



I SELIPO – I Seminário de Libras e Língua Portuguesa



28 a 30 de agosto de 2017 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil



ANAIS

Organizadoras:

Eliamar Godoi
Giselly Tiago Ribeiro Amado

- Ficha Catalográfica
- Comissão Organizadora do Evento
- Sumário

Uberlândia
UFU
2018

I SELIPO – I Seminário de Libras e Língua Portuguesa

Realização:

LPDL - Curso de Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras

Apoio:

CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

PROEXC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia

ILEEL - Instituto de Letras e Linguísticas

Biblioteca Setorial Campus Santa Mônica

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Os textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU – MG, Brasil

Universidade Federal de Uberlândia - Instituto de Letras e Linguística
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Sala 1G251 – Campus Santa Mônica
CEP – 38408-144 – Uberlândia – Minas Gerais
Telefone: (34) 3291-8329
Home page: <http://www.ileel.ufu.br/selipo>

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Valder Steffen Júnior

Vice-reitor

Orlando César Mantese

Pró-reitor de Graduação

Armino Quillici Neto

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Carlos Henrique de Carvalho

Pró-reitor de Planejamento e Administração

Darizon Alves de Andrade

Pró-reitora de Assistência Estudantil

Elaine Saraiva Calderari

Pró-reitor de Extensão e Cultura

Helder Eterno da Silveira

Pró-reitor de Gestão de Pessoas

Márcio Magno Costa

Prefeito Universitário

João Jorge Ribeiro Damasceno

Diretor do Instituto de Letras e Linguística

Ariel Novodvorski

**Coordenadora do Curso de Letras:
Língua Portuguesa com domínio de Libras**

Camila Tavares Leite

I SELIPO – I Seminário de Libras e Língua Portuguesa

Uberlândia – MG – Brasil

29 a 30 de agosto de 2017

COORDENAÇÃO

Eliamar Godoi
Adriana Cristina Cristianini
Camila Tavares Leite
Fábio Izaltino Laura
José Carlos de Oliveira
Telma Rosa de Andrade

INTÉRPRETES DE LIBRAS

Letícia de Sousa Leite
Raquel Bernardes
Carolina da Silva Rodrigues
Célio Garcia Vieira Melazzo
Eni Catarina da Silva
Josiane Alves Marques
Renan Willian de Santana

COMISSÃO ORGANIZADORA

Aline Viana Freitas
Andrea Cristina Vasconcelos Barbosa
Andrelina Heloisa Ribeiro Rabelo
Augusto César Salviano Alves
Célio Garcia Vieira Melazzo
Eliamar Godoi
Eni Catarina da Silva
Giselly Tiago Ribeiro Amado
Iago Cândido de Lima
Ladisludes Helena Borges
Leíza Neves Pereira Marques
Letícia Bueno Silva
Letícia de Sousa Leite
Luis Felipe Sales
Regina Maria Cardoso Oliveira
Rita de Cássia Souza Brito
Suely André de Araújo Drigo

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Cristina Cristianini
Aparecida Rocha Rossi
Camila Tavares Leite
Cleide Aparecida Nunes da Silva Franco
Eliamar Godoi
Fábio Izaltino Laura
Giselly Tiago Ribeiro Amado
José Carlos de Oliveira
Keli Maria de Souza Costa
Letícia de Sousa Leite
Lúcio Cruz Silveira Amorim
Mara Rúbia Pinto de Almeida
Maria Cecília de Lima
Telma Rosa de Andrade
Raquel Bernardes
Sarita Araújo Pereira

SUMÁRIO

RESUMOS EXPANDIDOS.....	7
ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA SOBRE O LIVRO “APRENDA LIBRAS COM EFICIÊNCIA E RAPIDEZ”	8
Iago Cândido de Lima	
ASPECTOS DE FORMAÇÃO IDEOLÓGICA INSCRITOS NA LETRA DA MÚSICA “AMANTE NÃO TEM LAR” DE MARILIA MENDONÇA	13
Esther Kakoi Felix	
GLOSSÁRIO: UMA ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E LINGUÍSTICA	17
Suely André de Araújo Drigo	
IDENTIDADE SURDA: RELEVÂNCIA HISTÓRICA, CULTURAL E LINGUÍSTICA EM RELAÇÃO À LEGISLAÇÃO INCLUSIVA	21
Patricia da Cruz Marques e Paloma Marques Souza	
ARTIGOS.....	26
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LIBRAS: A BUSCA POR UMA METODOLOGIA.....	27
Augusto César Salviano Alves e Leiza Neves Pereira Marques	
A SUBJETIVIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITAS ESCOLARES.....	43
Priscilla Freitas	
ANÁLISE DOS LIVROS PARA O ENSINO DE LIBRAS "CURSO DE LIBRAS 1" E "CURSO DE LIBRAS 2"	54
Célio Garcia Vieira Melazzo, Eni Catarina da Silva e Regina Maria Cardoso Oliveira	
DIFERENTES ABORDAGENS VARIACIONISTA SOBRE A CANÇÃO POPULAR “CUITELINHO”	66
Renan Willian de Santana	
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO	79
Andreлина Heloisa Ribeiro Rabelo e Suely André de Araújo Drigo	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E LIBRAS.....	89
Lázara Cristina da Silva e Antonio Francisco Jacaúna Neto	
LIBRAS: REFLEXÕES SOBRE ABORDAGENS DE ENSINO NA CONJUNTURA DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE.....	102
Eliamar Godoi	

O CONHECIMENTO DA COMUNIDADE SURDA QUANTO A PREVENÇÃO DO CÂNCER DE PRÓSTATA	119
Célio Garcia Vieira Melazzo	
O PROCESSO DE ACESSIBILIZAÇÃO DO JORNAL TVU NOTÍCIAS	132
NA TV UNIVERSITÁRIA DE UBERLÂNDIA	132
Josiane Alves Marques e Renan Willian de Santana	
O SISTEMA PRONOMINAL EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS: UM ESTUDO COMPARATIVO	144
Telma Rosa Andrade	

RESUMOS EXPANDIDOS

ANÁLISE CRÍTICA E REFLEXIVA SOBRE O LIVRO “APRENDA LIBRAS COM EFICIÊNCIA E RAPIDEZ”

CRITICAL AND REFLECTIVE ANALYSIS ABOUT THE BOOK "LEARN LIBRAS WITH EFFICIENCY AND SPEED"

Iago Cândido de Lima*

RESUMO: Durante muitos anos a Comunidade Surda Brasileira esteve carente de materiais educacionais produzidos para o ensino da Libras. Após a oficialização dessa, em 2002 por meio da Lei 10.436, houve um aumento na produção de materiais de ensino com objetivo de disseminação desta língua entre os ouvintes e também o ensino aos próprios surdos. Neste trabalho, analisaremos um livro que é voltado para o ensino da Libras: “Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez”, dos autores Éden Veloso e Valdeci Maia, em sua primeira edição, ano 2009. Apesar de existirem vários livros, DVDs, entre outras publicações voltadas para o ensino da Libras, ainda se faz necessário que materiais voltados para as questões de contextualização sejam produzidos, e não focar apenas no ensinamento de sinais soltos. Isso certamente possibilitará a fluência aos aprendizes desta língua.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Livro didático; Surdez.

ABSTRACT: For many years the Brazilian Deaf Community was deprived of educational materials produced for the Libras teaching. After its formalization in 2002 through law 10.436, there was an increase in the production of teaching materials aimed at disseminating this language among listeners and also teaching deaf people. In this work, we will analyze a book that is directed to the teaching of Libras: "Learn LIBRAS with efficiency and speed", by authors Éden Veloso and Valdeci Maia, at the first edition, the year 2009. Although there are several books, DVDs, among others publications aimed at the teaching of Libras, it is still necessary that materials focused on contextualization issues be produced, not focus only on the teaching of signals beside the point. This will certainly can help learners to be fluent in this language.

KEYWORDS: Libras; Textbook; Deafness.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O livro didático é um instrumento de grande valor educacional e está presente no contexto histórico do Brasil desde o período colonial (RIBEIRO, 2003). Mas era privilégio de poucos, só os da classe alta que tinham acesso a esse.

A desvalorização do ensino público e a falta de qualificação profissional do educador contribuíram para que o livro didático se tornasse um instrumento de ensino indispensável capaz de uniformizar o currículo escolar.

No livro “A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares”, Jardimino & Horikawa (2010) citam que: [...] o livro didático insere-

* Graduado em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras. rvyago@hotmail.com

se no processo de formação da identidade nacional, seja pelos temas e conteúdos priorizados nos manuais didáticos, seja pelas metodologias neles indicadas, seja pela perspectiva ideológica neles subjacentes [...] (p. 156), nesse livro eles apresentam o livro didático como sendo um instrumento pedagógico capaz de modificar a realidade nacional, educando e formando novas gerações.

Segundo Freitas (2016), o livro didático sempre foi considerado um orientador das práticas pedagógicas para os professores, mas na escolarização de estudantes surdos ainda há resistência e dificuldade de uso desse material didático, pelo fato de esses alunos não apresentarem condições de leitura e escrita. Isso faz com que o professor deixe de usar o livro didático, que tem sua importância nesse processo de escolarização e é grande aliado na metodologia de ensino e aprendizagem dos nossos estudantes (CASSIANO, 2004).

No ensino da Língua de Sinais Brasileira, os livros didáticos ainda são escassos e os que existem acabam não sendo utilizados em sala de aula. Além disso, podemos notar que os vários materiais existentes precisam ser revisados para fazer algumas adequações. Neste trabalho, analisaremos um livro que é voltado para o ensino da Libras: “Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez”, que conta com um DVD (o qual não tivemos acesso) para auxiliar no aprendizado.

2 ANÁLISE DO LIVRO

O livro “Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez”, trata-se de uma obra elaborada e escrita em sua primeira edição no ano de 2009, pelos autores Éden Veloso e Valdeci Maia. O material distribuído pela Editora Mão Sinais tem como objetivo principal ensinar Libras para que os indivíduos consigam identificar os conceitos básicos relacionados a essa língua.

O livro traz diversos assuntos, de forma sucinta, que norteiam as questões sobre a Libras. Inicialmente, os autores trazem algumas informações técnicas, girando em torno de questões como: O que é Libras? Porque Libras é uma língua? Os parâmetros da Libras e Convenções da Libras; todas essas informações são descritas na Língua Portuguesa e de uma forma breve.

O livro é dividido em 12 lições, com os seguintes temas: cursos, verbos, dados pessoais, família, pessoas, localização, transportes, dias da semana, tempo, cores, vestuários, alimentos, bebidas, meses, talheres, cozinha, financeiros, saúde, higiene,

trabalho, estados, países, clima, natureza, transportes, relacionamento, objetos, religião, profissões e outros sinais aleatórios que contemplem a possibilidade de contextualização por meio dos diálogos fornecidos ao fim de cada lição. Para a abordagem desses temas, os autores utilizam uma lista com diversos exemplos de cumprimentos, pronomes, verbos e outros, são apresentados de forma escrita, e os sinais de cada item estão no DVD que vem junto ao livro. No entanto, o material não traz nenhum arcabouço teórico para explicar a função de desses itens ou contextualização por meio dos diálogos fornecidos ao fim de cada lição.

Para finalizar o livro, os autores trazem uma sessão denominada “Vocabulários e Referências Bibliográficas”, nesta parte é apresentada uma lista com todo o vocabulário utilizado nas lições; os nomes dos sinais seguem organizados por ordem alfabética e número da página os quais foram trabalhados no livro. Logo em seguida, estão as referências bibliográficas e uma espécie de índice de ilustrações contendo a página em que cada figura está e a fonte de onde tais ilustrações foram retiradas.

2.1 DISTRIBUIÇÃO DAS AÇÕES

A parte teórica do livro “Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez” permeia tanto o aspecto linguístico da Libras, quanto seu aspecto histórico. Logo no início do livro, os autores fazem algumas definições com relação a termos usados erroneamente por pessoas que não têm conhecimento do aspecto linguístico da Libras. Os autores apresentam também pesquisas com o objetivo de destacar a existência de uma comunidade surda com uma língua própria no Brasil.

2.2 NÍVEL DO MATERIAL

O material apresenta um nível baixo quando observado a questão do ensino da Libras para um público tão diversificado, quanto o proposto. Para alguém que está aprendendo a Libras, diversas informações prévias devem ser apresentadas para que os sinais e a estrutura da Libras sejam mais bem compreendidos. Portanto, pode-se dizer que este livro deveria ser usado como um material de apoio, consulta a alguns sinais, emprego desses sinais em contexto e utilizando o DVD como um glossário de diversos sinais possíveis de serem trabalhados de acordo com o tema de cada lição.

2.3 POSSÍVEIS PRÁTICAS A PARTIR DO MATERIAL E ASPECTOS FAVORÁVEIS

A partir de todo o conteúdo exposto pelos autores, é possível que o docente trabalhe os conceitos básicos relacionados à Libras, ao ensino de vários sinais e a conscientização da importância desta língua para a comunidade surda. Além disso, o material também apresenta aspectos favoráveis nesse processo de ensino aprendizagem, tanto para o docente quanto para o aluno, que são: verbos no infinitivo, história dos surdos, diálogos na estrutura da Libras, DVD com sinais e diálogos e considera o desenvolvimento do aluno no decorrer das lições.

2.4 METODOLOGIA

A metodologia escolhida pelos autores vai ao encontro com o ensino de Libras como L2 para ouvintes, apesar de incluírem a comunidade surda como público alvo, a forma na qual o conteúdo deste material é exposto, não exclui os surdos, mas limita-os, já que são poucos aqueles que compreendem o português.

De maneira geral os autores propõem uma metodologia que escolhe a conversação (sinalização) para o ensino da Libras, já a abordagem histórica dos surdos tem como objetivo proporcionar aos leitores o conhecimento da cultura surda e da língua de sinais.

Os autores desse livro não definem seu público alvo, apesar de citarem na apresentação da obra alguns grupos de pessoas, eles não definem se o material é direcionado para alunos surdos ou ouvintes e isso se torna um grande problema, pois faz parte do processo de elaboração de uma metodologia de ensino, considerar as especificidades de seu público alvo. Aliás, esse tem sido o maior problema da educação inclusiva atual, considerar que uma mesma metodologia de ensino atenda a alunos com necessidades diferentes, conforme é citado abaixo:

Os (as) alunos (as) surdos (as), quando perguntados (as) sobre como se sentiam estudando com os (as) ouvintes, quase a totalidade deles (as) afirmou que tal situação exige muito sacrifício, paciência e esforço, o que se contrapõe ao objetivo fundamental da educação inclusiva, de acolher todas as diferenças em ambientes que proporcionem uma educação de qualidade para todos (as). (PEDREIRA, 2007, p.3)

O professor pode utilizar esse material como um caminho para o ensino de

Libras, mas se faz necessário que o professor pesquise mais sobre alguns temas, por exemplo, as variações linguísticas na Libras, que infelizmente foi brevemente citada nessa obra. Isso considerando apenas o nível de ensino proposto pelos autores nesse material.

CONCLUSÃO

O livro didático tem sido de grande importância para o ensino nas escolas, ele é considerado um apoio para o professor e também para os alunos. A Libras ainda não possui uma quantidade necessária de materiais didáticos para que o ensino da mesma seja acessível a todos os possíveis públicos. Porém, publicações como a do livro aqui analisado faz com que, aos poucos, uma didática voltada exclusivamente para a Libras seja desenvolvida, respeitando a principal característica dessa língua que é o fato de ser espaço-visual, o que justifica o emprego de determinadas características como o DVD de apoio e várias imagens ilustrativas representando os sinais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, L. A. G. **O livro didático na educação dos surdos:** uma releitura sobre atividades propostas. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26719/26719.PDFXXvmi=>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

OHRIKAWA, A.; JARDILINO, J. **A formação de professores e o livro didático:** avaliação e controle dos saberes escolares. Revista Lusófona de Educação, América do Norte, 15, Ago. 2010. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1530>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

PEDREIRA, S. M. F. **Porque a Palavra não adianta:** um estudo das Relações entre Surdos/as e Ouvintes em uma Escola Inclusiva na perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Pontífica Universidade Católica, 2006.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira:** organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ASPECTOS DE FORMAÇÃO IDEOLÓGICA INSCRITOS NA LETRA DA MÚSICA “AMANTE NÃO TEM LAR” DE MARILIA MENDONÇA

ASPECTS OF IDEOLOGICAL FORMATION INSCRIBED IN THE LYRICS OF THE SONG "PARAMOUR HAS NO HOME" BY MARILIA MENDONÇA

Esther Kakoi Felix*

RESUMO: Este artigo traz uma análise discursiva da música “Amante não tem lar”, seguindo, como quadro teórico metodológico, o trabalho de Fernandes (2006). O objetivo é analisar a formação ideológica da música, por meio de observações das ideologias ligadas a mulher, tanto de nossa sociedade atual, quanto a de outras sociedades antigas, principalmente as sociedades europeias, em razão de suas fortes influências em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação ideológica; Análise do discurso; Amante não tem lar.

ABSTRACT: This article presents a discursive analysis of the song “Paramour has no home”, following, as a methodical theoretical framework, the work of Fernandes (2006). The objective is to analyze the ideological formation of music, through observations of the ideologies linked to women, both in our current society and in other societies, especially European societies, because of their strong influences in our society

KEYWORDS: Ideological formation; Speech analysis; Paramour has no home.

1. INTRODUÇÃO

A música “Amante não tem lar”, foi composta pela cantora Marília Mendonça, e também pelo compositor Juliano Tchula. Segundo Rahabe Barros, no blog *PurePeople*, e Helder Maldonado, no site do jornal “R7”, as músicas da cantora são voltadas ao empoderamento feminino de jovens do interior e da periferia, além disso, a cantora admitiu gostar de incentivar outras mulheres a superarem relacionamentos abusivos e é contra os estereótipos da música sertaneja. Nesta canção, Marília traz uma letra que fala sobre uma amante que se arrepende pelo ocorrido enquanto traz em sua voz as vozes sociais sobre as mulheres que se tornaram amantes.

Neste artigo, a metodologia utilizada foi a da análise discursiva, seguindo os pressupostos de Fernandes (2006), com o enfoque na formação ideológica – de acordo com o conceito apontado no trabalho de Júnior (2006), e por Vaz (2010), no blog “Intercruzando Discursos”, sobre a formação ideológica – por meio de uma análise das ideologias, ligadas a mulher, das sociedades brasileiras atuais e também de diversos povos da antiguidade.

* Graduada em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras. estherkf2009@hotmail.com

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Segundo Fernandes (2006), deve-se conhecer o quadro sócio-histórico-ideológico por trás de um texto para que se possa fazer uma análise discursiva. O contexto sócio-histórico e ideológico de um discurso determina muito mais do que as suas escolhas lexicais. O texto é formado pelas ideologias do autor que são formadas por estes três fatores.

Primeiramente, deve-se esclarecer que a voz do sujeito é composta por outras vozes (polifonia), e que o que fala/escreve não parte dele, e sim das vozes adquiridas pela interação social – estas compõem as ideologias do sujeito. As ideologias, em geral, são compostas pelo conteúdo sócio-histórico e ideológico, de outras e da época atual. Na medida em que se muda o contexto sócio-histórico, as ideologias também mudam.

Sendo o sujeito polifônico – composto por vozes sociais – com suas ideologias construídas historicamente, assim também é o seu discurso. E para ver o que está por trás deste, as vozes, as ideologias, devem ser estudadas – se estudando o contexto sócio-histórico-ideológico em que o texto se inscreve.

3. METODOLOGIA

A metodologia aqui aplicada é a da análise discursiva, com enfoque na formação ideológica. Segundo o trabalho de Júnior (2006), deve-se entender a formação ideológica como o conjunto de ideias de um determinado grupo social que expõem suas posições a respeito da realidade em que se encontram – como os integrantes deste grupo veem a realidade em que vivem e como se posicionam quanto a isso.

Considerando que as ideologias atuais, ligadas à mulher, são resultados de ideologias passadas, e que numa análise discursiva é preciso fazer uma análise histórica, foi realizada uma pesquisa sobre a ideologia de diversos povos da antiguidade. Porém, se teve uma atenção maior em relação as sociedades da Antiga Europa, visto que no Brasil as ideologias ligadas à mulher são eurocentristas.

4. RESULTADOS

Na música, podemos encontrar na voz do eu lírico, vozes sociais que tratam a mulher que se tornou amante, como promíscua e errônea; para a comunidade na qual ela pertence, a mulher se tornou uma pessoa “errada” e “imperfeita”. Isso ocorre em razão da formação ideológica. Para a sociedade, a mulher deveria seguir um padrão idealizado, o de “pureza”, ser alguém incapaz de se relacionar com uma pessoa que já esteja num relacionamento e, ao não cumprir, se torna libidinosa, inconfiável e errônea ao ver social.

Vemos o eu lírico se tratando como culpado pela situação, e no ver social, a mulher, a amante, é a responsável. Na sociedade atual é mais fácil vê-la como culpada, do que o homem, simplesmente por conta da ideologia de que o homem é “superior à mulher”. E mesmo que seja colocado na mesma situação, o homem sofre menos consequências que a mulher.

Na antiguidade, as mulheres chinesas eram submetidas a uma extrema rigidez, sendo sempre submissas aos homens e, apesar do tempo decorrido, na atualidade elas ainda sofrem com tal situação. Podemos encontrar um bom exemplo de autonomia da mulher nas vikings; elas não escolhiam com quem se casavam, mas podiam se divorciar caso o marido não cumprisse bem seu papel na manutenção do lar, e também em casos de traição e agressão. Além disso, as vikings eram tratadas de maneira igual na sociedade, não sendo elas propriedades nem de seus maridos, nem de suas famílias. E para concluir, foi publicado recentemente por Brian Nelson, no site de notícia americano *Mother Nature Network*, que foi descoberto que existiu uma mulher que viveu como uma grande guerreira e líder de guerra viking. Esta descoberta comprovou que as mulheres vikings podiam participar das guerras, e até mesmo ser líderes. Se contrapondo a este bom exemplo, encontramos as mulheres gregas, que eram vistas como incapazes intelecto e fisicamente, além de “não-virtuosas”. Na Grécia, concubinas e prostitutas não eram consideradas nem mesmo seres-humanos, o que inclusive impedia a esposa de se sentir maculada diante de uma traição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música “Amante não tem lar” da cantora Marília Mendonça, tem inserido em sua letra o sentimento de culpa de uma mulher que acabou se tornando uma amante, e

na voz do eu lírico encontramos a visão da sociedade em relação à amante. A sociedade considera as amantes como “impuras”, inconfiáveis, por não seguirem um padrão. E esta questão ocorre em razão da formação ideológica daquele grupo e, ainda por conta desta formação ideológica, a mulher sofre muito mais as consequências que o homem.

É seguindo os pressupostos de Fernandes (2006), que chega-se a estas conclusões, se estudando e se analisando todo o contexto sócio-histórico-ideológico do discurso. O sujeito, sendo polifônico, carrega em sua voz as vozes sociais, que compõem seu discurso e suas ideologias. E as ideologias de uma sociedade mudam conforme a história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, R. Marília Mendonça foi traída aos 13 anos pelo 1º namorado, de 20: ‘Mais velho’. **PurePeople**, 20 de abril de 2017. Disponível em: <www.purepeople.com.br> Acesso em: 26 jun. 2017

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. 2006 (Edição revista e ampliada).

JÚNIOR, J. A. A. O Trabalho na Constituição do Sujeito Discursivo Sem-Terra. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, Catalão, vols. 8-9, p.148-182, 2006

MALDONADO, H. Marília Mendonça é o empoderamento feminino através da música sertaneja. **R7**, 25 de julho de 2016. Disponível em: <www.r7.com> Acesso em: 26 jun. 2017

NELSON, B. Women were Viking warrior too, says DNA study. **Mother Nature Network**, 8 de setembro de 2017. Disponível em: <www.mnn.com> Acesso em: 11 set. 2017

VAZ, G. Formação ideológica e formação discursiva. **Entrecruzando discursos**, 13 de dezembro de 2010. Disponível em: <entrecruzandodiscursos.blogspot.com.br> Acesso em: 13 out. 2017

GLOSSÁRIO: UMA ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E LINGUÍSTICA

GLOSSARY: A PEDAGOGICAL AND LANGUAGE ACCESSIBILITY

Suely André de Araújo Drigo*

RESUMO: A realidade de uso da Língua de Sinais Brasileira (Libras) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem sido um grande desafio para seus usuários acadêmicos, tanto para os docentes quanto para os discentes, uma vez que faltam fundamentos empíricos consistentes e também acervos em que possam ser usados enquanto materiais que forneçam sinais em Libras correspondentes e informações sobre as expressões linguísticas consultadas por seus usuários, tanto pelo surdo quanto pelo ouvinte. Nesse sentido, o glossário bilíngue Português/Libras foi idealizado para criar condições e oportunizar o acesso e a permanência de estudantes surdos no seio da UFU. Os objetivos são de criar e alimentar um glossário bilíngue Português/Libras, por meio de pesquisa de obras de Noam Chomsky e assim propiciar acessibilidade linguística aos estudantes surdos da área de Letras em relação aos conteúdos recebidos em sala de aula, principalmente no que se refere aos vocabulários terminológicos da Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVES: Glossário; Acessibilidade; Bilíngue; Libras.

ABSTRACT: The reality employed Brazilian Sign Language (Libras) at Federal University of Uberlandia (UFU) has been a great challenge for its academic users, both for teachers and for students, since there is a lack of consistent empirical foundations as well as that can be used as materials that provide signals in corresponding Libras and information on the linguistic expressions consulted by its users, both deaf and hearing. In this sense, the Portuguese/Libras bilingual glossary was designed to create conditions, to give access to knowledge and help deaf students within at UFU. The objectives are to create and nurture a Portuguese/Libras bilingual glossary, by means of a search of works by Noam Chomsky and thus provide linguistic accessibility to deaf students in the area of Letters in relation to the content received in the classroom, especially in what refers terminological vocabulary of the Portuguese language.

KEYWORDS: Glossary; Accessibility; Bilingual; Libras.

1 - INTRODUÇÃO

A criação de um glossário bilíngue, Português/Libras com base terminológico-científico na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) visa apresentar um conjunto de conceitos e definições que agregam conceitos e significados de análise desenvolvida no escopo das obras de Noam Chomsky, prestando sua contribuição ao arcabouço teórico-conceitual do curso de Licenciatura-Letras Língua Portuguesa com Domínio de Libras e também aos outros cursos de Licenciatura em Letras.

Este glossário propõe-se a servir de material de apoio para os alunos dos cursos de Letras, tanto para os ouvintes quanto para os surdos, contribuindo para com o

* Graduada em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras. suelyandrearaujo@hotmail.com

entendimento e compreensão acerca dos principais termos adotados por este teórico e cientista da Linguística. Partimos do pressuposto de que os discentes em geral, ao se depararem com termos teóricos pela primeira vez, não têm apropriação destas teorias e suas terminologias da linguística.

Nesse sentido, a criação e alimentação desse glossário bilíngue Português/Libras se propõe primeiramente a fazer um levantamento de textos teóricos, seleção de termos e expressões referenciais e suas respectivas definições em Língua Portuguesa. Uma vez realizada a seleção dos textos e termos, em um segundo momento será realizada a tradução dos termos e suas definições para a Libras e a gravação em vídeos para que os mesmos possam ser disponibilizados via online.

Esta pesquisa tem por objetivo criar e alimentar um glossário bilíngue Português/Libras terminológico com finalidade de propiciar acessibilidade linguística aos aprendizes surdos da área Letras aos conteúdos tornando possível a ação do aprendizado na sala de aula especialmente no que se refere ao vocabulário terminológico da Língua Portuguesa. São objetivos específicos desta pesquisa: Instrumentalizar o vocabulário terminológico de apoio ao profissional intérprete; Proporcionar material de consulta disponível para a comunidade acadêmica.

3 - REFERENCIAL TEÓRICO

Na distinção entre léxico e vocabulário Vilela (1999) define o léxico como um conjunto das palavras fundamentais, das palavras ideais de uma língua, enquanto que o vocabulário é definido como um conjunto dos vocábulos existentes e utilizados em um determinado espaço geográfico-temporal por uma comunidade, ou seja, enquanto o léxico abrange o conhecimento das palavras, o vocabulário está relacionado às especificidades linguísticas de uma comunidade, exercendo um papel importante na comunicação.

Segundo Barbosa (2001, p. 39), os glossários “se encontrariam no nível da fala e trabalhariam com os conjuntos manifestados em determinado texto, manifestando-se através das palavras”. Nesse sentido, os glossários relacionam-se às palavras e expressões pouco conhecidas, por serem de natureza técnica e regional, de um idioma específico.

A história de estudos da Linguagem desenvolve-se ao longo dos séculos, sendo objeto de estudos no campo acadêmico. Porém, na segunda metade do século XX, por

volta da década de 1950, o estudo linguístico vivenciou uma de suas maiores revoluções com a teoria da Sintaxe Gerativa de Chomsky (2006).

Até meados do século XX, os estudos linguísticos centravam-se nos estudos dos paradigmas saussurianos, em especial o paradigma *langue/parole*, o qual segundo a teoria estruturalista deveria ser objeto de estudo linguístico a *langue*, lado social da linguagem, em detrimento da *parole*, lado individual da linguagem. Foi com a gramática gerativa que o foco da pesquisa linguística mudou para os conhecimentos linguísticos possuídos pelos falantes individuais e para a ‘faculdade de linguagem’, a capacidade específica humana de dominar e usar uma língua natural.

4 - RESULTADOS

Mostraremos a seguir alguns exemplos de termos e expressões referenciais e suas respectivas definições da teoria chomskiana, como resultados de um primeiro momento da montagem do glossário:

- 1 **Adequação descritiva:** “Adequação descritiva é alcançada quando um fragmento de uma gramática particular se apresenta como modelo de um fragmento do conhecimento linguístico adulto”. (CHOMSKY, 2006, p. 11).
- 2 **Agramatical:** Segundo Chomsky, “é a formação de língua mal formada que rompe com a estrutura linguística.” (FERREIRA, 1999) *ver também o termo “Gramatical.*
- 3 **Classes abertas:** “Tradicionalmente, diz-se que Substantivos, Verbos e Adjetivos são “classes abertas” de palavras – isto é, são potencialmente infinitas, pois sempre é possível criar uma nova palavra nelas”. (CHOMSKY, 2015, p.153, nota do tradutor).
- 4 **Derivações:** “(...) uma série finita de sequências, começando com uma sequência inicial de Σ e com cada sequência na série sendo derivada da sequência precedente pela aplicação de uma fórmula de instrução em F.” (CHOMSKY, 2015, p.41).

CONCLUSÃO

Este é um trabalho em andamento, portanto suas atividades não foram concluídas. O primeiro resultado obtido foi o levantamento de trinta referências

pesquisadas. Portanto esse material servirá de base para obra lexicográfica no que se refere à criação de um acervo linguístico de termos e expressões representativos da área da Língua Portuguesa, os quais serão traduzidos para a Libras e disponibilizados eletronicamente para a comunidade.

Adotamos o postulado de que este glossário é organizado em uma macroestrutura, pois segundo Barros (2004, p. 151), a macroestrutura explica que a organização interna de uma obra lexicográfica ou terminografia é uma organização que está relacionada às características gerais do repertório. Assim sendo, as entradas dos verbetes foram realizadas em ordem alfabética.

Levando-se em consideração esses aspectos, podemos concluir que esse glossário, com a função de esclarecer os termos e expressões referenciais da linguística, promove a acessibilidade linguística no ensino superior, contribuindo com o letramento acadêmico dos estudantes, principalmente aos estudantes surdos dos cursos de licenciatura em Letras da UFU.

REFERÊNCIAS

BARROS, L.A. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: Edusp, 2004.

CHOMSKY, Noam. **O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso**. Tradução de Anabela. Gonçalves e Ana Teresa Alves. Prefácio e coordenação de Inês Duarte. Lisboa: Caminho, 1994.

CHOMSKY, Noam. **Estrutura sintática**. Petrópolis: Vozes, 2015. 174 p. (IV).

VILELA, Mário. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.

VILELA, Mário. O léxico do Português: perspectiva geral. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 1, p. 31-50, aug. 1997. ISSN 2176-9419. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59644/62740>>. Acesso em: 29 out. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i1p31-50>

IDENTIDADE SURDA: RELEVÂNCIA HISTÓRICA, CULTURAL E LINGUÍSTICA EM RELAÇÃO À LEGISLAÇÃO INCLUSIVA

DEAF IDENTITY: HISTORICAL, CULTURAL AND LINGUISTIC RELEVANCE TO INCLUSIVE LEGISLATION

Patricia da Cruz Marques^{*}
Paloma Marques Souza^{**}

RESUMO: A proposta deste trabalho é discutir a respeito da cultura surda que, embora seja espontânea para as pessoas com deficiência auditiva, é muito pouco respeitada e até mesmo aceita pela sociedade de forma geral. À luz de alguns teóricos e estudiosos, o foco é tratar de aspectos relevantes do cotidiano da comunidade surda, enfatizando a relação da surdez com a língua de sinais em uma perspectiva sociocultural e histórica. Haja vista a importância de compreender o contexto de convívio das pessoas com necessidades especiais auditivas para continuar a trajetória de inclusão, especialmente, no ambiente escolar. Nesse direcionamento, é importante ainda evidenciar algumas leis já sancionadas, as quais direcionam e, mais do que isso, legalizam muitas situações práticas para o exercício da inclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência-auditiva, Cotidiano, Inclusão-Escolar.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to discuss the deaf culture that, although it is spontaneous for the hearing impaired, is very little respected and even accepted by society in general. In the light of some theorists and scholars, the focus is to deal with relevant aspects of the daily life of the deaf community, emphasizing the relation between deafness and sign language in a sociocultural and historical perspective. Considering the importance of understanding the context of living with people with special hearing needs to continue the path of inclusion, especially in the school environment. In this direction, it is important to highlight some already sanctioned laws, which guide and, more than this, legalize many practical situations for the exercise of social inclusion.

KEYWORDS: Auditory-Deficiency, Daily Life, School-Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A tarefa de compreender a situação atual da comunidade surda em nossa sociedade não é fácil e, talvez, possamos afirmar que seja impossível sem o respaldo dos estudos históricos, uma vez que a análise da trajetória do processo de inserção do

*A autora possui título de Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educacionais Sustentáveis pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP; Pós-graduação em Braille e Tecnologia Assistiva pela Instituição Venda Nova do Imigrante – FAVENI; Pós-graduação em Educação Especial/Inclusiva e Psicopedagogia pela Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC; Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica na Educação Especial pela Instituição Venda Nova do Imigrante – FAVENI; Pós-graduação em Libras pela Instituição Venda Nova do Imigrante – FAVENI (ensino à distância) Atualmente, cursa Pós-graduação em Educação Especial e Mediação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia- UFU; Educação Especial com Ênfase em Prática Inclusivas pela Instituição Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Email para contato: patriciacruzmarques@yahoo.com.br

**Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. Email para contato: palomarquesouza@hotmail.com.

sujeito surdo é imprescindível para caracterização da atuação deste cidadão no cotidiano sociocultural hoje. Para tanto, faz-se necessário a amostragem de fatos históricos relacionados à comunidade surda visando a obtenção de panorama histórico geral dos direitos da pessoa com deficiência auditiva.

O decreto 5626/2005 faz as seguintes considerações a respeito da surdez:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Desta forma, para conectar as partes do *corpus* investigativo, o direito das pessoas surdas de se comunicar através da língua de sinais, será analisado sob o ponto de vista histórico-sociocultural em consonância com as leis regulamentadas, implicando numa busca pelo processo de implementação da língua de sinais em nossa sociedade, de forma especial, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

O trabalho está organizado em duas etapas principais: coleta e análise dos dados. E tem como motivação primeira, contribuir para a propagação de conhecimento a respeito da condição da pessoa com deficiência auditiva no Brasil, como alternativa para lidar com tantos problemas enfrentados, no dia a dia, como é o caso do preconceito existente, seja explícito e/ou implícito.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A pessoa com deficiência auditiva é antes de tudo cidadão(ã) cuja participação em sociedade é inquestionável. Diante de tal constatação, mais do que a compreensão dessa condição natural genética ou adquirida, há uma urgência pela aceitação, a qual não é disseminada com a espontaneidade apropriada para com a comunidade surda. A importância de uma solidificação da cultura surda se expressa no próprio sentido da palavra “comunidade” que produz uma sensação, de segurança em meio à hostilidade. (FERNANDES, 1973). Assim, torna-se necessária a conscientização sobre os aspectos que envolvem a condição do surdo em relação aos seus desafios do cotidiano decorrentes de suas limitações.

A visita ao contexto histórico permite direcionar melhor as ações para seguir uma trajetória de evolução e que de algum modo, contribua, de fato, para a inserção

social da pessoa com deficiência auditiva, bem como, colaborar para o fortalecimento da identidade de cada sujeito surdo, garantindo cada vez mais um convívio adequado. Desta forma, os aspectos legais - as leis que amparam com relação aos direitos e deveres da comunidade surda - não podem ser tratados de maneira superficial, uma vez que são muito importantes para aqueles que lidam cotidianamente com pessoas com deficiência auditiva o domínio da legislação de inclusão.

Dentro desse processo de reconhecimento da legitimidade está a atenção ao sistema linguístico da comunidade surda: a língua de sinais. Um instrumento essencial para lidar com todas as questões, as quais dizem respeito à forma de comunicação da pessoa com deficiência auditiva ou do surdo. O ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, também deve seguir as diretrizes específicas.

O Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei 10.436/02, também denominada Lei de Libras, tratando dos aspectos relativos à inclusão de Libras nos cursos superiores, à formação de professores para o ensino de Libras, à formação de tradutores e intérpretes de Libras, à atuação do Serviço Único de Saúde – SUS, à capacitação de servidores públicos para o uso da Libras ou sua interpretação e à dotação orçamentária para garantir as ações previstas no Decreto 5626/05. (BRASIL, 2016)

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 1998, foi responsável sistematizar com maior elaboração o ensino-aprendizagem da LIBRAS, reconhecendo a estreita relação entre a língua portuguesa e a língua de sinais. Durante quase cem anos existiu o chamado “império oralista” defendido por alguns estudiosos que foi bem difundido durante o congresso ocorrido em Milão, em 1880. Só em 1971, no Congresso Mundial de Surdos em Paris, que a língua de sinais passou a ser novamente valorizada. No Brasil, é importante ressaltar a criação da Associação Brasileira dos Surdos, em 1923, que, posteriormente, originou a Federação Brasileira dos Surdos cuja importância é inegável para comunidade surda brasileira. Tendo em vista que a Federação apóia os principais projetos, dentre os quais podemos destacar, para finalizar a amostragem, a regulamentação da Libras em 24 de abril de 2002.

3. METODOLOGIA

Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica a partir de autores como Fernandes (1973), Menezes (2006). Além, de um estudo de documentos oficiais, em especial da Constituição Federal de 1988, da Lei 10.436 de 2002 e do decreto 5626 de 2005.

O trabalho foi elaborado com o desenvolvimento de duas etapas básicas e sucessivas, sendo a primeira, pesquisa e leitura de um acervo maior de conteúdos relacionados à temática da surdez; a segunda, realização de uma seleção de dados que culminou na tentativa de relacionar os conhecimentos em prol de uma busca pelos pontos de comunicação dos aspectos que constituem a identidade do sujeito surdo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos fatos históricos acerca comunidade surda apontou para necessidade de persistir na valorização de uma cultura surda e na formação da identidade de cada indivíduo pertencente a esta comunidade. Compreende-se, ainda, a necessidade de investimento na parte legislativa e para o caminho incontestável que é o da educação. Para tanto, um instrumento legítimo é a implementação consistente e bem estruturada da língua de sinais, a qual em consonância com os outros pontos discutidos possui uma relação direta com a regulamentação legal. Ademais, fica evidente a urgência por estudos, por ações e, especialmente, por conscientização da continuidade do processo de inclusão que, muitas vezes, é tratado com tanto descaso no contexto que deveria estimular práticas propulsoras e, por que não, servir como modelo. Indubitavelmente, esse contexto é a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436/02 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art.18 da Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 05 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. Disponível em <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc>. Acesso em: 26 mai. 2011.

BRASIL. **Linguagem Brasileira de Sinais: Legislação de Libras**. Disponível em <www.libras.org.br/leilibras.htm>. Acesso em: 02 fev. 2015.

FERNANDES, F. **Comunidade e Sociedade:** Leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. Companhia Editora Nacional: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

MENEZES, E. T. de. SANTOS, T. H. dos. **LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) (Verbetes)** : Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

ARTIGOS

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LIBRAS: A BUSCA POR UMA METODOLOGIA

ANALYSIS OF THE LIBRAS TEXTBOOK: THE SEARCH FOR A METHODOLOGY

Augusto César Salviano Alves*
Leiza Neves Pereira Marques**

RESUMO: Este artigo apresenta a análise do livro didático “Libras em Contexto”, sendo a 9ª edição-2009, mostrando a metodologia de ensino de uma língua e sua associação com as atividades propostas pelo livro do estudante do curso de Libras básico, e nela discutir as estratégias envolvidas no ensino-aprendizagem e de que forma podem auxiliar ou não no aprendizado da língua alvo. O artigo tem como referencial teórico os seguintes autores: Almeida-Filho, (1998), Richards (2006), (2001) e Felipe (2001). Com a análise verificamos como foram distribuídas as ações e atividades na obra. Rabelo mostra no livro que para realizar o ensino de Libras; foi identificado os métodos utilizados; quais foram os exercícios mais frequentes na prática de ensino de Libras; se o material didático foi contemplado no seu planejamento; se as atividades contemplaram as especificidades do aluno; descreveremos e apresentaremos uma reflexão sobre a gramática da Libras e se foi trabalhada na obra e sua contribuição para a prática de sinalização e de leitura na mesma. Pretendemos, assim, contribuir para que haja novas pesquisas baseadas nesta análise.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem de Ensino de Línguas; Língua Brasileira de Sinais (Libras); Metodologia de Ensino de Segunda Língua.

ABSTRACT: This article presents the analysis of the textbook "Libras em Contexto", being the 9th edition-2009, showing the methodology of teaching a language and its association with the activities proposed by the student's book of the basic course in the Brazilian sign language, and to discuss the strategies involved in teaching-learning and how they may or may not help in learning the target language. The article has as theoretical reference the following authors: Almeida-Filho, (1998), Richards (2006), (2001) and Felipe (2001). With the analysis we verified how the actions and activities in the work were distributed. Rabelo shows in the book that to carry out the teaching of Brazilian sign language; the methods used were identified; which were the most frequent exercises in the practice of teaching of Brazilian sign language; if the didactic material was contemplated in its planning; if the activities contemplated the specificities of the student; we will describe and present a reflection on the grammar of Brazilian sign language and if it was worked on the work and its contribution to the practice of signaling and reading in it. We intend, therefore, to contribute to new research based on this analysis.

KEYWORDS: Language teaching approach; Brazilian sign language (BSL); Second language teaching methodology.

INTRODUÇÃO

Nesta obra, a autora Tanya A. Felipe dá continuidade a um trabalho que vem sendo desenvolvido desde 1997, data da primeira edição do livro “Libras em Contexto”,

* Graduado em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras. augustosalviano@outlook.com

** Graduada em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras. wesleyeiza@hotmail.com

sendo esta a 9ª edição-2009 de uma linha de exemplares que traz ao leitor a proposta de interagir com o conteúdo, aprender novos sinais e viver na prática o uso da língua de sinais através dos vídeos em DVDs, ou seja, trata-se de um material que propõe viabilizar o ensino de Libras, em nível básico, com duplo objetivo: formar instrutores de Libras e capacitar professores para o uso desta língua em sala de aula a partir do reconhecimento dos direitos linguísticos dos alunos.

Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros pela Lei Federal n. 10.436. Três anos mais tarde, em 2005, a Libras foi regulamentada pelo Decreto n. 5.626, o qual prevê a formação de profissionais que trabalhem no ensino da língua de sinais em cursos de especialização em Libras.

O ensino de Libras sofre um grande movimento a partir dessa legislação com o aumento da demanda de profissionais e de material didático. A preocupação com a formação e certificação dos profissionais que atuam no ensino desta língua passa a ser programa de governo, (ALBRES, 2005). Porém, a descrição das características linguísticas da língua é insuficiente e pouco se sabe das diferenças no ensino-aprendizagem da modalidade gestual-visual.

A Linguística Aplicada vem desenvolvendo métodos para o ensino de segunda língua (L2), baseando-se em diferentes abordagens de ensino. Dentre as metodologias de ensino de L2 estão os métodos da *abordagem comunicativa* que têm sido indicados como os mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Richards (2006), com o surgimento da abordagem comunicativa nos anos de 1970, o ensino de línguas estrangeiras adotou uma nova visão e passou a ter um novo foco. Em vez de assentar-se sobre a ideia de que aprender uma nova língua consiste basicamente no processo de formação de um novo hábito mecânico, com a nova abordagem, a aprendizagem de uma língua passou a ser vista como produto da interação significativa entre estudantes e usuários da língua-alvo, como resultado da criação colaborativa de significado, entre outras coisas. A linguagem permite ao ser humano planejar e regular sua ação e, somente por ela é possível fazer a leitura do mundo e da palavra, mesmo porque uma não acontece sem a outra. Essas formas de

leitura constituem a base da linguagem que se dá pela interação social, a interação entre os sujeitos.

Já o autor Almeida Filho (1993) defende que para se desenvolver a competência comunicativa na aula de língua estrangeira é necessário promover um ensino que considere as atividades de real interesse e/ou necessidade do aluno, para que ele seja capaz de usar a nova língua na realização de ações verdadeiras na interação com os outros usuários dessa língua.

A abordagem comunicativa se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno, para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotineira dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações de verbos, etc.

Compreende-se por metodologia a pedagogia de ensino de línguas, ou seja, um conjunto de procedimentos recomendados para bem ensinar uma língua e que são explicáveis por feixes de pressupostos. Rabelo (2001), afirma que o sentido das palavras não está, primordialmente, na sua forma; elas o adquirem no uso funcional e significativo que delas fazem cada interlocutor nas mais diversas situações comunicativas. Felipe (2001) afirma que apesar dessa nova perspectiva ser observada na base do ensino de várias línguas, sobretudo do inglês, o mesmo não se observa no caso do ensino da Libras. Atualmente, o material didático amplamente usado para o ensino dessa língua é o “LIBRAS em CONTEXTO”. No ambiente educacional, a língua de sinais pode viabilizar a realização do letramento visual, se refletirmos sobre o papel da imagem que pode e deve estar presente nos materiais e nos espaços escolares.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

As experiências de se aprender uma nova língua, seja ela oral ou visual, reflete muito a questão de valores e interesses sociais, ela pode ser aprendida não apenas como sistema, mas também comunicação, de modo a envolver situações reais de interação.

Para isso, os recursos usados na abordagem de ensino, são de suma importância ao professor, principalmente por se tratar do ensino de língua de sinais na qual é visual-espacial. Além do livro didático, é preciso recorrer a outros meios como aparelhos audiovisuais e prática de interação com os alunos, não podendo o instrutor/professor ficar preso aos apoios, é necessário conhecer e identificar os alunos e as formas de aprendizagem na sua individualidade.

O artigo corresponde com a análise descritiva, fazendo uma pesquisa minuciosa do objeto de estudo, o livro didático “Libras em Contexto” e investindo na coleta e no levantamento de dados.

Para que o mesmo seja realizado, analisaremos as seguintes informações: como são distribuídas as ações na obra para o ensino de Libras; identificar os métodos utilizados; quais são os exercícios mais frequentes na prática de ensino de Libras; se o material didático é contemplado no seu planejamento; se as atividades contemplam as especificidades do aluno; descrever e apresentar reflexão sobre a gramática da Libras e se é trabalhada na obra e sua contribuição para a prática de sinalização e de leitura na obra.

Dessa forma, a realidade da aula de Libras não é fruto idealista do pensamento humano, ou de sua consciência, mas sim a base para pensar e para refletirmos.

ABORDAGEM NO ENSINO DE LÍNGUAS

Cada abordagem tem princípios que regem os métodos e as estratégias a serem empregadas em sala de aula. Ao desenvolvermos um estudo das tendências metodológicas de ensino de segunda língua, encontramos: abordagens estruturalistas: Método de Tradução e Gramática; O Método Direto; Método Audiolingual; Abordagens cognitivas: o Método Silencioso e a Abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1998).

A análise desse material revela que ele se apresenta em outra visão. Apesar da proposta de trabalho focar o contexto de uso da língua, o método focaliza unicamente o ensino da gramática, ou mesmo ignorando, o seu uso em situações reais de comunicação (PEREIRA, 2009).

Considerando que a aplicação da abordagem comunicativa, é fundamental para construção de um programa de estudo funcional, ou seja, criando situações didáticas de

acordo com as funções que os alunos devem ser capazes de realizar na língua alvo, o livro analisado não contempla essa afirmação.

METODOLOGIA DE ENSINO DE UMA LÍNGUA E SUA RELAÇÃO COM ABORDAGEM

Compreende-se por metodologia, a pedagogia de ensino de línguas, um conjunto de procedimentos recomendados para bem ensinar uma língua e que são explicáveis por feixes de pressupostos.

Os conceitos de métodos e metodologia se opõem ao conceito de abordagem (ALMEIDA FILHO, 1993, 1997) – mais amplo e mais abstrato – indicador, na sua abrangência, um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicam (a metodologia) não só as experiências diretas com e na língua alvo em sala de aula, mas também os outros processo complexo de ensinar uma língua.

ANÁLISE DO LIVRO “LIBRAS EM CONTEXTO”

As colaboradoras Tanya A. Felipe e Myrna S. Monteiro dão continuidade a um trabalho que vem sendo desenvolvido desde 1997, data da primeira edição do livro, sendo esta a 9º edição de uma linha de livros que trazem sempre ao leitor a oportunidade de interagir com o mesmo, aprendendo novos sinais e vivenciar na prática o uso da língua de sinais através dos vídeos em DVDs, ou seja,

trata-se de um material que procura viabilizar o ensino de Libras, em nível básico, com duplo objetivo: formar instrutores de Libras e capacitar professores para o uso desta língua em sala de aula a partir do reconhecimento dos direitos linguísticos dos alunos surdos.

Mas o material analisado do livro “Libras em Contexto” 9ºedição lançado em 2009, embora seja dito pela autora que, “poderá ser utilizado também por surdos que não tiveram a oportunidade de adquirir a Libras como primeira língua (p. 17). “Não podemos presumir que adultos aprendam uma língua da mesma maneira do que as crianças o fazem nem, é claro, que o aprendizado de uma L1 seja o mesmo do que uma L2 (van LIER, 2000, p. 258)”.

De acordo com Felipe (2001), o livro “LIBRAS em CONTEXTO” pode ampliar o universo do conhecimento dos participantes e colaborar para a organização da Língua Brasileira de Sinais em todos os estados, além de provocar novos estudos e pesquisas que trarão como consequência a elaboração de outros materiais, inclusive de nível avançado, colaborando com estados e municípios no processo de institucionalização da educação escolar dos surdos. A proposta didática do livro nos leva a entender que o material nos dá referências para desenvolver material mais avançado para o ensino de Libras para os surdos, e também nos leva a ter a certeza que o enfoque será na contextualização do ensino de Libras e se pautará sob a ótica da abordagem comunicativa de ensino de línguas.

No entanto, se torna contraditório, quando analisamos que os temas propostos possuem pequenos diálogos que abordam o enunciado, mas, adiante, percebemos que não há relação entre os exercícios, sinais apresentados em forma de figuras que dificultam o entendimento e o tratamento gramatical totalmente fora do contexto do enunciado, presente em todo livro. Verdadeiramente, não há contextualização no decorrer do livro, desconsiderando sua proposta.

Entende-se que o trabalho do ensino de língua contextualizada parte de uma situação inicial, citando como exemplo o (texto do tema “Aniversário” na unidade 4 página 119 do livro do estudante). O mesmo apresenta um diálogo do tema citado acima de forma descontextualizada trazendo palavras que não contemplam o diálogo. Se a proposta do livro é Libras em Contexto esperamos do mesmo um material contextualizado que traga ao aluno maneiras de interação com a língua em uso.

Entende-se que o trabalho do ensino de línguas na forma contextualizada, tem que partir de uma situação e todas as atividades e ações dentro da aula tem que está relacionada às situações apresentadas no texto inicial da unidade 4.

Comparando o texto da página 119, relacionando o que foi visto em DVD do estudante, observamos que o texto “Aniversário” não tem nenhuma relação com as atividades que foram propostas e apresentadas de forma aleatória, trabalhando meramente as estruturas das frases.

Apresentamos a seguir, como exemplo, a atividade 2 da página 129 do referido livro.

2- Complete as frases escrevendo o sinal que está faltando de acordo com as frases sinalizadas no DVD:

A) VOCÊ TER-NÃO LIVRO. VOCÊ TER-NÃO "DIVERSOS" ?
- TER-NÃO. _____ 1

B) EU QUERER COMPRAR RELÓGIO 5.
- SENTIR-MUITO. TER-NÃO. _____ TER 2.

C) VOCÊ DISTRIBUIR CHOCOLATE CRIANÇA?
- NÃO. _____ 1

D) VOCÊ NÃO COMPRAR T-U-D-O?
- NÃO. _____ MAS COMPRAR BOBAGEM COMPRAR.
COISA+ BOBAGEM _____ COMPRAR NÃO.

E) 25 PERGUNTAR 15 "GRUPO" S-A-L-A HOMEM _____
- NÃO. _____ TER "GRUPO" HOMEM, TER _____ MULHER.

F) VOCÊ PROVA RUM. VOCÊ POR-QUÊ?
- PORQUE EU ESTUDAR _____

G) MAS _____ OUVINTE SURD@ QUAL?
- OUVINTE. _____ SURD@.

Disponível em: <[//feneis.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Libras-em-Contexto-Livro-do-Estudante.pdf](http://feneis.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Libras-em-Contexto-Livro-do-Estudante.pdf)> Acesso em: 02 de Jul. 2017

Os exercícios que precisam preencher lacunas, completar frase e marcar X refletem claramente a abordagem tradicional do ensino de línguas, baseando especificamente na forma, ou seja, na estrutura da língua.

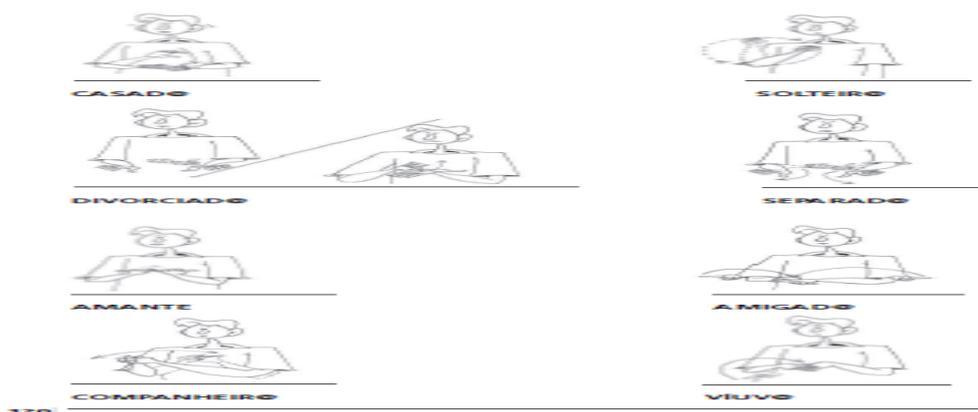
OBSERVAÇÕES

O livro está fugindo totalmente da perspectiva do trabalho contextualizado, porque o enfoque é a estrutura da língua e não o trabalho de ensino aprendizagem em contexto.

Fernandes (2002, p.4) esclarece que a língua de sinais é uma língua natural em organização em todos os níveis gramaticais prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Suas produções realizadas através de recursos gestuais e especiais e sua percepção é realizada por meio de processos visuais por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual.

No livro didático a autora Tanya A. Felipe trabalha a gramática de forma separada; b) Nenhum tipo de atividade de interpretação com o texto que foi apresentado; c) não traz o texto para ser trabalhado na perspectiva contextualizada, mas como pré-texto para trabalhar gramática e a estrutura da língua, com o contexto do tema "Aniversário". Não apresentam nenhum tipo de atividades de interpretação e compreensão do texto.

A página 120 apresenta uma série de categorias relacionadas ao "grau de parentesco", isso só demonstra mais uma vez o uso de categorias.



Disponível em: <<http://feneis.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Libras-em-Contexto-Livro-do-Estudante.pdf>> Acesso em: 02 de jul. 2017

A ideia de trabalhar em contexto é unicamente fugir das categorias, mas, uma vez que traz o texto como pré-texto para trabalhar gramática, como na página 120 que apresenta um grupo de categorias “grau de parentesco”, percebemos um conflito entre a proposta que é trabalhar Libras em contexto e a real prática de trabalhar Libras no decorrer de todo o livro. Quando trabalhamos a língua com categorias estamos trabalhando a língua compartimentada desconsiderando que a língua é uma interação constante de palavras, sentidos e significados.

Analisando os recursos expressivos das línguas de sinais, Quadros (1995) ressalta que os sinais, em si mesmos, normalmente não expressam o significado completo do discurso. Este significado é determinado por aspectos que envolvem a interação dos elementos expressivos da linguagem.

Diante da análise proposta, o livro não consegue proporcionar o ensino de Libras para surdos pelos seguintes motivos: usa o texto como pré-texto para se ensinar gramática; a gramática está descontextualizada; a gramática não possui sinais que foram trabalhados na unidade, mas trazem um bloco de categorias.

GRAMÁTICA NA LIBRAS

A língua é convencionalizada como conjunto de regras e signos abstratos, condicionados à fala ou aos sinais, essencial às práticas sociais de uma comunidade linguística. A partir desse conceito, definiu-se como Libras, ou seja, a língua de sinais dos surdos do Brasil.

Para fundamentar uma língua é necessário instituir uma gramática sistematizada que defina todos os mecanismos necessários para regulação da língua.

	LÍNGUA PORTUGUESA	LIBRAS
Língua predominante	Oral-auditiva. (entoação e intensidade)	Vísuo-espacial (expressão facial e corporal);
FONEMA (som)	Unidade Mínima sem significado de uma língua e a sua organização interna.	Léxico reproduzido por meio de sinais, baseada nas interações sociais do indivíduo.
ALFABETO	Combinações de letra-som (oralizado), possibilitando o entendimento de qualquer léxico.	Realizado de forma icônica (dactilologizado); Auxilia no processo de transcrição da língua de sinais para a LP.
SINTAXE	Preocupa-se com a linearidade do texto.	Envolve todos os aspectos espaciais, incluindo os classificadores, ou seja, é um tipo de morfema gramatical que é afixado a um morfema lexical ou sinal para mencionar a classe que pertence o referente desse sinal.
CONSTRUÇÃO DE UM TEXTO	Limita-se na transcrição de acordo com as regras.	Utiliza a estrutura tópico-comentário, realizado através de repetições sistemáticas. Utiliza referências anafóricas, através de pontos estabelecidos no espaço.
ARTIGO	Apoia-se em fazer a marcação do gênero. Ex: o, a, os, as – um, uma, uns, umas	Só aparece para seres humanos e animais. Define o item lexical classificado. Ex. homem, mulher.

ESTRUTURA DE SENTENÇAS	Convencionada pela estruturação de SVO	Essa estruturação sofre alteração OSV ou SOV (o sujeito pode ser marcado por um sinal acompanhado da datilologia)
PRONOMES	Pessoal: Eu, tu, ele (a), nós, vos, eles (as)	Pessoal: Eu, você (precisa olhar para pessoa) ele/ela, nós – nós 2 – nós 3 – nós 4.
PLURAL	Flexão de número através do acréscimo de (s), nos substantivos, artigos, pronome, verbo.	Identificado pela repetição de itens lexicais.

Disponível em: <http://www.crea-mt.org.br/palavra_profissional/artigo.php?id=16535>
Acesso em: 02 de jul. 2017.

PARA TRABALHAR GRAMÁTICA DA LIBRAS

Antes de tudo, para se trabalhar gramática da Libras é essencial que aconteça uma análise do material que será exposto aos alunos, como por exemplo, observar se os sinais do texto têm relação com alguns sinais ensinados em sala de aula; revisar sinais que já aprenderam; ensinar e trazer sinais que não aprenderam que estão no livro; interpretação do texto; apresentar em língua de sinais e ver o que aprendeu dele e por fim, fazer perguntas do texto.

Exemplo: texto “Aniversário” – página 119

Situação 1 "Aniversário"

(B chega na casa do amigo)

a- BO@ VIR... ENTRAR VER... MUIT@ LÁ TER. MUIT@.

b- BONIT@ FESTA! PORQUE EU VIR QUERER
CONHECER SE@ FAMÍLIA.

a- BO@! EU FALAR ME@ FAMÍLIA:
HOMEM VELH@ GORD@ ALI ME@ P-A-I;
MULHER ARRUMARcontinuativo ALI ME@ ESPOS@;
MULHER BLUSA LISTRAD@ AZUL, SENTAD@ ALI,
ME@ IRMÃ@, NOME M-A-R-C-I-L-I-A;
HOMEM BLUSA AZUL LISTRAD@ AMAREL@, ME@ CUNHAD@;
MENIN@ BLUSA AZUL ESTAMPAD@ FLOR, ME@ FILH@;
GAROTA SAIA AMAREL@, ME@ SOBRINH@.



FAMÍLIA

b- BONIT@, EL@-2 PRIM@, SE@ M-Ã-E ONDE?

a- MORRER MUITO-TEMPO. DESCULPAR EU OCUPAD@, VOCÊ FICAR-À-VONTADE, QUER
C-H-O-P-P? QUER? VIR.

Disponível em: <<http://feneis.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Libras-em-Contexto-Livro-do-Estudante.pdf>> Acesso em: 02 jul. 2017.

No terceiro parágrafo do texto, acontece uma relação gramatical de uma estrutura da frase, como observamos a seguir:

BO@! EU FALAR ME@ FAMÍLIA

Estrutura-se da seguinte forma

Eu (pronome pessoal) **falar** (verbo) **minha família** (complemento)

¹PRONOME + ²VERBO + ³COMPLEMENTO = linearidade

Se a frase apresenta linearidade está na estrutura do português.

1-Pronomes pessoais: Na língua de sinais funciona como apontação. Ex: **Eu (sujeito), ele, ela, nós você.**

2-Verbo: No texto “Aniversário” aparece a palavra “**falar**” de forma escrita, e enquanto no DVD do estudante esta palavra foi sinalizada e substituída pelo sinal de “**avisar**”. Assim, percebemos o uso de regionalismo (cidade Rio de Janeiro) do sinal, denotando uma variação linguística, lembrando que este material foi elaborado e desenvolvido na cidade fluminense e ofertado para todo o Brasil.

Observação: A seguir, as imagens dos sinais e as configurações de mãos em Libras.



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5H4nzwnJ7wY>>
Acesso em: 02 jul. 2017.

Exemplo: Eu **falar**

CM: 40

PA: frente da boca

Movimento: para frente ou ambos os lados

Expressão facial: neutra



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5H4nzwnJ7wY>>
Acesso em: 02 jul. 2017.

Exemplo: Temos que **avisar** meu pai

CM: 40

PA: frente da boca

Movimento: para frente ou ambos os lados

Expressão facial: neutra

Pronomes possessivos: Meu, minha, seu, sua. O que define o pronome no futuro é o gênero e o contexto vai mostrar se está no plural.



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=liwxZbdAexs>>
Acesso em: 02 jul. 2017

Exemplo: **Meu** filho.

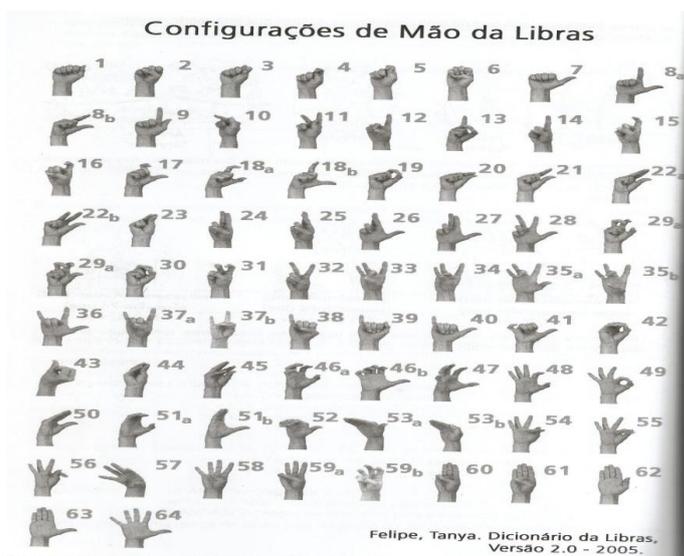
CM: 62

PA: no peito

Movimento: bater a mão no peito

Expressão facial: neutra

CONFIGURAÇÕES DE MÃO DA LIBRAS



Apresenta um grupo de categorias de adjetivos na página 122 dando exemplos em frases soltas, não trabalhando com o contexto.

Exemplo: EU PASSADO **GORD@** PORQUE COMER muito, AGORA EU **EMAGRECER** PORQUE EU COMER POUCO COMER EVITAR.



GORD@



GORD@ muito



MAGR@

Disponível em: <<http://feneis.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Libras-em-Contexto-Livro-do-Estudante.pdf>> Acesso em: 02 de jul. 2017

Observa-se que, no sentido de desenvolver o ensino de Libras por meio de categorias, uma vez que trabalham com sinais e frases soltas, essa proposta de prática de ensino se distancia de uma abordagem de ensino de Libras como língua, se compara à proposta na perspectiva da abordagem comunicativa que prevê o processo de interação entre os pares, um trabalho que é guiado dentro de um contexto ou uma situação. O mesmo deve ser trazido para o material didático com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aprendiz na língua alvo (Libras). E, portanto, este formato categorizado e descontextualizado se afasta grandemente da abordagem comunicativa.

CONCLUSÃO

Este trabalho apresentou a análise do livro “LIBRAS em CONTEXTO” com o foco na forma de verificar qual a maneira mais adequada de abordagem do ensino de línguas, se apresenta à abordagem tradicional ao longo do livro, a presença de conteúdos e atividades em contexto no ensino de Libras a alunos surdos e ouvintes. Assim, questionamos os meios de ensino utilizados na obra, comparando as abordagens com o objetivo real do material analisado.

Constatamos conflitos quanto aos planos oferecidos na proposta do livro com a estrutura dos sinais utilizados em aula, reconhecemos que as informações não correspondem com o esperado, principalmente por não oferecer uma linguagem compatível com o público alvo. Sabemos que a língua de sinais assim como as demais línguas, não pode ser disseminada sem que haja estratégias didático-pedagógicas de ensino.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2005.

ALMEIDA-FILHO, José Carlos. **Dimensões comunicativas no ensino de língua.** Campinas: Pontes, 1998.

ALMEIDA-FILHO, José Carlos. **Linguística aplicada ensino de línguas e comunicações.** Campinas: Pontes, 2007.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso: 01 jul. 2017.
Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000.** Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso: 01 jul. 2017.
Disponível em :<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

Disponível em: <<http://tertuliasdelibras.blogspot.com.br/2015/11/configuracoes-de-maos.html>> Acesso em: 02 jul. 2017.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5H4nzwnJ7wY>> Acesso em: 02 jul. 2017.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=liwxZbdAexs>> Acesso em: 02 jul. 2017.

Disponível em:<http://www.creamt.org.br/palavra_profissional/artigo.php?id=16535> Acesso em: 02 jul. 2017.

FELIPE, Tanya Amara. e MONTEIRO, Myrna Salerno. - **“LIBRAS em CONTEXTO”** - Livro do Estudante - Curso Básico - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos / MEC - SEE. 2001.

FERNANDES, Sueli. **Departamento de Educação Especial: área da surdez, 2002.**

GESSER, Audrei. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”:** ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2006.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. **A língua de sinais brasileira: análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes.** Linguagem – Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

QUADROS, R. M. de. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado.** PUCRS. Porto Alegre. 1995.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997. **A expressividade na língua de sinais. In: STROBEL, K. (Org.). Surdez - Abordagem Geral. Curitiba: APTA/FENEIS, 1995.**

RABELO, A. S. A construção da escrita pelo surdo. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

RICHARDS, Jack C. **O ensino comunicativo de língua estrangeira.** São Paulo: SBS Editora, 2006.

VAN LIER, Leo. From input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective. In: Lantolf, James P. (org.) **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-260.

A SUBJETIVIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITAS ESCOLARES

SUBJECTIVITY IN SCHOOL WRITTEN PRODUCTIONS

Priscilla Freitas*

RESUMO: A linguagem é um domínio único e exclusivo dos seres humanos e, através dela, mantemos as relações sociais. Por esse motivo, desde o Ensino Fundamental, a prática da leitura e a aprendizagem da escrita tem se tornado uma preocupação para a Educação, pois não podemos pensar em inclusão social e prática de cidadania sem que essas duas habilidades tenham sido desenvolvidas. A partir desse ponto de vista, busco investigar, como um aluno de 9º ano do Ensino Fundamental se comporta diante de uma produção escrita escolar em língua portuguesa, de maneira que mostre sua subjetividade nos textos produzidos. Além disso, como o professor tem conduzido seus alunos nas produções textuais, ajudando-os no processo de assunção a uma escrita institucionalizada e subjetiva. Para tanto, tomarei como principal fundamentação teórica o pensamento de Émile Benveniste, pois reincorporou aos estudos linguísticos a noção de subjetividade, sendo esta a capacidade do locutor de se colocar como sujeito de seu discurso no exercício da linguagem. Desta forma, este estudo parte do pressuposto de que a escrita em sala de aula não tem sido trabalhada como forma de interação social, de maneira que os alunos se comuniquem por meio dela com autonomia e sem apreensão.

PALAVRAS-CHAVE: subjetividade; produção de texto; ensino.

ABSTRACT: Language is a unique and exclusive domain of human beings and, through it, we maintain social relationships. For this reason, since elementary education, the practice of reading and writing has become a concern for education, because we can not think of social inclusion and practice of citizenship without these two skills have been developed. From this point of view, I seek to investigate how a 9th grade student of elementary school behaves before a written production in Portuguese language, so as to show his subjectivity in the texts produced. Moreover, how the teacher has led his students into textual productions, helping them in the process of assumption to an institutionalized and subjective writing. To do so, I will take as the main theoretical basis the thought of Émile Benveniste, since he reincorporated the linguistic studies to the notion of subjectivity, being this the speaker's capacity to place himself as the subject of his discourse in the exercise of language. In this way, this study starts from the assumption that the writing in the classroom has not been worked as a form of social interaction, so that the students communicate through it with autonomy and without apprehension.

KEYWORDS: subjectivity; text production; teaching

1. INTRODUÇÃO

Há muito tenho questionado as atividades de produção escrita em sala de aula, a maneira que têm sido trabalhadas com os alunos, se realmente a língua materna tem sido ensinada como forma de interação social, se os alunos escrevem de forma a se comunicar abertamente, com autonomia e sem apreensão.

* Professora de Língua Portuguesa na Prefeitura de Uberlândia. Mestranda em Estudos Linguísticos – UFU. Graduada em Letras – UFU. E-mail: priscillafbf@yahoo.com.br

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), o estudo da língua portuguesa deve apreender fundamentalmente o uso da língua (oral e escrita) e a reflexão sobre ela. Porém, o que tenho observado nas escolas é o contrário, tendo como base nas aulas de língua portuguesa somente o estudo das regras gramaticais, nomenclaturas e conceitos, deixando de lado a produção textual, ou, quando esta é pedida, não há uma preparação, com leitura de textos, discussões, na qual o aluno mostre sua opinião, se fazendo sujeito do aprendizado. Desta forma, é deixada em segundo plano, como mera atividade de casa.

O que noto é que, em sala de aula, pouco há, ou nunca há uma interação com a escrita. Capponi (2000) defende que a produção textual escolar não permite que o aluno se coloque como autor de seu texto, tornando-se uma atividade com um fim em si mesma, dissociando o sujeito de sua língua, uma vez que a escrita estaria pautada em um conjunto de regras estranhas, as quais o estudante deve dominar para escrever corretamente.

Proponho, então, algumas reflexões sobre como tem sido desenvolvida a habilidade escrita em sala de aula, pois para Benveniste (1976, p. 286) “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui sujeito”. Assim, em que medida um aluno de 9º ano do Ensino Fundamental expressa sua subjetividade nos textos escolares? Como o professor tem trabalhado a subjetividade dos alunos na escrita escolar? Até que ponto o auxílio do professor ajuda e/ou atrapalha o processo de assunção do aluno a uma escrita institucionalizada e subjetiva?

Para tanto, analisarei, como *corpus* para este trabalho, redações escolares de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Uberlândia/MG, bem como o diário de anotações do professor de língua portuguesa dessa turma. Trata-se de uma pesquisa ainda em processo, pois a coleta dos materiais ainda não está completa.

Neste estudo, portanto, demonstrarei a teoria na qual a pesquisa está embasada, como os materiais têm sido coletados, bem como algumas reflexões de como se dá a subjetividade nos textos em questão.

2. A SUBJETIVIDADE – IMPLICAÇÕES TEÓRICAS NO ENSINO DA ESCRITA

O que é subjetividade e como ela se dá na escrita? Para responder tais questões, tomarei como fundamento para minha teorização, o estudioso sírio francês Émile

Benveniste. Benveniste (1976), a partir de sua Teoria da Enunciação, integrou aos estudos linguísticos a noção de subjetividade, sendo esta a capacidade do locutor de se colocar como sujeito de seu discurso e ela se funda nos exercícios da língua. Ela acontece quando o sujeito se constitui linguisticamente pela enunciação do “eu” no enunciado, o qual será tido como locutor desse enunciado, sendo ele o centro da enunciação. “A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão, e o discurso provoca a emergência da subjetividade” (BENVENISTE, 1976, p. 289).

O autor também explica em seu estudo o que seria esta enunciação, dizendo que “é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Assim, mostra que a relação com o outro, a intersubjetividade, possui um valor fundamental em sua teoria. Para Benveniste, o homem está na língua e o está sob a condição da intersubjetividade, pois o “eu” sempre instaura um “tu”:

A intersubjetividade tem assim sua temporalidade, seus termos, suas dimensões. Por aí se reflete na língua a experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu parceiro. Em última análise, é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem. (BENVENISTE, 1989, p. 80)

Benveniste (1989) propõe uma teoria que vem ao encontro deste estudo, ao dizer que “a relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação” (BENVENISTE, 1989, p. 82), uma vez que a produção textual dar-se-á a partir do momento em que o aluno se sentir a vontade em relação ao uso da língua materna e que há algo que ele pode dizer ao outro por meio da escrita. Ainda, esse autor diz:

O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (BENVENISTE, 1989, p. 84).

A partir desse levantamento é importante entender que, quando se fala/se escreve, estamos nos dirigindo a alguém e isso é determinante para a produção verbal. Segundo Geraldi (1997, p. 72), “os diferentes lugares sociais ocupados pelos sujeitos e

as diferentes instituições em que as interações ocorrem são determinantes do trabalho executado pelos sujeitos na produção de seus discursos” Além disso, tal autor elenca alguns pontos para nortear a produção textual: “que se tenha o que dizer, que se tenha uma razão para dizer, que se tenha para quem dizer, que se escolha as estratégias para se dizer” (GERALDI, 1997, p. 137).

Geraldi (1997) também defende que a escolarização da escrita anula o professor como leitor, anula o aluno como autor e não permite que o texto seja tomado como objeto de interação, suprimindo a subjetividade que é de suma importância para a atividade da linguagem, assim como defendia Benveniste (1976). De acordo com Britto, em seu capítulo sobre redação escolar na coletânea de Geraldi (1984):

O que me parece é que não é a ausência do interlocutor, mas exatamente a forte presença de sua imagem que representa a dificuldade. (...)

Enquanto locutor, ela [escola] determinará a própria imagem de língua do aluno. (...)

É a própria imagem que o estudante cria de seu interlocutor (a escola, o professor) que determina a criação da imagem de língua e, conseqüentemente, define os procedimentos linguísticos utilizáveis. (...) (BRITTO, 1984, p. 111,113 e 115).

Essa mesma posição é observada também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois nesse documento a escrita é tomada como processo, haja vista que é um trabalho do sujeito sobre a linguagem, tendo por base as relações de interlocução e o contexto sócio-histórico.

(...) é preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina – afinal, a eficácia se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê.

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe (...) também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (...) (BRASIL, 1998, p. 66)

Possenti (2002) também traz algumas considerações sobre a subjetividade:

Penso que um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso – que lhe dá sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. (...)

Pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto. (...) (POSSENTI, 2002, p. 112 e 113)

Sobre o papel do professor no ensino da escrita/produção textual, os PCN dizem que:

Tais conceitos [interlocução, significação, dialogismo] perpassam quase todas as atividades da disciplina [Língua Portuguesa]. Compete, porém, ao professor de Língua Portuguesa propor situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nas quais se considerem:

- um público ouvinte ou um leitor específico;
- a situação de produção em que se encontram os interlocutores;
- as intencionalidades dos produtores.

O que se propõe é que as aulas de redação operem com esses conceitos, para que a atividade adquira significado para o aluno. (BRASIL, 1998, p. 61)

Pécora (1999) em seus estudos mostra que o ensino da língua materna enraizado ao aprendizado de nomenclaturas e conceitos gramaticais contribui para a anulação do sujeito na escrita. Por isso, o aluno que não sabe fazer uso correto da norma culta/padrão da língua tem medo de se expressar escrevendo. Segundo o autor, “tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, as duras penas, o espaço que foi reservado, como se a única vocação fosse ser mancha, de aproximadamente, vinte linhas de expressão.” (PÉCORA, 1999, p. 85).

Além de Pécora (1999), De Nardi (2008) faz algumas considerações a respeito dessa prática de memorização de nomenclaturas da língua:

Pensar a língua apenas como um sistema homogêneo, depósito de formas e fórmulas prontas, instrumento de comunicação que se entrega inteiro para o domínio do falante, cria uma desidentificação do sujeito com a língua que deixa de se ver como parte dela, que não a reconhece como sua. (DE NARDI, 2008, p. 134)

Ainda AGUSTINI e BORGES (2014) ponderam:

Ao inserimo-nos no mundo da linguagem institucionalizada, quase sempre deixamos de tocar nas emoções e nos dizeres que nos constituem enquanto sujeitos e incorremos no risco de lidar com a língua de modo automatizado. Entretanto, precisamos falar daquilo que nos impulsiona a perquirir o homem enquanto sujeito de linguagem. (AGUSTINI; BORGES, 2014, p. 96)

Diante às considerações e estudos dos autores mencionados, vejo que a escrita escolar tem sido tratada como um mero exercício, dentre tantos outros, realizado como um fim em si mesmo, apesar de mudanças no campo da Linguística, bem como reformulações dos PCN, os quais tem argumentado que o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se na natureza dialógica, social e interativa da linguagem, de modo a não dar prioridade aos conteúdos tradicionais de ensino de língua. Esses estudiosos e alguns outros mostram a importância que deve ser dada à produção textual em sala de aula, sobretudo a apropriar-se da língua, para que o aluno se torne sujeito ao escrever.

3. METODOLOGIA

O *corpus* que está sendo construído com base no material coletado para esta pesquisa é constituído de produções textuais de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Tais produções textuais serão elaboradas em ambiente escolar, durante as aulas de redação do professor participante. O gênero textual escolhido foi o dissertativo. Elaborei um instrumental próprio para que o aluno escreva seu texto, de modo que ele não seja identificado durante a pesquisa. Este estudo contará com redações de alunos de uma escola pública de Uberlândia/MG, num total de trinta amostras, uma vez que a sala de aula comporta trinta alunos. Além dos textos, o professor de redação também responderá a um questionário informando como aconteceu aquela aula, de que modo ele conduziu o aluno para chegar ao texto produzido.

4. A SUBJETIVIDADE NA ESCRITA ESCOLAR – ANALISANDO UMA PRODUÇÃO TEXTUAL

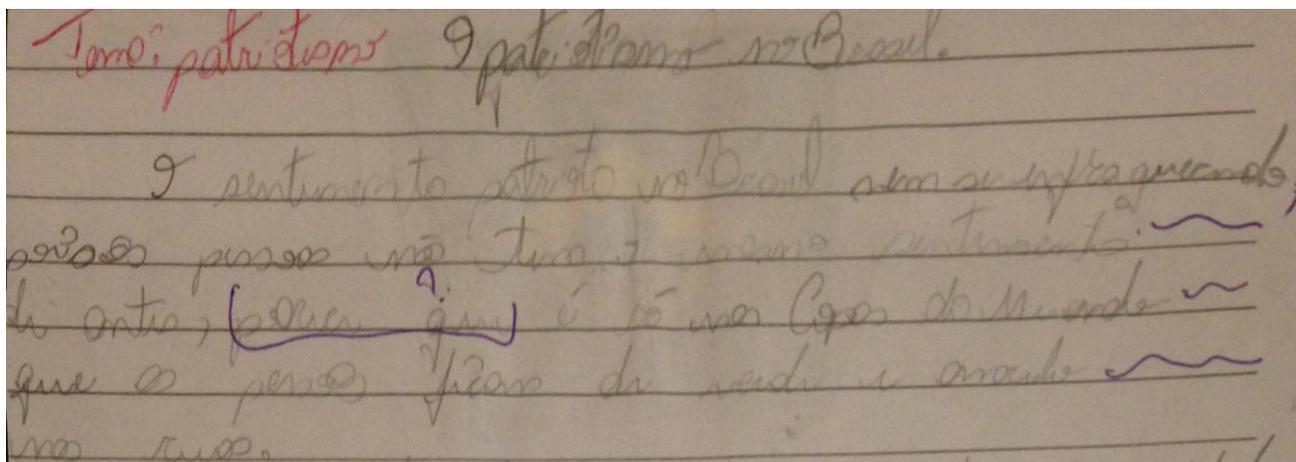
Neste tópico, demonstrarei, de forma sucinta e superficial, a maneira que as produções textuais serão analisadas durante a pesquisa, haja vista que é um estudo em sua fase inicial e que não tenho ainda todos os dados necessários.

Durante as aulas de redação nesta escola em questão, foi dado um tema de produção de texto: “Patriotismo no Brasil”. Foi pedido para que os alunos elaborassem um texto dissertativo-argumentativo. Para tanto, o professor passou no quadro toda a teoria de uma redação dissertativa, sua estrutura, inclusive os conectivos de coesão e coerência que o texto deveria conter. Explicou usando alguns textos como exemplo.

Após a explicação, a primeira pergunta dos alunos foi sobre o mínimo e máximo de linhas, se valeria nota e quanto tempo teriam para entregar para o professor avaliar. Além disso, questões como “eu não sei escrever”, “detesto aula de redação”, “isso é muito difícil!”, “não consigo escrever redação na escola” foram levantadas o tempo todo. A partir desses dados relatados pelo professor, percebi que são alunos que não tiveram uma vivência escolar que lhes oportunizasse uma experiência com a escrita que tornasse possível o engajamento do aluno na atividade. A produção textual é vista/significada como algo impossível, fora da realidade cotidiana deles, de modo que a produção textual não os constitui sujeito. Se tivessem sido preparados durante a vida escolar, ao reconhecer que a linguagem é a ponte para a interação social, não teriam essa resistência em apropriar-se da língua escrita e produzir um texto no espaço da sala de aula.

Ao analisar a produção de texto de um dos alunos, percebi sua dificuldade em se colocar como sujeito, de forma a não copiar partes do texto motivador e conseguir manejar a língua escrita de modo adequado, como pode ser percebido neste trecho da Figura 1:

Figura 1 – trecho da produção textual de um aluno



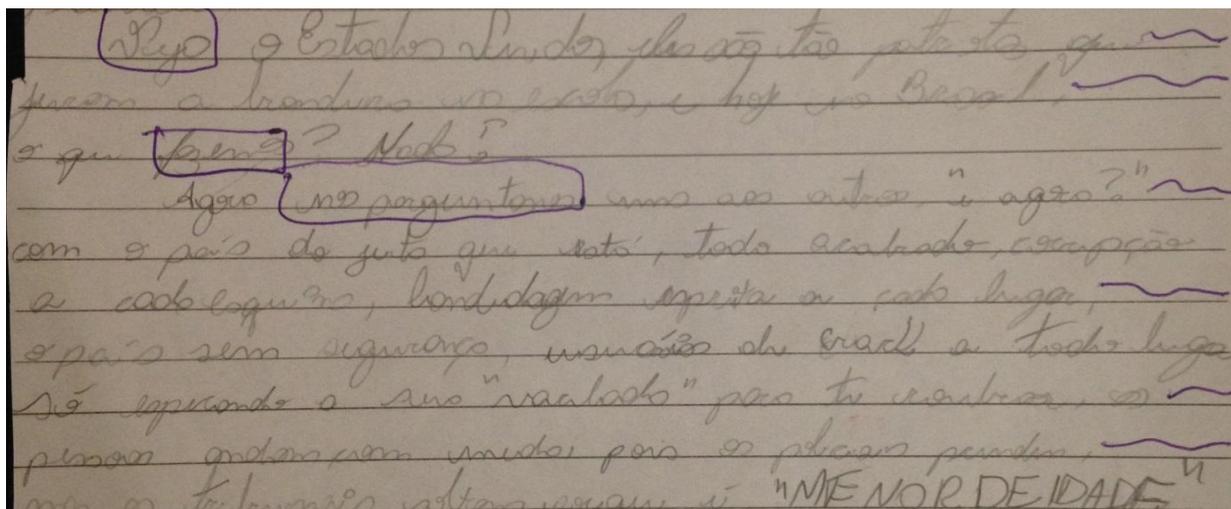
Fonte: corpus da pesquisa

(Transcrição do trecho: *O sentimento patriota no Brasil vem se enfraquecendo pois pessoas não tem o mesmo sentimento de antes, para que é só na Copa do Mundo que as pessoas ficam de verde e amarelo nas ruas.*)

Apesar da tentativa, o assunto abordado nesta introdução foi o mesmo abordado em praticamente todas as outras redações. No entanto, ao longo do texto, o aluno foi se apropriando da língua escrita e conseguindo mobilizar certo repertório, como será visto

na Figura 2, de modo a demonstrar sua opinião em relação ao tema. Assim, ele conseguiu produzir um texto cuja escrita mostrou-se institucionalizada e subjetiva, vista por meio da análise do léxico utilizado. Percebe-se, em seu texto, a natureza social de sua enunciação e o discurso que o constitui em relação ao tema abordado. Embora tenha conseguido demonstrar sua opinião na produção textual, não seguiu as regras do gênero textual requerido, como visto no trecho da Figura 2 abaixo:

Figura 2: trecho da produção textual de um aluno



Fonte: *corpus* da pesquisa

(Transcrição do trecho: Veja os Estados Unidos, eles são tão patriotas que fincam a bandeira na escola, e hoje no Brasil, o que fazemos? Nada!

Agora nos perguntamos uns aos outros “e agora?” com o país do jeito que está, todo acabado, corrupção a cada esquina, bandidagem espreita a cada lugar, o país sem segurança, usuários de crack a todo lugar só esperando a sua “vacilada” para te roubar, as pessoas andam com medo pois os policiais prendem, mas os tribunais soltam, porque é “MENOR IDADE”.)

Nos trechos apresentados, pude perceber indícios de subjetividade na escrita escolar, de forma que a identidade e os aspectos culturais deste aluno se mostraram, comprovados no uso de palavras como “bandidagem”, a expressão “menor idade” destacada, o uso de pontos de exclamação para atestar sua indignação, o uso da primeira pessoa do plural, a fim de se incluir no “patriotismo” do brasileiro.

De acordo com Coracini (2002) “nossos alunos não aprendem no momento desejado e da forma desejada, porque, apesar de assimilados importantes princípios

teóricos, flagramos (em nós e nos outros) atos impensados e indesejados.” Infelizmente, o professor não soube observar os aspectos subjetivos no texto de seu aluno, analisando somente os erros gramaticais cometidos, visto pelas marcas de correção nos trechos das Figuras 1 e 2. Com certeza, esse aluno poderá assimilar as regras de um texto dissertativo em algum momento de seu aprendizado escolar, pois a contradição e o conflito são constitutivos da subjetividade.

Apesar de não seguir o gênero textual pedido pelo professor, o aluno soube problematizar o tema e se colocar como sujeito em sua escrita. Tal comportamento é louvável, pois quando o estudante é colocado a escrever em um determinado gênero textual, ele deve se distanciar da língua que é usual em seu dia a dia, privilegiando a norma culta da língua portuguesa, o que torna o código ainda mais difícil de ser “incorporado” ao seu dizer. Além disso, devem-se usar regras na escrita, as quais não se comportam na oralidade. Sobre tal problemática, De Nardi (2008) diz:

Levar o estudante a substituir sua língua materna por um código linguístico que lhe é estranho, por uma metalinguagem que nada diz de si ou de sua língua, com a qual ele se identifica, é tornar estranho para ele o que antes era intimamente familiar, transformando-o num estrangeiro na própria língua, já que alijado do seguro e conhecido lar, tateia os corredores de uma casa escura que não mais lhe pertence. (NARDI, 2008, p. 134)

Nessa perspectiva, a produção textual do aluno visou um fim em si mesma: a correção. Essa posição do professor fere, inclusive, os PCN que sugerem que a produção textual deve ter como finalidade a melhoria da interação social do aluno e que, por isso, a correção deveria estar em função dessa melhoria.

Desta forma, é necessário irmos mais além, de modo que estimulemos o estudante a refletir sobre sua própria escrita, estimulando-o a desenvolver outros meios para enriquecer o próprio texto. Além disso, o texto escrito foi escrito para ser lido, porém a forma como é encarado pelo professor faz com que a voz deste se sobreponha a daquele. A prática da escrita em sala de aula é uma forma do aluno colocar no papel aquilo que pretende dizer e, quando o professor faz, primeiramente, o papel de leitor, ele se mostra mais interessado naquilo que o estudante quis dizer do que na forma como ele quis dizer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já dito anteriormente, trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento, por isso o que apresento é um sucinto esboço de análise, a partir do qual percebo que o ensino da escrita em sala de aula é direcionado de modo a fazer significar, para o aluno, que a língua é um objeto externo e não parte de sua constituição subjetiva. Assim, o aluno resiste a apropriar-se da língua escrita, de modo que essa apropriação permanece parcelar na produção textual. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais muitos pesquisadores afirmem que no texto escolar a autoria estaria vetada. Por isso, também, os estudantes não acham a produção textual escolar algo prazeroso, pois não veem sentido em redigir um texto para ser corrigido, principalmente se esta correção é apenas para ser vista pelo aluno e resultar em uma nota atribuída. Assim, o aluno acha, muitas vezes, mais fácil escrever nas redes sociais, entre amigos, pois estes textos são para serem lidos e para a interação social.

Portanto, vejo a necessidade de aprofundar os estudos sobre tal assunto, uma vez que a produção textual tem sido uma atividade colocada de lado em sala de aula. Talvez por falta de afinidade do professor em direcionar o processo, talvez porque os alunos resistem a escrever neste quadro figurativo que a escola implanta, mas principalmente porque os estudantes se sentem apreensivos quanto ao ato de produzir um texto, haja vista que não são tratados como sujeitos capazes de se posicionar por meio da produção escrita.

6. REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de letras, 1997.

AGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S. Z. S. A crônica e o viver na e pela linguagem: narrativas escolares sob um olhar enunciativo. **Revista da Anpoll: leitura, escrita e criação: linguística**. Florianópolis, v. 1, n. 37, p.94-119, jul-dez. 2014. Semestral. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/issue/view/39>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. São Paulo: Nacional/ Edusp, 1976. Tradução de Maria Glória Novak et al.

_____, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989. Tradução de Eduardo Guimarães et al.

BRASIL, Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 120.

CAPPONI, M. G. **A escrita na escola: apre(e)ndendo as regras do jogo**. 2000. 124 f. Tese (Mestrado) - Curso de Letras, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. A análise do discurso na Linguística Aplicada In: CASTRO, S. T. R. (Org.). **Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p. 17-31.

DE NARDI, F. S. A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre a língua e identidade. In.: MITTMANN, E. G., CAZARIN, E. A. **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto alegre, RS: Nova Prova, 2008. p. 124-136.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

KLEIMAN, A. B. Análise e produção de textos. In: PEREIRA, M. T. G. (Org.). **Língua e linguagem em questão**. Rio de Janeiro: UERJ, 1997. p. 262-283.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANÁLISE DOS LIVROS PARA O ENSINO DE LIBRAS "CURSO DE LIBRAS 1" E "CURSO DE LIBRAS 2"

ANALYSIS OF THE BOOKS FOR THE TEACHING OF POUNDS "COURSE OF POUNDS 1" AND "COURSE OF POUNDS 2 "

Célio Garcia Vieira Melazzo*
Eni Catarina da Silva**
Regina Maria Cardoso Oliveira***

RESUMO: Este artigo busca apresentar os resultados de uma análise crítica realizada em dois livros didáticos desenvolvidos para o ensino de Libras “Curso de Libras 1” e Curso de Libras 2”, obras dos autores: Nelson Pimenta de Castro e de Ronice Müller Quadros, que apresentam conteúdos metodológicos voltados para o ensino/aprendizagem de língua de sinais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Libras; Livro didático; Contexto.

ABSTRACT: This article aims to present the results of a critical analysis carried out in two textbooks developed for the teaching of Libras "Pounds Course 1" and "Pounds Course 2", works by the authors: Nelson Pimenta de Castro and Ronice Müller Quadros, who present methodological content aimed at teaching / learning sign language.

KEYWORDS: Teaching; Pounds; Textbook; Context.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Pimenta e Quadros, a coleção “Curso de Libras” se destina a pessoas surdas ou ouvintes interessadas em aprender ou melhorar conhecimentos em Libras, tendo como proposta a aprendizagem da língua natural dos surdos a partir do conceito de língua como fator de cultura e identidade, estando organizado em quatro níveis, “Iniciante”, “Básico”, “Intermediário” e nível “Avançado.”.

Nossa pesquisa será voltada para a análise de dois dos quatro livros: “Curso de LIBRAS 1” e “Curso de LIBRAS 2. Para análise dos dados, nos fundamentamos em trabalhos de Costa, Gesser e Viviani (2009); Nascimento (s/d) e Kato, Kawasaki (s/d).

A presente pesquisa se propõe a realizar uma análise crítica e reflexiva das obras didáticas que ocorrerá a partir da apreciação dos dois livros, seguida da análise e por fim

* Pós-graduação em docência pela Faculdade do Vale do Itajaí-Mirin - FAVIM e graduado no curso LPDL - Ileel pela UFU – Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: celiointerlibras@yahoo.com.br

** Pós-graduação em Educação Especial e graduada no curso de Letras: Português com Domínio de Libras - UFU, ambos pela UFU – Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: enicatarina@yahoo.com.br

*** Graduada no curso LPDL - Ileel pela UFU – Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: reginamcoliveira@hotmail.com

apresentação das considerações finais a partir da análise de “Curso de LIBRAS 1” e “Curso de LIBRAS 2.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Costa, Gesser e Viviani (2009) tratam sobre a concepção do homem como ser sociocultural, na qualidade de sujeito interativo e que se constitui nas relações sociais. O professor possui um importante papel nessa relação professor/aluno, que é uma relação social determinada por um grupo que se interage no ambiente escolar. Tal relação está determinada de maneira particular pelos valores e culturas instituídas pelo meio social.

Para os autores, não existe um sujeito pronto, acabado, que interage em suas relações sociais, mas sim um sujeito se construindo nas relações sociais através de suas falas e nas falas dos outros. Desta forma, o espaço escolar, também, é um local de relações sociais e que o professor participa na constituição do sujeito-aluno.

Nessa perspectiva, Costa, Gesser e Viviani (2009) abordam que em aulas de língua é imprescindível uma abordagem que leve em consideração o fato de que nos comunicamos socialmente através de enunciados inseridos numa determinada esfera da atividade humana, inseridos em um dos determinados gêneros do discurso.

Esses autores relatam ainda que um gênero nasce e se instaura de acordo com as funções da comunicação, sendo possível compreender a enorme diversidade dos tipos de enunciados, pois a cada situação de interação social correspondem circunstâncias e locutores específicos, suas especificidades e projetos próprios.

Para Kato e Kawasaki (s/d) o ensino contextualizado é o recurso que a escola possui para estimular o aluno “a fazer” e “a recriar”, inventando ou reconstruindo contextos que o leva à compreensão do conteúdo específico, a partir de experiências compartilhadas por professores e alunos em um espaço de vivências comum.

Na perspectiva do ensino, Kato e Kawasaki (s/d) afirmam que a ‘contextualização’ é uma derivação do termo ‘contexto’, cujo significado literal vem do latim contextus, um encadeamento de ideias de um texto, ou seja, a maneira como estão ligadas entre si as diferentes partes de um todo organizado.

Do ponto de vista gramatical, o significado de contexto pode ser entendido como enquadramento sintagmático de uma unidade do discurso, ou uma situação de comunicação, ou um argumento; podendo significar também, conjunto, texto geral.

Dessa forma, os significados de contexto variam de contexto para contexto, ou seja, não existe um único significado, muito menos um único contexto de significância. Por consequência, pode-se inferir que a ‘contextualização’ pode trazer significados múltiplos, por isso seu caráter é polissêmico.

Contudo, o que nos interessa não são os diferentes sentidos semânticos do termo, e sim as concepções de contextualização no cenário educacional, mais especificamente no ensino de Libras e seus significados pedagógicos para o ensino de língua de sinais.

3. ANÁLISE DAS OBRAS

Através da análise das obras, “Curso de LIBRAS 1” e “Curso de LIBRAS 2”, percebemos que o segundo livro está intimamente relacionado ao primeiro, desta forma, um complementa o outro e fica claro a continuidade de uma obra na outra. Como na introdução, que é a mesma nos dois livros, contudo, no subtítulo “*Etapas do aprendizado*” aparecem pequenas alterações: no primeiro, o item 5 foi intitulado “*Jogos*”, enquanto no segundo, o mesmo item recebe a nomenclatura de “*atividades*”.

Nessa mesma página, também é possível observar, que os textos começam com o mesmo formato, porém se diferem ao discorrerem sobre o foco, no volume 1 o foco está na “*introdução do espaço de sinalização*” e no volume 2 o foco se volta para a “*apropriação do espaço de sinalização*”.

Quanto a continuidade de uma obra na outra, percebemos sua ocorrência quando uma unidade retoma o que foi ensinado anteriormente.

Nas duas obras observamos a abordagem sobre: o apontamento; as expressões faciais; a importância do olhar; a interação social e a comunidade surda; a língua de sinais enquanto língua; classificadores; diferenças culturais e conversas entrecruzadas com o ensino da língua de maneira contextualizadas e pautada na comunicação.

Ambas apresentam a mesma organização, são divididas em 12 unidades com atividades organizadas em 5 partes, aqui denominadas por subunidades. A cada 3 unidades os autores incluíram um tópico de revisão para elas. O sumário apresenta as unidades divididas em “*Tema*”, “*Objetivos*”, “*Informações interessantes*”, “*Gramática da LSB*”, “*Compreensão e produção de sinais*”, “*Conversação*” e “*Jogos*”.

O “*Tema*” e os “*Objetivos*” aparecem apenas no sumário, uma vez que as unidades no livro já iniciam apresentando o conteúdo a partir da subunidade “*Informações interessantes*”. A de se salientar que o “*Tema*” apresenta o assunto que

será abordado na unidade, o “*Objetivo*”, como o próprio nome diz, justifica a finalidade de se trabalhar tal unidade.

É na subunidade “*Informações interessantes*” que os autores apresentam algumas curiosidades e particularidades da comunidade surda, sua organização social, cultural e linguística. E em “*Gramática na LSB*” são apresentados estudos sobre a gramática da Língua Brasileira de Sinais, sendo que a proposta dessa está sempre relacionada com o objetivo proposto na unidade e é abordada no decorrer dos estudos através dos exercícios e dos vídeos.

Após trabalhar essa parte, os autores fazem uma apresentação mais detalhada do tema através da subunidade “*Compreensão e produção de sinais*” na qual propõem uma abordagem mais aprofundada dos estudos, sobretudo com as atividades que envolvem a compreensão e produção de sinais. Essa subunidade é seguida de atividade que são propostas em forma de diálogos na subunidade intitulada “*Conversação*”, nesta as atividades são realizadas de maneira contextualizada se estruturando em situações reais de uso da língua.

Por fim, os autores trabalham o subtítulo “*Jogos*” e nele apresentam o título do jogo a ser aplicado, o objetivo, o procedimento, sempre trazendo orientações e notas importantes para realização da atividade. Tal etapa envolve atividades recreativas que desenvolvem aspectos estudados na própria unidade e em unidades anteriores.

A organização do livro parece ter sido pensada com intuito de fazer com que o curso se torne mais atraente e menos teórico. O livro é curto, de leitura acessível, com muitas imagens e apresenta textos pequenos, o que torna sua leitura mais prazerosa e menos cansativa. Além disso, cada parte é abordada de maneira rápida, pois utilizam de uma a no máximo cinco páginas para cada uma delas.

A organização didática do material parece bem instigante, pois assim que os autores apresentam as informações interessantes, introduzem questões gramaticais da língua estudada usando quase sempre imagens reais e que facilitam o entendimento demonstrando como o corpo é utilizado na produção dos sinais e expressões na língua.

Após a compreensão, logo, passa-se para prática, o que possibilita fixar melhor os recursos da língua antes aprendidos para uma melhor assimilação do conteúdo. Essas atividades práticas ganham um interessante reforço quando ao final de cada unidade são propostos jogos que além de retomar os conteúdos trabalhados em toda unidade o faz de maneira descontraída e divertida.

Desse modo, as obras têm um propósito de uso da língua que vai além de um ensino pautado na gramática ou vocabulário. Nelas, são impostas situações que solicitam como obter informação, como dar instruções, como relatar ou contar uma história por exemplo. Além disso, como já pode ser visto, as tarefas têm um caráter que visa, em primeira instância, a comunicação.

Com relação à abordagem do ensino da Libras, os livros apresentam uma proposta bastante interessante, pois os autores lançam mão de estratégias que orientam uma aprendizagem de maneira contextualizada e em situações reais de uso da língua (prática, considerada por muitos estudiosos da atualidade, mais adequada no ensino de línguas) e que se desvencilha do ensino por categorias de sinais (prática muito criticada atualmente, mas que ainda é utilizada no ensino de línguas de sinais).

4. GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NAS OBRAS

Observamos a utilização de diversos gêneros nas obras analisadas que estimulam e favorecem a aprendizagem, dentre eles temos: fábula, diálogos, relato histórico, jogos, narrativa, biografias, dramatização.

Devemos ressaltar que o ensino através dos gêneros dá ao aluno a oportunidade de vivenciar o uso da língua nas diferentes formas de comunicação que compõem uma sociedade, sua importância para o ensino de Língua de Sinais é fundamental na aquisição de uma segunda língua e na valorização das manifestações sociais.

Reconhecer ou saber usar os gêneros é condição imprescindível para que se possa comunicar e interagir verbalmente nas diversas esferas sociais em que se encontra. Dessa forma, um ensino de línguas que se limita a ensinar palavras (ou frases) fora de um determinado contexto real de uso, está fadado a transformar-se em aulas de dicionário, o que será, além de redutor, praticamente inútil ao usuário numa verdadeira situação comunicativa e de interação verbal. (COSTA; GESSER; VIVIANI, 2009 p. 15)

Os gêneros dão abertura para aquisição da aprendizagem da gramática e sua funcionalidade através do texto e ainda sua variada possibilidade de usos a depender da situação e sua diversidade contribui para que a partir dessa pluralidade o ensino da língua se estabeleça como um mecanismo social de interação.

5. ANÁLISE GRAMATICAL DO LIVRO

A Libras é uma língua viva e como tal possui mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos específicos, no entanto, seguem também princípios básicos gerais. Com base nisso, nessa parte, analisaremos questões gramaticais apresentadas nos livros.

É possível perceber, que ao iniciar cada unidade com a parte “*Informações interessantes*”, o livro apresenta assuntos curiosos sobre a Língua Brasileira de Sinais, sobre os surdos e como se organizam social, cultural e linguisticamente, sem que, para isso, sejam utilizados termos mais técnicos, fazendo com que a leitura seja bastante atrativa, provocando ainda mais a curiosidade do leitor para que possa continuar sua leitura e seus estudos.

O livro “Curso de LIBRAS 1” apresenta algumas variações em relação a configuração de mãos observada inicialmente na página 22, sobretudo na configuração de mão da letra “N”, da letra “V” e da letra “I” em relação ao dedo polegar na datilologia das palavras “A-N-A”, “E-V-A”, “A-R-I” e “I-V-O”. Essas diferenças podem ocorrer por questões de variação linguística na configuração que representa um parâmetro na composição de um sinal e que pode ser constatada na imagem que segue.

Nota-se que nas imagens 1, 2 e 3 os autores utilizam a mesma configuração de mão para as letras “N” e “V”, sendo essas com o dedo polegar estendido, fato que se repete na configuração “V” em “E-V-A”. Em nossa região a configuração de mão utilizada para produzir essas letras é realizada sem que os dedos estejam estendidos.

Imagem 1

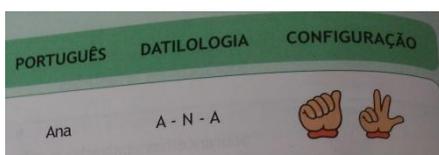


Imagem 2

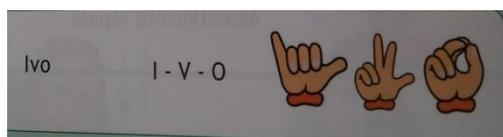
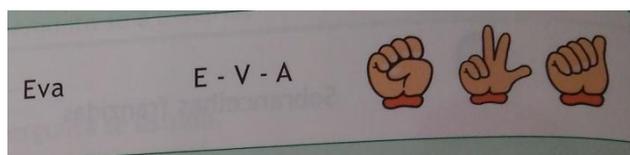


Imagem 3



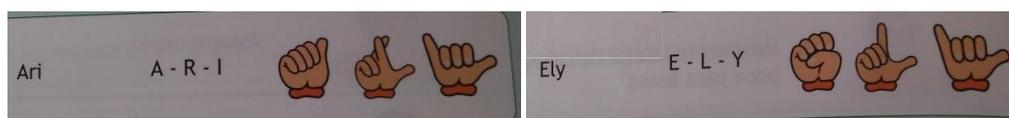
Essa diferença pode ser percebida, pois, em nossa região realizamos essas letras com o dedo polegar contraído como na configuração 49 e não estendido como na configuração 36 conforme as imagens abaixo.



Outra questão observada nessa página, nas imagens 4 e 5, é a realização da configuração de mão da letra “I”, onde os autores repetem a configuração de mão também para a letra “Y”, novamente é colocado o dedo polegar estendido, fazendo-o igualmente para as duas letras, como podemos ver nas palavras “A-R-I” e “E-L-Y”.

Imagem 4

Imagem 5



No que se refere a variações, a segunda obra trata, na unidade 5, sobre variação linguística na parte das “*Informações interessantes*” apresentando um texto com título “*Os sinais mudam na história*” (p.60). Nesse texto, os autores abordam como essas mudanças ocorrem nas línguas orais tratando alguns tipos de variações como é o tipo de variação relacionada a idade, fenômeno tratado na obra como variação cronológica. Para isso, apresentou uma análise realizada em três dicionários de língua de sinais brasileira constatando algumas diferenças que são apresentadas na página 61. Essas obras são apresentadas nas páginas 60 e 61, inclusive com a ilustração das mesmas.

Uma outra abordagem sobre variação linguística é feita na unidade 11 da mesma obra, também na parte de “*Informações interessantes*” (p.98), onde é exibido um outro texto com o título “*Sotaques em sinais*”. Nesse texto, os autores abordam mais detalhadamente sobre os tipos de variação: regional, de gênero, de idade, explicando, mesmo que superficialmente, algumas diferenças entre elas.

6. ASPECTOS FAVORÁVEIS AO ENSINO DE LIBRAS

Segundo Costa, Gesser e Viviani (2009), do ponto de vista vygotkiano e bakhtiniano, o discurso de cada indivíduo se constrói, se (re)constrói, e se desenvolve na e pela interação social a partir de situações significativas com os enunciados individuais alheios. Dessa forma, a construção do nosso modo de expressão não depende única e exclusivamente de nós mesmos, mas também da multiplicidade de vozes existentes nos conceitos e discursos que constituem e integram nossa sociedade.

Pressupondo que a linguagem é um dos mais úteis instrumentos que temos como seres humanos, e que por meio dela transmitimos aos outros nossos conhecimentos, trocamos informações, organizamos pensamentos, discutimos ideias, nos relacionamos socialmente; e que dessa forma o ensino de línguas vem ampliar nossas relações sociais e a (re)construção dos sujeitos a metodologia usada nas obras de Pimenta e Quadros se mostram favoráveis a aprendizagem da Libras enquanto segunda língua.

Além disso, os livros, por nós analisados, apresentam contextos sociais e é importante saber um pouco da realidade do outro, de outros povos e culturas, pois como disseram Costa, Gesser e Viviani (2009), para Vygotsky e Bakhtin, tal conhecimento nos concede oportunidades de idealizar novos projetos de vida, abrindo horizontes, propiciando uma maior oferta de acesso a novos meios de conhecimento, aprimorando nosso discurso, nos ofertando conhecimento de outras formas de viver e a abertura de inúmeras portas, tanto para nosso crescimento profissional como pessoal.

É interessante observar que na coleção, o tema abordado está sempre relacionado ao tópico estudado na unidade. Além disso, os autores sempre apresentam atividades contextualizadas após a abordagem de algum conteúdo, como atividades práticas, diálogos e jogos que ajudam na prática e fixação do conteúdo trabalhado.

Percebemos também a continuidade da matéria em diferentes trechos do(s) livro(s), como o fato de na página 15 do “Curso de LIBRAS 1” sendo tratada na subunidade “*Gramática em foco*”, as diferentes expressões faciais e o tema ter sido retomado na página 20, “Curso de LIBRAS 1”, onde os autores apresentaram situações comunicativas em que os alunos poderiam treinar as expressões faciais e seus diferentes significados na língua.

Além disso, a quantidade de atividades práticas que sucedem os conteúdos trabalhados é muito importante para que os alunos possam praticar e refletir sobre o que

foi aprendido, o que contribui significativamente para o processo de aprendizagem de uma língua.

Outro aspecto favorável observado nos livros foi a utilização de imagens reais como nas páginas 51 (“Curso de LIBRAS 1”), que trata sobre diferenças culturais, como na página 68 que exibe a foto da Torre Eiffel em Paris abordando a língua estudada, e na página 72 do mesmo livro, que apresenta objetos para que os leitores reconheçam o padrão das configurações de mãos utilizadas para cada descrição. Apesar disso, o livro utiliza algumas imagens de desenhos que poderiam eventualmente ser substituídas por imagens reais para uma maior contextualização sobre o assunto.

7. ANÁLISE CRÍTICA DA OBRA

Percebemos que a obra de fato apresenta aspectos que são favoráveis ao ensino da língua de sinais para surdos, como a utilização de imagens no livro, e do DVD que acompanha a obra e que apresenta algumas informações, orientações e explicações sobre as atividades propostas.

Ressaltamos que ao utilizar livros e DVDS como recurso didático em sala de aula é necessário conhecer previamente a abordagem e método utilizados para trabalhar certos conceitos. Por isso, é preciso analisar as características do material buscando conhecer sua estrutura e possibilidades. Explorando os livros percebemos a existência de alguns apontamentos, mas que não tiram das obras o valor anteriormente dado.

Os autores apresentam a coleção como sendo direcionada para o ensino de língua de sinais para surdos como L1 e para ouvintes como L2, texto que pode ser percebido na orelha no final do livro, embora o primeiro livro apresente uma nota na parte superior de todas as páginas com o texto: “Curso de Língua de Sinais Brasileira para Ouvintes – Volume 1 Básico”, desta forma não sabemos ao certo a qual público específico a obra é direcionada.

Outro fato é que o livro não foi contemplado totalmente no DVD. Considerando que o livro apresenta diversas atividades e textos na língua portuguesa percebemos que caso um leitor surdo com pouco conhecimento da língua portuguesa tenha a intenção de utilizar a coleção para a aprendizagem da língua de sinais como primeira língua encontrará muitas dificuldades em compreender os assuntos abordados no livro.

Outro aspecto que concluímos ao analisar a coleção é que, sempre será conflituoso e de difícil conciliação a proposta de se ensinar uma língua, ao mesmo

tempo, para ouvintes como L2 e para surdos como L1. Esses sujeitos utilizam a língua em modalidades diferentes, ou seja, o surdo utiliza a língua de sinais como primeira língua e o ouvinte que busca aprender a língua de sinais a utilizará como sua segunda língua, pois já foi exposto a uma língua na modalidade oral.

Desta forma, não se pode pensar em estratégias de ensino e metodologias que consigam atender concomitantemente os dois públicos de maneira satisfatória, pois sempre o autor tenderá a utilizar estratégias que atendam bem a um público, acabando por não atender de maneira adequada o outro público.

Entendemos então, que a obra deveria ter sido pensada e elaborada de maneira a atender um público específico, lançando mão de estratégias que vão proporcionar uma aprendizagem adequada ao público alvo sem que essas entrem em conflito com as estratégias que deveriam ser utilizadas para atender o outro público.

Sendo assim, se a obra tivesse sido pensada para o ensino da língua de sinais apenas para o surdo como L1, o DVD que acompanha a coleção deveria contemplar toda a obra do livro, ou seja, apresentar todo o conteúdo em língua de sinais, com estratégias adequadas para o atendimento a esse público.

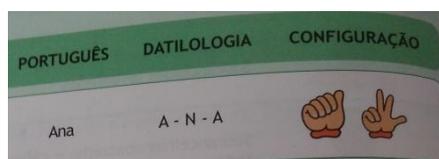
Já se a obra fosse direcionada ao público ouvinte que estuda a língua de sinais como L2, além de ter o material completo também em DVD, essas filmagens deveriam ser totalmente legendadas, inclusive as atividades propostas, pois entende-se que alunos que estão iniciando os estudos de uma língua, sobretudo em uma modalidade diferente da sua língua materna, não conseguem acompanhar a sinalização de surdos ou ouvintes fluentes na língua de sinais.

Dessa forma, a obra deveria lançar mão de metodologias que atendessem a necessidade do público alvo, necessidades metodológicas e estratégicas se divergem na prática de ensino para alunos surdos e ouvintes.

Como dito anteriormente, o “Curso de LIBRAS 1” apresenta algumas variações em relação a configuração de mãos observado inicialmente na página 22, sobretudo na configuração de mão da letra “N”, da letra “V” e da letra “I” em relação ao dedo polegar na datilologia das palavras “A-N-A”, “E-V-A”, “A-R-I”, “E-L-Y”. e “I-V-O”. Tais variações causam distorções de entendimento tendo em vista que não há diferenças nas imagens apresentadas para representar a datilologia dessas letras, nem ao menos setas para poder auxiliar na distinção delas.

Assim, podemos entender como se todas fossem uma única letra e ao invés de lermos “A-R-I” poderíamos ler “A-R-Y”, e ao lermos “A-N-A” poderíamos ler “A-V-

A”. Além disso, na imagem com a datilologia da palavra “A-N-A”, são soletradas apenas duas letras, como mostra a imagem abaixo:



Um outro a ser revisto é o uso de desenhos para representar as configurações de mão ao invés de imagens reais, o que poderia dar maior clareza e entendimento das configurações que são produzidas.

Outra questão a ser considerada, é a abordagem sobre variação linguística feita na unidade 11 do livro “Curso de LIBRAS 2”, que poderia ter sido mais aprofundada, além de discorrer também sobre a questão do preconceito linguístico.

Contudo, e com base no que foi dito anteriormente, as obras, apesar desses pontos a serem revistos, contemplam o objetivo de ensinar a língua de sinais como uma segunda língua, pois trazem uma abordagem comunicativa e contextualizada que visa a interação e a comunicação entre as pessoas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É por meio da interação de enunciados diferentes aos do indivíduo que o modo de expressão se estabelece e se confronta com a expressão do outro, assim como na diversidade de vozes contidas nos conceitos e discursos que compõem a sociedade.

A respeito das obras "Curso de LIBRAS 1" e "Curso de LIBRAS 2", estão elencadas nos gêneros discursivos primários citados por Bakhtin, voltados para a realidade cotidiana dos alunos, ou seja, apresentam um caminho para que o ensino de línguas de sinais ganhe um caráter pautado na interação dos indivíduos e na interação desses com o meio, o que facilita a aprendizagem e a interação em sala de aula.

O Ensino de Língua Comunicativo (Libras em uso) e Contextualizado (em que há um diálogo com o ensino, as atividades, ações e o material didático sempre vem dentro de um contexto) enriquece a produção e o ensino da Libras. O que deve ser observado é o fato da metodologia variar considerando sempre o público alvo.

REFERÊNCIAS

COSTA, Maria José Damiani; GESSER, Audrei; VIVIANI, Zélia Anita. **Linguística aplicada ao ensino de línguas**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Curso de Licenciatura em Letras/Libras, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguisticaAplicadaAoEnsinoDeLinguas/assets/429/Texto_Base_Ling_Aplic.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Curso de Licenciatura em Letras/Libras, 2010. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

KATO, Danilo Seithi; Kawasaki, Clarice Sumi. **O significado pedagógico da contextualização para o ensino de ciências: análise dos documentos curriculares oficiais e de professores**. São Paulo: Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p782.pdf>>. Acesso em: 31 jun. 2017.

NASCIMENTO, Híliana Alves dos Santos. **A importância da utilização dos gêneros textuais nas práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa**. Universidade Católica de Pernambuco. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_2877.pdf>. Acessos em: 23 jun 2017.

QUADROS, Ronice Muller de; PIMENTA, Nelson. **Curso de Libras 1: Iniciante**. 3. ed. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; PIMENTA, Nelson. **Curso de Libras 2: Básico**. 1. ed. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2008.

DIFERENTES ABORDAGENS VARIACIONISTA SOBRE A CANÇÃO POPULAR “CUITELINHO”

DIFFERENT APPROACHES ABOUT THE POPULAR SONG "CUITELINHO" IN THE VARIATIONIST STUDY

Renan Willian de Santana*

RESUMO: A presente pesquisa foi realizada no curso de Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras na disciplina de Variação e Mudança. Na disciplina verificaram-se diversas metodologias para ensino de variação e mudança no ambiente escolar, de forma que, partindo do ensino de variação linguística dentro da sala de aula, a presente pesquisa analisou a canção “Cuitelinho” entendendo que haveria a possibilidade de seguir uma linha diferente da perspectiva “erro e acerto” que aparece com recorrência. Assim, os mitos inerentes ao preconceito linguísticos explicitados por Bagno (2007) foi de grande importância para este artigo, pois a partir deles pensou-se em uma maneira que não continue a cooperar com ensino de variação que se baseie em preconceito. Além disso, foi de igual importância Cristianini (2007), para a determinação dos tipos de variação, os quais culminam em diferentes tipos de análises. A hipótese é de que é possível analisar a canção “Cuitelinho” a partir de três recortes diferentes. Para tanto, este artigo traz proposta de três outras abordagens que podem ser feitas no estudo dessa cantiga popular. Os autores que nortearam esse trabalho e expressam propostas similares são: Santana (2016), com sua investigação a respeito dos elementos sociolinguísticos presentes em canções da cultura de música popular brasileira; e Busse (2010), com sua proposta de ensino de língua não apenas na modalidade padrão, mas também como possibilidade de inserção do indivíduo em situações informais em face as diferentes variantes. Para tanto, observou-se na letra da canção questões históricas sobre o período da guerra do Paraguai, que o Brasil teve participação; questões da gramática popular, que são rotineiramente esquecidas no ensino de português; e questões de influência de línguas de contato, português e espanhol. Após análise foi perceptível que o estudo variacionista, no quesito escolar, pode tomar novos rumos e, realmente, empoderar, os estudantes para as situações diversificadas que urge variados falares.

PALAVRAS-CHAVES: Variação Linguística; Cuitelinho; Ensino de Português.

ABSTRACT: This research was made in the subject “Variation and Change” from the course of Portuguese with Brazilian Sign Language Skills. In that, it verified several methodologies in order to teach variation and change in the school environment. So that, taking into account the linguistic variation inside the classroom, this article analyzed the song “Cuitelinho” under the comprehension that it could be explored beyond the currently perspective of “right and wrong”. Thus, the explanation of Bagno (2017) about the myths and the linguistic prejudice was very important for this paper, since from them it thought in a way that could teach linguistic variation without having prejudice as a basement. Furthermore, to realize the types of linguistic variations, which ones require different procedures to analyze, Cristianini (2007) was important too. Therefore, the hypothesis is that there are unless three modes of analyzing the song “Cuitelinho”. For this reason, this article shows up those three different approaches that can be bore in mind a study of that song. The authors, who express the same points of view and help as a basement for this research, are: Santana (2006), with his investigation about the sociolinguistics elements that exist in culture of the MPB (popular Brazilian songs); and Busse (2010), with her proposal of not just teaching the standard language mode, but also non-standard modes, because the individual faces different types of variants in his day by day. The aspects, those have been found in the song, were historical points based on the Paraguayan war, that had the Brazil participation; points about the popular grammar, those are usually ignored in Portuguese teaching; and some points about the influence of languages in contact, Portuguese and Spanish in this case. After the analysis, it comprehended that the Variationist Study, in school fields, can get new outlooks and, really, to empower the students to different situations in their routines, that requires diverse skills to talk.

KEYWORDS: Linguistic Variation, Cuitelinho, Portuguese Teaching.

* Discente do curso de Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras. renansantana279@gmail.com

1 - INTRODUÇÃO

A Sociolinguística ocupa-se por investigar a relação entre indivíduo, língua e meio. Um dos percursores dessa linha é Labov, seus estudos iniciaram na década de 60, o qual publicou sua primeira obra sobre a Teoria da Variação. Para ele o fato de os usuários de determinada língua serem heterogêneos culmina em diferentes formas de se expressar em uma mesma língua. É preciso lembrar que as relações entre os indivíduos de diversos grupos ainda vão ocasionar diferentes modos de se posicionar perante as situações comunicacionais. Assim, é impossível esperar que um indivíduo tenha sempre o mesmo modelo comunicacional, a todo o momento ele, o indivíduo, é interpelado de diferentes maneiras e essas diferentes maneiras resultam em distintas posturas interacionais, isto favorece o surgimento dos diversos falares.

Desta forma vamos ter, segundo Cristianini (2007) as variações que podem ser vistas em três tipos básicos, sendo “a variação social (diastrática), a variação de situação ou contexto de comunicação (diafásica) e a variação geográfica (diatópica)” (CRISTIANINI, 2007, p. 14).

As variantes de uma língua são rotineiramente alvo de preconceito linguístico, quando determinado falar é desprezado por não se enquadrar no modelo padrão. Não seria diferente com a Língua Portuguesa, um dos atores que fortalecem esse preconceito é o fato da LP ser usada por diversos países, o que torna impossível a sua padronização, visto que cada cultura e sociedade desenvolvem-se independentemente.

Contudo, é preciso ter em mente que muitas afirmações do senso comum feitas a respeito da língua fazem parte apenas de uma tradição sem fundamentação alguma. O modo como uma sociedade faz uso de sua língua a modifica e a adapta, não há como frear as mudanças da língua. A tentativa de padronização, além de apenas demonstrar como essa ação é impraticável, constrói regras artificiais.

Assim, o termo Português Brasileiro vai sintetizar melhor a ideia de qual variação do português, em relação a país, será tratada. Ainda sobre essa variação Bagno (2007) desmitifica conceitos errôneos em sua obra “O preconceito Linguístico”, nesta o autor trata de 8 mitos, resumidamente temos

- Mito nº 1 “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente” – Não existe uma unidade perfeita em nenhuma língua, cada uma tem sua variação, isso ocorre no Brasil principalmente por conta da sua extensão territorial;

- Mito nº 2 “Brasileiro não sabe português” / “Só em Portugal se fala bem português” – O brasileiro sabe, e domina muito bem o português, tanto que se comunica plenamente como forma de se expressar concreta e abstratamente. Até porque, trata-se de sua língua materna;
- Mito nº 3 “Português é muito difícil” – A afirmação é incoerente, uma vez que crianças de 3 a 4 anos já dominam o português. Segundo o autor essa afirmação é expressa por um grupo que quer gerar uma divisão de poder, aqueles que sabem o português e aqueles que não sabem, gerando uma relação de dependência;
- Mito nº 4 “As pessoas sem instrução falam tudo errado” – Como sabemos não existe uma forma certa de falar português, existe sim variante. Desse modo, não se trata de falar certo ou errado, mas de expressar-se na sua variante;
- Mito nº 5 “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão” – Essa afirmação acontece apenas pela reincidência do pronome “tu” nesse estado, todavia, este também é substituído em algumas situações pela forma “ti”, a qual, segundo a gramática normativa, é incorreta;
- Mito nº 6 “O certo é falar assim porque se escreve assim” – É mais do que sabido que a fala não é o espelho da escrita, assim essa afirmação é esdrúxula, até por que a escrita é posterior a fala;
- Mito nº 7 “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” – Esse mito é descartado na medida em que o aluno já chega na escola, antes mesmo de ter contato com a gramática normativa, comunicando-se bem. E que existem muitos escritores que afirmam terem dificuldade com a gramática;
- Mito nº 8 “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social” – É mais do que certo, que para que haja ascensão social é preciso aparato do governo e qualidade de vida;

Sabe-se que no que se diz respeito ao estudo de variação linguística dentro da sala de aula há recorrência de enfoque em *erros e acertos*, esse tipo de análise tentar enquadrar uma variação nos moldes de outra. Usando uma metáfora, seria como avaliar um jogador de futebol pelas regras do voleibol.

Uma obra bastante usada para estudo de variação linguística é a canção “Cuitelinho”, a qual é considerada folclórica e faz parte da cultura brasileira.

Rotineiramente ela usada como um recurso a ser consertado por conta dos “erros” que possui. Então, as perguntas que motivaram esse artigo são: A adequação da canção é única forma de usá-la no estudo de variação no âmbito escolar? Há possibilidade de estudo de variação linguística dialogando com outras disciplinas escolares? Que elementos linguísticos essa canção carrega?

A hipótese é de que é possível analisar a canção “Cuitelinho” a partir de três recortes diferentes. Para tanto, este artigo traz proposta de três outras abordagens que podem ser feitas no estudo dessa cantiga popular.

2 - ARCABOUÇO TEÓRICO

No âmbito escolar as variações são recorrentemente apresentadas como idiossincrasias as quais carecem de ser corrigidas e enquadradas na norma culta. Essa metodologia prejudica o aprendizado do aluno, haja vista que descarta todas as raízes e aspectos culturais que o aluno carrega. Embora seja muito discutido no espaço acadêmico, a inclusão da variação linguística no ambiente escolar ainda parece perder muito espaço para a tradição do ensino de gramática normativa. De modo que, sempre que elencado esse tema é tratado como um caminho a ser evitado. Rotineiramente as variações maternas dos alunos são descartas e a norma culta ensinada como único meio válido de comunicação.

É essencial esclarecer nas aulas de português que a variação linguística é uma forma tão natural de expressar a língua que permeia diversos nichos culturais. Um exemplo é a música “Cuitelinho”, a qual faz parte do cancioneiro brasileiro.

A maioria das pessoas que se referem à música cuitelinho expressam nela sentimento de folcloridade e saudosismo, contudo sabemos que há mais elementos além desses presentes na canção. Essa canção consegue expressar a gramática popular de uma época, que influenciou na construção da gramática popular atual, e demonstra traços de historicidade, além de influências de língua de contato. Esses aspectos são uma maneira dos professores apresentarem a canção aos estudantes, estimulando-os a querer saber mais da suas origens partindo do estudo variacional.

Santana (2016) investigou como elementos sociolinguísticos podem ser encontrados em músicas que fazem parte da cultura da música popular brasileira buscando entender como esse estudo aliado a metodologias escolares pode favorecer o

ensino-aprendizado no português em situações reais de comunicação deixando a lado o ensino mecânico, apenas da escrita da língua, e tomando como foco seu uso efetivo.

O autor explica que cada indivíduo está envolvido em um grupo social no qual se expressa em totalidade, de forma que, ao inteirar o aluno sobre as situações de uso real da língua, ajudará a evitar que esse preconceito linguístico seja perpetuado.

A língua é vista como objeto que logra ao aluno a possibilidade de interação e inserção em diversos contextos. Entende-se que o papel da escola é estimular o aluno a ter essa capacidade de permear diversos espaços comunicativos, este objetivo está presente nos PCN que garante a total comunicação e expressão dos estudantes, sendo sempre elencado o respeito por sua origem e sua variante. Tendo em mente estes objetivos

Esperar-se-ia que os conteúdos a serem ensinados nas escolas incluíssem explicitamente os elementos típicos da expressão falada. Por fim, caberia a expectativa de que o ensino tirasse o maior partido possível da ligação entre fala e situação de fala, proporcionando "exercícios autênticos". (SANTANA, 2016, p. 273)

É interessante notar que todos os desvios, apontados como erros em referência a norma padrão, possuem explicação coerente de acordo com a linguística. Ainda nesse raciocínio, Santana (2016) analisa as músicas Asa Branca e Sussuarana e verifica regularidade em sua estrutura gramatical. Além disso, explica com clareza cada um dos fenômenos encontrados em ambas as letras. Portanto, não é difícil ao autor concluir que a presença dessas variações, até mesmo no cancionário brasileiro,

Trata-se de uma identidade sociolinguística que tem de ser respeitada e vista como algo de valor inestimável para entendimento dos processos sincrônicos e diacrônicos que se fundem em aspectos geográficos, históricos, sociais e culturais de uma língua há muito não só portuguesa, mas, sim, luso-brasileira. (SANTANA, 2016, p. 282)

Busse (2010) acredita que a escola, mesmo tendo a necessidade de ensino de língua padrão preparando o aluno para momentos formais, tem por obrigação levar esclarecer sobre a diversidade que compõe a língua. Isso acarretará em auxílio “na compreensão da necessidade de utilizar e adequar a fala às diversas situações de comunicação.” (BUSSE, 2010, p. 1-2).

Os aspectos culturais, sociais e históricos são elementos que influenciam o uso da língua, logo seu uso a partir desses aspectos vai resultar em manifestações diferentes para cada grupo linguísticos. Observa-se então uma impossibilidade de um grupo da

região norte do Brasil conseguir empregar rigorosamente a variação da região sudeste, tomada como padrão. Os princípios que norteiam e entremeiam o falar de um nicho vão se completamente diferentes a outro. Cabe lembrar que é preciso levar em conta os seguintes elementos que influenciam: distância geografia; níveis de formalidade dentro da própria região; e a estratificação social. Para Busse (2010)

(...) falantes de uma mesma língua, de regiões distintas, que apresentam características lingüísticas e expressivas diversificadas. Mesmo pertencendo a uma mesma região, ainda assim não falarão obrigatoriamente da mesma maneira, tendo em vista os diferentes estratos sociais de que participam e as circunstâncias diversas em que se desenvolve a comunicação. (BUSSE, 2010 p. 3)

É necessário ressaltar a importância de a escola mostrar ao aluno a diversidade que compõe a língua, e os espaços comunicativos. Tal como o aluno carece de entender as situações formais de comunicações, explicitar as situações informais é preciso em igual instância, sem valorização de uma em detrimento a outra, mas tencionando “reconhecer a diversidade linguística da comunidade em que a escola está inserida, mas principalmente de reconhecer a legitimidade das variantes no português brasileiro” (BUSSE, 2010, p. 7).

Em sua pesquisa, Busse (2010) mostra que ao analisar uma coleção de livros do fundamental II encontrou ainda uma tradição muito arraigada na mistificação do erro, que significa dizer “dar status a uma variação linguística”. A coleção de livros inclusive faz uso da canção “Cuitelinho”, porém essa não é aproveitada, as questões são usadas com *rasualidade*. Sendo que o próprio autor mostra que a proposta do livro seria “identificar pontualmente as variantes e substituí-las pela variante padrão. Desconsidera-se, portanto, a legitimidade das variantes como representativas de um falar geográfica e socialmente localizado na sociedade brasileira” (BUSSE, 2010, p. 9).

Entende-se que ao investigar os traços de determinada variação há diversas linhas que se pode seguir. A partir do estudo do dialeto e aspectos linguístico presente em determinada comunidade é possível perpassar diversas áreas. É importante buscar essa interdisciplinaridade no momento em que pesquisa a respeito desses aspectos, pois

falta, porém, o exercício da transposição dos resultados das pesquisas realizadas pela Sociolinguística, Geolinguística e Dialectologia, Fonética e Fonologia, Morfologia e Lexicologia para um conteúdo de ensino que leve o aluno a compreender e refletir sobre a língua como elemento essencial e sistematicamente heterogêneo. (BUSSE, 2010, p. 12)

3 – METODOLOGIA

Neste trabalho, acredita-se então nas possibilidades de estudos mostradas nas seções acima. Assim, a pretensão deste artigo é mostrar formas diferentes de se tratar de variação linguística sem se prender ao engessado modelo de “erro e acerto”. Acreditando que a língua possui uma dimensão plural, quando o estudo de variação amplia sua atuação, respeita essa característica tão peculiar da língua. Fugir a tradição de estudo gramatical é renovar, é rearticular o aluno e empoderá-lo diante dos campos expressivo que ele encontrará ao longo de sua formação.

Para a análise segundo a ótica variacionista foi escolhida a canção “Cuitelinho”. Como mostrado por Busse (2010), há diversos eixos em que se pode estudar a variação. Desta forma, se escolheu três abordagens para entender o conteúdo e a estrutura daquela canção folclórica. Portanto, as seções a seguir trazem questões elencadas em diversos acontecimentos linguístico presente na canção.

4 – ANÁLISE

Como foi dito, a canção a ser analisada é a “Cuitelinho”, esta faz parte do cancionário popular, logo não possui um compositor próprio. Abaixo temos sua letra

*Cheguei na bera do porto
Onde as onda se espaia
As garça dá meia vorta
E senta na bera da praia
E o cuitelinho não gosta
Que o botão de rosa caia, ai, ai, ai
Aí quando eu vim da minha terra
Despedi da parentaia
Eu entrei no Mato Grosso
Dei em terras paraguaia
Lá tinha revolução
Enfrentei fortes bataia, ai, ai, ai
A tua saudade corta
Como aço de navaia
O coração fica afrito
Bate uma, a outra faia
Os óio se enche d`água
Que até a vista se atrapaia, ai, ai, ai*

4.1- VISÃO HITÓRICA

O armazenamento de dados históricos é sistematicamente feito por registros escritos, esses são feitos na modalidade padrão da língua. Assim, as marcas de variações são apagadas no momento em que se propõe registrar aspectos socioculturais. Contudo, cabe lembrar que as comunidades que não fazem uso da modalidade de prestígio da língua também usam recursos para transmitir esses acontecimentos. Tais mecanismos vão desde as histórias narradas oralmente às canções. Sob essa perspectiva, outro aspecto da canção “Cuitelinho” é abranger noções sócio-históricas-culturais sem uso da variedade padrão da língua portuguesa.

Por não se ter um registro formal da canção, não se sabe ao certo qual a data de sua criação. Contudo, pelo período a que ela faz referência pode-se determinar o momento histórico que a letra faz menção.

*Dei em terras paraguaia
Lá tinha revolução
Enfrentei fortes bataia, ai, ai, ai*

A música nos dá pista do momento histórico envolvido em sua composição. Alguns desses rastros históricos são:

- Os trechos “bera do porto”, “as garça” mostram que o eu lírico migra de uma região litorânea para o centro-oeste brasileiro, provavelmente de São Paulo, já que a variação “Cuitelinho” para o item “Beija-flor” é comumente usada nesse local. Os movimentos migratórios em relação a essa região do Brasil, só viriam a acontecer com a construção da cidade de Brasília em 1956, logo, essa mudança de território não seria algo voluntário.
- O eu lírico mostra que ao transpor a fronteira entre Mato Grosso e Paraguai deparou-se com uma guerra. Entende-se que o período de guerra participado pelo eu lírico, seria a guerra do Paraguai em 1860, a qual inclusive o Brasil teve participação. Além disso, acredita-se que ele teria sido convocado a participar da guerra por isso teria deixado suas terras.

O Antonelli (2014) discorre sobre como ocorreram os eventos da Guerra do Paraguai no período de 1860. O autor explica que

Nessa época, não havia obrigatoriedade do serviço militar. O alistamento só passou a ser obrigatório por lei em 1908. A “solução” foi baixar o decreto 3.371 de 7 de janeiro de 1865, determinando a formação dos Voluntários da Pátria. Ou seja, civis que não tinham recebido qualquer treinamento militar durante a vida foram recrutados

para uma sangrenta batalha. Era permitida a participação de todos os cidadãos maiores de 18 anos e com menos de 50. (ANTONELLI, 2014, p. 1)

A possibilidade de contextualizar o momento histórico que motivou a composição dessa canção ajuda a compreender a história brasileira, já que a canção arquiva com propriedade os movimentos do personagem. Além de conseguir complementar pesquisas históricas por dialogar entre áreas, ou seja, fomentar um estudo multidisciplinar.

Essa seção mostrou que é possível um estudo envolvendo diferentes disciplinas (história e geografia, por exemplo) aliadas a variação linguística, visto que a como já afirmado, o uso de variantes coopera para registro histórico-popular. Como lembra Busse (2010), um dos objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais é “que se conheça e se respeite as variedades linguísticas, sem, contudo, orientar para questões relacionadas ao estudo da mudança linguística, à percepção da face heterogênea da língua, às questões históricas e identitárias.” (BUSSE, 2010, p.7).

4.2 – PERDA DO PLURAL REDUNDANTE

O aspecto gramatical mais recorrente na letra da música é a retirada do plural redundante. Essa é uma característica da fala, uma vez que a ideia de pluralidade é marcada apenas em uma palavra torna-se desnecessária a marcação de número nas demais palavras. Observe os trechos em que essa marca acontece:

*Onde as onda se espaaia
As garça dá meia volta
E senta na beira da praia
Dei em terras paraguaia
Enfrentei fortes bataia, ai, ai, ai
Os óio se enche d`água*

É importante perceber que esse fenômeno não acontece deliberadamente, mas de maneira regular. Além disso esse plural é marcado em diferentes palavras, podendo ser um determinante, como em “as onda”, um substantivo, como em “terras paraguaia”, ou um adjetivo, como em “fortes bataia”.

Sobre ainda esse traço linguístico, encontramos em Rodrigues & Severo (2013) um estudo a respeito da adaptação de variações de outras línguas para as legendas em

português brasileiro, e dentre os diversos pontos apresentados temos a questão de plural. Na visão dos autores, com respaldo em Naro & Scherre (2007),

Apesar de a eliminação do plural redundante ser muito estigmatizada, ela faz parte da variedade popular da língua portuguesa (NARO & SCHERRE, 2007), embora como traço marcante de uma variedade estigmatizada. Assim, defende-se neste trabalho a perspectiva sociolinguística de que a língua é rica em estruturas que variam e diferem de uma cultura para outra e que o apagamento das marcas dessa variação ilustra também um apagamento de traços culturais, ideológicos e identitários.

No momento em que um elemento frasal determina o plural as marcações subsequentes são um desperdício estrutural já que vão repetir, às vezes demasiadamente, um sentido já determinado. Por isso, ao dizer “fortes bataia”, o eu lírico, que respeita a norma popular, está na verdade usando com propriedade a natureza da língua que tende a economia, eliminando a redundância de reger todos os elementos frasais.

4.3 – INFLUÊNCIA DE LÍNGUA DE CONTATO

Fernandes, Almeida & Costa (2015) investigaram a influência que o espanhol proporcionou ao português brasileiro ao longo da história. Primeiramente, se entende que há estágios para contato entre línguas, dependendo do tipo de contato pode ocorrer empréstimos linguísticos ou concorrência, podendo fazer uma das duas desaparecer. Câmara Junior (1975) diferencia os tipos de influências que pode ocorrer

Câmara Junior (1975) sistematiza os níveis de influências das línguas:

- Substrato: “quando uma população conquistada adquire a língua dos dominadores”;
- Superstrato: “quando os dominadores adotam a língua dos vencidos”;
- Adstrato: “quando duas línguas coexistem lado a lado e criam um constante bilinguismo”. (CÂMARA JUNIOR, 1975, p. 198 *apud* FERNANDES, ALMEIDA & COSTA, 2015, p. 14)

Embora a Língua Portuguesa seja a língua oficial do Brasil, nos primórdios do desenvolvimento dessa nação havia uma heterogeneidade bastante ampla de línguas e dialetos usados no território brasileiro. Essa variedade se dá pelas origens de escravos, povos colonizadores e indígenas, que já habitavam o Brasil.

Outro ator de influência linguística foi o comércio e encontro com as fronteiras cujos países são, em maioria, hispano falantes. Igualmente, como mostrado por Fernandes, Almeida & Costa (2015) houve grande câmbio de adstratos para ambas as línguas. Dentre os aspectos fonológicos que se identificam no português brasileiro e o espanhol cabe destacar

situações em que a pronúncia das palavras é a mesma no espanhol e no português, no entanto a grafia se modifica como em: empollar (esp) ~ empolhar (port), neste caso o fonema / λ / representa o ll no espanhol e lh no português, sendo oral, lateral aproximante, sonoro e palatal. (FERNANDES, ALMEIDA & COSTA, 2015, p.25)

Ainda sobre o som representado pelos grafemas LH, em português, e LL, em espanhol, há variação fonológica, já que nem sempre o fone para execução será / λ /, podendo ocorrer o fone /y/ em algumas variações do espanhol.

Na canção “Cuitelinho” é perceptível a variação fonológica, já que o contato entre português e espanhol, influencia na marcas fonológicas, uma vez que, onde comumente se encontraria o fone / λ / há a ocorrência de /y/. Observe:

Onde as onda se espaia

Despedi da parentaia

Enfrentei fortes bataia, ai, ai, ai

Como aço de navaia

Bate uma, a outra faia

Que até a vista se atrapaia, ai, ai, ai

Pela oralidade marcante registrada na música, com facilidade se identifica a mudança fonológica que o contato com o espanhol proporcionou na variante presente no Brasil Centra. A respeito do “Cuitelinho” Possenti (2011) afirma que

Sendo música do folclore, tem evidentemente muitas características da gramática do português popular. As duas mais salientes são as pronúncias "espaia", "parentaia", "bataia", "navaia", "faia", "oio" e "atrapaia" (a consoante grafada "lh" é sistematicamente substituída pela semivogal "y") (POSSENTI, 2011, p.1)

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das variações é um norteador das situações comunicativas que o falante terá ao longo de sua vida. Não existe apenas situações formais que farão parte da formação dos alunos, mas seu desenvolvimento se dará com contato com diferentes pessoas e culturas. Entender os processos que influenciaram o estado atual da língua é refletir sobre os momentos que surgirão.

A partir da análise do “Cuitelinho” concretizou-se a ideia de que o sistemático ensino de *erro* e *acerto* no âmbito da variação linguística não capacita o estudante para suas situações comunicacionais. Assim, compreende-se que os três exemplos de possíveis abordagens podem ser um fomento a novos enfoques dessa área. Já que o conteúdo de historicidade que a canção carrega demonstra acontecimentos passados e como eles eram armazenados oralmente; o enfoque da gramática popular demonstra como essa é bem organizada e sistematizada; e o enfoque do contato entre línguas mostrou como a língua é passiva de trocas de componentes somente pela proximidade com povos diferentes. Ademais, esperasse que essa pesquisa possa ser o ponto de partida para outras de similar metodologia.

6 - REFERÊNCIAS

ANTONELLI, Diego. “**Voluntários**” de uma pátria despreparada”. Disponível em < <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/especiais/guerra-do-paraguai/voluntarios-de-uma-patria-despreparada.jpp>> Acesso em: fevereiro de 2017.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

BUSSE, Sanimar. **Variação Linguística e Ensino**. Disponível em < [http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio%2012/VARIACA O%20LINGUISTICA%20E%20ENSINO.pdf](http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio%2012/VARIACA%20LINGUISTICA%20E%20ENSINO.pdf)> Acesso em: fevereiro de 2017.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Matoso. História e Estrutura da Língua Portuguesa. In FERNANDES, Patricia Damasceno; ALMEIDA, Miguél Eugenio; COSTA, Natalina Sierra Assêncio. **A Influência de Adstratos do Espanhol no Léxico da Língua Portuguesa**. Disponível em < <http://docplayer.com.br/13438847-A-influencia-de-adstratos-do-espanhol-no-lexico-da-lingua-portuguesa.html>> Acesso em: fevereiro de 2017.

CRISTIANINI, A. C. **Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC**. 2007. 635f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. (Tomo I).

FERNANDES, Patricia Damasceno; ALMEIDA, Miguél Eugenio; COSTA, Natalina Sierra Assêncio. **A Influência de Adstratos do Espanhol no Léxico da Língua Portuguesa**. Disponível em < <http://docplayer.com.br/13438847-A-influencia-de-adstratos-do-espanhol-no-lexico-da-lingua-portuguesa.html>> Acesso em: fevereiro de 2017.

LABOV, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [*Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]
POSSENTI, Sírio. **Cuitelinho**. Disponível em:
<http://m.terra.com.br/noticia?n=5240685&a=&s=1&c=terramagazine&e=especiais_ca pa_br> Acesso em: fevereiro de 2017.

RODRIGUES, Tiago Pereira; SEVERO, Cristine Gorski. **Variação em legendas de filme traduzidas: a representação da fala de personagens pertencentes a grupos socialmente desprestigiados**. Disponível em < https://www.researchgate.net/publication/279744315_Variacao_em_legendas_de_filme_traduzidas_a_representacao_da_fala_de_personagens_pertencentes_a_grupos_socialmente_desprestigiados> Acesso em: fevereiro de 2017.

SANTANA, Gilvan da Costa. **Marcas de oralidade em textos na MPB: Erro ou não erro?** Disponível em
<<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/5923/4937>> Acesso em: fevereiro de 2017.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING FOR DEAF: HQ AS POSSIBILITY OF LITERACY

Andreolina Heloisa Ribeiro Rabelo *
Suely André de Araújo Drigo**

Resumo: Esse trabalho demonstra uma possibilidade de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita para alunos surdos de uma escola pública da cidade de Uberlândia - Minas Gerais, a partir da oferta de um minicurso, desenvolvido por alunos do Curso de Letras Língua Portuguesa com Domínio de Libras da Universidade Federal de Uberlândia. O gênero textual História em Quadrinhos (HQs) foi selecionado como material de trabalho para essa intervenção por ser amplamente imagético e apresentar linguagem verbal e não verbal, atendendo as particularidades da Libras -primeira língua(L1)do surdo- que por sua vez é gestual-visual. Escolhemos a temática “Meio ambiente” por fazer parte do contexto social dos alunos. Fundamentados em Soares (2003, 2011), Kleiman (1995), vemos os alunos como protagonistas no processo de formação do sujeito-aluno letrado e capacitado a atuar nas diversas práticas de leitura, escrita e interpretação. A Libras foi utilizada como língua de instrução o que possibilitou a interação e participação dos alunos nesse processo. Apresentamos palavras-chave, os alunos produziram frases com essas palavras, e na sequência, tiveram acesso ao texto. Os resultados foram positivos, os alunos demonstraram por meio da interação e contextualização domínio da temática lendo, interpretando, redigindo sentenças e dialogando sobre o tema.

Palavras chave: Letramento; Ensino; Libras; Língua Portuguesa.

Abstract: This work demonstrates a possibility of teaching the Portuguese language as a second language (L2) in the written form for deaf students of a public school in the city of Uberlândia-Minas Gerais, based on the offer of a mini-course, developed by students of the Language Course Portuguese with Domain of Libras of the Federal University of Uberlândia. The textual genre Comics (HQs) was selected as a working material for this intervention because it is widely imaginary and presents verbal and non-verbal language, taking into account the peculiarities of Libras - the first language (L1) of the deaf - which in turn is gestual - visual. We chose the theme "Environment" because it is part of the social context of the students. Founded in Soares (2003, 2011), Kleiman (1995), we see the students as protagonists in the process of formation of the literate subject-student and able to act in the different practices of reading, writing and interpretation. Libras was used as a language of instruction, which enabled students to interact and participate in this process. Introducing keywords, students produced phrases with these words, and then had access to the text. The results were positive, the students demonstrated through the interaction and contextualization domain of the subject reading, interpreting, writing sentences and dialoguing on the theme.

Keywords: Literacy; Teaching; Libras; Portuguese Language.

* Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia, graduada em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras. E-mail: andrelinarabelo.ufu@gmail.com

** Graduada em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras. E-mail: suelyandrearaujo@hotmail.com

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A lei 10436/2002 seguida pelo decreto 5626/2005 assegura ao surdo o direito de se comunicar em Libras –Língua Brasileira de Sinais- e ainda permite outras vantagens como, por exemplo, acompanhamento de intérprete e professor bilíngue de Língua Portuguesa que seja fluente em Libras. Logo, no processo de ensino-aprendizagem de Português para surdos, entende-se que essa língua é considerada a segunda língua (L2) desse aluno, uma vez que a primeira língua (L1) do surdo é, ou pelo menos deveria ser a Libras. Por se tratar de uma língua de modalidade oral- auditiva o Português será ensinado na modalidade escrita e a língua de instrução deverá ser a Libras.

Apesar de leis específicas garantirem ao surdo o direito de se comunicar em sua língua natural, o que vemos é a necessidade desse sujeito se adequar ao Português escrito, uma vez que ainda não se tem disponível a modalidade escrita da Libras e os próprios documentos oficiais afirmarem que essa língua não substitui a Língua Portuguesa escrita.

Em pesquisas referentes ao ensino de Português para surdos é possível observar que as pesquisas ou criticam métodos já utilizados nesse processo de aquisição ou são relatórios que apenas apontam quais podem ser as possíveis dificuldades encontradas. A grande problemática nesse processo talvez seja o fato de desconsiderar que o aluno surdo trás uma bagagem, que ele tem conhecimento de mundo, tem experiências e vivências e assim ao invés de ensinar esse aluno sob a perspectiva do letramento, os profissionais seguem metodologias tradicionais e categóricas impossibilitando a esse aluno buscar no seu interior, no seu conhecimento intrínseco sobre as coisas, o entendimento do conteúdo abordado.

Após várias leituras do estudo da arte, seguidas de conversas com alguns professores de alunos surdos de uma escola pública regular da cidade de Uberlândia-MG e observações das aulas nos dispusemos a desenvolver a proposta a seguir com alunos surdos em horários extra classe na sala de recursos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) dessa escola.

Esse artigo tem a intenção de relatar o que ocorreu durante o trabalho desenvolvido a partir da metodologia elaborada pela equipe de discentes do curso de Língua Portuguesa com Domínio de Libras da Universidade Federal de Uberlândia- juntamente com a coordenadora dessa proposta, a professora doutora Eliamar Godoi, também dessa instituição, o qual veio

contribuir com o processo de ensino-aprendizagem por meio do letramento, apresentando possibilidades que podem auxiliar nesse contexto.

Esse trabalho teve como objetivo contribuir com o processo de ensino-aprendizagem por meio de letramento; para isso fizemos levantamentos de quais recursos eram utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem; analisamos materiais didáticos disponíveis para o ensino de Português como segunda língua para o surdo; apuramos, por meio de conversa com os docentes, as principais dificuldades encontradas por esses profissionais nesse processo e dispensamos um período para observação, em sala de aula, de como eram ministradas as aulas de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Após esse período, desde os levantamentos de recursos até a observação das aulas, apresentamos proposta metodológica que contemplou atender as especificidades dos alunos; para isso oferecemos minicurso explorando o processo de ensino-aprendizagem desse aluno por meio de letramento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As diferenças estruturais entre as línguas de sinais e línguas orais, sendo a primeira gesto-visual e a segunda oral- auditiva, faz com que o surdo em sua escrita, apresente dificuldades com a coesão e coerência. Ao elaborar textos o surdo não faz uso de artigos, preposições e conectivos, levando o leitor a pensar que seu texto está incoerente e agramatical. Conforme Salles (2004) diz; os textos escritos por alunos surdos são curtos, possuem vocabulário reduzido e ausência de artigos, preposições, conectivos, concordância nominal e verbal, uso reduzido nos tempos verbais, falta de afixos e de verbos de ligação, isso acontece porque os indivíduos estão em processo intermediário de aprendizagem, dessa maneira a língua natural interfere na produção da língua alvo.

De acordo com Karnopp (2003) “as práticas pedagógicas pouco exploram capacidade linguística do aluno surdo, pressupondo ser ele uma tábula rasa”. Nesse sentido a autora diz que o professor julga o aluno surdo um estranho em relação ao português, sem conhecimentos prévios, também não valorizando sua cultura, e toda a bagagem de conhecimento que o aluno carrega consigo ao chegar na sala de aula. Essa falta de conhecimento sobre a linguística surda leva ao equívoco de concluir que esse aluno não possui capacidade de desenvolvimento linguístico, fazendo com que o profissional se prenda no processo de ensino-aprendizagem do

Português escrito de forma tradicional, com metodologia descritiva, sem levar em conta o ensino por meio do letramento, anulando as informações que esse aluno trás consigo e todo esse processo resulta, na maioria das vezes, na evasão desse aluno.

Nessa perspectiva o processo de ensino aprendizagem, não realiza sua verdadeira função que é de criar e dar liberdade a quem participa do processo de significação, mas ao contrário leva o professor a adaptar os textos produzidos por esse aluno diminuindo seu conteúdo tornando-os infantis e inadequados a idade desse estudante ressignificando os textos e descaracterizando a produção desse aluno, mudando o sentido do seu texto.

Temos em Skliar, (1998), a defesa de criação de políticas linguísticas, de identidades comunitárias e culturais; o desenvolvimento de um processo cultural específico com a participação dos surdos nos debates linguísticos, educacionais, escolares e de cidadania. Mesmo porque o surdo sabe melhor do que qualquer outra pessoa quais as dificuldades enfrentadas, principalmente no campo da linguística, falta-lhe oportunidade de pontuar essas dificuldades.

Os estudos dos surdos em educação devem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas, pois com uma sociedade oralista auditiva, é necessário que a surdez seja reconhecida apenas como uma diferença, que o sujeito surdo tem capacidades de desenvolvimento tanto quanto o ouvinte.

Conforme Cabral (2002), para que o surdo aprenda a Língua Portuguesa na modalidade escrita, é necessário que ele faça uso da língua de sinais, pois esta será mediadora nesse processo de aquisição da segunda língua. E embasados nisso desenvolvemos nosso trabalho com os alunos utilizando a Libras como língua de instrução, considerado que dessa forma obteríamos um resultado mais eficaz e eficiente, garantindo uma maior interação e participação desses alunos nesse processo, uma vez que não teríamos barreira na comunicação.

Nessa vertente, Kleiman (1995), “(...) designada, no Brasil, como Estudos de Letramento, na qual as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades (...)”. Para os alunos surdos a prática do letramento está diretamente ligada à construção dos sujeitos, se firmando na interação interpessoal e deixando de ser apenas uma decodificação de palavras.

Segundo Soares (2003, 2011), “(...) habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas

práticas (...)”. O Letramento em suas várias dimensões demanda metodologias diferentes, nesse sentido é necessário rever a formação dos professores para que os mesmos estejam preparados a tornar o exercício das leituras e escrita expectativas de práticas agradáveis

3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Sabemos que o acesso as informações são de grande relevância no atual processo de educação de surdos no Brasil. Temos consciência da importância das descobertas de novos métodos e conhecimentos envolvendo o ensino de língua brasileira para surdos, o curso acadêmico de Letras: Língua Portuguesa com Domínio em Libras- LPDL, do qual fazemos parte se conscientiza da necessidade de pesquisas por métodos, recursos com a oferta de novas ferramentas que viabilize o processo de ensino e aprendizagem e características específicas.

Previamente fizemos estudos bibliográficos, estudo da arte, e nos certificamos de que a proposta seria proveitosa diante estudos já feitos por pesquisadores que tratam da aquisição de Português como L2 para surdos. Posteriormente marcamos um encontro com as professoras e apuramos os níveis do ensino da Língua Portuguesa que mais desafiavam os docentes, entre os quais destacaram: alfabetização, letramento, o ensino de leitura e de escrita do texto, processo de argumentação, organização das ideias e ensino de vocabulário. Também assistimos algumas aulas de Português para entendermos como aconteciam essas aulas. A partir disso, pensamos estratégias pedagógicas que contribuiriam para a aprendizagem desses alunos, para isso escolhemos oferecer oficinas temáticas de escrita da língua portuguesa, e pensando na condição da Libras que é gestual visual , utilizamos como material o gênero História em Quadrinhos, uma vez que esse material é rico em imagens e enfatiza o visual na perspectiva de tornar o hábito da leitura uma prática agradável, favorecendo a ampliação de seu desenvolvimento na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Segundo Santos (2003) o potencial didático pedagógico dos quadrinhos envolve o incentivo à leitura, a discussão de temas, a dramatização entre outros. A linguagem característica dos quadrinhos e os elementos de sua semântica, quando bem utilizados, podem ser aliados dos docentes na aplicação do ensino com sucesso.

Para a realização dessa atividade contamos com a participação de 5 alunos surdos com idade média de 18 anos matriculados em uma escola pública local que no extra turno frequentam o AEE. A oficina foi aplicada em dois encontros com duração de 2 horas cada.

Definido que o material utilizado seria uma história em quadrinhos. Fizemos a seleção da temática à abordar, levando em consideração as vivências aliadas a temas atuais. Selecionamos uma história com a temática “Meio ambiente”, por se tratar de um assunto bastante discutido em sala de aula, inclusive inserido em projetos interdisciplinares e também por fazer parte do cotidiano da sociedade em geral, a qual esses alunos pertencem.

A oficina ministrada foi desenvolvida em etapas com o propósito de garantir aos alunos o tempo necessário de entendimento de uma etapa para que a outra fosse realizada.

1º Etapa= Seleção prévia de todas as palavras contidas na história em quadrinhos que se referissem a temática “meio ambiente”, Foram selecionadas as seguintes palavras: MEIO AMBIENTE, RECICLAGEM, METAL, PLÁSTICO, CONVENCER, PAPEL, ARGUMENTO, RECURSOS DO PLANETA, REFLORESTAMENTO, SUSTENTABILIDADE.

2º Etapa= As palavras foram apresentadas aos alunos, uma a uma, em seguida os alunos apresentaram o sinal e explicaram o significado de cada uma delas, situando-as dentro do contexto específico. Esse momento foi muito interessante porque percebemos que o fato de usar a Libras como língua de instrução possibilitou aos alunos sentirem-se à vontade para participar do momento, eles inclusive, quiseram contribuir apresentando variações nos sinais referentes às palavras.

3º Etapa= Foi proposto aos alunos que escolhessem pelo menos duas palavras apresentadas e escrevessem uma frase com essas palavras relacionada ao meio ambiente. Os alunos corresponderam de forma positiva, participando e interagindo por meio de perguntas, comentários e relatos de experiências vivenciados dentro dessa temática. Cada um dos alunos contaram um caso relacionado a temática e sua vida pessoal. Pedimos aos cinco alunos que escrevessem as frases e desse total apenas um não escreveu. Abaixo constam algumas frases selecionadas.

metale muito e
 A cadeira e de metal
 meio ambiente ruim e água bom.

4º Etapa= Cada aluno sinalizou a frase que escreveu e em seguida todos eles tiveram acesso ao texto da história em quadrinhos. Como a proposta era trabalhar o ensino de Português como L2 e a língua de instrução foi a Libras, pedimos para que eles lessem toda a história e em seguida, sinalizassem para os colegas. Nesse momento, um aluno começou a filmar sua interpretação de forma espontânea, influenciando os demais que também filmaram suas explicações sobre o que entenderam da história. Abaixo, segue a história utilizada em sala de aula, a história compacta contribuiu nesse processo, a riqueza das cores e imagens atraiu o olhar e a leitura ampliada por parte desses alunos.



Segundo Lodi (2003), ainda que não se apoiem na oralidade, os alunos surdos desenvolvem estratégias para compreensão do funcionamento do Português escrito, mas, para que isso aconteça, eles devem ser trabalhados com textos e não com vocábulos isolados. O acesso ao texto e aos vocábulos dentro do contexto, associados às imagens da história possibilitaram aos alunos significar as palavras, associarem as mesmas ao tema e compreender, a partir da leitura, a proposta do texto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia do ensino de Língua Portuguesa para surdos em uma abordagem comunicativa valorizando o ensino por meio do letramento em um processo sequencial temático evitou o conflito do aluno de se deparar com conceitos desconhecidos, e nos permitiu trabalhar o texto com a compreensão de todos.

Ao utilizarmos a Libras como língua de instrução, colaboramos para um processo interativo comunicacional, uma vez que os alunos puderam se expressar por meio de sua língua natural e serem respondidos também nessa língua.

A oferta da oficina em etapas sequenciais foi relevante, visto que permitiu aos alunos entenderem uma etapa de cada vez evitando desconforto e confusão por excesso de informações.

A escolha do gênero textual História em Quadrinhos, também contribuiu positivamente para realização da oficina. Considerando que surdo possui uma forma de aprendizagem com forte apelo visual, a História em Quadrinhos, por se constituir um gênero discursivo amplamente imagético e apresentar simultaneamente linguagem verbal e não verbal contribuiu para desenvolver as ações de ensino de leitura e escrita em Língua Portuguesa desses alunos.

Ainda podemos citar Kleiman (1995), “(...) em relação letramento do professor, que se caracteriza como crítica é essencial nos países latino-americanos, uma vez que, aqui, desde o século XVI, a elite letrada usou a escrita como instrumento de concentração do poder (...)”. Ao entrarmos em contato com a realidade escolar do aluno surdo constatamos a importância da formação do professor em Língua de Sinais, e também ter esse olhar voltado a possibilidades de reconhecer os saberes do uso da leitura e escrita desmistificando ideias preconceituosas em relação ao fracasso escolar dos surdos.

O envolvimento da escola nesse processo e a parceria com os professores foram fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho, tivemos todo suporte necessário, inclusive a presença da professora da sala do AEE e a participação efetiva dos alunos.

Podemos considerar que por meio desse trabalho atingimos o proposto, conseguimos concluí-lo de maneira positiva contando com o envolvimento e interação dos alunos participantes, o que nos leva a pensar que essa seja uma possibilidade de ensino do Português escrito para alunos surdos.

Logo, o trabalho continuará a ser desenvolvido seguindo a mesma proposta metodológica, alterando os gêneros textuais a fim de colaborar com os alunos no processo de alfabetização e letramento, bem como contribuir para pesquisas futuras relacionadas ao ensino-aprendizagem e letramento do aluno surdo e suas possibilidades. Ainda há muito que pesquisar, porém, esse trabalho nos mostrou que é possível ensinar Português para surdo, por meios não convencionais.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Decreto 5.626, de 23 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em: 28 jul. 2017.

CABRAL, G. **Algumas considerações sobre o ensino do português escrito como segunda língua para surdos**. 2002.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; Campos, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, et al (orgs). **Letramento e minorias**. 2. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2003. Cap. 3. P. 35-46

KARNOPP, L. B. Língua de Sinais e Língua Portuguesa em busca de um diálogo. In: LODI, et al (orgs). **Letramento e minorias**. 2. Ed. Porto Alegre Mediação, 2003. Cap. 3. P. 35-446

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

SALLES, et. al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MED/SEEPSP, 2004. V1.

SANTOS, R. E. A história em quadrinhos na sala de aula. In: **CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO**, 26., 2003, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: INTERCON, p. 01-13, set. 2003.

SKLIAR, C.. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In.: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998b.

SOARES, M. B., MACIEL, F, (2000). **Alfabetização. Brasília: MEC/INEP/COMPED** (série Estado do Conhecimento).

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E LIBRAS

CONTINUED TEACHER AND POUND TRAINING

Lázara Cristina da Silva*

Antonio Francisco Jacaúna Neto**

RESUMO: A Formação Continuada para a docência concretiza-se em cada localidade educacional da Federação, via seus Sistemas e Redes de Ensino e que ela compreende dimensões políticas e didáticas que provocam um repensar do processo pedagógico, o qual envolve o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE). Os limites do ato de ensinar sem a presença de uma língua comum entre o professor e o estudante surdo, além de infringir a previsão legal, é um ato não educativo e não inclusivo. Nesse sentido, trazemos presente a relação libras e formação de professores com seus respectivos desafios para a Formação Continuada voltada para Libras e por fim, levantar questões sobre como fazer com que as Formações Continuadas em Libras serem de fato Inclusivas (incluindo o professor em todo o processo da Formação Continuada, além dos demais agentes educacionais e em especial, os alunos surdos).

PALAVRAS-CHAVE: Professores – formação continuada – libras – aluno surdo

ABSTRACT: Continuing Education for Teaching takes place in each educational location of the Federation, through its Teaching Systems and Networks, and which includes political and didactic dimensions that provoke a rethinking of the pedagogical process, which involves the Ministry of Education (MEC) the National Education Council (CNE). The limits of the act of teaching without the presence of a common language between the teacher and the deaf student, in addition to violating the legal prediction, is an uneducated and non-inclusive act. In this sense, we bring the pounds and teacher education relationship with their respective challenges to Pound Continuing Education, and finally, raise questions about how to make Continuous Pound Formations in fact Inclusive (including the teacher throughout the world). Continuing Education process, in addition to the other educational agents and, in particular, the deaf students).

KEYWORDS: Teachers - continuing education - pounds - deaf student

INTRODUÇÃO

Na última década, a relação entre educação e Língua Brasileira de Sinais - Libras tem ocupado um lugar de destaque no debate acadêmico e da sociedade como um todo. Sua importância, valores, abrangência, histórico, dentre outros, têm relação com as várias, publicações, fóruns, políticas educacionais¹ que foram promovidas. Dentre essas,

*Doutora em Educação pela UFU-MG e professora na Faculdade de Educação da UFU e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial

** Mestre em Teologia pela FAJE- BH e doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU-MG.

¹ A título de exemplo, no site www.scilo.br encontram-se cadastradas quase 20 revistas voltadas especificamente para a educação, contando cada uma com inúmeros artigos publicados nestes últimos

destacamos a formação de professores – inicial e continuada. Afinal, eles são os meios primordiais para que essa educação inclusiva deixe de ser um mero tema de debates e passe a ser uma vivência social.

A formação para a docência concretiza-se em cada localidade educacional da Federação, via seus Sistemas e Redes de Ensino. Ela compreende dimensões políticas e didáticas que provocam um repensar do processo pedagógico, o qual envolve o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e, especialmente, à Sala de aula da escola de todos os 5.570 municípios brasileiros. Dentre tantos avanços e desafios nessa área, um deles merece um olhar mais pormenorizado, por se tratar –a nosso ver- de um dos pontos centrais da Educação, a saber: a Libras na formação de professores.

Esta formação em Libras tem ocorrido tanto na chamada “Formação inicial” quanto nas “Formações Continuadas” via cursos de doutorado, mestrado, especialização *latu sensu*, aperfeiçoamento (mínimo de 180h), ou de extensão. Mas também há outras atividades, que normalmente são propiciadas pelo Sistema de Educação Público (aqui entendido simplesmente como a organização educacional do ente federado. Para aprofundar no assunto, ver: SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas- SP, Ed. Autores Associados, 2014), que também são atividades de formação continuada e que podem propiciar uma formação em Libras. Estas não são apenas de reflexão sobre uma questão educacional em si, ou uma prática pedagógica, mas também de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, étnico e político. E, na maioria das vezes, são ofertadas porque após a graduação/licenciatura, em que o professor normalmente se vê diante de desafios na comunicação com surdos em sala de aula. Geralmente essas formações acontecem nas formas de seminários, congressos municipais/estaduais, minicursos, oficinas, semanas pedagógicas, semanas de planejamento².

O que se percebe que é a formação inicial na licenciatura, não tem dado conta - e nem tem como - de capacitar o docente para todas as atuações de ligadas a educação

anos sobre educação e diversidade; só sobre a educação voltada para questões ligadas a surdos há quase 100 títulos.

² A este respeito, ver: SILVA, Lázara Cristina da e RODRIGUES, Marilúcia Menezes de. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia- MG: EDUFU, 2011. p. 45-93.

inclusiva, fortificando mais ainda, a necessidade das formações continuadas específicas, pois embora

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc., sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.³

Nesse artigo, não estamos partindo do pressuposto formativo em Libras do Intérprete e ou do professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE. A função de ambos é bem definida. O que chamamos a atenção é para a importância do estudo de libras para TODOS os professores. Estes não podem ter um sentimento de solidão, de estar sozinho-abandonado em sala de aula..., e de repente serem chamados a uma formação continuada em Libras, sem ter sido incluído no processo de sua elaboração e execução. Pois não se está propondo um momento de estudo da língua, está se propondo uma formação educacional de fato inclusiva em que esta língua é um pressuposto essencial. Afinal, aqui também vale a máxima de que o professor só se consegue incluir o outro quando ele próprio se sente incluído.

Pensamos que cada Professor de sala regular parece da urgência de se capacitar nessa língua e cabe ao Sistema que ele faz parte, promover cada vez mais formações continuadas inclusivas, neste caso, voltadas para capacitar todos os professores em Libras. Desta forma tendem a materializa-se o objetivo de qualificar melhor o profissional de educação na construção de um mundo mais inclusivo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LIBRAS

A história da Educação brasileira nos mostra que o ensino formal voltado para pessoas surdas, iniciou-se no período de D. Pedro II, com a criação do Instituto Imperial Surdos-Mudos em 1857 (hoje Instituto Nacional de Surdos – INES). Todavia, nesse período não se preocupava com o ensino da língua de sinais e muito menos com a inclusão desses alunos, nem no processo educacional nem na sociedade. Pelo contrário, a segregação destes era algo passivo na família e na a sociedade de modo geral. Este

³ NÓVOA, 1992. p 11.

modo de conceber a educação voltada para os surdos durou muito tempo no país. A mudança de paradigma educacional só vai ser perceptível a partir da década de 90. É neste período que as políticas públicas passam de “segregação” para “inclusão”.

Os grupos e movimentos organizados sistematizaram suas pautas em prol de uma luta pelos seus direitos, inclusive articulando-as com referenciais de pesquisadores nas áreas, políticos adeptos à causa e especialmente, sensibilizando a sociedade em geral para com a questão. Este conjunto de posturas promoveu a mudança de paradigma. As políticas públicas que antes eram marcadas pela segregação, passavam agora a serem inclusivas. Este novo paradigma comporta o conjunto, de lutas a respeito inclusão das diferenças. Ou seja: seja qual for esta diferença, quem a possui não deve ser posto à margem da sociedade. As ciências modernas ajudaram neste processo de tomada de consciência de doenças, sintomas, tratamentos e, portanto, caminha na direção de uma nova postura pessoal e social em que algumas pessoas deixam de serem tratadas como doentes e sim como portadoras de uma limitação, como é o caso da surdes ⁴.

Esta mudança trouxe implicações também no âmbito educacional⁵. Até então, as políticas voltadas para essa questão se davam na ótica do campo das políticas de assistência social, e agora eram deslocadas para o campo dos direitos. Direitos de todos, sem distinção. Assim, esse novo paradigma, abriu espaço para a retirada da situação daqueles estudantes que historicamente foram segregados a uma escola especializada, para participarem de uma educação em uma escola regular. Um exemplo dessa mudança se encontra na Lei 9394/96 rezando que os alunos portadores de alguma deficiência terão atendimento especializado preferencialmente em classe comum do ensino regular:

“O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (LDB, Art. 58, parágrafo 2º)

Portanto, espera-se que na formação inicial, feita nos seus cursos superiores, todos os professores tenham tido orientações e capacitações para ajudarem na inclusão

⁴ BARTALOTTI, Celina Camargo. 2006. p.25-49.

⁵ A este respeito, uma das mudanças diz do que estas políticas públicas implicaram na formação de professores. Sobre este assunto, ver: DOURADO. 2011. pág.49-57.

dos alunos surdos, em salas de aula comuns. Em se tratando de formações continuadas desses professores, o envolvimento de todos deve ocorrer em todo o processo.

Diante do quadro, fazemos a reflexão sobre as questões inerentes a formação de professores para atuarem com os alunos com surdes na ótica da inclusão. Aprofundando essa questão, destacamos que somente alguns professores chamados de especialistas é que até então trabalhavam com os surdos. Somente com o advento da lei que popularmente foi chamada de “Lei da Libras”, a Lei nº 10.436/02, isto é mudado. Nela se reza o reconhecimento de que as pessoas com surdes possuem uma língua própria “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (art.1º). E, três anos depois, promulgou-se a regulamentação desta Lei, através do Decreto nº 5.626/05. Este prevê a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular:

“Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.” (Art. 3 § 1º)

“As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras Língua Portuguesa.” (Art. 10)

“O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.” (Art. 13)

Todavia, há uma lacuna significativa neste decreto. Embora ele estabeleça a obrigatoriedade do ensino de Libras nos Cursos de formação de professores (por exemplo), ele não diz qual carga horária cada curso deve oferecer aos seus graduandos. Ou seja, deixa a cargo da sensibilidade inclusiva de cada gestor de curso, este quantitativo em forma de créditos. Entendendo que Libras é um idioma, faz-se necessário um bom quantitativo de horas aulas para que o futuro docente possa aprendê-la. Mas como não há regulamentação para isto, o que normalmente se vê é um simples cumprimento legal e não uma preocupação em que o futuro docente possa aprender

Libras para melhor incluir seus futuros alunos. Com as poucas horas ofertadas de Libras na licenciatura, o aprendizado do idioma não é possível. Por isso surgiu-se a preocupação em sanar tal limite através das formações continuadas, como já prevê a LDB:

“Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Parágrafo Único do Art. 62-A)

Embora aparentasse a preocupação com inclusão educacional dos surdos, essas leis não efetivaram isso e as formações continuadas nem sempre primavam pela qualidade no aprendizado de Libras. É importante registrar que tanto em 2013 quanto em 2015, o MEC motivou publicações de normativas que reafirmam que a formação continuada destina-se a preparação e ao desenvolvimento de professores. Essas normatizações demonstram uma compreensão ampla e contextualizada de educação e ensino e visando assegurar a produção e difusão do conhecimento de determinada área, como também a participação na elaboração e implementação do processo pedagógico (CNE/CP n.4 2015). Estas publicações registram que a inclusão está presente não só na área educacional, mas em várias políticas do governo. Ambas constituem um processo dinâmico que ajuda na melhoria permanente da vida em sociedade, na valorização do professor, na qualidade da educação inclusiva, de modo especial, no cotidiano das pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Todavia, a lacuna na formação de professores em libras, com o intuito de promover a inclusão de todos os alunos com deficiência auditiva, ainda persiste, conforme veremos a seguir.

1. LIBRAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O que se percebeu é que como os cursos licenciatura não foram espaços de formação de professores em Libras, esta formação então passou a ser uma demanda do profissional que se encontra em uma realidade que se faz presente alunos com deficiência auditiva. Assim, a formação continuada assumiu a tarefa de propiciar a este professor, aprimoramento dessa Língua na perspectiva da inclusão de seus alunos.

No meio acadêmico, percebe-se muitos escritos motivacionais para formação continuada. Dentre estes, ressaltamos Schnetzler e Rosa que frisam sobre uma das funções dessa formação, seria ajudar o professor sair de sua visão simplista, e embora

eles não especificuem o caso da Libras, as três grandes razões que levantam para existir uma formação constante, também dizem respeito a esta Língua, a saber:

“a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas” (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27).

Todavia, a maioria das vezes, o que se percebe as razões para uma formação continuada dos professores em Libras não são bem assumidas na ótica da inclusão, como um todo. O que normalmente se vê é a formação continuada sendo feita via curtas e isoladas capacitações em Libras ou atualizações desvinculadas de uma política educacional mais sistêmica do Município, Estado ou União; que não incluem nem o profissional, no processo de elaboração dessa formação e nem o desenvolvimento dessa formação tem sido suficiente para promover a real inclusão dos alunos com deficiência auditiva.

A nosso ver, esta não inclusão ocorre porque partem de um pressuposto equivocado. Pensam ser possível promover a inclusão com formações desassociadas de um processo de conjunto e por isso efetivam formações como sinônimo de em um rápido curso de atualização, e não como um processo construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua, em que as ocorridas em um ano tem relação com as anteriores e as posteriores, sejam elas da comunidade local em si, ou da comunidade mais abrangente o que inclui as políticas públicas de formação de professores, e também, a “comunidade surda” conforme alerta a CONAE-2018:

“... o diálogo com os movimentos sociais e organizações da sociedade civil, protagonistas das lutas pela garantia da igualdade social, singularidade linguística dos(as) surdos(as) e valorização da diversidade” (CONAE – 2018, n. 208)

Embora as Formações Continuadas sejam direito assegurado na legislação brasileira elas ainda está longe de propiciar uma mudança significativa na ótica da inclusão (LDB nos seus Artigos 62-A e 67 inciso V e o Plano Nacional de Educação - PNE nas metas, e respectivas estratégias, 15.5 e em especial a 16.1 que explicita que a formação continuada deve ocorrer como ação política programada e em regime de

colaboração). Certamente, porque não está articulada a um organograma maior, que inclua outros fatores, conforme ressalta Guedes:

“Sem repensar o currículo, sem que se modifiquem as concepções de deficiência que ainda estão atreladas à surdez (...), creio que a inclusão dos surdos esteja configurando-se mais uma utopia pedagógica” (Guedes, pág. 45)

Enfim, há um arcabouço de sua legalidade, importância e necessidade, conforme bem lembra o documento da CONAE- 2018 (em especial nos números 73,103,204,255,259 e 263), como também uma vasta publicação de pesquisadores da área. Não é por falta de referencial que a formação continuada em libras não tem promovido a inclusão de todos os seus atores, mas urge caminhar nesta direção cada vez com mais afinco, afinal, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

2. FORMAÇÃO CONTINUADA EM LIBRAS É INCLUSÃO

Se incluir é chamar de fora para dentro, seja qual for a circunstância da vida, então estamos assumindo que o Sistema Educacional excluiu e ainda exclui muitos. Ou seja, ao dizer que ainda se faz necessário trabalhar questões inclusivas, está-se oficializando que quem está à margem está sendo chamado para dentro através de políticas educacionais. Ora, se durante séculos, as pessoas surdas não existiam dentro de um processo inclusivo, viviam à margem, do lado de fora, inclusive porque gerariam (ou geravam em alguns poucos locais) muito ônus aos cofres públicos do Estado, hoje este mesmo Estado precisa disponibilizar recursos humanos e financeiros para mudar este quadro histórico. Ou seja, se por muitos anos, essas pessoas encontravam-se segregadas em suas residências, no seio familiar, e/ou em instituições específicas que cuidavam delas como pessoas segregadas e doentes, então, para que de fato haja uma inclusão educacional e social, há necessidade do envolvimento de vários atores: familiar, comunidade local, escola, professores, políticas públicas com recursos específicos para tal fim...

Somado a esta reflexão, da necessidade de maior investimento financeiro na perspectiva inclusiva, temos presentes que as formações continuadas de professores, ajudam a dar um novo significado ao seu papel e ao da escola. Por isso, trata-se pensar a formação inicial e continuada de professores voltada para capacitação na plena

integração desses educandos, chamados de “alunos especiais” como uma política educacional sistêmica e não como ação isolada.

Nesse sentido, haveria uma capacitação específica para os professores que atuam com surdos, como também deveria ocorrer em cada tipo de atendimento especializado, como é o caso dos que estão como Atendimento Educacional Especializado – AEE (como reza o Decreto 6571/2008). Estes professores são vocacionados a terem uma formação de especialistas, que os capacite-habilite a utilizarem todos os recursos necessários – pedagógicos, didáticos, tecnológicos... no apoio especializados que atenda as especificidades dos alunos surdos, visando sua efetiva inclusão na vida social (LDB, art. 59)⁶.

Porém, o que se percebe é que muitos desses professores são postos numa frente de atuação educacional sem formação específica para cada uma das áreas que este atendimento especializado pede. E, na sequência, o Sistema oferta algumas ‘formações continuadas’ para sanar as lacunas desses profissionais, sem os envolver no processo e sem dar a estas formações, o caráter de processual, pois ocorrem de modo sazonal.

Pelo que estamos vendo, urge se trabalhar na formação de uma nova consciência e vivência. Nesse sentido, o papel dos professores que possuem contato com surdos se torna absolutamente essencial. Pois a eles foi dada a missão de ajudar na construção do processo de ensinar e aprender com os alunos surdos. Por isso, suas formações *in loco* possuem lugar primordial nessa reflexão sobre as formações continuadas. É bom lembrar que é diferente uma formação continuada em Libras preparada **para** os professores estamos frisando em uma feita **com** os professores. O que acreditamos é que quanto mais eles forem envolvidos em todo o processo, mas eles serão responsáveis pelo mesmo e conseqüentemente, este processo tende a ser mais eficaz na proposta inclusiva. Ou seja, a formação continuada é inclusiva, então ela deve ser não só no conteúdo, mas também no processo de sua formatação.

Um dos fatores essenciais para uma boa formação continuada de professores em Libras é o seu planejamento em conjunto. É preciso que todos tenham clareza de onde se quer chegar, que os desejos sejam explicitados e clareados para que não se “atirem

⁶ Uma alternativa interessante ocorreu na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Ela promoveu uma capacitação sobre como trabalhar uma educação inclusiva, com todos os seus professores. E via um livreto, ofereceu informações sobre as várias deficiências encontradas nos alunos matriculados, dentre elas, a surdez, e orientações aos professores para cada uma dessas. E sobre o Atendimento Educacional Especializado para surdos: educação, discursos e tensões na formação de professores, ver: SILVA, DANELON e MOURÃO, 2013.

para todo lado” ou, o sentimento de frustração ou de que ao final dessas, surjam as famosas questões: “- A formação foi boa, mas o que fazer com isso?” A nosso ver, o planejamento em conjunto é uma mola mestra dessas qualificações. A elaboração, articulação e execução precisam envolver a todos. Por isso, deveria ser feita com todos os professores que possuem alunos surdos.

Estamos falando de uma formação continuada que leve em consideração o exercício, a ação do cotidiano em Libras, pois ao refletir sobre sua ação, o professor é impulsionado a agir de forma diferente, e isto provocará uma nova reflexão e assim sucessivamente. Quando o professor faz uma análise da conjuntura em que se encontra, trazendo para nível da tomada de consciência as relações e implicações que a política e a econômica têm na vida social e educacional, ele possibilitará que seus alunos também tomem perceba essas mutuas influências, tomando consciência que o processo educacional que lhe é proposto não é neutro⁷.

“A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo (...). A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras”. (NOVOA, 1992, p. 20)

Essa dialética da prática reflexiva se configura em o que pode ser chamada de “formação em exercício”, por se tratar de uma prática assumida como fruto de um estudo, reflexão e que após ser vivenciada, esta prática é avaliada, repensada, (re) estudada a fim de gerar uma prática melhor que a primeira, e assim sucessivamente⁸.

A formação em exercício parte do pressuposto que primeiro o professor se acolhe. Reconhece as suas diferenças, suas particularidades, seus limites, para em um segundo momento, entrar no campo da investigação do seu aluno e aproximar-se da família do mesmo, pois esta influencia diretamente cada passo do processo educacional do aluno especial. A família do aluno surdo é parceira do professor, por isso, ele precisa aproximar-se dela, partindo das questões mais simples –os avanços e limites desse aluno- para as questões mais complexas – relações do aluno no seio familiar e em seus grupos. Afinal, a qualidade de vida social também é de interesse do processo

⁷ Freire, Paulo. 1996. p 96- 113.

⁸ O que em “Pedagogia do Oprimido”, Freire chama de Práxis Libertadora.

educacional⁹. O objetivo não é somente que o aluno venha a fazer parte do mundo do trabalho, embora isto possa ocorrer. O foco é a pessoa do surdo, sua inclusão e emancipação, pois o que se visa é sua formação como sujeito e não como objeto da história. Afinal:

“incluir significa convidar o outro para, juntos, ir em busca de uma solução ou de um resultado que seja satisfatório. Para incluir, em educação, o educador deve ir até onde o educando está em suas dificuldades a fim de, então caminhar com ele rumo a uma, solução possível. Não basta julgá-lo de fora; importa, com ele, descobrir a defasagem e encontrar a solução”¹⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos empiricamente que as diferenças em Libras desafiam o Estado, a Família, o Professor, a Escola, o Aluno com surdez... Estas podem ter pelo menos duas reações: Ou a da discriminação, indiferença, segregação; criando-se barreiras comportamentais via medo, desconhecimento e preconceito; Ou, a de mover-se em direção a superação não só de conceitos, especialmente de ações; práticas que caminhem na direção de um ambiente em que as relações com os diferentes sejam celebradas com fator positivo da vida humana. Assim, assumirmos que a educação pode oferecer elementos que ajudam na construção de uma nova sociedade, e ao pensarmos nela em cujo princípio é a inclusão de todos, é preciso investir não apenas na formação de professores, mas também nela. Afinal, todos os profissionais que compõem o processo educacional e as formações continuadas podem lidar com pessoas surdas e não só o professor do AEE.

Por isso, entendemos que o ensino de Libras não se limita trabalhar somente o respeito e/ou tolerância das pessoas nas relações sociais, o ensino do alfabeto ou coisas isoladas do gênero, como uma ou outra palavra. Nesse sentido, a formação continuada

⁹ CF 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando **ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (o grifo é nosso). Ver também a LDB 59 inciso IV.

¹⁰ LUCKESI, 2011. p.199.

em Libras quer ser processo formativo que ajude no reconhecimento e valorização das diferenças, em especial dos surdos e de quem com ele se relaciona. Isso implica em mudanças de posturas, de currículos, de práticas pedagógicas e administrativas¹¹.

A educação pode e deve contribuir para uma sociedade inclusiva, e isto necessariamente passa pela formação continuada dos professores em Libras. Terminamos o artigo com alguns sonhos, como por exemplo: melhor apoio a programas financeiro e humano para formações em Libras; formação continuada participativa em todo o seu âmbito; maior difusão e extensão de produção sobre o tema, com o intuito de diminuir a distância entre a produção universitária e a sala de aula dos municípios; apropriação discursiva e reorientação da escassez de resoluções pedagógicas em contextos socioculturais especiais; além da valorização do docente - condições de trabalho, estrutura escolar, revisão curricular, salário etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulinas, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9394 de 1996 estabelece **as Diretrizes básicas da Educação do Brasil e bases da educação nacional**.

_____. Congresso Nacional. Lei 10436 de 2002 dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais**.

_____. Congresso Nacional. Lei 13005 de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação 2014-2024**.

_____. DECRETO 6755 de 2009. Definiu a **finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**.

_____. DECRETO 6571 de 2008. Dispõe sobre o **Atendimento Educacional Especializado**

_____. DECRETO 5626 de 2005 regulamenta sobre a **Língua Brasileira de Sinais**.

_____. Secretaria Direitos Humanos. **VIVER SEM LIMITE** – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação/CP N. 4 de 2015. **Formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**. Disponível em

¹¹ Sobre a formação do professor, como um todo, sugerimos ler todo o artigo: Políticas Públicas de formação de professores de Silva, Lázara e Rodrigues, 2011 p 49s, em que as autoras fazem uma leitura de suas implicações curriculares, legislativas e políticas desde a década de 90 aos dias atuais.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625- parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192 (último acesso 29 de jan. de 2017).

DOURADO, Luiz Fernandes. **A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990**. In: DOURADO e PARO (org.). Políticas públicas e Educação básica. São Paulo: Xamã, 2011.

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

GUEDES, Betina S. **A Língua de Sinais na Escola Inclusiva: estratégia de normalização da comunidade surda**. IN: LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica. Inclusão Escolar: Conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf (último acesso 24 de junho. 2017).

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas- SP: Ed. Autores Associados, 2014.

SASSAKI, Romeu kassumi. **Terminologia sobre Deficiência na era da Inclusão**. Disponível em https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. (Último acesso em 12 de set. de 2017)

SCHNETZLER, R. P. e ROSA, M. I. F. P. S., **A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências**. Ciência & Educação, v. 9, n.1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n1/03.pdf> (último acesso 29 de jan. de 2017).

SILVA, Lázara Cristina da e RODRIGUES, Marilúcia Menezes de. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva**. IN: Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia- MG: EDUFU, 2011.

SILVA, Lázara Cristina da; DANELON, Márcio, MOURÃO, Marisa Pinheiro (org.). **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação de professores no exercício profissional**. Uberlândia-MG: EDUFU. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis:Vozes, 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 2008.

LIBRAS: REFLEXÕES SOBRE ABORDAGENS DE ENSINO NA CONJUNTURA DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

BRASILIAN SIGN LANGUAGE: REFLECTIONS ON EDUCATIONAL APPROACHES TO EDUCATION FOR DIVERSITY

Eliamar Godoi*

RESUMO: O texto é um breve panorama sobre o ensino de Libras. Trata-se de um balanço sobre a conjuntura da educação do surdo na atualidade e algumas reflexões sobre abordagens, concepções, metodologias de ensino de Libras no contexto de uma educação para a diversidade. De abordagem sociointeracionista e considerando a Libras como língua materna do surdo e língua de instrução, tem-se também sugestões de ensino de leitura para aluno surdo, tendo os estudos pré-textuais como estratégia de ação, pautada num ensino de leitura em textos da língua oficial considerada como segunda língua do surdo. Além disso, procurar-se mostrar as diferenças metodológicas no ensino de Libras para surdo e no ensino de Libras para o aluno ouvinte em que a música surge como sugestão e recurso didático-pedagógico de abordagem lúdica. Recomendamos, no entanto, que para vencer os desafios propostos pela atual conjuntura do ensino de Libras, é na capacitação, na ação e prática pedagógica reflexiva, multiculturalista e interdisciplinar que professor e aluno encontrarão respostas na busca por um processo pedagógico bilíngue que respeite e valorize as diferenças culturais e linguísticas dos alunos surdos e ouvintes.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de Libras; Metodologia de Ensino de Libras; Bilinguismo

ABSTRACT: The text is a brief overview on the teaching of the Brazilian Sign Language. It is a balance on the current situation of education of the deaf and some reflections on approaches, conceptions, methodologies of education of Libras in the context of education for diversity. From a socio-interactionist approach and considering Brazilian Sign Language as the native language of the deaf and the language of instruction, there are also suggestions for teaching reading for deaf students, with pre-textual studies as a strategy for action, based on a teaching of reading in language texts official language of the deaf. In addition, we try to show the methodological differences in the teaching of Brazilian Sign Language for deaf and in the teaching of Libras for the student listener in which music emerges as a suggestion and didactic-pedagogical resource of a playful approach. We recommend, however, that in order to overcome the challenges posed by the current conjuncture of the teaching of Brazilian Sign Language, it is in the training, in the action and pedagogical practice reflexive, multiculturalist and interdisciplinary that teacher and student will find answers in the search for a bilingual pedagogical process that respects and values the cultural and linguistic differences of deaf and hearing students.

KEYWORDS: Teaching of Brazilian Sign Language; Teaching Methodology of Pounds; Bilingualism

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Nesse estudo abordamos diferentes concepções teóricas que fundamentam os saberes e as práticas de ensino de Libras mais comuns em escolas. Partindo do

* Doutora em Estudos Linguísticos. Professora do Programa de Pós-graduação em estudos linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – PPGEL/UFU. Coordenadora do Cepae – Núcleo de acessibilidade da UFU. Líder do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – GPELET.

pressuposto de que se devem estudar as ações humanas nos diferentes tempos e espaços, ressaltamos as mudanças, as contradições, as diferenças, as continuidades e as descontinuidades na forma de fazer, pensar, investigar, ensinar, escrever e interagir num contexto que engloba inúmeros desafios para uma educação para a diversidade. É justamente em prol de uma Educação para a diversidade que o fazer pedagógico que apresentamos nesse trabalho envolve não apenas o aspecto específico do Ensino de Libras, mas se trata de considerações que abrangem o ensino e a aprendizagem da Libras como um processo que é contínuo e envolve surdos e ouvintes.

Percebe-se que tem havido uma grande disputa teórica e política em torno dos processos de elaboração de currículo, especialmente no contexto de oferecimento e ensino da Libras. Estamos permanentemente debatendo e indagando: o que da cultura, da memória, da experiência humana devemos ensinar, transmitir aos alunos em nossas aulas de Libras? O que é significativo, válido e importante de ser ensinado da História da Educação do Surdo e da cultura surda? Nesse caso, qual o papel do estudo da Língua de Sinais e da cultura surda brasileiras no currículo escolar? Para que, por que, o que e como ensinar nas aulas de Libras? O ensino de Libras deve ser oferecido da mesma forma para surdos e ouvintes? É, no entanto, esse último questionamento que direcionará nosso trabalho.

Nessa perspectiva, o ensino de Libras, os conteúdos a serem ensinados, os objetivos de ensino, o papel das disciplinas, as intencionalidades educativas têm sido objeto de discussão, debates e disputas teóricas e políticas em diversos espaços formativos de produção e transmissão de saberes. Isso porque é necessário valorizá-lo como um campo de saber fundamental para a formação crítica dos cidadãos surdos e para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Nesse caso, para esse trabalho, primeiramente, apresentamos as especificidades do ensino e do aprendizado de Libras e seus aspectos metodológicos. Logo após, são apresentados alguns pressupostos para se obter uma educação para a diversidade pautada em uma educação bilíngüe. Na seqüência, são apresentados alguns elementos relevantes para o ensino de L2 para o aluno surdo, tendo os estudos pré-textuais com estratégia de ensino de Leitura.

Trata-se de pressupostos lançados com o intuito de colaborar para o aprimoramento da escolarização do surdo ampliando as possibilidades de ensino de leitura em textos na língua oficial ou L2. Por último, disponibilizaremos alguns subsídios e estratégias que contemplam o ensino de Libras num caráter construtivo e

aberto atendendo o aluno ouvinte em sua especificidade, tendo na música uma ferramenta de apoio para a prática pedagógica e para o aprendizado, além de uma estratégia de ação no ensino de Libras para aluno ouvinte.

Nesse ínterim, nos propomos apresentar pressupostos do ensino de Libras não apenas para alunos surdos, mas também para alunos ouvintes. Nossa proposta se pauta em observações, mas também em reflexões feitas a partir de uma prática de sala de aula fundamentada em pressupostos advindos de experiências e pesquisas que reconhecem a Língua de Sinais Brasileira como a língua dos surdos brasileiros e por isso reconhece também os direitos e características lingüísticas da comunidade surda que depois da implementação da Lei 10.436/02 passou a ter direito a uma educação na sua própria Língua.

Assim sendo, defendemos uma educação bilíngüe para o surdo considerando a Libras como sua primeira Língua (L1) ou língua materna, tendo o ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda Língua (L2). Já para o ouvinte, acreditamos em metodologias diferentes que trabalham o ensino de Libras como segunda Língua (L2).

Relevante observar que o ensino da língua oficial como segunda Língua (L2) para o surdo ou da Libras para o ouvinte não se compara ao ensino de uma língua estrangeira, já que para o ouvinte a Libras é uma língua de uso nacional utilizada pela comunidade surda brasileira e para o surdo o Português é a língua oficial do Brasil, país em que a comunidade surda está inserida. Nesse viés, devemos respeitar as características e especificidades de ambas as modalidades lingüísticas envolvidas na educação do surdo, mas devemos respeitar, também, a especificidade do modo de aprender Libras do aluno ouvinte.

Enfim, este trabalho é destinado a professores que atuam na rede pública de Ensino Básico e atendem alunos surdos, mas também para professores que ensinam Libras para ouvinte. Nosso estudo é norteado por uma abordagem sociointeracionista e de perspectiva bilíngüe para o ensino de Língua. Ele foi elaborado com o objetivo de oferecer elementos e estratégias de ensino que orientem professores em sua prática docente ao desenvolver o conteúdo expresso nessa proposta que atende alunos surdos, mas também alunos ouvintes, ambos interessados no processo ensino-aprendizagem de Libras, na escolarização do surdo e no uso e difusão da Libras como meio de comunicação e interação.

EDUCAÇÃO DO SURDO: ESPECIFICIDADES NO ENSINO X ESPECIFICIDADES NA APRENDIZAGEM

Para se iniciar o processo Letramento do surdo, deve-se considerar primeiramente a forma de comunicação utilizada por ele com o intuito de entender o seu mundo, tornando o aprendizado mais divertido, prazeroso e significativo. A educação desses alunos deve se iniciar pelos recursos de comunicação de que eles dispõem, ampliando-os gradualmente conforme o ritmo da aprendizagem, como consequência do próprio processo de aprendizagem.

Nessa fase, a aprendizagem do aluno surdo depende muito do professor que deve partir de um contexto, já que o ensino de palavras ou sinais soltos não proporciona o letramento do aluno surdo. A interação pela Língua de Sinais utiliza do canal visual e gestual para acontecer. Já as demais línguas, como a Língua Portuguesa, por exemplo, é uma língua de modalidade oral-auditiva que utiliza como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Além disso, cada língua (Língua de Sinais e Línguas Orais) ainda possui estruturas gramaticais diferentes

No processo de alfabetização e letramento do surdo na Língua de Sinais, seria relevante, a princípio, aceitar os gestos e mímicas com os quais muitos surdos estão acostumados em casa e gradativamente ir substituindo-os pelos sinais da Libras na escola. Nesse caso, não se pode desprezar ou desconsiderar os conhecimentos prévios nem as vivências desses alunos que, ao contrário do que se pensa, chegam à escola com muitas experiências para serem divididas com a comunidade escolar.

O professor ao utilizar dessas experiências para se ensinar a Língua estará contribuindo para que esse aluno apreenda o conteúdo de forma significativa de modo que poderia utilizá-lo em contextos outros. Respeitando os conhecimentos pré-existentes dos alunos surdos, o professor estará agregando ao aprendizado desse aluno aspectos da cultura, da memória e da experiência humana.

As políticas públicas de poder regulatório da educação escolar expressam as correlações de forças sociais e políticas em determinados momentos históricos na educação do surdo, mas é o professor que escolherá, organizará e disponibilizará o conteúdo de Libras a ser ensinado. Nesse caso, há possibilidade de permanente reconstrução do saber articulada ao processo global de alfabetização da pessoa surda, mesmo se tratando de um tema pouco explorado. Nessa perspectiva, a educação exerce

papel fundamental no desenvolvimento da criatividade e da criticidade desse aluno, viabilizando a comunicação, o ensino e o aprendizado por meio de uma Língua gestual.

Partindo desse princípio, ensinar a Língua de Sinais considerando suas especificidades enquanto Língua Gestual pode contribuir significativamente não só para a transformação dos métodos de ensino de Libras, mas também para uma (re)organização do trabalho pedagógico, colaborando para uma definição da forma de se ensinar e aprender a Língua de Sinais Brasileira. Já que pouco se tem editado sobre o processo ensino e aprendizado de Libras, ou seja, não há definições, ainda, no que se referem a metodologias, material didático, técnicas de ensino, novas tecnologias aplicadas ao ensino e aprendizado de Libras, etc.

Atualmente, o desenvolvimento das práticas pedagógicas para o ensino de Libras está fortemente atrelado à concepção Língua do docente. Sendo assim, ao mesmo tempo em que se dificultava a compreensão da Língua de Sinais como experiência humana de diversos sujeitos e grupos surdos, constituía-se um limite ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que visavam romper com a forma tradicional de educar o surdo na sala de aula por meio de atividades oralistas. Percebemos então, que o que é significativo, válido e importante de ser ensinado da história da Educação do Surdo e do mundo que os rodeiam seria justamente como a vivência com surdos fluentes na Libras poderia contribuir para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem dos alunos surdos. Segundo Dias, Pedroso e Rocha (20?, p. 2) “em uma escola que contemple o ensino de surdos em Libras é fundamental a presença de um surdo adulto capacitado para desenvolver atividades de ensino como monitor, instrutor ou professor de Libras junto aos alunos, professores e familiares”.

É nesse sentido que a concepção do ensino de Libras como uma disciplina formativa, aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam, indicam outras relações educativas entre o ensino de Língua de Sinais e o processo de alfabetização da criança surda já nos primeiros anos de escolaridade. Nesse caso, um currículo legítimo, vivido, funcional é construído tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana do aluno surdo, sendo a escola a responsável pela articulação entre: o surdo adulto fluente capacitado, a criança surda, familiares, comunidade surda e comunidade ouvinte.

No processo de ensino, as noções e os múltiplos saberes dos alunos podem ser incorporados e desenvolvidos nas situações e estratégias de aprendizagem de Libras na

escola. O ensino de Libras deve possuir um caráter construtivo e aberto abrangendo não apenas a sala de aula, mas permeando todos os espaços da escola e o seu entorno, envolvendo os grupos sociais, as noções e conceitos em que o processo de educação do surdo por meio da Língua de Sinais deve, assim, embasar e permear as práticas pedagógicas do professor, sujeito mediador do processo. Portanto, o desenvolvimento dessas noções se dará a partir do diálogo entre os sujeitos, os saberes e as práticas nos diferentes espaços educativos.

Outro pressuposto metodológico das práticas de ensino de Libras nos anos iniciais é o trabalho interdisciplinar. Por outro lado, embora um trabalho interdisciplinar não garanta uma solução dos problemas de aprendizagem da Língua de Sinais, mas é sabido que experiências pedagógicas trabalhadas em caráter interdisciplinar contribuíram bastante para melhorar o desempenho de alunos e de professores. Como experiências pedagógicas desenvolvidas em diferentes realidades apontam caminhos de construção para essa prática nas escolas, percebemos que ao incorporar diversas fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem de Libras dos alunos surdos e ouvintes elevou o nível do interesse e da compreensão dos alunos e dos interessados nos estudos sobre a Educação do Surdo com enfoque no processo ensino-aprendizagem de Libras.

EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Durante os séculos XIX e XX, conviveram nos espaços acadêmicos e escolares diferentes concepções, sendo que na educação escolar brasileira, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, predominou a chamada Educação Oralista tradicional em que o surdo era exposto primeiramente ao aprendizado da língua oral e ficavam anos estudando-a com baixíssimos índices de aproveitamento, para só depois de anos de luta, aprender a Língua de Sinais. Nas últimas décadas do século XX, a Língua de Sinais passa a ser incorporada na Educação dos Surdos.

Nesse caso, surge uma concepção de ensino baseada numa educação bilíngüe em que o surdo primeiro aprenderia a Língua de Sinais, para só então aprender a Língua oral oficial. Esse importante passo representou a ampliação e a diversificação dos temas, problemas, fontes de estudo e as metodologias de ensino gerando admiráveis mudanças. Assim, para que essas mudanças ocorressem muito trabalho foi feito. São conquistas

que envolveram séculos de lutas, exclusão, preconceito, sofrimento, mas gerou muito aprendizado.

A conquista mais recente foi o reconhecimento da Libras como forma legal de se comunicar e como Língua Natural do surdo. Para isso, o governo brasileiro sancionou a Lei 10.436/02 que foi regulamentada pelo Decreto 5.626/05 que em seu Artigo primeiro delibera que “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Dessa forma, essa Lei garante o direito do Surdo em ser educado por meio da Língua de Sinais.

A Lei 10.436/02 em seu Parágrafo Segundo ainda garante que o poder público em geral e, ainda, empresas concessionárias de serviços públicos, constituindo-se como formas institucionalizadas, devem apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Nesse caso, essa Lei ao ser sancionada gerou inúmeras mudanças contemplando o processo ensino aprendizagem do surdo em todos os aspectos. Foram mudanças significativas que alterou o trajeto da Educação do Surdo que passou a ter o direito, instituído por Lei, de utilizar e se educar por meio da Língua de Sinais.

Sander (apud CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D, 2004 p. XLVIII) ainda esclarece que

essa visão sociocultural do surdo com sujeito capaz de se articular linguisticamente e de viver em seu mundo normalmente (mundo que inclui os ouvintes) é a única saída para nós todos, surdos e ouvintes. A nova lei ratifica a legitimidade da Libras e abre possibilidades para que ela e seus usuários sejam vistos a partir de outro prisma. O prisma de uma comunidade aberta para surdos e ouvintes, linguisticamente complexa e rica, com todas as possibilidades e competência para pensar e se comunicar e para se fazer ouvir.

Após a deliberação da Lei 10.436/02 e do Decreto 5.626/05 foram realizadas grandes mudanças. Por outro lado, acreditamos que essas mudanças vieram acompanhadas de significativa melhoria nas condições de trabalho dos professores e de mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente que reconhece a legitimidade da Libras. Como a formação ocorre ao longo da vida dos sujeitos, nos diferentes contextos e se dá, especialmente, na ação, na experiência do trabalho docente, é na prática docente que os saberes do professor são revigorados, mobilizados, reconstruídos, renovados e avocam diferentes significados. No caso do ensino de

Libras, esse processo não é diferente, pois já se reconhece e respeita a competência e as possibilidades lingüísticas da Língua de Sinais Brasileira.

Essa mudança no decurso da Educação do Surdo que prevê um ensino bilíngüe, multicultural e interdisciplinar ainda exige muita sensibilidade, postura crítica e reflexão permanente sobre as ações do Docente, sobre o cotidiano escolar, no sentido de rever o conhecimento e as práticas de ensino. O professor deve exercitar sempre a auto-avaliação numa postura reflexiva, evitando que os demais docentes cultivem atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de grupos dos surdos e dos demais estudiosos da temática da Educação dos Surdos. Trabalhar de forma reflexiva e atuante, também, possibilita cultivar atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica à desigualdade.

Esse processo de uma educação para os surdos que privilegia a Língua de Sinais, o bilingüismo multicultural e a interdisciplinaridade é bastante recente. No entanto, com o acelerado desenvolvimento das novas tecnologias de informação, da internet, esse processo tende a se aperfeiçoar a cada dia. Desse modo, as mudanças na criação e produção de cursos de Libras, na pesquisa educacional, na formação dos professores e no processo de avaliação, têm gerado uma crescente necessidade de materiais e recursos didáticos e tecnológicos. Sabemos que materiais didáticos de qualidade influenciam sobremaneira tanto no ensino quanto da aprendizagem da Libras, pois implica na melhoria da qualidade dessa educação e contribui para o uso e difusão da Língua de Sinais, ampliando e permitindo que o caminho da tolerância e do respeito à diversidade se consolide entre nós.

Assim, para se obter uma educação para a diversidade pautada em uma educação bilíngüe deve haver uma proposta pedagógica ancorada em conteúdos, formatos e nas condições da escola, já que a escolarização do surdo, num enfoque bilíngüe, suscita reflexões para que se construa uma concepção multicultural de conhecimentos, de conteúdos e de direitos, mormente, garantidos por Lei.

ESTUDOS PRÉ-TEXTUAIS E O ENSINO DE LEITURA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA L2 PARA O ALUNO SURDO

Para que o processo de ensino/aprendizado de leitura e produção de textos seja eficaz, é necessário que haja interação entre os sujeitos. Em meio a esta interação o professor deve fazer o papel de mediador entre o texto e o leitor. Sabe-se que são

inúmeras as dificuldades no processamento do sentido do texto como um todo. Para o aluno surdo a maior dessas dificuldades estaria na diferença entre a forma falada e a escrita da língua oficial. Estas dificuldades são abordadas por Angela Kleiman (1998) que acrescenta:

As condições da interlocução são muito diferentes, sendo a distância entre os interlocutores uma fonte de grande número de dificuldades (...). Se o leitor tiver ainda outras dificuldades, como desconhecimento do assunto, ou grande número de palavras desconhecidas, então a compreensão se torna praticamente impossível. (KLEIMAN, 1998, p. 37-39).

A autora propõe várias estratégias que auxiliaria o ensino de leitura, para isso o professor deve estar atendo para amenizar os problemas que surgirão. Um leitor menos proficiente diante de tais dificuldades pode comprometer totalmente a compreensão. Outro fator causador de dificuldades para o leitor, não apenas o aluno surdo é a ineficiência lexical ou que Kleiman (1996, p. 39) chamou de “grande número de palavras desconhecidas”.

Sabe-se que a leitura de um texto, cuja maior parte do vocabulário é um tanto desconhecido para o leitor, leva a uma compreensão errônea do sentido proposto pelo texto. Neste caso, o aluno surdo que, geralmente, apresenta um nível vocabular baixo, faz a leitura das frases muito vagarosamente. Isto atrapalha o limite funcional da memória, já que ao chegar ao final da frase o leitor ainda não memorizou o que leu no início. Assim, não consegue juntar as informações nem perceber o texto como um todo. Restando apenas uma leitura fragmentada e conseqüentemente uma baixa compreensão do que está escrito.

Por isso, apresentamos os estudos pré-textuais como estratégia para o ensino de Leitura para o aluno surdo e como um ponto de apoio para a compreensão do texto pelo surdo, já que um trabalho antecipando o vocabulário e o assunto do texto a ser lido tende a facilitar bastante a compreensão do texto. O surdo sentirá mais a vontade ao lidar com palavras e assuntos já ativados em conhecimento prévio. Os estudos pré-textuais têm como objetivo propiciar aos alunos a oportunidade de formular hipóteses de leitura a partir da leitura do título, de debate sobre o tema, da observação de imagens e de questões sobre o tema ou tipo de texto que será lido.

Segundo Solé (1998) é a partir dos conhecimentos prévios, ou seja, do que o aluno já sabe, e por meio de sua bagagem de experiências que o aluno atribui significado ao que lê. No decorrer da leitura os alunos devem ser estimulados a

confirmarem ou refutarem as hipóteses levantadas e ajustarem os sentidos conferidos ao tema trabalhado no processo de compreensão do texto. No caso do aluno surdo, os estudos pré-textuais devem ser trabalhados detalhadamente e com bastante empenho para compensar sua carência de informação.

Assim, para o Surdo, os estudos pré-textuais funcionam como um apoio que o auxiliará na aquisição da leitura do texto em Língua Portuguesa. Lembrando, que todo o processo de levantamento do conhecimento prévio do Surdo, a leitura e todas as atividades de sala de aula devem ser mediados pela Libras. Quanto mais conhecimento sobre o tema e vocabulário sobre o assunto o Surdo obtiver, maior será a compreensão do texto a ser lido.

Por isso, sempre que possível o professor deve conseguir diversos elementos que ativem o conhecimento de mundo do aluno surdo: várias gravuras representativas do tema a ser trabalhado em sala de aula, propostas de dinâmicas de grupo e de debates, tudo isso como forma de se preparar para a leitura propriamente dita. Em relação ao trabalho com o vocabulário, os estudos pré-textuais, também, servem para antecipar as palavras consideradas desconhecidas pelos alunos. Nesse caso, o professor, conhecedor do nível de conhecimento vocabular de sua turma, ao preparar a aula, deve fazer um levantamento dessas palavras no texto para apresentarem aos alunos e trabalhar o significado antes do primeiro contato com o texto. Desse modo, tais palavras podem ser trabalhadas usando o dicionário de Libras ou traduzidas via intérpretes.

Após as novas palavras serem apresentadas aos Surdos, o professor pode pedir a eles que formem frases e/ou pequenos textos utilizando as palavras aprendidas com seus devidos significados. Outra sugestão seria organizar um pequeno glossário das palavras surgidas nas discussões e mantê-lo no caderno até a leitura do texto. Já quanto ao tipo e complexidade do texto, sugerimos que se o Surdo é alfabetizado o professor use textos mais concretos, mas que não seja muito simples e pequeno. O texto deve instigar a curiosidade do aluno e sempre acrescentar informações, além de motivá-los à leitura.

Tendo em vista que o significado das palavras advém por meio da interação entre os interlocutores, Goldfeld (2002, p.64) esclarece que o

significado é compartilhado socialmente e o sentido é particular para cada indivíduo, é criado de acordo com sua história. O sentido surge no momento do diálogo, dependendo da situação contextual e dos interlocutores. (...) a significação corresponde a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, considerando que eles falam a mesma língua.

No trabalho utilizando os estudos pré-textuais, como estratégia de leitura, a importância do trabalho como o significado das palavras é fundamental, sobretudo, se trabalhado antes da apresentação do texto. Nesse caso, pode-se utilizar uma ordem de apresentação dos elementos cotextuais como gravuras, títulos e subtítulos primeiro, para depois o texto, mas dependendo da situação da turma e do tipo de texto trabalhado, o professor pode inverter essa ordem. Como por exemplo, pode-se começar com gravuras representativas do tema para ativar o conhecimento prévio do aluno e aguçar a curiosidade dele em relação ao tema que deve ser representativo da realidade, da necessidade, do cotidiano deles como, por exemplo: mercado de trabalho para pessoas com deficiências, relação amorosa, amizade, focos de artistas, sexualidade, formação profissional entre outros.

Nesse caso, o professor fará uma seleção de acordo com a realidade dos alunos. Sugerimos que sejam textos autênticos que podem ser recentes ou não. Pode ser textos retirados de jornal ou de revista de grande circulação que traga informações sobre o assunto abordado. Acreditamos que os textos devem abordar assuntos que sejam interessantes para os alunos e bastantes relevantes.

Um dos objetivos de se trabalhar com textos autênticos é levar o aluno perceber que pode desenvolver certa autonomia em lidar com os diversos veículos de informação e motivar os alunos surdos a se capacitarem para serem integrados e inseridos no mercado de trabalho, e na comunidade como um todo, apostando na qualificação profissional advindos de competências desenvolvidas por meio da leitura.

Enfim, pudemos perceber que o processo de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos pode auxiliar bastante no processo de Leitura e pode deixar a aula bem interessante. As discussões sobre o tema abordado, além de aclararem a compreensão do texto, ainda promovem a interação pelo uso dos sinais. A adequada seleção do assunto e a leitura contextualizada são processos indispensáveis que contribuem para a compreensão do texto a ser lido e motiva a participação dos alunos.

A fim de contribuir com o processo de escolarização do aluno surdo e da divulgação e disseminação da Libras, mas sem a pretensão de oferecer receitas prontas, a seguir, apresentamos sugestões sobre o ensino de Libras para alunos ouvintes tendo em vista sua especificidade de aprendizagem.

PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS: CARÁTER CONSTRUTIVO E ABERTO NO ENSINO PARA ALUNOS OUVINTES

Para esboçar alguns elementos didáticos constitutivos do Ensino de Libras e iniciar a discussão em torno deles, serão destacadas aqui algumas das especificidades que distinguem o Ensino de Libras de outras formas do ensino de idiomas estrangeiros como: a específica combinação de algumas formas de ensino e aprendizagem convencionais; o aproveitamento específico de meios técnicos; a presença de uma estrutura específica; o tipo especial dos estudantes e, por fim, formas específicas da sistematização do ensino de Libras.

Desse modo, familiarizaremos diretamente com questões didáticas fundamentais que coabitam essa modalidade de ensino por meio de um relato de experiência de ensino de Libras para ouvintes. Nesse aspecto o objetivo, no entanto, é problematizar o contexto do ensino para ouvintes e elaborar as conseqüências didáticas das características estruturais especiais apresentadas no Ensino de Libras, além de propor a necessidade de adequação e/ou criação de metodologias e recursos didáticos específicos que contemplem alunos ouvintes.

Ao se aprender uma língua estrangeira sendo uma língua oral-auditiva, o ouvinte desenvolve naturalmente estratégias de aprendizagem e esse movimento do aprendizado não lhe custa muito já que se trata de situações de línguas que pactuam de mesmas dimensões sensoriais. No caso de se aprender a Libras, os mecanismos desenvolvidos pelo aprendiz são diferentes, já que a língua de sinais envolve dimensões sensoriais antes pouco ou quase nunca utilizadas para se comunicarem por parte do aprendiz ouvinte. É nesse aspecto que tanto o ensino quanto o aprendizado de Libras se difere do mesmo processo no que se refere a uma língua estrangeira.

Para se desenvolver o ensino de Libras para ouvintes se faz necessário uma forma específica de ensino combinando algumas formas de aprendizagem convencionais contemplando as necessidades e especificidade tanto da Libras quanto do aprendiz ouvinte. Acreditamos que deve haver uma ligação mais ou menos integrada de formas de aprendizado de Libras elaboradas no estudo em sala de aula que proporcionem ao aluno ouvinte: aprender por meio do manuseio de um material didático próprio, adequado e de qualidade; de estudo próprio e autônomo; de trabalho de pesquisa e científico; por meio de equipamentos auditivos e audiovisuais (filmes, televisão, filmagens, músicas, teatro, artes plásticas, fotografias e gravuras...).

Nesse caso, fugindo de um ensino fragmentado, descontextualizado e, muitas vezes, de um ensino utilizando processos didáticos-pedagógicos de ensino de Libras específico para surdos, acreditamos na existência de técnica específica de ensino de Libras para alunos ouvintes para que por meio da divulgação, ensino e aprendizagem dessa língua na comunidade ouvinte haja mais interlocução entre ouvintes e surdos ampliando os canais de comunicação e gerando mais harmonia nas relações entre os sujeitos. Nesse aspecto, só o fato de um aluno de Libras ser ouvinte, isso já faz dele especial frente à especificidade lingüística dessa língua que carece de uma sistematização adequada ao ensino e ao aprendizado da Língua de Sinais no contexto do aluno ouvinte.

ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Ao observar o processo de ensino e aprendizagem de Libras no contexto do aluno ouvinte sob um ponto de vista didático-metodológico, percebemos que se trata da ligação mais ou menos integrada de formas do aprendizado elaboradas a partir das experiências visuais articuladas com estímulos auditivos. Nesse caso, para esse trabalho descrevo uma aula de Libras que apliquei para turmas da graduação de uma Universidade Federal, em que a disciplina de Libras é oferecida como disciplina Obrigatória a alunos ouvintes.

Em uma aula teórica em que se fazia uma Introdução à Libras, entre outros métodos de ensino, usou-se o método comparativo em que a Libras foi comparada a Língua Portuguesa. Com o intuito de mostrar as diferenças entre as duas línguas em seus níveis lingüísticos, procurou-se proporcionar exemplos comparativos nos diferentes níveis como: fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Entre outros assuntos, a diferença sobre qual método de ensino seria o mais indicado para pessoas surdas e para pessoas ouvintes também foi discutida, já que o ensino deve-se iniciar pelos recursos de comunicação que a pessoa dispõe conforme o ritmo da aprendizagem, isso como consequência do próprio processo educacional como um todo. Assim, concluíram que se deve investigar como a pessoa se comunica para depois planejar e desenvolver uma forma de se ensinar o conteúdo a ser proposto.

Como os alunos eram todos ouvintes e o objetivo da aula era fazer com que eles conseguissem assimilar as diferenças lingüísticas entre as duas línguas e ainda aprendessem alguns sinais da Libras, usou-se uma música como recurso didático. Ao se

trabalhar o ensino de Libras por meio de uma música, foram abordados diferentes aspectos como: os sinais correspondentes; como ocorre a criação de sinais pessoais como nome ou dos sinais como um todo; sobre regras de interpretação do português para a Libras; formas metafóricas do português para Libras; ligação entre os sinais e vários outros aspectos gramaticais da Libras. Já que Segundo Felipe (2008, p. 23) para

conversar em qualquer língua, não basta conhecer as palavras e articulá-las adequadamente, é preciso aprender as regras gramaticais de combinação destas palavras em frases e serão estas regras gramaticais que complementarão o conhecimento das palavras da língua.

Para esse trabalho, primeiramente foi traçado um breve panorama geral da história política e social do surdo, visando dar subsídios para que o graduando compreendesse os sentidos da escolarização do surdo na época atual. Assim, por meio de aula expositiva dialógica foram oferecidos instrumentos que, no nosso entendimento, favorecem a uma relevante formação docente para desempenhar um trabalho eficaz e de qualidade a ser desenvolvido em torno da aprendizagem e do ensino de Libras na educação do surdo. Nesse contexto, procurou-se ensinar sinais da Libras e ainda orientar o trabalho do futuro docente na escolha de conteúdos, procedimentos e formas de avaliar todo o processo de ensino e de aprendizagem na educação dos surdos.

Para isso, trabalhou-se no campo da ludicidade usando os estímulos auditivos, apostando na especificidade do prazer de aprender pela música que os ouvintes dispõem. Assim, com intuito de fundamentar as ações, priorizou-se o ensino dos sinais de forma contextualizada, buscando o sentido da palavra atribuído no contexto proposto pela letra da música e, depois, traduzidos para a Libras, já que se deve desenvolver um programa de ensino contextualizado e adequado às as concepções que abordam o ensino para alunos ouvintes componentes da sala de aula. Foi justamente no processo dessa análise que conseguimos aclarar inúmeras especificidades do português e da Libras, atuando no campo das diferenças, mas também das semelhanças entre as duas línguas.

MÚSICA COMO ESTRATÉGIA DE AÇÃO NO ENSINO DE LIBRAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Para detalhar as ações e demonstrar nossa sugestão de trabalho para um ensino de Libras mediado pela música, apresentamos a seqüência didática escolhida para

aplicação da aula e após a atividade, a experiência foi comentada observando as contribuições à aprendizagem.

Os alunos manifestaram suas percepções pessoais, as quais foram tidas como bastante positivas e relataram que essa forma de aprender fez com que fixassem mais os sinais, já que foram aprendidos com um objetivo específico e usados logo depois. Dessa maneira, poderiam usá-los em contextos outros de forma mais conscientes, já que as diferenças e semelhanças lingüísticas mostradas tinham esclarecido muitas dúvidas.

Foi comentado também como a Libras é fundamentalmente visual-gestual, e não tem como fazer anotações e como essa característica específica da Libras deixa o seu aprendizado complexo por parte dos ouvintes. Segundo os alunos, outro fator que colaborou para o aprendizado foi a melodia e a profundidade poética da música, além da repetição dos sinais fazendo com que os alunos gravassem melhor cada sinal, já que não teriam como registrá-los para praticá-los depois. Os alunos relataram, também, que sempre que se lembravam da música, os sinais surgiam com a canção e deixando-os com vontade de repeti-los. Nesse caso, a música era utilizada como recurso mnemônico trazendo os sinais sempre a mente quando necessário.

Assim, para utilizar a música como estratégia de ensino da Libras, sugerimos a seguinte seqüência didática: primeiramente, expõe-se a proposta de aprender Libras por meio de música. Logo após, a música deve ser apresentada e com ela trabalhadas algumas técnicas de interpretação do português para Libras. Nesse contexto, a professora deve se propor a interpretar a música para os alunos para mostrar como seria a apresentação de uma música para pessoas surdas. Logo após a interpretação, a letra da música é apresentada e dividida em partes.

A professora apresenta e ensina os sinais, mostrando as diferenças e semelhanças entre as duas línguas e seus devidos contextos e fazendo com que os alunos reproduzam cada sinal e depois uma determinada seqüência de sinais (um ou vários versos da música), repetindo cada parte aprendida várias vezes, isoladamente e em seguida, junto com as demais aprendidas. Ao final, pede-se que os alunos se levantem e interpretem a música como um todo. Assim, passa-se novamente a música e com a ajuda da professora a sala toda se põe a fazer a interpretação da música em Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto docente, essa experiência me mostrou que o ensino de línguas sempre prevê e requer uma metodologia específica tanto para o Ensino quanto para o Aprendizado. No que se refere ao Ensino, percebi que o método de ensino para se ensinar Libras para o aluno surdo difere bastante do método de ensino para o aluno ouvinte.

Sendo assim, o aluno surdo tem sua especificidade de ensino e de aprendizado, pois a língua de instrução para se ensinar qualquer conteúdo deve ser a Libras, já para o aluno ouvinte, a língua de instrução deve ser a língua oral e majoritária. Desse modo, havendo as divergências que há entre as línguas utilizadas como instrução, fica clara a necessidade de se estudar novos métodos de ensino para se ensinar Libras para o ouvinte que exerce, também, um papel fundamental na educação do surdo.

Devemos nos lembrar do grande número de surdos filhos de pais ouvintes que precisam aprender a Libras para educar e se comunicar com os filhos surdos. Há também os professores que precisam se tornar bilíngües para que consigam interagir e ensinar conteúdos de várias disciplinas para o aluno surdo.

Lembre-mos também da profissão de intérprete de Línguas de Sinais. Esta é uma função de grande relevância para mediar informações entre surdos e ouvintes e se constitui em uma profissão específica para ouvintes, os quais precisam ter acesso a Libras de uma forma mais eficiente, didática e sistematizada para desempenharem um trabalho eficaz ao traduzir Português/Libras e vice-versa.

Recomendamos, no entanto, que uma didática apropriada ao ensino de Libras para alunos ouvintes e associada a um bom material didático pode melhorar a aprendizagem, atraindo, nesse caso, interessados para a área do ensino e aprendizado da Libras que tem se mostrado tão carente de bons profissionais, de estudos, de pesquisas, de material didático entre outras necessidades.

Enfim, como a Libras é uma língua visual-gestual e língua materna dos surdos, devem-se considerar as diferenças no ensino dessa língua para o ouvinte que acostumado a uma língua auditiva-oral precisará aprender uma língua de dimensões sensoriais diferentes. Sendo assim, defendemos práticas de ensino que contemplem as necessidades de aprendizagem dos ouvintes empregando recursos das mesmas dimensões sensoriais da primeira (Português) para aprender uma segunda língua que emprega dimensões sensoriais diferentes (Libras). E para o aluno surdo a Libras deve

ser a língua de instrução contemplando a especificidade desse aluno que tem garantido por lei o direito de receber uma educação em sua língua materna.

Percebemos, no entanto, que para se conseguir implementar as mudanças necessárias na escolarização do surdo, no uso e difusão da Libras o professor precisa de formação e preparação, pois, é na busca pela capacitação, na ação e prática pedagógica reflexiva, multiculturalista e interdisciplinar que professor e aluno encontrarão respostas na busca por um processo pedagógico bilíngüe que respeite e valorize as diferenças culturais e linguísticas dos alunos surdos e ouvintes. É considerando também o contexto e interesse do aluno tanto surdo quanto ouvinte que as escolas devem pautar saberes e práticas na tentativa de desenvolver currículos, materiais didáticos e uma prática pedagógica que atenda aos desejos e aos anseios de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24/04/2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22/12/2005.

SANDER, R. Apresentação. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O mundo do Surdo em Libras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

DIAS, T.; PEDROSO, C.; ROCHA, J. **Uma análise sobre o ensino de Libras a familiares ouvintes de alunos surdos**. Disponível em: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/educacao_surdos_lingua_sinais/uma-analise-sobre-ensino.pdf> Acesso em 02 ago. 2018

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico (livro do professor)**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora WallPrint, 2008.

GOLDFELD, M.. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio interacionista**. São Paulo: Plexus. 2001.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.

MACHADO, P. C.; SILVA, V. **Trajatórias e movimentos na educação dos surdos**. Disponível: <http://www.virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo11.htm> Acesso em 02 ago. 2018.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O CONHECIMENTO DA COMUNIDADE SURDA QUANTO A PREVENÇÃO DO CÂNCER DE PRÓSTATA

KNOWLEDGE OF THE DEAF COMMUNITY ABOUT PROSTATE CANCER PREVENTION

Célio Garcia Vieira Melazzo*

REUMO: Este estudo buscou identificar o conhecimento de homens surdos quanto as medidas de prevenção contra o câncer de próstata e demonstrar as dificuldades enfrentadas por eles nos estabelecimentos de saúde impostas pela barreira na comunicação e a influência dessa no exercício de uma prática do cuidado para garantir de uma maior qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Câncer de próstata, surdos, prevenção

ABSTRACT: This study aimed to identify the knowledge of deaf men about preventive measures against prostate cancer and to demonstrate the difficulties faced by them in health establishments imposed by the communication barrier and the influence of this in the exercise of a practice of care to guarantee a higher quality of life.

KEYWORDS: Prostate cancer, deaf, prevention

1. INTRODUÇÃO

Glândula masculina, a próstata está localizada na parte baixa do abdômen tendo a forma de uma maça. É um órgão pequeno localizado logo abaixo da bexiga e à frente do reto. Esse órgão envolve a porção inicial da uretra, sendo responsável pela produção de parte do sêmen, líquido denso que contém as células reprodutivas masculinas (JÚNIOR, 2015).

Estima-se que a neoplasia mais frequente em homens seja o câncer de próstata, chegando a um quantitativo diagnóstico na casa de 1,5 milhões nos últimos anos. Calcula-se que homens com idade de 45 anos na proporção de um a cada seis vão desenvolver a doença sem ter o conhecimento, provavelmente pelo fato da doença, em grande parte, se mostrar assintomática no estágio inicial (GOMES, 2008).

A Organização Mundial da Saúde considera atualmente o câncer de próstata como um problema de saúde pública e apresenta dados mostrando que há no mundo 10 milhões de pessoas com a doença, e enfatiza ainda que em 2020 esses números poderão chegar a 16 milhões. Somente no Brasil, no ano de 2003, cerca de 402.190 novos casos

* Pós-graduação em docência pela Faculdade do Vale do Itajaí-Mirin - FAVIM e discente do curso LPDL - Ieel pela UFU – Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: celiointerlibras@yahoo.com.br

foram registrados, sendo que 126.960 óbitos ocorreram por essa patologia (GONÇALVES, 2008).

Acredita-se que as ações de incentivo à pesquisa sobre estudos específicos abrangendo os diferentes segmentos masculinos tem sido insuficiente, pensando nos homens surdos, a problemática da relação entre o surdo e o profissional de saúde pode comprometer a assistência oferecida a esses clientes que são, muitas vezes, privados de orientações importantes quanto a cuidados para manutenção da saúde (CHAVEIRO, 2005).

O surdo por possui uma língua própria, a língua de sinais, encontra no curso natural de sua existência barreiras que, por falta de preparo e de uma visão holística sobre a humanização na atenção à saúde, sendo muitas vezes privados de um atendimento de qualidade e das orientações sobre prevenção e promoção de saúde, questões tão discutidas na atualidade e de conhecida importância para a população em geral (CHAVEIRO, 2005).

No passado, a surdez era alvo de grande discriminação, e os indivíduos surdos eram tratados como seres dignos de pena, condenados pela incompreensão maciça da sociedade, e até mesmo da família. Hoje, profissionais de diversas áreas tem discutido sobre o assunto contribuindo para que essa visão seja modificada (CHAVEIRO, 2008).

A prática que desconsidera a diversidade social, expressa pela generalização do atendimento aos pacientes considerando apenas a doença em detrimento do indivíduo representa um equívoco e contribui para que a desconfiança, o medo ou a frustração estejam entre os sentimentos relatados por pacientes surdos ao buscarem o sistema de saúde, o que resulta na busca menos frequente por esses serviços (CHAVEIRO, 2009).

A presente pesquisa pretende identificar o conhecimento de homens surdos quanto a medidas preventivas do câncer de próstata além de relatar as dificuldades enfrentadas pelos surdos no acesso as orientações relacionadas a prevenção desse agravo e sobre as barreiras relacionadas a comunicação o que compromete o atendimento a essa clientela.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

De acordo com dados do INCA (Instituto Nacional do Câncer), órgão do Ministério da Saúde responsável pela coordenação e execução de Políticas de Prevenção e Controle, estima-se que o número de casos esperados para o ano de 2008 chegue a

49.530, sendo superado apenas pelo câncer de pele não melanoma, correspondendo a 70 novos casos a cada 100 mil homens (BRASIL, 2007).

Outros dados desse instituto mostram que no mundo, o número de novos casos diagnosticados chega a 543 mil por ano, o que representa 15,3% do total de casos de câncer em países economicamente desenvolvidos e 4,3% dos casos em países em processo de desenvolvimento (GOMES, 2008).

Mesmo com o avanço nos métodos de detecção precoce do câncer, uma quantidade expressiva de pacientes já apresenta a doença em estágio avançado quando o tratamento é iniciado. Em pacientes submetidos à prostatectomia radical, em seis séries contemporâneas, a pesquisa anatomopatológica apresentou que a doença estava limitada ao órgão em apenas 50% dos casos (MORITZ, 2005).

A incidência do CA de próstata se apresenta distintamente nas diferentes regiões do país em 69/100.000 na região sul, 63/100.000 na região sudeste, 46/100.000 na região centro-oeste, 34/100.000 na região nordeste e 20/100.000 na região norte (BRUM, 2005).

Outras justificativas para o aumento das taxas de incidência deste tipo de câncer incluem o aprimoramento de métodos diagnósticos, o aumento na expectativa de vida do brasileiro e a melhoria dos sistemas de informação (GONÇALVES, 2008).

Na triagem preconizada pela Sociedade Americana de Cancerologia o PSA sérico anual e o toque retal a partir de 50 anos de idade são métodos importantes na detecção em estágio inicial da doença, além de serem sensíveis e de baixo custo. (MIRANDA, 2004)

Outros métodos são considerados úteis na investigação do câncer prostático, como a ultra-sonografia transretal que consegue detectar maior quantidade de tumores precocemente do que outros métodos como o PSA, sobretudo pelo advento da introdução do Doppler colorido que participa do processo investigativo da doença (SANTOS, 2006).

A cintilografia óssea ainda é o meio mais aceito para detecção da propagação tumoral no esqueleto, realizado comumente em homens com o CA de próstata identificados recentemente (ABREU, 2005).

Neste tipo de câncer, a idade é um fator crucial, uma vez que a evolução da doença se evidencia após os 50 anos, com elevação tanto na incidência quanto na mortalidade. Nesta faixa etária a incidência ultrapassa 30%, chegando a 80% aos 80 anos (BRASIL, 2002).

A história familiar com parentesco de 1º grau com o diagnóstico da doença com idade até 60 anos constitui outro fator importante, podendo elevar o risco de 3 a 10 vezes se comparado com a população em geral. Além disso, sua incidência difere consideravelmente entre grupos étnicos, com aumento na casa de dez a quarenta vezes entre afro-americanos se comparada aos asiáticos (BRASIL, 2002).

Ainda a respeito da detecção precoce do câncer de próstata, um dos maiores desafios é a falta de informação sobre a história natural da doença, uma vez que cerca de 30% das necropsias em homens com idade igual e superior a 50 anos, o câncer é histologicamente evidenciado, sugerindo um curso oculto e duradouro da doença, o que significa que em grande parte dos homens a doença nunca evoluiria (BRASIL, 2002).

É senso comum que o CA de próstata é um problema de saúde pública, em função da grande influência na morbimortalidade masculina, despertando o interesse de identificar os fatores que vão fundamentar as recomendações pautadas na prevenção deste agravo para que estes métodos sejam estendidos à população em geral (GOMES, 2008).

“As ações preventivas podem ser definidas como intervenções orientadas a fim de evitar o surgimento de doenças específicas, reduzindo sua incidência e prevalência nas populações”. Na esfera clínica, ações tradicionalmente médicas como tratamento com fármacos quimioterápicos e imunização devem ser somadas a intervenções educativas que reflitam mudanças de hábitos promovendo uma melhor qualidade de vida (GOMES, 2006).

Além de conhecer a patologia, o acesso aos serviços de prevenção e diagnóstico são essenciais. Tendo o conhecimento necessário sobre a evolução da doença, e acesso sem barreiras aos métodos de diagnóstico precoce incluindo a facilidade de acesso aos serviços médicos-laboratoriais, o CA de próstata pode ser diagnosticado precocemente, resultando na maior parte dos casos em um prognóstico satisfatório (MIRANDA, 2004).

Estudos envolvendo a saúde do homem evidenciam que esses estão inseridos em uma realidade desfavorável a respeito de questões de ação pontual e crônicas de saúde se comparado com as mulheres. Observa-se ainda uma menor procura de homens nos serviços de atenção primária, chamando nossa atenção quanto à necessidade de discussões produtivas na esfera da masculinidade e sobre agravos que acometem o homem (GOMES, 2007).

Não existe no Brasil, políticas direcionadas que incentivem o homem a procurar um urologista. Isso pode ser observado em pesquisa realizada no ambulatório do

Hospital de Clínicas em Campinas demonstrando que menos de 2% dos homens procuraram o médico, incentivados por informações vinculadas no rádio, jornal, internet (MONTALTI, 2009).

As discussões e análises extraídas da literatura atual reforçam a necessidade da criação de medidas direcionadas à população em geral, idealizando políticas de saúde voltadas para a relação de gênero servindo de alerta e incentivo à pesquisa sobre estudos mais específicos entre os diferentes segmentos masculinos (GOMES, 2006).

“As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor” (CHAVEIRO, 2005).

Conforme artigo 3º do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos citado acima, fica claro que as ações e políticas de incentivo a pesquisa não devem se restringir à questão de gênero, de modo a considerar também o homem surdo, garantindo a esses o acesso aos serviços de saúde no tocante à prevenção de doenças, atenção essa, que deve ser adequada atendendo a normas legais já existentes (CHAVEIRO, 2005).

Conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / 2000), existem no Brasil 24,5 milhões de pessoas com deficiência, o que representa 14,5% da população. Destes, 16,7% são portadores de deficiência auditiva, correspondendo um contingente de 5.735.099 (cinco milhões, setecentos e trinta e cinco mil e noventa e nove) surdos. (CHAVEIRO, 2008).

Um grande equívoco sustentado por alguns estudos é o de se basear na doença e em uma prática generalista em detrimento do paciente, desconsiderando a diversidade e individualidade, contribuindo para que a desconfiança, o medo e/ou frustração estejam entre os sentimentos relatados por pacientes surdos ao buscarem o sistema de saúde, resultando em busca menos frequente pelos serviços de assistência à saúde (CHAVEIRO, 2009).

Esta situação a qual o surdo está submetido possivelmente se justifica também por uma tradição da clínica médica, que considera a surdez como uma “deficiência” em relação à comunidade “ouvinte” dita como normal, colocando os surdos em uma posição de desvantagem, se comparados com a população em geral (ALPENDRE, 2008).

Considerando a problemática que envolve o contato entre o paciente surdo e o profissional de saúde, podemos pensar então sobre como ocorre a interação desses

profissionais com os pacientes surdos, já que a comunicação é um método fundamental nos diversos procedimentos na área de saúde. A qualidade na assistência oferecida à população surda é comprometida pelos obstáculos na comunicação (CHAVEIRO, 2008).

A construção deste tema surge de uma indagação frequente apresentada pelos surdos quanto à dificuldade em se comunicar com profissionais da saúde quando buscam seus serviços, inferindo assim no assunto com o objetivo de refletir se estas barreiras refletem na manutenção de práticas preventivas por parte dos surdos.

A magnitude do CA de próstata enquanto problema de saúde pública e seus desdobramentos para comunidade surda nos instiga à produção de questionamentos quanto a atenção dada a esses clientes e a levantar dados que retratem como se apresenta o conhecimento do surdo no contexto desta comunidade na cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

Sendo assim, procurou-se saber a realidade a respeito da concepção do surdo quanto à prevenção do CA de próstata no sentido de contribuir para que seus direitos sejam preservados e respeitados.

Pretende-se com o término da pesquisa apresentar seus resultados na instituição referida difundindo orientações sobre práticas de prevenção e diagnóstico na tentativa de contribuir com a redução nos casos da doença em estágios tardios, contribuindo para redução de custos para os órgãos de saúde priorizando a preocupação com a saúde do ser humano com a ótica da valorização dos princípios humanísticos, participando com a comunidade surda pela luta em defesa de seus direitos enquanto cidadãos além de subsidiar novas pesquisas sobre o assunto, uma vez que o tema é pouco abordado entre artigos e/ou produções científicas.

3. METODOLOGIA

Tratou-se de um estudo observacional, de corte transversal descritivo, com abordagem quantitativa fundamentada em dados fornecidos com o resultado da pesquisa e na revisão da literatura. Trabalhos como os de Alvarenga (2010); Brasil (2007); Chaveiro (2008); Chaveiro (2009); Gomes (2006); Gomes (2007); Gomes (2008); Alpendre (2008) entre outros nortearam nosso olhar para a análise dos dados aqui levantados.

O estudo foi realizado em uma associação de surdos na cidade de Uberlândia-MG, instituição esta que realiza projetos sociais, oferecendo cursos em várias frentes para comunidade, sediando anualmente jogos para participação da comunidade surda das cidades vizinhas a fim de produzir um ambiente de interação entre eles.

Fizeram parte da amostra 53 homens da referida instituição de um total de 243 cadastrados com idade acima de 18 anos, perfazendo o equivalente a 21,8% do total. Para o cálculo da amostra levou-se em consideração a quantidade de 681 surdos cadastrados, que com calculo amostral, mostrou que 262 sujeitos deveriam ser entrevistados, no entanto, no momento em que foi fornecido este número, a associação incluiu também as cadastradas do sexo feminino, exigindo um novo cálculo para a amostra.

Após a nova verificação, a quantidade de surdos do sexo masculino passou a ser de 243. Devido à grande dificuldade de se encontrar os surdos na instituição referida, mesmo nas datas de reuniões e eventos promovidos não foi possível a aplicação da quantidade de questionários proposta, portanto, foi considerada uma amostra de 20%, perfazendo uma quantidade de 49 surdos pesquisados. No entanto a pesquisa foi realizada com 53 (23%) surdos, sendo que do total apenas 1 surdo se recusou a participar da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada através de visitas na instituição referida por meio de agendamento prévio com a direção de forma individual garantindo o sigilo das informações preservando assim o participante da pesquisa. Foram realizadas pelo responsável pela pesquisa no período de 01/02/2010 a 15/05/2010, lançando mão de seus conhecimento e habilidades em comunicação gesto-visual e sua experiência como intérprete de Libras para a obtenção de todos os dados com clareza e segurança.

Os critérios de inclusão dos participantes consistiram em ser surdo, do sexo masculino e concordar em participar do estudo. Para todos participantes foi obtido o termo de consentimento livre e esclarecido em conformidade à resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, além da autorização do responsável pelo local onde a pesquisa foi realizada. O projeto deste estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, para análise e parecer (Nº. 365/09).

4. O CÂNCER DE PRÓSTATA: O QUE O SURDO CONHECE SOBRE PREVENÇÃO?

Dos 53 surdos avaliados 5 (9,4%) estavam na faixa etária entre 18 a 25 anos, 25 (47,2%) entre 25 e 35 anos, 14 (26,4%) na faixa etária de 35 a 45 anos e 9 (17%) tinham mais de 45 anos, sendo que a faixa etária predominante foi a de 25 a 35 anos 25 (47,2%). Observa-se que a maioria dos surdos que informaram desconhecer o que é o câncer de próstata 17 (32%) estão na faixa etária de 25 a 35 anos, 4 (7,5%) na faixa etária de 18 a 25, 3 (5,7%) na faixa etária de 35 a 45 e 4 (7,5%) idade igual ou maior há 45 anos. A faixa etária de 35 a 45 anos foi a que apresentou maior número de surdos que disseram conhecer o que é o câncer de próstata 8 (15,1%) seguida de 25 a 35 com 7 (13,2%).

Dos 53 entrevistados 29 (54,7%) relataram não conhecer sobre o câncer de próstata, 20 (37,7%) disseram que conhecem esse tipo de câncer e 4 (7,6%) informaram não conhecer. Daqueles que não conhecem 16 (30,2%) são solteiros e 10 (18,9%) casados.

Quando o conhecimento sobre o CA de próstata foi relacionado com escolaridade dos participantes, sendo que, dentre o total, 1 (1,9%) informou nunca ter estudado e não conhecer métodos preventivos para doença, dos 19 (36%) que informaram ter cursado ensino fundamental do 1º ao 5º ano, 1 (1,9%) informou conhecer algum método preventivo e 18 (34%) informaram não conhecer métodos preventivos contra o CA próstata.

Todos os 5 (9,4%) que informaram ter cursado ensino fundamental do 5º ao 9º ano informaram não conhecer métodos preventivos para esse tipo de câncer, bem como todos que informaram ter cursado ensino médio incompleto 8 (15%).

Entre os que informaram ter cursado ensino médio completo 17 (32%), 1 (5,8%) informou conhecer algum método preventivo e os outros 16 (94,2%) afirmaram desconhecer algum método preventivo contra a doença. Dos 2 (3,8%) que informaram estar cursando ensino superior, 1 (50%) informou conhecer algum método preventivo.

Dados apresentados sobre o fornecimento de orientação dos profissionais da saúde quanto à prevenção do CA de próstata foram relacionados com a faixa etária, sendo que, dos 5 (9,4%) com idade entre 18 e 24 anos, todos disseram não ter recebido informações sobre a prevenção dessa doença, fenômeno que se repete entre os 25 (47,2%)

pesquisados com idade de 25 a 34 anos, onde todos informaram não ter recebido qualquer tipo de informação.

Dos participantes com faixa etária entre 35 e 44 anos 14 (26,4%), 1 (1,9%) informou ter sido pouco orientado, e os outros 13 (24,5%) disseram não ter recebido qualquer orientação, e dos que informaram ter idade superior ou igual a 45 anos 9 (17%), 2 (3,8%) informaram ter sido pouco orientado e 7 (13,2%) disseram não ter recebido nenhuma orientação.

Em outro momento buscamos saber se o pesquisado procura o serviço de saúde sempre que necessário relacionando essas informações com o estado civil, mostrando que entre os casados 23 (43,4%), 12 (22,6%) informaram procurar o serviço de saúde sempre que necessário, 2 (3,77%) informaram não procuram e 9 (17%) informaram que as vezes procuram o serviço de saúde. Dos solteiros 25 (47,1%), 16 (30,2%) informaram que procuram o serviço sempre que necessário e 9 (17%) informaram que as vezes o fazem. Entre os divorciados 2 (3,8%), 1 (1,9%) informou procurar o serviço de saúde quando acha necessário.

Relacionamos ainda as informações sobre a procura pelo serviço de saúde quando necessário a escolaridade desses participantes. Assim, 1 (1,9%) informou nunca ter estudado e as vezes procurar o serviço de saúde, dos 19 (35,8%) que disseram ter cursado ensino fundamental 1º ao 5º ano, 11 (20,7%) afirmaram sempre procurar o serviço de saúde quando consideram necessário, 1 (1,9%) informou não procurar, 7 (13,2%) disseram as vezes procurar o serviço de saúde. Dos 5 (9,4%) que cursaram ensino fundamental 6º ao 9º ano, 3 (5,7%) disseram procurar o serviço de saúde sempre que consideram necessário e 2 (3,8%) informaram não procurar. Entre os 8 (15,1%) que cursaram ensino médio incompleto, 3 (5,7%) disseram procurar o serviço de saúde quando necessário, 1 (1,9%) informou não procurar o serviço e 4 (7,5%) disseram as vezes procurar o serviço de saúde.

Entre os que declararam ter cursado o ensino médio completo 17 (32,1%), 10 (18,9%) disseram procurar o serviço de saúde quando necessário, 1 (1,9%) declarou não procurar e 6 (11,3%) informaram as vezes procurar o serviço de saúde. Os 2 (3,8%) que informaram cursar ensino superior incompleto, afirmaram procurar o serviço de saúde sempre que necessário e o único participante da pesquisa que declarou ter concluído ensino superior informou procurar o serviço de saúde sempre que julga necessário.

Neste estudo identificou-se que na maioria das faixas etárias pesquisadas houve prevalência de surdos que não conheciam o que é o câncer de próstata, fato observado

com mais nitidez na primeira faixa etária pesquisada. No geral, o número de homens que desconhecem o que é o câncer é substancialmente alto, sobretudo nas faixas etária entre 18 e 34 e acima de 45 anos, e nesse último onde o risco para o desenvolvimento do câncer de próstata aumenta consideravelmente.

A adoção de métodos preventivos é dificultada por fatores que vão desde a falta de informação ao preconceito pelos métodos ou exames utilizados para detecção e prevenção, justificada pela manutenção crenças e mitos sobre o câncer e seu prognóstico, sobretudo o toque retal, por vezes entendido como violação da sua masculinidade (GOMES, 2008).

Em relação ao conhecimento sobre o CA de próstata e o estado civil, observou-se que entre os participantes, os casados apresentaram uma porcentagem maior no que diz respeito a esse conhecimento se comparados aos solteiros onde o resultado foi inverso. Talvez a companheira tenha alguma influência nesses números, pois culturalmente a mulher apresenta maior abertura e preocupação com questões relacionadas à saúde.

Quando observamos que, historicamente, o papel de acompanhar crianças, adolescentes e idosos no serviço de saúde é assumido pela mulher, além de utilizá-lo freqüentemente no período pré-natal, justifique a sua maior procura pelos serviços de saúde (LAURENTI, 2005).

A respeito do conhecimento sobre métodos preventivos para o CA de próstata, a escolaridade foi relacionada a fim de identificar sua interferência no comportamento dos homens sobre à adoção de práticas preventivas. Dentre os pesquisados, apenas um declarou nunca ter estudado, informando também não conhecer sobre métodos preventivos para o CA de próstata, sendo que a maior parte dos participantes que informaram ter cursado ensino fundamental do 1º ao 5º ano declararam também não conhecer sobre o assunto.

Em todas as faixas de escolaridade, observou-se a prevalência dos que disseram não conhecer métodos preventivos contra o CA de próstata. Os dados não deixam claro a respeito da interferência da escolaridade de forma significativa no conhecimento de métodos preventivos para essa doença pelo fato da pequena quantidade de homens que declararam nunca ter estudado cursar ou ter concluído ensino superior, apesar de vários estudos apontarem para uma relação entre os anos de estudo e questões relacionadas à prevenção em saúde, tendo a educação interferência direta na adoção de práticas saudáveis.

Atenção especial é dada aos grupos de faixa etária entre 35 e 44 anos, os quais estão próximos a faixa etária de risco, e os com idade acima de 45 anos, onde a grande maioria afirmou nunca ter recebido informação sobre qualquer método preventivo para essa doença.

Percebe-se que existe um desconforto por parte dos surdos, quando este necessita procurar o serviço de saúde, muitas vezes provocado pelas barreiras na comunicação existentes entre esses e os profissionais de saúde. Esses impasses associados a outras variáveis podem justificar a baixa procura pelos serviços de saúde.

Analisando dados sobre a procura dos homens pelo serviço de saúde e seu estado civil, notamos uma influência desse, sugerindo que o estado civil influencia diretamente na decisão do homem em procurar o serviço de saúde, considerando que historicamente a mulher reserva maior atenção quanto a prática de prevenção em saúde, assim, podendo incentivar ou influenciar o parceiro de alguma forma a fazê-lo (LAURENTI, 2005).

Ao relacionarmos a procura dos homens pelo serviço de saúde e sua escolaridade, verificamos que também predomina os homens que responderam sempre procurar o serviço de saúde quando necessário em todas as faixas de escolaridade, no entanto, não ficando clara a influência dos anos de estudo em relação a uma maior procura pelos serviços de saúde já que, do total de surdos pesquisados, uma pequena porcentagem informou ter concluído curso superior ou estar cursando ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do resultado da pesquisa concluiu-se que o surdo desconhece sobre métodos preventivos para o câncer de próstata, mostrando a necessidade de se buscar estratégias criativas e direcionadas para promoção em saúde a fim de proporcionar ao surdo condições de intervir preventivamente nos agravos reduzindo casos de óbitos pelo CA de próstata.

Essas ações devem alcançar esta parcela dos homens para que estes possam ter maior consciência sobre este agravo, podendo assim cultivar práticas preventivas que garantam uma melhor qualidade de vida. Notou-se que um grande obstáculo para a adoção de métodos preventivos e busca por tratamento para os agravos os quais os surdos são acometidos está relacionado às barreiras na comunicação, gerando assim um

ambiente de desconforto e descrédito traduzido no número elevado de surdos que desconhecem a doença e naqueles que não conhecem qualquer método preventivo.

Sendo assim, projetos que venham garantir a figura do intérprete como facilitador na comunicação com o profissional de saúde somado a ações que incentivem a capacitação desses profissionais para a comunicação e atendimento ao surdo são fundamentais para garantir o seu direito à assistência à saúde com qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Benedita Andrade Leal de et al. Cintilografia óssea no câncer de próstata. **Radiol Bras**, São Paulo, v. 38, n. 5, set. 2005.

ALVARENGA, Luiz Fernando Calage. Saúde é coisa de mulher em qualquer idade: Educação, gênero e envelhecimento. **UFRGS**, Rio Grande do Sul: 2006 Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3229--Int.pdf> acessos em 05 jun. 2010.

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin; AZEVEDO, José S. de. **Concepções sobre surdez e linguagem e aprendizagem de leitura**. Curitiba: SEEPR, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer. Programa nacional de controle do câncer da próstata: documento de consenso. Rio de Janeiro: **INCA**, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer. Instituto Nacional de Câncer. Estimativas 2008: Incidência de Câncer no Brasil. Rio de Janeiro: **INCA**, 2007.

BRUM, Ilma Simoni; SPRITZER, Poli Mara; BRENTANI, Maria Mitzi. Biologia molecular das neoplasias de próstata. **Arq Bras Endocrinol Metab**, São Paulo, v. 49, n. 5, out. 2005 .

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, dez. 2005.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celso. Revisão de literatura sobre o atendimento ao paciente surdo pelos profissionais da saúde. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 42, n. 3, set. 2008.

CHAVEIRO, Neuma; PORTO, Celmo Celso; BARBOSA, Maria Alves. Relação do paciente surdo com o médico. **Rev. Bras. Otorrinolaringol**. São Paulo, v. 75, n. 1, fev. 2009.

FIGUEIRA, Taís Rocha et al. Percepções e ações de mulheres em relação à prevenção e promoção da saúde na atenção básica. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, n. 6, dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-

89102009000600004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jun. 2010. Epub 18-Dez-2009.

GOMES, Romeu; NASCIMENTO, Elaine Ferreira do. A produção do conhecimento da saúde pública sobre a relação homem-saúde: uma revisão bibliográfica. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, maio 2006.

GOMES, Romeu; NASCIMENTO, Elaine Ferreira do; ARAUJO, Fábio Carvalho de. Por que os homens buscam menos os serviços de saúde do que as mulheres? As explicações de homens com baixa escolaridade e homens com ensino superior. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, mar. 2007.

GOMES, Romeu et al. As arranhaduras da masculinidade: uma discussão sobre o toque retal como medida de prevenção do câncer prostático. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 6, dez. 2008.

GONCALVES, Ivana Regina; PADOVANI, Carlos; POPIM, Regina Célia. Caracterização epidemiológica e demográfica de homens com câncer de próstata. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, ago. 2008.

JÚNIOR, Arilton Januário Bacelar et al. **Câncer de próstata: métodos de diagnóstico, prevenção e tratamento**. v. 10, n. 3, p. 40-46, 2015.

LAURENTI, Ruy; JORGE, Maria Helena Prado de Mello; GOTLIEB, Sabina Léa Davidson. Perfil epidemiológico da morbi-mortalidade masculina. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, mar. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 jul. 2010

MIRANDA, Paulo Sérgio Carneiro et al. Práticas de diagnóstico precoce de câncer de próstata entre professores da faculdade de medicina – UFMG. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, São Paulo, v. 50, n. 3, set. 2004.

MONTALTI, Edmilson. Antibióticos podem mascarar câncer de próstata, conclui pesquisa da FCM. **Jornal da UNICAMP**, Campinas, 3 -16, ago. 2009. p.4. Disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2009/ju436pdf/Pag04.pdf> acesso em 18 ago. 2009.

MORITZ, Rogério et al. Desdiferenciação do câncer da próstata após terapia antiandrogênica. **Rev. Assoc. Med. Bras.** São Paulo, v. 51, n. 2, abr. 2005.

SANTOS, Viviane Cristine Tavares; MILITO, Miguel Angelo; MARCHIORI, Edson. O papel atual da ultra-sonografia transretal da próstata na detecção precoce do câncer prostático. **Radiol Bras**, São Paulo, v. 39, n. 3, jun. 2006.

O PROCESSO DE ACESSIBILIZAÇÃO DO JORNAL TVU NOTÍCIAS NA TV UNIVERSITÁRIA DE UBERLÂNDIA

THE “TVU NOTÍCIAS” NEWSCAST ACCESSIBILITY PROCESS

Josiane Alves Marques*
Renan Willian de Santana**

RESUMO: As tecnologias assistivas são ferramentas que possibilitam a inclusão de indivíduos com deficiência. Neste artigo são abordadas as tecnologias assistivas em relação ao surdo, mas com ênfase no contexto televisivo. Para tanto, as contribuições de Nascimento (2010), explicando os elementos extralinguísticos que participam do momento da interpretação, e Barbosa (1990), que detalha os procedimentos possíveis na tradução de qualquer língua, serviram de base para este trabalho. Além disso, é trazida a experiência da implementação da janela de libras no jornal “TVU Notícias”, na TV Universitária de Uberlândia, como forma de acessibilização e inclusão dos surdos.

PALAVRAS-CHAVES: tecnologias assistivas; interpretação; acessibilização; surdos;

ABSTRACT: Assistive Technologies are tools that enable the inclusion of people with disabilities. This article approaches the Assistive Technologies for deaf people with emphasis in the televised context. Thus, this paper is based on Nascimento's contributions (2010), where is the explanation of the extra-linguistic elements, those are present in the interpretation moment; and Barbosa's contributions (1990), who detail the possible procedures to translate any language. Furthermore, it shows up how was the experience of initiating a Brazilian sign language interpretation in a window in the newscast “TVU Notícias”, in the TV Universitária de Uberlândia, as a way of inclusion and accessibility for deaf people.

KEYWORDS: Assistive Technologies; Interpretation; Accessibility; Deaf People.

1 – INTRODUÇÃO

A língua brasileira de sinais (libras), além de ser a segunda língua oficializada no Brasil, é o meio de comunicação das pessoas surdas que usam essa língua para adquirir conhecimento e informação. Por isso, os diversos conteúdos devem ser disponibilizados com acessibilidade para que a população surda tenha acesso às informações. Segunda a portaria nº 188, de 24 de março de 2010, publicada no Diário oficial da União de 25/03/2010 todas as emissoras de televisão devem disponibilizar acessibilidade para pessoas com deficiência.

Desta forma, a tecnologia assistida, termo utilizada para identificar os diversos Recursos e Serviços que contribuem para ampliar as habilidades funcionais e proporciona autonomia, ganha espaço como forma de proporcionar equidade e

* Graduanda na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), contato: josianealvesmarques@yahoo.com.br

** Graduando na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), contato: renansantana279@gmail.com

cidadania para as pessoas com deficiência, principalmente no que tange o âmbito das mídias, já que pelo meio midiático se compartilha informação e conhecimento. No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) instituída pela portaria nº 142 de 16 de novembro de 2006 descreve a tecnologia assistiva como

uma área do conhecimento para a característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (Comitê de ajudas Técnicas (CAT))

Para pessoas surdas, as tecnologias assistivas disponíveis na televisão são a legenda oculta (*closed caption*) e a janela de libras, espaço delimitado no canto da tela com um intérprete. A transcrição feita por *closed caption* não viabiliza acessibilidade plena das pessoas surdas, pois é feita na língua portuguesa com erros de digitação e apresentadas com atraso de informação. Muitas vezes no lugar de palavras aparecem caracteres aleatórios impossibilitando a compreensão do conteúdo. A maioria dos surdos não possui proficiência em língua portuguesa suficiente para acompanhar a legenda, visto que sua língua natural é a Libras.

Assim, a melhor forma de acessibilizar seria a janela de libras com intérprete, já que por meio dela o surdo teria acompanharia a programação por meio de sua língua materna. Nesta perspectiva, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) prescreve regras que regulamentam a disposição da janela, sendo que há um padrão para que todos os canais de TV apresentem seu conteúdo adequadamente para uma visualização de qualidade. Desta maneira, a ABNT NBR 15290 2005 descreve procedimentos que a rede televisiva deve adotar para a projeção de janela de libras,

Além da disponibilidade do espaço visual em sua programação para a tradução em libras, as emissoras de TV devem contratar intérpretes habilitados para a tradução/interpretação português-libras. Para que seja feita uma interpretação coesa e coerente não basta que o intérprete tenha apenas conhecimento da língua fonte e a língua alvo, mas disponha de ferramentas e estratégias de interpretação. Neste artigo

iremos discorrer algumas possibilidades linguísticas de tradução/interpretação e apresentar o trabalho da TV Universitária e a janela em LIBRAS.

2-REVISÃO DE LITERATURA

2.1 - Estudos da tradução

Traduzir não diz se restringe a transladar uma palavra em uma língua para outra, mais que isso, esse ato leva em conta o contexto sociopolítico, os interlocutores e as culturas envolvidas no enunciado a se traduzir. O mesmo vale para libras que como um língua visuo-espacial faz com que o sujeito sinalizante use a visualidade em seu discurso, ou seja, para esta língua, uma tradução totalmente literal está fadada ao fracasso.

Segundo Santiago (2012, p. 37) “teorizar sobre ato de traduzir e interpretar, um processo estratégico tão complexo, é um desafio pois significa discorrer sobre linguagem, pensamento e conhecimento de mundo”. São inúmeras as estratégias de tradução que possibilita o interlocutor o entendimento do texto interpretado/traduzido. Barbosa (1990) descreve estratégias que auxiliam no momento da tradução. Portanto, segundo os pontos elencados por Barbosa (1990), a tradução pode ser:

Literal: A tradução feita com palavras que tem o mesmo significado, não se preocupando com o sentido nem com o conteúdo. Seria inadequada para o entendimento, pois cada língua apresenta uma estrutura e construções sociais da qual a outra não dispõem. Conforme Barbosa (1990, p. 80) “Tradução cuja finalidade seja uma comparação entre duas línguas poderá ser totalmente literal sem preocupação com conteúdo[...]”. A escolha da tradução literal vai depender do objetivo do texto apresentado (oral, escrito, sinalizado).

Equivalência: Ocorre ao se substituir um elemento da língua fonte para uma língua alvo que é referência na sua realidade extralinguística particular. Nesta tipo de tradução geralmente leva-se em conta as características culturais presentes no momento enunciativo. Um exemplo são os provérbios, expressões idiomáticas.

Omissão e explicitação: A omissão consiste em omitir elementos do texto da língua fonte que, do ponto de vista da língua alvo são desnecessários ou, por vezes, redundantes. Já a explicitação é o contrário de omissão. O que é omitido na língua fonte será explicitado na língua alvo.

Melhorias e Reconstrução de período: As melhorias acontecem quando o tradutor opta por corrigir erros e equívocos da língua fonte, além disso elementos podem ser arranjados de modo a tornar o texto mais claro. A reconstrução de período consiste em reagrupar ou dividir a oração em períodos, distribuindo a oração complexa em período mais curtos.

Compensação: Para Barbosa (1990, p 69), “a compensação consiste em deslocar um recurso estilístico, ou seja, quando não é possível reproduzir no mesmo ponto, no TLT(texto de Língua de tradução) um recurso linguístico usado no TLO (texto de língua de origem) o tradutor pode usar um outro, de efeito equivalente, em outro ponto do texto.”

Transferência: Para a transferência teríamos então a introdução de conteúdo da língua fonte na língua alvo. É possível pensar essa estratégia no momento em que um intérprete prefere manter um termo da primeira língua a traduzi-lo.

Decalque e Adaptação: o primeiro significa traduzir literalmente frases ou sintagmas. Há dois tipos: tipos frasais e tipos ligados a nomes de instituições. O segundo diz respeito a situações em que um elemento da língua fonte não faz parte do arcabouço linguístico dos falantes da língua alvo, sendo, então, necessária a adaptação.

A tradução ou interpretação de duas modalidades diferentes, uma visual e outra auditiva, têm seus desafios. Os aspectos socioculturais de cada cultura incidem no material a ser entregue para os interlocutores (*delivery*). Embora haja uma variedade de estudos na área da interpretação e tradução, as escolhas tradutórias e interpretativas ainda estarão sobre a alçada de cada profissionais já que conhecimento enciclopédico e a experiência culminará em processos interpretativos diversos.

2.1.1-Tradução simultânea ou consecutiva

Para a interpretação há duas possibilidades de execução: a simultânea e a consecutiva. A simultânea é a interpretação que acontece concomitantemente, com atraso de segundos, da língua fonte. É a mais utilizada nas interpretações em libras, nela o intérprete se posiciona ao lado do orador ou na janela televisiva e interpreta as informações recebidas para libras.

A consecutiva acontece quando o orador profere sua fala com intervalos, dando um tempo hábil para que o interprete possa interpretar sua fala, que pode ser frase por frase, ou pequenos trechos. Esse tipo de interpretação é um recurso pouco utilizado em

libras. A consecutiva permite o profissional acompanhar com mais eficiência o que é dito.

Na programação televisiva cada programa dispõem de um tempo, por isso, o jornal da TV universitária a interpretação é feita simultaneamente em que o jornalista apresenta o jornal e o interprete repassa as informações em LIBRAS.

Para a melhor execução de seu trabalho profissional é de suma importância que o intérprete tenha acesso o que será proferido com antecedência para fazer as escolhas léxicas mais apropriadas para a ocasião. Uma interpretação/tradução requer estudos e análise da situação de uso e cultural e dos objetivos do texto oral, escrito ou sinalizado.

2.2 - Interpretação em Libras

Os elementos extralinguísticos são intrínsecos à interpretação de cunho jornalístico, uma vez que a informação visual é corriqueiramente utilizada como suporte à compreensão da notícia transmitida. De igual maneira acontece no “TVU notícias”, há o mapa do tempo, apresentação dos dados sobre vagas de emprego, amostra da agenda cultural com datas e horários, todos apresentados com o auxílio da informação visual, sempre que uma destas informações é passada há a projeção escrita dos dados exibidos.

Nascimento (2010) explica que a interpretação no contexto televisivo transpõem a língua alvo e a língua fonte, pois é preferível que o interprete interaja com os recursos visuais presente na programação como forma de tornar o texto mais compreensível. Outro fator elencado é que o interprete acaba tornando-se parte da identidade visual do programa em que interpreta, uma vez que o conteúdo do programa e a “janela” de interpretação serão organizados de maneira a causar melhor disposição na tela e evitar poluição visual. Pensando na historicidade da interpretação de libras no que tange a área jornalística, o autor coloca que ainda é

um espaço a ser desbravado pela classe profissional de tradutores intérpretes de Libras/Português com o objetivo de garantir o real acesso da produção audiovisual à comunidade surda brasileira com respeito a sua singularidade lingüística e cultural. (NASCIMENTO, 2010, p.3)

Assim, esse campo de atuação é recente se comparado com o percurso de interpretação de sinais em outros âmbitos, como o educacional, por exemplo. Desta forma, pensando que a “TV Universitária” tem por objetivo estimular e apoiar os

estudantes da Universidade Federal de Uberlândia no meio comunicativo, o projeto de inclusão da janela de libras têm tanto caráter pioneiro quanto experimental.

3 – O PROCESSO DE ACESSIBILIZAÇÃO DO TVU NOTÍCIAS

O “TVU Notícias” é um jornal da emissora TV Universitária. Ele vai ao ar de segunda a sexta-feira das 6h50min às 7h20min, sendo que há uma reprise que vai ao ar às 22h, com o nome de “Destaques”, mostrando as principais matérias apresentadas anteriormente. O programa é pluralizado por conta da diversidade de áreas inerentes à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), seu conteúdo são acontecimentos do cotidiano da Universidade como a divulgação de congressos e evento de todas as áreas, mas também eventos, principalmente de cunho cultural e social, que ocorrem na comunidade externa.

A apresentação das reportagens podem se dar com entrevistas de estúdio onde são convidados especialistas para comentar sobre um assunto de sua área; entrevistas em locais externos à Universidade; e com matérias de Belo Horizonte que trazem informações do estado. Há ainda três quadros fixos: o *Mapa Tempo*, de ocorrência diária, que apresenta a previsão do tempo para o dia seguinte; o quadro *Mercado de Trabalho*, que é transmitido na terça e quinta-feira, com vagas de emprego e estágio de Uberlândia e região; e a *Agenda Cultural*, o qual é transmitido na sexta-feira e divulgam as principais atividades culturais, eventos e shows para o fim de semana.

As subseções a seguir detalham quais são os recursos usados, o período de adaptação e preparação, o procedimento atual de interpretação e os desafios; para que se entenda como se deu processo de acessibilização do jornal “TVU Notícias”.

4.1- Recursos

O estúdio em que são realizadas a interpretação e gravação do jornal possui os materiais abaixo:

O fundo usado é uma tela Croma Key (1), a tonalidade verde contrasta com a pele da pessoa que está interpretando. Escolheu-se não recortar as pessoas ou usar fundo neutro nas edições por conta da poluição visual que causaria na percepção do telespectador surdo. Vale lembrar, Nascimento (2010), que o interprete faz parte da

identidade visual do programa televisivo, logo precisa ter consciência de como se portará mediante os outros recursos que venham aparecer na tela.



A câmera usada é uma Panasonic AJ-PX270 (2) , além disso usa-se do retorno (3), por meio do qual podemos ver como se dará o nosso enquadramento final da janela de interpretação (4) e como interagir com o conteúdo visual que aparecerá na tela (informações de contato, email, telefone e site, informações de programação, local de evento, data etc).



Para a iluminação (5 e 6) estão disponíveis dez luzes de diferentes temperaturas para contrapor a coloração da pele e esmaecer as sombras que se projetem no Chroma Key.



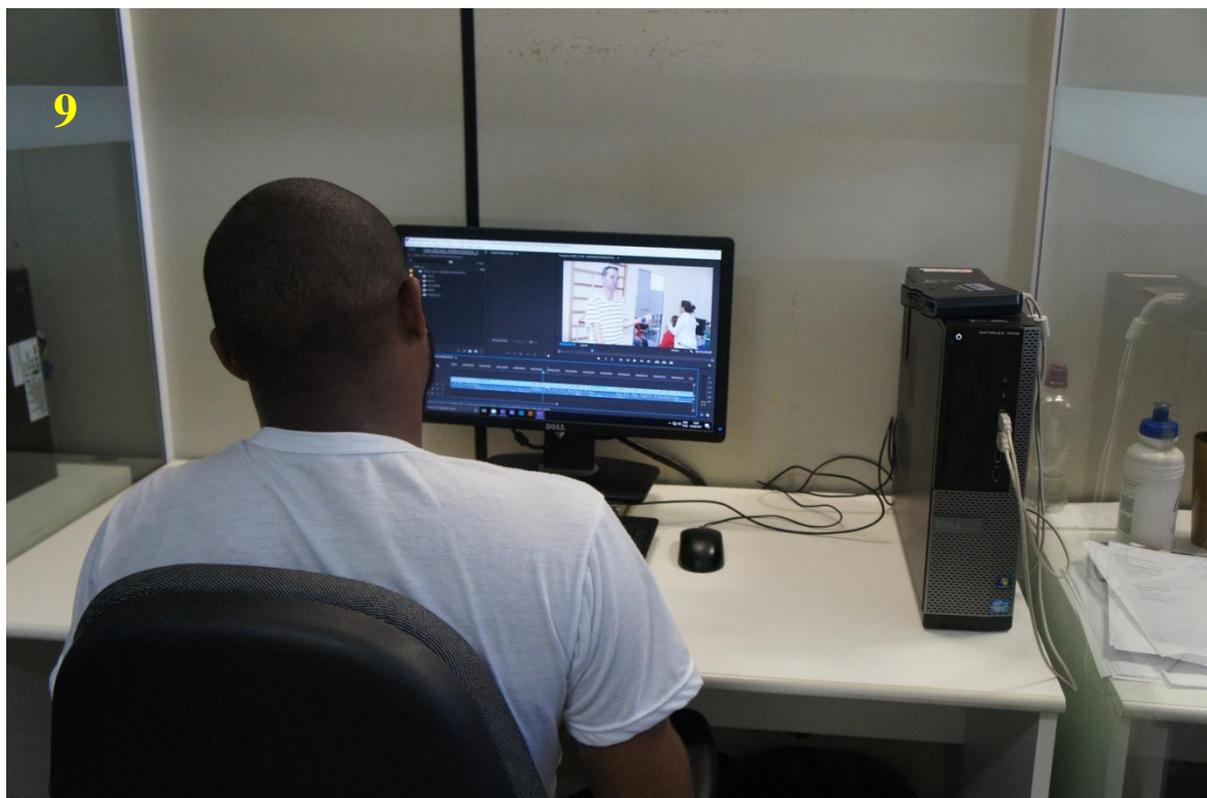
uma caixa de som (7), por onde recebemos as informações orais.



Outros espaços que nos auxiliam na interpretação é a sala de controle (9), onde recebemos informações do editor sobre o que vamos gravar, enquadramento e ajustes.



Há também as cabines de edição (10) onde podemos acessar as reportagens antes do momento de gravação.



4.2 – Períodos de Preparo

A acessibilização do jornal “TVU Notícias” iniciou no final de fevereiro de 2017, contudo houve um período de adaptação e organização antes que iniciou em outubro de 2016. Neste período os intérpretes fizera um levantamento da dinâmica do jornal. Como suporte, houve a colaboração e orientação de Eliamar Godoi, coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), Letícia Souza Leite, intérprete, e Raquel Bernanrdes, intérprete, as quais foram imprescindíveis para algumas mudanças do projeto inicial para o modelo atual, as quais estão sintetizadas no quadro abaixo:

Projeto inicial	Modelo atual
Interpretação de chamadas ¹² e <i>cabeças</i> ¹³	Interpretação do jornal por completo

¹² Convites, de trinta segundos, durante a programação da emissora para assistir o jornal.

¹³ Chamadas das reportagens feitas pelo âncora durante a apresentação do jornal.

Coloração do fundo em tons de cinza	Uso do croma krey na tonalidade verde
Gravação em ordem aleatória	Gravação segundo o <i>espelho</i> do jornal ¹⁴

O processo de acessibilização do “TVU Notícias” foi bastante novo para a TV Universitária de Uberlândia, de forma que até mesmo os estagiários intérpretes também participaram da reestruturação do jornal para a inclusão da janela de libras. De modo, que era necessário que todas as reportagens já estivessem sido organizadas e editadas no dia da interpretação. Então o jornal, que antes era finalizado até à tarde de sua transmissão passou a ser finalizado até a manhã de sua transmissão.

Sabe-se que, a respeito de interpretação e tradução a consulta a materiais produzidos anteriormente é auxílio essencial para qualquer tipo de trabalho desse gênero. Neste caso, os materiais que serviram de base para a interpretação foram: o “Visual”, programa diário da emissora *TV Brasil* que é apresentado na língua de sinais brasileira; materiais do programa “TV sentidos”, da emissora *Avape*, o qual encerrou em 2014 e possui conteúdo online, porém; e a plataforma “libras.ufsc.br”, a qual possui diversos materiais de disciplinas em língua de sinais, inclusive glossários, que auxiliaram a construir conceitos em língua de sinais.

4.3 – Atual processo de interpretação do Jornal

Atualmente o jornal é completamente acessibilizado, desde suas chamadas e “Destaques” ao programa em si. A interpretação ocorre com cerca de cinco horas antes de o programa ir ao ar, a impossibilidade de algo mais anterior acontece por conta da relação das matérias com a realidade da universidade e comunidade, ou seja, as matérias trazem informações que são atualizadas diariamente e se postergadas para o dia seguinte poderiam prejudicar o acesso às informações por parte do público.

Os intérpretes primeiramente tem acesso à pauta do jornal, uma folha que contém um esquema ordenado de todas as matérias que serão apresentadas no programa. Após leitura da pauta, assiste-se o jornal, na cabine de edição, interpretando-o simultaneamente. Por conta de trazer informações de diversas áreas, o jornal traz muitos termos até então desconhecidos pelos intérpretes, dessa forma são feitas

¹⁴ Folha com as informações das reportagens e entrevista do dia.

pesquisas e consultas a conteúdo em libras referente ao conteúdo presente na pauta. Então, é feita a interpretação no estúdio, sendo que ela feita bloco a bloco do jornal.

4.4 – Desafios

Os maiores desafios da interpretação jornalística televisiva é primeiramente a falta de sinais que sintetizem os termos técnicos. Principalmente se levado em conta os tipos de convidados do programa que são especialistas, das áreas de direito, psicologia e agronegócio, por exemplo, há muitos termos que são desconhecidos pelos intérpretes e áreas ainda não exploradas pelos surdos. Complementar a isso se têm a variedade no tipo de linguagem usado pelos entrevistados, os quais muitas vezes usam linguagem técnica que prejudica até mesmo o entendimento da audiência ouvinte leiga no assunto.

O último ponto desafiador é o tempo, comum a qualquer intérprete de qualquer área. Ainda que tenhamos momentos de estudos do tema e acesso ao texto antes da interpretação, continua sendo um prazo muito enxuto e continuamos trabalhamos com o áudios em língua portuguesa, os quais podem exercer muita influência no momento da interpretação, ou seja, embora possua traços de tradução, os desafios da interpretação permanecem.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira como meio oficial de comunicação do surdo, em 2002, foi apenas um início para as mudanças que acontecem e ainda tem que acontecer. Há muitas áreas que ainda necessitam de ser apreendidas pelos surdos. Acreditamos que a acessibilidade de um jornal com informação acadêmica como o “TVU Notícias” coopera para que os surdos possam ter acesso a conteúdos até então inéditos a eles e vislumbrar um horizonte maior de possibilidades.

Vale ressaltar que a TV Universitária de Uberlândia foi pioneira nesse processo e esperamos que seja um acontecimento que vai motivar os outros meios midiáticos a refletirem sobre essa necessidade. Ademais, exercer esse trabalho tem sido uma grande oportunidade ampliar o conhecimento em libras de sinais e língua portuguesa, pois é um aprendizado diário.

6 – REFERÊNCIAS

ABNT NBR 15290 (2005). **Acessibilidade em Comunicação na Televisão**. Disponível em: < <http://www.crea-sc.org.br/portal/arquivosSGC/NBR%2015290.pdf>> Acesso em: 10 de outubro. 2017.

ALPHATRAD PORTUGUAL. **Interpretação simultânea e interpretação consecutiva - Por que motivo são tão diferentes?** Disponível em< <https://www.alphatrad.pt/interpretacao-simultanea-consecutiva>> acesso em 12 de outubro. 2017.

ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Cecília.; PAGANO, Adriana. **Competências em Tradução**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BARBOSA, Heloísa Guimarães. **Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta**. Campinas: Ponters, 1990.

BRASIL. **Ata VII – Comitê de Ajudas Técnicas – CAT**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2007. Disponível para download em:< <http://www.comunicacaoalternativa.com.br/artigos-cientificos>>. Acesso em: 19 de setembro. 2017.

_____. **Portaria n° 188**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 mar. 2010. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no Diário Oficial da União de 4 de março de 2002, Seção 1, p. 2. Disponível em: < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2010/03/25>>. Acesso em: 20 de agosto. 2017.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. **Interpretação da Libras no Gênero Jornalístico Televisivo: Elementos Extralingüísticos na Produção de Sentidos**. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/marcus_vinicius_batista_nascimento.pdf> Acesso em: 05 de setembro. 2017.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. **Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido**. In: SANTIAGO, Neiva de Aquino Albres; NEVES, Sylvia Lia Grespan. *Libras em estudo: Política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 35-55.

O SISTEMA PRONOMINAL EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS: UM ESTUDO COMPARATIVO

THE PRONOMINAL SYSTEM IN BRASILIAN SIGN LANGUAGE AND IN PORTUGUESE: A COMPARATIVE STUDY

Telma Rosa Andrade*

RESUMO: O estudo investiga o sistema pronominal do português e da Língua Brasileira de Sinais em uma perspectiva comparada. Adotamos a hipótese gramática universal, que manifesta propriedades inatas (conforme Chomsky 1995). Partimos da observação de que, nas línguas de sinais, os pronomes pessoais são realizados pela apontação no espaço de sinalização e também pela orientação do olhar, na indicação da 1ª, 2ª e 3ª pessoa do discurso, no singular e no plural (Ferreira Brito 1995). Em português, os pronomes são realizados por itens específicos para cada pessoa do discurso, no singular e no plural, e assumem formas diferentes se estão na posição de sujeito ou de complemento (Cunha 1972). Em ambas as línguas, as categorias pronominais podem ter uma realização na estrutura formal dos predicados, por meio de processos flexionais (sufixos ou parâmetros da estrutura do sinal). Considerando o contraste no sistema pronominal nas duas línguas, concluímos que existem propriedades formais semelhantes e também diferenças, o que permite identificar os pressupostos da teoria de princípios e parâmetros.

PALAVRAS-CHAVE: sistema pronominal; LIBRAS; português brasileiro; Princípios e Parâmetros.

ABSTRACT: The study investigates the pronominal system of Portuguese and the Brazilian Sign Language in a comparative perspective. We adopt the universal grammar hypothesis, which manifests innate properties (according to Chomsky 1995). We begin with the observation that in sign languages, personal pronouns are performed by pointing in the signaling space and also by the orientation of the look, in the indication of the 1st, 2nd, and 3rd person in the discourse, singular and plural as well (Ferreira Brito 1995). In Portuguese, pronouns are made by specific items for each person in the discourse, singular and plural, and assume different forms if they are in the position of subject or complement (Cunha 1972). In both languages, the pronominal categories can have an accomplishment in the formal structure of the predicates, by means of flexural processes (suffixes or parameters of the structure of the signal). Considering the contrast in the pronominal system in the two languages, we conclude that there are similar formal properties and also differences, which allows to identify the assumptions of the theory of principles and parameters.

KEYWORDS: Pronominal system; Brazilian Sign Language (BSL); Brazilian portuguese; Principles and Parameters.

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo, investigamos o sistema pronominal do português e da Língua Brasileira de Sinais em uma perspectiva comparada. Na análise dos dados, relacionamos os fenômenos observados com as categorias formais da gramática universal,

* Docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), doutoranda em Linguística e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB), Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. telmalibrarosa@hotmail.com

considerando a perspectiva da teoria gerativa, no quadro teórico de Princípios e Parâmetros (cf. Chomsky 1986).

Para tanto, identificamos as categorias formais do sistema pronominal em LIBRAS e em português, na estrutura oracional, considerando, primordialmente os pronomes pessoais na posição de sujeito, e nas estruturas de posse. A discussão será estruturada como a seguir: na seção 2, apresentamos o sistema pronominal no português; na seção 3, apresentamos o sistema pronominal em LIBRAS; na seção 4, apresentamos a conclusão.

2. O SISTEMA PRONOMINAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Nesta seção, apresentamos o sistema pronominal do português brasileiro, considerando primordialmente sua ocorrência na posição de sujeito da oração, seguindo a descrição de Cunha (1980). Nas frases, os pronomes desempenham funções semelhantes àquelas desempenhadas pelos sintagmas nominais (substantivos). Assim, eles servem para substituir um sintagma nominal na estrutura da oração, como no caso dos pronomes pessoais. Por exemplo:

(1) a. Ana e Maria foram à praia.

b. Elas foram à praia.

No exemplo (1b), o pronome ‘elas’ substitui o sintagma nominal ‘Ana e Maria’, no exemplo (1a).

Os pronomes também são usados para acompanhar o substantivo, na estrutura do sintagma nominal, fazendo uma referência às pessoas do discurso, como no caso dos pronomes possessivos, conforme ilustrado em (2), ou indicando uma propriedade em relação ao substantivo, como no caso dos pronomes demonstrativos, que o localizam em relação aos interlocutores, conforme ilustrado em (3).

(2) [Meus livros] estão em casa.

Meus [1ª pessoa/ possessivo] [masc./plural] / livros [masc./plural]

(3) Comprei [estes livros] ontem.

Estes [próximo da 1ª pessoa] [masc./plural] / livros [masc./plural]

No exemplo (2), ‘meus’ se refere à 1ª pessoa, e acompanha o substantivo ‘livros’ e, por essa razão, concorda com o substantivo em gênero (masculino) e número (plural). No exemplo (3), ‘estes’ indica que o substantivo ‘livros’ está próximo à 1ª pessoa e acompanha o substantivo ‘livros’, por essa razão, concorda com o substantivo ‘livros’ em gênero (masculino) e número (plural).

Em português, os pronomes sujeito (*eu, tu, você, ele/ela, nós, vocês, eles/elas*) podem ser omitidos na estrutura oracional. Isso ocorre porque as terminações verbais são suficientes para indicar a pessoa a que se refere o predicado (CUNHA, 1980, p. 284). Nesse caso, o sujeito é nulo.

(8) Ø Adoro chocolate.

No entanto, existem casos em que se deve empregar o pronome sujeito:

a) Quando se quer chamar mais atenção para a pessoa do sujeito.

(9) - Você é responsável pelas crianças!

b) Quando existe alternância entre as pessoas do discurso, conforme ilustrado em (11): o pronome de 1ª e 3ª pessoa destacam o contraste nos referentes, especialmente se as formas verbais são idênticas.

(11) a. Eu disse que iria./ Ele disse que iria.

b. Ø disse que iria. [Quem disse? Ele? Eu?]

No português brasileiro, a regra de preenchimento da posição de sujeito pelo pronome tornou-se mais geral do que a regra de omissão do pronome. Por essa razão, podemos afirmar que o português brasileiro usa o pronome na posição de sujeito de forma ampla.

c) Em português, pode também ocorrer a omissão do pronome objeto. Nesse caso, temos o objeto nulo. Em português, o argumento alvo de verbos bitransitivos, com o verbo *pedir, dar, entregar, mostrar* pode ficar nulo, como exemplificamos a seguir.

(12) a. O aluno **me** pediu uma explicação

b. O aluno Ø pediu uma explicação

No português brasileiro, a regra da omissão do pronome objeto ocorre também com os verbos com um complemento, como *comprar*, *fazer*, *ver*. Isso indica que o objeto nulo é muito comum no português brasileiro.

(13) a. Eu vi o sapato na loja e comprei Ø, porque ele era lindo!

b. A professora passou o dever de casa, mas vou fazer Ø só amanhã.

3. O SISTEMA PRONOMINAL EM LIBRAS

Nesta seção, apresentamos algumas propriedades do sistema pronominal em Libras. Nosso objetivo é estabelecer uma comparação com o português, a fim de reunir alguns parâmetros teóricos para investigar o uso de pronomes na interlíngua dos surdos aprendizes de português (escrito) L2. Conforme mencionamos anteriormente, nossa hipótese é a de que existe interferência da L1 no desenvolvimento linguístico.

Em uma primeira observação, verificamos que, em LIBRAS, os pronomes desempenham funções semelhantes àquelas desempenhadas pelos elementos nominais (substantivos). Assim, os pronomes servem para substituir um substantivo na estrutura oracional, conforme ilustrado a seguir

(16) a. PASSADO ANA /MARIA IR PRAIA

‘Ana e Maria foram a praia.’

b. PASSADO IX3pl IR PRAIA

Nesse caso, IX3pl substitui o sintagma nominal na posição de sujeito ‘ANA / MARIA’

Os pronomes pessoais podem também ocorrer na estrutura do sintagma nominal para expressar uma relação de posse, conforme ilustrado a seguir:

(17) ONTEM IXposs.1sLIVROreduplicação FICAR CASA

‘Ontem meus livros ficaram em casa.’

Em (17), o pronomes IXposs.1s acompanha ‘LIVRO’, para expressar que existe um possuidor de 1ª pessoa.

Em LIBRAS, os pronomes pessoais podem ser usados na posição de sujeito, e na posição de objeto, conforme exemplo a seguir:

(18) a. ‘M-A-R-I-A GOSTA P-E-D-R-O.’

‘Maria gosta de Pedro.’

b. 'IX3p.s GOSTA P-E-D-R-O.'

'Ela gosta do Pedro.'

c. 'M-A-R-I-A GOSTA IX3p.s.

'Maria gosta dele.'

O sistema pronominal em LIBRAS foi investigado pela primeira vez, de forma sistemática, por Lucinda Ferreira Britto. Os resultados desse estudo estão publicados em Ferreira Brito (1995). A autora analisou os pronomes pessoais na língua de sinais americana e na LIBRAS, em uma perspectiva comparada, sustentando que:

(...) pronomes em LIBRAS e ASL preenchem a definição de pronomes elaborada por Lyons (1977); a orientação é um parâmetro importante para os sistemas pronominais; a localização em LIBRAS e em ASL representa mais do que apenas uma locação no mundo real. (p. 85)

Partindo do estudo de Lyons (1977), Ferreira Brito (2010) ressalta que há três classes de expressões referentes, que seriam os nomes próprios, os sintagmas nominais e os pronomes. Assim, os pronomes funcionariam como substituto do substantivo, porém, sua função mais básica é a dêitica, ou seja, eles devem ser definidos em relação a sua localização no espaço e no tempo, dentro do contexto. Dessa forma, o pronome está necessariamente relacionado ao aqui e agora do falante. Já que o pronome está relacionado à dêixis, então os pronomes em LIBRAS e ASL se encaixam perfeitamente na conceituação que se tem de pronomes.

A autora argumenta que, na língua portuguesa, o pronome apresenta dois aspectos dêiticos distintos puros e impuros. Os pronomes 'eu e você' são dêixis puras, enquanto que 'ele e ela' são dêixis impuras.¹ Na estrutura dos pronomes, tanto em LIBRAS como ASL, essa diferença entre dêixis pura e impura é necessária. Em

1 De acordo com Ferreira Brito (2010: 86): "Em português, os pronomes *eu* e *você* são dêixis puras, enquanto que *ele* e *ela* são dêixis impuras – ou seja, aqueles são apenas dêiticos, enquanto que estes são em parte não-dêiticos, já que veiculam informação adicional com a referência espaço-temporal. A informação não-dêitica da dêixis impura (gênero, marcadores sociais e de polidez etc.) pode ser tanto expressiva como descritiva." LIBRAS, a primeira, a segunda terceira pessoa do singular são dêixis puras. No inglês, os pronomes pessoais de terceira pessoa são dêixis impuras (LYONS, 1981, p. 223 *apud* FERREIRA BRITO, 2010, p. 86).

Para Ferreira Brito (2010, p. 47), em LIBRAS, a flexão para pessoa e número muda do início ao final do movimento, quando há verbos direcionais. É o caso do verbo

‘ENTREGAR’, ilustrado a seguir: a orientação diferencia o referente, pois sujeito é o ponto inicial do movimento, e o objeto o ponto final.

(19)

Neste trabalho, destacamos que a flexão de 1^a, 2^a e 3^a pessoa está incorporada no verbo de concordância, no singular, conforme Quadros; Karnopp (2004). No entanto, Andrade (2016) observa que, no plural, observamos o uso da apontação, com os sinais que indicam ‘dual’, ‘trial’, ‘múltiplo’, também com verbos de concordância. Portanto, na 1^a, 2^a e 3^a pessoa do plural, é necessário utilizar a sinalização/ apontação. Ferreira Brito (2010, p. 48) conclui que a LIBRAS é uma língua *pro-drop*, ou seja, possui o sujeito nulo. Além disso, o objeto também pode ser nulo, como no caso do verbo de concordância. Nesse sentido, no discurso, o sujeito e o objeto podem ser nulos no enunciado. Dessa forma, nos verbos direcionais, ou com flexão, o sujeito e o objeto apresentam-se marcados na estrutura do sinal, e a ordem da estrutura é fixa, e somente o objeto direto pode ficar livre para vir antes ou após o verbo flexionado.

Vários estudos já mostraram que a orientação do movimento é muito importante para se entender os sistemas pronominais na língua de sinais. No entanto, Ferreira Brito (2010, p. 92) acrescenta que o sistema pronominal em LIBRAS é realizado pela orientação da apontação e também pela orientação do olhar. A autora ressalta que a localização ocorre em três níveis diferentes, que são:

- 1) a localização com um componente interno da estrutura de um sinal;
- 2) a localização com parte do espaço de enunciação usada como a estrutura linguística para os pronomes (a interpretação espacial linguística dos referentes);
- 3) a localização real dos participantes conversacionais e dos referentes de terceira. (p. 92)

A autora afirma que os primeiros níveis citados são linguísticos e convencionais, diferentes do terceiro nível. Em relação à 1^a pessoa, os níveis são considerados em um mesmo espaço físico, ou seja, em frente ao corpo do emissor, na altura do tórax, já que o espaço de enunciação é ligado sempre ao corpo do emissor. Essa ocorrência de três níveis de localização no corpo do emissor em 1^a pessoa causa uma sobreposição de níveis. No que se refere à 2^a pessoa, a realização dos três níveis não coincide. No caso da 3^a pessoa, a referência é bem mais complexa, pois os três níveis de localização são todos diferentes.

A orientação do olhar pode ser dirigida na direção da segunda pessoa ou da terceira pessoa. Focando na segunda pessoa, o emissor indica com o olhar o

interlocutor. Na terceira pessoa, o emissor dirige o olhar para o interlocutor para enfatizar a localização do referente, no espaço físico.

Na orientação de mão, o dedo indicador aponta para o próprio corpo do pronunciador, o que significa a primeira pessoa do singular 'eu'. Na 2ª pessoa e na 3ª pessoa, o dedo indicador aponta na direção do referente, mas esse movimento é acompanhado pela orientação do olhar. A diferença é que, na 2ª pessoa, o pronunciador faz a orientação do olhar na direção do interlocutor, e na terceira pessoa a orientação muda para uma localização no espaço de sinalização. Ou seja, o pronunciador orienta a apontação e o olhar na direção do ponto onde está o referente. Esse referente pode estar presente ou não. Dependendo da pessoa do discurso, a direção do olhar deve se ligar com a estrutura da interação.

A seguir, ilustramos o realização do pronome de 3ª pessoa, na estrutura oracional.

(20) ELE SABER FALAR INGLÊS 'Ele sabe falar inglês'

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a relação entre o sistema pronominal em LIBRAS e em português foi importante para a análise das propriedades gramaticais de cada língua, considerando a teoria de Princípios e Parâmetros. Verificamos que existem propriedades formais semelhantes entre o sistema pronominal em LIBRAS e em português, como por exemplo: a realização do sistema pronominal na estrutura do verbo (pronomes nulos), em oposição a formas pronominais independentes (pronomes plenos).

No Brasil, a maioria das escolas adota a política de inclusão. Os alunos surdos são incluídos em sala com os ouvintes desde o ensino fundamental. Com o processo da inclusão, percebemos a dificuldade de interação com a língua portuguesa. Isso torna a escolarização um desafio para o aluno surdo. Existem também as barreiras com os professores que não sabem a língua de sinais para entender essas crianças. A educação inclusiva não percebe que há desconhecimento do grupo de ouvintes para fazer a integração com os surdos.

Na sala de aula, quando realiza atividades, a criança surda necessita de apoio para ser ensinada. O professor precisa ter condições de expressar o ensino adequado, junto com o intérprete. Deve ajudar no desenvolvimento das aulas, com livros,

ilustrações, mapas, entre outros recursos, para apoiar o aluno a conquistar o desafio do estudo.

O estudo comparativo da gramática de LIBRAS e do português é uma forma de desenvolver o conhecimento linguístico, a assim propiciar o desenvolvimento acadêmico adequado da pessoa surda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A. P. **Aquisição da estrutura frasal na língua brasileira de sinais**. Dissertação de Mestrado. Pós Graduação em Linguística UESB, 2013.

ANDERSON, Y. **A língua de sinais e cultura dos surdos**. Palestra proferida no VI Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos - ENPAS / IV Encontro Nacional dos Surdos. Rio de Janeiro, 1994.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CUNHA; F. Celso. **Gramática da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: FAE, 1972.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of Language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1996.

FELIPE, T.A. **LIBRAS em contexto**: livro do estudante. MEC\ SEESP. (Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos). Brasília, 2007.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro UFRJ, 1995.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.