



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CENTRO DE EDUCAÇÃO
E LETRAS – CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU-PR – PROGRAMA DE
PÓSGRADUAÇÃO EM ENSINO NÍVEL MESTRADO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
EM CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA.**

MAIARA SCHERER MACHADO DA ROSA

**LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS DO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA
DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BILÍNGUE COM O GÊNERO TEXTUAL “CHARGE”.**

FOZ DO IGUAÇU – PR

2021

MAIARA SCHERER MACHADO DA ROSA

**LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS DO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA
DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BILÍNGUE COM O GÊNERO TEXTUAL “CHARGE”.**

Dissertação apresentada como requisito à Banca Examinadora no ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino (PPGE_n), Nível Mestrado, linha de Pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. **Orientadora:** Profa. Dra. Maridelma Laperuta Martins. **Coorientadora:** Profa. Dra. Kelly Priscilla Lóddo Cezar

FOZ DO IGUAÇU – PR

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Rosa, Maiara Scherer Machado da
Língua portuguesa para surdos do ensino médio: uma proposta de sequência didática bilíngue com o gênero textual charge. / Maiara Scherer Machado da Rosa; orientadora Maridelma Laperuta Martins; coorientadora Kelly Priscilla Lóddo Cezar . -- Foz do Iguaçu, 2021.
102 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2021.

1. Bilinguismo. 2. Libras. 3. Português. 4. Ensino. I. Martins, Maridelma Laperuta, orient. II. Cezar, Kelly Priscilla Lóddo, coorient. III. Título.

MAIARA SCHERER MACHADO DA ROSA

**LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS DO ENSINO MÉDIO: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BILÍNGUE COM O GÊNERO
TEXTUAL “CHARGE”.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADA pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Maridelma Laperuta Martins – UNIOESTE – Foz do Iguaçu

Programa de Pós-Graduação em Ensino
ORIENTADORA

Profa. Dra. Kelly Priscilla Lóddo Cezar – UFPR – Curitiba

COORIENTADORA

Prof. Dra. Maria Elena Pires Santos UNIOESTE – Foz do Iguaçu

Programa de Pós-Graduação em Sociedade Cultura e Fronteiras

MEMBRO TITULAR

Profa. Dra. Tamara Cardoso André – UNIOESTE – Foz do Iguaçu

Programa de Pós-Graduação em Ensino

MEMBRO TITULAR

Foz do Iguaçu, 9 de dezembro de 2021

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF

*Eu, Maiara Scherer Machado da Rosa, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS DO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BILÍNGUE COM O GÊNERO TEXTUAL CHARGE”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação **Stricto Sensu** em Ensino, Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.*

Foz do Iguaçu, 09 de dezembro de 2021.

*Dedico esse trabalho ao povo
surdo, são por vocês e para
vocês, uma educação libertadora
e de qualidade!*

AGRADECIMENTOS

No decorrer desta trajetória, convivi com pessoas que foram fundamentais para que esse sonho se tornasse realidade. Agradeço, primeiramente, à Deus, que me deu condições para chegar até aqui, finalizando mais uma etapa importante de minha vida, o mestrado.

Ao meu esposo, pela imensa compreensão e companheirismo. Com certeza, sem ele eu não teria conseguido. Ele acreditou em mim, mais que eu mesma.

À minha filha, que mal sabe ela, mas é minha força e esperança de dias melhores, sempre a priorizei e continuarei assim fazendo. Ter você como filha é um presente para mim.

À minha família, que mesmo de longe se mostrou presente em todos os momentos de minha caminhada. Agradeço à minha mãe, que é meu exemplo de força e fé, e aos meus irmãos, por perdoarem minha ausência e perceberem minha dedicação.

À minha orientadora, Professora Maridelma, que aceitou esse desafio, sempre disposta em todo o processo, transmitindo paciência e confiança para que eu conseguisse finalizar meu trabalho, mesmo que, em meio a tantas dificuldades, em dois anos atípicos, não soltou minha mão. Sou grata por todos os ensinamentos e por ter acreditado em mim.

À minha coorientadora, Professora Kelly, também, aceitou esse desafio, pela segunda vez, esteve comigo como coorientadora na graduação e agora continua no mestrado, grata por compartilhar seu conhecimento e seus ensinamentos comigo.

A minha banca, professoras Tamara e Maria Elena, que desde a qualificação contribuíram significativamente com meu trabalho, além de me motivarem a seguir em frente.

Minha sincera gratidão a todos os professores, por me proporcionarem o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo da formação profissional.

A todos meus amigos, em especial, Jessica Dias e Bruna Pradella, que sempre foram meu braço esquerdo e direito em toda a vida acadêmica e continuam sendo até mesmo no mestrado, nos momentos de aflição e alegria, sempre estão do meu lado.

Por fim, quero fazer um relato aqui, para deixar registrado e sempre lembrar dessa fase que me fez crescer como ser humano. Quando participei do processo para entrar no programa de mestrado, foi pós um aborto espontâneo, por isso, a entrada no mestrado foi uma injeção de ânimo.

Após três meses, para minha surpresa, descobri minha segunda gestação e toda a insegurança que convivia comigo há anos, tinha voltado. Quero agradecer, em especial, ao programa de Mestrado de Ensino em geral, porque, de fato, muita coisa que eu deveria ter cumprido foi adaptada do jeito que eu conseguisse levar as duas coisas: mestrado e uma gestação de risco.

Venci essa fase, e agora direciono esse agradecimento a nós, mulheres, que em meio a tantas obrigações, ser mãe, esposa, filha, pesquisadora, professora, intérprete e aluna, é preciso, muitas vezes, fazer renúncias, o que não é o ideal, mas necessário.

O processo de todo Mestrado, para mim, não foi algo fácil, cada mês havia adaptações novas, pandemia¹, ensino remoto, aulas, reuniões, e tudo acontecendo no mesmo espaço de lazer, descanso e familiar, um grande desafio.

Por fim, meus sinceros agradecimentos a todos que de alguma forma estiveram ao meu lado, neste processo tão importante. Gratidão!

¹ Houve, a partir de março de 2020, uma pandemia mundial, por conta da chegada do coronavírus (COVID-19) que é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar.

(Paulo Freire)

ROSA, Maiara Scherer Machado da. **Língua Portuguesa para Surdos do Ensino Médio: Uma Proposta de Sequência Didática Bilíngue com Gênero Textual Charge**”. Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura. Universidade Estadual do Estado do Paraná. Foz do Iguaçu, Paraná, 2021.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem por objetivo apresentar uma proposta de sequência didática bilíngue para aprendizes surdos do ensino médio envolvendo o ensino de língua portuguesa como L2. Para atender ao objetivo, optou-se pela teoria dos gêneros textuais, apresentada pelo estudioso e linguista Marcuschi, articulada aos estudos bilíngues para surdos. No que tange à criação da proposta de sequência didática, parte-se dos teóricos Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e da ampliação desses conceitos para línguas de sinais, defendida por Cezar (2018) e seus posteriores orientandos (ALMEIDA, 2018; INÁCIO, 2018; THAYSE 2019; SOUZA, 2020). A temática educacional e os dados motivadores das dificuldades apresentadas pelos aprendizes surdos são provenientes da coleta de dados do projeto de extensão “Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa na Modalidade Escrita (L2) para Surdos”, projeto protocolado junto à assessoria de extensão da UNIOESTE/Foz, em 2016. Os resultados das análises mostraram a necessidade de se refletir sobre como propor um ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita que respeite as diferenças linguísticas do povo surdo. Com o propósito de encontrar respostas a essa problematização, compomos uma sequência didática bilíngue (SDB), uma vez que, nesta proposta, destacam-se os elementos visuais que confluem com os aspectos linguísticos da Libras. A partir de estudos e conhecimento empírico sobre a temática, surgiram os seguintes questionamentos que nortearam essa pesquisa: Quais as especificidades do ensino de língua portuguesa para alunos surdos numa perspectiva bilíngue? Como criar uma sequência didática bilíngue para ensinar o gênero charge, respeitando as peculiaridades do aluno surdo? Com o propósito de encontrar respostas a essa problematização é que o objetivo geral se centra na SDB e toda a possível proposta de ensino com gêneros textuais. Esse material será um recurso para professores bilíngues. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Os resultados demonstram que todas as especificidades, como: ensino bilíngue, professor/aluno bilíngue, aspectos visuais, conforto linguístico, ensino relevante/sensível, olhar para conhecimento de mundo do aluno e a partir dele conduzir o trabalho, leva os alunos e professores a trabalhar com duas línguas de modalidades distintas de forma mais leve e com resultados mais satisfatórios.

Palavras-chave: Bilinguismo; Libras; Português; Charge.

ROSA, Maiara Scherer Machado da. **Portuguese Language for the Deaf in High School: A Proposal for a Bilingual Didactic Sequence with Textual Charge Genre**". Graduate program. Area of concentration: Sciences, Technology, Languages and Culture. State University of the State of Paraná. Foz do Iguaçu, Paraná, 2021.

ABSTRACT

This master's thesis aims to present a proposal for a bilingual didactic sequence for deaf high school learners involving the teaching of Portuguese as L2. To meet the objective, we opted for the theory of textual genres, presented by the scholar and linguist Marcuschi, articulated to bilingual studies for the deaf. With regard to the creation of the proposal for a didactic sequence, it starts with theorists Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) and the expansion of these concepts to sign languages, defended by Cezar (2018) and his later advisees (ALMEIDA, 2018; INÁCIO, 2018; THAYSE 2019; SOUZA, 2020). The educational theme and data motivating the difficulties presented by deaf learners come from the collection of data from the extension project "Teaching-Learning of the Portuguese Language in Written Modality (L2) for the Deaf", a project filed with the UNIOESTE/ Foz, in 2016. The results of the analyzes showed the need to reflect on how to propose a Portuguese language teaching in the written modality that respects the linguistic differences of the deaf people. With the purpose of finding answers to this problematization, we composed a bilingual didactic sequence (SDB), since, in this proposal, the visual elements that converge with the linguistic aspects of Libras stand out. From studies and empirical knowledge on the subject, the following questions emerged that guided this research: What are the specificities of teaching Portuguese to deaf students in a bilingual perspective? How to create a bilingual didactic sequence to teach the cartoon genre, respecting the peculiarities of the deaf student? With the purpose of finding answers to this problematization, the general objective is centered on the SDB and all possible teaching proposals with textual genres. This material will be a resource for bilingual teachers. It is, therefore, a qualitative and bibliographic research. The results demonstrate that all specificities, such as: bilingual teaching, bilingual teacher/student, visual aspects, linguistic comfort, relevant/sensitive teaching, looking at the student's knowledge of the world and conducting work based on it, leads students and teachers to work with two languages of different modalities in a lighter way and with more satisfactory results.

Keywords: Bilingualism; Pounds; Portuguese; Cartoon.

LISTA DE SIGLAS

APASFI	Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Foz do Iguaçu
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
SCIELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)
SDB	Sequência Didática Bilingue
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Charge 01	72
Figura 2 - Charge 02	72
Figura 3 - Charge 03	72
Figura 4 - Charge 04	78
Figura 5 - Charge 05	79
Figura 6 - Charge 06	79
Figura 7 - Charge 07	80
Figura 8 - Charge 08	80
Figura 9 - Charge 09	81
Figura 10 - Charge 10	81
Figura 11 - Charge 11	82
Figura 12 - Charge 12	82
Figura 13 - Charge 13	83
Figura 14 - Charge 14	85
Figura 15 - Charge 15	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese da SDB	74
Tabela 2 - Quebra da barreira linguística	76
Tabela 3 - Sinalização.....	78
Tabela 4 - Apresentação do tema.....	84
Tabela 5 - Produção inicial	86
Tabela 6 - Sequência histórica.....	86
Tabela 7 - Linguagem dos quadrinhos – aspectos visuais.....	90
Tabela 8 - Produção final.....	90

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO	21
1.1 OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO MÉDIO: CONCLUSÕES A PARTIR DO PROJETO DE EXTENSÃO.....	22
1.2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	27
1.3 DESAFIOS NA BUSCA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS	29
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DOS SURDOS: DO ORALISMO AO BILINGUISTO, O PORTUGUÊS SEMPRE É O PROBLEMA?.....	39
2.1. DIFERENTES FILOSOFIAS PARA SURDOS: DO ORALISMO AO BILINGUISTO.....	39
2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE VERSUS EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	50
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CULTURALMENTE SENSÍVEIS RELEVANTES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	57
CAPÍTULO 3: UMA PROPOSTA DE SDB PARA O ENSINO DE ESCRITA AOS ALUNOS SURDOS DO ENSINO MÉDIO.....	62
3.1 GÊNEROS TEXTUAIS: CHARGE E SUAS CARACTERÍSTICAS	62
3.2 LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA ESCOLAR.....	65
3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA BILÍNGUE	68
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação por essa pesquisa é fruto de minha trajetória no curso de Letras – Português/Espanhol e suas respectivas literaturas, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Foi na aula de Libras, ministrada pela professora Andrea Mazacotte, no ano de 2013, que me instigou a pesquisar o porquê de os surdos terem tanta dificuldade na aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita e de que forma poderia acontecer esse ensino. Lembro que, emocionada, a professora ministrava a aula e explanava sobre a necessidade de ser estudado o ensino da língua portuguesa, em que o surdo aprenda a apreciá-la, não de forma obrigatória e imposta por uma sociedade majoritária, mas de forma sensível e relevante, com metodologias e estratégias de ensino apropriadas, respeitando as particularidades e especialidades de sua língua materna.

Uma vez que o surdo não escolhe ter uma língua ou outra, esses aprendizes, obrigatoriamente, quando nascem surdos ou se tornam surdos, precisam além de sua língua materna - a língua de sinais - também a primeira língua reconhecida do país, no caso do Brasil, a língua portuguesa, na modalidade escrita, de forma que o integre no âmbito social, acadêmico e profissional.

A temática da Educação de Surdos tem ganhado espaço com as recentes pesquisas de autores como Strobel (2008), Fernandes (2011), Cezar (2018), Quadros (2020), e também, vem sendo amplamente discutida e alavancada pelos movimentos liderados pela comunidade surda, bem como o reconhecimento de sua língua materna e de sua própria identidade, que foi regulamentada através da Lei nº. 10.436 (conhecida também como a Lei de Libras), em 24 de abril de 2002, que é para a história um marco positivo na luta pelos direitos de cidadania dos surdos brasileiros.

Quadros (2020) destaca que a Libras é usada em todo o território nacional, visto que é uma língua reconhecida por meio da lei e por todos os seus usuários. A Libras é visual-espacial, ou seja, acontece no corpo e é vista pelos seus interlocutores - é diferente da língua que você fala e escuta - ela traduz, por meio de combinações linguísticas, toda a complexidade inerente a uma língua. As mãos, os movimentos do corpo, as expressões faciais, compõem as palavras em forma de sinais e sentidos, o que a diferencia da língua portuguesa que, por sua vez, é uma língua de modalidade oral-auditiva, já que utiliza sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. No entanto, as diferenças não estão somente na utilização de canais distintos, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua.

Nesse seguimento, na graduação, tive a oportunidade de ser monitora da disciplina de Libras, que se tornou obrigatória nos cursos de licenciaturas depois de muita luta da comunidade surda, através do Decreto nº. 5.626/2005. Entretanto, a própria legislação orienta que apenas o básico de Libras seja trabalhado, sendo insuficiente para comunicação efetiva dos sujeitos envolvidos.

Em meio a todas essas questões, também participei de grupos de pesquisa sobre essa temática e, no último ano de graduação, em 2016, escolhi esse tema para minha monografia. Por isso, ofertamos o projeto de extensão intitulado: “O ensino-aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita (L2) para surdos”. Nele, o ensino se deu de forma bilíngue, usou-se a língua materna dos surdos como língua de instrução para o ensino da segunda língua na modalidade escrita. Foi através do projeto e de todos os dados coletados que justifico a atual pesquisa como continuidade e aprofundamento e, dessa forma, a fim de contextualizar, tornou-se necessário explicar o projeto em questão para apresentar e explicar os dados e a motivação da criação da sequência didática bilíngue para surdos, que se investigou como o surdo tem a língua portuguesa e como ele lida com a segunda língua.

Mas, por que o projeto de extensão de 2016 aparece como articulador da presente pesquisa? Pelo fato de que, em todo o processo do ensino, percebeu-se a dificuldade de como trabalhar com os alunos, visto que esses não têm materiais bilíngues acessíveis e opções que possam ajudar o professor no ensino de língua portuguesa e, em sua maioria, o que o professor terá como base são atividades próprias para ouvintes, assim torna-se uma pesquisa de cunho longitudinal.

Tendo em vista essa dificuldade e todos os dados levantados, chegou-se à conclusão da necessidade de criação de propostas de ensino que viabilizasse o ensino para surdos, respeitando todas as suas questões identitárias e culturais.

Nesse contexto, as perguntas que norteiam a presente pesquisa se dirigem a: 1) *Quais as especificidades do ensino de língua portuguesa para alunos surdos numa perspectiva bilíngue?* 2) *Como criar uma sequência didática bilíngue para ensinar o gênero charge, respeitando as peculiaridades do estudante surdo?*

Isto posto, a presente investigação tem como objetivo geral propor uma sequência didática bilíngue (SDB) para alunos surdos, seguindo a perspectiva teórica dos gêneros textuais, em que o foco se dá no gênero *charge*, que vem da esfera jornalística e contempla a visualidade, além de estar, atualmente, presente em vestibulares.

Como objetivos específicos: **1. Descrever, a partir da experiência prévia em um projeto de extensão de ensino de língua portuguesa para alunos surdos no ensino médio, os princípios pedagógicos necessários à educação de surdos. 2. Explicitar a importância do ensino do gênero charge para alunos surdos do ensino médio. 3. Caracterizar gênero charge. 4. Objetivar, em uma sequência didática, os princípios pedagógicos necessários ao ensino de língua portuguesa para alunos no ensino médio, especificamente com gênero charge.** Desse modo, espera-se que esta pesquisa possa auxiliar os professores no ensino e a presente criação da SDB possa tornar-se um recurso didático bilíngue disponível.

O público-alvo dessa proposta são estudantes do ensino médio, pelo fato de ser o encerramento de um ciclo, momento em que estão se preparando para prestar os concursos de vestibulares, deste modo, leva-se em consideração que os alunos possam ter criticidade na leitura, que possam ter uma interpretação aprofundada de diversidade de assuntos e textos, o que o gênero em questão traz, as charges são textos multimodais que mostra uma intertextualidade e diversidade de assuntos levando o aluno a uma criticidade e capacidade interpretativa maior, fazendo com que, o aluno de ensino médio seja capaz de ter maior domínio de leitura.

Segundo Teixeira e Angelo (2010), a charge por sua vez possibilita a leitura crítico-responsiva de temas debatidos dentro da sociedade no dia-dia, o que contribui significativamente para o desenvolvimento da criticidade dos alunos, pois é a falta de leitura e também de informações um dos pontos principais que foi levantado no decorrer das aulas do projeto – em que será explicado no decorrer desta pesquisa – até mesmo pelos próprios alunos surdos.

Atualmente, a educação dos surdos é um tema inquietante. Um exemplo são as propostas educacionais que, mesmo tendo por objetivo propiciar seu desenvolvimento, resultam em uma série de limitações no cotidiano escolar; inclusive, muitos estudantes chegam ao final do ensino médio sem apresentar domínio na escrita e na leitura da língua portuguesa, conforme foi percebido na pesquisa-ação realizada no decorrer das aulas do projeto de extensão supracitado.

Para levantar a problematização desta pesquisa, foi feito, primeiramente, a revisão da literatura, necessária para que se possa observar e analisar o que há de estudos acerca da temática proposta. Buscou-se explorar a preparação de aulas para alunos surdos, considerando suas necessidades de inclusão e, desse modo, serão expostas algumas possibilidades pelo viés da visualidade das línguas, para que seja incorporada de forma igualitária para os sujeitos.

Dessa forma, tendo as considerações acima como balizadoras da organização da pesquisa e de seu relato, compreende-se serem necessários três capítulos para o desenvolvimento do trabalho. No primeiro capítulo, são tratadas todas as características da pesquisa e o seu contexto, revisão de literatura e, também, reflexões a partir da experiência prévia do projeto de extensão de ensino da língua portuguesa, na qual faz a justificativa do presente trabalho, além de aspectos sobre a metodologia utilizada para que a investigação seja verídica do ponto de vista científico.

O segundo capítulo faz um recorte histórico da educação de surdos e de como se chega ao cenário em que se encontra hoje, tanto na inclusão, como no bilinguismo, bem como o porquê de o ensino da língua portuguesa – mesmo que tão importante para a vivência em sociedade – tornar-se um trauma aos sujeitos surdos.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta e vai ao encontro de nossa proposta de sequência didática bilíngue – SDB, primeiramente, analisando de forma crítica como se dá o papel da escrita de língua portuguesa, principalmente para os aprendizes surdos, e como pode ser desenvolvida a proposta pedagógica acessível para a sociedade como um modelo de ensino, tendo como base o gênero *charge*, que traz todo um envolvimento de críticas do cotidiano com o aluno e a sociedade, transportando, assim, além de todo o ensino aprendizagem, informações de relevância para um desenvolvimento crítico.

CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo será apresentada a metodologia que delinea o percurso de investigação, desde a revisão de literatura, até os pressupostos teóricos que apoiam esta pesquisa, a fim de encontrar respostas para as perguntas norteadoras: 1) *Quais as especificidades do ensino de língua portuguesa para alunos surdos numa perspectiva bilíngue?* 2) *Como criar uma sequência didática bilíngue para ensinar o gênero charge, respeitando as peculiaridades do estudante surdo?* – para que chegue ao objetivo proposto em que é uma sequência didática bilíngue para alunos surdos, com base na teoria dos gêneros textuais.

Para tanto, este estudo se insere no campo das Ciências Humanas e se caracteriza como pesquisa qualitativa, realizada através de levantamento bibliográfico e documental, ancorado à teoria dos gêneros textuais e nos documentos oficiais da Libras.

No âmbito da educação de surdos, falamos de cultura, de identidades e, sobretudo, de sujeitos que interagem com o mundo que os cerca. A luta dessa comunidade sempre foi contínua e, com muito esforço, algumas conquistas foram alcançadas. Nesse caso, a pesquisa bibliográfica é importante para situar o leitor de toda essa luta de classe e como chegou à discussão de viabilizar um ensino, principalmente bilíngue, também, culturalmente sensível relevante (BORTONI-RICARDO, DETTONI, 2003).

Chega-se a essa proposta de investigação através de análise feita de coleta de dados extraída de um curso de extensão realizado em 2016 com alunos surdos e, por conseguinte, é justificável o motivo da continuidade da pesquisa para que outros objetivos, ainda maiores, sejam alcançados, por isso, valemo-nos, também, da pesquisa documental.

No caso da pesquisa documental, Severino (2017) a caracteriza como fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais, como é o caso do projeto de extensão realizado com alunos surdos que, numa tentativa de mostrar o motivo que levou o desenvolvimento dessa atual proposta, será descrito a seguir.

1.1 OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS NECESSÁRIOS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO MÉDIO: CONCLUSÕES A PARTIR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

O projeto protocolado junto à assessoria de extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Foz do Iguaçu, em 2016, teve como finalidade realizar um processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, assim como todo processo de extensão dentro de uma universidade objetiva, de acordo com o estabelecido na resolução nº 236/2014 CEPE/UNIOESTE que em seu capítulo I, art 1º, diz: “*A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico, que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.*”

Foi com base no processo educativo, cultural e científico que o projeto foi criado, tendo como partida o ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos como segunda língua (L2) na modalidade escrita, assim nomeado: “Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa na Modalidade Escrita (L2) para Surdos”.

O referido projeto de extensão tinha como participantes alunos surdos, oriundos de escolas públicas que já tinham concluído ou que estavam cursando o ensino médio e todos os inscritos demonstraram interesse pelo projeto e seu desenvolvimento. Essa prática resultou em um trabalho de conclusão de curso e em diversos artigos.

Os alunos participantes do projeto relataram dificuldades com a interação em sala de aula na escola regular inclusiva, seja com os professores, com alunos, com funcionários, bem como com toda a comunidade escolar, uma vez que são limitados apenas com um canal de comunicação que neste caso é o intérprete, e por isso chegam ao final do ensino médio sem nenhuma base linguística na língua escrita.

A Libras, que é a primeira língua desses alunos, foi reconhecida aos seus usuários e a outros defensores e, cada vez mais, vem sendo estudada e ampliada por linguistas que visam à importância de seu estudo dentro da educação. Porém, mesmo com as dificuldades de comunicação encontradas na comunidade escolar, esses alunos se mostraram interessados no desenvolvimento da segunda língua, como observamos nos textos produzidos durante as aulas, tentando estabelecer relações com a língua materna e aprimorar a escrita a fim de entender fatores linguísticos que se diferem.

O projeto foi voltado ao ensino bilíngue², com uma metodologia visual, e essa abordagem, dentre todos seus objetivos, visa a desenvolver melhor a compreensão da língua portuguesa escrita para os alunos surdos.

Em todo processo de ensino, estimulou-se a autonomia na escrita da língua portuguesa, ofertando condições de protagonismo em sua vivência e, também, exercitando habilidades que pudessem auxiliar esses participantes na compreensão de diferentes gêneros textuais.

A proposta inicial e que se manteve durante todo o projeto era a de que todas as aulas fossem ministradas na língua materna da comunidade – a Libras – tendo como prioridade a metodologia visual, através da utilização de alguns recursos, como: lousa, giz colorido, multimídia, fotos e vídeos, buscando diferentes formas para uma melhor compreensão de cada conteúdo exposto.

Com essa metodologia visual se instiga, durante a aprendizagem, a interação, visando e respeitando à cultura e à identidade dos alunos, para que eles possam potencializar as informações transmitidas. Assim:

A figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio. Para o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino, como também no caso do aluno surdo atendido em instituição de educação especial, o caminho da aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las (REILY, 2003, p. 169).

Percebeu-se, no decorrer das aulas, o quão importante é considerar a metodologia que é utilizada para tal aprendizado e por quantas vezes é explicado para o aluno surdo em sua língua materna o conteúdo exposto, uma vez que a vivência de um aluno para outro é diferente e cada uma deve ser levada em consideração.

Por exemplo, na escola inclusiva, segundo Ribeiro (2013), em sua grande maioria, são usados métodos para pessoas ouvintes, ou seja, métodos orais-auditivo, com pouco recurso visual. Assim, o único contato do aluno surdo com o ambiente escolar acontece por meio do intérprete, uma vez que o profissional intérprete/tradutor deve passar toda a informação para o aluno surdo, sendo o único canal de comunicação e, por esse motivo, eles acabam excluídos

² Segundo Quadros (1997), o ensino bilíngue se caracteriza pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua.

da interação em sala, sendo impossibilitados de ter a visualização ao mesmo tempo do quadro, do intérprete, de livros e dos colegas. Considerando o exposto,

Pode-se entender que a educação de surdos não se resume a um ambiente hipoteticamente inclusivo. O acesso à educação se dá em um ambiente educacional bilíngue, construído a partir de adequações que vão além de se permitir a presença do aluno surdo em salas de aula regulares. A atenção com questões de acesso linguístico é prioridade nesse processo (RIBEIRO, 2013, p. 27).

No formato bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução, observou-se que os alunos interagiam entre eles e com as professoras, tirando dúvidas e auxiliando no decorrer das atividades. As dificuldades com as línguas, tanto a materna quanto a língua portuguesa, foram diversas; todavia, a partir de cada aula, identificavam-se as maiores dificuldades e essas eram incluídas no conteúdo trabalhado para que tivessem maior proveito, contribuindo para o processo formativo dos sujeitos.

O projeto foi realizado uma vez por semana, nas dependências da APASFI, que é a Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Foz do Iguaçu. Foram desenvolvidas diversas atividades, priorizando a prática visual e utilizando a língua de sinais como mediadora do processo de ensino e aprendizado.

É importante ressaltar que alguns encontros foram na Unioeste, quando a Apasfi estava fechada devido às férias, propiciando, assim, que os estudantes pudessem conhecer a universidade e se interessar ainda mais pelo ensino superior. No total, foram 40h de atividades, 2hs/a por semana, durante 5 meses, desenvolvidas no ano de 2016.

Os sujeitos de pesquisa foram 18 pessoas surdas que atuavam em diferentes esferas sociais. Esses terão suas identidades preservadas por motivos éticos. No início do projeto, tentamos conhecer os alunos e seus desejos quanto ao ensino de uma segunda língua na modalidade escrita, para, assim, adequar as aulas da forma que fossem mais proveitosas, todavia, participaram surdos de variadas idades e escolaridade, o que dificultou no decorrer das aulas um entrosamento maior aos conteúdos ministrados

Dos 18 participantes, 14 eram oralizados e conseguiam fazer a leitura labial além de articularem algumas palavras; em casa, a maioria dos participantes oralizados usavam a fala e apenas um pouco dos sinais para comunicação, já que todos os surdos eram de famílias ouvintes. Alguns ainda estavam estudando em escola inclusiva, mas a maioria já havia concluído o ensino médio e gostaria de aprender mais a língua portuguesa na modalidade escrita para a “inclusão” deles na própria sociedade.

Diante disso, é importante explicar que a educação bilíngue prevê o uso das línguas no contexto escolar, sendo a língua de sinais a primeira língua e a língua majoritária do país na modalidade escrita a segunda língua; mas, mesmo com essa contextualização das línguas, e como se procede o ensino, existe a necessidade de imersão cultural no mundo surdo e também no ouvinte, mostrando que o bilinguismo vai além das questões linguísticas. Por isso, não basta ser bilíngue, é preciso ser bi cultural (NEVES, QUADROS, 2015, p.140).

A cada encontro, tentávamos abranger a cultura e a realidade visual-espacial, sempre aplicando hipóteses que os ajudassem na aprendizagem – algumas frustradas, mas a maioria conseguia levar à reflexão e à melhora a cada dia, assim como declara nossa metodologia, é um ciclo e a cada ação precisa ter uma reflexão para transformação do contexto. Sobre isso, Ribeiro defende que “Ao atender um aluno surdo ele trabalhará com um sujeito que apresenta uma cultura visual, com uma identidade fortalecida por peculiaridades que o distinguem de seus pares ouvintes e que expressa suas ideias através de uma linguagem visual-espacial: a língua de sinais” (RIBEIRO, 2013, p. 35).

Desta forma, é preciso deixar claro que não estamos apenas falando de duas línguas distintas, mas também de duas modalidades diferentes, por isso, em todo processo de aprendizagem, tem-se como ponto de partida a língua de sinais como língua de instrução, para que, posteriormente, possa ser ensinada a língua portuguesa na modalidade escrita, de forma que o aluno consiga permear todas as relações do cotidiano.

Nessa proposta, a partir da língua espaço-visual, as aulas foram direcionadas a fim de explicar a língua portuguesa e, nessa perspectiva, os alunos interagem entre si e com os professores, não tendo vergonha de expor seus anseios. Dessa forma, descobrimos o que realmente lhes incomodava: a escola inclusiva, porque essa não tem espaço para que eles tenham acesso à informação.

Os conteúdos ministrados no projeto foram escolhidos no decorrer dos encontros, pois, em cada aula era observado o nível dos alunos e, dessa forma, o conteúdo era adaptado conforme a bagagem que possuíam e que estavam adquirindo. Além disso, a cada tema exposto era necessário repetir a explicação de outras formas ou levar exercícios diferenciados para auxiliar na compreensão.

Percebeu-se que durante as dinâmicas e exercícios em que eles puderam debater, a aula transcorria melhor e com mais êxito. Alguns vocábulos da língua portuguesa não consistiam num sinal específico, desse modo, era necessário explicar o significado para que eles pudessem ligar ao contexto que estava sendo inserida a palavra.

Foram vários os conteúdos ministrados: começamos com o reconhecimento dos alunos; alguns vocábulos em Libras; verbos e construção frasal com os verbos escolhidos; gênero textual currículo; gênero textual história, momento em que fizeram vídeos contando a história em Libras.

Posteriormente, foram aprofundados alguns tópicos linguísticos na Libras – sendo necessário realizar uma retomada – e em língua portuguesa. Começamos com artigos, pronomes e preposições, uma vez que esses três tópicos são ocultos na língua de sinais, há maior dificuldade na compreensão. Nesse sentido, foi necessário criar sinais juntamente com os alunos para a quebra da barreira linguística e, por conseguinte, fazer diversos exercícios para que pudessem compreender o contexto de cada tópico e como usar na língua escrita. Logo, esses não foram ensinados separadamente, como nomenclatura, mas sim, em contexto real, em textos e frases.

O ensino ocorreu visando sempre ao aluno e à bagagem que ele trazia linguisticamente e culturalmente para a sala de aula. Por ser um projeto inicial e inédito da forma como ocorreu, aconteceram algumas falhas pedagógicas e, dessa forma, foi a partir dos resultados que se verificou a importância de investigar a relevância de cada conteúdo e de como apresentá-lo para o aluno, não apenas de forma sistemática, mas de uma forma com que o professor tenha segurança sobre qual objetivo almeja alcançar. Segundo Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003, p. 121), “o estudo dos processos interativos em sala de aula já é reconhecido há algum tempo como um recurso valioso para se chegar à compreensão dos complexos processos cognitivos envolvidos nas atividades de aprender e ensinar”.

Em todo o processo de ensino, foi perceptível a dificuldade em se ter materiais de auxílio para ajudar o professor nesse processo pedagógico e é tendo como base essa justificativa que se observou a necessidade e a importância da criação de materiais de apoio, que fossem acessíveis para que pudessem ser usados como suporte nas aulas, tanto na escola bilíngue, quanto na escola de inclusão, visto que é um material bilíngue e de relevância.

Após a realização do projeto supracitado, os resultados demonstraram a percepção de que era importante a elaboração de material de apoio para o docente, tal como a Sequência Didática aqui sugerida. A partir disso, realizamos um levantamento bibliográfico com a intenção de conhecer pesquisas que pudessem auxiliar a atingir os objetivos propostos nessa pesquisa.

1.2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Nesta seção será exposto o estado da arte, que é um levantamento de estudos desenvolvidos sobre o ensino da língua portuguesa para surdos, mais especificamente em contextos bilíngues. Para realizar a busca, foram selecionadas as palavras-chaves dessa pesquisa: “bilinguismo”; “Libras”; “português”; “gêneros textuais”. Todavia, como em algumas plataformas não foram encontrados resultados com essas palavras-chaves, foi necessário reduzi-las.

O levantamento foi realizado em quatro plataformas. A primeira foi a Capes Teses e Dissertações, em que, ao colocar as palavras-chave, não se encontrou nenhum resultado. Desse modo, reduziu-se para “bilinguismo”, “Libras” e “português”, resultando em 64 pesquisas. Dessas, foi escolhida a dissertação de Marta de Fátima da Silva (2013), e a tese de Marcia Cristina Amaral da Silva (2013), para discussão nesta pesquisa.

Na plataforma da Capes Periódicos e na plataforma Scielo, não foram encontrados resultados com as palavras-chaves, então também se reduziu para “bilinguismo”, “Libras” e “português”, o que resultou em 15 e 4 trabalhos, respectivamente. No entanto, os trabalhos não possuíam relação de forma que pudessem contribuir com a discussão aqui proposta.

Por último, realizou-se a busca na plataforma de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Entretanto, nessa plataforma, apenas a palavra-chave “Libras” foi utilizada, para que houvesse mais resultados. Encontrou-se um total de 18 trabalhos e desses, novamente a dissertação de Marta de Fátima da Silva (2013), que foi a que mais se aproximou do objetivo da presente investigação.

O levantamento buscou pesquisas no período de 2013 a 2019 – posterior à formação da Plataforma Sucupira, visto que os trabalhos anteriores não estavam disponíveis para consulta. A busca resultou em um total de 102 pesquisas, divididas entre dissertações, teses e artigos.

Na sequência será feita uma revisão bibliográfica, por meio de descrição e discussão de correlação com essa pesquisa, primeiro por teoria, seguido da metodologia e, por fim, de contexto de pesquisa. O foco aqui não é fazer um resgate total, mas situar o leitor, bem como a pesquisa, na posição em que ela contribui.

A dissertação de Marta de Fátima da Silva (2013), apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, buscou analisar os resultados de uma proposta de

educação intercultural bilíngue e culturalmente relevante para a formação continuada de professores que atuam na educação de alunos surdos. A autora usou como método de geração de registros os grupos de estudos ocorridos durante a vigência do projeto de extensão, gravação dos grupos de estudo em vídeo, diário de campo, observações em sala de aula, fotos, atas dos grupos de estudo e informações em documentos da escola, o projeto ocorreu nas dependências da Associação de Pais e Amigos de Surdos de Foz do Iguaçu – APASFI.

Como resultado, a autora verificou a importância de se ter essa formação, não visando aos modelos já consolidados, mas levando em consideração uma perspectiva culturalmente sensível/relevante, para que os sujeitos pudessem ter a emancipação, tanto na atuação de ensino, como na organização do discurso pedagógico. Desse modo, o trabalho contribui para o debate sobre o ensino de surdos, o bilinguismo, e como se dá o processo visando à teoria de uma educação culturalmente sensível/relevante. Mesmo que o objetivo central da dissertação seja a formação de professores, o trabalho se aproxima muito do que, por bases teóricas, será discutido aqui.

A tese de Marcia Cristina Amaral da Silva (2013), desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá – UEM, investiga as (im) possibilidades do bilinguismo para o ensino da escrita em língua portuguesa a surdos do ensino fundamental, por meio da compreensão dos níveis de textualidade desses escolares, tendo como principal objetivo analisar o processo de escrita em língua portuguesa para surdos, por meio de metodologias de ensino de língua estrangeira. Para analisar essa proposta, a autora se valeu de estudo bibliográfico e, depois, de estudo de campo, dividido em duas partes: primeiro a análise de 200 gêneros textuais elaborados por 30 estudantes surdos e, em seguida, com auxílio de uma professora fluente em Libras, foram feitas oito intervenções com dois estudantes surdos em um centro educacional especializando, valendo-se de metodologia que viabilizam a língua como estrangeira.

Por fim, através das análises e intervenções, constatou-se que os surdos têm a possibilidade de aprender a escrita de forma consciente e nisso entram alguns aspectos importantes para essa aquisição de língua: a função social deve ser referência para as metodologias; a formação de professores deve ser apoiada na linguística; há a necessidade da mediação dialética com base na organização de ensino pautada no texto como unidade de língua.

A partir desse levantamento, observa-se que a aquisição da língua portuguesa escrita pelos surdos merece e necessita ser mais explorada cientificamente. Mesmo com um número significativo de trabalhos na área da educação de surdos, os objetivos são muito variados e

amplos e, com isso, verifica-se a necessidade de se pontuar métodos e metodologias objetivas que possam ajudar ativamente no ensino e na aprendizagem desses sujeitos. É por isso que a presente pesquisa é necessária e propõe a criação de sequência didática bilíngue, disponível para professores que, além de tudo, possam trabalhar tanto na inclusão como nas escolas bilíngues – mesmo que o foco aqui seja a escola bilíngue.

1.3 DESAFIOS NA BUSCA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Quando se fala de ensino de línguas, é preciso saber claramente as concepções que permeiam esse campo de estudo. As concepções de língua e linguagem são fundamentais para direcionar as práticas de ensino, e uma não está isolada da outra, uma vez que quando se fala de língua, intrinsecamente se fala dos usuários e, assim sendo, de cultura, de identidade e de povo. Por isso, leva-se em consideração que a língua é um instrumento de comunicação e interação entre os sujeitos e é por meio dessa mesma língua que esses mesmos sujeitos sofrem influência.

No século XX, Ferdinand de Saussure, importante linguista fundador do Estruturalismo, que foi um marco para os estudos da Linguística, descrevia a língua como estrutura e a organizou a partir de âmbito no qual uma imagem acústica (significante) aparecia relacionada a um conceito (significado). Não se interessou pela fala, que era algo multiforme e se desviava de regras, pois “não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos” (SAUSSURE, 2002, p.17).

Saussure considerou a língua como um sistema abstrato de regras, todavia essa perspectiva não dá conta de todas situações que muitas vezes se apresenta mediante a uma sociedade tão diversa.

Em contraposição, Vygotsky (1999), que se apoiou na psicologia sociointeracionista e estudou a linguagem, considera o desenvolvimento do homem e a história da sociedade como constituintes que não se concebem em separado e, sim, como algo interativo do qual inevitavelmente se transmite valores e formas de se relacionar com o outro, em sociedade, e sua forma de se relacionar com ela. Ele acreditava ser evidente a interação do sujeito com a cultura e como ela produz e transforma o próprio ser.

Para Vygotsky, é a partir da linguagem que se estabelecem as relações entre o homem e sua realidade, por isso é nessa interação que desde os primeiros anos de vida o sujeito se

constitui através da língua que faz parte de seu universo linguístico, assim como aponta Fernandes,

[...] a partir do momento em que a língua passa a fazer parte do universo linguístico de representações de um indivíduo (primeiros anos de vida), linguagem e pensamento interagem num processo de interpretação significativa de seu universo conceitual. O indivíduo passa a perceber o mundo usando a palavra como símbolo representativo desse universo e a língua passa a fazer parte intrínseca de seus mecanismos mentais (CORREIA, FERNADES, 2005, p. 21).

Nessa visão, a língua e a linguagem são consideradas como conceitos diferentes, mas intimamente ligados, posto que complementares. A língua é um processo simbólico construído por meio dos processos de significação da atividade que envolvem o uso da linguagem nos próprios processos discursivos. De acordo com De Menezes (2015),

‘A partir de Vygotsky’, podemos tomar a linguagem como uma espécie de cabo de vassoura capaz de conduzir o rumo de nossas atividades cognitivas e sociais, por isso, ao participarmos de determinados grupos sociais, aprendemos sua linguagem através da chamada interação, podendo daí, então, transformarmos nosso próprio desenvolvimento enquanto ser. Vygotsky acredita na importância da vida social e interpessoal como sendo de fundamental importância para nosso desenvolvimento (DE MENEZES, 2015, p. 103).

Na mesma perspectiva, o filósofo e pensador russo Bakhtin (1992) vê a linguagem como prática social construída através da interação; também vê a língua como dialógica, ideológica e social, visto que o ser humano é formado através das pessoas com as quais interagem, construindo e reconstruindo seu repertório linguístico e cultural.

Portanto, tem-se a linguagem como uma criação do sujeito e, sendo assim, a linguagem se torna o maior e o mais importante veículo para a construção da subjetividade, pensamento e linguagem são a chave destaque de toda compreensão humana.

Conforme Pereira (2005), as ideias Vygotskianas e Bakhtinianas contribuíram significativamente para uma mudança na concepção de linguagem, principalmente no final dos anos 80. A autora coloca a linguagem como um lugar de interação humana, de interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. Desse modo, percebe-se que a ação pedagógica neste sentido tem ganhado alguns avanços quando os professores buscam cada vez mais formas de uso efetivo da língua escrita, trabalhando em situações reais.

Corroborando esse diálogo, Bagno (2014) diz que “abrir a boca” e começar a falar uma língua é, automaticamente, criar um ambiente sociocultural e sociocognitivo moldado pelos falantes daquela língua. É criar um contexto de relações e interações, ou seja: língua é contexto.

A linguagem não serve apenas para a comunicação, ela é, além de expressão, um produto cultural. E, por sua vez, é por meio da cultura que um povo se integra, constitui-se e identifica as pessoas, é através da cultura que se constrói a identidade dos sujeitos dentro de uma sociedade.

O termo cultura³ abarca questões ideológicas que transpassam por toda teoria, todavia, essa pesquisa está pautada nos estudos culturais de Silva (2000), em que a cultura é como um campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno de significação.

No caso da surdez, como afirma Skliar (1999, p.12), é determinada e construída na educação e nas escolas a partir de diferentes formas multiculturais, nesse caso, pensando no objetivo da pesquisa, é imprescindível acreditar na língua de sinais e na possibilidade da cultura surda inserida na sociedade. É preciso que haja respeito à língua de sinais e à cultura dos surdos, como um grupo minoritário e que luta por seus direitos linguísticos dia a dia.

Muito se tem discutido sobre a aquisição da língua portuguesa para surdos na modalidade escrita, isso desde que um marco para essa comunidade se tornou realidade de inclusão na sociedade e, principalmente, no âmbito escolar. A Lei nº. 10.436/02 (BRASIL, 2002) sanciona que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, que para os surdos é uma segunda língua. O acesso à educação, contudo, é um direito do surdo, garantido por lei, como confere o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005).

Os surdos, diante dessa realidade social imposta, quando nascem ou se tornam surdos, necessariamente precisam usar as duas línguas. Nessa perspectiva, observa-se carência de incentivo para a inserção do sujeito surdo em espaços de educação formal, que propiciem efetivamente condições para o seu aprimoramento profissional e acadêmico. É provável, como mencionado, que a própria diferença linguística que envolve o uso da Libras, além dos aspectos culturais e identitários a ela indissociáveis, motive esse distanciamento entre as comunidades, num mesmo espaço de interação.

Tendo em vista que as duas línguas são usadas em modalidades diferentes e, também, que o sistema linguístico se difere, sendo a Libras visual-espacial e a língua portuguesa oral-auditiva, pode-se deduzir que é um desafio para o professor bilíngue ter o domínio do

³ O presente trabalho não objetiva discorrer detalhadamente sobre o termo ‘cultura’.

conhecimento e, por conseguinte, o aluno precisa se sentir seguro em sua língua de instrução, neste caso, o ideal é sua língua materna – Libras.

É importante entender que:

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre as pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística (QUADROS, 1997, p.47).

As duas línguas são necessárias para os surdos. Tendo como base essa ideia, na busca em contemplar caminhos para a educação de surdos, Santos e Silva (2012) acreditam que a percepção do ensino bilíngue é um processo em permanente construção e não um modelo acabado em que está subjacente também à compreensão da construção do conhecimento no mesmo sentido.

No caso da educação dos surdos, é situado o ensino na esfera apenas da comunicação escrita, pois, a partir da sua língua visual – a Libras – é que se adquire o conhecimento. Para Alpendre (2008, p.12), “a língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra/som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente a estratégias visuais, com base na língua de sinais”. Partindo desse princípio, destaca-se que a prática pedagógica de ensino de língua portuguesa para alunos surdos não deve se voltar para atividades que estabeleçam a conexão entre o som, mas sim, ao sentido imagético. Assim:

A aquisição da língua portuguesa pelo surdo se faz através da representação gráfica, isto é, por meio da escrita em situações sociais impedido de aprender as propriedades fonológicas ou prosódicas da língua. Assim, a criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, por meio da modalidade escrita da língua. Letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua portuguesa pelo surdo (ALPENDRE, 2008, p. 11-12).

Nesse caso, a perspectiva teórica do letramento é uma possibilidade, porquanto o sujeito surdo está exposto às diversas situações que estão presentes nos mais variados gêneros textuais, assim como os ouvintes. Dessa forma, o ensino de leitura e da escrita deve enfatizar a prática social e cultural, fazendo com que o aluno perceba a multiplicidade de usos e funções.

Para deixar claro, essa abordagem leva em consideração que o termo ‘letramento’ ainda é, erroneamente, confundido com alfabetização. Então, julga-se necessário discorrer acerca de seu conceito.

Kleiman (2005) aponta três questões que devem ser esclarecidas acerca do conceito de letramento: a) ele não é um método de ensino, uma vez que não existem formas determinadas e fixas a serem seguidas para que o aluno saia ‘letrado’ da sala de aula; b) não é alfabetização, mesmo que essa esteja inclusa, pois vai além do processo de aprendizado das letras e do código escrito da língua; c) também não é uma habilidade, já que não se vale somente do fato de o aluno saber ler e escrever, mas sim, de saber utilizar esses conhecimentos com outros saberes adquiridos ao longo de suas formações.

Rojo (2009) explica que os termos alfabetismo e letramento, na década de 1980, possuíam significados semelhantes e próximos, “sendo, por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos” (ROJO, 2009, p. 98). Todavia, a própria autora afirma que é importante distinguir ambos os termos, pois,

[...] o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98, grifos da autora).

Ademais, Magda Soares (2004) aponta que o termo letramento foi originado devido a necessidade em nomear práticas sociais de escrita e leitura que estavam além da alfabetização, ou seja, das práticas de leitura e escritas aprendidas no sistema de escrita.

Essa necessidade ocorreu no mesmo momento histórico em sociedades distintas. No Brasil, o conceito de letramento teve origem diferente em relação a outros países, porque aqui, “[...] a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos [...]” (SOARES, 2004, p. 08)

Percebe-se que o conceito de letramento surgiu conectado ao de alfabetização, e assim permanece até os dias de hoje. Todavia, concordando com Kleiman (2005), embora estas concepções estejam ligadas, não são sinônimos. Kleiman (2005) afirma ainda que o ‘letramento’ se originou de um conjunto de práticas de uso da escrita que estavam

modificando a sociedade. Dessa forma, a autora argumenta que a criação de um novo conceito – diferente do conceito de alfabetização – levaria à existência de diferentes práticas.

Neste contexto, Kleiman (2005) diz que as práticas de letramento acontecem, também, fora da escola, e envolvem a participação coletiva, em oposição às práticas de alfabetização, em que a maior importância ainda está na participação individual do aluno. Assim, a autora argumenta que:

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Outra característica sobre o letramento é que sua prática é situada (KLEIMAN, 2005), e será de acordo com a situação que se definirão os recursos utilizados para a comunicação, ou seja, “é devido a esse caráter situado das práticas de letramento que os usos da língua escrita fora da sala de aula são extremamente heterogêneos, variando segundo os participantes” (KLEIMAN, 2005, p. 26). Dessa maneira, não se considera, por exemplo, apenas as regras gramaticais e o conhecimento que o estudante tem do alfabeto, mas a realidade individual de cada aluno.

Essas práticas situadas podem ser entendidas, então, enquanto contexto, pois algumas circunstâncias são relevantes, como: participantes, ações, conhecimentos prévios que os alunos possuem. No letramento, os saberes são construídos juntos, por meio das trocas de experiência. Por isso, acredita-se na relevância de um trabalho pedagógico em que o letramento contemple as diferentes manifestações culturais dos contextos nos quais o surdo está inserido. É imprescindível, portanto, trazer para cotidiano escolar experiências de aprendizagem em práticas de letramento de forma significativa, discursiva e funcional.

Nesse íterim, em 1996, um grupo de estudiosos⁴ da cidade de Nova Londres (Connecticut – EUA), conhecido como “The New London Group” – NLG, publicou o manifesto intitulado “Uma pedagogia de multiletramentos: desenhando futuros sociais”⁵. Nesse documento, objetiva-se apresentar um ponto de vista teórico sobre uma mudança que afeta alunos e professores no ambiente social, bem como uma abordagem diferenciada na pedagogia da alfabetização, que o próprio grupo denomina como “multiletramento”.

⁴ O grupo era composto por: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

⁵ No original “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures”.

Os estudiosos do NLG defendem que o aumento das diversidades linguísticas e culturais, bem como a multiplicidade dos canais de comunicação, trazem a necessidade de uma abordagem de alfabetização que se sobressaia à tradicional. Ou seja, é importante que o indivíduo saiba ‘negociar’ as diferenças linguísticas e culturais, de modo que saiba se comunicar de melhor forma possível em cada situação.

A respeito das multiplicidades linguísticas, o NLG aponta que existem dois aspectos, um que busca “[...] ampliar a ideia e o entendimento do letramento para dar conta do contexto de nossas sociedades culturalmente e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, pelas múltiplas culturas que se inter-relacionam e pela pluralidade de textos que circulam”, enquanto o outro aponta que “o letramento agora precisa dar conta da crescente variedade de formas de texto associadas a tecnologia de informação e multimídia” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 61), incluindo, como exemplo, a compreensão de imagens visuais e seu relacionamento com palavras escritas.

Dessa forma, os multiletramentos procuram englobar a grande diversidade linguística e cultural existente, assim como a multiplicidade de canais de comunicação, levando à construção de significados multimodais e é nessa perspectiva que se chama atenção para o povo surdo, visto que o canal de comunicação se difere dos ouvintes, como visto anteriormente. É por esse viés que a abordagem de letramento e, em consequência, de multiletramentos, abarca essa diferença linguística de canais e línguas que se diferem. É visto que essa mediação de abordagem junto com uma metodologia que respeite a identidade e cultura do surdo pode ser uma opção viável quando se fala do desafio de ensino.

Os estudiosos também apontam que o uso dos multiletramentos permite a realização de dois objetivos: criar acesso a evolução da linguagem de trabalho, poder e comunidade; e promover o engajamento crítico necessário para seu desenvolvimento social.

A criticidade acontece a partir de bases sólidas que se remetem às habilidades de ler e escrever e, por isso, é importante para o povo surdo abarcar todo o envolvimento de trocas de saberes para o avanço da criticidade de forma significativa, em que tenha o envolvimento de mediação dos professores bilíngues junto com os alunos que se tornarão, também, bilíngues.

Tendo isso em mente, pode-se concordar com os pesquisadores Cope e Kalantzis (2000, p. 7), integrantes do New London Group, quando explicam que é necessária uma nova escolaridade, que precisa promover uma cidadania diferenciada, mais ativa, nas palavras dos autores “de baixo para cima”, de forma que “as pessoas podem assumir um papel de destaque nas muitas comunidades divergentes de suas vidas”.

Corroborando, Rojo defende que “[...] um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107).

Ainda segundo a autora, para isso, é necessário que a educação linguística considere, de maneira ética e democrática, alguns aspectos, tais como os multiletramentos ou letramentos múltiplos, e os letramentos multissemióticos. Com base em Moita-Lopes e Rojo (2004), a autora explica:

Os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais [...]

Os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (ROJO, 2009, p. 107, grifos da autora).

Para a autora, essas múltiplas exigências do mundo contemporâneo estão presentes na escola e vão multiplicar as práticas e textos que lá – na escola – devem circular e ser abordados. Dessa forma, será necessário ampliar, bem como democratizar, as práticas e os eventos de letramento. Para Bezerra,

Os estudos sobre letramento investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo. Alguns dos resultados obtidos pelas pesquisas indicam que todos os usos linguísticos são situados no espaço e no tempo e são a sedimentação de práticas sociais longamente desenvolvidas e testadas, as quais, por sua vez, se sedimentam na condição de estruturas chamadas gêneros. (Marcuschi, 2001b:43). Isso nos faz ver que o letramento não é único, mas há vários letramentos (Street 1995, apud Marcuschi, op.cit.) relativos aos vários contextos sociais e culturais das sociedades em que aparecem. Assim é que se tem letramento relativo ao contexto discursivo familiar, escolar, religioso, profissional e outros e não se pode falar de um sujeito iletrado. Se há tipos diferentes de letramento, só há sujeitos menos ou mais letrados, visto que em algum domínio discursivo ele terá mais práticas de letramento e, em outro, menos (BEZERRA, 2010, p.42).

Essa abordagem, por sua vez, também é necessária durante a produção escrita voltada para redações de vestibulares, uma vez que o vestibulando precisa ir além de conhecimentos

gramaticais. Ele precisa reconhecer, selecionar e organizar seus saberes cotidianos, que foram obtidos durante toda sua caminhada, para que, dessa forma, tenha condições de argumentar e, também, de adequar seu discurso a uma situação específica. Convém citar aqui essa finalidade, visto que, o ensino médio é voltado para a realização de vestibulares, e os alunos são preparados especificamente para essa prática social.

A partir de Freire (1996), é considerado o educador enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, propiciando possibilidades em que se permite ao educando se transformar em sujeito construtor e reconstrutor do saber e, ao lado do educador, produzir conhecimentos, entendendo que também é sujeito participante do processo.

O objetivo é propiciar e possibilitar uma troca intercultural e linguística. Intercultural como sendo o reconhecimento da diversidade de representações sociais e culturais que estão diretamente interligadas quando se está inserido em um âmbito em que há sujeitos de duas línguas e mundos distintos.

Tomando como base os escritos do projeto de extensão que aqui foi colocado como justificativa de pesquisa, percebe-se, a partir dos dados coletados do projeto voltado ao público surdo, que mesmo com dificuldades na escrita, os alunos usam alguns aspectos da língua portuguesa nas produções escritas, mesmo que não tenham certeza de como utilizar, a tentativa mostra que eles compreenderam que o português escrito difere de sua língua materna em alguns aspectos.

Uma proposta de solução para que eles conseguissem perceber melhor a escrita da língua portuguesa é explorar a leitura em conjunto com a escrita, pois olhando como se dá a escrita e tendo mais contato com diferentes gêneros textuais é possível notar como a língua é organizada, ou seja, o objetivo central deste estudo.

No entanto, deve-se considerar que

O processo de letramento do aluno surdo tem sido considerado um grande desafio para os educadores que trabalham ativamente com a surdez. Ao contrário da criança ouvinte que aprende e vivência no dia a dia a língua portuguesa com naturalidade via canal auditivo, a criança surda encontra dificuldade para assimilar o português porque sua percepção e representação do mundo se dão por meio dos componentes visual e gestual. Logo, torna-se cansativo para indivíduos surdos conhecer o mundo através de letras, palavras e textos (COUTINHO; DAWES, 2017, p.12).

Se essa questão for pensada no âmbito do Brasil, tanto a língua portuguesa, quanto a Libras são complexas e mesmo que a escola busque ensiná-las com base em conteúdos pré-

determinados por documentos oficiais, é necessário se ter em mente que cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem.

Dessa forma, retoma-se aqui o projeto de extensão realizado, uma vez que essa preocupação com a efetiva compreensão do conteúdo por parte dos estudantes ocorreu desde o início, inclusive dependendo dessa compreensão para a escolha dos próximos conteúdos. Evidencia-se, também, que a aquisição de uma língua precisa passar por vários níveis e que para se chegar num ensino de LP na forma culta e/ou acadêmica é preciso que o processo de mediação entre o professor bilíngue e os alunos se constitua em um desenvolvimento contínuo e gradativo, até se chegar a escrita efetiva da LP sem que ocorra a interface das línguas de forma estrutural, podendo, entretanto, ocorrer interface das culturas e isso precisa ser levado em consideração no ensino e aprendizagem.

Ademais, “não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez (VYGOTSKY, 1999, p. 45). Por esse motivo, o próximo capítulo irá relatar todo o momento histórico e as filosofias pelas quais o ensino para as pessoas surdas trilhou, teoria necessária para que alguns aspectos sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes surdos se tornem nítidos.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DOS SURDOS: DO ORALISMO AO BILINGUISMO, O PORTUGUÊS SEMPRE É O PROBLEMA?

Com o intuito de tornar clara a discussão que cerca a educação de surdos e toda conquista da comunidade ao longo dos anos, o presente capítulo irá apresentar um breve histórico da educação dos surdos, mostrando quais foram suas principais mudanças e como aconteceram, partindo das diferentes filosofias da educação. Outro fator que será mostrado neste capítulo são algumas mudanças que ocorreram no ensino de alunos surdos com o passar do tempo, dentro do âmbito escolar brasileiro, dando ênfase às propostas da educação contemporânea, a bilíngue e a inclusiva.

Por fim, chega-se às práticas pedagógicas ancoradas na pedagogia culturalmente sensível, criada por Erickson (1987), mas aqui fundamentada por seus seguidores: Bortoni-Ricardo (2005), Gloria Ladson-Billings (2002) e Silva e Santos (2012), que darão suporte a uma prática pedagógica que, além de levar em consideração o conteúdo, também abarca as situações culturais, linguísticas e sociopolíticas, tendo o aluno como um todo e quebrando barreiras que se apresentam do dia a dia da sala de aula, seja ela de inclusão ou bilíngue.

As informações reunidas neste capítulo foram obtidas por meio de pesquisa bibliográfica, constituindo-se como o primeiro contato com a temática pesquisada. Aqui, apresentam-se questões relativas ao ensino aprendizagem dos surdos, o papel da escola e sua realidade frente ao currículo inclusivo proposto.

2.1. DIFERENTES FILOSOFIAS PARA SURDOS: DO ORALISMO AO BILINGUISMO

A Libras é uma língua reconhecida legalmente por meio de política linguística, todavia, o planejamento linguístico dessa política acontece na prática? Por que, a cada âmbito, e isso fala-se apenas do básico, educação, saúde e trabalho, precisam lutar por uma efetiva inclusão? O que realmente falta para que a sociedade entenda a importância de ver o surdo não mais como deficiente, mas sim, com uma diferença linguística? Por serem de um grupo minoritário, precisam, a cada âmbito que chegam, lutar por sua efetiva inclusão?

Considerando a reflexão acima, partimos de um marco para a educação de surdos, na década de 1990. Com a fundação da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração Dos Surdos, em 16 de maio de 1987, inicia-se uma nova fase na luta pelos direitos dos surdos brasileiros, quando, finalmente, as pessoas surdas passam a dirigir sua identidade.

A educação dos surdos passou por vários momentos históricos até o reconhecimento da língua. A luta da comunidade é constante para alcançar sua independência na sociedade, visto que antigamente os surdos eram considerados como doentes e ineducáveis, desprovidos de direitos civis, de herança, também não tinham o direito ao casamento e tampouco à educação; assim, eram mantidos encarcerados até a morte.

Segundo Strobel (2008), os surdos eram tratados como deficientes porque não conseguiam se comunicar igual aos ouvintes e, por isso, eram mantidos enclausurados, passando a viver junto aos doentes ou moribundos.

As pessoas surdas precisavam de alguma forma buscar a “normalidade”, portanto passavam toda a vida tentando adquirir uma comunicação para sobrevivência e essa comunicação, imposta pela sociedade, deveria ser igual à dos ouvintes, caso contrário, seriam excluídos ou até mesmo mortos, uma vez que

Historicamente, os surdos sempre foram vistos como inferiores aos ouvintes, como deficientes que precisavam se adequar e caminhar para a “normalidade” e para isto precisavam de oralizar. Isto marcou por muito anos a comunidade surda que é uma minoria linguística e que tem sim uma língua própria não oral! O surdo que tem vergonha de usar a língua de sinais não se reconhece como surdo e sim como deficiente, ou seja, não conseguiu se libertar da visão de surdez que a sociedade atribuiu. A maioria das pessoas da sociedade ou ignoram essa característica e necessidades dos surdos ou ainda dá representação ao sujeito surdo com moldes do modelo clínico, ou seja, deficientes. Nesta concepção, os “deficientes” precisam se adaptar a uma sociedade que não foi pensada para eles (STROBEL, 2008, p.37).

Fernandes (2011) afirma que esse contexto a que os surdos foram submetidos, de grandes dificuldades de comunicação e de desenvolvimento de uma linguagem e de uma aprendizagem formal, não passou de um grande e irreparável equívoco:

Por muito tempo, os surdos foram vítimas de uma concepção equivocada que vinculava a surdez à falta de inteligência, levando-os a serem marginalizados, com base na crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem, não poderiam pensar e, portanto, não haveria possibilidades de aprendizagem formal (FERNANDES, 2011, p. 20).

Até a Renascença, a ideia de educar os surdos parecia inconcebível. Foi somente a partir do século XVI que se constatou um esforço em educá-los e, a partir desse momento, começa a história da educação dos surdos (PEREIRA, 2011).

Nessa primeira fase, apenas os surdos das famílias nobres possuíam acesso a essa educação, que era combinada com a família e feita por tutores que, na maioria das vezes, eram médicos ou religiosos. Por exemplo,

Pedro Ponce Leon (1520 – 1584) foi um dos tutores que se destacou no ensino de surdos da nobreza espanhola. Seu objetivo era ensinar seus alunos a falar para que tivessem direito à herança. Ele utiliza o alfabeto manual com as duas mãos e fazia uma junção dos sinais usados pelos monges beneditinos que viviam sob a lei do silêncio (...) (PEREIRA, *et al.* 2011, p. 7).

Essa foi uma primeira fase da educação dos surdos. A partir do século XVI, eles começam a ter espaço na sociedade, mesmo que ainda mínimo e apenas os das famílias nobres. Isso é considerado um avanço, comparando-se ao que acontecia antes. Por exemplo, em alguns lugares eles eram exterminados, como na Grécia, em que os surdos eram considerados um peso para a sociedade.

Atualmente, sabe-se que os surdos podem e conseguem se comunicar e precisam de uma aprendizagem formal, assim como os ouvintes. O que declaramos é que o modo de comunicação é diferente, não é oral auditivo igual dos ouvintes, mas sim, visual-espacial.

É válido mencionar que:

As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque utilizam o canal visual-espacial em vez do oral-auditivo. Por esse motivo, são denominadas línguas de modalidades visual-espacial, uma vez que a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial (PEREIRA, *et al.* 2011, p. 5).

Essa comunicação ao longo dos anos foi conquistada por leis e decretos que incluem a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como segunda língua oficial no Brasil, atualmente positivada na Lei Federal nº. 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº. 5.626/2005, e reconhecida como meio legal de comunicação e expressão.

No entanto, antes de ser considerada devidamente uma língua, a Libras teve seu início com gestos, para que pudesse possibilitar uma comunicação entre as pessoas surdas até uma oficialização. Essa língua artificial, criada pela própria comunidade, é chamada de gestualismo. Como afirma Costa, 2010:

O gestualismo, com base nos escritos de Lacerda (1998), antes de ser considerado uma abordagem, teve sua filiação histórica. Os esforços no sentido da educação do surdo eram, no século XVI, realizados por meio de metodologias não compartilhadas, ora por não haver mesmo o hábito ou a necessidade, ora por ser intencionalmente mantido em segredo em razão da

dificuldade na realização do ensino. A educação era privilégio de poucos surdos, somente dos nobres e influentes [...] (COSTA, 2010, p. 23).

Portando, o gestualismo passou a ser considerado como a principal maneira de comunicação entre os surdos. Os estudiosos dos ensinamentos gestuais acreditavam que os surdos que utilizavam e tinham acesso a essa linguagem possuíam maior facilidade de aprendizado e interação entre as pessoas. Além disso, não tinham acesso à educação que, como dito anteriormente, era privilégio de poucos.

Mesmo a prática do gestualismo não sendo reconhecida legalmente, os surdos começaram a perceber que poderiam se comunicar e ter direitos e espaço na sociedade. A partir do século XIX, as práticas de comunicação começam a se consolidar, mas até esse momento os surdos eram excluídos e tido como doentes sem acesso a sua própria vida.

No começo da educação dos surdos, eles eram ensinados individualmente, por tutores que seriam pessoas de confiança da própria família. No entanto, com o decorrer dos anos, ainda na primeira fase da história dos surdos – no final do século XVIII, entre os anos de 1760 a 1880 – pessoas de diferentes países da Europa criaram escolas para surdos, escolas essas com abordagens e metodologias totalmente diferentes:

Na França, o abade Charles-Michel de L'Épée, fundador da primeira escola para surdos no mundo, privilegiavam a Língua de Sinais Francesa (LSF), que havia aprendido com surdos nas ruas de Paris. Teve o mérito de reconhecê-la como língua, divulgá-la e valorizá-la, bem como mostra que, mesmo sem falar, os surdos eram humanos. Outra grande contribuição de L'Épée foi o fato de passar a educação do surdo de individual para coletiva, não mais privilegiando os aristocratas, mas estendendo a possibilidade de educação para surdos de todas as classes sociais (PEREIRA, *et al.* 2011, p. 8).

A partir desse momento, segundo Fernandes (2011), L'Épée cria a primeira escola de surdos e uma abordagem diferente de ensino, reconhecendo, acima de tudo, os sinais criados pela comunidade como língua e aceitando o surdo e sua inteligência. Nesse momento, sua educação começa a mudar, inicia-se uma “Idade de Luz” e L'Épée é conhecido como “Pai dos Surdos”. Sua metodologia era totalmente diferente e jamais vista até aquele momento: ele fazia uso de uma combinação da língua de sinais utilizada pelos surdos, com a gramática sinalizada francesa, que permitia que os surdos lessem, escrevessem e compreendessem o que lhes era dito por meio de um intérprete sinalizador. Dessa forma,

Pelo sucesso obtido, a prática de L'Épée ganhou inúmeros adeptos e vários professores foram treinados para difundir-na nas mais de 20 escolas para

surdos criada na França e no resto da Europa até 1789. O mais interessante é que, pelo predomínio da comunicação gestual nas aulas, vários professores Surdos passaram a colaborar nas práticas educativas, o que, pela primeira vez conferiu *status* social às pessoas Surdas (FERNANDES, 2011, p. 28).

Essa posição e acontecimento foi um ato marcante em toda história dos surdos. L'Épée reconheceu a Língua de Sinais como único meio de comunicação adequado para o desenvolvimento das pessoas surdas e, assim, trouxe inúmeras contribuições para a inclusão na sociedade. Através da LSF – Língua de Sinais Francesa e a escrita, eles conseguiam a comunicação e interação e, por conseguinte, tomaram posse de posições sociais significativas.

Conforme Fernandes (2011), a Língua de Sinais Francesa, por ser a primeira reconhecida como língua, foi a raiz de todas as outras línguas de sinais que, como foi dito, deu-se através dos alunos e professores que tiveram contato com L'Épée e migraram para outros países europeus e ao continente americano, multiplicando a metodologia de ensino.

Em contraposição, nessa mesma época foram fundadas escolas por Thomas Braidwood, na Inglaterra, e Samuel Heinicke, na Alemanha, onde se priorizava a língua majoritária na modalidade oral. Eles defendiam que a única maneira de aprendizado era através da oralização, na língua oficial de seu país, para que os surdos pudessem conquistar espaço, porque se usassem a língua de sinais, seu avanço na fala seria inibido. Fernandes (2011), explica que, para Heinicke, “a utilização de *gestos ou mímica*, como eram denominados os sinais à época, significava caminhar em direção contrária ao avanço do aluno, e a oralização era necessária para que os contatos sociais dos Surdos não fossem restritos aos seus semelhantes” (FERNANDES, 2011, p.26).

Nesse contexto, percebemos que o olhar de Heinicke para os surdos era diferente: um olhar na condição de pessoas deficientes, pois caso não aprendessem a falar igual aos ouvintes, não teriam espaço na sociedade e, conseqüentemente, tornar-se-iam pessoas ineducáveis, como no princípio da história. Assim como afirma Quadros, (1997):

A primeira fase constitui-se pela educação oralista (Couto, 1988), que apresenta resquícios de sua ideologia até os dias de hoje. Basicamente, a proposta oralista fundamenta-se na ‘recuperação’ da pessoa surda, chamada de ‘deficiente auditivo’ (QUADROS, 1997, p.22).

Essa metodologia começou a crescer e se espalhar com os seguidores de Heinicke, proibindo, assim, o uso de qualquer manifestação que não fosse a da fala, chegando a ocorrer a amarração ou a mutilação das mãos. De acordo com Fernandes (2011),

Entre todas as experiências registradas, foi a metodologia de um alemão que ganhou notoriedade no intuito de fazer os surdos falarem. Samuel Heinicke (1727-1790) é conhecido como fundador do *oralismo*, filosofia educacional que tinha como pressuposto que o pensamento era dependente da mediação da fala. Dessa forma, ele retomou o pensamento dominante na Antiguidade greco-romana (FERNANDES, 2011, p.26).

Dessa maneira, o oralismo pode ser considerado um atraso na educação dos surdos em todos os aspectos, seja em conquistar espaço na sociedade, na própria autonomia ou na valorização de sua cultura.

Para aprender essa língua oral, o surdo era submetido de esforços físicos para identificar os sons, em que não tinha certeza de sua tonicidade e franqueza, o que lhes deixava frustrados e inseguros no que iriam falar, fazendo algo que não era próprio de sua condição e, com isso, declara-se um retrocesso na história para o sujeito surdo, uma vez que

É inegável a superioridade dos métodos utilizados por L'Épée em relação à conquista de direitos educacionais dos surdos, se comparados aos resultados do oralismo de Heinicke. Enquanto o alemão e seus seguidores desenvolviam experiências individuais e pontuais, que envolviam descendentes Surdos da nobreza europeia, o método francês dominou a Europa e se estendeu ao continente americano, atingindo a grande massa de surdos marginalizados socialmente (FERNANDES, 2011, p.31).

Para tanto, nessa primeira fase, mesmo com divergência de opiniões e atitudes entre os professores, existiu uma metodologia que prevaleceu e tomou lugar mundialmente, inclusive no Brasil, até a conquista de uma língua oficial de sinais.

Essa metodologia foi discutida em um segundo Congresso Internacional de Educação de Surdo, ocorrido em Milão, na Itália, em 1880, em que ficou determinado que a educação dos surdos deveria ser unicamente pelo método oral de Samuel Heinicke.

Nesse evento, em que a maioria dos representantes eram ouvintes, aconteceu a aprovação e consolidação de uma metodologia para educação dos surdos. Costa (2010) explica:

O Congresso de Milão, em 1880, considerado um congresso mundial, declara a utilização simultânea da fala e dos sinais como uma desvantagem, empecilho para desenvolver a fala, a leitura labial e a precisão das idéias. O método oral puro é então declarado como aquele que deve ser adotado de forma oficial e definitiva (COSTA, 2010, p. 24).

Depois do Congresso em Milão, o método oral se espalhou por toda a Europa e se estendeu por todo o mundo, permanecendo por quase 100 anos. Nesse cenário, em que a

língua de sinais foi proibida e os alunos surdos eram obrigados a falar e se “igualar” aos ouvintes, seus traumas foram grandes ao não conseguirem essa habilidade, por isso, notamos consequências gravíssimas até os dias de hoje. Quadros também explica que

Outro problema da proposta oralista está relacionado à questão da aquisição da língua oral. Pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos (Duffy,1987) constataram que, apesar do investimento de ano da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem (QUADROS,1997, p. 65).

No Brasil, não foi diferente, quando a língua de sinais veio para o país, através do professor E. Huet, logo foi proibida devido ao Congresso de Milão permitir apenas a oralização. Inicialmente, a primeira escola de surdos foi fundada em 1857, no Rio de Janeiro, por D. Pedro II, para a qual pediu encaminhamento de um professor surdo da República Francesa, seguidores de L’Epée. Assim como descreve Pereira, *et al.* 2011:

O professor recomendado foi E.Huet, que havia sido aluno do Instituto Nacional de Paris e trouxe para o Brasil a língua de sinais francesa. Inicialmente denominado Imperial Instituto de Surdos-Mudos, a escola para surdos no Rio de Janeiro recebeu, posteriormente, o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (PEREIRA, *et al.* 2011, p. 13).

Muitos surdos do Brasil inteiro foram atrás dessa escola para um ensino que os levasse à inclusão social e que respeitasse sua cultura. Assim, foram primeiramente ensinados pela língua de sinais, por Huet, e essa língua usada por ele logo foi conhecida por todo o Brasil.

Desse modo, Huet é considerado o introdutor da língua de sinais no Brasil. Ele trouxe a língua de sinais francesa que se mesclou com a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros, formando a Língua Brasileira de Sinais (PEREIRA, *et al.* 2011). Dessa forma,

[...] a Libras sempre demonstrou resistência e as valorizações linguísticas que permanecem até os dias de hoje e mostram ser ela uma língua ‘viva’. Neste aspecto da resistência linguística, a Libras sempre sofreu preconceito, e houve a ‘proibição’ do uso desta Língua de Sinais no INES, na educação para surdos através da filosofia oralista do final do século XIX, por causa do congresso realizado em Milão e da forte pressão de ser considerada uma língua ‘inferior’ (DINIZ, 2011, p. 28).

Com essa perda para a comunidade surda, que perdurou por 100 anos e deixou marcas até o presente momento, a integração do surdo na vida profissional e acadêmica ficou cada vez mais difícil e essa expectativa de “normalização” do surdo, por meio de uma abordagem

oral, através de treinamentos da fala e da escrita, transformou o âmbito escolar em terapêutico.

Mas, ao longo dos anos, percebeu-se que os surdos continuavam atrasados e que não tinham uma efetiva integração que os “igualassem” aos ouvintes e por isso não conquistavam lugares para crescimento, sem direito à voz ou ao voto, não respondendo de forma satisfatória essa abordagem para o ensino dos surdos.

No decorrer de cem anos, o método oral foi empregado para todos os surdos, obrigando-os a usar a fala como único meio de comunicação. Essa abordagem foi pouco questionada durante um século, o que acarretou várias dificuldades de inserção do sujeito surdo na vida profissional e social até os dias de hoje.

No entanto, mesmo as pessoas surdas sendo inseridas nessa abordagem, não conseguiam uma fala satisfatória, o que ocasionou trauma da língua oral e, nessa situação, era inviável prosseguir seus estudos, pois seu aprendizado era tardio em relação aos ouvintes, o que levava a atraso em todo seu desenvolvimento, dessa forma, “A proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos por mais de cem anos trouxe como consequências baixo rendimento escolar e a impossibilidade de os surdos prosseguir seus estudos em nível médio e superior” (PEREIRA, *et al.* 2011, p.11)

Com a insatisfação e incertezas do método oralista para a inclusão dos surdos no convívio social, em 1960 se começa a questionar os limites dessa abordagem e se percebe que os surdos saíam da escola incapacitados de ler e escrever na língua oral.

No entanto, mesmo com a proibição da língua de sinais, os surdos a utilizavam escondido e, “Durante quase cem anos, as línguas de sinais foram proibidas nas escolas para surdos, sendo usadas de forma escondida nas associações e em pontos de encontro dos Surdos. (PEREIRA, *et al.* p. 11, 2011)

Nessa perspectiva, nota-se que a criação das associações para surdos e o encontro entre eles fortaleceu a comunidade, permanecendo a língua de sinais viva durante todo o século de proibição, o que permitiu estudos posteriores para mudar essa realidade. Na década de 60, começam as primeiras pesquisas linguísticas sobre a linguagem que os surdos utilizavam para a comunicação entre eles. Como afirma Fernandes:

Obviamente, não havia estudos sistematizados sobre o estatuto linguístico da língua de sinais naquele momento, visto que a linguística organizou seus métodos formais de investigação apenas no início do século XX. Os primeiros estudos científicos sobre a língua de sinais americana (*American Sign Language – ASL*) foram realizadas somente em 1960 (FERNANDES, 2011, p.30).

O descontentamento com o oralismo e os estudos de Willian Stokoe na década de 60 sobre a Língua de Sinais Americana deram início a novas vertentes na educação dos surdos. A língua de sinais foi levada em consideração, mas sem se descartar o método oral.

Percebeu-se que o oralismo não satisfazia a comunicação dos surdos. Diante disso, deixaram que a língua de sinais e a fala fossem concomitantes, chamando de Comunicação Total, o que perdurou por mais ou menos duas décadas, em um caminho de transição e aceitação da língua de sinais na educação dos surdos. Segundo Pereira (*et al.* 2011):

Na década de 1960, os resultados insatisfatórios obtidos pelo oralismo, e as primeiras pesquisas linguísticas sobre a Língua de Sinais Americana (ASL, do inglês American Sign Language) – desenvolvidas por Stokoe, que tinham como objetivo atribuir-lhe estatuto linguístico (Moores, 1996) – levaram à adoção de uma abordagem que contemplasse os sinais na educação dos surdos, a comunicação total. (PEREIRA, *et al.* p. 11, 2011)

A comunicação total usou de várias práticas para que os surdos pudessem escolher o que melhor compreendiam e se satisfizerem em suas vidas. Essa abordagem realizou vários estudos para analisar a evolução dos surdos e sua comunicação.

Segundo Lacerda (1998), do mesmo modo que aconteceu no oralismo, a leitura e a escrita da língua oral continuavam sendo as maiores dificuldades dos alunos surdos. Para a comunicação, conseguiram preservar sua língua de sinais, mas, ao mesmo tempo, ficavam presos ao oralismo, por serem uma minoria. O fator determinante nessa fase foi o contato dos surdos com sua língua, que abriu campo para o estudo de novas abordagens na educação, pois,

Embora a comunicação total tenha sido concebida como filosofia que encorajava o uso de todas as formas de comunicação, incluindo sinais da língua de sinais americana, pantomima, desenho e alfabeto digital, entre outras, na prática, ela se tornou um método simultâneo que se caracteriza pelo uso concomitante da fala e da sinalização na ordem sintática da língua da comunidade ouvinte (PEREIRA, *et al.* p. 12, 2011).

Nessa abordagem, percebe-se que os sinais ocupavam um espaço meramente de auxiliar a fala para seu desenvolvimento mais adequado e, com isso, a comunicação entre sinais ainda continuava apenas entre eles e de forma extraescolar.

A única modificação do oralismo para a comunicação total foi a proibição do uso da língua de sinais, uma vez que antes eles eram obrigados a aprender a falar para que seu

desenvolvimento “normal” pudesse voltar mais rapidamente, o que foi ilusório e desrespeitoso à comunidade.

A abordagem da comunicação total deu oportunidade de o grupo surdo perceber que eles podiam lutar por seus direitos e por sua língua, além de perceberem que não eram doentes e poderiam ter uma total aprendizagem caso respeitadas sua identidade e cultura. Foi então, na década de 80, que os surdos começaram os movimentos:

Na década de 1980, os surdos, na condição de minoria, passaram a exigir o reconhecimento da língua de sinais com válida e passível de ser usada na educação de crianças surdas, a reivindicar o direito de ter reconhecida sua cultura e de transmitir essa cultura às crianças surdas. Saíram de uma situação de passividade, em que tinham sua vida decidida pelos ouvintes, e iniciaram um movimento que exigia respeito a seus direitos de cidadãos (PEREIRA, *et al.* p. 12, 2011).

Até o momento, foram muitas as frustrações de conseguir uma fala satisfatória para os surdos. Seu desenvolvimento era mínimo e não se conseguia autonomia diante das abordagens impostas. A partir disso, começam-se estudos da língua de sinais, pois, se em meio aos ouvintes, usando-se duas línguas e nenhuma sendo adquirida de forma fluente, algo com as propostas educacionais podia estar equivocado.

Segundo Quadros (1997), os ouvintes adquirem a língua oral como natural, desde crianças, o mesmo acontece com a língua de sinais quando em contato desde criança: é também desenvolvida de forma natural, visto que a língua de sinais também é uma língua natural, adquirida de forma espontânea e,

Se a Língua de Sinais é uma Língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa Língua e se a Língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na Língua de Sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (QUADROS, 1997, p. 27).

Nessa perspectiva, despertam-se curiosidades acerca da educação dos surdos, uma vez que, se eles adquirem de forma natural a língua de sinais, a língua oral seria como sua segunda língua de forma sistematizada, assim como o brasileiro ouvinte que tem o português como sua primeira língua e, por exemplo, o espanhol com sua segunda língua, desenvolvida através de sua língua materna, o português. Corroborando, Pereira (2002, p. 49) argumenta que “[...] uma vez adquirida a Língua de Sinais, esta terá um papel fundamental na constituição do Português, que será adquirido como segunda Língua, preferencialmente na modalidade escrita [...]”.

Respeitando a diferença entre as línguas, começa-se a discussão acerca de uma nova abordagem que é permitida até os dias de hoje, o bilinguismo. Assim:

O movimento de reconhecimento da cultura, comunidade e identidade dos surdos, além de afirmar a sua autenticidade por meio de trabalhos científicos, movimentos de protesto e ações culturais, conseguiu mobilizar alguns responsáveis por sua educação para que esta fosse reformulada. A nova proposta de trabalho recebeu o nome de **bilinguismo** (PEREIRA, *et al.* p. 12, 2011).

O modelo do bilinguismo se diferencia do oralista em vários sentidos. Um dos mais importantes aspectos é que o bilinguismo considera o canal visual-gestual de fundamental importância para a aquisição de uma língua de sinais para os surdos, já que o português é oral-auditivo.

A proposta bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda, reconhecendo a língua de sinais como primeira língua e mediadora da segunda: a Língua Portuguesa. O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da criança surda (KUBASKI, MORAES, 2009, p.02).

Com essa nova abordagem educacional sendo discutida e implementada, os surdos poderiam começar a ter acesso a uma educação que respeite sua identidade e cultura e, principalmente, que respeite sua língua como língua materna, tornando-se acessíveis duas línguas no contexto educacional dos surdos. A partir desse movimento, os surdos começam a debater e estudar metodologias que pudessem ajudá-los em seu desenvolvimento, dessa forma, adquirindo lugar na sociedade e fortalecendo a comunidade surda.

Como mencionado, no bilinguismo, eles vão adquirir as duas línguas, uma naturalmente, se em contato desde crianças, que é o caso da língua de sinais, e a outra, a língua portuguesa, de maneira sistematizada e apenas na modalidade escrita, para ajudá-los na comunicação com a sociedade, por isso:

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, a proposta bilíngue para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a LIBRAS (QUADROS, 1997, p. 29).

Diante disso, é tão importante que as pessoas surdas tenham contato com a língua de sinais desde crianças, seja em casa, seja na própria comunidade surda ou, até mesmo, nas

escolas bilíngues, para que quando for ensinada a língua portuguesa, possam usar da língua materna para aquisição de uma segunda língua.

2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE VERSUS EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No presente subitem, com intenção de contextualização para entender o lugar que o povo surdo⁶ ocupa na educação, dispusemos pensar a partir do protagonista surdo nas lutas sociais para conquista e garantia de seus direitos no Brasil. Os movimentos sociais surdos brasileiros, principalmente linguísticos, assumiram uma luta pela garantia de seus direitos.

Para fins de contextualização, Brito (2013, p. 33) destaca que apesar de o movimento social surdo brasileiro ser anterior à Feneis e não se limitar a ela, essa organização é fundada por ativistas surdos na cidade do Rio de Janeiro em 1987 e desde então por eles comandada, ocupando uma posição significativa nesse trabalho por ter configurado como uma espécie de polo irradiador de importantes ações coletivas do movimento. Logo, a Feneis pode ser considerada a principal e maior organização do movimento social se mantém até os dias de hoje.

No caso do Brasil, a Federação nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS - desempenhou esse papel. Ao longo dos últimos 20 anos, a FENEIS, representando os movimentos sociais surdos brasileiros, estabeleceu como meta o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais. Esse processo culminou com a Lei 10.436, a chamada lei de Libras, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (QUADROS, CERNY, PEREIRA, 2008, p. 35).

A partir deste novo período de lutas e movimentos, é perceptível o sujeito surdo assumindo seu lugar de protagonista de sua história, nos debates, nas reivindicações que envolvem toda sua vida, seja pela garantia de direitos, pelo mercado de trabalho, ou pelo acesso a setores públicos que viabilizem sua independência. Todo esse envolvimento traz luz ao que se nomeia de acessibilidade, inclusão, direitos a todos com igualdade.

Quando se discute o significado de educação para todos, deve-se partir da premissa de que as pessoas com necessidades especiais de aprendizagem têm garantidos seus direitos de acessibilidade, de acesso e de permanência na escola, previsto na Constituição da República

⁶ Segundo Strobel (2009, p. 6), **povo surdo** é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua visão de mundo através de sua visão.

Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Considera-se que a legislação provém de uma diversa determinação que garante os direitos das pessoas com necessidades especiais, posto diante da Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994), na qual garantiu e aprofundou direitos sociais e educacionais, definindo os princípios e práticas em educação especial, o que foi um marco para das políticas de educação inclusiva.

No que se refere à educação especial, a Lei n.º 12.796/13 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dispõe em seu artigo 58 que a educação especial é entendida como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nesse âmbito, percebe-se que o surdo, especificamente, não é tratado de forma singular neste contexto, todavia, é disposto como barreira de comunicação e informação.

No que tange a Lei n.º 13.146 (BRASIL, 2015), conhecida como Lei de Acessibilidade e que está em vigor, regulamenta normas gerais e critérios básicos para a ascensão da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência e, também, destina a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social.

Sendo o povo surdo nosso foco em debater sobre a inclusão, e como visto no decorrer de nosso trabalho que a maior barreira que os impedem de ter liberdade na sociedade é a comunicação, a Lei de Acessibilidade define em seu artigo 3, item “d”, quais barreiras nas comunicações e na informação e qualquer entrave, obstáculo, atitude, ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o reconhecimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação.

Por sua vez, o inciso V fala sobre a comunicação como forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Libras, a visualização de textos, o Braile, o sistema de sinalização e comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.

A partir disso, a comunidade surda⁷, empenhada na luta por seus direitos à acessibilidade, lutou, através de movimentos surdos, e mostrou à sociedade suas necessidades e especificidades educacionais e comunicativas, tendo como resultado desse movimento, em 24 de abril de 2002, sancionada a Lei no 10.436 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação das pessoas surdas no Brasil. Após três anos, foi sancionado o Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005) em que regulamenta as ações lançadas pela Lei de Libras e também pela Lei da Acessibilidade, sendo considerada um marco histórico e importante da comunidade.

No dia 24 de abril de 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei Ordinária Federal n. 10.436, que reconhece oficialmente a língua brasileira de sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. Essa norma legal originou-se do projeto de lei n. 131, de 13 de junho de 1996 (PLS n. 131/96), que havia sido aprovado três semanas antes, no dia 3 de abril, pelo Senado Federal. A discussão e votação pelos parlamentares ocorreram em uma sessão seguida de perto por uma multidão de mais de uma centena de pessoas surdas acompanhadas de intérpretes e militantes ouvintes que lotava as galerias do plenário. Assim que o presidente do Senado anunciou a aprovação da lei, não se ouviu o habitual som de aplausos dos participantes do evento. A cena que se viu era inédita naquele espaço de poder legislativo e profundamente simbólica. Os surdos celebraram o resultado aplaudindo em Libras (BRITO, 2013, p.11).

Com certeza, essas leis foram uns dos maiores marcos para a comunidade surda no Brasil, e foi através desses documentos oficiais que a educação de surdos mudou de parâmetro. Em suma, evidencia-se o reconhecimento legal da Libras, além da inclusão nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, que é uma disciplina voltada ao ensino dessa língua, também a formação e a certificação dos profissionais envolvidos nos processos escolares de surdos, como: professores, instrutores e tradutores/intérpretes, também é posto o ensino da língua portuguesa como segunda língua, e a necessidade da organização do sistema escolar de forma que contemple a educação bilingue no ensino regular.

O Decreto em diálogo com as exigências das comunidades surdas brasileiras (FENEIS, 1999), defende a educação bilingue, bem como os espaços onde ela deve ser implantada, com o seguinte encaminhamento:

⁷ Segunda Strobel (2009), **comunidade surda** na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.

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; II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, Artigo 22, I, II, §1º)

Nesse mesmo contexto e corroborando com o exposto, Fernandes (2011, p. 65), diante dos movimentos e diretrizes legais, coloca que as principais mudanças sociais e escolares foram as seguintes:

- A difusão da língua de sinais na sociedade e sua utilização no espaço escolar;
- A disseminação de pesquisas e trabalhos acadêmicos que problematizam os postulados teóricos e metodológicos vigentes nos últimos anos e viabilizam caminhos para concretização da educação bilíngue;
- A formação de profissionais bilíngues, como professores especializados e intérprete de língua de sinais;
- O desenvolvimento de propostas de educação bilíngue, incorporando a língua de sinais como primeira língua, seguida da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua no currículo escolar;
- A potencialização do aspecto pedagógico em detrimento do aspecto clínico no processo educacional;
- O resgate dos educadores surdos como mediadores fundamentais em proposta de educação bilíngue para surdos.

Todavia, mesmo com todo o movimento histórico no campo educacional e que viabilizasse os princípios bilíngues assimilados por profissionais da área, as práticas, métodos oralistas permaneceram, e mesmo que o discurso de uma educação bilíngue era vinculado pelas políticas públicas e por educadores, a prática retrata uma realidade bem distante do que é ser e formar um sujeito bilíngue numa sociedade majoritariamente vinculada por uma língua oral e, conseqüentemente, por pessoas ouvintes.

Com movimento de inclusão educacional, o decreto n.º 5626/05 advoga que a educação de surdos se constitui como um campo específico do conhecimento, afastando-se da

educação especial. A partir do decreto, compreende-se educação bilingue para surdos como uma questão social que envolve a Libras e a Língua Portuguesa, inerente aos aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua, todavia, por uma questão política, percebe-se a redução da educação bilingue à presença de duas línguas no interior da escola, sem propiciar que cada uma assumisse seu lugar de apropriação para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos desenvolvimentos educacionais.

Com essa contextualização, é notório que a concepção se limita a proposta para educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão escolar, impedindo uma ampliação da educação bilingue em todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto.

Chega-se à conclusão de que em sua grande maioria há um total desconhecimento sobre a singularidade linguística dos alunos surdos por parte dos profissionais de ensino regular, visto que no decreto é viabilizada a forma de como acontecerá, mas nas práticas e nos meios de formação isso acontece de forma lenta e gradual, dificultando, de fato, a “inclusão” desses alunos na rede de ensino regular.

Por isso, é necessário fazer pontes históricas que possam dar respostas a perguntas subjetivas ao contexto de inclusão atual e, com as contribuições de Sasaki (1997, p.16), é relevante contextualizar que a sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais.

Num primeiro momento, como visto no item anterior, era praticada exclusão social de pessoas que, por causa das condições atípicas, não pareciam pertencer à maioria da população. Após esse contexto de exclusão total, foi desenvolvido aos poucos o atendimento segregado dentro das instituições e passou para a prática que Sasaki chamou, em 1997, de integração social, e que agora, recentemente, após as determinações contidas em documentos oficiais, adotou-se a inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Naturalmente, como descreve Sasaki, essas fases não ocorreram ao mesmo tempo para todos os grupos populacionais, embora ainda hoje se perceba essa segregação sendo praticada em relação a diversos grupos sociais vulneráveis, também vemos a tradicional integração dando lugar, gradativamente, à inclusão. Esse movimento de inclusão social começou inicialmente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos e tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento, assim, para que se possa

Avançar com a escola inclusiva, entendendo que essa prática se baseia na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa e na

aprendizagem por meio da cooperação. Portanto, a escola tem que rever seu papel, seu currículo, suas concepções (MACHADO, 2008, p.162).

Destacando-se aqui o povo surdo como sujeito da pesquisa, é ainda mais perigoso dizer que apenas inserindo o TILS – Tradutor e Intérprete de Libras – em sala de aula, junto com o aluno surdo – mesmo que em 1º de setembro de 2010 tenha sido regulamentada, pela lei 12.319 (BRASIL, 2010), a profissão de tradutor intérprete de Libras, regulamentação esta que deixa claro qual o perfil desse profissional para atuação em diferentes segmentos de nossa sociedade – não assegura sua aprendizagem, é por isso que defendemos a educação bilíngue, o aluno surdo precisa que em todo o meio que está inserido seja viabilizada sua comunicação, sem barreiras linguísticas, por exemplo, precisar do intérprete para ir na “cantina” ou até mesmo conversar com seus colegas de sala, as barreiras em pedir um livro na biblioteca e suas limitações ficam presas numa única pessoa, que é o intérprete.

A inclusão escolar de alunos surdos vem sendo feita geralmente por sua inserção na rede regular, sem condições diferenciadas de ensino ou com ajustes pequenos na organização de serviços complementares. Essa forma de encaminhamento denuncia uma concepção de inclusão como circunstância que é facilmente viabilizada – se o aluno com necessidades educacionais especiais está na sala comum, ele é, por definição, um aluno incluído (GÓES, BARBIERI, 2009, p. 127).

Certamente vivenciasse um momento ímpar na educação dos surdos, por conta de toda a legislação vigente, no entanto, o currículo e a metodologia do ensino de Libras necessitam de uma organização pautada na perspectiva de que a educação ocorre sempre em um contexto “socialmente mutável e historicamente determinado” (SAVIANE, 2006, p.118) e que siga um entendimento crítico-reflexivo da cultura visual dos surdos e da forma como os alunos aprendem.

Lucas (2010, p.22) há 11 anos já comentava que havia clamor ecoando dos movimentos surdos a favor das escolas regulares com garantia de acesso e permanência para surdos, seja esta a chamada escola inclusiva ou a escola de surdos, com educação bilíngue e metodologias próprias de ensino.

Nesse sentido a autora afirmava que para viabilizar esse ensino, seria necessário consolidar o ensino de Libras nos cursos de formação de professores, incluindo temáticas, como: artes, literatura, gramática da língua de sinais e história dos movimentos surdos. Uma preocupação também comentada e manifestada pelos movimentos surdos é a de privilegiar a

presença não apenas de professores surdos nas escolas, mas também de professores ouvintes bilíngues preparados para atuar.

Pode-se perceber que mesmo com tantos documentos oficiais e regulamentações, o que realmente carece vai além das próprias metodologias, precisa-se de professores que tenham tal especialidade e sejam efetivamente bilíngues. Ainda se tem muito a caminhar no sentido de como aplicar na práticas e trazer o aluno para o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades. Por isso:

Uma boa escola para surdos é aquela em que a Libras vai ser a língua de instrução dos conhecimentos escolares e a Língua portuguesa vai ser ensinada como segunda língua. É aquela em que as pessoas sejam bilíngues e usam tanto uma como a outra língua, de acordo com quem estiver conversando. É aquela que vai garantir o encontro entre os surdos para estes vivenciarem sua cultura. Essa escola que descrevo pode ser uma escola bilíngue de surdos e pode ser uma escola bilíngue pública. Vai depender de ser criar um espaço que faça uma educação bilíngue (LUCAS, 2010, p.23).

A escola bilíngue para surdos está prevista nos dispositivos legais que determinam os princípios e norma às quais se submetem a educação brasileira. Como visto, tanto a Constituição do Brasil quanto a LDB e a Declaração de Salamanca não preveem impedimentos para funcionamento dessas escolas.

No presente, tem-se um novo momento da Libras, pois, com o desenvolvimento da tecnologia, a facilidade de como a comunicação tem chegado entre os surdos é algo impressionante. As informações, o conhecimento, além dos intercâmbios culturais com surdos de outras nações têm contribuído para um consolidação dos laços linguísticos e culturais. Quadros (2017, p. 37) reitera que: “a língua de sinais apresenta um valor inestimável para os surdos e para aqueles que crescem na comunidade surda”.

Voltando às carências das práticas apresentadas no decorrer do trabalho, ainda neste capítulo será exposta uma prática voltada ao professor, já que é ele quem precisa estar com o aluno e ter o domínio de como serão todas as questões que viabilizam o ensino e a aprendizagem. Para isso, é a partir da formação de professores que muitas práticas e lacunas podem ser preenchidas, como serão explanadas no próximo item, como uma possível prática, levando em consideração uma base teórica que vai além dos entraves de comunicação.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CULTURALMENTE SENSÍVEIS RELEVANTES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Esta reflexão será iniciada com um questionamento que retoma uma das perguntas norteadoras desse trabalho: *quais as especificidades do ensino de língua portuguesa para alunos surdos numa perspectiva bilingue?*

Até esse momento, a pesquisa explanou sobre o sujeito surdo e de que forma o ensino é proposto e visto em diferentes aspectos. Agora, neste item, destaca-se uma prática viável à escola e aos professores, que visa ao ensino do povo surdo. Tendo em vista todos os documentos oficiais declarados, faz-se necessário pensar em quais são essas especificidades dos surdos e como as lacunas ainda subjacentes podem ser preenchidas ou, ao menos, debatidas para um melhor aproveitamento do que já está posto.

Antes de explanar especificamente sobre uma possível proposta que vai ao encontro de toda a defesa do povo surdo, é necessário pensar no sujeito bilingue e em como pode ser constituído, levando em consideração que se fala do sujeito aluno e do sujeito professor.

Para Maher (2007), existem três modelos de inserção de alunos bilingues no contexto escolar. O primeiro é o modelo assimilacionista de submersão, em que o aluno bilingue, envolvendo línguas minoritárias, é tido como um problema e, por isso, a língua menos privilegiada tende a ser eliminada e há a tentativa de que o aluno se torne monolíngue. Fazendo ponte com a perspectiva histórica, é visto claramente que esse modelo acontecia com os alunos surdos diante da abordagem educacional oralista, em que os surdos precisavam aprender a língua majoritária para viver em sociedade.

O segundo modelo é o assimilacionista de transição, em que nos anos iniciais do ensino fundamental, o aluno é alfabetizado em sua língua materna e à medida em que for compreendendo o funcionamento da língua materna – ou primeira língua – essa logo começa a ser substituída pelo ensino da língua majoritária, até que sua língua seja completamente excluída do currículo, levando em conta apenas a da maioria. Diante disso, a função da língua minoritária no currículo é servir apenas de facilitadora, de ponte, de muleta para a aprendizagem da língua dominante (MAHER, 2007, p.70).

O terceiro modelo apresentado por Maher (2007) é o de enriquecimento linguístico, que objetiva manter, garantir e desenvolver as línguas minoritárias. Todavia, para que ele seja garantido, é preciso que essa língua seja a utilizada como instrução de todo o sistema educacional. Retomando a questão da educação bilingue, não se garante o aluno ser bilingue

apenas com o intérprete para mediar o seu ensino, é necessário que toda a escola seja adaptada para a língua do aluno e por isso é importante ressaltar aqui a necessidade de se ter escolas bilingues. Além disso, para que o almejado se cumpra, é preciso que a língua – no caso, a Libras – seja utilizada em todo o processo de instrução escolar, e a língua portuguesa deve ser usada na modalidade escrita, como visto na legislação, mas que a prioridade seja em aprofundar o conhecimento da língua materna.

Analisa-se os modelos apresentados por Maher e trazendo para a realidade das escolas, o que mais se aproxima do tipo de ensino utilizado hoje nas escolas bilingues e, posteriormente, na escola de inclusão, é o Modelo Assimilacionista de Transição, pois durante os anos iniciais do ensino fundamental, os estudantes tem o primeiro contato de aprendizagem, com a língua de sinais, ditas como língua materna para os surdos, e depois quando vão para fundamental II e ensino médio a língua que prevalece nas escolas de inclusão, e também, em todas questões didáticas é a língua majoritária, a LP, além de as disciplinas em sua grande maioria serem ministradas por professores não-bilingues. Por isso,

A consideração das diferenças de uma educação bilíngue para os surdos deveria fazer parte do movimento em direção a uma proposta de ensino culturalmente relevante/sensível. Seria necessário que o professor de alunos surdos tivesse formação para olhar a Língua de Sinais, que os surdos utilizam, para que pudesse perceber as manifestações de ordem cultural, as manifestações afetivas e, sobretudo, a forma como poderia ser possível a tradução/emissão dos conteúdos ensinados (SILVA, 2013, p. 50).

A proposta bilíngue aqui é entendida como necessária para o ponto de vista de ensino do povo surdo e de como pode ser viabilizada, à vista disso, a pedagogia culturalmente sensível. Para Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003), essa pedagogia pode ser entendida como um esforço empreendido pela escola com o objetivo de amenizar a dificuldade de comunicação que surge entre professores e alunos, desenvolvendo a confiança e evitando a origem de conflitos que por vezes vão além da dificuldade comunicativa, podendo se transformar em lutas de identidade negativas entre os envolvidos.

Corroborando, Professora Gloria Ladson-Billings (2002), em entrevista publicada no Brasil, declara que uma educação culturalmente sensível e relevante precisa ser organizada sobre a metáfora de um triângulo ou tripé, justamente para não categorizar as partes, desta forma os vértices são respectivamente: *desempenho escolar*, em que consiste na aprendizagem dos alunos, mas não só propriamente dos conteúdos, e sim, da forma crítica de como lidar com eles; *a competência cultural*, em que consiste na forma de ver quem são e como é importante o desempenho para viabilizar a aprendizagem; e por último a *consciência*

sociopolítica que visa discutir, a partir de Paulo Freire, a importância de os professores fazerem os alunos se envolver com os tópicos estudados e ir além de uma forma crítica para o desenvolvimento da consciência social. Desse modo, pode-se entender que a educação de surdos não se limita só à barreira linguística, mas tem, igualmente, barreiras culturais, identitárias e sociais que precisam ser analisadas para que, de fato, a principal, que é a diferença linguística, seja vista em sua totalidade e não apenas pelo desempenho escolar. Assim, frisa-se a importância de viabilizar no ensino a conscientização desse triângulo que Ladson-Billings exemplifica.

No que tange à questão bilingue referente à Libras e à Língua Portuguesa, considera-se que

[...] os professores ouvintes têm o desafio acrescido das línguas em confronto, pois o universo da escola para surdos é sempre o universo no qual a língua de sinais e a língua oral – Língua Portuguesa – disputam território. Essa disputa pode se tornar muito desigual, se a compreensão das diferenças presentes nos usos das duas línguas não estiver clara para os envolvidos (DA SILVA e SANTOS, 2012, p.150).

Dessa forma, ainda de acordo com as autoras, é necessário repensar sobre as práticas pedagógicas, objetivando a superação de algumas antigas questões, bem como a quebra das verdades naturalizadas que a escola constrói sem perceber as mudanças as quais os sujeitos estão expostos.

As autoras, com base em Erickson (1987)⁸, apresentam a seguinte explicação: “uma pedagogia culturalmente sensível é aquela que dá visibilidade aos anseios dos alunos e, sobretudo, produz confiança entre os envolvidos na difícil tarefa de construir um ambiente propício para aprendizagem e ensino” (DA SILVA, SANTOS, 2012, p. 149).

Da Silva Santos (2012, p. 151) propõe uma caminhada em direção a uma proposta de ensino bilingue culturalmente relevante/sensível. Nesse sentido, segundo as autoras, seria necessário que os professores ficassem atentos às manifestações de ordem cultural, afetivas e à forma que os conhecimentos poderiam ser construídos pelos surdos. Ademais, essas proposições também precisariam de um olhar cuidadoso para a Libras. Para as autoras,

Considerando essa perspectiva, entende-se como fundamental a criação de um espaço para a formação continuada do professor e também um espaço educacional de relevância para o aluno, que possa ser sensível às demandas, tanto de aprendizagem como aquelas de ordem cultural e social, o que se

⁸ ERICKSON, F. Transformation and School Success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*. 1987, p. 335-356.

constitui em um desafio que precisa ser enfrentado constantemente (DA SILVA, SANTOS, 2012, p. 150).

Desse modo, as ações de ensinar e aprender são funções complexas e que exigem dos professores e alunos um engajamento diferente daquele esperado das interações cotidianas. Por esse prisma, criar um espaço educacional de relevância para o aluno e que também possa ser sensível às demandas, tanto de aprendizagem, como àquelas de ordem cultural, de superação da visão patológica e de outros pontos historicamente construídas em relação à educação dos surdos, são desafio a serem enfrentados regularmente, por isso Skiliar argumenta que:

As potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual [...] e isto significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva (SKILIAR, 2010, p. 28).

A fim de defender desses enganos no trato com o aluno surdo e evitar o declínio para a “pedagogia do desastre”, Perlin (2006, p.69) propõe que se deve privilegiar a “pedagogia da diferença” ou a “pedagogia surda”, na qual é considerada a alteridade dos sujeitos em princípios que busquem “a. enfatizar o fato de ser surdo, b. conservar a identidade como povo surdo, c. exaltar a língua de sinais, d. transmitir valores culturais, e. constituir a interculturalidade”. Nessa proposta, o surdo é entendido como sujeito dotado de subjetividade, de alteridade – “a identificação como sujeito surdo não é identificação como deficiente, é identificação como sujeito cultural” (PERLIN, 2006, p. 69).

Portanto, precisa-se pensar para além do aluno surdo, coloca-se aqui a necessidade de se pensar, também, no professor como pesquisador e formador. Sobre isso, Cavalcanti (2013, p. 212) argumenta acerca da necessidade de “uma educação linguística, na formação do professor de línguas, que vá além do conhecimento sobre a língua alvo de ensino”, sensibilizando o professor em “relação à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística” (CAVALCANTI, 2013, p. 213). Assim, “o professor no mundo contemporâneo precisa ajudar a desfazer/desconstruir o que foi construído durante séculos – as barreiras linguísticas dentro do próprio país (CAVALCANTI, 2015, p. 301).

Retomando os questionamentos que iniciaram este capítulo: a Libras é uma língua reconhecida legalmente por meio de política linguística, todavia, essa política acontece na prática? Por que, a cada âmbito, e isso se fala apenas do básico, educação, saúde e trabalho, precisam lutar por uma efetiva inclusão? O que realmente falta para que a sociedade entenda a importância de ver o surdo não mais como deficiente, mas sim, com uma diferença linguística? Por serem de um grupo minoritário, precisam, a cada âmbito que chegam, lutar por sua efetiva inclusão? Pode-se chegar à conclusão de que é importante que haja uma forma de trabalho bilíngue para com o sujeito surdo, a fim de que ele possa desenvolver suas potencialidades. Para tanto, além de um espaço em que as duas línguas sejam consideradas, é necessário, também, que os dois contextos – surdo e ouvinte – sejam levados em consideração.

Considerando o exposto, o próximo capítulo trará uma proposta de Sequência Didática Bilíngue voltada ao ensino da escrita para alunos surdos do ensino médio, a partir do gênero textual charge.

CAPÍTULO 3: UMA PROPOSTA DE SDB PARA O ENSINO DE ESCRITA AOS ALUNOS SURDOS DO ENSINO MÉDIO

Com vistas a refletir não apenas sobre metodologias e técnicas educacionais, mas também a respeito de novas estratégias que possam propiciar aos alunos surdos um melhor aproveitamento escolar e, por consequência, a sua verdadeira inclusão educacional, levantamos, neste capítulo, alguns tópicos notadamente de natureza linguística, que nos vem servindo de orientação para o desenvolvimento desta pesquisa.

Essas teorias serão de suma importância para que as perguntas de pesquisas – 1) *Quais as especificidades do ensino de língua portuguesa para alunos surdos numa perspectiva bilingue?* 2) *Como criar uma sequência didática bilingue para ensinar o gênero charge, respeitando as peculiaridades do estudante surdo?* – sejam respondidas.

3.1 GÊNEROS TEXTUAIS: CHARGE E SUAS CARACTERÍSTICAS

Considerando que todos os textos se apresentam sempre em um ou em outro gênero textual, para um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante ressaltar o valor tanto para produção como para compreensão. De certa forma, é essa a ideia básica que se encontra no centro dos PCN, quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos (MARCHUSCHI, 2010, p. 35). E essa também é a proposta central deste trabalho, que pretende usar como estratégia visual o gênero textual charge, indo ao encontro das especificidades defendidas na presente pesquisa.

Diante do contexto em que se tem os sujeitos surdos como um grupo minoritário na sociedade, busca-se o incremento de gêneros textuais, a fim de facilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como o incentivo à recorrência dos mecanismos identificados como eficientes nesse processo de assimilação, compreensão e aprendizado do código escrito. Dolz e Schneuwly (2004) acreditam que somente uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos, antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

Este estudo é centrado na necessidade de analisar e refletir, criticamente, como se dá o processo de construção da língua escrita pelo aluno surdo que tem a Libras como sua língua materna, discutindo didáticas e metodologias possíveis para essa aquisição e, através dessa reflexão, propor uma Sequência Didática Bilíngue com o gênero textual charge.

A partir disso, a pesquisa se propôs a promover ações de intervenção em relação ao “domínio” da língua portuguesa escrita enquanto segunda língua para esses alunos surdos, especialmente nos aspectos constitutivos dos gêneros.

Para a discussão acerca do conceito de gêneros textuais e da concepção de linguagem utilizada, a maior contribuição aos estudos virá dos escritos de Marcuschi que, por sua vez, defende que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2005, p. 20). Assim, consideramos que o trabalho com os gêneros textuais no ambiente escolar se faz necessário, uma vez que é uma forma de apresentar criticamente aos alunos os conteúdos que precisam ser explanados em sala de aula, por exemplo, levando-os à reflexão sobre as manifestações da linguagem em seu uso real.

A necessidade de trabalhar com os gêneros vai muito além de se observar manifestações linguísticas, pois, “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Ainda de acordo com Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros textuais se referem aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. São os textos que encontramos cotidianamente, apresentando padrões sociocomunicativos característicos, que são “definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”

Devido a esse fato, concordamos com o autor quando aponta que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Logo, para cada comunicação devemos optar pelo gênero que melhor representa nosso objetivo.

O autor cita alguns exemplos de gêneros textuais, tais como: telefonema, romance, bilhete, horóscopo, cardápio de restaurante, reunião de condomínio, receita culinária, lista de

compras, resenha, etc. A essa lista podem incluir o gênero textual Charge, abordado nesse estudo.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) contribuem afirmando que são os gêneros textuais que constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade, por este viés entendemos que o desenvolvimento pedagógico com os gêneros textuais contribui no progresso da autonomia dos alunos na sequência da leitura, interpretação, análise linguística e, também, produção escrita. Dessa forma, é tendo como base os gêneros textuais que o processo de linguagem se integra nos usos sociais do aluno que está aprendendo.

Ademais, “desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2012, p.18).

Dessa forma, “trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes” (DIONISIO, VASCONCELOS, 2013, p. 19), bem como os fatores relacionados “aos processos cognitivos subjacentes envolvidos naquela circunstância de aprendizagem” (DIONISIO, VASCONCELOS, 2013, p. 20).

A escolha do gênero *charge* se deu por ser um gênero textual construído, em sua maioria, por intermédio da mescla entre linguagem verbal escrita e linguagem visual, ou seja, palavras e frases, também imagens, ilustrações, cores, formas, formatos, posições corporais etc. Essa ligação entre o código verbal escrito e os elementos visuais configura a charge como um gênero multimodal.

No contexto do aluno surdo e apoiado nos gêneros textuais, é importante frisar que é a partir do estímulo visual que se utiliza recursos multimodais como favoráveis no processo de ensino/aprendizagem, principalmente os textos multimodais, que utilizam diferentes estratégias visuais a fim de que o aluno compreenda os múltiplos sentidos do gênero que será trabalhado.

O ensino através dos textos multimodais ajuda numa compreensão mais efetiva no que tange a leitura, interpretação textual, análise linguística e produção textual. Com esse contexto exposto, essa atividade pode ser trabalhada com alunos regulares e, ao mesmo tempo, é possível sua utilização na educação de surdos.

Por isso, o gênero textual escolhido para a composição da proposta principal desse trabalho – a Sequência Didática Bilíngue, que será trabalhada nos próximos itens – é a charge. De acordo com Cavalcanti (2008), a charge em sua forma geral tem caráter humorístico, que tem por finalidade comunicativa realizar uma crítica. E a crítica se faz demonstrando o contexto temporal e situacional, nos quais a temática em questão e os personagens estão inseridos. Um exemplo que ilustra tal situação é o fato de esse gênero textual fazer uso da menção a pessoas públicas, como veremos mais especificamente no último capítulo.

Parente a caricatura e muitas vezes com ela confundida, a charge é uma forma de humor gráfico que figura nas páginas de jornais e revistas, em telejornais, nas rádios e na internet do mundo todo – embora o seu surgimento tenha sido anterior à imprensa. Sua estrutura básica é composta de imagem e texto, mas, dependendo do meio em que é veiculada, pode conter som e movimento ou deixar de conter algum dos elementos citados. Tendo limitações temporais e contextuais e usando, geralmente, o humor e a sátira, seu objetivo no jornalismo é o de expor uma opinião acerca de um fato importante no período em que foi publicada, sendo, por isso, considerada uma espécie de “editorial gráfico” do jornal (PARNAIBA, GOBBI, 2014).

Em suma, os gêneros textuais e, em específico aqui, a charge, podem ser de grande auxílio na realização de um trabalho em sala de aula, seja com alunos surdos ou ouvintes. Dentre as diversas atividades que podem ser realizadas, uma opção é se valer desses gêneros para trabalhar com a leitura e escrita. No próximo item, essa questão será abordada.

3.2 LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA ESCOLAR

Para Pereira (2014), considerando as dificuldades de acesso que o aluno surdo tem em relação à linguagem oral, é através da visão que irão adquirir os conhecimentos acerca da Língua Portuguesa e, dessa forma, situações que possibilitem a prática de leitura deverão lhes ser possibilitada desde o início da escolaridade. Ademais,

É ela que vai tornar possível o acesso à Língua Portuguesa, daí a importância de se expor os alunos surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais. Desta forma, o aluno surdo poderá aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado (PEREIRA, 2014, p. 149).

Para a pesquisadora sueca Svartholm (2003)⁹, citada no artigo de Pereira, a leitura de livros deve ser feita com crianças desde o momento da educação infantil, porque isso a divertirá, além de estimular e de satisfazer curiosidades, pois é uma ferramenta fundamental para se construir um conhecimento da língua majoritária, nesse caso, a portuguesa. A autora traz uma sugestão de atividade que pode ser feita: “contar uma história na língua de sinais e mostrar a escrita e as imagens para que as crianças relacionem o conteúdo com o escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas” (SVARTHOLM, 2003, apud PEREIRA, 2014, p. 150). Dessa forma, quando a criança surda começar a ler os textos junto com seus professores, poderão explicar seu conteúdo em Libras.

Quanto ao processo de escrita, Pereira (2014) explica que, no início, o professor faz os registros em língua portuguesa do que os alunos relatam em Libras e, dessa forma, atuando como interlocutor e escritor, o docente auxiliará na elaboração do texto e, assim, os alunos começarão, junto com o professor, a assumir a autoria do texto e depois o reelaboram por meio de uma escrita individual. Dessa forma, “quando começam a escrever, os alunos utilizam os conhecimentos que já têm sobre a escrita. Diferentemente das crianças que ouvem, as surdas vão se basear na visão para constituir a sua relação com a escrita” (PEREIRA, 2014, p. 150).

Todavia, o ensino, por ser preso a métodos ouvintistas, quando o currículo ou o conteúdo precisam ser adaptados para alunos surdos com o ensino de LP como segunda língua, é separado e descontextualizado, mas, especificamente, por quê? Justamente porque quando se fala de sequências didáticas e gêneros textuais, fala-se de mediação, mediação com o “mundo” que o cerca, pois tudo é linguagem.

Por isso, no ambiente escolar deve estar claro que as línguas, bem como o ensino entre as disciplinas, precisam ser mediadas e não desagregadas. Exemplo é: se o português não se misturar com a Libras, como o surdo irá aprender sem passar primeiro por essa mistura? É através de sua primeira língua que a segunda será aprendida.

Considerando o que Strobel (2021) diz acerca do ensino da LP, ela cita como de suma importância a mediação das línguas em contato, que tem como base a tradução, interpretação textual e alocação, e através desse meio, pode-se usar de estratégias de mediação linguística para aquisição das línguas, uma como materna e cultural e outra em sua modalidade escrita, assim como as leis sancionam. Dessa forma, será com o desenvolvimento do ensino que o

⁹ SVARTHOLM, K. Como leerles a los sordos?, 2003

aluno conseguirá perceber a diferença das línguas e, nesse caso, diga-se diferença linguística e estrutural.

São as práticas em sala de aula, contextualizadas, trabalhadas, cobradas, explicadas e usando de estratégias visuais que são o ponto de partida do povo surdo e é assim que eles irão interagir com o mundo sem ter medo de serem sujeitos críticos e formadores de conhecimento; são essas práticas e estratégias metódicas não estanques que farão com que o aluno se desenvolver linguisticamente.

A escola bilingue, por sua vez, tem um grande desafio para desenvolver – além de tudo o que já falamos sobre o ensino da LP para surdos – essa mediação entre a língua de instrução e a língua na modalidade escrita. É necessário que se leve em consideração que na escola não será apenas um professor trabalhando, mas sim, um de cada disciplina, e todos precisam ser efetivamente bilingues e conseguir mediar as línguas em suas disciplinas.

O professor de Português *versus* Libras tem a responsabilidade de ensinar estrutura, gramática, conceitos e, nesse sentido,

Qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais. Sendo culturalmente determinados, os gêneros textuais não são aprendidos e usados igualmente por todos: aqueles que são rotinizados por grupos sociais influentes não chegam à população em geral, pois, subjacentes a essas práticas, há os mecanismos sociopolíticos e ideológicos de controle dos recursos materiais e simbólicos (Signorini, op.cit.p.10) É o que Street (1984) denomina letramento ideológico, para explicitar o fato de que os eventos de letramento não são apenas aspectos da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade (BEZERRA, p.42, 2010).

O excerto de Bezerra (2010) aponta para a importância da leitura e/ou escrita para o trabalho com os gêneros textuais. O autor deixa explícito, também, o fato de haver diversos gêneros, mas que não são todos eles de acesso da população em geral, uma vez que há questões sociopolíticas e ideológicas envolvidas.

Segundo Ribeiro e Silva (2015, p. 38), a produção de sentido de leitura tem vínculo com as experiências do sujeito, logo, “a leitura é uma produção permeada pelas relações sociais, o que implica centralizar a questão da formação do surdo leitor nas interações sociais estabelecidas durante o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolas”.

Assim, e considerando o fato de que a Libras “não se trata apenas de uma língua para aprender, porém de uma língua que marca a identidade, o eu no mundo. A primeira marca da

cultura surda é sua língua; é com ela que pensa, partilha com seus pares e dá sentido ao mundo” (RIBEIRO, SILVA, 2015, p. 97), é nítido que a aprendizagem da Libras é essencial para a posterior aprendizagem da Língua Portuguesa.

Partindo da Libras, então, como introduzir o ensino da Língua Portuguesa? Para Quadros, “a leitura está sendo considerada como um instrumento importante no ensino de L2. A compreensão da leitura pode favorecer o aprendizado de uma língua de forma rápida e eficiente” (QUADROS, 1997, p. 94).

Através da leitura, o professor tem uma série de possibilidades de trabalho que vai muito além da decodificação. Sua prática possibilita, sim, uma familiarização com as letras e com o código escrito, todavia, “a leitura não pode ser encarada como uma decodificação de letras e palavras; ela é, antes, mais um meio de interação com o mundo, mais uma possibilidade de apropriação do conhecimento construído” (RIBEIRO, SILVA, 2015, p. 104).

3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA BILÍNGUE

A presente proposta de SDB de caráter multidisciplinar não tem como propósito teorizar ou apresentar uma receita de trabalho pedagógico, pelo contrário, tem como objetivo ser um recurso disponível para os professores trabalharem na perspectiva bilíngue com aprendizes surdos no ensino médio em contexto de exames nacionais e vestibulares, articulando os aspectos visuais que o gênero charge proporciona e a escrita forma da língua portuguesa como segunda língua para os surdos urbanos brasileiros que utilizam a língua brasileira de sinais – Libras.

A ideia de desenvolver uma proposta de pesquisa envolvendo a criação de uma sequência didática bilíngue para aprendizes surdos na etapa escolar do ensino médio auxiliam os estudantes surdos a compreenderem não só esse gênero textual do ponto de vista da língua dominante, mas também como compreenderem a criação e divulgação desse gênero envolvendo a cultura surda. Mais aguçada nos últimos anos, teve como motivação a continuidade dos estudos de doutoramento e pós-doutoramento de Cezar (2014; 2015) e a continuidade de suas pesquisas longitudinais envolvendo diferentes gêneros textuais com criação de SDB como material didático para auxiliar no processo de formação de professores, que por sua vez, vão ao encontro das reflexões realizadas no estudo: *A formação do professor para o desafio da educação bilíngue dos surdos*, das autoras Marta de Fátima da Silva e Maria Elena Santos Pires (2008).

Nele, as autoras objetivaram analisar o processo de compreensão da educação bilíngue por parte dos professores que atuam no ensino dos surdos e verificar quais eram as reais possibilidades de capacitação e aperfeiçoamento que os professores – sujeitos da pesquisa – tiveram nos últimos anos. Os resultados evidenciaram que os professores não tiveram uma formação direcionada que os habilitasse para a pesquisa e para a busca de alternativas e sequências didáticas capazes de promover aprendizagens significativas e eficazes, nas palavras das autoras, “capazes de produzirem aprendizagens geradoras de independência para os alunos” (SILVA; PIRES-SANTOS, 2008, p. 01).

Junto a essas constatações, elenco alguns fatores motivadores para a presente pesquisa, sendo: A) Decreto Federal 5626/2005 que no seu art.22, § 1º, salienta que “são dominadas escolas ou classes de Educação Bilíngue aquelas em que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo processo educativo”. B) Reconhecimento da língua de sinais leva ao: reconhecimento das diferenças linguísticas (LP-L2 /LIBRAS-L1) e da cultura (identidade). C) O processo pedagógico do ensino de surdos não é simples e nem passíveis de modelagens pré-estabelecidas – escolarização bilíngue (inglês). “a surdez é determinada e construída na educação e nas escolas a partir das diferentes formas multiculturais” (SKLIAR, 1999, p.12). D) Língua Brasileira de sinais/ minoria linguística – Sociolinguística. E) Língua Portuguesa na modalidade escrita é a língua oficial do país. A escrita não é natural nem para o surdo e nem para o ouvinte. Escrita é uma relação de poder, política, de imposição linguística. F) Reduzir a artificialidade das dificuldades de comunicação entre professores e alunos surdos. Leva à relação de confiança e previne conflitos (mal-entendidos/polissemia). G) Tornar o processo pedagógico mais relevante e mais sensível / tomar consciência sobre os aspectos linguísticos, culturais, históricos que envolvem a escrita. Relação direta entre a teoria e a prática. H) Formação do professor muito precária e curta. Não permite a valorização da língua e da cultura surda.

Dessa maneira, a presente SDB apresentada fundamenta-se, especialmente nos estudos de Cezar (2018) e de seus orientandos (ALMEIDA, 2018; INÁCIO, 2018; THAYSE 2019; SOUZA, 2020) que desenvolveram em diferentes gêneros textuais, discursivos e híbridos almejando em primeira instância ter a perspectiva bilíngue de ensino para surdos como foco dos materiais didáticos criados. Como já explanado, a partir dos dados coletados no projeto de extensão, selecionamos as principais dificuldades dos estudantes na língua escrita e nas queixas dos sujeitos investigados sobre suas dificuldades e necessidades em contexto escolar

e elaboramos a presente sequência didática bilíngue sobre a estrutura composicional do gênero *charge*, bem como sua funcionalidade e objetivo no contexto de vestibulares, acreditamos que a partir dos dados qualitativos e quantitativos conquistados na coleta de dados do projeto de extensão, que se tornou corpus de análise para presente criação.

Para tanto, levamos em consideração as palavras de Dolz, Schneuwly (2004, p. 51) sobre a adaptação e criação de estratégias de ensino de língua materna: “[...] realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática”. Nesse caso específico, das línguas de sinais, acrescentamos as características linguísticas das línguas tridimensionais e a barreira linguística da língua brasileira de sinais, no Brasil.

A escolha do uso dos gêneros textuais no ensino se deve por envolver os aspectos culturais, linguísticos e históricos que permeiam o estudo de línguas.

Sabe-se que os surdos partilham os mesmos contextos sócio-históricos dos ouvintes e, por isso, acabam por apresentarem as mesmas necessidades comunicativas, fazendo uso dos mesmos gêneros textuais. No entanto, a forma de expressão dos gêneros se concretiza de maneira diferente em decorrência do fato de as línguas de sinais serem uma língua visual-espacial.

A proposta de investigação visa a contribuir com a elaboração de materiais para o professor da educação básica ter uma alternativa de sequência didática capaz de auxiliar na aprendizagem dos surdos – formação de professores. A intenção foi articular com as principais queixas de aprendizado da escrita por parte dos alunos surdos (CEZAR, 2014) com abordagem dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002).

De acordo com o linguista, o trabalho escolar com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos. Nenhum fazer linguístico está fora de algum gênero, pois todo discurso se manifesta por meio de diferentes gêneros textuais: “eventos linguísticos que se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2002, p.55).

Essa maneira perceber e trabalhar com a língua vai ao encontro da necessidade que as línguas naturais apresentam, em destaque, as línguas de sinais. Assim como toda língua natural, elas surgiram da interação entre pessoas e atendem às necessidades e desejos da comunidade de surdos. Partindo dessa premissa, gêneros textuais se apresentam como um dos

recursos de ensino aprendizagem mais eficaz para o ensino da língua portuguesa escrita para os surdos e para promover a reflexão sobre o funcionamento da língua brasileira de sinais (CEZAR, 2015).

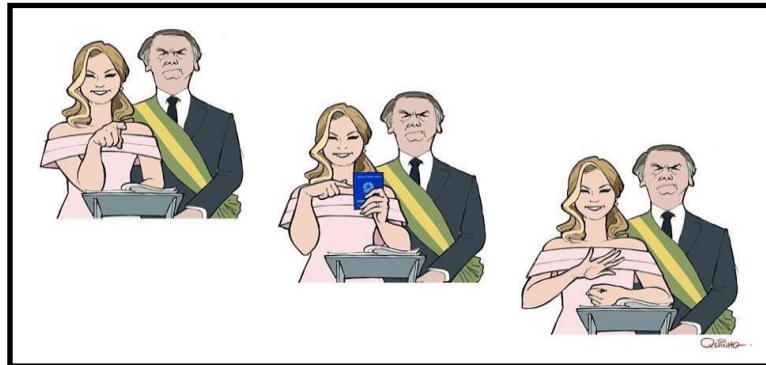
Criar eventos, propostas, sequências didáticas, adequação de materiais de ensino a partir da relação efetiva da comunicação entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa escrita pode minimizar a artificialidade da escrita em contextos escolares.

Como já salientado, a SDB segue a metodologia de Cezar amplamente divulgada a partir de 2019, que envolve a criação de materiais bilíngues para surdos brasileiros. A criação da presente proposta de SDB incorpora todas as etapas da metodologia ficando da seguinte forma: 1) quebra da barreira linguística, a) levantamento de conceitos, b) levantamento de sinais, c) criação de sinalário e de glossário; 2) sinalização (Libras como L1): apresentação do gênero Charge; 3) apresentação do tema histórico (aspectos históricos, sociais, culturais e linguísticos) e proposta de criação ou uso de charges; 4) produção inicial: exploração do gênero estudado; 5) sequência histórica: dados linguísticos; análise dos desenhos; 6) linguagem dos quadrinhos: aspectos linguísticos e visuais das línguas sinalizadas e 7) produção final: trabalho com a leitura e com a escrita; criação de charges ou pesquisas de charges envolvendo a comunidade surda brasileira.

Sendo assim, a proposta apresentada se transforma em recursos/instrumentos didáticos disponíveis para o trabalho com charges, visto que existem poucos materiais voltados para o ensino bilíngue de surdos no Brasil.

Para criação da sequência didática bilíngue de caráter multidisciplinar e plurilíngue, realizamos a recolha de charges divulgadas a partir do ano de 2017, após dois acontecimentos importantes para a visibilidade, debate e efetividade das conquistas do povo surdo no país: o tema da prova do Enem, em 2017; e o discurso a primeira dama Michelle Bolsonaro, em 2019, em que realiza o discurso de posse do atual presidente em Libras. Após esses acontecimentos, percebemos que obtivemos um número maior de publicações de charges envolvendo a comunidade surda brasileira. Por exemplo,

Figura 1 - Charge 01



Disponível em: <https://twitter.com/humorpoliticobr/status/1082319987375816711>

Figura 2 - Charge 02



Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaao/bom-dia/bolsonaro-toma-poss-e-michelle-rouba-a-cena-e-os-desafios-diante-do-novo-governo-42ynirilvqledww7571qxnz1e/>

Figura 3 - Charge 03



Disponível em: <https://twitter.com/HumorPoliticobr/status/1202657397405298690/photo/1>

Os acontecimentos trouxeram uma visibilidade para a Libras e para comunidade surda muito maior, foi elevado a Libras a condição de Língua nas redes sociais, sendo assim, um marco para toda comunidade. Como descreve Rodrigues, 2020:

Um fato recente, que pode ser articulado à história do povo surdo do Brasil, refere-se à atitude da primeira dama presidencial, Sra. Michele Bolsonaro, no discurso de posse de seu esposo, em 01/01/2019, utilizou-se da Libras para se comunicar com os brasileiros, justificando essa escolha por sua vivência no trabalho voluntário, de cunho religioso, incentivado pela convivência com seu tio que é surdo. Ainda que tal postura necessite ser compreendida no contexto de um governo populista de raiz neoconservador, vale assinalar que foi a primeira vez que se utilizou o idioma de sinais em um evento solene com abrangência nacional e, até mesmo com repercussão internacional como este. (RODRIGUES, 2020, p.27)

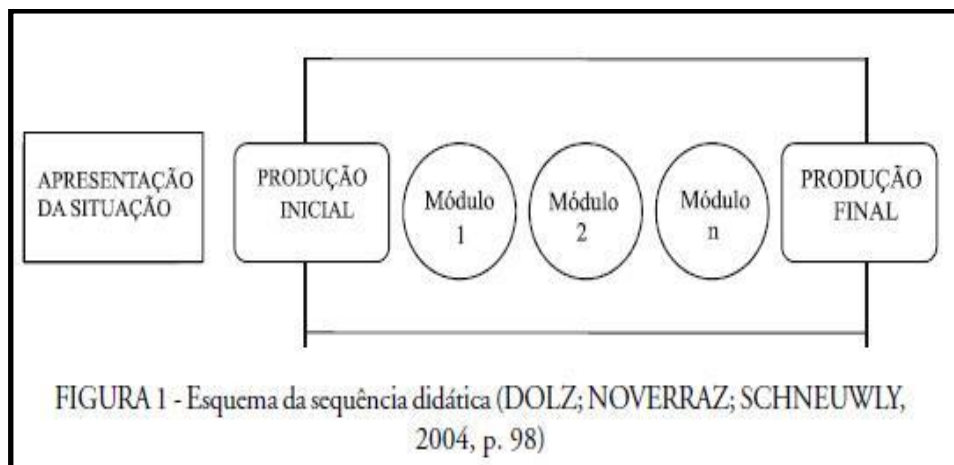
Para compor a criação da SDB, selecionamos 15 charges envolvendo a temática da comunidade surda, principalmente desse período histórico em que a Libras foi mais viabilizada em vários meios de comunicação. Antes desse período, não temos muitas publicações de charges envolvendo as identidades surdas.

Tendo a perspectiva de se trabalhar o gênero charge, torna-se necessário realizar os estudos sobre criação de charges, veiculação em textos jornalísticos para então podermos criar uma situação e desenvolver uma situação problema para que quando identificados com a língua, cultura ou identidade consigam criar eventos e formas de se trabalhar com o gênero estudado:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita eu os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar a capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

A apresentação da situação tem o objetivo de demonstrar aos alunos um projeto comunicativo que será realizado, de fato, na produção final. É uma primeira tentativa de

produção do gênero, a fim de averiguar a representação que a turma tem acerca da comunicação e da atividade a ser realizada. Após esse primeiro momento, ocorre a realização de módulos. Nesse momento, duas dimensões se sobressaem: apresentação de um problema bem definido e preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos. Por esse motivo, seguimos as etapas e uma etapa anterior chamada “quebra da barreira linguística”, expandido a proposta de (DOLZ, NOVORRAZ; SCHNEUWLY, 2004).



Antes da apresentação da situação, são necessárias três etapas de quebra de barreira linguística: etapa 1 – levantamento de vocabulário e sinais; etapa 2 – análise do gênero escolhido envolvendo a comunidade investigada e etapa 3 – desenvolvimento do conteúdo em sala priorizando gêneros visuais e a escrita em L2, nesse caso, a charge, ficando estruturalmente da seguinte maneira:

Tabela 1 - Síntese da SDB

Etapas		Objetivos	Atividades
1	Escolha do gênero textual a ser trabalhado	contextualizar historicamente os anos de 2017 a 2021	Escolha dos textos que serão trabalhados;
2	Quebra da barreira linguística	1. conhecer vocabulários acerca dos gêneros na primeira língua; 2. padronizar os sinais para uso.	a) levantamento dos sinais da área; b) criação de sinais provisórios em caso de ausência; c) criação de um sinalário e glossário;

3	Apresentação inicial e classificação da estrutura	conhecer previamente os alunos	mostragem de diferentes charges e, junto com os alunos, apontamento de características em comum dos textos observados.
4	Produção inicial	propor estratégias de leitura através da intertextualidade.	Produções de vídeos em Libras sobre o contexto das charges escolhidas.
5	Elaboração dos módulos I, II, III	Explorar aspectos linguísticos das charges.	Análise linguística através das características direcionadas nas aulas.
6	Produção final	escrever seu comentário das charges interpretadas, através do gênero textual comentário crítico	Produção textual escrita através de todos aspectos estudados.

Fonte: A autora (2021).

O objetivo de apresentar a SDB é que podemos ver que a Libras estará presente no ensino, inclusive antes da aplicação da SDB, com o glossário e o sinalário. Ao fim da sequência didática bilíngue, a expectativa é de que o aluno já conheça a estrutura do gênero usado, facilitando a escrita. A SDB criada aparenta as seguintes etapas: 1) quebra da barreira linguística: a) levantamento dos sinais da área, b) criação de sinais provisórios em caso de ausência, c) criação de um sinalário e glossário; 2) classificação da estrutura; 3) produção através do gênero; 4) análise linguística; 5) produção Final.

Parte 1 - Quebra da barreira linguística

Trata-se de estudos de conceitos específicos acerca do gênero charge e realização de um levantamento dos sinais existentes, sendo que, na ausência deles, criam-se sinais provisórios para um sinalário e glossário em Libras (L1 – primeira língua), proporcionando uma quebra da barreira linguística.


Para a criação desta primeira etapa, a presente pesquisadora realizou um levantamento de sinais na área investigada, em especial, nos vídeos produzidos no curso de Letras do projeto de extensão, o ensino de língua portuguesa para surdos (2017), que teve como resultado o trabalho de conclusão de curso.

Sendo o Brasil um país com um vasto território físico, suas línguas não poderiam ser diferentes. A pluralidade linguística é uma marca usual e sentida dia a dia neste país, nas escolas, no cotidiano, nas redes sociais, entre outros. A política monolíngue do próprio português gera concepções preconceituosas e difíceis de serem quebradas, segundo inúmeros linguistas consagrados como Maria Helena de Moura Neves, Marcos Bagno, Carlos Alberto Faraco, ou seja, uma lista difícil de ser completada.

Na área específica, a pesquisadora e linguista Ronice Quadros apresenta inquietações sobre a necessidade de se “olhar” e respeitar essa diversidade linguística, pois além de essa área lidar com o mito do monolinguismo “universal” (uma única língua para todos os surdos do mundo), há também de se pensar no monolinguismo e no zelo para que a Língua Brasileira de Sinais (reconhecida pela Lei 10436/2002 e Decreto 5626/2005) utilizada nos centros urbanos não substitua as demais línguas de sinais do Brasil.

A fim de contribuir com essa questão, seguimos o protocolo de construção de sinalário/glossário temáticos com fins educacionais (CEZAR, 2019) que tem como intuito registrar, divulgar e transmitir os saberes em língua de sinais – língua de sinais como primeira língua e escrita da língua oficial como segunda. O procedimento consiste em registrar os principais conceitos na escolha do gênero investigado para iniciar o processo de organização da primeira etapa da SDB.

Tabela 2 - Quebra da barreira linguística

Quebra da barreira linguística		
Objetivos	Atividades	Materiais
Trabalhar os conceitos das palavras desconhecidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento dos sinais já existentes; • Organização dos conceitos similares sobre as palavras desconhecidas; • Criação de sinais provisórios. • Relação de sinais (ausência) criação, convenção; • Significação das palavras. 	<p>Sinalário:</p> <p>https://youtu.be/0Argjd5rY7U</p> 

Fonte: A autora (2021).

O procedimento consiste em registrar os principais conceitos apresentados em Libras. nesse caso, sobre todos os conteúdos, conceitos que envolvem o gênero charge junto à

comunidade surda usuária da Libras. O levantamento de sinais ocorre em meios digitais tendo como norte a abordagem netnográfica obedecendo as diretrizes específicas postuladas por Kozinets (2014). Esta etapa está diretamente relacionada ao levantamento de registro em sinais de Libras registrados em vídeos disponíveis em sites abertos e de livre acesso – domínio público, bem como em dicionários online e impressos.

Neste trabalho, selecionamos os conceitos abaixo para essa criação do sinalário em Libras: acessibilidade linguística, charge, crítica, caricatura, Enem, ensino médio, estratégias de leitura, estratégias de escrita, gênero textual, humor, ironia, jornal, Libras, línguas de minoria, política, português escrito, quadrinhos, tira, Unioeste, variação linguística, vestibular.

Os resultados da escolha dos sinais em Libras evidenciaram: a) escassez de registro de sinais em Libras na temática investigada; b) inexistência de materiais didáticos que assegurem a língua de sinais como primeira língua para surdos e a língua escrita oficial do país como segunda língua e c) escassez de trabalhos, material, registro em vídeos que articulem a Libras e o ensino com charges.

A partir dessa escassez de registros, selecionamos vinte e três sinais da área e, para fins didáticos, gravamos, mesmo que provisoriamente, um sinalário para consulta rápida. A gravação dos registros do sinalário foram disponibilizamos no youtube, em domínio público, com o objetivo de expandir as línguas de sinais do Brasil, de minimizar a barreira linguística, de poder se tornar um modelo, mesmo que provisório, de materiais disponíveis em Libras.

Nesse momento, os professores em contexto inclusivo ou bilíngue podem utilizar os materiais sinalizados para inicialização e reorganização de sinais, conceitos e registros de outros sinais-termo para uso, ou seja, demonstrando a escassez, a necessidade e a importância do protagonismo dos usuários das línguas para transmissão dos saberes realizando pesquisas junto aos aprendizes para desenvolver o estímulo de busca, criação e divulgação de sinais sobre esse tema.

2 . Sinalização (Língua de sinais como L1): apresentação do gênero CHARGE

Tabela 3 - Sinalização

Sinalização		
Objetivos	Atividades	Materiais
Destacar a importância de receber os conteúdos em libras em concomitância com a recolha e registro da Libras – primeira língua.	Trabalho com a estrutura e característica do gênero charge – sinalizado e escrito.	Materiais visuais Charges publicadas Mais de 10 charges para melhor compreensão

Fonte: A autora (2021).

Nesta etapa, sugerimos o pensar e o diálogo a partir dos direitos linguísticos e das conquistas do povo surdo brasileiro, já que a língua de sinais dominante é a língua brasileira de sinais (Libras). Também sugerimos diferentes materiais publicados e a pesquisa e por parte dos aprendizes, pois, dessa forma, há de se articular com outras línguas de sinais existentes no país, como as indígenas, as de aldeia e as isoladas e suas diferentes culturas (línguas de minoria) evidenciando que se trata de língua, culturas e histórias diferentes existentes em um mesmo país e são asseguradas por documentos legais: Lei 10436/2002; Decreto 5626/2005; Constituição Federal (1988); INDL (2014); Inventário Nacional de Diversidade Linguística; Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996); Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), entre outros. Tudo isso leva a um pensar crítico sobre línguas, ensino de línguas e diversidade cultural e linguística no país, ampliando seu repertório linguístico, de mundo e trabalhando os conceitos políticos, econômicos e atuais do país, já que, no contexto de vestibulares, todos esses conteúdos aparecem, em especial, no veículo jornal em que a maioria das charges entram em circulação. A fim de ilustrar nosso levantamento, apresentaremos, neste momento algumas charges:

Figura 4 - Charge 04

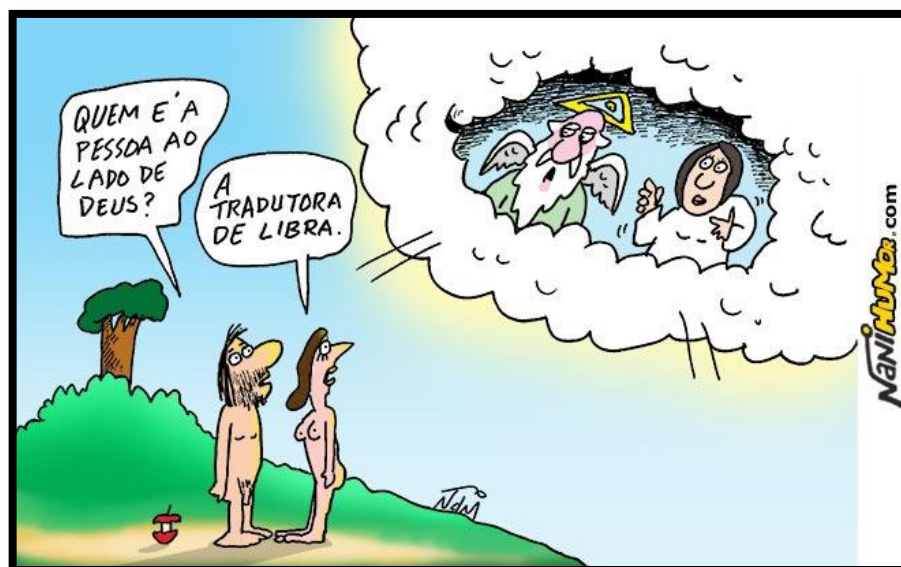
Disponível em: <http://psicopedagogafernanda.blogspot.com/2010/08/surdo-sim-mudinho%20nao.html>

Figura 5 - Charge 05



Disponível em: <http://www.notisurdo.com.br/aplausos.html>

Figura 6 - Charge 06



Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/bira/fake-Libras-x-real-Libras/>

Figura 7 - Charge 07



Disponível em: <https://pt.slideshare.net/tatimili2/quiz-de-Libras-racha-a-cuca>

Figura 8 - Charge 08



Disponível em: http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/Libras/2015/provas/401-Libras-surdos.pdf

Figura 9 - Charge 09



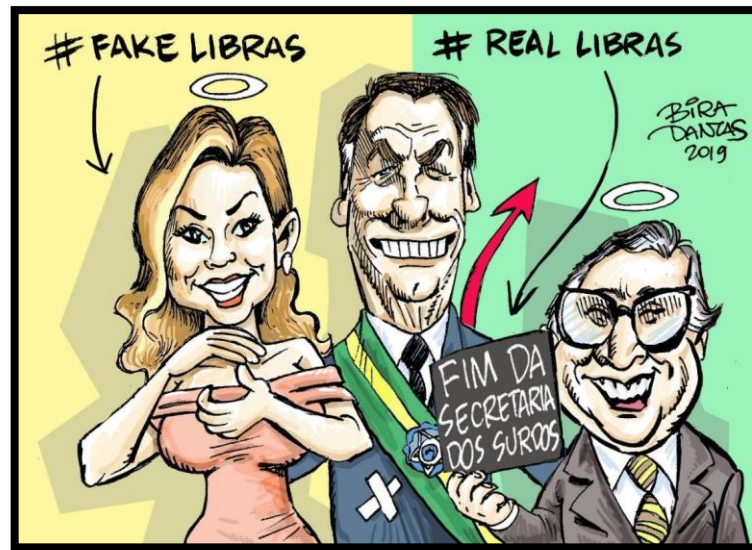
Disponível em: <http://www.notisurdo.com.br/chargemacaco.html>

Figura 10 - Charge 10



Disponível em: <https://www.facebook.com/gauchazh/posts/10151680095459956>

Figura 11 - Charge 11



Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/bira/fake-Libras-x-real-Libras/>

Figura 12 - Charge 12



Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/bira/fake-Libras-x-real-Libras/>

Figura 13 - Charge 13



Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/bira/fake-Libras-x-real-Libras/>

3) Apresentação do tema histórico (aspectos históricos, sociais, culturais e linguísticos) e proposta de uma Charge.

A charge é considerada um texto atrativo, uma vez que circula diariamente na mídia, apresenta uma leitura fácil e rápida por ter características de fácil identificação. Cabe ressaltar que estudos vêm mostrando que mesmo sendo um texto que aguce a curiosidade do leitor sua interpretação depende do conhecimento de mundo do leitor (CEZAR, ROMUALDO, 2009) e, no caso dos usuários de línguas de sinais, não há trabalhos que envolvam esse gênero textual com o desempenho da leitura, escrita e interpretação textual, visto que os veículos de informação, em especial, os jornais (suporte) estão predominantemente em língua escrita. Em outras palavras, ainda há muito o que se pesquisar e compreender sobre os gêneros visuais e a relação interpretação e escrita do português para aprendizes surdos.

Seguindo essa direção de pensamento, Romualdo (2005) afirma que esse gênero textual apresenta características particulares e, por isso, sua leitura depende de conhecimentos que são considerados indispensáveis como a observação do campo visual, o humor e o teor crítico dele. O autor salienta que se o leitor se atentar para as características específicas desse texto juntamente com sua leitura de mundo, sua interpretação não ficará restrita a simples decodificação da superfície do texto. Toda essa complexidade precisa ser investigada na

cultura surda, já que o humor oscila de interpretação de língua para língua. De acordo com minhas experiências educacionais, a piada e o humor na Libras não ocorrem da mesma forma que na língua portuguesa. Assim, tais gêneros, no que tange à interpretação, precisam levar em consideração os artefatos da cultura surdo do Brasil, já que as respostas em contextos de exames nacionais possuem uma única resposta correta e que não levam em consideração outras interpretações em diferentes línguas acirrando o monolinguismo no Brasil e a visão clínica terapêutica da linguagem nos surdos sinalizantes.

Levando em consideração nossas experiências profissionais, educacionais, interpretação, docência e pesquisa, organizamos a segunda etapa trazendo a necessidade de que os aprendizes surdos conheçam sua história, sua cultura e entrem em contato com o gênero charge.

Tabela 4 - Apresentação do tema

Apresentação do tema		
Objetivos	Atividades	Materiais
Compreender a história da educação de surdos nacional e mundial; Contatar com o gênero Charge.	Apresentação das charges selecionadas; Leitura das reportagens que acompanham as charges selecionadas.	Charges selecionadas.

Fonte: A autora (2021).

Assim, objetiva-se a valorização histórica da língua de sinais como primeira língua em todo território nacional, em especial, educacional, bem como as conquistas do povo em conjunto com as imagens, escrita, sinalização e charges representativas para que o aprendiz se sinta representado e o processo de ensino-aprendizagem venha por identidade e identificações reais sobre a cultura estudada no gênero selecionado.

Figura 14 - Charge 14



- **Charge 14 e reportagem:** <http://caletutfpr.blogspot.com/2011/10/escola-bilingue-para-surdos.htm>

Figura 15 - Charge 15



Disponível em: <http://acessibilidadeparasurdos.blogspot.com/2009/05/falta-que-os-interpretres-fazem.html>

- **Charge 15 e reportagem:** <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/falar-maos-432193.shtml>

4) Produção Inicial: exploração do gênero

Tabela 5 - Produção inicial

Produção Inicial		
Objetivos	Atividades	Materiais
Compreender o conteúdo.	Levantamento dos conhecimentos que os alunos têm sobre o processo o gênero e os conteúdos dele.	Charges selecionadas conhecimentos associados (anteriores).

Fonte: A autora (2021).

Este momento pretende-se destinado à exploração das imagens e dos contextos políticos, educacionais representados nas charges e nos textos jornalísticos que acompanham. Sugerimos a articulação com outras histórias em quadrinhos e com materiais criados tendo a Libras como primeira língua.

5) Sequência Histórica: danos linguísticos; análise dos desenhos

Tabela 6 - Sequência histórica

Sequência Histórica		
Objetivos	Atividades	Materiais
Compreender as formas e elementos que levaram às interpretações apontadas.	Interdisciplinaridade com os conteúdos de história, economia, política entre outros; Período 1880-1980 referente aos 100 anos de proibição da língua de sinais depois do Congresso de Milão. Análise dos desenhos e das épocas apontadas.	charges criadas pelos alunos

Fonte: A autora (2021).

Neste momento destaca-se a importância de conhecer a história a fim de compreender os preconceitos sobre as línguas de sinais e a falta de materiais em diferentes gêneros sobre Libras, comunidade surda entre outros. Além disso, observa-se ser um bom momento para se debater a “visão socioantropológica da linguagem” e “visão clínica terapêutica” e as identidades surdas do Brasil e diferentes línguas e culturas de minoria, que também não tem muitos materiais disponíveis no contexto educacional brasileiro.

6) Charge: aspectos linguísticos e visuais das línguas sinalizadas.

Nós nos pautamos na teoria dos gêneros textuais de Marcuschi (2008, p.155) que remete o gênero textual a textos materializados em situações comunicativas recorrentes. São textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões socio comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastantes estáveis, históricas e socialmente situadas. Por isso:

Os estudos dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo partículas na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. (MARCUSCHI, 2008, p.156)

Portanto, Marcuschi (2008, p. 193), em suas reflexões e na tentativa de distribuições sistemáticas e não classificações isoladas, pois cada gênero tem suas diversidades de critérios, seguiu critérios gerais e subdividiu produções de fala e escrita, sugerindo um quadro geral bastante amplo, levando em consideração os domínios discursivos.

Domínios discursivos, para Marcuschi, tangem a esfera da vida social ou institucional, na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Para tanto, como foco do presente trabalho, o gênero Charge se encontra, pelo autor, distribuído como um gênero na modalidade escrita e com domínio discursivo jornalístico, tendo em vista seu contexto de produção.

A charge, por pertencer a esfera jornalista, é um texto atrativo e fácil acesso, possibilitando ao sujeito maior interatividade com o meio de circulação. A partir dos estudos de Bressani (2000), charge é um gênero marcado temporalmente, tendo funcionamento enquanto o assunto ou personagens forem notícias, por esse motivo, é bastante efêmero. Além disso, sabemos que as charges têm como características bem marcadas: o uso da ironia e humor, por meio do que criam posicionamentos críticos. Assim, o gênero em questão se transforma em um ‘mundo às avessas’, satirizando e parodiando questões da vida social.

O termo charge é francês, vem de charger, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter

temporal, pois trata do fato do dia. Dentro da terminologia do desenho de humor pode-se destacar, além da charge, o cartum (satiriza um fato específico de conhecimento público de caráter atemporal), a tira, os quadrinhos e a caricatura pessoal. A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso. Ela é o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na Internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia (SILVA, 2004, p. 13).

O gênero aqui escolhido para composição dessa proposta de ensino vai ao encontro das especificidades do ensino da LP para surdos, numa perspectiva bilingue de L2, em que viemos construindo ao longo deste trabalho, mostrando através de um resgate de literatura a importância de se atentar não só a aspectos visuais, o que sabemos que é imprescindível, mas também, a tudo que possibilita o desenvolvimento do ensino/aprendizagem desses alunos, sem barreiras, sem entraves e com liberdade para isso. O contexto precisa ser notavelmente bilingue, além de se atentar para práticas sensíveis/relevantes.

É importante aqui ressaltar alguns aspectos que nos levam a entender como trabalhar a charge no ensino e, para isso, colaborando com a base teórica, Bakhtin (2000, p 279) explica que os gêneros podem ser entendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” e considera o gênero composto por três elementos como: construção composicional, conteúdo temático e estilo, todos marcados por uma esfera de comunicação.

Nessa perspectiva, a charge tem um campo composicional que é representado pelos balões com a fala dos personagens, mas que também pode ser só com a presença de imagens, caricaturas, carregado de sátiras e ironia.

O conteúdo temático diz respeito aos assuntos que a charge mostra, em que na sua maioria, representa assuntos atuais de cunho político, o que também é o caso da nossa proposta, com objetivo de criticar, mas também causar o riso no leitor. E, por fim, o estilo que é ligado ao conteúdo, pois é através do assunto escolhido que o estilo será determinado. Todos esses recursos linguísticos precisam ser entendidos por meio das estratégias de leitura para que o aluno consiga desenvolvê-la e, por meio da língua, constituir um instrumento de opiniões sociais.

A charge, como visto, é um texto da esfera jornalística, todavia, atualmente pode ser encontrada em vários meios de comunicação, além dos jornais, como: internet, livros, revistas e em provas de vestibulares e no ENEM, por exemplo. Marcuschi (2007, p.32) evidencia a

importância de um maior conhecimento e funcionamento dos gêneros textuais, visto que “todos os textos se manifestam sempre num ou noutra gênero textual”

Nessas propostas, tivemos como objetivo apresentar algumas estratégias de leitura, o que consideramos essencial para uma posterior escrita, a fim de promover aos alunos uma instrumentalização textual e não se prender apenas a leitura a partir da decodificação de códigos. Nosso intuito é a criticidade desde os fatos, momento histórico e conseqüentemente na construção linguística crítica de sua própria escrita. Por isso:

O que o texto parodístico faz é exatamente uma representação daquilo que havia sido recalado. Uma nova e diferente maneira de ler o convencional. É um processo de liberação do discurso. É uma tomada de consciência crítica (SANT'ANNA, 2004, P. 31).

É importante ressaltar que a intertextualidade, por sua vez, se faz presente nas charges e, por isso, é tão importante levar em consideração a bagagem de mundo do aluno, visto que, se ele não tem o mínimo de entendimento do acontecido expresso na charge, a característica de humor e da criticidade presente nela, não se efetiva. Tomemos como base o que Cezar e Romualdo (2009) apresentam como intertextualidade: em seu significado restrito, trata da retomada integral ou parcial pelo sujeito-autor, de outros textos efetivamente produzidos.

Os autores salientam que, na produção, o autor altera a cadeia discursiva a partir da fala de outro ou até mesmo da sua, de outro momento, induzindo o leitor a pensar da mesma forma, no efeito de sentindo que propôs. Quanto maior for o conhecimento do leitor, mais chances têm de construir sua própria opinião sobre assunto e não ficar preso ao que o autor induziu, tendo maior liberdade em aceitar ou rejeitar o que está sendo criticado e exposto, formando sua própria criticidade sobre o assunto envolvente.

Levando em consideração essa pauta, podemos dizer que não há como falar de charge e não falar de intertextualidade, pois estão intrinsicamente ligadas e é, a partir desse contexto, que o efeito de sentindo se torna real e possível. Importante também falar da presença da polifonia que é a diversidade de vozes presente em controversa no interior do texto que resgata o intertexto. Pois, como dito, a charge é elaborada a partir de outros textos ou arisco em dizer, a partir de outros gêneros, sejam orais ou escritos. Dessa forma, a recuperação das vozes recuperadas no intertexto torna importante para o sentido real da crítica posta. Como os autores explicam:

Além disso, acredita-se que é nessa recuperação de vozes realizadas pelo leitor que o gênero textual analisado se constitui um objeto interessante de análise, porque é a partir das relações intertextuais que o leitor for capaz de

identificar por meio do seu repertório de mundo que caracterizará o grau de compreensão do leitor sobre a charge. Isso quer dizer que quanto mais conhecimento o leitor obtiver sobre o assunto em questão melhor será o grau de compreensão da charge. Conseqüentemente, quanto mais consciente for a recuperação dos pontos de intersecção entre os textos na charge maior será o riso provocado, já que ninguém ri do que não foi compreendido. (CEZAR, ROMUALDO, 2009, p. 103)

Diante disso e retomando o que já foi exposto, firmamos que é a partir do conhecimento de mundo dos leitores, nesse objeto específico, estímulo visual, que se utilizam recursos multimodais como simplificadores do processo de ensino, em especial os textos multimodais, que usam diversos tipos de estratégias visuais a fim de que o aluno entenda os múltiplos sentidos do gênero estudado.

Desse modo, chega-se ao ponto que desejamos, pois os textos multimodais conseguem atingir a leitura, a interpretação textual, a análise linguística e a produção textual, possibilitando o trabalho tanto com alunos regulares como surdos como estamos propondo.

Tabela 7 - Linguagem dos quadrinhos – aspectos visuais

Linguagem dos quadrinhos – aspectos visuais		
Objetivos	Atividades	Materiais
Observar que as Charges tendo foco na visualidade.	Análise dos elementos: expressão facial, minimização dos aspectos verbais Marcações linguísticas – som x sinalização. Representatividade da comunidade	Charges selecionadas e recolha de materiais digitais visuais.

Fonte: A autora (2021).

7) Produção Final: trabalho com a escrita; trabalho com vídeos, criação de uma charge ou análise e divulgação do material criado.

Tabela 8 - Produção final

Produção Final		
Objetivos	Atividades	Materiais
Reconhecer os aspectos visuais (adaptações); Identificar ideias e	Análise da HQ (histórica e estrutural); Contação da narrativa visual na modalidade escrita.	Fotos; Imagens;

sentimentos dos personagens representados nas charges, Aplicar os novos conhecimentos (visualidade e culturas).	Produção de escrita e reescrita; Divulgação do material criado.	Desenhos; Ilustrações.
--	--	-------------------------------

Fonte: A autora (2021).

As etapas 6 e 7 destinam-se à aplicação da SDB por parte dos professores após serem ajustadas à faixa etária a ser aplicada, tempo, espaço, entre outros, para depois organizar e reorganizar quantas vezes for necessário. Ao término, sugere-se que os profissionais (educadores, professores, intérpretes) reúnam-se novamente, como grupo, a fim de relatarem suas experiências positivas, negativas e sugestões de melhora.

Comentário Interpretativo Crítico – Uma possível produção final

Os dados deste trabalho levam à conclusão de que quando se pensa em produzir um material didático, uma diretriz curricular ou mesmo uma simples atividade no contexto escolar para surdos bilíngues do Brasil, faz-se indispensável proporcionar ao público alvo o entendimento do conteúdo criado (seja por meio de vídeos, textos ou imagens que serão por eles compreendidos) aproximação com a cultura e com a língua.

No levantamento bibliográfico/documental, identificamos escassez nos estudos e em materiais publicados envolvendo o gênero Charge voltados para a comunidade surda. Essa comunidade, por sua vez, acaba ficando submissa, inclusive na interpretação da língua majoritária ouvinte, no caso a língua portuguesa. Portanto, a produção de materiais especializados em diferentes segmentos e, em especial, na produção de materiais e atividades cotidianas, possui valor social das línguas sinalizadas, quebrando barreiras de comunicação e garantindo o real acesso a informações antes disponíveis apenas para ouvintes, como é o caso da criação, mesmo que provisória, do sinalário específico para o conteúdo que será trabalhado.

Como produção final da Sequência Didática, após listar as etapas, os alunos deverão ser capazes de produzir um Comentário Interpretativo-Crítico. Optou-se pela escrita desse gênero por ser uma das opções de produção presentes no vestibular da UNIOESTE, junto com a Carta do Leitor e do Artigo de Opinião.

De acordo com Pradella (2020), há pouca literatura disponível para conceituar o Comentário Interpretativo-Crítico, todavia,

[...] se analisarmos exatamente a nomenclatura, podemos nos aproximar de algumas características. Sua produção consiste em interpretar, de forma crítica, outro texto, como um poema, uma charge, a letra de uma música. É esperado que o autor seja capaz de descrever e contextualizar o conteúdo temático e, sobre ele, refletir e tecer relações com argumentos que expressem seu posicionamento. Também é um texto argumentativo (PRADELLA, 2020, p. 62).

Em outro momento, a autora explica que “no Comentário Interpretativo/Crítico, em sua estrutura composicional cabe a descrição do objeto de análise e sua argumentação acerca do conteúdo temático presente nele” (PRADELLA, 2020, p. 75).

Posterior à primeira produção, há o momento dos módulos, em que os ‘problemas’ percebidos serão trabalhados, bem como os alunos receberão instrumentos para resolvê-los. É nesse momento que questões referentes aos gêneros serão abordadas, de fato, através de atividades e exercícios.

Por fim, tem-se a produção final, momento em que o aluno tem a possibilidade de colocar em prática tudo o que foi aprendido até então durante os módulos.

“[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

“O enfoque dado ao ensino na sala de aula deve propiciar situações de interação por meio de práticas que propiciem aos alunos o uso real, portanto, social, da língua, que se concretiza por meio dos gêneros discursivos/textuais” (COSTA-HUBES, SIMIONI, 2004, p. 16).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos no início, nossa finalidade em realizar esta pesquisa se justifica a partir dos dados levantados em um projeto de extensão, intitulado: “Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa na Modalidade Escrita (L2) para Surdos”, projeto esse que foi protocolado junto à assessoria de extensão da UNIOESTE em 2016 e que, a partir dos resultados, algumas considerações foram elencadas para que se pudesse continuar os estudos.

Tomando como base os escritos do projeto de extensão que aqui foi colocado como justificativa, percebemos que, mesmo com dificuldades na escrita, os alunos usam alguns aspectos da língua portuguesa nas produções escritas, ainda que não tenham certeza de como utilizar. A tentativa mostra que eles compreenderam que o português escrito difere de sua língua materna em alguns aspectos, por isso, a necessidade de se refletir sobre como propor um ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, que respeite as diferenças linguísticas do povo surdo.

Uma proposta de solução para que eles consigam perceber melhor a escrita da Língua Portuguesa é explorar a leitura em conjunto com a escrita, pois olhando como se dá a escrita e tendo mais contato com diferentes gêneros textuais, é possível notar como a língua é organizada, ou seja, o objetivo central deste estudo.

Com o propósito de encontrar respostas a essa problematização, compusemos uma sequência didática bilíngue – SDB, uma vez que, nesta proposta, destacam-se os elementos visuais que confluem com os aspectos linguísticos da Libras. A partir de estudos e conhecimento empírico sobre a temática, surgiram os seguintes questionamentos: Quais as especificidades do ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos numa perspectiva bilíngue? Como criar uma sequência didática bilíngue para ensinar o gênero charge, respeitando as peculiaridades do aluno surdo?

Com base nos escritos de Dolz e Schneuwly (2004, p.51), partimos da reflexão que “são os gêneros textuais que constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Entendemos pela citação acima que, para os teóricos, o desenvolvimento pedagógico com os gêneros textuais auxilia no progresso da autonomia dos alunos na sequência da leitura, interpretação, análise linguística e produção escrita, sendo, por intermédio dos gêneros textuais, que o processo de linguagem se integra nos usos sociais de quem está aprendendo.

O gênero em questão neste trabalho foi escolhido por ir ao encontro de uma das especificidades dos surdos, uma das mais importantes, porém não única, que é a questão da visualidade. A charge que, por ser um elemento polifônico, estabelece uma conexão entre o leitor e o texto. Por meio deste gênero, podemos atrair o leitor e ao mesmo tempo agregar simultaneamente o cômico com a reflexão crítica, diante do tema exposto.

A charge, como visto, é um texto da esfera jornalística. Todavia, atualmente é encontrada em vários meios de comunicação, além dos jornais, como: internet, livros, revistas, e em provas de vestibulares, em geral.

É importante que a proposta de ensino abarque as duas línguas em questão, que o professor saiba transitar entre as duas línguas e saiba passar para o aluno de uma forma que tenha o conforto linguístico necessário para a evolução da escrita, pois a escrita não é natural, nem para o surdo e nem para o ouvinte. Escrita é uma relação de poder, política, de imposição linguística.

Com trabalho concluído, após definir e compor a SDB, tivemos como propósito reduzir a artificialidade das dificuldades de comunicação entre professores e alunos surdos, levar a relação de confiança e prevenir conflito (mal-entendido/polissemia), além de tornar o processo pedagógico mais relevante e mais sensível, tomando consciência sobre os aspectos linguístico, culturais e históricos que envolvem a escrita, em que é a relação direta entre a teoria e a prática.

Um fato importante levantado a partir da pesquisa bibliográfica (e que vale a pena citar nas considerações para motivação de futuros trabalhos) é a precária e curta formação de professores, o que não permite a valorização da língua e da cultura surda. Por isso, frisamos, neste estudo, a importância do professor ser bilíngue e ser bilíngue percorre muito mais do que ser proficiente nas questões gramaticais: ser bilíngue é estar inserido nas duas culturas de forma efetiva para que consiga andar entre as duas comunidades e entender as especificidades dos sujeitos envolvidos.

A proposta produzida visa a contribuir com a elaboração de materiais para que o professor da educação básica tenha uma alternativa de SDB capaz de auxiliar na aprendizagem dos surdos. Cezar (2019) discorre muito bem quando, primeiramente, nas etapas é feita a quebra da barreira linguística, que tem como intuito registrar, divulgar e transmitir os saberes em língua de sinais – língua de sinais como primeira língua e a escrita da língua oficial como segunda. O procedimento consiste em registrar os principais conceitos na escolha do gênero investigado para iniciar o processo de organização da primeira etapa da

SDB. Nessa perspectiva, voltamos ao que propomos, que é criar um espaço que priorize o conforto linguístico sem limitações na hora da comunicação e ensino.

A intenção articulou com as principais queixas de aprendizado da escrita por parte dos alunos, relatadas dentro do projeto de extensão em 2016, além de abordar a teoria dos gêneros textuais. Estratégias de leitura a partir da L1 precisam ser articuladas em cada etapa da sequência didática, levando em consideração o conhecimento de mundo dos alunos envolvidos e direcionando para eventuais relações críticas. Com o gênero charge, foi proposta a intertextualidade das imagens com o texto/reportagem para que, além do conhecimento prévio, seja estudado o que motivou a construção da charge e de que forma ela é constituída, além das questões de ironia que estão intrinsicamente ligadas à produção de sentido que produzem.

Assim, firmamos que é a partir do conhecimento de mundo dos leitores – nesse objeto específico, o estímulo visual – que se utiliza recursos multimodais como simplificadores do processo de ensino, em especial, os textos multimodais, que usam diversos tipos de estratégias visuais a fim de que o aluno entenda os múltiplos sentidos do gênero estudado.

Esse material será um recurso para professores bilíngues e, por isso, com a realização desta pesquisa, percebemos que é possível, através das propostas de ensino como a que foi sugerida, fazer com que as aulas de Língua Portuguesa se tornem mais atraentes e proveitosas. É importante que o professor se aproprie de algumas teorias, como a do gênero, por exemplo, e tenha, antes de tudo, coragem e determinação para realizar o que planejou.

Destacamos esse contexto, visto que, mesmo com tantas diretrizes e documentos oficiais, que explanem sobre como deve ser o ensino para esse grupo, a falta de exemplos práticos e a carência, principalmente de fundamentação teórica, faz com que a maioria dos docentes permaneçam no tradicionalismo, com aulas voltadas ao ouvitismo, nas quais os alunos surdos não têm interesse e tão pouco conseguem interagir.

Dessa forma, evidencia-se e se responde às perguntas que nortearam o trabalho, em que todas as especificidades citadas, como: ensino bilíngue, professor/aluno bilíngue, aspectos visuais, conforto linguístico, ensino relevante/sensível, olhar para conhecimento de mundo do aluno e a partir dele conduzir o trabalho, levam os alunos e professores a trabalharem com duas línguas de modalidades distintas de forma mais leve e com resultados mais satisfatórios.

Termino as considerações com uma citação da professora Andrea Mazacotte (2018, p.144), que foi quem me despertou a ser pesquisadora na área (fala na qual podemos ver a importância do trabalho proposto e desenvolvido): “Maior sonho dos surdos é ter escola e

universidade de educação bilíngue para surdo, onde todos os funcionários e professores tenham consciência de trabalhar em Língua de Sinais, em um ambiente acessível, com metodologia para surdo em que os pais aprendem Língua de Sinais. Querem desde educação infantil até universidade. Pois há anos sofrem com as barreiras e é difícil a sociedade compreender o povo surdo”.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Luiz Gustavo de. **HQ bilíngue multidisciplinar como uma proposta de sequência didática**. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras Libras, Curitiba: UFPR, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58958>. Acesso em: 31 de jul. 2019

ALPENDRE, Elisabeth Vidolin. **Concepções sobre a Surdez e Linguagem e o aprendizado de Leitura**. Curitiba, 2008.

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos no ii**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal: Os gêneros do discurso**. São Paulo, 1992.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, p. 39-50, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. V. **Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível**. Em: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. Cenas de sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 81-104.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística & educação**. Parábola, 2005.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 12.319 de 1 de Setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: Acesso em: 16 junho 2021.

_____. **Decreto-lei nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005. Acesso em: 05 março de 2021.

_____. **LEI Federal n. 10.436/2002**. Oficializa a Língua Brasileira de sinais em território nacional. Brasília: MEC, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

BRESSANIN, Alessandra. Gênero charge na sala de aula: o sabor do texto. **4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 2007

BRITO, Fabio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Multimodalidade e Argumentação na Charge**. Dissertação de Mestrado em Linguística - Pós-graduação em Letras - Universidade Federal de Pernambuco, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7504/1/arquivo3681_1.pdf. Acesso em: 15 de março de 2021.

_____. Educação linguística na formação e professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 99-122.

_____. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. **Multimodalidade e argumentação na charge**. Recife: O Autor, 2008.

CEZAR, K. P. L. **Acentolândia: criação e aplicações de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental**. Maringá: UEM, 2009, 117f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em letras, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2009.

_____. **Uma proposta linguística para o ensino da escrita formal para surdos brasileiros e portugueses**. Araraquara: UNESP, 2014, 166f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em linguística e língua portuguesa, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2014.

_____. **Escrita: uma proposta linguística de ensino para educação bilíngue dos surdos**. Relatório de pós-doutorado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, Unioeste, 2015.

_____.; CALSA, Geiva Carolina; ROMUALDO, Edson Carlos. **Livro didático: seu papel nas aulas de acentuação gráfica**. Educ. rev., Curitiba, n. 34, p. 215-230, 2009.

_____. **Uma proposta linguística para o ensino da escrita formal para surdos brasileiros e portugueses**. 2018. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/3077.pdf> Acesso em 06 de abril de 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: Londos, 2000.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas, SP. Editora Mercado de Letras, 2010.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: Barros, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.) **Experiências com sequência didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DA SILVA, Marta de Fátima; SANTOS, Maria Elena Pires. **A educação bilíngue para alunos surdos numa perspectiva culturalmente sensível/relevante**. *Ideação*, v. 14, n. 2, 2012, p. 139-156.

DE MENEZES, Valdilene Fabricio. **A LINGUAGEM SOB A ÓTICA DE SAUSSURE, BAKHTIN E VYGOTSKY**. *Revista DisSoL-Discurso, Sociedade E Linguagem*, n. 2, 2015.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editoria, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho; FERNANDES, Eulália. **Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem**. *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, p. 7-25, 2005.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Instrução de Surdos. Disponível em <http://www.feneis.com.br/pages/interpretes.asp>. Acesso em: 19 de março de 2020.

FERNANDES, Sueli. **Políticas Linguísticas de Identidade(s): A língua como fator de in(ex)clusão dos surdos**. *Unioeste*. 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/5788>. Acesso em: 19 de março de 2020.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael; BARBIERI, Renato de Souza. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Uma escola duas línguas letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas de escolarização**. Porto Alegre: Medição, 2009. p. 127-142.

INÁCIO, Simone Aparecida. **Gênero instrucional: criação de uma sequência didática bilíngue para surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras Libras, Curitiba: UFPR, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58952>. Acesso em: 25 de jul. 2020.

INEP. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2018**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2018.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. 65 p.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Penso Editora, 2014.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. In: **Congresso Nacional de Educação–EDUCERE–III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Curitiba, PR Brasil. 2009.

LADSON-BILLINGS, Gloria et al. **Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente**: entrevista com a Professora Gloria Ladson-Billings. Educação e sociedade. São Paulo, 2002.

LUCAS, Regiane. **Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos**. Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 40, set./nov. 2010. (ISSN 1981-4615)

Machado, Paulo César. (2008). **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis, SC: UFSC.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 67-94, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. In BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. (orgs). **Gêneros textuais reflexão e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial. 4º Ed. 1ª reimpressão 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO. Ângela Paiza; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MOURA, Débora Rodrigues. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos**. Curitiba: Editora Appris, 2015.

NEVES, B. C.; QUADROS, RM de. **A Relação dos Surdos Com a Língua Portuguesa em um Contexto Bilíngue**. Ribeiro, T. & Silva, AG Leitura e Escrita na Educação de Surdos: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

NEW LONDON GROUP. [1996]. A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Londres/Nova York: Routledge, 2006.

PARNAIBA, Cristiane dos Santos; GOBBI, Maria Cristina. Charge jornalística: definição, histórico e funções. **XII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación** (ALAIIC). Lima: Pontifícia Universidade Católica do Peru, 2014.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lilian. **Fundamentos da educação de surdos**. Apostila do Curso de Letras Libras. Florianópolis, 2008. Disponível em: https://libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos_da_Educ_Surdos.pdf. Acesso em 05 agosto de 2021.

PRADELLA, Bruna Shirley Gobi. **O papel da Extensão na Universidade**: a formação do professor de línguas e suas práticas no Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

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

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**. A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller; CERNY, Roseli Zen; PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. **Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia**. Estudos surdos III. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

REILY, Lucia H. **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos**. IN.: GESUELI, Zilda Maria; KAUCHAKJE, Samira; SILVA, Ivani Rodrigues (Orgs.). Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003.

RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da. **Leitura e Escrita na Educação de Surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. **Ensino da língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Curitiba: Prismas, 2013.
ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da folha de S. Paulo. Maringá: EDUEM, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi et al. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; tradução Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein, 27ª ed. São Paulo. Cultrix, 2002/2006.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX brasileiro**. Autores Associados, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

SILVA, Marcia Cristina Amaral da. **As (Im) Possibilidades do Bilinguismo para o Ensino de Língua Portuguesa Escrita a Escolares Surdos**. 17/04/2013 335 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM.

SILVA, Marta de Fatima da. **Educação Intercultural Bilíngue para Surdos: Formação de Professores para um ensino culturalmente sensível/relevante'** 25/02/2013 105 f. Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu Biblioteca Depositária: Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu.

SILVA, Alessandra Gomes da. **A leitura de charges e tirinhas como recurso pedagógico na educação de jovens e adultos surdos**. 2010. 2013.

SILVA, Marta de Fátima da. **Educação intercultural bilíngue para surdos: formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante**. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu.

SILVA, Tomáz Tadeu da, **Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário Crítico**, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2000.

SKILIAR, Carlos. **La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa: Una desnaturalización de la incongruencia**. La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa: una desnaturalización de la incongruencia, p. 136-152, 2010.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

TEIXEIRA, Maria Cláudia; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **O gênero jornalístico charge no letramento escolar**. Revista Língua&Literatura, v. 12, n. 19, p. 89-108, 2010. p.99

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNIOESTE. **Resolução do Projeto de Extensão**, disponível em: <<http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/proex/linksrpidos/resolucoes/2014/2362014-CEPE.pdf>> Acesso em 19 de março de 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. SP, Martins Fontes, 1999.