, e ela nos respondeu:

ENTREVISTA 15

PI: É o conhecimento e aprendizagem por meio do uso de duas línguas. No contexto do surdo é uma abordagem educacional que prioriza a aquisição da Libras como L1 e o ensino da Língua Portuguesa como L2.

Fonte: entrevista à professora Laura (em 09/11/2017)

É perceptível a compreensão da professora Laura acerca do bilinguismo e de suas vertentes, conforme Lodi, Mélo e Fernandes (2015) registra em seus estudos.

Porém ainda assim, no contexto da educação dos surdos desejamos compreender onde se constrói o letramento e suas práticas, para isso questionamos à professora qual o conceito ela tem sobre o letramento.

ENTREVISTA 16

PI: É o processo de aquisição do domínio funcional das capacidades que conduzem a leitura e escrita.

Fonte: entrevista à professora Laura (em 09/11/2017)

A resposta da professora segue a mesma linha conceitual estabelecida por Lodi, Mélo e Fernandes (2015), ou seja, o letramento está pautado na capacidade de ler e escrever produzindo sentido e não apenas decodificando e reproduzindo letras. Em continuação, surgiu o questionamento sobre a utilização da teoria do letramento nas aulas de escrita de sinais no CAPI. Sobre isso a professora respondeu que:

ENTREVISTA 17

PI: Quando começo a ensinar escrita de sinais, começo pelos parâmetros, para depois mostrar um texto, para os alunos observarem os sinais. Eles estudam os parâmetros e aprendem como registrar.

Fonte: entrevista à professora Laura (em 09/11/2017)

Em conformidade com os aspectos do letramento e a resposta da professora Laura percebemos que ainda não há um trabalho direcionado nessa perspectiva. Visto que o aprendizado parte da estrutura gramatical, da formação dos sinais, para depois a leitura. Trabalhando com texto e a partir dele contemplando a gramática.

Nesta sessão foi possível analisar diversos aspectos que constituem a prática da professora Laura, sua atuação e interação com os alunos, assim como, os conceitos por ela internalizados, relacionando com os registros teóricos já citados nos capítulos anteriores.

Prosseguindo com a análise caminharemos para a próxima categoria, onde direcionaremos o foco para a interação nas aulas e no processo de ensino e aprendizagem do SW no CAPI.

5.3 O PROCECESSO DE INTERAÇÃO E/OU MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste ponto da análise, a proposta é esclarecer as percepções e/ou informações acerca da interação e mediação pedagógica durante as aulas de SW. Para analisar esse aspecto vamos usar nossa fala enquanto pesquisadora observadora da sala de aula e a partir desta percepção discutir os aspectos imbricados. Iniciaremos direcionando o foco para a relação comunicativa entre os alunos surdos.

TRANSCRIÇÃO DE GRAVAÇÃO DA PESQUISADORA 1

El quando observo a interação entre dois alunos surdos, percebo que há uma boa comunicação, não há barreiras, eles usam os mesmos sinais e se compreendem, porque estão socialmente organizados e adquiriram as mesmas variações linguísticas. A conversa entre eles acontece de forma natural, sobre qualquer assunto.

Fonte: pesquisadora, vídeo explicativo (gravado em 30/05/2018)

A relação estabelecida pelos alunos surdos demonstra liberdade linguística, uma vez que ambos têm domínio da língua de sinais e conseguem se expressar e se fazer compreender. Sobre as variações linguísticas podemos perceber que essas variações estão presentes em todas as línguas, assim, não é algo inerente apenas das línguas de sinais.

É importante chamar a atenção para uma relação observada durante as visitas ao CAPI, quando os alunos tinham atendimentos ou simplesmente estavam dialogando com uma professora surda:

TRANSCRIÇÃO DE GRAVAÇÃO DA PESQUISADORA 2

E1: O contato entre alunos surdos e uma professora surda é muito bom. Ela consegue mediar e interagir muito bem com os alunos. Inclusive quando uma pessoa nova chega à sala e sinaliza e os alunos não compreende algum sinal, ela faz essa tradução, explicando aquele sinal.

Fonte: pesquisadora, vídeo explicativo (gravado em 30/05/2018)

Nessa relação observamos que há um nível de intimidade entre eles, simplesmente pelo fato de serem surdos, professor e aluno estão no mesmo grupo social. Isso dá aos alunos uma confiança e uma liberdade para se expressar. Outro fator que também influencia nessa expressão no contato entre aluno e professor, ambos surdos, é o tempo de atuação ou de relacionamento que eles têm. Quando o aluno já tem intimidade com o professor e sabe que ele vivencia as mesmas experiências por conta da surdez, ele sabe que naquela pessoa vai encontrar um apoio e um suporte ao seu alcance.

Já professora Laura é ouvinte com formação bilíngue e acerca da sua relação com os alunos surdos percebemos que:

TRANSCRIÇÃO DE GRAVAÇÃO DA PESQUISADORA 3

E1: A relação entre professora bilíngue e aluno surdo é boa. A professora atende dois ou três alunos por vez, tem o cuidado de explicar os sinais, os significados, usar imagens e fazer adaptações para que cada aluno compreenda da melhor forma. Quando o aluno apresenta dúvidas ou dificuldade em alguma atividade a professora não poupa esforços para esclarecer a dúvida.

Fonte: pesquisadora, vídeo explicativo (gravado em 30/05/2018)

Portanto, podemos reafirmar que a sensibilidade e a responsabilidade da professora são refletidas na sua relação com os alunos. Ela demonstra cuidado ao mediar a execução das atividades e dedicação quando elabora diversas estratégias para facilitar a compreensão do aluno. Nessa perspectiva é possível concluir que o trabalho desenvolvido pela professora Laura no CAPI está relacionado diretamente também com o seu envolvimento com a comunidade surda.

5.4 A PARTICIPAÇÃO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Nesta categoria o objetivo é apresentar a análise das entrevistas dos alunos surdos. Conhecer os conceitos por eles internalizados e suas aceções acerca da surdez, do SW e das aulas ministradas pela professora Laura no CAPI, percebendo assim, os aspectos envolvidos na aprendizagem e como se dá a participação dos alunos nesse processo.

Iniciamos a entrevista perguntando aos alunos sobre a sua história com a surdez, e eles responderam:

Quadro 14 – Respostas da entrevista dos discentes (1)

Discente Participante	Conte um pouco da história da sua surdez.
A1	<i>Eu morava no Pará, em Belém e tive um acidente e minha mãe me levou ao hospital, o médico pensou que eu estava morto, mas fez exames e conseguiu me tratar, eu fiquei surdo. E perdi a visão de um olho.</i>
A2	<i>Quando eu nasci meus pais ficaram preocupados porque eu não ouvia nada, me levaram ao médico e eu realmente era surdo, minha saúde era ótima, mas eu era surdo.</i>

A3	<i>Eu nasci em São Paulo, mas meus pais morreram e minha avó me adotou e me trouxe pra Itagi com 8 anos.</i>
A4	<i>Eu nasci ouvinte, quando já falava um pouco tive um febre muito forte, minha mãe me levou ao médico e ele constatou que eu estava surda. Fui crescendo um pouco isolada, sem comunicação, usava apenas gestos. Até que uma professora começou a me ensinar Libras e eu percebi o quanto Libras é importante.</i>
A5	<i>Eu era um bebê e tive uma doença que não me lembro o nome, minha mãe me levou ao médico e perceberam que eu era surdo, fomos a um médico em Salvador, tentei usar aparelho auditivo, mas não ficou bom. Eu sempre usava gestos, porque não conhecia sinais.</i>

Fonte: Dados da pesquisa




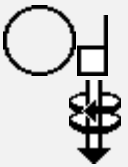

Como visto no quadro 14 a surdez nesses alunos aconteceu por acidente (A1), desde o nascimento (A2), por doença na infância (A4 e A5). O aluno A3 parece não ter compreendido muito bem a questão e fala apenas do local onde nasceu e com quem foi criado.

É importante conhecer esses aspectos porque fazem parte da vida do surdo, e normalmente a forma como aconteceu a surdez influencia na formação pessoal do indivíduo e na sua aceitação. É imprescindível que os surdos vivam socialmente organizados porque principalmente nos interiores e zona rurais é difícil estabelecer contato através da língua de sinais. Assim, nas capitais, os surdos têm mais acesso à grupos que usam a língua de sinais, conseguindo estabelecer comunicação e viver essa cultura, se apropriando e conquistando sua própria identidade. Faz-se relevante falar sobre a reação das famílias ao se depararem com o diagnóstico da surdez. Inicialmente, todos afirmaram que os pais ficaram assustados, afinal tratava-se de uma situação adversa que com certeza fugia da rotina normal de desenvolvimento de uma criança.

O quadro a seguir agrupa algumas questões, a saber: o tempo em que o aluno estuda no CAPI, o tempo e a importância de estudar SW e também o sinal de cada aluno em escrita de sinais.

Quadro 15 - Respostas da entrevista dos discentes (2, 3, 4 e 5)

Discente Participante	Há quanto tempo você estuda nessa escola?	Quando você começou a aprender a	Qual é a importância da aprendizagem em	Sinal em SW
------------------------------	--	---	--	--------------------

		Sign Writing na sala de aula?	Sign Writing?	
A1	<i>Eu comecei a estudar no CAPI em 2012, aprender língua de sinais, eu gosto muito, sou inteligente, professora Laura me ensina escrita de sinais, eu gosto muito.</i>	<i>Eu comecei a perceber os sinais escritos e fazer relação entre a minha mão e o sinal escrito.</i>	<i>NÃO RESPONDEU</i>	
A2	<i>Eu sempre estudei lá, mas é difícil e complicado porque não tem nada em Libras, nenhum intérprete.</i>	<i>Aqui no CAPI eu observo a professora Luiza e ela me ensina bastante.</i>	<i>Eu acho que é, mas não sei.</i>	
A3	<i>No passado eu tinha muita dificuldade pra entender a escrita de sinais, mas depois fui melhorando.</i>	<i>Desde 2014.</i>	<i>é importante, professora Laura ensina</i>	
A4	<i>Desde a alfabetização até agora que estou no 1º ano do ensino médio.</i>	<i>Aqui no Capi, a professora me mostrou um texto e eu não entendi nada. Depois ela começou a me ensinar SW e eu fui aprendendo.</i>	<i>Sim, é muito importante</i>	
A5	<i>Pela manhã estudo no CEI e a tarde no CAPI.</i>	<i>Comecei a estudar SW em 2012.</i>	<i>Sim, é muito importante, eu gosto muito, sempre estou presente nas aulas de SW</i>	

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com essas informações podemos compreender que o tempo de estudo dos alunos varia e provavelmente isso se dá por falta de acesso à língua de sinais e também por falta de informação por parte da família. Os alunos têm convicção da importância dos estudos através do sistema SW, por isso afirmam ser valioso para o seu desenvolvimento.

Ainda analisando o quadro 15 é importante discutir a fala de A2 quando afirma não ter recursos disponíveis em Libras ou ao menos um intérprete no ambiente escolar. Essa realidade infelizmente é comum no Brasil. Muitos surdos se deparam com essa situação e na maioria dos casos conseguem mudanças apenas depois de acionar o ministério público e solicitar o cumprimento das Leis.

O perfil dos alunos é traçado a partir dessas primeiras informações, entretanto, é necessário conhecer o contexto familiar onde ele está inserido, nessa linha, perguntamos como é a comunicação com as pessoas da família. Prontamente, eles responderam:

Quadro 16 - Respostas da entrevista dos discentes (6)

Discente Participante	Respostas
A1	<i>Não, minha família não sabe nada. Eu sou o único. Minha mãe sabe um pouco, tem um tio e um irmão que também sabem um pouco.</i>
A2	<i>Não, meu pai e minha mãe sabem nada. Meu irmão sabe um pouco porque eu ensino.</i>
A3	<i>Muito pouco, alguns amigos sabem um pouco.</i>
A4	<i>Sim, minha mãe sabe Libras, meu pai sabe um pouco e eu estou ensinando a meu irmão e ele já aprendeu um pouco também.</i>
A5	<i>Sim, minha mãe sabe Libras, meu irmão sabe um pouco e minha mãe já sabe alguns sinais também.</i>

Fonte: entrevista aos alunos em (09/11/2017)

De acordo com as respostas obtidas é possível comprovar o que vem sendo afirmado sobre o envolvimento da família ouvinte no processo comunicativo do surdo. Sendo assim, a falta de participação ativa por parte da família não está relacionada com a falta de interesse, na maioria dos casos isso acontece por falta de acesso à informação.

Voltando para a perspectiva do SW, perguntamos aos entrevistados se as famílias sabem a leitura e a escrita através desse sistema. Apenas um aluno disse que está ensinando aos pais.

Percebemos assim que o SW ainda não é conhecido pelas famílias de uma forma geral, exceto no caso do aluno A1 que já começou a ensinar aos pais. É uma ótima iniciativa, incluir a família nesse processo linguístico. Entretanto, acreditamos que para as famílias aprenderem

o SW é preciso primordialmente estabelecer comunicação através da Libras e depois desenvolver as técnicas para utilização do SW.

No que diz respeito aos alunos, as afirmações da professora Laura e as observações feitas comprovam que há ainda uma barreira de comunicação estabelecida nas famílias mistas (surdos e ouvintes) e esse fator interfere no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Ora por falta de apropriação na sua língua, ora por crise de identidade, por não saber onde está ou onde deve se posicionar na sociedade. Pesquisas de Lodi, Mélo e Fernandes (2015) e de Ferraz (2009) corroboram com essa constatação reforçando a ideia do desafio à comunicação no caso das famílias mistas (surdos e ouvintes).

Diante do que foi estudado nesta pesquisa observamos que o SW tem se desenvolvido no Brasil e no mundo e tem se disseminado a idéia de que essa é uma estratégia para melhorar o ensino para os surdos e conseqüentemente alcançar um melhor desempenho conforme os estudos de Stumpf (2004, 2005 e 2011).

Perguntamos aos alunos se eles conseguem compreender melhor as atividades da escola com a utilização do SW. Eles explicaram que:

Quadro 17 - Respostas da entrevista dos discentes (7)

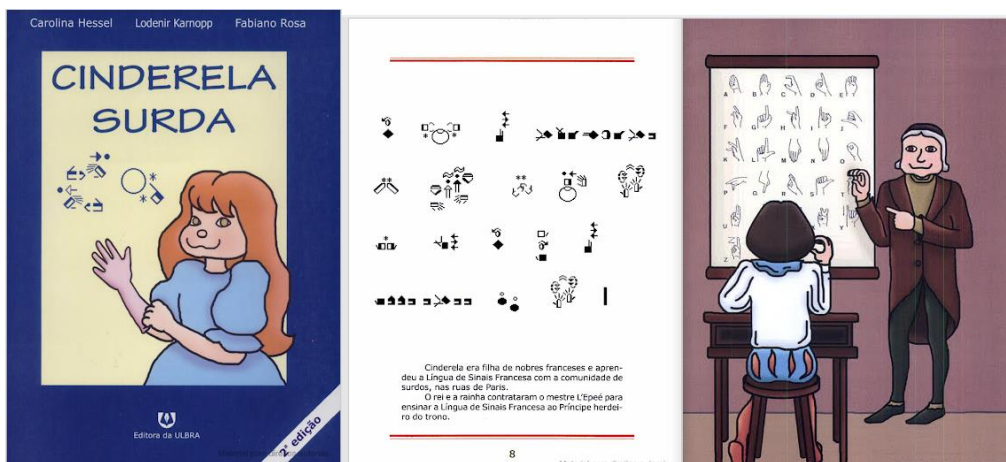
Discente Participante	Respostas
A1	<i>Eu consigo fazer todas as atividades, eu faço muito bem. No Pará, na escola que eu estudava eu comecei a aprender as palavras, muito surdos freqüentavam a escola para estudar</i>
A2	<i>Melhor, sim.</i>
A3	<i>Eu gosto de todas.</i>
A4	<i>Pra mim, o melhor de SW são os livros de literatura, porque tem o texto em português, o texto em SW e as imagens. Fica mais fácil</i>
A5	<i>Pra mim, o melhor de SW são as atividades, porque vou aprendendo e me acostumo com os sinais.</i>

Fonte: entrevista aos alunos em (09/11/2017)

Em concordância com as respostas dos alunos, concluímos que há uma aceitação e uma compreensão de que o SW tem proporcionado uma resposta positiva, inclusive no desenvolvimento das atividades escolares. Também tem relação com a fala da professora Laura quando afirma que os alunos se sentem confortáveis e realizados ao estudar SW.

A respeito dos livros de literatura que o aluno A4 cita em sua resposta, vejamos algumas imagens:

Figura 34 – Livro de Literatura surda em SW



Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora

A utilização da literatura surda escrita através do sistema *SW* é mais uma estratégia para que o surdo tenha interesse pelo registro da sua língua. Normalmente o aluno surdo já conhece a história dos livros, entretanto, ao se deparar com a mesma história em *SW*, se debruça novamente nessa leitura a fim de rever os sinais e efetivar a compreensão na sua própria língua.

Em relação às atividades desenvolvidas, selecionamos uma feita pelo aluno A5.

Figura 35 – Atividade em *SW*

Aluno: _____
 Data: _____
 Área: surdez Classe: Língua Escrita de Língua de Sinais

TRADUÇÃO:

1. Escreve informações sobre o livro:
 2. Título:
 3. Ano de criação:
 4. Nome da pessoa que escreveu o livro: ou Nome da autora:
 5. Sinal da pessoa que escreveu o livro: ou Sinal da autora:
 6. Nome da pessoa que traduziu o texto:
 7. Sinal da pessoa que traduziu o texto:
- Etc.

Fonte: Dados da pesquisa e Tradução feita a partir da figura 35.

De acordo com as observações na sala de aula podemos perceber que as atividades fazem parte do dia-a-dia dos alunos nos atendimentos de SW, entretanto há momentos que os exercícios propostos são diferenciados, na fala do aluno A5 no episódio 23, ele se refere às atividades impressas, mostradas nas imagens (figura 35). As opções dos alunos por tipos específicos de atividades é uma característica recorrente em todas as instituições de ensino, sempre encontraremos alunos que expressem preferência por um tipo de metodologia em detrimento de outros.

E por esse motivo é importante ter uma variedade metodológica no processo de ensino, para que possamos alcançar as diversas habilidades e competências dos alunos. Ainda sobre as atividades, indagamos os alunos sobre quais as atividades da disciplina SW ele já possui ou já fez?

Quadro 18 - Respostas da entrevista dos discentes (8)

Discente Participante	Respostas
A1	<i>Aqui no CAPI, as atividades têm muitas palavras. [...] eu vejo desenhos, imagens e penso nas palavras e vou escrevendo. No caso da escrita de sinais, eu percebo a orientação da palma da mão e vou escrevendo.</i>
A2	<i>Todas as atividades.</i>
A3	<i>Eu usei textos</i>
A4	<i>Sim, SW</i>
A5	<i>Sim, gosto muito dos jogos com sinais</i>

Fonte: entrevista aos alunos em (09/11/2017)

As respostas dos alunos retratam que eles têm feito atividades em SW, A1 é mais específico e explica com detalhes sobre a sua experiência. Podemos observar na imagem abaixo fotografada no espaço da sala de aula da professora Laura como se define em SW a orientação da palma da mão.

Figura 36 – Orientação da palma da mão



Fonte: Foto retirada pela pesquisadora usando câmera digital SONY NEX-F3 de 16.1 Mega Pixels

A orientação da palma da mão é um dos parâmetros de formação do sinal, conforme vimos no capítulo 3 com os estudos de Barreto e Barreto (2015) e Stumpf (2004). Assim é imprescindível para a escrita do sinal, a observação desse critério para que sua reprodução seja fiel. O Aluno A5 comentou sobre jogos com sinais, a imagem (Figura 33) ilustra um jogo que é executado com os sinais escritos em *SW*. Essa prática pedagógica promove aulas lúdicas e dinâmicas, mudando a rotina do atendimento. É bom ressaltar que os atendimentos não acontecem sempre da mesma forma, com as mesmas práticas.

Essas respostas dos alunos caracterizam bem essa dinamicidade das aulas no CAPI, a cada semana novas estratégias são formuladas e colocadas em prática, objetivando sempre o desenvolvimento do aluno. A fim de comprovar essas práticas citadas, vejamos alguns planos de aula elaborados pela professora Laura:

Figura 37 – Planos de Aula



CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO DE IPIAÚ
 Área: SURDEZ Classe: Libras - ELS Ano: 2017




CRONOGRAMA DE ATIVIDADES




DIA	EIXO TEMÁTICO	AÇÕES METODOLÓGICAS
AULA 01	<ul style="list-style-type: none"> • LITERATURA <ul style="list-style-type: none"> ○ Uma Menina Chamada Kauana 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do livro falando sobre a autora, a tradutora e a data de publicação. • Leitura e interpretação do texto discutindo sobre a escrita propondo sugestões e inferências quanto a escrita de sinais: • Filmagem da leitura.
AULA 02	<ul style="list-style-type: none"> • TEXTO: Uma Menina Chamada Kauana <ul style="list-style-type: none"> ○ Estudo dos sinais 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo linguístico de cada sinal que compõe o texto pesquisando e registrando em atividade impressa fazendo as devidas mudanças quando necessárias.
AULA 03	<ul style="list-style-type: none"> • PRODUÇÃO TEXTUAL 	<ul style="list-style-type: none"> • Rever a filmagem feita na aula anterior. • Produção textual a partir do texto lido fazendo inferências e escrevendo livremente a tradução do livro .
AULA 04	<ul style="list-style-type: none"> • REESCRITA 	<p>..</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e reescrita do texto produzido pelo aluno para identificar equívocos ocorridos por meio de estudo linguístico e registrar correções .
AULA 05	<ul style="list-style-type: none"> • INTERPRETAÇÃO ESCRITA 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de interpretação escrita por meio de bloco impresso

Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora

Figura 38 – Planos de Aula



CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO DE IPIAÚ
 Área: SURDEZ Classe: Libras - ELS Ano: 2017



CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

DIA	EIXO TEMÁTICO	AÇÕES METODOLÓGICAS
AULA 17	<ul style="list-style-type: none"> • Carta <ul style="list-style-type: none"> ○ Homenagem a Cássia 	<ul style="list-style-type: none"> • Memorial dos feitos da professora de Libras, Cássia, percussora da Sala de Apoio em Ipiáú e incentivadora da fundação do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiáú - CAPI. • Depoimento dos alunos que já estudaram com a professora Cássia. • Produção textual em escrita de sinais homenageando a professora.
AULA 18	<ul style="list-style-type: none"> • Homenagem especial <ul style="list-style-type: none"> ○ Aposentadoria da professora Cássia 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de slides contendo o memorial. • Apresentação de vídeo da primeira professora de surdos de Ipiáú homenageando Cássia • Apresentação teatral • Discurso de alunos e colegas • Apresentação de intérpretes de Libras prestando homenagem • Leitura e entrega das cartas escrita em sinais.

Percebemos que as propostas de atuação nas aulas de SW seguem essa dinamicidade, contemplando as habilidades dos alunos e proporcionando um ambiente agradável para a construção do conhecimento.

Com o desenvolvimento de atividades em qualquer área metodológica sabemos que surgem dificuldades no processo, e o ensino da escrita não se distancia dessa regra, portanto, acerca dessa compreensão, perguntamos aos alunos quais as dificuldades eles percebem na produção de textos em SW.

Quadro 19 - Respostas da entrevista dos discentes (9)

Discente Participante	Respostas
A1	<i>Em 1996, Eu pegava as atividades (Em Língua Portuguesa) e não entendia as palavras, e eu chamava a professora e pedia ajuda porque eu não compreendia os textos, eram muito confusos (Porque não estavam em sua língua). Eu já estava cansado.</i>

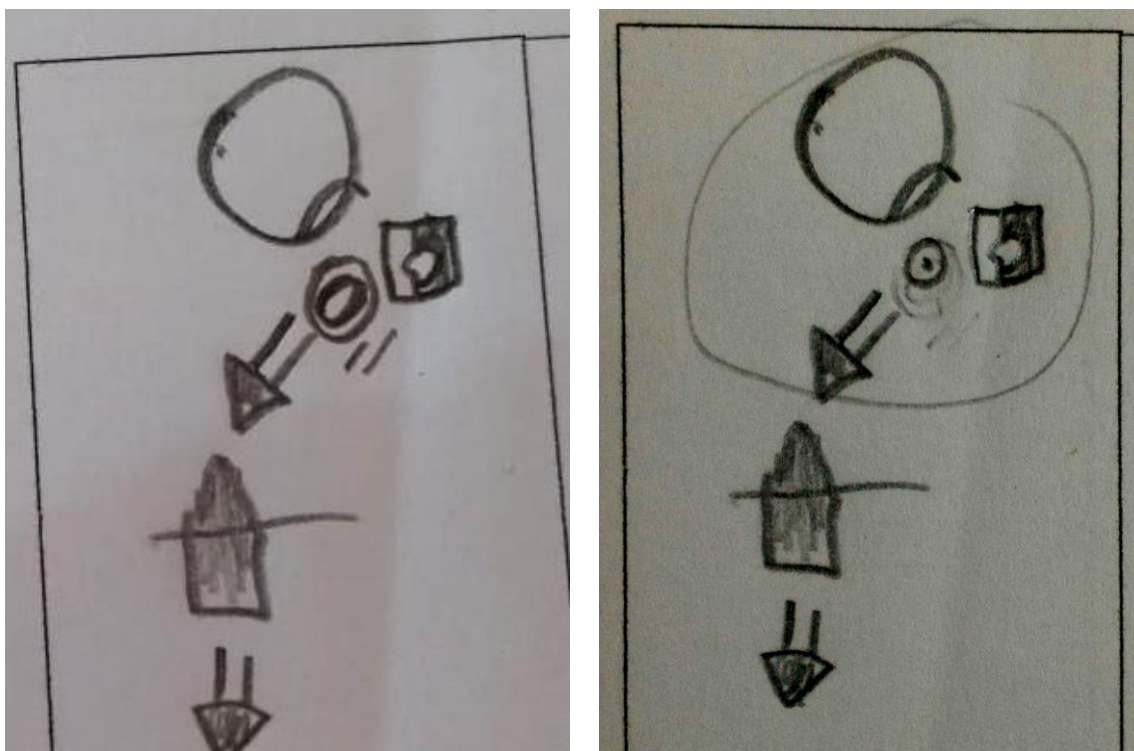
A2	<i>Eu escrevo muito bem, eu gosto muito</i>
A3	<i>Sinto dificuldade pra escrever, me sinto confuso</i>
A4	<i>Mas (a modalidade escrita) língua portuguesa é difícil e escrita de sinais é fácil.</i>
A5	<i>É mais fácil a leitura através da escrita de sinais, mas ainda estou me acostumando com o processo</i>

Fonte: entrevista aos alunos em (09/11/2017)

Em relação ao processo de leitura em *SW* os alunos afirmam ter afinidade e facilidade para desenvolver essa habilidade. Justamente porque o *SW* consegue registrar todos os parâmetros dos sinais, facilitando a compreensão. A1 sugere em sua fala que existia uma grande barreira comunicativa quando era ensinada apenas a modalidade escrita da Língua Portuguesa, e esse fator está atrelado ao que é citado nos estudos de Quadros e Karnopp (2004) quando afirmam que a estrutura gramatical da Libras é diferente da Língua Portuguesa prioritariamente por conta da modalidade.

Ainda nessa perspectiva podemos observar a colocação de A3 expressando sua dificuldade para escrever, assim, vejamos as atividades em *SW* abaixo:

Figura 39 e 40 – Atividades *SW* com ERRO e CORRIGIDA



Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora

Na figura da esquerda podemos perceber um erro na escrita do símbolo referente ao contato. Entretanto, após mediação da professora Laura, na figura da direita visualizamos o símbolo escrito corretamente. Acerca da escrita é importante esclarecer que o referido símbolo designa o contato chamado de “escovar”, de acordo com Barreto e Barreto (2015, p. 133) “[...] é o contato em que a mão se arrasta brevemente numa superfície e depois se separa. É representado por um círculo com um ponto preto no centro.” Em concordância com essa definição é possível perceber claramente o erro e compreender a necessidade de mediação da professora. Trazendo para a realidade do processo de alfabetização de uma criança ouvinte, essa mediação para correção de um erro na escrita seria equivalente à correção de uma palavra escrita com a letra ‘z’ onde se usa ‘s’ por exemplo.

Seguindo nessa linha de pensamento, ainda encontramos uma atividade onde o aluno escreve e com autonomia ele percebe o erro na escrita e corrige. Podemos visualizar essa correção feita na imagem seguinte através dos borrões deixados ao apagar o erro com a borracha. Vejamos:

Figura 41 – Atividade SW corrigida pelo aluno



Fonte: Fotos do acervo da pesquisadora

Essa atividade trouxe uma reflexão importante sobre o processo de aprendizagem da escrita. Chega um momento da aprendizagem que aluno adquire essa maturidade para escrever e perceber um erro na sua própria escrita. Um exemplo rotineiro desse fenômeno é que pessoas já fluentes na escrita da língua portuguesa por vezes param pra repensar ou até mesmo pesquisar a escrita de uma palavra porque esqueceu a sequência correta das letras naquele vocábulo, precisando voltar e corrigir.

Esse processo de correção da escrita nas atividades do CAPI é chamado de “reescrita”, conforme Gusmão (2015) e contribui para a consolidação do conhecimento da modalidade escrita da língua, conferindo ao aluno a possibilidade de revisar o que foi escrito, identificar os possíveis equívocos e corrigir, conforme afirma a professora Laura no episódio 8.

A leitura e a escrita sempre estão entrelaçadas e por esse motivo indagamos os alunos se eles têm conseguido fazer a leitura de textos em SW. Sucintamente, eles responderam e foram unânimes afirmando compreender a leitura através do sistema SW, nesse âmbito, o aluno A5 traz à tona novamente a comparação da escrita de sinais e da escrita da Língua Portuguesa, reforçando assim, a necessidade eminente de o processo de alfabetização e letramento dos surdos ser acrescido desta modalidade escrita condizente com a sua língua natural. Nos estudos de Stumpf (2004 e 2005), a escrita da língua de sinais através do sistema SW é percebida como uma estratégia para que o desenvolvimento do aluno surdo seja efetivo, inclusive na aprendizagem do português, a partir da metodologia específica para o ensino de segunda língua para surdos.

Finalizamos essa categoria de análise expressando que as práticas pedagógicas utilizadas pela professora bilíngue do CAPI para ensinar leitura e escrita através do sistema SW se reafirmam com as percepções a partir das respostas dos alunos entrevistados. Ainda assim, em alguns momentos, percebemos que os alunos pouparam comentários ou resumiram suas falas, conforme observação da pesquisadora identificamos que:

TRANSCRIÇÃO DE GRAVAÇÃO DA PESQUISADORA 4

E1: Os alunos surdos entrevistados ficaram constrangidos durante a gravação da nossa conversa. Percebi que alguns expressavam tensão ou medo de responder errado, por isso tentavam ao máximo resumir a resposta [...]. Outro aspecto observado é que em alguns momentos os alunos não compreendiam a pergunta, talvez por conta das variações linguísticas ou por causa da falta de maturidade comunicativa ou acesso àquele nível de informação.

Fonte: pesquisadora, vídeo explicativo (gravado em 30/05/2018)

A questão levantada sobre as variações linguísticas nos conduz a conceituá-la como mudanças de significantes que podem ser percebidas em diferentes áreas. Ou seja, um sinal

pode ter um significado em determinado local enquanto que em outra região o sinal correspondente àquele significado é outro. O que acontece também com a Língua Portuguesa. Assim, concordamos que pode haver uma limitação comunicativa por parte dos alunos pesquisados, diante de determinadas situações e/ou assuntos. Isso não significa que o aluno não tenha fluência na sua língua, até porque em outros momentos de observação contemplamos a comunicação fluente deles. Essa hipótese supõe que por falta de diálogos mais específicos sobre determinados assuntos os alunos apresentem essa estratégia de respostas mais sucintas. Igualmente, as respostas breves não caracterizam uma entrevista ou diálogo pobre, ao contrário, os aspectos resumidamente apresentados pelos alunos trouxeram critérios para estimular e ampliar a análise dos dados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a escrita da língua de sinais ainda é algo recente, a nossa pesquisa teve como objetivo analisar a prática docente construída e vivenciada por uma professora do CAPI, para ensinar leitura e escrita a cinco alunos surdos por meio do sistema SW e as contribuições desse sistema no processo de aprendizagem dos alunos. A escolha do tema foi direcionada a partir da observação do trabalho efetivado no CAPI e do interesse da pesquisadora em conhecer mais profundamente as metodologias e estratégias para o ensino de leitura e escrita a alunos surdos. Conseguimos atingir o objetivo proposto através desta pesquisa.

Inicialmente acreditávamos na hipótese de que os alunos surdos precisam de ensino específico para leitura e escrita em sua primeira língua e posteriormente encaminhar as metodologias direcionadas para o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Desse modo o processo de aprendizagem seria mais simplificado para os surdos e os profissionais da área conseguiriam ver os resultados positivos com frequência. Assim, a nossa hipótese também foi confirmada.

Em busca de conceitos e dados para solidificar nosso *corpus* teórico e estabelecer comparações com os resultados da pesquisa utilizamos um grande referencial teórico agregado nos três primeiros capítulos. Assim, sobre a concepção de linguagem e língua de sinais como primeira língua, pontuamos os estudos de Gusmão (2015); Neder (1993); Placha (2015); Bakhtin (2012) e outros que estabeleceram estudos acerca das acepções de língua, linguagem e surdez. No capítulo 2 usamos as pesquisas de Carvalho (2013); Goldfeld (2002); Strobel (2009); Guarinello (2007) e outras para embasar a respeito da história da educação de surdos em linhas gerais. Finalmente, no capítulo 3 ao constituir uma estrutura teórica sobre o sistema *SignWriting* na Educação dos Surdos no Brasil nos apoiamos em Barreto e Barreto (2015); Wanderley e Stumpf (2016); Silva (2009); Stumpf (2005) entre outros pesquisadores que nos auxiliaram nessa construção.

No capítulo de metodologia definimos a pesquisa de cunho qualitativo, baseado nas afirmações de Bogdan e Biklen (1994) e Richardson (1999). Ainda neste capítulo utilizamos as especificações de Esteban (2010) e Ludke e Andre (1986) sobre a etnografia e sua aplicação na pesquisa. Para analisar os dados pesquisados utilizamos o processo de triangulação previsto por Gil (2010), estabelecendo relação entre as informações adquiridas. Nesta etapa de análise também estabelecemos categorias para direcionar as informações e compilar os dados.

Acerca dos resultados da pesquisa podemos afirmar que tivemos informações positivas sobre a utilização do sistema *SW* para o ensino de leitura e escrita a alunos surdos. Percebemos que no CAPI há uma nova perspectiva e novas estratégias de ensino entre as áreas de atendimento para os surdos, relacionando-se e proporcionando melhor desenvolvimento. Observamos também a afinidade dos alunos surdos com o *SW* desde que tiveram o primeiro contato. Sobre a postura da professora e a relação estabelecida com os alunos ela demonstrou em todo o tempo muito esforço na proposta de ensinar os surdos através do sistema *SW*. Foi possível contemplar que existe uma profunda observação por parte da professora a respeito dos alunos, ela consegue compreender suas dificuldades e alcança êxito nas propostas por conta da sua dedicação profissional.

Nesse contexto ainda é fundamental retomar a importância da interação entre professor e aluno. Esse contato e a relação estabelecida entre eles são imprescindíveis para o desenvolvimento da prática pedagógica. Os resultados apontam para a necessidade de renovação na estrutura da educação de surdos no Brasil. As adaptações na educação estão diretamente relacionadas com o sistema educacional e político do país, por isso a luta da comunidade surda não pode parar. É necessário persistir nesse propósito de colocar em prática as bases da educação bilíngue para surdos, priorizando a língua de sinais e trabalhando com metodologia adequada a língua portuguesa, e a utilização do sistema *SW* como ponto principal para a alfabetização. Nessa perspectiva será possível trabalhar estratégias de letramento com os alunos em sua própria língua, visto que a modalidade escrita do português ainda é um desafio para os surdos.

Em linhas gerais podemos afirmar que a pesquisa teve grande representatividade, primeiramente por conta da temática extremamente importante e interessante, principalmente pelo fato de ter como pesquisadora uma pessoa que compartilha das mesmas experiências no âmbito da surdez e sempre busca melhorias para esta comunidade. Para a professora Laura a pesquisa foi muito valiosa, por poder mostrar um pouco do seu trabalho e acima de tudo explicar que é possível estudar com os surdos através do sistema *SW* e ter êxito. Para os alunos surdos esta pesquisa foi marcante porque a partir de então eles perceberam a dimensão dos estudos que eles têm desenvolvido. No âmbito do CAPI percebemos que o desenvolvimento da pesquisa também foi importante, porque trouxe visibilidade para a instituição e o conhecimento de que no interior da Bahia tem sido feito um trabalho de excelência com os surdos.

Enfim, para a pesquisadora o trabalho desenvolvido em todo o processo de construção dessa dissertação foi muito gratificante porque me senti acolhida no CAPI, tive acesso a todos

os professores e materiais disponíveis, pude me comunicar tranquilamente com todos durante esse processo e sempre fui correspondida positivamente. Percebi também que a divisão das salas de atendimentos foi uma ideia muito interessante porque dá aos alunos a possibilidade de mergulhar inteiramente em cada momento, conseguindo aproveitar com mais intensidade. Por exemplo, quando os alunos estão na sala bilíngue, na qual se trabalha Libras (L1) e escrita de sinais (*SW*), é como se eles estivessem numa imersão linguística. É o ambiente perfeito para desenvolver a comunicação em sua língua. Porque, infelizmente quando termina aquele momento, os alunos não têm a mesma liberdade comunicativa em família e em sociedade.

Assim, posso afirmar que o CAPI é uma referência no trabalho com os surdos, é um lugar onde podemos desenvolver as estratégias para o letramento baseado na língua de sinais. Ainda é importante citar algo que chamou minha atenção desde as primeiras visitas ao CAPI, a interação entre professores e alunos. Todos interagem muito bem e estabelecem uma comunicação equilibrada. É muito valioso ter uma boa interação, conforme Bakhtin e Vygotsky precisamos interagir para viver, e o CAPI vive nessa perspectiva e consegue mostrar resultados positivos.

Ainda há muitas áreas que podem ser exploradas dentro da nossa temática. Nesse sentido a pesquisa mantém aberta as possibilidades para novos estudos acerca do letramento para surdos, como se dá esse processo, outros locais onde são desempenhados trabalhos com o sistema *SW* e quais as estratégias utilizadas. Também é possível criar um estudo comparativo entre as vivências percebidas no CAPI relatadas nessa dissertação e em outras instituições. Assim como um estudo de associação no que se refere ao processo de aquisição da língua portuguesa, com o foco nas estratégias e metodologias associadas ao *SW*. As reflexões feitas durante a construção dessa dissertação propõem uma análise sobre o processo de ensino e aprendizagem e também abre possibilidades para novos questionamentos a fim de enriquecer a área.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Melquisedeque. O. S. Língua Brasileira de Sinais. Ilhéus, BA: Editus, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo. Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____, Estética da criação verbal. **Introdução e tradução do russo: Paula Bezerra; Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov**. 4. ed. São Paulo Martins Fontes, 2003 (Coleção Biblioteca Universal).

BARBOSA, Gabriela. O. **A arte de escrever em Libras**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARRETO, M. BARRETO, R. **Escrita de sinais sem mistérios**. vol. I. Belo Horizonte: ed. do autor, 2012.

_____. **Escrita de sinais sem mistérios**. Vol. I. 2. ed. red. atual. e ampl. – Salvador, v1: Libras Escrita, 2015.

BARROS, M. E. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática**. Tese de doutorado em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2008.

BASSO, I. M. de S, STROBEL, K. L, MASUTTI, M. **Metodologia do Ensino de Libras L1**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível: <
http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf>. Acesso em 15 dia de jan. de 2017.

BENASSI, C. A. VisoGrafia: alguns desdobramentos do objete de tese “escrita de sinais”. Revista Falange Miúda (ReFaMi), ano 2, n. 2, jul.-dez., 2017. Disponível em <http://www.falangemiuda.com.br/index.php/refami/article/view/163>. Acesso. 12 de dez. de 2017.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BÓZOLI, Daniele Miki Fujikawa. **Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos**. Dissertação de Mestrado. Maringá, 2015.

BRASIL, **IBGE**. In: Globo.com. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/04/239-dos-brasileiros-declaram-ter-alguma-deficiencia-diz-ibge.html>>. Acesso em: 15 de jan de 2018.

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de nº 13.146. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 15 de jan. de 2018.

BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. acesso em: 07 de ago. de 2017.

BRASIL, **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002** – Lei da Libras. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. acesso em: 07 de ago. de 2017.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. acesso em: 07 de ago. de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. acesso em: 07 de ago. de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. acesso em: 07 de ago. de 2017.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. acesso em: 07 de ago. de 2017.

BRITO, L. F. **Por uma Gramática Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileira: UFRJ. Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese em doutorado. Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina; Rezende, P. L. F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. Educar em Revista, n. 2 Curitiba: UFPR, 2014, p. 71-92. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>>. Acesso em: 08 de ago. 2018.

CAPÍ, Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú. **Projeto Político Pedagógico 2017**. Ipiaú – Bahia.

CAPOVILLA, F. C. RAPHAEL, W. D. MAURICIO. A. C. L. **Deit-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Baseado em linguística e Neurociência Cognitivas São Paulo: EDUSP, 2013. Vol. 1 e 2.

CAPOVILLA, F. C; VIGGIANO, Keila. Q. F.; RAPHAEL, Walkiria; NEVES, Sylvia L. G.; MAURÍCIO, Aline; VIEIRA, Ricardo; SUTTON, Valerie. A escrita visual direta de sinais *SignWriting* e seu lugar na educação da criança surda. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, Walkiria, Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Vol. II: Sinais de M a Z. 3.ed. São Paulo: EDUSP, 2006. p. 1491-1496.

CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE. In: Carta Aberta ao Ministro da Educação. 08 de junho de 2012. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf>> . Acesso em: 15 de jan. de 2018

CARVALHO, Paulo. V. de. **Herança do Abade de L'Épée na viragem do século XVIII para o século XIX**. Lisboa, The Factory, 2013.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. **O Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez Cartilha AEE**. Brasília-DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

ESTEBAN, Maria P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e traduções**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FELIPE, T. A. **Os processos de formação de palavras na Libras**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/803/818>> Acesso em: 08 de dez. de 2018

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **NOTA SOBRE A INTERNACIONAL DISABILITY ALLIANCE – IDA**. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em:<http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/1832796148/name/UNKNOWN_PARAMETER_VA> Acesso em: 08 de dez. de 2017

FENEIS. **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. Nota Sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE. Rio de Janeiro, 2013.

FENEIS, **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. Disponível em <<http://feneis.org.br/>>. Acesso em: 15 de jan. de 2018.

FERRÃO, M. A. F. **A teoria das Inteligências Múltiplas no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública**. Dissertação de Mestrado. S.J. Rio Preto: UNESP, 2006.

FERRAZ, Rafael. de A. **O Mundo Surdo: Passeata dos Surdos – luta e comemoração**. Monografia. Faculdade Santa Helena, 2009.

FRANCO, Maria. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editoria, 2007.

FREITAS, M. T. A. Desenvolvimento e linguagem: diferentes perspectivas de um tema vygotskyano. In: FREITAS, Maria. T de. A. (org.). **Vygotsky: um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

GERALDI, Joao. Wanderley. Concepções de Linguagem. In: _____. (org.). **O texto na sala de aula: Leitura e produção**. Cascavel: ASSOEST, 1984.

_____. Portos de Passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

GESUELI, Zilda. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana, C. B; MÉLO, Ana. D. B. de; FERNANDES, Eulália. **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2.ed. Editora Mediação. Porto Alegre. 2015.

GHEDIN, Evandro. **Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem**. Boa Vista: UERR Editora, 2012.

GIL, Antônio. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORDANI, Liliane. F. Educação de surdos: práticas de letramento e de significação. In: LOPES, Maura. C. et al. (org.). **Cultura surda & Libras**. Coleção EAD. Editora Unisinos, 2012.

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

GUARINELLO, Ana. C. **O papel do outro na escrita de sujeito surdos**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2007.

GUSMÃO, Maria. Aparecida P. **A (re)escrita de textos: a prática pedagógica da professora Maria**. Vitória da Conquista: Edições. UESB, 2015.

ISAIA, S. M. A. Contribuições da Teoria Vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In: FREITAS, Maria. T de. A. (Org.). **Vygotsky: um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998, v. , p. 21-34

JUNIOR, Elias. P. da. C. **O Embate em Torno das Políticas Educacionais para Surdos: Federação Nacional de Educação e integração dos Surdos**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

JUNIOR, Gláucio de. C. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira – Foco no Léxico**. mestre em linguística. UnB. Brasília-DF, 2011. . Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8859/1/2011_GI%20A1uciodeCastroJ%20BA%20nior.pdf>. Acesso em 05 de ago. de 2018.

KARNOPP, Lodenir. B; PEREIRA, Maria. C. da C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana, C. B; MÉLO, Ana. D. B. de; FERNANDES, Eulália. **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2.ed. Editora Mediação. Porto Alegre. 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo. Contexto, 2004.

LADD, Paddy, Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, Lodenir. B; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIM, Márcia Lise. (org.). **Cultura surda**

na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ed. ULBRA, 2011

LAKATOS, Eva. Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, 1993.

LEBEDEFF, Taiana. B. Práticas de Letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Safra/ DC Luzzatto, 1996.

LINGUAGEM. In: DICIONÁRIO Etimológico. Disponível em: <www.dicionarioetimologico.com.br/linguagem>. Acesso em: 15 de dez. de 2017.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. ESCRITA SEL: sistema de escrita para línguas de sinais. SEL-libras, 2012 b. Disponível em: <<http://sel-libras.blogspot.com/>>. Acesso em: 15 abr. 2016

LODI, Ana C. B. (Org.); MELO, Ana D. B. (Org.) ; FERNANDES, Eulália (Org.) . **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** 2a.. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. v. 1. 391p .

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

LUCHI, Marcos; STUMPF. Marianne. R. Aspectos Linguísticos da Escrita de Sinais. In: QUADROS. Ronice. Müller de; STUMPF. Marianne. R (Org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais IV.** Florianópolis: Editora Insular, 2018

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, John; SOUZA, Clarisse Sieckenius de. Linguagem e Linguística: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MACEDO, D. R. **Sign Dic:** um ambiente multimídia para criação e consulta de dicionários bilíngues de línguas de sinais e línguas orais. Dissertação de mestrado em Ciências da Computação. Porto Alegre: PUCRS, 1999.

MARTINS, Carlos. M. A cultura surda na escola. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. (org.). **Um olhar sobre nós surdos:** leituras contemporâneas. 1 ed. Curitiba, PR; CRV, 2012.

MARTINS, Gilberto de. A, THEÓPHILO, Carlos. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** 2.ed. São Paulo: Altas, 2009.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. *et. al.* **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria. C. de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2002

MINAYO, Maria C. de Souza. (Org) **Pesquisa Social; Teoria Método e Criatividade**. 29ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAIS, C. D. **Escritas de sinais: supressão de componentes quirêmicos da escrita da Libras em SignWriting**. Tese de doutorado em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2016.

MOURA, Daniele. B. Entre dois mundos: a experiência do sara bilíngue e a contribuição para o desenvolvimento de práticas de letramento em L2 para surdos e ouvintes. In: RIBEIRO, Tiago.; SILVA, Aline. G., **Leitura e escrita na educação de surdos das políticas às práticas pedagógicas**. (org.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

NASCIMENTO, Lilian C. R. **A pedagogia visual na educação dos surdos: das possibilidades à realização**. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. Endipe, 2014, EdUECE - Livro 3/73 – 00614 a 00625. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/>>. Acesso em: 20 de mar. de 2016.

NASCIMENTO, Lilian C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 255-265, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/download/1646/1493>>. Acesso em: 12 de dez. de 2017.

NEDER, Maria. L. C. **Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa**. Polifonia, Revista de Letras, n. 00, EdUFMT, 1993. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1215>>. Acesso em 25 de jan. de 2017.

NOBRE, R. S. **Processo de grafia de língua de sinais: uma análise fonomorfológica da escrita em SignWriting**. Dissertação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2011

NOVAES, Edmarcius. C. Surdos: educação, direito e cidadania. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2008.

OSTRACIZAÇÃO. In: **DICIONÁRIO** Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/ostracizacao>>. Acesso em: 15 de jan. de 2018

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PIAGET, J. **Seis Estudos de psicólogo**. Trad. Maria A. M. D'Amorim; Paulo S. L. Silva. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

PLACHA, Christian Pinheiro Porto. **Repensando o ensino de língua portuguesa para alunos surdos a partir de experiências vivenciadas na escola de educação especial Lions Clube**. Dissertação de Mestrado. UESB, 2015.

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

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

QUADROS, R. M de; PIZZIO, A. L; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I**. Módulo do Curso de Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/linguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf>. Acesso em 15 de dez. de 2017.

RIBEIRO, S. S. **Escrita de Sinais na Educação do Aluno Surdo**. Instituto Memória Editora: Curitiba, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento**: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. *Perspectiva*, Florianópolis. V. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez. 2006. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 12 de dez. de 2017.

SÁ, N. R. L. de. **Educação de Surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EDUFF, 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2012.

SIGNWRITING. Disponível em: <www.signwriting.org>. Acesso em: 15 de dez. de 2017.

SILVA, Cleuzilaine. V da. O processo de interação entre os sujeitos surdos e os sujeitos ouvintes a partir de Bakhtin. In: FREITAS, Maria. T de. A; RAMOS, Bruna. S da. S. (org.). **Bakhtin partilhado**. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, Fábio I. da. **Analisando o processo de leitura da uma possível escrita da língua brasileira de sinais**: SIGNWRITING. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2009.

SILVA, Fábio. I. LER EM *SIGNWRITING*: possibilidade de desenvolvimento cognitivo da criança surda. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. (org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. 1 ed. Curitiba, PR; CRV, 2012.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para surdos**: concepções e Implicações Práticas. 1ª Ed. (2010), 2ª reimpr./ Curitiba: Juruá, 2012.

- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Aurêntica, 1998.
- SOARES, Maria. Aparecida. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.
- SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. **Sala de aula: Prática discursivas no cotidiano**. Dissertação de Mestrado.UFBA/FACED, 1996.
- SOUZA, Jorgina. de. C. T. **Ouvidos silenciados, mãos que falam: os surdos e a teleinformação**. Dissertação de mestrado em Educação. Salvador, 2005.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed: da UFSC, 2016.
- STROBEL, Karin. Lílian. Os sobreviventes das políticas surdas: Opressão da cultura surda e de seus valores linguísticos na educação. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. (org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. 1 ed. Curitiba, PR; CRV, 2012.
- STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Módulo do Curso de Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância. Florianópolis: UFSC, 2009.
Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 15 de dez. de 2017
- STUMPF, M. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema *signwriting*: Línguas De Sinais No Papel e no Computador**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado Em Informática Na Educação), Pós-Graduação Em Informática Na Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2005.
- STUMPF, M. R. **Escrita de Sinais I**. Apostila do Curso de Licenciatura letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2007.
- STUMPF, M. R. **Escrita de Sinais II**. Apostila do Curso de Licenciatura letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2008.
- STUMPF, M. R. **Escrita de Sinais III**. Apostila do Curso de Licenciatura letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2008.
- STUMPF, M. R. Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- STUMPF, Marianne. R. Letramento na língua de sinais Escrita para Surdos. In: MOURA, M. C. de; CAMPOS, S. R. L. de; VERGAMINI, S. A. A (org.). **Educação para Surdos: Prática e Perspectivas II**. São Paulo: Santos, 2011.
- TAVARES, R. R. **Língua, cultura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2006.
- THOMA, A. da S. *et. al.* **Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em: 15 de dez. de 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. Ed. São Paulo: Altas, 2007.

VEIGA, Ilma. Passos A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Lúcia G. de (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WANDERLEY, D. C. **A classificação dos verbos com concordância da língua brasileira de sinais: uma análise a partir do SignWriting**. Tese de doutorado em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2017

WANDERLEY, Débora C; STUMPF, Marianne R. **A marcação do plural no sistema SignWriting**. Línguas de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas. Revista Leitura V.1 nº 57 – jan/jun 2016 – p. 147 - 171.

WANDERLY, D. C. **A leitura de escrita de sinais de forma processual e lúdica**. 1 ed. Curitiba – Editora Prismas, 2015.

WFDEAF - *World Federation of the Deaf*. Disponível em <<http://wfdeaf.org/>>. Acesso em: 15 de dez. de 2017.

APÊNDICE A

Apresentamos algumas perguntas do roteiro de entrevistas:

a) Docente:

1. Há quanto tempo trabalha com o ensino do *SW*?
2. Qual o conceito que você atribui ao sistema *SW*?
3. O que você acha do ensino para surdos através desse sistema?
4. Qual é a importância da reflexão na prática docente construída pela professora do Centro de Apoio Pedagógico (CAPI) de Ipiaú-BA para ensinar leitura e escrita a alunos surdos por meio do sistema *SignWriting*? Por quê?
5. Quais metodologias e estratégias você utiliza para sistematização de aulas no processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita de línguas de sinais mediante o sistema *SignWriting*?
6. Quais os registros (projetos, planejamento, fichas, tabelas, atividades, jogos etc.) que você tem sobre o ensino/aprendizagem do sistema *SW* nessa escola de Centro de Apoio Pedagógico (CAPI) de Ipiaú-BA?
7. Quais são as atividades de leitura de textos e produção escrita visual com alunos surdos na sala de aula?
8. Quais são as vantagens e desvantagens na aquisição escrita de sinais *SignWriting* como primeira língua (L1) para alunos surdos?
9. Qual a avaliação que você faz do ensino que realiza com os alunos?
10. O Centro de Apoio Pedagógico (CAPI) de Ipiaú-BA tem o Projeto Político Pedagógico na disciplina de escrita de sinais *SignWriting*?
 - a) Sim. Quanto tempo: _____
 - b) Não. Por quê? _____
 - c) Em andamento _____

b) Alunos Surdos

1. Conte um pouco da história da sua surdez.
2. Há quanto tempo você estuda nessa escola?
3. Quando você começou a aprender a *SignWriting* na sala de aula?

4. Você acha importante utilizar na disciplina de Libras da escola bilíngue? Por quê?
5. Qual é a importância da aprendizagem em *SignWriting*?
6. Você tem conseguido fazer a leitura de textos na escrita de sinais *SignWriting*?
7. Quais as dificuldades na produção de textos em *SW*?
8. Você consegue compreender as atividades da escola melhor com o uso do *SW*?
9. Quais as atividades que você possui da disciplina *SignWriting*?
10. Qual a sua atividade predileta em aula de aula?
11. Sua família sabe leitura e escrita de escrita do *SW*?
12. Como é a sua comunicação com a família e demais pessoas?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGen
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, _____,
ocupante do cargo de _____ da
_____,
localizada na cidade de Ipiatú, Bahia, AUTORIZO a coleta de dados para a realização do projeto de pesquisa intitulado “*O SignWriting e a prática docente: uma análise do processo ensino-aprendizagem com alunos surdos*”, após a aprovação do referido projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

O projeto é de autoria da pesquisadora Fabíola Morais Barbosa, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

Vitória da Conquista, BA, _____ de _____ de 2017.

ASSINATURA



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, _____,
 CPF Nº _____, RG Nº _____, depois
 de conhecer e entender os objetivos, os procedimentos metodológicos, os riscos e os
 benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e do
 depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),
 AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Fabíola Morais Barbosa, autora do
 projeto de pesquisa intitulado “*O SignWriting e a prática docente: uma análise do processo
 ensino-aprendizagem com alunos surdos*”, a realizar as fotos que se façam necessárias e a
 colher o meu depoimento por meio de gravadas em Libras sem quaisquer ônus financeiros
 para nenhuma das partes.

Autorizo também a utilização, pelo pesquisador, das fotos e dos depoimentos para fins
 científicos e de estudo (produção de artigos, livros e *slides*), obedecendo ao que está previsto
 nas Leis que resguardam os direitos das crianças, adolescentes, idosos e pessoas com
 deficiência: a) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069/ 1990; b) Estatuto
 do Idoso, Lei Nº 10.741/2003; c) Decreto Nº 3.298/1999, que estabelece a Política Nacional
 para a Integração da Pessoa com Deficiência, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004.

Vitória da Conquista, BA, ____ de _____ de 2017.

 Participante da Pesquisa

 Pai/Mãe/Responsável Legal

 Fabíola Morais Barbosa
 Pesquisadora responsável pelo projeto

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Atende à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos

Título do Projeto: O *SignWriting* e a prática docente: uma análise do processo ensino-aprendizagem com alunos surdos

Pesquisadora responsável: Fabíola Morais Barbosa

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Pacheco Gusmão

Prezado (a) Senhor (a)

Eu, Fabíola Morais Barbosa, discente do Mestrado Acadêmico em Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) estou realizando, juntamente com a pesquisadora Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Pacheco Gusmão, o Projeto de Pesquisa intitulado: “O *SignWriting* e a prática docente: uma análise do processo ensino-aprendizagem com alunos surdos”. O objetivo geral desse projeto de analisar a prática docente construída por uma professora do CAPI para ensinar leitura e escrita a três alunos surdos por meio do sistema *SignWriting* e as contribuições desse sistema no processo no ensino-aprendizagem dos alunos.

Como objetivos específicos pretendemos: a) Compreender o processo histórico, político e cultural da escrita de sinais, focalizando o sistema *SignWriting*; b) Abordar a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua (L1) como princípio importante para o desenvolvimento da visualidade e da aquisição da escrita de sinais; c) Relacionar as práticas docentes e os materiais de ensino da professora ao ensinar usando o *SignWriting*; d) Catalogar material pedagógico da professora e material didático dos alunos que demonstrem os procedimentos realizados com o *SignWriting* em sala de aula; e) Identificar as contribuições do ensino do sistema de escrita de sinais *SignWriting* na educação de alunos surdos.

Esta pesquisa terá, como participante, a professora do Centro de Apoio Pedagógico do município de Ipiauí-BA. No desenvolvimento da pesquisa, serão utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados: a) entrevistas semiestruturada com um docente e três discentes surdos(as) envolvidos no processo de aprendizagem da escrita de sinais; b) analisaremos os planejamentos da professora e materiais didáticos dos alunos utilizados no

processo ensino/aprendizagem do *SignWriting*; c) observações na sala de aula; e) Registro em fotografia e filmagem de material didático;

Assim, venho convidá-lo(a) a participar desta pesquisa, lembrando que sua participação é voluntária e consistirá em participar de encontros e reuniões objetivando a apresentação do projeto, estudo e ajustes dos instrumentos da pesquisa. Em alguns momentos, as visitas às escolas serão registradas por meio de filmagens e fotografias.

Ao participar desta pesquisa, seu/sua filho(a) não será identificado(a), permanecendo em anonimato, e o/a Senhor(a) poderá retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem sofrer nenhum prejuízo. Esta pesquisa não traz gastos financeiros para Vossa Senhoria, nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por sua participação.

Os riscos, desconfortos ou constrangimentos apresentados pela pesquisa são mínimos, mas, se isso ocorrer, o(a) Senhor(a) poderá solicitar o seu afastamento ou deixar de participar de alguma das etapas ou de todo o projeto, pois a sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e seu consentimento pode ser retirado em qualquer momento se isso lhe for mais conveniente. Esta pesquisa também não implica em gastos financeiros para o(a) Senhor(a) e nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por sua participação.

Os resultados desta pesquisa serão publicados numa dissertação de Mestrado e em revistas acadêmicas especializadas. As filmagens, as fotografias e as gravações em Língua de Sinais, além da transcrição em papel ou via formulário *online*, serão arquivados pelos pesquisadores por cinco anos.

O(A) Senhor(a) poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da sua participação na pesquisa. Quaisquer esclarecimentos podem ser obtidos: a) com a pesquisadora, Fabíola Moraes Barbosa, por meio do e-mail bibidabahia@gmail.com, ou por telefone (71) 99335-6444 (*whatsapp*); b) Com a orientadora, Prof^a Dr^a Maria Aparecida Pacheco Gusmão, pelo e-mail prof.cida2011@gmail.com, ou pelo fone: (77) 988441048; c) e também no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que autorizou a realização desta pesquisa, através do e-mail cepuesb.jq@gmail.com ou do telefone (73) 3528-9727 ou ainda no seguinte endereço: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Comitê de Ética em Pesquisa da Uesb (CEP/Uesb), Módulo Administrativo, Sala do CEP/Uesb, Rua José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho, Jequié – BA, CEP 45.206-510.

Se o(a) Senhor(a) aceitar o convite e concordar em participar desta pesquisa, precisará assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias: uma via ficará com

o(a) Senhor, na condição de participante colaborador, e a outra sob a guarda da pesquisadora que arquivará o presente termo por cinco anos.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração com a pesquisa!

Vitória da Conquista, BA, ____ de _____ de 2017.

Fabíola Morais Barbosa
Pesquisadora responsável

Pai/Mãe/Responsável Legal do estudante
Impressão digital (se for o caso)





TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “*O SignWriting e a prática docente: uma análise do processo ensino-aprendizagem com alunos surdos*”. Neste estudo pretendemos analisar a prática docente construída por uma professora do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú para ensinar leitura e escrita a seis alunos surdos por meio do sistema *SignWriting e as contribuições desse sistema no processo ensino-aprendizagem dos alunos*.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o interesse em melhorar a capacidade de comunicação escrita dos alunos surdos. Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir na propagação desse sistema de escrita aos surdos e às instituições de ensino, podendo resultar numa mudança de postura na forma de ver e pensar o processo ensino/aprendizagem.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): serão realizadas entrevistas semiestruturadas com um docente bilíngue do Centro de Apoio pedagógico de Ipiaú-Ba e seis discentes surdos(as) envolvidos no processo de aprendizagem da escrita de sinais. Além disso, será feita uma análise dos planejamentos da professora e dos materiais didáticos utilizados pelos alunos no processo ensino/aprendizagem do SignWriting. Também serão realizadas observações da sala de aula, sendo, as aulas, filmadas e fotografadas.

Para participar deste estudo, sendo maior de dezoito anos você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento e se for de menor o responsável deverá autorizar e assinar o termo. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. A pesquisa não apresenta riscos ou prejuízos aos colaboradores. Haverá

um zelo e cuidado especial com todos os vídeos e fotos em que apareçam os sujeitos da pesquisa. Em nenhuma situação serão expostos os rostos dos alunos (as). Apenas utilizaremos imagens de suas mãos e de materiais didáticos utilizados por eles, tudo com prévia autorização. Além disso, utilizaremos nomes fictícios para a professora, os seis alunos participantes e demais colaboradores da pesquisa que, porventura, sejam acrescentados.

Os benefícios deste estudo serão muitos para a comunidade surda, pois estes se deparam cotidianamente com barreiras de comunicação na interação social por constituírem-se em uma minoria linguística e cultural da língua de sinais. O desenvolvimento da escrita de sinais através do sistema *SignWriting* nas escolas favorecerá o respeito às variações regionais de uso da Língua de Sinais, a comunicação, a aprendizagem e o envolvimento cultural. Para as crianças surdas, a escrita de sinais, poderá estimular o desenvolvimento de uma estrutura cognitiva para a aprendizagem da língua portuguesa escrita e, principalmente, uma compreensão mais sólida da própria língua de sinais. Assim a escrita de sinais se tornará mais acessível à sociedade como um todo, às Associações de Surdos Brasileiros, às instituições de ensino, para proporcionar mais experiência na produção da cultura visual atrelada às vivências das pessoas surdas. Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir na propagação desse sistema de escrita aos surdos e às instituições de ensino, podendo resultar numa mudança de postura na forma de ver e pensar o processo ensino/aprendizagem.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão ou do responsável por você (caso seja de menor). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

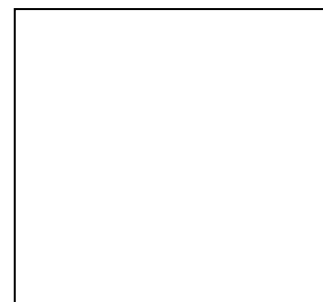
Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo e apresento o consentimento assinado pelo meu responsável, sendo de menor. Recebi uma cópia deste Termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) menor

Impressão digital (se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador(a)



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: FABÍOLA MORAIS BARBOSA
ENDEREÇO: AV. MIGUEL DE CERVANTE, Nº 75, LOT . ESPLANDA DO PARQUE, BOA VISTA, CEP.
45026-070 E VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
CEL: (71) 993356444 / E-MAIL: bibidabahia@gmail.com

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

ANEXOS



Serviço Público Estadual
Secretaria da Educação do Estado da Bahia
CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO DE IPIAU- CAPI
Av. Getúlio Vargas, 303 Centro Ipiau – Bahia DIREC – 13
Fone (0**73)3531-3190 Fax (75) 3531-5293 Cep 45570-000

FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO SURDO – 2017

DADOS DO ALUNO:		
Nome:	Idade:	
Mãe:	Pai:	
Escola:	Município:	Série:

LIBRAS		Nível de Proficiência: INICIANTE			
Aspectos observados	Avaliação				
	Diagnóstico	I Sem.	II Sem.	Final	
LINGUAGEM COMPREENSIVA					
Compreende o significado dos sinais					
Compreende instruções					
Compreende os conteúdos e discussões das aulas					
Compreende sentenças com estruturas sintáticas simples					
Compreende sentenças com estruturas sintáticas extensas					
Compreende textos sinalizados					
LINGUAGEM EXPRESSIVA					
Produz sinais fazendo uso dos parâmetros					
Utiliza vocabulário adequado ao contexto					
Produz construções sintáticas simples					
Produz construções sintáticas extensas					
Emprega classificadores nas construções sintáticas					
Utiliza sintaxe espacial em suas estruturas discursivas					
Produz texto sendo fiel aos fatos observados					
Reproduz textos obedecendo a sequência lógica dos fatos					
ESCRITA DE SINAIS					
LINGUAGEM COMPREENSIVA					
Lê configurações de mão entendendo a orientação e plano					
Compreende os símbolos dos tipos de contato					
Compreende e executa movimentos lendo as setas					
Identifica a locação dos sinais escritos					

Lê o alfabeto escrito em Signwriting					
Lê sinais					
Lê textos					
Compreende e utiliza os sinais de pontuação					
LINGUAGEM EXPRESSIVA					
Escreve configurações de mão sendo fiel a orientação e plano					
Representa, na escrita, o tipo de contato executado no sinal					
Registra os movimentos utilizando setas adequadas					
Registra a locação específica do sinal					
Registra nomes utilizando o alfabeto Signwriting					
Reproduz fielmente o sinal observado					
Produz sinais escritos espontaneamente					
Reproduz frases e textos utilizando colunas					
Reconhece e utiliza sinais de pontuação					
LINGUA PORTUGUESA COMO L2 Nível de Proficiência:					
Aspectos observados		Avaliação			
		Diag.	I Sem.	II Sem.	Final
LINGUAGEM COMPREENSIVA					
Lê palavras					
Associa sinais a palavras					
Lê frases e textos					
Apreende os significados dos contextos nas diferentes situações comunicativas					
Diferencia gêneros textuais					
LINGUAGEM EXPRESSIVA					
Utiliza vocabulário adequado ao contexto					
Produz textos com construções sintáticas simples					
Produz textos adequados ao gênero solicitado					
Produz textos sendo fiel aos fatos					
Produz textos obedecendo a sequência lógica					
Faz retextualização observando a mediação do professor					
ASPECTOS GRAMATICAIS					
Reconhece substantivos e adjetivos					
Utiliza artigos e pronomes					
Utiliza as formas verbais estudadas					
Utiliza preposições, conjunções					
Utiliza a construção sintática SV					

APOIO PEDAGÓGICO				
Aspectos observados	Avaliação			
	Diag.	I Sem.	II Sem.	Final
Demonstra atenção durante as aulas				
É assíduo				
É pontual				
Cumprir as tarefas com autonomia				
Interage e compartilha na realização das atividades				
Demonstra conhecimento prévio das temáticas abordadas				
Reconhece numerais				
Associa número e quantidade				
Faz cálculo mental				
Realiza operações de adição				
Realiza operações de subtração				
Realiza operações de multiplicação				
Realiza operações de divisão				
Interpreta situações problemas envolvendo operações estudadas				
Compreende as noções de dinheiro e representa valores monetários				
Realiza estimativa e resolve situações envolvendo dinheiro				
Reconhece e utiliza as unidades de medidas				
Lê e interpreta dados organizados na forma de tabelas e gráficos				
Realiza coleta de dados, organiza e registra em forma de tabelas e gráficos				
Reconhece as figuras geométricas estudadas				

LEGENDA:

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO SEMESTRAL
AN = Ainda não	NA = Não Apresentado
R = Regular	AN = Ainda Não
B = Bom	PP = Progrediu Pouco
O = Ótimo	PS = Progrediu Satisfatoriamente
	PM = Progrediu Muito

RELATÓRIO:

PROFESSORES AVALIADORES:

CONCLUSÃO:

PP (Progrediu Pouco)
 PS (Progrediu Satisfatório)
 PM (Progrediu Muito)

Ipiatú, BA, ____/____/____



CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO DE IPIAÚ

Área: SURDEZ Classe: Libras - ELS Ano: 2017



CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

DIA	EIXO TEMÁTICO	AÇÕES METODOLÓGICAS
AULA 01	<ul style="list-style-type: none"> LITERATURA <ul style="list-style-type: none"> Uma Menina Chamada Kauana 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do livro falando sobre a autora, a tradutora e a data de publicação. Leitura e interpretação do texto discutindo sobre a escrita propondo sugestões e inferências quanto a escrita de sinais: Filmagem da leitura.
AULA 02	<ul style="list-style-type: none"> TEXTO: Uma Menina Chamada Kauana <ul style="list-style-type: none"> Estudo dos sinais 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo linguístico de cada sinal que compõe o texto pesquisando e registrando em atividade impressa fazendo as devidas mudanças quando necessárias.
AULA 03	<ul style="list-style-type: none"> PRODUÇÃO TEXTUAL 	<ul style="list-style-type: none"> Rever a filmagem feita na aula anterior. Produção textual a partir do texto lido fazendo inferências e escrevendo livremente a tradução do livro.
AULA 04	<ul style="list-style-type: none"> REESCRITA 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e reescrita do texto produzido pelo aluno para identificar equívocos ocorridos por meio de estudo linguístico e registrar correções.
AULA 05	<ul style="list-style-type: none"> INTERPRETAÇÃO ESCRITA 	<ul style="list-style-type: none"> Atividade de interpretação escrita por meio de bloco impresso



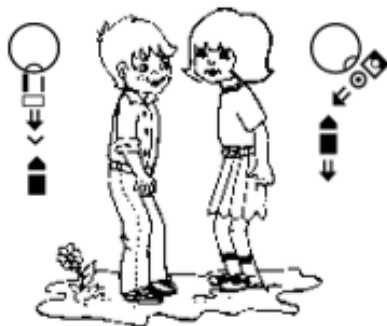


Aluno: _____

Data: _____

Área: surdez Classe: Libras Escrita da Língua de Sinais





--	--



REESCRITA



Nome _____
 Data _____
 Área: Língua Portuguesa - Livro: História da Língua de Sinais



Uma Menina Chamada **Kauana**

Karin Lilian Strobel

--	--



... Olí O meu nome é **Kauana**, o meu sinal é este.

10

--	--



... Aquela é a minha casa, ela é amarela.

10

--	--



... Olhem, lá está a minha família.

10

--	--



... Este é o meu pai e minha mãe.

10

--	--



... Esta é a minha cachorra, o nome dela é **Catucha**.

10

--	--



_ A **Catucha** é muito levada!
_ Ela gosta de morder meu chinelo.

☞

--	--



_ Perto da minha casa tem um parquinho.

☞

--	--



_ Lá estão os meus amiguinhos.
O menino é Júlio e a menina é **Julia**.

☞

--	--



_ Tchau! Agora vou brincar no parquinho
com meus amiguinhos.

☞

--	--