



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA

ISABELA CRISTINA GOMES DA SILVA PESTANA

**O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM
LIBRAS: uma experiência em salas regulares bilíngues para surdos no
município do Recife**

Recife
2024

ISABELA CRISTINA GOMES DA SILVA PESTANA

**O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM
LIBRAS: uma experiência em salas regulares bilíngues para surdos no
município do Recife**

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Educação Básica da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do
título de mestra em Educação Básica.

Área de concentração: Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Wilma Pastor de Andrade Sousa

Recife
2024

Catálogo na fonte
Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/1431

P476u Pestana, Isabela Cristina Gomes da Silva
O uso de recursos didáticos nas práticas de letramento em LIBRAS: uma experiência em salas regulares bilíngues para surdos no município do Recife / Isabela Cristina Gomes da Silva Pestana. –2024.
105 f.

Orientação de: Wilma Pastor de Andrade Sousa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Básica, 2024.
Inclui Referências.

1. Recursos didáticos. 2. Letramento. 3. LIBRAS. 4. Língua Brasileira de Sinais. 5. Surdos. 6. Sala bilíngue. I. Sousa, Wilma Pastor de Andrade (Orientação). II. Título.

371.912 (22. ed.) UFPE (CE2024-065)

ISABELA CRISTINA GOMES DA SILVA PESTANA

**O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM
LIBRAS: uma experiência em salas regulares bilíngues para surdos no
município do Recife**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Básica.

Aprovada em 26 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Wilma Pastor de Andrade Sousa – Presidente

Profa. Dra. Tícia Ferro – Examinadora Interna

Profa. Dra. Wanilda Cavalcanti – Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

A Deus, o princípio de tudo.

À Mariana Vitória, importante peça para a execução deste trabalho, pois, sem ela não poderíamos criar o caderno de atividades. Obrigada, minha irmã amada, por abdicar de tantos momentos de lazer para embarcar nessa jornada comigo.

Ao meu amado esposo Douglas, por todo apoio, pelas longas madrugadas de suporte e por todas as vezes que se fez fortaleza nos tempos de tempestade.

Ao meu anjinho que acompanhou um pouco dessa louca vida de mestrandia e hoje está lá do céu vendo as conquistas da mamãe.

Aos meus pais, Gomes e Josi, que sempre me apoiaram nos estudos, se colocando em segundo plano para que eu pudesse estudar e realizar meus sonhos. Amo muito vocês!

Ao meu irmão Willams, que mesmo de longe, se faz presente todos os dias.

A toda comunidade surda de Pernambuco que me acolhe desde 2008. Aos meus ex e eternos estudantes surdos Arthur, Isabelle, Yasmin, Gustavo, Alexsandro, Jhon, Alex, Duda, Micaelly, Laura, Wesley, Thaynara, Haynara, que me transformaram na profissional que sou hoje. Eterna gratidão!

À minha orientadora maravilhosa, incrível e única, Wilma Pastor, que nunca desistiu de mim, sempre presente e paciente e está realizando esse sonho comigo, que começou lá em 2008.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa e que tanto contribuíram.

Às minhas ilustres examinadoras Wanilda Cavalcanti e Tícia Ferro, tão detalhistas e cuidadosas, que nos ajudaram a construir este trabalho de forma coletiva.

Aos colegas da Gerência de Educação Especial que sempre deram força para que eu seguisse firme e forte no meu propósito, principalmente a minha gerente Adilza Gomes, por todos os conselhos e apoio incondicional.

Ao meu estimado amigo e colega de profissão Liverson Paiva, por todas as ajudas, dicas e por sempre me socorrer linguisticamente.

"Nunca se pode concordar em rastejar, quando se sente ímpeto de voar".

Hellen Keller (1903, p. 393, tradução nossa)¹

¹ No original: "“One can never consent to creep when one feels an impulse to soar”.

RESUMO

A educação bilíngue de surdos é garantida por lei desde o ano de 2005, sendo a Língua Brasileira de Sinais - Libras adotada como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Diante desta realidade, e da escassez de materiais voltados para o letramento em Libras de estudantes surdos, surgiu a necessidade da elaboração de recursos que atendam às especificidades linguísticas desses estudantes. Com base nos estudos teóricos de Quadros e Karnopp (2004), Quadros e Schmiedt (2006), Gesser (2009), Ferreira-Brito (1993, 2012), este trabalho tem como objetivo analisar os recursos didáticos, utilizados pelos professores, nas práticas de letramento em Libras de estudantes matriculados em Salas Regulares Bilíngues para Surdos do município do Recife. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, de abordagem metodológica qualitativa, com base na análise de conteúdo de Bardin (2016). Participaram da pesquisa cinco docentes que atuam junto a estudantes surdos em processo de aquisição da Libras. Os dados revelaram que os participantes sempre precisavam fazer adaptações e adequações nos materiais disponibilizados na internet, devido à variação linguística da Libras, bem como observamos a carência de materiais didáticos direcionados para o ensino da estrutura da Libras. A partir desse estudo, foi elaborado um produto educacional, em forma de caderno de atividades, que visa a auxiliar as práticas de letramento em Libras para os estudantes das Salas Regulares Bilíngues para Surdos.

Palavras-chave: Recursos didáticos. Letramento. Libras. Surdos. Sala bilíngue.

ABSTRACT

Bilingual education of the deaf is guaranteed by law since 2005, being the Brazilian Sign Language - Libras adopted as first language and the Portuguese language written as second language. Given this reality, and the scarcity of materials focused on the reading in Libras of deaf students, there was a need to elaborate resources that meet the linguistic specificities of these students. Based on the theoretical studies of Quadros and Karnopp (2004), Quadros and Schmiedt (2006), Gesser (2009), Ferreira-Brito (1993, 2012), this work aims to analyze the didactic resources, used by teachers, of students enrolled in Bilingual Regular Rooms for the Deaf of the Municipality of Recife. This is a descriptive research, with a qualitative methodological approach, based on the content analysis of Bardin (2016). Five teachers who work with deaf students in the process of acquiring Libras participated in the research. The data revealed that the participants always needed to make adaptations and adjustments in the materials available on the internet, due to the linguistic variation of Libras, as well as we observed the lack of didactic materials directed to the teaching of the structure of Libras. From this study, an educational product was developed, in the form of a notebook of activities that aims to assist the practices of reading in Libras for students of bilingual rooms for the deaf.

Keywords: Teaching resources; literacy; Libras; deaf; bilingual classroom.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas de aquisição na língua de sinais em crianças surdas	23
Quadro 2 - Síntese dos parâmetros da Libras apresentados por Ferreira-Brito (2012)	28
Quadro 3 - Exemplos de práticas de letramento em Libras	38
Quadro 4 - Legislações estaduais que reconheceram a Libras como meio de comunicação das pessoas surdas	46
Quadro 5 - Possibilidades de práticas de ensino	68
Quadro 6 - Exemplos de recursos didáticos para as práticas de letramento em Libras	69
Quadro 7 - Perfil dos professores das SRBS quanto à formação acadêmica	76
Quadro 8 - Atuação dos participantes nas SRBS e formação continuada	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sinalização do verbo ouvir	30
Figura 2 - Sinalização do substantivo ouvinte	30
Figura 3 - Sinalização da palavra igreja	30
Figura 4 - Sinalização do verbo responder na frase “Eu respondo”	31
Figura 5 - Sinalização do verbo responder na frase “Me responder”	31
Figura 6 - Sinalização do verbo perguntar na frase “Eu pergunto”	32
Figura 7 - Sinalização do verbo perguntar na frase “Me perguntar”	32
Figura 8 - Sinalização do verbo ir, na frase “Vou para a casa”	33
Figura 9 - Sinalização do verbo colocar na frase “Eu coloco o copo em cima da mesa”	33
Figura 10 - Sinalização da palavra laranja	34
Figura 11 - Sinalização da palavra sábado	34
Figura 12 - Habilidades do trabalho com a língua sinalizada	40
Figura 13 - Temas para projetos de trabalho em Libras como L1	42
Figura 14 - Sinalização da palavra ABACAXI em diversos estados brasileiros	67
Figura 15 - Atividade 2	70
Figura 16 - Atividade 3	71
Figura 17 - Jogo da Memória	72
Figura 18 - Cartas do Jogo da memória	81
Figura 19 - Placas com imagens de frutas	83
Figura 20 - Cartaz de cores em Libras	86
Figura 21 - Caixa do Jogo BaraLibras	87
Figura 22 - Peças do Jogo BaraLibras	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS SURDAS	17
2.1	Língua Brasileira de Sinais – aspectos estruturais	26
2.2	Práticas de letramento com crianças surdas	35
3	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A CONQUISTA DA LÍNGUA DE SINAIS COMO DIREITO LINGUÍSTICO	43
3.1	Educação bilíngue de surdos	54
3.2	A proposta das Salas Regulares Bilíngues para Surdos no município do Recife	59
4	PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O LETRAMENTO EM LIBRAS	64
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
7	PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO DE ATIVIDADES EM LIBRAS	89
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO AOS PROFESSORES DAS SRBS DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE	102
	APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DAS SRBS DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE	103
	APÊNDICE C - ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA	104
	APÊNDICE D - CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PARTICIPANTES NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LIBRAS	105

1 INTRODUÇÃO

Há registro, no Brasil, de um quantitativo alto de pessoas com deficiência. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), de acordo com um estudo sobre deficiência e desigualdades sociais, com base na Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, existiam 17,2 milhões de pessoas com dois anos ou mais com algum tipo de deficiência, o que corresponde a 8,4% da população dessa faixa etária. Já em relação à deficiência auditiva², o percentual é de 1,1%, ou seja, 2,3 milhões de brasileiros. Vale destacar que, na pesquisa mencionada anteriormente, foi observada apenas a população acima de 2 anos.

Em relação à educação para surdos³, esta é preconizada desde a publicação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no que concerne ao direito da pessoa à igualdade de condições ao acesso e à permanência na escola, como também na garantia de padrão de qualidade. Porém, o fato desses sujeitos, usuários da Língua Brasileira de Sinais – Libras, perceberem o mundo visualmente, e se comunicarem e pensarem por meio de uma língua visuo-gestual, “não se pode falar em inclusão se não são oferecidas as condições necessárias” (Stumpf, 2008, p. 24). Nesse sentido, com a discussão acerca da educação de surdos, nota-se que são muitos os desafios dentro do trabalho docente.

Ressalta-se que, através do reconhecimento da Libras como língua, e como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, por meio da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), passa a ser obrigatória a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, integrando-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 2005). Sendo assim, novos horizontes na educação de surdos são descobertos e os profissionais da educação iniciam mais um novo embate: aprender a Libras.

O Decreto Federal nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), que regulamenta a lei citada anteriormente, introduz, na legislação federal, as seguintes denominações -

² Esclarecendo que as pessoas usuárias da língua de sinais, independente do percentual da perda auditiva, adotam o termo pessoa surda, por uma questão política, cultural e identitária.

³ Neste trabalho, utilizar-se-á o termo surdo para se referir aos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas.

ESCOLAS e CLASSES DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE, tratando daquelas “em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Brasil, 2005, p. 5).

Além disso, a proposta da educação bilíngue de surdos enfatiza a necessidade de a criança surda ter acesso à Libras desde a tenra idade, pois o estímulo às suas capacidades e competências linguísticas acompanha cada fase do desenvolvimento infantil.

Para Lacerda e Lodi (2009), espera-se que na medida em que o direito linguístico do surdo seja respeitado, suas oportunidades de aprendizagem, conhecimento e desenvolvimento sejam ampliadas. Nota-se a importância da educação bilíngue, na qual as metodologias utilizadas são pautadas no visual, respeitando a cultura e identidade dos sujeitos surdos; elas também são subsídios para a aprendizagem da língua portuguesa escrita. Nesse sentido, defende-se neste estudo que a educação bilíngue é a que mais atende às necessidades dos sujeitos surdos.

Conforme já mencionado anteriormente, a Lei nº 10.436/02, conhecida como a Lei de Libras, é regulamentada no ano de 2005, porém, apenas no ano de 2021, após a promulgação da Lei Federal nº 14.191/21 (Brasil, 2021), há mudança na LDB/96, sendo incluído como um dos princípios do ensino brasileiro o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 2021, p. 1). Além disso, na referida lei, a educação bilíngue de surdos é definida como uma modalidade de educação escolar que oferece a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2).

Nesse contexto, a partir da Lei Federal nº 14.191/21 (Brasil, 2021), a educação bilíngue de surdos passa a compor o cenário educacional brasileiro como uma modalidade, juntamente com a educação especial, educação de jovens e adultos, educação básica do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação à distância.

Vale salientar que este trabalho se baseia nos estudos de Soares (2004) sobre a alfabetização na perspectiva do letramento da língua portuguesa, no qual, o acesso à escrita ocorre concomitantemente por meio da alfabetização (adquirir o sistema convencional de escrita) e do letramento (desenvolver habilidades para usar

esse sistema nas atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais relacionadas à língua escrita), conceituando-se como alfabetizar letrando.

Além disso, Santos e Albuquerque (2007) corroboram as ideias de Soares (2004), enfatizando que o acesso a textos e às situações sociais em que estes são utilizados ocorre através da oferta de oportunidades aos estudantes no aprendizado da língua escrita. É necessário também que o estudante “[...] seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético” (Santos; Albuquerque, 2007, p. 98).

É importante ressaltar que os estudos de Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) apontam uma direção para a conceitualização de letramento em Libras como sendo “[...] possibilitar, aos alunos, práticas de leitura e de produção textual em Libras, para que, posteriormente, este conhecimento seja posto em diálogo com a L2” (Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 135). Logo, “[...] em contrapartida as práticas de letramento nos dariam subsídios para discutir o processo da escrita” (Fernandes, 2006, p. 132).

Nesse sentido, este trabalho tem como foco as práticas de letramento em Libras, o que resulta na necessidade da produção de materiais e recursos que atendam às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, bem como o entendimento da necessidade de distinção dos materiais que são utilizados no processo de letramento em Libras e no processo de letramento em língua portuguesa.

Vale destacar que Quadros e Karnopp (2004) consideram as línguas de sinais como línguas naturais “[...] e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação [...]” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 30). Ademais, conforme Fernandes (2006), a Libras possui grande importância na aquisição de uma segunda língua, uma vez que as crianças necessitam entender as relações textuais dessa língua, através da mediação dela, comparando o que é igual e o que é diferente entre elas.

É importante enfatizar que são assegurados aos estudantes surdos, por lei, a disponibilização e o acesso a materiais didáticos, bem como professores bilíngues com formação e especialização em nível superior (Brasil, 2021), uma vez que há a prerrogativa de que, nessa formação, o profissional domine a área do conhecimento, melhorando a qualidade do trabalho exercido juntos aos estudantes. Sendo assim,

faz-se necessário o planejamento, a elaboração e a oferta de recursos, materiais e estratégias didático-pedagógicos adequados para o ensino e a aprendizagem desse público.

Atualmente, são disponibilizados, gratuitamente, materiais que abordam o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2) para surdos. Esses materiais são direcionados aos professores e estudantes, como, por exemplo: a) Ensino de língua portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica, volumes 1 e 2 (Salles; Faulstich; Carvalho; Ramos, 2004). b) Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos (Quadros; Schmiedt, 2006). c) Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano (Guimarães; Silva, 2018).

Nesses materiais anteriormente mencionados, a Libras é utilizada como mediação da aprendizagem e da alfabetização da língua portuguesa escrita, principalmente associada ao uso da datilologia⁴. Por outro lado, há uma escassez tanto de materiais didáticos, quanto de pesquisas na área de letramento em Libras. O que se observa são recursos pedagógicos que associam o aprendizado da Libras à língua portuguesa, tornando a Libras uma mediadora deste processo, através de atividades ilustradas em Libras e língua portuguesa, livros de língua portuguesa para crianças surdas e atividades pedagógicas em Libras, conforme encontrado em Almeida e Duarte (2004); Campelo et al. (2008); Micheski (2011); Couto (2015); Guimarães e Silva (2018), Costa e Sanches (2018) e Sipans (2021).

Nesse sentido, percebe-se que ainda há uma grande escassez de recursos didáticos para o trabalho pedagógico com estudantes surdos, principalmente na Região Nordeste. Embora já se tenha material didático disponível para o ensino da Libras como primeira língua (L1), as produções têm sido, em sua maioria, originárias da Região Sul e da Região Sudeste, logo, há diferença em vários sinais utilizados aqui no Nordeste devido à variação linguística. Segundo Strobel e Fernandes (1998), a Libras apresenta variações regionais e estas referem-se às variações de sinais de uma região para outra.

Nesse contexto, muitos questionamentos surgiram; dentre eles, destaca-se: como elaborar materiais didáticos para o letramento em Libras dos estudantes surdos, sem, necessariamente, estarem vinculados ao ensino da língua portuguesa escrita? Quais são as produções existentes referentes aos recursos didáticos para

⁴ Soletração de uma palavra ou frase usando a formação manual de letra por letra em Libras.

esses estudantes? Inicialmente, acredita-se que, possivelmente, os professores selecionam materiais na internet sem levar em consideração a especificidade do letramento em Libras, desvinculado da língua portuguesa escrita, bem como não atentam para a variação linguística da Libras.

É importante ressaltar que os materiais didáticos disponíveis para os estudantes surdos são, por vezes, apenas adaptações de materiais voltados aos estudantes ouvintes. Tais materiais não são produzidos com as adequações corretas e esperadas para aquele público, uma vez que as estratégias de alfabetização dos estudantes ouvintes são, em sua maioria, voltadas para o som, a consciência fonológica. No caso dos estudantes surdos, as estratégias precisam ser direcionadas para um percurso visual, tendo como base que as pessoas surdas são visuais e fazem uso de uma língua visuo-espacial.

Em experiências anteriores, como professora polivalente⁵, durante a regência em sala regular bilíngue para surdos, do ano de 2016 ao ano de 2019, em uma escola da rede municipal do Recife localizada no bairro do Cordeiro, atendendo estudantes surdos matriculados em turmas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, com vivências pedagógicas junto a estudantes em processo de aquisição da Libras e de alfabetização na Língua Portuguesa escrita, percebeu-se a dificuldade de encontrar materiais específicos para o processo de letramento em Libras dos estudantes surdos. Os materiais são escassos e sempre se remetem à Libras como estratégia mediadora da alfabetização da língua portuguesa na modalidade escrita, não como uma língua repleta de significados, estrutura e gramática, sem realizar o aprofundamento dos estudos sobre a mesma.

Portanto, esta pesquisa deu-se pelo desejo de superar este problema que envolve e angustia os professores do município do Recife, principalmente os professores que atuam nas Salas Regulares Bilíngues para⁶ Surdos, doravante SRBS, as quais serão descritas neste trabalho.

Deste modo, teve-se como objetivo geral analisar os recursos didáticos, utilizados pelos professores, nas práticas de letramento em Libras de estudantes matriculados em Salas Regulares Bilíngues para Surdos do Município do Recife, além dos objetivos específicos, a saber: a) mapear os materiais didáticos específicos

⁵ Denominação referente aos professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁶ A terminologia "para" é utilizada no Decreto Municipal nº 28.587/2015. Neste trabalho, ela será utilizada apenas quando se referir a este Decreto.

para a prática de letramento em Libras utilizados na Rede Municipal de Ensino do Recife; b) elencar os critérios aplicados pelos professores na seleção de materiais didáticos específicos para a prática de letramento em Libras; c) categorizar as estratégias, utilizadas pelo professor, nas práticas de letramento em Libras de estudantes surdos.

Entende-se que a escolha e o uso de recursos didáticos nas práticas de letramento em Libras estão associados à concepção de educação bilíngue que o professor possui.

Por isso, esta dissertação está organizada da seguinte forma: a) na segunda seção, discorre-se sobre a aquisição da linguagem pela criança surda, os aspectos estruturais da Libras, como também acerca das práticas de letramento com crianças surdas; b) na terceira seção, apresenta-se uma discussão referente às políticas linguísticas na educação de surdos: a conquista da língua de sinais como direito linguístico, bem como sobre a educação bilíngue de surdos, por fim versando acerca da proposta das SRBS do município do Recife; c) a quarta seção evidenciará estudos sobre a produção de recursos didáticos para o letramento; d) na quinta seção, detalham-se os procedimentos metodológicos da pesquisa; e) na sexta seção, apresentam-se os resultados e realiza-se a análise deles; f) na sétima seção é apresentado o produto educacional elaborado a partir deste estudo.

2 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS SURDAS

“[...] a língua de sinais é a língua acessada pela criança surda de forma natural e espontânea”
(Quadros; Cruz, 2011, p. 29).

Nesta seção, serão feitas algumas discussões para compreender o processo de aquisição da linguagem pelo qual as crianças surdas passam. Define-se a aquisição da linguagem como o “processo que resulta no conhecimento da língua nativa” (Lyons, 1981, p. 252). Pesquisas desenvolvidas por Quadros (1997); Lillo-Martin (1986) e Santana (2007), sobre a aquisição da linguagem pela criança surda, mostram que a principal diferença entre a comunicação de uma criança surda e a de uma criança ouvinte é o canal que elas utilizam para interagir com o meio, e que a aquisição de uma língua ocorre de forma espontânea.

No Brasil, a língua de sinais começou a ser investigada na década de 80, do século XX com estudos de Ferreira-Brito (1986) e a aquisição dessa língua, nos anos 1990 (KARNOPP, 1994; Quadros, 1995, 1997). Vale destacar que a aquisição da linguagem por crianças surdas filhas de pais surdos difere da aquisição por crianças surdas filhas de pais ouvintes, uma vez que a língua de sinais não circula naturalmente no ambiente familiar. Para Santana (2007, p. 105),

Como é uma língua não dominada pelos pais, só pode ser adquirida em ambientes institucionais: escolas, clínicas e locais que oferecem atendimento especializado. Dessa forma, muitas vezes a criança só tem contato com a língua de sinais em idade avançada. Se tiver sorte, aos cinco ou seis anos. O adulto surdo que oferece essa língua interage com a criança em contextos formais de ensino, que se distanciam muito do tipo de interação mãe/bebê.

Nesse contexto, estudos como os de Goldfeld (2002); Lane et al. (1996); Lillo-Martin (1986); Moores e Meadow-Orleans (1990); Quadros (1997); Quadros e Schmiedt (2006) revelam que 90% a 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. A aquisição da língua de sinais por crianças surdas filhas de pais ouvintes ocorre de forma tardia, o que mostra um atraso linguístico que dificulta a aprendizagem de língua escrita. Conforme Quadros e Cruz (2011, p. 30), “há uma visível diferença no nível de desenvolvimento linguístico entre a trajetória da criança surda filha de pais ouvintes, e da criança surda filha de pais surdos”.

Nesse contexto, o acesso à língua de sinais por crianças surdas filhas de pais ouvintes é realizado por meio de contato dessas crianças com um adulto surdo fluente em Libras, pois, como a maioria dos pais ouvintes não sabe língua de sinais, para que a criança surda adquira a língua, na escola, desde a Educação Infantil, ela deve ser acompanhada, de forma imprescindível, por adultos surdos (Brasil, 2006).

Em relação à aquisição da língua de sinais por crianças surdas filhas de pais surdos, esta ocorre de forma semelhante à aquisição da linguagem oral pela criança ouvinte, uma vez que

‘A’ língua que é usada como um meio e fim de interação social, cultural e científica. Os falantes nativos dessa língua conversam, planejam, sonham, brigam, contam histórias explorando meios riquíssimos e complexos que são próprios de uma língua de sinais, no caso do Brasil, da LSB⁷ (Quadros, 2000, p. 54, grifos do autor).

Ademais, a Libras circula no ambiente familiar como língua de instrução/interlocução e é utilizada por todos como forma de comunicação e interação entre os pares. Ainda assim, as crianças surdas filhas de pais ouvintes “parecem vivenciar poucas situações de uso efetivo da linguagem” (Santana, 2007, p. 107), tendo em vista que aprendem a Libras com adultos que não são seus familiares e fora de suas casas, em espaços de ensino com um tempo reduzido.

Salienta-se aqui a necessidade de a criança surda adquirir a língua de sinais desde a mais tenra idade, bem como do aprendizado desta língua pelos seus familiares, uma vez que em um ambiente em que a língua de sinais não circule de forma natural, geralmente há uma perda nos usos concretos da linguagem. A ausência de pais que sejam fluentes em língua de sinais pode gerar “[...] atraso na aquisição da língua de sinais e, conseqüentemente, atraso cognitivo (considerando-se a inter-relação entre a linguagem e cognição), impossibilidade de constituir-se um sujeito falante e exclusão social do mundo” (Santana, 2007, p. 117).

No que concerne ao processo de aquisição de linguagem, Vygotsky (2019) desmistifica a grande questão da aquisição de linguagem por crianças surdas e ouvintes, ao afirmar que

A linguagem deve anteceder os sons. Por isso, trataremos de provocar, o mais rapidamente possível, de desenvolver e fixar a

⁷ Língua de Sinais Brasileira - termo utilizado antes da promulgação da Lei Federal nº 10.436/2002.

linguagem na criança, sem temor, mas aprovando inclusive suas particularidades, formas e desvios (Vygotsky, 2019, p. 167).

O autor traz reflexões quanto à aquisição da linguagem por crianças surdas, pois ele entende que a comunicação pode ocorrer sem o uso, necessariamente, da oralidade. Além disso, a linguagem é uma condição primordial do desenvolvimento cognitivo, não apenas cumprindo a função comunicativa, mas também um meio do pensamento.

De certo, entende-se a língua de sinais como uma língua que deve ser adquirida pela criança surda, pois ela supre as necessidades linguísticas dos surdos. Segundo Pereira e Vieira (2009, p. 64), “a aquisição da língua de sinais permitirá à criança surda, além do desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento dos aspectos cognitivo e socioafetivo-emocional”. Esses estudos contribuem para a valorização da língua de sinais em seu *status* de língua.

Para Goldfeld (2002), a comunicação sinalizada é tão natural para a criança surda, uma vez que quando estas

[...] adquirem alguma forma rudimentar de linguagem, elas simbolizam e conceituam, pois vivem socialmente, interagem e se comunicam de alguma forma. A diferença é que, não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam (Goldfeld, 2002, p. 62).

Entende-se que a comunicação através de gestos também possui papel fundamental, bem como a naturalidade do uso da língua de sinais e que esta ganha destaque como a língua utilizada pela comunidade surda. Freitas (2006) discute a comunicação como forma de interação entre os sujeitos, sendo a partir da interação com o outro e com o meio que ocorre a transformação, através de um processo de internalização.

Além disso, o desenvolvimento da criança surda está relacionado ao processo de crescimento do organismo como um todo, e a sua mente perpassa todo o processo do seu futuro desenvolvimento intelectual. Sendo assim, corroboram-se as pesquisas apresentadas por Vygotsky (2019) em que o desenvolvimento ocorre por meio de estratégias e ferramentas, a saber, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que

[...] permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (Vygotsky, 2019, p. 58).

Portanto, para Vygotsky (2019), a ZDP é a forma de levar a criança do seu estado inicial do desenvolvimento para um ponto no futuro, entre o aprendido e o não aprendido, entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. É na ZDP que a criança está em amadurecimento, sendo este fruto da interação com o meio e construindo suas funções psicológicas superiores.

Ainda de acordo com o autor (2010), as funções psicológicas superiores surgem

[...] a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (Vygotsky, 2010, p. 699).

Nesse sentido, a criança surda, através da mediação do seu par, converte as relação sociais em funções psicológicas, que caracterizam-se como sua própria personalidade. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001), o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa-se e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Ainda de acordo com Vygotsky (1984, p. 41),

É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.

Percebe-se que, em Vygotsky (1984), para que a criança surda possa atingir o desenvolvimento dos processos mentais superiores, como a memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, é necessária a utilização de signos, que no caso em tela, remete-se à Libras. Além disso, também envolve o uso de símbolos, linguagem e ferramentas para resolver problemas e planejar ações, as quais dependem do conhecimento da Libras para sua efetivação.

A Libras é entendida como a “principal porta de acesso do aluno surdo na sociedade, é ela quem irá fazer com que ele comece a ver e entender o mundo e o que se passa nele [...]” (Pereira, 2009, p. 9).

Então, observam-se a importância e a necessidade da aprendizagem da Libras, uma vez que, segundo Quadros (2008), a criança surda, por ter uma língua espaço-visual, busca nela o sentido que a levará a entender a escrita em língua portuguesa, como também de “ser”, mas, para isso, é importante que o seu direito seja respeitado: acesso à língua de sinais como primeira língua (L1) e aquisição da língua portuguesa como segunda língua (L2).

Há uma relevância acerca do papel da imitação no aprendizado nos estudos de Vygotsky (2019, p. 59), pois “[...] uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado”, sendo a imitação uma grande estratégia comunicativa na troca entre os pares surdos.

A imitação na educação de surdos é fator primordial, pois, primeiro a criança imita o sinal ou uma frase, inicialmente sem sentido, e, aos poucos vai se apropriando dos significados compartilhados na língua. Para Vygotsky (2019), na imitação das crianças, há uma apropriação cada vez maior da comunicação em Libras. Em sinais icônicos (aqueles que reproduzem a imagem do referente), a sinalização é realizada também a partir da imitação do objeto real.

Para o estudante surdo, a imitação é fundamental para a sua aquisição de linguagem, bem como para o seu amadurecimento linguístico. Na troca com o meio, em uma interação dialética, haverá a mediação através dos instrumentos e signos (símbolos) e a Libras exerce um papel muito importante neste processo.

Além disso, no processo de aquisição da linguagem, as crianças surdas “começam a produzir sinais, mais ou menos na mesma idade em que as crianças ouvintes começam a falar, e atravessam estágios semelhantes de desenvolvimento linguístico” (Karnopp, 2011, p. 284). Nesse sentido, não há diferenciação cognitiva entre as crianças surdas e ouvintes, o que há é, no decorrer do processo, uma diminuição no estímulo ofertado.

No que tange ao processo de aquisição da língua de sinais pela criança surda, este ocorre de forma análoga à aquisição da linguagem oral pela criança ouvinte. Destaca-se que o processo de aquisição da linguagem ocorre de forma natural e espontânea. Logo,

a criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolva processos complexos, a criança “sai falando” ou “sai sinalizando” quando está diante de oportunidades de usar a língua (ou as línguas). Ela experimenta a linguagem em cada momento de interação, acionando a sua capacidade para a linguagem mediante o contato com a língua usada no ambiente. Qualquer criança adquire a linguagem quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição (Quadros; Cruz, 2011, p. 15).

Nesse sentido, compreende-se que o processo de aquisição de uma língua ocorre de forma habitual e a presença de usuários desta língua é primordial para a aquisição, conforme é ofertada à criança a oportunidade de exercer trocas e interagir através daquela língua.

Conforme Santana (2007), a criança surda também está predisposta a passar pelas etapas da aquisição de uma língua ao qual as crianças ouvintes são propensas, passando pelos

(...) estágio do balbucio silábico (7-11 meses), balbucio variado (10-12 meses), jargão (aproximadamente aos 12 meses), primeiras palavras (11-14 meses), estágio de duas palavras (16-22 meses) (Santana, 2007, p. 104).

Semelhante ao que ocorre com os bebês ouvintes, foram observadas em bebês surdos duas formas de balbucio manual, o silábico e o gestual, reflexo da capacidade inata para a linguagem. No balbucio silábico, apresentam-se combinações próprias do sistema fonético da língua de sinais; já no balbucio gestual não há organização interna (Santana, 2007).

Nesse processo de aquisição da linguagem, as crianças surdas iniciam com balbucios manuais, passam a formar frases com um sinal, em seguida, frases com dois sinais e posteriormente formam frases com combinações de sinais. Os estágios de aquisição na língua de sinais apresentados por Quadros (1997) e Quadros e Cruz (2011) são: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio de múltiplas combinações.

A seguir, no Quadro 1, será apresentada uma síntese das características apresentadas por crianças surdas, filhas de pais surdos, nos estágios de aquisição na língua de sinais, com base nos estudos de Quadros (1997, 2000) e Quadros e Cruz (2011).

Quadro 1 - Etapas de aquisição na língua de sinais em crianças surdas

Estágio	Idade	Características
Período pré-linguístico	Desde o nascimento até por volta de 14 meses	- Apresenta balbucio oral (vocalização), até determinado período e o balbucio manual, através do balbucio silábico - relacionado ao sistema fonético e gesticulação - não apresenta organização; - O <i>input</i>⁸ favorece um dos modos de balbuciar; - Há semelhanças entre surdos e ouvintes.
Estágio de um sinal	Por volta dos 12 meses até por volta dos 2 anos	- Aponta, segura, olha e toca os objetos ao qual se refere; - O apontar deixa de ser gestual (pré-linguístico) e passa a ser gramatical (linguístico); - Comunica-se com brinquedos, luzes, objetos, animais e alimentos; - Imita sinais produzidos pelos outros; - Assim como o ouvinte, usa gestos para pedir algo; - Primeiras produções são as formas congeladas⁹ de sinais da produção adulta; - Inicia o uso de sinais da língua de sinais.
Estágio das primeiras combinações	Por volta dos 2 anos	- A apontação diminui e usam-se mais sinais; - Produz palavras ou sinais isolados para representar coisas ou ações; - Utiliza a linguagem para chamar a atenção; - Começa a combinar dois ou mais sinais; - Aponta, olha, toca e identifica as coisas sobre as quais se refere; - Inicia a combinação de dois sinais: SV (SUJEITO-VERBO), VO (VERBO-OBJETO) ou a posteriori, SVO (SUJEITO-VERBO-OBJETO); - As produções são de acordo com o padrão adulto;

⁸ Segundo Cruz e Quadros (2011, p. 18), significa entrada, é a língua à qual a criança está tendo acesso, vendo ou ouvindo.

⁹ De acordo com Quadros (1997, p. 71), são sinais que não são flexionáveis. A criança usa apenas um sinal para expressar uma frase mais ampla.

		- Observa as regras de forma implícita, ocasionando um processo natural de aquisição; - O apontar passa a ser gramatical; - Usa o sistema pronominal, de forma inconsciente;
Estágio de múltiplas combinações	Em torno dos 2 anos e 6 meses a 3 anos	- Apresenta uma explosão do vocabulário; - Aumenta significativamente a compreensão; - Ainda não usa pronomes identificados espacialmente para objetos e pessoas não-presentes fisicamente; - Inicia o uso de frases curtas e sentenças; - Tenta usar configurações mais complexas para a produção de sinais;
	3 anos	- Usa pronomes identificados espacialmente para objetos e pessoas não-presentes fisicamente; - Empilha os objetos não-presentes em um único local no espaço; - Sinaliza sobre coisas do ambiente imediato, o que está fazendo ou planejando; - Compreende familiares e amigos; - Utiliza concordância verbal com referentes presentes;
	4 anos	- A concordância verbal não é utilizada corretamente;
	Entre 5 e 6 anos	- Utiliza verbos flexionados de forma correta; - Utiliza a concordância verbal de forma consistente; - Conta histórias complexas sobre fatos passados; - Usa a linguagem para descobrir o que?, quem? e qual?;
	Entre 6 e 7 anos	- Comunica qualquer coisa sobre sua vida; - Mantém longas conversas com estranhos; - Usa a linguagem para influenciar os pensamentos, opiniões e atitudes das pessoas.

Fonte: A Autora (2024), com base nos estudos de Quadros (1997, 2000) e Quadros e Cruz (2011).

Diante do Quadro 1, pode-se inferir algumas observações, sobre a aquisição da linguagem pela criança surda filha de pais surdos. No período pré-linguístico,

percebe-se que a aquisição da linguagem é inerente ao ser humano, independente do canal de comunicação. Destaca-se que não há uma rigidez nas etapas da aquisição, uma vez que os estágios podem se sobrepor. No estágio das primeiras combinações, é fundamental a presença de um adulto usuário da Libras, pois, as crianças iniciam o processo de imitação, observando as regras de forma implícita.

Já no período das múltiplas combinações, observa-se que há uma iconicidade¹⁰ na língua de sinais, implicando diferenças na aquisição da criança surda, comparada à criança ouvinte. Para Karnopp (2011, p. 296), “o período de maior desenvolvimento linguístico vai mais ou menos até os cinco anos, quando a criança já tem uma capacidade linguística bem próxima à do adulto”.

Outrossim, a necessidade do acesso à Libras desde o nascimento se mostra de suma importância, uma vez que

[...] a criança surda, com acesso a uma língua visuoespacial, proporcionada por pais surdos, desenvolverá normalmente uma linguagem. Além disso, pode-se concluir que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma em que a linguagem é produzida (auditiva-oral ou visuoespacial), mas sim na função linguística que a serve (Quadros; Cruz, 2011, p. 24).

Nota-se que o desenvolvimento da linguagem não está apenas relacionado ao aspecto biopsíquico. Conforme Goldfeld (2002), compreende-se que as dificuldades em relação à comunicação e cognição, observadas em crianças surdas, originam-se no meio social no qual estão inseridas, haja vista que o meio nem sempre é adequado ao favorecimento da aquisição da língua de sinais de forma espontânea pelas crianças.

Nesse sentido, para Terra-Fernandes (2018, p. 160), “[...] nas crianças surdas a memória é recuperada através do sinal, atribuindo significado para aquela palavra escrita”. Essa autora destaca ainda que memorizar, no contexto da educação bilíngue de surdos, e conseqüentemente na aquisição da linguagem pela criança surda, não significa apenas decorar, mas proporcionar a participação em atividades visuais, sinestésicas, concretas, leituras e práticas.

Sendo assim, a criança surda necessita, no processo pedagógico, aprender a Libras em primeira instância, para, em seguida, iniciar o processo de aprendizagem

¹⁰ Refere-se à relação entre o sinal (forma) e o seu sentido.

da língua portuguesa, na modalidade escrita. Além disso, necessita conviver com a Libras e os usuários desta língua.

Diante disso, será apresentada, a seguir, uma discussão sobre os aspectos estruturais da Língua Brasileira de Sinais.

2.1 Língua Brasileira de Sinais – aspectos estruturais

Antes de iniciar as discussões acerca da Libras, entende-se ser necessário o esclarecimento quanto aos conceitos de LÍNGUA e de LINGUAGEM à luz da linguística. É notável o equívoco que ocorre na compreensão da Libras como uma linguagem. A seguir, será dissertado sobre as principais diferenças entre esses dois termos.

O conceito de linguagem é trazido por Garcia (2008, p. 14) como

[...] instrumento comunicativo por meio da interação entre as pessoas. Desde muito cedo os bebês são expostos e estimulados a se tornarem integrantes dessa interação social por intermédio dos outros falantes que o rodeiam. Aprendem a se comunicar com gestos, sinais corporais e pela linguagem oral, assim vão se constituindo sujeitos ativos de sua própria história.

Conforme destaca a autora, a linguagem surge da interação entre os pares e ocasiona a comunicação entre eles. A linguagem tem um conceito amplo e abrange mais do que as línguas naturais. As linguagens podem se manifestar em música, dança, pintura, mímica, linguagem computacional, entre outros. Além disso, a linguagem é entendida como “[...] a capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana” (Petter, 2002, p. 15).

Nesse sentido, conceitualizando língua, Zapelini, Schlickmann e Hubbe (2015) destacam que ela é compreendida como um sistema de comunicação que acontece em meio ao contato entre os sujeitos

[...] de uma determinada comunidade, de um lugar onde ocorrem os discursos entre os sujeitos, [...] seja pela língua falada, gestual, ou das diferentes práticas de textos escritos (Zapelini; Schlickmann; Hubbe, 2015, p. 11).

Percebe-se aqui a delimitação da língua relacionando-a a um sistema, no qual os usuários precisam dominar as regras, estrutura, conjunto de palavras e

combinações específicas para a compreensão de todos que a utilizam. Ressalta-se que, na fala de Zapelini, Schlickmann e Hubbe (2015), os autores já direcionam a língua para sua utilização também de forma gestual, indicando aqui uma interação com a língua de sinais.

Ainda neste contexto, Garcia (2008, p. 15) faz ressalvas quanto à variação linguística, uma vez que a língua “[...] é composta de inúmeros idioletos, socioletos e dialetos e, dentro de um mesmo dialeto, pode-se encontrar variações de etnia, profissão etc. que podem apresentar semelhanças e diferenças”.

Face ao exposto, linguagem e língua se diferem em conceitos e delimitação. Após estudos na área, essa pesquisa traz a percepção de que ao explicar metaforicamente os conceitos, pode-se compará-los a um ovo. A casca do ovo pode ser entendida como a sociedade na qual a linguagem e a língua estão interligadas. Já a clara, que envolve toda a gema, pode ser entendida como a linguagem, uma vez que é macro e envolve uma amplitude conceitual. Por fim, a gema, nucleada, pode ser entendida como a língua, uma parte essencial da linguagem e o produto da linguagem e que pertence a um determinado grupo.

Ao conceituar linguagem no contexto da Libras, fica evidente que a Libras é uma língua, pois possui regras, estrutura e é utilizada por uma determinada comunidade, a comunidade surda. Além do reconhecimento recebido pela Libras através da Lei nº 10.436/2002, também é necessário discutir neste trabalho a estrutura da Língua Brasileira de Sinais.

A Libras é uma língua de natureza espaço-visual que utiliza as mãos, o corpo e as expressões faciais com o intuito comunicativo. Para Turetta e Lacerda (2019, p. 27), “a Libras é um sistema de signos compostos por regras e elementos gramaticais que permitem a ser usuários serem capazes de se comunicar e se compreender de forma efetiva”.

Os estudos sobre a Libras datam do século XX, com as pesquisas de Ferreira-Brito (1986, 1993, 1995), como também de Quadros e Karnopp (2004). Estes estudos traçam o perfil da Libras como uma língua estruturada a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, evidenciando que ela possui níveis linguísticos nos âmbitos fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Nesse sentido, Gesser (2009) sintetiza, no nível fonológico, os cinco parâmetros da Libras, a saber: configuração de mãos, orientação da palma da mão, locação, movimento e expressões não manuais. A autora conceitua que

A configuração de mão diz respeito à forma da mão. [...] A orientação da palma da mão indica que os sinais têm direção e que sua inversão, em alguns sinais, pode alterar o significado do sinal. [...] A orientação é a direção em que a palma da mão aponta para a realização do sinal [...] A locação refere-se ao lugar; podendo ser realizado em alguma parte do corpo [...]. Finalmente, o movimento, que pode ou não estar presente nos sinais (Gesser, 2009, p. 17).

Ressalta-se aqui que a autora, de forma muito diretiva, consegue sintetizar os conceitos de cada parâmetro. Na Libras, a utilização dos parâmetros de forma correta é essencial para o entendimento da mensagem. Conforme já mencionado anteriormente, “as mãos não são o único veículo usado nas línguas de sinais para produzir a informação linguística” (Gesser, 2009, p. 17). São apresentadas as expressões faciais e corporais, como o movimento da cabeça, olhos, sobrancelha, boca, ombros, entre outros que também são elementos que compõem a estrutura da Libras.

No Quadro 2, a seguir, foi elaborada uma síntese dos conceitos apresentados por Ferreira-Brito (2012).

Quadro 2 - Síntese dos parâmetros da Libras apresentados por Ferreira-Brito (2012)

Parâmetro da Libras	Conceito
Configuração das mãos	São as diversas formas que a(s) mão(s) toma(m) na realização do sinal. Atualmente, a Libras possui 79 configurações de mãos, conforme dados do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES ¹¹ .
Ponto de articulação	É o espaço em frente ao corpo ou uma região do corpo, onde os sinais são articulados; pode ser no espaço neutro (diante do corpo) ou que se aproxima de uma parte do corpo.

¹¹ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1kAXCzfz9QckvHsfaijXjyabW2O_joQE/view.

Movimento	É um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão (movimento dos dedos), os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço. Esses movimentos podem ser em linhas retas, curvas, sinuosas ou circulares.
Orientação da mão	É a direção da palma da mão durante o sinal: voltada para cima, para baixo, para esquerda ou para direita. Durante a execução do movimento a orientação pode ser alterada.
Componentes não-manuais ¹²	Não há conceitualização, apenas a nomeação desses componentes como expressão facial e/ou movimento do corpo.

Fonte: A autora (2024), com base dos estudos de Ferreira-Brito (2012).

É importante destacar aqui, a partir do Quadro 2, que os parâmetros não são utilizados de forma independente e linear na execução do sinal em Libras. Eles podem estar presentes simultaneamente na sua execução, uma vez que, isoladamente, não possuem significado.

No nível morfológico, a Libras possui um léxico e um sistema de criação de novos sinais onde os morfemas são combinados. Para Quadros e Karnopp (2004, p. 96), “uma das principais funções da morfologia é a mudança de classe, isto é, a utilização da ideia de uma palavra em uma outra classe gramatical”. Uma forma bastante comum na Libras é a derivação de nomes em verbos e vice-versa, como por exemplo, ouvir (verbo) e ouvinte (substantivo). Neste caso, apenas o movimento é modificado, apresentando uma repetição, conforme pode ser observado nas Figuras 1 e 2, respectivamente. Observa-se que a mudança no movimento cria a diferença no significado entre os dois sinais.

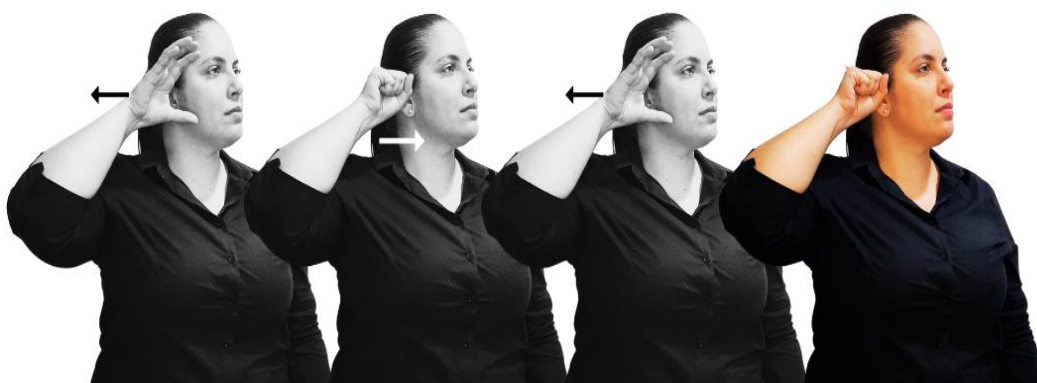
¹² Manteve-se a nomenclatura utilizada pela autora na obra.

Figura 1 - Sinalização do verbo ouvir



Fonte: A autora (2024).

Figura 2 - Sinalização do substantivo ouvinte



Fonte: A autora (2024).

Além da criação de novos sinais a partir de sinais já existentes, na Libras também há a criação de novos sinais a partir da composição: dois sinais para formar um terceiro, um sinal composto. Apresenta-se, como exemplo, o sinal de igreja, composto pelos sinais de casa e cruz, sinalizados sequencialmente, conforme Figura 3.

Figura 3 - Sinalização da palavra igreja



Fonte: A autora (2024).

Vale salientar que, de acordo com Quadros e Karnopp (2004), os verbos na Libras são divididos em três classes: simples, com concordância e espaciais.

Os verbos simples “são verbos que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos. Alguns desses verbos apresentam flexão de aspecto” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 116). Exemplos dessa classe são os verbos entender, entristecer e gostar. Já os verbos com concordância ou verbos direcionais são definidos como “verbos que se flexionam em pessoa, número e aspecto, mas não incorporam afixos locativos” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 117). Tem-se, como exemplos, os verbos responder, utilizado nas frases “Eu respondo” e “Me responder”, conforme pode ser observado nas Figuras 4 e 5, respectivamente.

Figura 4 - Sinalização do verbo responder na frase “Eu respondo”



Fonte: A autora (2024).

Figura 5 - Sinalização do verbo responder na frase “Me responder”



Fonte: A autora (2024).

Os verbos com concordância também podem ser exemplificados através do verbo perguntar, utilizado nas frases “Eu pergunto” e “Me perguntar”, conforme pode ser observado nas Figuras 6 e 7, respectivamente.

Figura 6 - Sinalização do verbo perguntar na frase “Eu pergunto”



Fonte: A autora (2024).

Figura 7 - Sinalização do verbo perguntar na frase “Me perguntar”



Fonte: A autora (2024).

Por fim, as autoras conceituam os verbos espaciais como “verbos que têm afixos locativos” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 118). Isso significa que ao sinal do verbo é acrescentado, por exemplo, o que foi colocado, ou para onde se vai, sendo exemplos dessa classe os verbos ir e colocar, conforme pode ser observado nas Figuras 8 e 9.

Figura 8 - Sinalização do verbo ir, na frase “Vou para a casa”



Fonte: A autora (2024)

Figura 9 - Sinalização do verbo colocar na frase “Eu coloco o copo em cima da mesa”



Fonte: A autora (2024).

Já no nível sintático, a Libras apresenta flexibilidade na ordem das palavras nas frases, porém, estudos descrevem que uma ordem mais utilizada que as demais é a Sujeito-Verbo-Objeto (SVO). Segundo pesquisas de Quadros e Karnopp (2004, p. 155),

os dados apresentados indicam que a ordem básica da Libras é SVO e que OSV, SOV e VOS são ordenações derivadas de SVO. Assim, as mudanças nas ordens resultam de operações sintáticas específicas associadas a algum tipo de marco, por exemplo, a concordância e as marcar não-manuais.

Percebe-se aqui que a ordem dos sinais nas frases segue um padrão; o Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) é compreendido como a ordem básica da Libras, porém, devido à complexidade e estrutura da Libras, a variação desta ordem ocorre em detrimento de algumas situações.

Ademais, no campo semântico, entendido como o estudo do sentido das palavras, na Libras a “descrição semântica poderá ser feita ao nível da palavra, da frase e, ainda, do discurso” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 22). Pode-se reconhecer também nesses estudos a presença da ambiguidade, da antonímia e da sinonímia.

Apresentando um exemplo de ambiguidade ou polissemia, as autoras explanam que “no nível lexical, a palavra manga pode significar uma parte do vestuário ou uma fruta” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 22). Relacionando com a Libras, tem-se, ao nível do léxico, os sinais de laranja e sábado, apresentados nas Figuras 10 e 11, respectivamente, que possuem os mesmos parâmetros e é apenas no contexto da frase que podem ser diferenciados.

Figura 10 - Sinalização da palavra laranja



Fonte: A autora (2024)

Figura 11 - Sinalização da palavra sábado



Fonte: A autora (2024)

Já nos casos de relações estabelecidas entre duas palavras com significados opostos, conceitua-se como antonímia. Para Quadros e Karnopp (2004), são exemplos de antonímia as oposições observadas nas palavras bonito e feio, quente e frio, ratificando que “os traços que identificam cada palavra parecem coincidir ou

não, provocando tais aproximações e oposições entre os significados de diferentes palavras” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 22).

Ainda dentro dos aspectos semânticos, reconhece os aspectos da sinonímia, sendo identificada como palavras que têm relação entre si, com significado semelhante. Ocorre quando há a substituição de um sinal por outro, sem haver alteração do sentido inicial. No caso da Libras, pode-se exemplificar em sinais como bonito e lindo ou veloz e rápido. Por fim, no campo semântico também se encontram os estudos e as relações sobre as variações linguísticas da Libras.

Da mesma forma, a Libras também apresenta nível linguístico no âmbito pragmático, sendo apresentado nos estudos de Quadros e Karnopp (2004) como o “estudo da linguagem em uso (contexto) e dos princípios de comunicação” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 22). A pragmática considera o uso e o contexto das frases ou textos, se dedicando ao estudo do significado resultante do uso linguístico. Para Campregher e Camerlengo (2019, p. 160), a pragmática na Libras “se interessa pelas ações e usos ao elaborarmos os enunciados. [...] é essencial o contexto, a situação, entender o que está se dando naquele momento”.

Por fim, no campo pragmático, os sinais e as frases não são analisados de forma isolada. Pelo contrário, são analisados de acordo com o contexto apresentado, sendo neste momento observados elementos como onde, por que, como, quando, quem, locutor, interlocutores (Campregher; Camerlengo, 2019).

Compreende-se que a aquisição da Libras é fundamental no processo de letramento em Libras, sendo o passo inicial para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. Logo, no próximo tópico será feita uma reflexão sobre as práticas de letramento com crianças surdas.

2.2 Práticas de letramento com crianças surdas

Inicialmente, é necessário esclarecer que, para a criança surda, conforme já apresentado anteriormente, a língua materna é a Libras, pois ela é adquirida espontaneamente e sem limitações em seu uso, tendo em vista que utiliza o meio espaço-visual. Segundo Quadros (2008), a criança surda, por ter uma língua espaço-visual, busca nela o sentido que a levará a entender a escrita em língua portuguesa, mas, para isso, é importante que o seu direito seja respeitado: acesso à língua de sinais como L1 e aquisição da língua portuguesa como L2.

Segundo Terra-Fernandes (2018), o letramento em Libras

[...] acontece quando o surdo reconhece aquela como sendo a sua língua e a utiliza como fonte de compreensão e apreensão de mundo, como meio de narrar seus fatos com habilidade e autonomia, acesso às informações, língua capaz de expor suas reflexões, bem como divagar, entre outros (Terra-Fernandes, 2018, p. 58-59).

Nesse contexto, o letramento em Libras é o primeiro passo para a consolidação do aprendizado da língua portuguesa escrita, como segunda língua. Para Miranda (2017, p. 29), “os surdos, assim como os ouvintes, ao passarem pelos processos de letramento devem ter valorizadas a sua cultura e história”. Neste caso, é fundamental proporcionar à criança que se encontra no processo de aquisição de uma língua um ambiente favorável, com relações sociais de qualidade. Esse nível de qualidade seria naturalizado com a imersão em uma comunidade de usuários de uma língua espaço-visual.

A esse respeito, Góes (1996, p. 38) revela que “não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem”.

De acordo com a autora, observa-se que o sucesso da educação de surdos está associado à oferta de metodologias e práticas que objetivam atender às necessidades linguísticas deste público. Sendo assim, é necessário discutir e elaborar métodos e estratégias de ensino para melhoria do ensino para os estudantes surdos.

Em uma pesquisa realizada com estudantes surdos do 4º ano, com idades de 10 e 12 anos, de uma classe bilíngue, Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) relatam a execução de uma atividade desenvolvida a partir do gênero do discurso entrevista.

Assim, inicialmente, o professor surdo entrevistou os alunos em Libras sobre assuntos envolvendo suas vidas e o cotidiano escolar e, posteriormente, foi sugerido às crianças que elas entrevistassem o professor. Ou seja, buscou-se propiciar aos alunos a participação em práticas sociais em Libras com o objetivo de possibilitar a eles o domínio do gênero. Após a elaboração das perguntas a serem feitas ao profissional (em Libras), sugeriu-se que estas ganhassem alguma forma de registro escrito, que se constituiria em uma espécie de roteiro para a entrevista (Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 140).

Pode-se observar no relato que, inicialmente, houve uma prática de letramento em Libras, conforme o trecho: “[...] o professor surdo entrevistou os alunos em Libras sobre assuntos envolvendo suas vidas e o cotidiano escolar e, posteriormente, foi sugerido às crianças que elas entrevistassem o professor”, para, posteriormente, ocorrer a prática do letramento em língua portuguesa, conforme o trecho: “[...] sugeriu-se que estas ganhassem alguma forma de registro escrito [...]”.

Nesse sentido, os dois processos envolveram o uso das práticas sociais com o objetivo de possibilitar aos estudantes o domínio de um determinado gênero textual. Em um primeiro momento, sua elaboração ocorreu em Libras, e em um segundo momento, em língua portuguesa. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 17),

Letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracteriza-se aqui o contexto bilíngue da criança surda.

Vale salientar que o letramento em Libras ocorre de forma mais efetiva no contexto da educação bilíngue de surdos, que será discutida na próxima seção, uma vez que a Libras, sendo língua de instrução/interlocução desses espaços, também deve ser ensinada formalmente, em momentos específicos como componente curricular. Segundo Botelho (2015, p. 184), “os surdos aprendem também sobre as línguas de sinais de outros países sobre as organizações de surdos, sobre a cultura surda e outros temas de importância”, observando-se assim uma característica do letramento em Libras, o ensino de Libras em uma perspectiva plural com práticas culturais, históricas e sociais.

Em relação à existência de materiais que facilitem o letramento em Libras, Quadros (2000) destaca que na comunidade surda há a produção de histórias espontâneas, de contos e de piadas que são sinalizadas por contadores de histórias em encontros informais de surdos, porém, não havia registros dessas práticas. Todavia, Oliveira (2019, p. 69) entende que “essas produções, mesmo escassa, são de grande importância para o letramento dos alunos surdos”. Nesse sentido, o

letramento em Libras se relaciona diretamente com a produção sinalizada tanto dos estudantes, quanto da comunidade surda.

Destaca-se também a necessidade do registro visual das práticas de letramento em Libras, sendo a videoteca uma estratégia essencial, pois, segundo Quadros (2000, p. 59), “[...] é um recurso de reflexão sobre a língua viva que pode ser utilizado constantemente no processo de alfabetização como instrumento lúdico e didático”.

Com base nos estudos de Quadros (2000); Silva (2002); Basso, Strobel e Masutti (2009); Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014); Lacerda e Santos (2014); Botelho (2015), a seguir, será apresentada no Quadro 3 uma síntese com alguns exemplos de práticas de letramento em Libras que podem ser utilizadas na educação bilíngue de surdos, bem como nas SRBS.

Quadro 3 - Exemplos de práticas de letramento em Libras

Práticas de letramento em Libras
Leitura em Libras, utilizando os sinais
Produção de textos em Libras
Vivência da Libras em sua dimensão discursiva
Produção de relatos de estórias
Produção espontânea de histórias
Produção de histórias de literatura infantil
Exploração dos parâmetros da Libras (configurações de mãos, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização e classificadores)
Produção de vídeos
Apreciação da Libras como língua especial-visual através de produções artísticas
Produção sinalizada de acordo com o público, a fim de comunicar efetivamente através da Libras
Desenvolvimento da habilidade de reconhecer as variações e os dialetos da própria língua, bem como a habilidade de reconhecer padrões sociais e culturais associados a tais variações
Brincadeiras de faz-de-conta
Utilização de mapas conceituais
Participação em jogos em sinais
Oferta de brincadeiras em sinais

Interação com outros surdos adultos competentes em língua de sinais
Produção de diversos gêneros textuais
Utilização de imagens
Utilização de materiais concretos
Narração de histórias surdas
Explorar os aspectos relacionados à cultura surda e à formação da identidade surda
Registro das sinalizações em vídeo
Participação em Jornal sinalizado
Realização de entrevistas

Fonte: A Autora (2024), com base nos estudos de Quadros (2000); Silva (2002); Basso, Strobel e Masutti (2009); Lodi, Bortolotti e Cavallmoreti (2014); Lacerda e Santos (2014); Botelho (2015).

Diante do Quadro 3, demonstra-se que não há exemplos de registros oficiais escritos da Libras nas práticas de letramento, uma vez que no Brasil “[..] ainda não temos uma proposta de escrita de sinais considerado oficial, despontam o Sign Writing¹³ e a EliS¹⁴, mas esses sistemas de escrita são pesquisas em andamento [...]” (Francisco; Sá, 2019, p. 123). Estes sistemas vêm sendo utilizados na produção de materiais didáticos, por alguns pesquisadores brasileiros, porém, ainda estão sendo difundidos na comunidade surda brasileira, bem como muitos professores da educação básica ainda não dominam estes sistemas.

Refletir sobre o letramento em Libras remete-se ao trabalho diretamente com a língua sinalizada, independente da língua escrita. Basso, Strobel e Masutti (2009) discutem sobre a metodologia de ensino de Libras como L1, e definem esse trabalho pelo desenvolvimento de duas aptidões: expressar-se em sinais e compreender sinais. De acordo com essas autoras,

A habilidade de **expressar-se em sinais** envolve o ato de “sinalizar” a outras pessoas na esfera privada ou pública. [...] A habilidade de **compreender sinais** significa ver e compreender o que outras pessoas sinalizam em qualquer circunstância comunicativa (Basso; Strobel; Masutti, 2009, p. 27, grifos do autor).

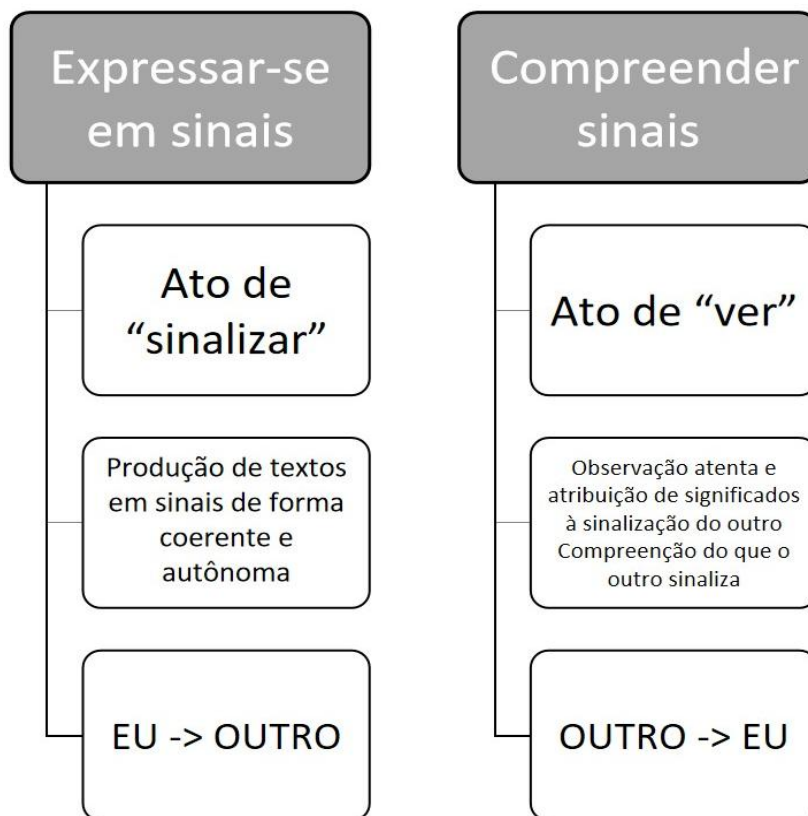
Nesse sentido, entender esses conceitos trazidos por Basso, Strobel e Masutti (2009) reforça a autonomia da língua de sinais, além de esclarecer o

¹³ É um sistema de escrita de línguas de sinais, que em português significa “Escrita de sinais”.

¹⁴ Escrita das Línguas de Sinais.

processo de letramento em Libras das crianças surdas. A seguir, a Figura 12 ilustra as características das habilidades apresentadas.

Figura 12 - Habilidades do trabalho com a língua sinalizada



Fonte: A Autora (2024), com base nos estudos de Basso, Strobel e Masutti (2009).

Destaca-se que na habilidade do expressar-se em sinais ocorre um processo de externalização; já na habilidade de compreender sinais há processo inverso, a internalização, sendo observado na forma como expresso e na forma como compreendo.

Além disso, uma das estratégias que envolvem o processo de letramento em Libras, que favorece a aquisição da linguagem e a aprendizagem, são os momentos de repetição, tendo em vista que através dos estímulos externos, as informações, quando repetidas por muitas vezes, de forma variada, segundo Terra-Fernandes (2018, p. 31), "[...] acelera e potencializa o grau de transferência da memória a curto prazo para a memória a longo prazo, portanto, também acelera e potencializa o processo de consolidação [...]" da aprendizagem pelos estudantes surdos.

Ao discutir sobre as práticas de letramento em Libras, faz-se necessário entender que essas práticas não podem limitar-se apenas ao espaço físico das escolas, uma vez que

É preciso planejar passeios: museus, jardim zoológico, jardim botânico, parques, lojas, mercados etc. Esses momentos são ricos para que a criança vivencie, compreenda e aprenda sobre o mundo ao seu redor. Essas visitas favorecem o aprendizado de novos vocábulos, a construção de textos, a formação de hábitos e atitudes, a inclusão social (Brasil, 2006, p. 83).

O trabalho com o letramento em Libras requer uma análise dos aspectos que envolvem as questões biopsicossociais dos estudantes. Entender como o estudante aprende é parte fundamental nas práticas de letramento. Para Terra-Fernandes (2018), a oferta de uma variedade de cenários de aprendizagens e de atividades oferecidas são fundamentais para o aprendizado, pois ajudam a exercitar a memória dos estudantes surdos, consolidando-a.

Compreende-se que o letramento em Libras é uma prática importante na educação bilíngue de surdos, pois o seu desenvolvimento “[...] inicialmente em Libras, língua que adquire papel fundante nos processos constitutivos e educacionais de alunos surdos, tornou-se um fator diferencial para o desenvolvimento de práticas letradas pelos alunos [...]” (Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 147).

Com efeito, Basso, Strobel e Masutti (2009) sugerem temas para projetos de trabalho em Libras como L1. Destaca-se que essas sugestões convergem com as propostas aqui trazidas como práticas de letramento em Libras para crianças surdas. As autoras apresentam uma diversidade de recursos, como a sugestão de criação de jogos, murais, cardápios, cartilhas, oficinas, mostras, entre outros. Na Figura 13, serão apresentados os temas para projetos de trabalho em Libras como L1.

Figura 13 - Temas para projetos de trabalho em Libras como L1

- Elaborar um **cartaz** divulgando a LIBRAS;
- Elaborar um **mural** com fatos importantes da História dos Surdos;
- Confeccionar um **jogo** de memória ou dominó em sinais para utilizar com alunos surdos pequenos;
- Montar uma **peça teatral** em língua de sinais para apresentar em turmas de alunos menores (contos de fadas, lendas brasileiras, histórias que os surdos contam, etc.);
- Criar um **jogo** em LIBRAS no computador utilizando softwares livres;
- Criar um **cardápio** em língua de sinais para a cantina da escola;
- Elaborar um **folder** explicativo em escrita de sinais sobre a Associação de Surdos local;
- Criar uma **cartilha** em sinais (escrita ou filmada) sobre os direitos do cidadão surdo;
- Elaborar um **cartaz** em sinais sobre Saúde Bucal;
- Organizar uma **visita monitorada** em sinais a um ponto turístico da cidade;
- Criar uma oficina de poesias em sinais para alunos surdos pequenos;
- Organizar uma **mostra fotográfica** sobre o cotidiano das pessoas surdas e expor na escola e na comunidade;
- Elaborar **folders, cartazes, faixas, panfletos** para comemorar o Dia dos Surdos (26 de setembro);
- Organizar uma **oficina** de literatura visual para crianças da Educação Infantil;
- Elaborar um **jornal** sinalizado para os surdos;
- Fazer um **vídeo** com histórias contadas por surdos, etc.

Fonte: Basso, Strobel e Masutti (2009, p. 46).

Destaca-se aqui que há escassez tanto de materiais didáticos, quanto de pesquisas na área de letramento, especificamente em Libras. O que se observa são recursos pedagógicos que associam o aprendizado da Libras à língua portuguesa. Sendo assim, nota-se um déficit na oferta dos materiais, que inclusive permeiam e facilitam a relação do professor com o estudante.

Sendo assim, as práticas de letramento em Libras surgem após estudos sobre o percurso histórico da conquista da língua de sinais como direito linguístico. A contextualização histórica das políticas linguísticas na educação de surdos será discutida na seção seguinte.

3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A CONQUISTA DA LÍNGUA DE SINAIS COMO DIREITO LINGUÍSTICO

“Pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo”
(Skliar, 2010, p. 27).

Esta seção apresentará um contexto histórico das políticas linguísticas na educação de surdos, entre os anos de 1984 a 2021, abordando os avanços e desafios da conquista da Libras como um direito linguístico da comunidade surda brasileira, ressaltando as legislações que tratam da temática em tela.

No Brasil, existe uma importante Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão de uma comunidade linguística composta por pessoas surdas. Porém, as lutas pela conquista desse reconhecimento linguístico não são recentes. Desde os anos de 1980, diversas manifestações ocorreram em favor dos direitos humanos no que concerne aos direitos linguísticos.

A partir do ano de 1984, com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1984), sendo o Brasil um dos países signatários, há o reconhecimento de que todo ser humano possui direitos e liberdades sem distinção alguma de qualquer espécie. Segundo Porto (1999, p. 25), a referida declaração “é o mais importante documento de proteção dos direitos da pessoa humana, a nível internacional [...]”. Sendo assim, destaca-se aqui, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1984), a menção ao direito de uso de uma língua. Este direito ao uso individual e coletivo de línguas foi e vem sendo uma temática presente em movimentos e declarações, como também na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988).

Vale salientar que no ano de 1984, anteriormente à proclamação da Declaração antes citada, o docente da Universidade Federal de Pernambuco, Professor Doutor Francisco Gomes de Matos, apresentou um apelo intitulado: Por uma declaração universal dos direitos linguísticos individuais. Neste documento, publicado pela Revista de Cultura Vozes, Gomes de Matos propôs dezessete direitos linguísticos que serão apresentados posteriormente neste texto.

Historicamente, a educação de surdos foi composta por 3 correntes educacionais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Nesse sentido, faz-

se necessária uma breve contextualização do Oralismo para melhor compreensão dos contextos de movimentos e lutas, tendo em vista que foi a corrente mais específica e ditatorial, por possuir uma diferente e errônea concepção do surdo e da surdez. Para Arcoverde (2011), a maior característica do Oralismo é a proibição do uso da língua de sinais. A autora também destaca como premissa desta corrente a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, além da perpetuação de um discurso de reprovação da língua de sinais. O Oralismo perdurou oficialmente por aproximadamente 100 anos, porém, ainda observam-se resquícios dessa corrente no imaginário coletivo.

Observa-se que, desde o Oralismo, há uma supremacia no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa oral, ofertada por uma maioria linguística ouvinte, para os estudantes surdos, comparada ao ensino e aprendizagem da Libras. Não havia o entendimento de que o uso da língua de sinais era um direito humano linguístico. Logo, não havia também o respeito nem o reconhecimento da Libras como língua, ou seja, não se conferia a ela o status de língua.

A partir dos anos de 1980 e de 1990, como se observou, intensificaram-se as manifestações em favor dos direitos humanos. Inúmeras Convenções, Declarações e Resoluções foram elaboradas a fim de garantir também os direitos linguísticos dos povos, a saber: a Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos (1990), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração Final da Assembleia Geral da Federação Internacional de Professores de Línguas Vivas (1991), a Declaração de Santiago de Compostela (1993), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999).

Salienta-se que muitos movimentos, esforços e petições surgiram manifestadas pelas comunidades surdas, como as criações de associações de surdos, as cooperativas, os clubes, o Movimento Surdo em Defesa da Escola Bilíngue para Surdos, além da I Conferência Estadual dos Direitos Humanos dos Surdos (1998), no sentido de propagar os direitos dos cidadãos com deficiência, sobretudo em relação ao fortalecimento da língua de sinais, necessário devido à herança negativa do Oralismo.

Os grupos e as instituições, como a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), as associações de pais e amigos de surdos, associações de intérpretes de Libras e

escolas de surdos defendiam a necessidade da criação de uma proposta inclusiva e que respeitasse, de forma linguística e democrática, a comunidade surda. Esse movimento gerou uma mobilização em torno da ampliação dos direitos das pessoas surdas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), no que tange ao direito à educação, como sendo um direito universal, bem como o direito ao atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

Vale salientar que, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, parágrafo segundo, artigo 210, no que concerne aos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, além do ensino da língua portuguesa, há menção da necessidade de garantia dos direitos linguísticos das comunidades indígenas brasileiras, destacando que “o Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, p. 217). Porém, nessa legislação, não há referência ao ensino/aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais pela comunidade surda brasileira.

Nesse sentido, entende-se o porquê de os surdos brasileiros comemorarem anualmente a vitória de terem uma língua reconhecida após anos de luta e de desvalorização. Essa conquista se deu tanto na garantia dos direitos linguísticos como também na área educacional, uma vez que a Libras possibilita a inclusão desses sujeitos que durante muitos anos foram privados de seus direitos, devido à falta de acessibilidade comunicacional.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), proporcionou um grande avanço para a educação de surdos porque assegura às pessoas surdas o acesso à Libras desde a Educação Infantil. Além disso, orienta aos professores no que se refere à educação de surdos e tem como principal objetivo difundir o uso da língua de sinais. A partir dessa difusão, os surdos começaram a ter vez e voz na sociedade. Por meio da Libras, as pessoas surdas poderão ter acesso à educação de qualidade em todos os níveis de ensino, pois ela possibilita que eles consigam galgar novos desafios e melhores condições de vida.

Ressalta-se que há premência de participação de diversos profissionais, criando cargos no contexto educacional, como o instrutor de Libras, o professor de Libras, o professor ouvinte bilíngue: Libras - língua portuguesa, o professor regente de classe com conhecimento sobre as questões linguísticas dos surdos e o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa.

A oferta de cursos de formação para os cargos anteriormente citados torna-se obrigatória no Brasil. As pessoas surdas passam a ter prioridade no acesso aos cursos de formação docente para o ensino de Libras nas áreas de: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Superior e na formação do instrutor de Libras (Brasil, 2005). Nesse sentido, os adultos surdos também participam ativamente da educação de surdos.

Além disso, a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) possui um texto curto, mas assegura um grande passo na garantia dos direitos linguísticos dos surdos. No artigo 2º dessa lei, encontra-se menção ao uso e à difusão desta língua no país:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de *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 (Brasil, 2002, p. 1, grifo nosso).

Conforme já mencionado, a partir da sanção dessa lei, a Libras passa a ter valor de língua no Brasil, como também deveria ser divulgada e utilizada como meio de comunicação, principalmente no poder público. É interessante registrar que alguns estados brasileiros já haviam outorgado este reconhecimento desde a década de 1990. O Quadro 4 apresenta as legislações estaduais, em ordem crescente de promulgação, referentes ao reconhecimento da Libras e suas respectivas ementas.

Quadro 4 - Legislações estaduais que reconheceram a Libras como meio de comunicação das pessoas surdas

Lei	Estado	Ementa
Lei nº 10.379, de 10/01/1991	Minas Gerais	Reconhece oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras.
Lei nº 12.081, de 30/08/1993	Goiás	Reconhece oficialmente no Estado de Goiás, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras.
Lei nº 5.198, de 25/03/1996	Espírito Santo	Reconhece, no Estado do Espírito Santo, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Linguagem Gestual Codificada na Língua

		Brasileira de Sinais - LIBRAS. ¹⁵
Lei nº 1.693, de 12/09/1996	Mato Grosso do Sul	Reconhece no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências.
Lei nº 12.095, de 11/03/1998	Paraná	Reconhece oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.
Lei nº 6.060, de 15/09/1998	Alagoas	Dispõe sobre o reconhecimento e a implantação da Linguagem Brasileira de Sinais – Libras como língua oficial na rede pública de ensino para surdos, e adota providências correlatas.
Lei nº 3.195, de 15/03/1999	Rio de Janeiro	Dispõe sobre o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais), no Estado do Rio de Janeiro, para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e dá outras providências.
Lei nº 11.686, de 18/10/1999	Pernambuco	Reconhece oficialmente no Estado de Pernambuco, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dispõe sobre a implantação desta como língua oficial na rede pública de ensino para surdos.
Lei nº 11.405, de 31/12/1999	Rio Grande do Sul	Dispõe sobre a oficialização da Libras - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.
Lei nº 13.100, de 12/01/01.	Ceará	Reconhece oficialmente no Estado do Ceará como meio de comunicação objetiva e de uso corrente a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS ¹⁶ , e dispõe sobre a implantação da LIBRAS como língua oficial na rede pública de ensino para surdos.
Lei nº 11.869, de 06/09/2001	Santa Catarina	Reconhece oficialmente, no estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. A lei foi consolidada e revogada pela lei 17.292/17.
Lei nº 10.958, de 27/11/2001	São Paulo	Torna oficial a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências A lei foi revogada por consolidação pela lei nº 12.907/08.

Fonte: A autora (2024).

¹⁵ Manteve-se aqui a grafia de "LIBRAS" conforme o documento consultado, porém, ressalta-se que a grafia correta é "Libras".

¹⁶ Manteve-se aqui a grafia de "LIBRAS" conforme o documento consultado, porém, ressalta-se que a grafia correta é "Libras".

Fica evidente o desconhecimento linguístico da Libras, uma vez que a mesma é conceituada como linguagem, ressaltando-se que entre os anos de 1991 e 1998, os estados nomeiam, equivocadamente, a Libras como linguagem gestual e apenas em 1996 no estado do Mato Grosso do Sul observa-se a utilização correta do termo língua gestual. Percebe-se também uma semelhança na escrita das ementas, apesar das leis serem promulgadas em anos diferentes.

Além disso, destaca-se que doze estados brasileiros, equivalente a aproximadamente 44% (quarenta e quatro por cento) do número total, reconheceram a Libras como um meio de comunicação antes da promulgação da lei federal, no ano de 2002, um número significativo.

Em um contexto mundial, percebe-se que o Brasil apresentou um atraso no reconhecimento oficial da Libras como língua, pois, de acordo com os dados citados anteriormente, nos anos anteriores ocorreu uma efervescência de movimentos e declarações. Nesse sentido, em 1996, em Barcelona, foi elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 1996), em conjunto com várias organizações não governamentais, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), também conhecida como Declaração de Barcelona, promulgada na Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos, realizada entre 06 e 09 de junho de 1996, na Espanha.

A referida declaração surge da necessidade de correção dos desequilíbrios linguísticos existentes, para apoiar o direito linguístico e com o objetivo de garantir “o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas [...]” criando uma “paz linguística planetária justa equitativa [...]” (Unesco, 1996, p. 3, grifo nosso). É um documento que propõe diversas reflexões acerca das línguas e das comunidades linguísticas em todo mundo.

Nesse sentido, o conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) é fundamental para a discussão de políticas linguísticas próprias para a educação de surdos no Brasil, a qual será abordada nesta seção.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996), em seu artigo 7º, item 1:

Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções (Unesco, 1996, p. 6).

A partir dessa definição, percebe-se a importância da garantia do direito linguístico para os usuários das diversas línguas existentes no mundo, uma vez que é a partir dessa língua que esses sujeitos podem se expressar, apreender e descrever a realidade, contribuindo com seu desenvolvimento. Destacamos aqui uma relação dessa definição com o estudo feito por Pereira (2009) com sujeitos surdos, no qual é a Língua Brasileira de Sinais, Libras, “[...] quem irá fazer com que ele [surdo] comece a ver e entender o mundo e o que se passa nele, assim podendo ter uma vida normal como a de pessoas ouvintes” (Pereira, 2009, p. 9).

Nesse contexto, os estudos de Rodrigues e Beer (2016, p. 673) enfatizam que “direitos humanos linguísticos não pressupõem a imposição de nenhuma língua, mas o reconhecimento e a valorização de todas as línguas diante da garantia de acesso à língua que se possa adquirir plenamente”. Desde 1996, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996) já apresentava indícios da necessidade do ensino voltado para o reconhecimento linguístico e como instrumento de equidade social, linguística, cultural e política. De acordo com o artigo 23, itens 1, 2, 3 e 4 da referida Declaração:

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de autoexpressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.
2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.
3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.
4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua (Unesco, 1996, p. 9).

No Brasil, país com uma extensão continental e multiplural, encontram-se comunidades linguísticas que reivindicam seus direitos linguísticos e educacionais, no qual estes devem estar sempre a serviço da diversidade linguística e cultural dessas comunidades, assim como ser garantido o direito de aprender qualquer língua. De acordo com o catálogo *Ethnologue: Languages of the World* (Eberhard; Simons; Fennig, 2023), no Brasil circulam, atualmente, aproximadamente 219 (duzentas e dezenove) línguas classificadas como línguas vivas; destas, apenas 2 (duas) são línguas de natureza viso-gestual: a Língua Brasileira de Sinais e Língua

de Sinais Kaapor (originária de comunidade indígena), tendo apenas a primeira o reconhecimento de status linguístico nacional.

Vale destacar que há uma língua de sinais emergente em uma cidade no interior do estado do Piauí, conhecida como CENA, utilizada por 30 pessoas, entre surdos e ouvintes, com seus primeiros estudos datados do ano de 2013. Neste ano, os pesquisadores Almeida-Silva e Nevins (2020) haviam registrado uma média de 85 sinais da língua; já no ano de 2017, foram coletados 273 sinais e no ano de 2019, essa lista foi ampliada para algo em torno de 330 sinais. Percebe-se aqui que os estudos sobre línguas de sinais no território brasileiro vêm apresentando avanços ao passo que se encontram novas línguas, além da Libras e da Língua de Sinais Kaapor.

Rodrigues e Beer (2016, p. 672) retratam a realidade da comunidade surda no que concerne às reivindicações de seus direitos humanos linguísticos “[...] ao preconizar o reconhecimento e o respeito à língua de sinais como um elemento central à sua afirmação e visibilidade social, cultural, política e acadêmica”. Ainda, os autores salientam que a importância do reconhecimento da língua é também um movimento de visibilidade, pois através desse reconhecimento outros fatores também passam a ser considerados, passíveis de transformações e que podem modificar a sociedade.

Nesse contexto, Nunes, Lehfeld e Lehfeld (2022) abordam sobre os direitos humanos em uma perspectiva também cultural, que produzem representatividade através da evolução dos cidadãos que necessitam da proteção do Estado, surgindo novos direitos fundamentais a estes. Esta perspectiva cultural também se salvaguarda no que tange aos direitos linguísticos, pois, também, ocorre evolução na comunicação, leia-se língua, dos cidadãos.

Retornando às ideias de Rodrigues e Beer (2016), referindo-se aos direitos linguísticos dos falantes da língua de sinais, esses autores entendem que

A língua de sinais deve lograr, então, a legitimidade de uso social em todas as esferas, principalmente, na família e na educação. Some-se a isso, o fato de que os surdos – digo, os falantes de língua de sinais imersos na comunidade surda – têm o direito de circular em todas as demais línguas, orais-auditivas ou gesto-visuais, de acordo com sua vontade ou com seus interesses pessoais (Rodrigues; Beer, 2016, p. 672-673).

Por outro lado, essa legitimidade de uso social em todas as esferas deve ser efetivada a partir da oferta da língua de sinais como primeira língua, de acordo com sua vontade ou os interesses pessoais dos falantes. É o que preconiza o artigo 3º, inciso XIV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), incluído pela Lei nº 14.191/21, na qual o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 2021, p. 2).

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996) discutida nesta seção, em seu artigo 25, pode-se encontrar a menção dos recursos humanos e materiais necessários para a efetivação do direito linguístico das comunidades, no qual

Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino no interior do seu território: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, edifícios e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores (Unesco, 1996, p. 9).

Percebe-se aqui a necessidade de ações e metodologias voltadas para a garantia dos direitos linguísticos de todos, comunidades minoritárias e majoritárias. Vale salientar que a Lei Federal nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dispondo sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, também menciona o que foi destacado na citação anterior. No artigo 60-B, a lei afirma que

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos¹⁷, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (Brasil, 2021, p. 1).

A Lei nº 14.191/2021 reitera o disposto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1966), reforçando a necessidade de estudos, pesquisas e produções que visam atender às especificidades linguísticas dos surdos.

¹⁷ Manteve-se aqui a grafia de "surdo-cegos" conforme o documento citado; porém, a grafia correta é "surdocego".

Com o intuito de abordar sobre os direitos linguísticos das pessoas surdas, e se aprofundar as pesquisas sobre os direitos linguísticos de crianças surdas, bem como o porquê de sua importância, Ferreira-Brito (1993, p. 79) com base nos direitos linguísticos individuais propostos por Gomes de Matos, já mencionado neste trabalho, enumera alguns direitos linguísticos dos surdos. A autora menciona que todos os surdos têm

1. Direito à igualdade linguística. O surdo tem direito a ser tratado linguisticamente com respeito e em condições de igualdade.
2. Direito à aquisição da linguagem. O surdo tem direito a adquirir sua língua materna, a língua de sinais, mesma que essa não seja a língua de sinais.
3. Direito de aprendizagem da língua materna. Todo surdo tem direito a ser alfabetizado em tempo hábil e de se desenvolver linguisticamente, segundo preconizado pela educação permanente.
4. Direito ao uso da língua materna. O surdo tem direito de usar sua língua materna em caráter permanente.
5. Direito a fazer opções linguísticas. O surdo tem o direito de optar por uma língua oral ou de sinais segundo suas necessidades comunicativas.
6. Direito à preservação e à defesa da língua materna. Como minoria linguística, os surdos têm o direito de preservar e defender o uso da língua materna.
7. Direito ao enriquecimento e à valorização da língua materna. Todo surdo tem direito de contribuir com o acervo lexical da língua materna e de valorizá-la como instrumento de comunicação nos planos local (municipal, estadual, regional, nacional) e internacional.
8. Direito à aquisição/aprendizagem de uma segunda língua. Todo surdo, após sua escolarização inicial em língua de sinais, tem o direito de aprender uma ou mais línguas (além da materna).
9. Direito à compreensão e à produção plenas. O surdo tem direito de usar a língua que mais lhe convier, oral ou de sinais, no intuito de compreender seu interlocutor e de se fazer entender por ele. No caso do uso da língua oral, o surdo tem direito de cometer lapsos, de se autocorrigir, de empenhar-se a fim de ser claro, preciso e relevante. O mesmo deve valer para a língua de sinais.
10. Direito de receber tratamento especializado para distúrbios da comunicação. Todo surdo tem o direito de reivindicar e de receber tratamento especializado para a aquisição de uma língua oral (se assim desejar).
11. Direito linguístico da pessoa surda. "Direito de ser compreendida" pelos pais; direito de receber dos pais dados linguísticos necessários para seu desenvolvimento linguístico inicial (no período de aquisição da língua materna). No caso de os pais serem ouvintes, estes devem dar aos filhos surdos a possibilidade de mútua compreensão, aprendendo, tão logo descubram a surdez dos filhos, a língua de sinais.
12. Direito linguístico dos pais de crianças surdas. Direito de aprender e usar sem opressão a língua de sinais, canal natural de comunicação para o filho surdo, para que possa comunicar-se com ela na vida

diária e no período em que a interação pais e filhos se faz necessária para a criança.

13. Direito linguístico do surdo aprendiz da língua oral. Direito de "errar" oralmente ou por escrito sem ser punido, humilhado, por opções linguísticas inadequadas; direito de ser sensibilizado contra os preconceitos e discriminações de natureza linguística (ou sociolinguística).

14. Direito do professor surdo e de surdos. Direito de receber formação sobre a natureza da língua de sinais, sua estrutura e seus usos e de ensinar nessa língua, meio mais natural de comunicação com e/ ou entre os surdos.

15. Direito linguístico do surdo como indivíduo bilíngue. Direito de mudar de uma língua para outra de acordo com a situação que se lhe apresenta, desde que assegure a compreensão da mensagem pelo ouvinte.

16. Direito linguístico do surdo como conferencista. Direito de proferir palestras na língua de sinais, fazendo-se compreender e contando, para isso, com intérpretes ouvintes que dominem sua língua de sinais e a língua oral oficial da situação de um congresso, por exemplo.

17. Direito linguístico do surdo de se comunicar com outros surdos. Direito de usar a língua de sinais para se integrar com os outros surdos, primeiro passo para uma integração na sociedade como um todo (Ferreira-Brito, 1993, p. 79-81).

De acordo com Ferreira-Brito (1993), os direitos linguísticos anteriormente mencionados são apresentados como importantes para as pessoas, e estas devem ter os mesmos direitos, acesso e permanência na educação de forma equitativa. Os direitos propostos por Gomes de Matos, em 1984, e apresentados por Ferreira-Brito (1993), apesar de serem datados do século passado, apontam questões relevantes e atuais acerca da garantia de uma educação de qualidade para os estudantes surdos baseada em sua língua. Eles possuem o direito de ser alfabetizados; aqui estende-se para o conceito de letrados em tempo oportuno, de acordo com as fases do desenvolvimento de cada indivíduo, sem restrições, bem como deve ser respeitado seu desenvolvimento linguístico, ofertando espaços, materiais e recursos para tal.

Ser letrado em Libras também perpassa a aprendizagem da Libras, sua gramática, estrutura e seus usos sociais, não apenas como um decodificador da língua, mas sim, como ser sinalizante e consciente de seu papel social como sujeito surdo.

Nesse sentido, esses direitos são inegociáveis, pois garantem aos sujeitos autonomia e liberdade de comunicação, bem como o perfeito conhecimento da sua própria língua, trazendo à tona reflexões, além de formar sujeitos críticos. Vale

salientar que este trabalho reitera os direitos apresentados por Gomes de Matos e citado por Ferreira-Brito (1993).

Segundo Varennes (2015), a garantia dos direitos linguísticos de um grupo minoritário, aqui abordando a comunidade surda, constitui um instrumento que pode permitir maior participação desses indivíduos na vida pública e, portanto, no exercício da cidadania.

Corroboram-se, assim, as ideias de Santana (2007, p. 100) quando diz que

Não há línguas mais simples ou primitivas, há línguas diferentes. Os falantes são responsáveis por suas variações. Na língua de sinais temos um fator complicador, que é o grande número de falantes não proficientes: pais, profissionais, professores e fonoaudiólogos.

Com efeito, o contato entre os usuários da língua de sinais é um fato primordial para o uso e a difusão dessa língua. A língua de sinais não é naturalmente utilizada pelos sujeitos ouvintes, pois estes, no Brasil, utilizam a língua portuguesa de modalidade oral-auditiva para a sua comunicação, sendo o principal fator complicador para a elaboração de políticas públicas, uma vez que a comunidade surda representa uma minoria da classe linguística brasileira.

A esse respeito, “pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo” (Skliar, 2010, p. 27). Em se tratando das pessoas surdas usuárias da Libras, muito ainda há para se conquistar para que esses direitos se efetivem e garantam uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

A seguir, serão apresentados o modelo de educação bilíngue de surdos e a proposta das SRBS no município do Recife.

3.1 Educação bilíngue de surdos

O bilinguismo, como uma abordagem educacional na educação de surdos, surgiu na década de 1980, através das pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais e das aspirações dos surdos (Guarinello, 2007). Segundo os estudos de Honora (2014), apenas no ano de 2000 essa proposta foi importada para o Brasil, fundamentando-se na experiência da Suíça. A partir disso, leis e decretos foram promulgados para a efetivação dessa abordagem no contexto educacional brasileiro.

Goldfeld (2002, p. 42) entende que o bilinguismo na educação de surdos “[...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como primeira língua a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país”.

Nesse sentido, Quadros (1997, p. 27) defende que

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas em língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Ainda nesse contexto, as pesquisas sobre o bilinguismo tratam da aprendizagem da língua escrita pelas crianças surdas as quais “[...] defendem que se deve ensinar apenas a modalidade escrita de língua portuguesa, e não o oral” (Santana, 2007, p. 166). Nesse sentido, este trabalho corrobora as ideias de Santana (2007) e entende que, no contexto escolar, deve ser ensinada a língua portuguesa na sua modalidade escrita, considerando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, bem como o papel inclusivo da educação.

Em termos legais, no Brasil, a educação bilíngue de surdos é garantida a partir da publicação do Decreto Federal nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), no qual as instituições responsáveis pela educação básica, com vistas à inclusão de estudantes surdos ou com deficiência auditiva, devem prover

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

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - língua portuguesa (Brasil, 2005, p. 5-6).

Conforme apresentado, as escolas e classes de educação bilíngue eram ofertadas para estudantes surdos e ouvintes, caso os responsáveis ou o próprio estudante escolhesse essa opção. A inclusão dos estudantes surdos, anteriormente realizada apenas em salas e escolas comuns da rede regular de ensino, passa a ser

garantida desde a educação infantil e realizada nos espaços citados no Decreto Federal nº 5.626/2005 (Brasil, 2005).

Além do ensino regular, conforme o Decreto Federal nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), os estudantes surdos também possuem o direito ao serviço complementar, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que funciona nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (Brasil, 2005).

Apenas a partir da publicação da Lei Federal nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), a educação bilíngue de surdos se tornou uma modalidade de educação escolar direcionada especificamente aos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, relacionada à aceitação dos familiares por esta modalidade de ensino (Brasil, 2021). Essa modalidade é ofertada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos.

De acordo com o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (Brasil, 2014), a proposta da educação bilíngue de surdos objetiva

[...] garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (Brasil, 2014, p. 6).

Essa proposta de educação bilíngue baseia-se na equidade linguística para os estudantes surdos, uma vez que a Libras e a língua portuguesa podem coparticipar da educação desse público, sendo a Libras a primeira língua e a Língua Portuguesa a segunda.

Analogamente, a educação bilíngue de surdos visa não apenas ao ensino de duas línguas, mas também a internalização da cultura e identidade surdas por parte dos estudantes surdos, bem como relatam Pereira e Vieira (2009, p. 66):

Afinal, ser bilingue não é só conhecer palavras, estruturas de frases, enfim, a gramática das duas línguas, mas também conhecer, profundamente, as significações sociais e culturais das comunidades linguísticas de que se faz parte. O bilinguismo, no caso das pessoas surdas, só é possível associado, portanto, ao biculturalismo, isto é, à

identificação e à convivência, de fato, com os grupos linguísticos que usam a língua de sinais e a língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita.

Destaca-se que a escola, em uma perspectiva bilíngue, torna-se um espaço rico tanto linguisticamente, quanto culturalmente para os estudantes surdos. Essa perspectiva corrobora os estudos de Quadros e Schmiedt (2006, p. 22) que pontuam que a escola é “[...] normalmente é o primeiro espaço que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio da língua de sinais, a criança vai adquirir a linguagem”.

Acrescenta-se ainda que o ambiente educacional deve adequar-se ao modelo de educação bilíngue de surdos, uma vez que esta

[...] envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2) (Brasil, 2014, p. 6).

Nesse contexto, não se trata apenas de ensinar duas línguas, mas, conforme citado anteriormente, envolve ambientes, culturas e identidades. Além disso, a educação bilíngue visa à oferta da Libras aos estudantes surdos, igualitariamente à oferta da língua portuguesa oral às crianças ouvintes, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado, garantido a plena participação e desenvolvimento educacional, social, cultural e, principalmente, linguístico.

Segundo os estudos de Capovilla (2011, p. 199) a respeito dos espaços de aprendizagem,

[...] os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). [...] competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns.

De certo, em espaços bilíngues onde a Libras é a principal língua, os estudantes surdos apresentam uma melhor compreensão dos conteúdos e têm sua diferença linguística respeitada e são orientados na sua própria língua, assegurando sua autonomia, visando ao desenvolvimento pleno das suas capacidades. Este

processo não requer um mediador, o tradutor-intérprete de Libras, tendo em vista que todos são usuários da Libras.

Sob o mesmo ponto de vista, Silva (2002, p. 52) entende que

A língua de sinais é, portanto, uma língua representativa da comunidade surda, cujos membros apresentam uma diferença que não está baseada no padrão de normalidade ou de normalidade, mas em especificidades culturais.

Entende-se neste texto que a educação bilíngue é essencial para o desenvolvimento da criança surda, uma vez que na convivência com surdos, surdos adultos e ouvintes fluentes em Libras, é óbvio que a comunicação se torna mais fácil de entender e há uma interação entre todos atores escolares e a sociedade. Por meio da educação bilíngue de surdos, provavelmente o desenvolvimento do raciocínio das crianças bilíngues se torna mais similar ao das crianças ouvintes e, consequentemente, há um aumento nas oportunidades de trabalho para as pessoas surdas.

Por conseguinte, faz-se necessário também pensar em um currículo específico da educação bilíngue de surdos, que deve ter como base uma perspectiva visuo-espacial que, segundo Botelho (2015, p. 112),

[...] pressupõe a utilização de língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas. Proporcionada como primeira língua (L1), o aprendizado da língua de sinais é oferecido aos surdos em situações significativas, como jogos brincadeiras e narrativas de estórias, mediante a interação com outros surdos adultos competentes em língua de sinais. Faz também parte do projeto bilíngue que todo corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, e os pais, aprendam e utilizem a língua de sinais.

Nesse sentido, a educação bilíngue de surdos carece de uma nova abordagem específica para o ensino das crianças, jovens, adultos e idosos surdos, visto que o ensino tradicional não atende a esse público e essas mudanças têm sido a grande luta de especialistas da educação.

Conforme os estudos de Vygotsky (2019), o sujeito é entendido como um ser social, que age no mundo, transformando-o e se transformando, utilizando os instrumentos e os sistemas simbólicos. Esse sujeito é reflexo da interação com o outro, sendo este, um mediador entre a cultura e o indivíduo. Esta mediação ocorre

entre os estudantes surdos a partir da Libras, sendo através dessa língua que se comunicam e se constroem como sujeitos.

Sendo assim, destaca-se que a aprendizagem acontece não apenas dentro de instituições escolares, pois, ao chegar nesses locais, o sujeito já possui experiências anteriores, porém, os estudantes surdos têm um déficit nessa questão, já que muitas vezes não conseguem se expressar de forma compreensível, devido à aquisição tardia de uma língua.

Ressalta-se que a escola é um espaço que precisa ter variedade de materiais e métodos para que se possa atender a todos, sem distinção. Da mesma forma, a educação bilíngue de surdos no Brasil modifica o contexto educacional, sendo de suma importância um investimento em materiais e espaços adequados para esse público, pois são sujeitos que possuem uma diferença linguística que deve ser considerada. Esta é a principal busca dos entusiastas da educação bilíngue de surdos: a qualidade e a universalização desta educação para os estudantes surdos e, mais especificamente, no caso deste estudo, dos estudantes surdos do município do Recife.

A seguir, será apresentada a proposta das SRBS no município do Recife.

3.2 A proposta das Salas Regulares Bilíngues para Surdos no município do Recife

Além das legislações estaduais, apresentadas no item anterior, entende-se que é necessário apresentar também a legislação específica do município do Recife, devido à sua importância como *locus* desta pesquisa. A Lei nº 16.529, de 5 de novembro de 1999 (Recife, 1999), reconhece, no âmbito territorial do município do Recife, como sistema linguístico a Língua Brasileira de Sinais – Libras, sendo alterada pela Lei nº 16.918, de 28 de novembro de 2003, que reconhece no âmbito do Recife, como sistema linguístico, a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências (Recife, 2003).

No campo educacional, mais de uma década após o reconhecimento da Libras como sistema linguístico, há a regulamentação e efetivação da educação bilíngue de surdos no município do Recife. Diante das demandas apresentadas pela comunidade surda local, o movimento surdo nacional em Defesa da Escola Bilíngue para Surdos e a legislação atual, o governo municipal do Recife promulgou o

Decreto Municipal nº 28.587/2015, de 11 de fevereiro de 2015 (Recife, 2015), que institui as SRBS na Rede Municipal de Ensino do Recife, as quais entraram em funcionamento no ano vigente da publicação.

Nesse sentido,

Ficam criadas as salas regulares bilíngues para surdos em escolas municipais, vinculadas à Secretaria de Educação do Recife, destinadas às crianças, aos jovens e aos adultos com surdez, com surdez associadas a outras deficiências, cujos pais do estudante, se menor, ou o estudante, se maior, optarem por esse serviço no ato da matrícula (Recife, 2015, p. 1).

É importante ressaltar que as SRBS são destinadas apenas aos estudantes surdos, diferentemente da legislação federal que prevê a participação de estudantes surdos e ouvintes, desde que estes, os pais, responsáveis ou estudantes formalizem a opção de escolha por este serviço. No que tange aos níveis de ensino, as SRBS devem atender às etapas da educação infantil, do ensino fundamental regular e da modalidade de educação de jovens e adultos.

Ademais, salienta-se que o ensino será pautado na proposta da educação bilíngue de surdos, em que

(...) serão ofertados a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, e o idioma português, como segunda língua, na perspectiva da educação bilíngue.

§ 1º A Libras será considerada como meio de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, à ampliação do uso social dos sinais nos diferentes contextos e à reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos.

§ 2º A língua portuguesa deverá contemplar o ensino da modalidade escrita, considerada como fonte necessária para que o estudante surdo possa construir seu conhecimento, para uso complementar e para a aprendizagem das demais áreas do saber (Recife, 2015, p. 1).

Atenta-se ao fato de o Decreto Municipal nº 28.587/2015 (Recife, 2015) referendar a garantia da educação de surdos na perspectiva bilíngue, reconhecendo a Libras como primeira língua do surdo, uma língua de instrução/interlocução, ensino, comunicação e interação, que será a base para o ensino das demais disciplinas/conteúdos.

Nesse contexto, um importante destaque, fundamental para esta pesquisa, refere-se ao currículo das SRBS, já que é regulamentado que “a organização curricular deverá contemplar os componentes curriculares da base nacional comum

e, na parte diversificada, o componente curricular Libras” (Recife, 2015, p. 2). Nesse caso, a Libras passa a ser também um componente que deve ser ensinado, estando na matriz curricular das SRBS da rede de ensino do Recife.

Ainda assim, apresenta-se no Decreto nº 28.587/2015 (Recife, 2015) o perfil dos docentes que poderão atuar nessas salas. No Recife, os professores das SRBS, doravante professores bilíngues, são integrantes do grupo ocupacional magistério da rede e possuem licenciatura em pedagogia para atuar na Educação Infantil e do 1º ao 5º anos e nas áreas específicas dos componentes curriculares para atuar do 6º ao 9º ano. Conforme o parágrafo 1º do artigo 4º do referido decreto, “para atuar na regência das salas regulares bilíngues, o profissional de educação, além da habilitação na área de atuação, deverá apresentar domínio da Libras” (Recife, 2015, p. 2), estando de acordo com o Decreto Federal nº 5.626/05 (Brasil, 2005) sobre a qualificação dos professores para a atuação nas SRBS.

Em se tratando de aquisição e aprendizagem da Libras, no entendimento do Decreto nº 28.587/2015 (Recife, 2015), o atendimento das SRBS deve proporcionar aos estudantes experiências de exploração da linguagem, dando condições para que o estudante adquira e desenvolva a Libras. Da mesma forma, também o atendimento nas SRBS deverá proporcionar o desenvolvimento de ações que visem à aquisição da Libras para estudantes que não tiveram contato com essa língua.

Assim, percebe-se a necessidade da elaboração e do desenvolvimento de ações, recursos e materiais didáticos que atendam às necessidades linguísticas desses estudantes, na aquisição da Libras em práticas de letramento, para estimulá-los e proporcionar-lhes condições básicas para o aprendizado da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Apresenta-se no Decreto nº 28.587/2015 (Recife, 2015) a proposta do funcionamento das SRBS em escolas polo, as quais são entendidas como escolas que estão localizadas em locais estratégicos, considerando-se as 4 (quatro) regionais em que a Secretaria de Educação do Recife define os agrupamentos das Regiões Político Administrativas (RPA), a saber: Regional Centro-Norte: RPA 1 e RPA 2; Regional Nordeste: RPA 3; Regional Oeste-Sudeste: RPA 4 e RPA 5 e Regional Sul: RPA 6, contemplando todas as áreas do município do Recife, inicialmente com sete salas distribuídas em sete escolas polo. Também se enfatizam nessa distribuição, levando-se em consideração, no mínimo, uma escola por regional,

os critérios de escolha que selecionaram aquelas unidades educacionais de fácil acesso, considerando a mobilidade de transporte público para a comunidade escolar.

Além do Decreto detalhado anteriormente, as SRBS também são regidas pela Instrução Normativa SEEDUC nº 2, de 02 de janeiro de 2016 (Recife, 2016), que dispõe sobre a normatização das SRBS, e dá outras providências. Essa instrução regulamenta a oferta da matrícula, a estrutura e os procedimentos para o funcionamento das SRBS, os professores que atuarão nas salas, o currículo, os processos avaliativos e o acompanhamento do ensino/aprendizagem dos estudantes que optarem pelo serviço.

Salienta-se que, na instrução normativa anteriormente apresentada, há a seguinte orientação: “os estudantes matriculados nas salas regulares bilíngues deverão participar de todas as atividades, projetos e avaliações internas e externas da Secretaria de Educação” (Recife, 2016, p. 1). É importante destacar a diferenciação das salas ou classes bilíngues para surdos das extintas salas especiais.

Conforme já mencionado anteriormente, as classes/salas bilíngues para surdos são ofertadas a estudantes surdos, com a mediação de professores que dominam Libras e uma metodologia voltada para o ensino bilíngue (Libras e língua portuguesa) de estudantes surdos, considerando suas especificidades linguísticas, identitárias e culturais.

Entretanto, as classes/salas especiais atendiam a todos os estudantes sem distinção; pessoas: cegas, surdas, que apresentavam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, e que apresentam casos de deficiência intelectual ou múltipla deficiência em um mesmo espaço físico.

Atualmente, de acordo o site de matrículas (<https://matriculaonline.recife.pe.gov.br/>), a Rede Municipal de Ensino do Recife dispõe de “[...] nove escolas funcionando como polos, sendo 17 turmas e 21 professores acolhendo 102 estudantes nas salas bilíngues regulares para surdos na Rede Municipal” (Recife, 2023, p. 4). Essas salas são regidas pelo Decreto nº 28.587/15 (Recife, 2015) e normatizadas pela Instrução Normativa Nº 2/2016 (Recife, 2016), ambos os documentos já citados nesta dissertação.

Nesse sentido, nas salas ou classes bilíngues há a garantia dos direitos linguísticos dos estudantes surdos, bem como a oferta de um ambiente favorável para a aquisição de uma língua e a valorização da cultura e identidades surdas.

Esses espaços “[...] têm fornecido a comunidade linguística sinalizadora na L1 da criança surda, permitindo o desenvolvimento de sua personalidade e de suas competências cognitivas e linguísticas” (Capovilla, 2011, p. 207).

As propostas pedagógicas das SRBS do município do Recife baseiam-se na concepção de que a língua de sinais deve ser adquirida pela criança surda, ofertando a esses estudantes educação bilíngue de qualidade. Na seção seguinte será discutida a produção de recursos didáticos para o letramento.

4 PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O LETRAMENTO EM LIBRAS

“[...] vários são os elementos, os objetos e os utensílios presentes no nosso cotidiano que podem se transformar em ótimos recursos didáticos” (Freitas, 2007, p. 26).

Serão abordados nesta seção os estudos sobre a produção de recursos didáticos em Libras que favorecem o letramento dos estudantes surdos. Este trabalho parte do pressuposto de que, certamente, existe a necessidade da elaboração de materiais que melhor atendam à necessidade de aprendizagem dos estudantes surdos, conforme é garantido no Decreto Federal nº 5.626/05 (Brasil, 2005), em seu artigo 14, que versa sobre a necessidade de “disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva” (Brasil, 2005, p. 3).

Primeiramente, faz-se necessário conceituar o termo “recurso didático”. Este trabalho baseia-se no entendimento de Souza (2007, p. 211), no qual “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”.

Outro conceito mais aprofundado de recursos didáticos é trazido por Cerqueira e Ferreira (1996, p. 1), que o definem como

todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem.

O trabalho pedagógico na educação contemporânea pressupõe a utilização de recursos, entre eles, os tecnológicos, para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Santos (2014, p. 13) faz uma contextualização histórica sobre a didática, e apresenta os recursos didáticos classificando-os como:

[...] **visuais** (álbum seriado, cartazes, exposição, fotografias, flanelógrafo, gráficos, gravuras, mapas, modelos, mural, museus, objetos, quadro de giz, quadros, transparências), **auditivos** (aparelho de som, discos, fitas cassete, CDs, rádio, CD-Rom) ou **audiovisuais** (filmes, diapositivos e diafilmes com som, cinema sonoro, televisão,

videocassete, programas para computadores com som, aparelho de DVD, computador) (Santos, 2014, p. 13, grifo nosso).

Nota-se, através dos estudos de Santos (2014), a variedade de recursos que podem ser utilizados; entretanto, de acordo com a temática deste trabalho, os recursos visuais e audiovisuais apresentam-se como recursos didáticos mais significativos na educação bilíngue de surdos, no que tange às estratégias de ensino. A utilização de cartazes, fotografias, gravuras e mapas, bem como de filmes e computador, facilita, incentiva e possibilita o processo ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, uma vez que a Libras é uma língua de modalidade visuo-gestual.

Para Quadros e Schmiedt (2006), o papel do professor, na educação de surdos, é essencial tanto na seleção, quanto na utilização dos inúmeros recursos didáticos, pois, é por meio da criatividade docente, diante de situações no cotidiano, que os recursos surgem. Acrescentam ainda que é através dessas situações que “[...] se faz necessário algum apoio material para que consiga alcançar, de forma eficaz, a compreensão da criança, ou para que a mesma consiga acessar o conhecimento de forma plena” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 99).

No contexto educacional, Freitas (2007, p. 29) apresenta 38 (trinta e oito) recursos didáticos mais conhecidos no país; são eles:

Álbum seriado; Cartazes; Computador; Datashow; Desenhos; Diorama; Discos; DVDs; Episcopio; Filme; Flanelógrafo; Folders; Gráficos; Gravador; Gravuras; Histórias em quadrinhos; Ilustrações; Jornais Letreiros; Livros; Mapas; Maquete; Mimeógrafo; Modelos; Mural; Museus; Quadro magnético; Quadro de giz; Reálías; Retroprojeto; Revistas; Slides; Televisão; Textos; Transparências; Varal didático; Videocassete e Aparelho de DVD (Freitas, 2007, p. 29).

Verifica-se que os recursos citados anteriormente podem e devem ser utilizados nas práticas de letramento em Libras com os estudantes surdos, desde que tenham como sua principal língua a Libras, e não valorizem a modalidade oral-auditiva como única forma de aprendizagem.

Nas práticas de letramento em Libras com estudantes surdos, vale salientar que a utilização dos recursos didáticos é essencial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, segundo Souza (2007, p. 112-113), este uso é parte integrante de uma realidade “[...] em que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos [...]”. Porém, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 99),

“muitos destes recursos não estão aí, prontos para serem adquiridos, precisam ser confeccionados, precisam ser criados”.

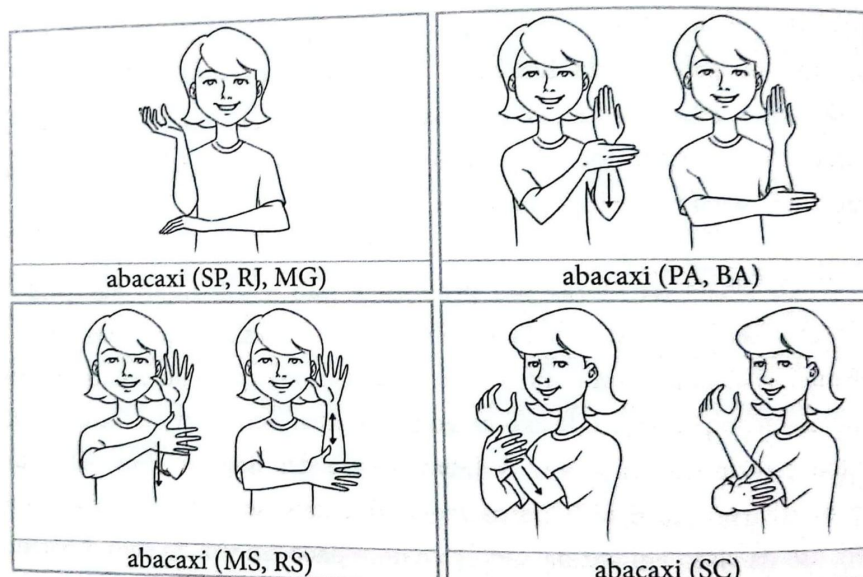
Nesse sentido, ao pensar na utilização de recursos didáticos para o letramento de estudantes surdos, Souza (2007, p. 110-111) faz 4 perguntas básicas aos professores: “O que? Quando? Como? e Porquê? pois, este educador, deve ter um propósito claro, domínio do conteúdo e organização para utilização de tais materiais”. Em consonância com essas ideias, Freitas (2007) também propõe a observância de alguns critérios para a seleção, por parte dos professores, dos recursos didáticos, como:

- a) adequação aos objetivos, conteúdo e grau de desenvolvimento, interesse e necessidades dos alunos;
- b) adequação às habilidades que se quer desenvolver (cognitivas, afetivas ou psicomotoras);
- c) simplicidade, baixo custo e manipulação acessível; e
- d) qualidade e atração (devem despertar a curiosidade) (Freitas, 2007, p. 22-23).

Acerca da elaboração e utilização dos diversos recursos didáticos adequados à educação bilíngue de surdos, além dos critérios apresentados anteriormente, salienta-se a necessidade de considerar a variação linguística da Libras. A esse respeito, Carmozine e Noronha (2012, p. 52) destacam as grandes influências regionais no surgimento dos sinais em Libras, além de justificar a regionalidade devido à “[...] extensão do Brasil, que apresenta em cada parte suas influências de colonização e ocupação”.

Nesse contexto, Carmozine e Noronha (2012) ilustram a questão em tela, demonstrando a diversidade na sinalização da palavra ABACAXI nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais (região sudeste), Paraíba e Bahia (região nordeste), Mato Grosso do Sul (região centro-oeste), além do Rio Grande do Sul e Santa Catarina (região sul), conforme Figura 14.

Figura 14 - Sinalização da palavra ABACAXI em diversos estados brasileiros



Fonte: Carmozine e Noronha (2012, p. 52).

Observa-se que, na Libras, além de uma variação linguística regional, pode-se encontrar também uma variação entre estados de uma mesma região, como observado no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, ambos da região sul do Brasil. Dessa forma, conforme já apresentado neste trabalho, embora já se encontrem recursos didáticos para os estudantes surdos, as produções têm sido, em sua maioria, originárias das regiões Sul e Sudeste, logo, existem diferenças em vários sinais utilizados na região Nordeste, devido à variação linguística.

Fazendo um paralelo com o público, ao qual se destina o produto final dessa pesquisa (estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), sobretudo à temática da educação bilíngue de surdos, com práticas e metodologias próprias, Xavier (2020) apresenta uma cartilha com sugestões de práticas de ensino, que podem ser utilizadas em todas as áreas, para os professores do ensino médio e técnico de estudantes surdos em salas de inclusão.

É importante referir que, apesar da distinção nos níveis de ensino (Fundamental e Médio), a pessoa surda possui uma característica em comum, pois “[...] compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (Brasil, 2005, p. 1).

Logo, acredita-se ser de grande valia apresentar algumas estratégias abordadas no trabalho de Xavier (2020). Esse autor apresenta algumas sugestões

de possibilidades de práticas de ensino, entendendo-se aqui como recursos didáticos o uso de imagens, de tecnologias da informação e comunicação (TIC's), de mapas conceituais, com atividades lúdicas e de materiais concretos, que serão listados no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Possibilidades de práticas de ensino

Práticas de ensino	Formas de utilização
Imagens	[...] o trabalho com imagens (pinturas, desenhos, fotografias, diagramas, gravuras, filmes, entre outras) ajuda o estudante surdo pensar com significado, construir e interpretar de forma mais clara aquilo que está sendo estudado [...].
TIC's	[...] Com o uso da internet, por exemplo, o surdo pode encontrar textos, imagens, produzir efeitos visuais, conversar por chamadas de vídeos (usando a língua de sinais), conversar por mensagens de texto (aprimorando a escrita da língua portuguesa) através de sites de conversas e relacionamento como MSN, WhatsApp e ICQ, e utilizar softwares educativos e aplicativos direcionados à comunidade surda.
Mapas conceituais	Podem ser utilizados pelo professor em uma abordagem inicial do conteúdo. Como este recurso se apoia na organização visual dos conceitos, pode favorecer a compreensão e elaboração dos conhecimentos.
Atividades Lúdicas	As atividades lúdicas estimulam os estudantes a participarem das aulas. O importante é diversificar os jogos e relacioná-los ao assunto trabalhado [...].
Materiais concretos	O uso de materiais concretos estimula os estudantes surdos a aplicarem as teorias formuladas às atividades, desenvolvendo a criatividade dos mesmos, ajudando-os a analisar e entender o funcionamento dos mais diversos mecanismos físicos e principalmente para contribuir com que estes organizem suas ideias a partir de uma lógica mais sofisticada de pensamento.

Fonte: Xavier (2020, p. 16-18).

Face ao já discutido até então, percebe-se que as sugestões apresentadas claramente aplicam-se aos professores bilíngues, os quais atuam com estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Com base nos estudos de Quadros e Schmiedt (2006), Oliveira (2008) e adequação da autora deste trabalho, a seguir, serão apresentados no Quadro 6 alguns recursos didáticos que, provavelmente, favorecem o letramento em Libras e que podem ser utilizados nas SRBS, junto aos estudantes surdos em processo de aquisição da Libras.

Quadro 6 - Exemplos de recursos didáticos para as práticas de letramento em Libras

Recursos didáticos para as práticas de letramento em Libras
Fichário
Jogo da força
Dicionário Ilustrado de Libras
Histórias em sequência
Caixa de gravuras
Jogos de memória
Quebra-cabeças
Dicionário ilustrado de configuração de mãos
Espaço da Literatura Surda
Jogo telefone sem fio surdo

Fonte: A Autora (2024), com base nos estudos de Quadros e Schmiedt (2006) e Oliveira (2008).

Esses recursos listados no Quadro 6 podem ser confeccionados pelo professor bilíngue, porém, poucos apresentam um registro impresso das respostas das crianças. O ensino-aprendizagem na perspectiva bilíngue de surdos também envolve a participação dos estudantes e a sistematização dos conteúdos ensinados. Os recursos didáticos apresentados podem ser complementados com o uso de “materiais didáticos” que, de acordo com Chamoro, “[...] são todos os materiais que podem ser manipulados e trabalhados de forma a permitir aos alunos obterem resultados finais relativamente à atividade que se está a tratar na sala de aula” (*apud* Botas; Moreira, 2013, p. 258).

Na sequência, serão apresentadas algumas atividades com os materiais didáticos elaborados por São Paulo (2012): Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 3º ano (livro do aluno) e Sipans (2021): O grande livro de Libras: atividades para trabalhar a língua de sinais, que são divulgados como materiais que trabalham na perspectiva da educação de bilíngue de surdos.

- São Paulo (2012)

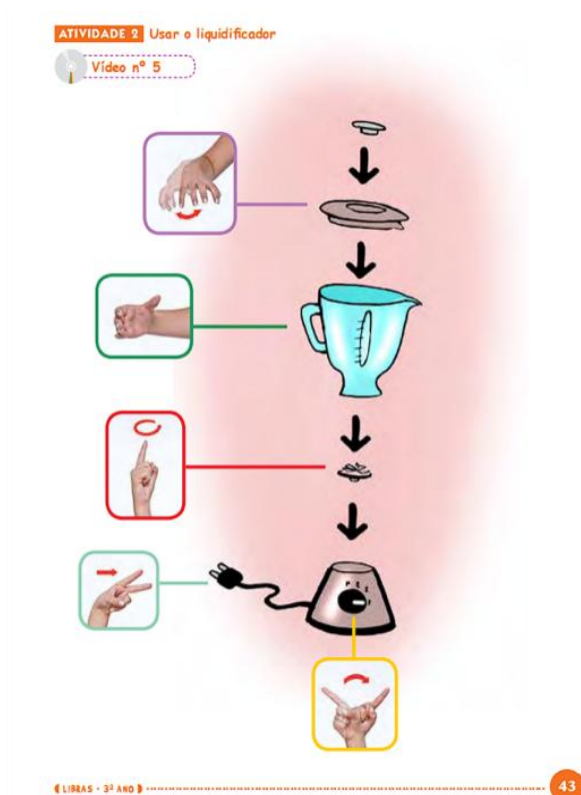
Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 3º ano (livro do aluno).

Descrição do Material: Produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e distribuído aos estudantes surdos da sua rede de ensino, os Cadernos de Apoio e Aprendizagem - Libras, destinados aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, objetivam contribuir com os trabalhos dos professores, com vistas à melhoria da aprendizagem dos estudantes, na educação bilíngue de surdos.

Páginas: 43 e 44

Descrição das atividades: Neste trecho, são exibidas as atividades 2 e 3. O tema da atividade 2, conforme Figura 15, é “Usar o liquidificador”. Nesta página são apresentadas ilustrações das partes de um liquidificador, com seus respectivos sinais em Libras. Além disso, observa-se que há a imagem de um CD, o que indica que nesta atividade há um vídeo em Libras com a situação problema.

Figura 15 - Atividade 2



Fonte: São Paulo (2012, p. 43).

Em relação à atividade 3, observada na Figura 16, intitulada “Receita de *Milk Shake*”, são apresentados os sinais em Libras das palavras: sim, não e mais ou menos, respectivamente. Além disso, também se observa que há a imagem de um CD que indica que nesta atividade existe um vídeo em Libras com a situação problema.

Figura 16 - Atividade 3



Fonte: São Paulo (2012, p. 44)

Percebe-se nesse trecho do material de São Paulo (2012), que nas duas atividades há o uso da Libras, em momentos de sinalização estática e nos vídeos disponibilizados. Porém, na atividade 3, apesar de as respostas se apresentarem em Libras, o enunciado está em língua portuguesa, o que dificulta a autonomia dos estudantes surdos que ainda não dominam esta língua.

- Sipans (2021)

O grande livro de Libras: atividades para trabalhar a língua de sinais.

Descrição do Material: Livro com mais de 60 atividades, apresentadas em formato de projetos, para trabalhar a Libras, além de outros eixos temáticos (Sipans, 2021).

Página: 23

Descrição das atividades: O tema da atividade, conforme a Figura 17, é “Jogo da memória”. Nessa página são apresentados os materiais e as orientações de desenvolvimento. Indica-se, também, a utilização de um alfabeto ilustrado que pode ser encontrado nas páginas 69 a 73.

No desenvolvimento da aprendizagem é indicado que se prepare um jogo da memória, em colaboração com as crianças, que possua cartas que contenham as letras do alfabeto ilustrado em Libras com figuras que comecem com cada uma das letras e cartas que contenham as letras do alfabeto da língua portuguesa. O jogo ocorre em grupos de cinco. As crianças devem encontrar uma carta com letra e uma carta com a figura que comece com a mesma letra, formando pares.

Figura 17 - Jogo da Memória



Fonte: Sipans (2021, p. 23).

Observa-se que nesse trecho do livro de Sipans (2021), na atividade proposta, a Libras possui um papel ínfimo, apenas ilustrativo de comparação com a Língua Portuguesa. A atividade requer dos estudantes surdos conhecimento do alfabeto em Libras e da Língua Portuguesa escrita, mas sem um momento de reflexão sobre as línguas em tela.

Salienta-se aqui que o problema apresentado nesse estudo é a escassez dos materiais didáticos para o letramento em Libras, pois, conforme já discutido anteriormente, a Libras é utilizada apenas como mediadora da aprendizagem e da alfabetização em língua portuguesa escrita.

A metodologia deste trabalho será apresentada na seção a seguir.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, de abordagem metodológica qualitativa desenvolvida nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino do Recife, junto a professores que atuam nas SRBS, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A necessidade da participação dos professores que atuam não apenas no ciclo de alfabetização, mas também nos 4º e 5º anos, justifica-se, pois alguns estudantes, devido ao contato tardio com a Libras, podem encontrar-se em processo de aquisição da Libras.

Participaram deste estudo 05 (cinco) professores que atuam nas SRBS, os quais serão referidos por meio de nomes fictícios. A seleção dos participantes teve como pré-requisito a atuação junto aos estudantes matriculados em SRBS que encontram-se em processo de aquisição da Libras.

Antes de iniciar os contatos com os sujeitos, a Secretaria de Educação da cidade do Recife foi contactada para solicitar a Carta de Anuência. Após a liberação da Prefeitura e do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, a pesquisa teve início.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionário, entrevista semiestruturada e observação em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos. No primeiro momento, foi aplicado um questionário online, por meio da ferramenta *Google Forms*, com versão em língua portuguesa e Libras, tendo como objetivo traçar o perfil dos sujeitos participantes. No segundo momento, realizou-se uma entrevista semiestruturada com o intuito de identificar a presença ou ausência de materiais didáticos específicos para as práticas de letramento em Libras em suas aulas, locais onde buscam esses materiais didáticos, como selecionam os materiais para utilizar em sala de aula e o que consideram importante em materiais didáticos utilizados nas práticas de letramento junto ao estudante surdo.

Já no terceiro momento, foram realizadas 03 (três) observações em cada sala de aula, preferencialmente, nos momentos das aulas de Libras, para analisar o uso dos materiais didáticos nas práticas de letramento. No quarto momento, analisaram-se os materiais didáticos utilizados pelos participantes, nos momentos de letramento em Libras.

A análise dos dados tem como base a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2016), a qual se estrutura em três fases: a primeira fase é a pré-análise (organização propriamente dita); a segunda fase é caracterizada como sendo a exploração do material (aplicação sistemática das decisões tomadas) e a terceira fase é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (resultados são tratados para serem significativos e válidos, propondo inferências e adiantando interpretações).

Para Mozzato e Grzybovski (2011, p. 734), “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados”. Esta proposta é muito utilizada nas pesquisas qualitativas, tendo em vista que é uma técnica de análise relacionada às comunicações; no momento das análises dos materiais coletados, busca-se uma classificação ou categorização que facilita a compreensão do que está implícito nas respostas apresentadas pelos sujeitos.

Inicialmente, as etapas da pesquisa seriam realizadas com todos os professores participantes, porém, no decorrer da coleta dos dados, realizou-se a observação das aulas de apenas um professor.

Os dados foram analisados seguindo a orientação de análise de conteúdo de Bardin (2016), e discutidos a partir de quatro tópicos: perfil dos sujeitos, escolha e importância dos materiais didáticos, estratégias de ensino e análise dos materiais didáticos. Os dados serão discutidos e apresentados a seguir em três categorias, a saber: 1) concepção sobre o que é educação bilíngue de surdos; 2) concepção quanto à seleção dos materiais para utilizar em sala de aula; 3) estratégias de ensino utilizadas nas práticas de letramento junto ao estudante surdo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da coleta de dados, e com base nos seguintes objetivos traçados: analisar os recursos didáticos, utilizados pelos professores, nas práticas de letramento em Libras de estudantes matriculados em SRBS do Município do Recife, além de mapear os materiais didáticos específicos para a prática de letramento em Libras utilizados na Rede Municipal de Ensino do Recife; elencar os critérios aplicados pelos professores na seleção de materiais didáticos específicos para a prática de letramento em Libras e categorizar as estratégias, utilizadas pelo professor, nas práticas de letramento em Libras de estudantes surdos, serão apresentados, a seguir, os resultados da pesquisa de campo, bem como análises acerca dos mesmos.

Tomando por base o questionário online respondido pelos sujeitos da pesquisa, será apresentado o perfil dos professores participantes. Além disso, também será dissertado sobre algumas informações acerca do trabalho com estudantes surdos em processo de aquisição da Libras e a participação em momentos formativos sobre a produção de recursos didáticos para a prática de letramento em Libras.

Em seguida, serão explicitados os principais resultados das questões discutidas no momento das entrevistas, ao passo que serão discutidos os resultados das entrevistas, correlacionando-os com as observações registradas nas aulas de Libras.

Por fim, serão analisados os materiais didáticos utilizados pelos participantes nos momentos de letramento em Libras.

O Quadro 7, a seguir, apresenta informações sobre o perfil dos sujeitos deste estudo quanto à formação acadêmica.

Quadro 7 - Perfil dos professores das SRBS quanto à formação acadêmica

Sujeito	Condição sensorial auditiva	Formação inicial	Possui pós-graduação <i>lato sensu</i>	Ano de conclusão da pós-graduação	Área da pós-graduação
Lua	Ouvinte	Pedagogia	Sim	2008	Área não informada
Sol	Surda	Pedagogia	Sim	2013	Área não informada
Estrela	Ouvinte	Pedagogia	Sim	2009	Psicopedagogia
				2015	Libras
				2023	Educação Especial
Planeta	Ouvinte	Pedagogia	Sim	2007	Capacitação pedagógica e Educação Especial
Galáxia	Ouvinte	Pedagogia	Sim	2010	Psicopedagogia
				2021	Libras
				2022	Educação Especial Inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com os dados apresentados no Quadro 7, dos cinco sujeitos da pesquisa, quatro são ouvintes e um é surdo. Além disso, todos possuem graduação em Pedagogia e Pós-graduação *lato sensu*, com conclusão entre os anos de 2007 e 2023. Também se observa que dois sujeitos possuem pós-graduação na área de Libras, perfazendo 40% (quarenta por cento) dos entrevistados.

Os dados do Quadro 7 revelam que todos os participantes deste estudo possuem curso de nível superior, sendo um indicativo que atende ao que preconiza o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), sobre a formação mínima exigida para o profissional que atua com educação bilíngue de surdos. O Decreto Municipal nº 28.587/2015 (Recife, 2015) que rege as SRBS no Recife não faz menção à exigência de pós-graduação em Libras, apenas o domínio da Libras.

Apesar da não obrigatoriedade da formação na área da Libras, em nível de especialização, destaca-se que um grande número de professores entrevistados possui essa formação, o que indica o interesse dos mesmos pelo aprofundamento de seus conhecimentos, além de maior preparação acadêmica para interagir e ensinar as crianças desta modalidade de ensino.

No Quadro 8, a seguir, serão apresentadas as informações sobre os participantes acerca da atuação nas SRBS e sobre formação continuada.

Quadro 8 - Atuação dos participantes nas SRBS e formação continuada

Sujeito	Tempo de atuação nas SRBS	Possui estudantes surdos em processo de aquisição da Libras	Participação em momentos formativos sobre a produção de recursos didáticos para a prática de letramento em Libras	Instituição em que participou de formação
Lua	8 anos	Sim	Sim	Fafire
Sol	4 anos	Sim	Sim	-
Estrela	8 anos	Sim	Não	-
Planeta	4 anos	Sim	Sim	CAS, UFPE
Galáxia	4 anos	Sim	Sim	UFU e UFP

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados do Quadro 8 foram fundamentais para esta pesquisa, uma vez que todos os sujeitos trabalham com estudantes surdos em processo de aquisição da Libras. Portanto, eles foram convidados a participar da segunda etapa da pesquisa, tendo em vista que essa questão é um dos critérios de inclusão para este trabalho. Ademais, os dados demonstram que os professores já atuam nas SRBS há mais de 4 anos, apresentando vasta experiência nessa modalidade de ensino.

No que se refere à participação dos sujeitos em momentos formativos sobre a produção de recursos didáticos para a prática de letramento em Libras, a grande maioria respondeu que sim, perfazendo um total de 80% (oitenta por cento). Nesse sentido, é importante salientar que, conforme Libâneo (1998), de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos estudantes. Destaca-se aqui que dois sujeitos declararam participar de formação continuada no município do Recife, com a temática da produção de recursos didáticos para estudantes surdos, perfazendo 40% (quarenta por cento) dos entrevistados.

Outrossim, percebe-se a necessidade da oferta de momentos formativos sobre a produção de recursos didáticos para a prática de letramento em Libras, uma vez que, conforme os estudos de Góes (1996), o sucesso da educação bilíngue de

surdos está associado à oferta de metodologias e práticas que objetivam atender às necessidades linguísticas deste público.

Os próximos resultados e análises referem-se às entrevistas realizadas com os sujeitos. Destaca-se que apenas 4 (quatro) professores participaram deste momento. Estas entrevistas objetivaram conhecer, identificar e analisar as perspectivas dos professores quanto à: concepção sobre o que é educação bilíngue de surdos; seleção dos materiais para utilizar em sala de aula e estratégias de ensino utilizados nas práticas de letramento junto ao estudante surdo. Estas três categorias serão apresentadas, a seguir.

- CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Quando indagados sobre o que é educação bilíngue para surdos, os sujeitos relataram:

“Eu entendo que o professor, ele precisa ser fluente na língua de sinais e alfabetizar, né [sic], a criança surda, porque geralmente elas chegam em sala de aula sem saber a língua de sinais e deve alfabetizá-lo na primeira língua, na L1 e depois na L2, que é o português. E também todos os conteúdos de todas as matérias devem ser dada [sic] na primeira língua” (Professora Estrela).

“Olha, eu entendo que a primeira língua para gente ensinar que seja a Libras e depois a segunda língua, como português. A educação deles, a gente tem que privilegiar a educação bilíngue nesse, a primeira língua deles que seja Libras” (Professora Lua).

“Eu entendo que eles têm que ter o ensino passado em Libras, né [sic]? Na língua majoritária deles que é a Libras” (Professora Galáxia).

“Primeiro questão, eu trabalho com a sinalização, o uso de vocabulário os sinais para aprender alfabeto manual, o sinal dos nomes de mãe e pai. Eles aprendem também as letras que eles não conhecem. Então, insisto para eles copiarem as letras eles memorizarem e eles vão repetindo, repetindo e aprendendo. Terceiro, quarto [sic]. Os sinais, por exemplo, em momentos de feira eles aprendem. Além disso, uma quinta questão que eu entendo como a educação bilíngue é a história do surdo e os sinais das histórias de Pernambuco dos negros, dos indígenas, da família, os números também, trabalhar os números. São

muitas coisas, muitos pontos que eu trouxe. Também uso de brincadeiras, sinalizações, onde eles podem também interagir com os ouvintes para ter União. Entendeu? É isso!” (Professora Sol).

As respostas apresentadas pelos sujeitos mostram que eles entendem a educação bilíngue para surdos sendo relacionada, principalmente, ao ensino de duas línguas, a Libras e a língua portuguesa, no caso do Brasil. Estas respostas corroboram os estudos de Goldfeld (2002), que traz como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, adquirindo como primeira língua (L1) a Libras e como segunda língua (L2) a língua portuguesa.

Destaca-se também um trecho do relato da professora Sol quando ela diz: “[...] entendo como a educação bilíngue é a história do surdo e os sinais das histórias de Pernambuco dos negros, dos indígenas, da família, os números também, trabalhar os números”. O trecho em destaque converge com as premissas apontadas por Pereira e Vieira (2009) e Botelho (2015), no qual a educação bilíngue de surdos visa também ao trabalho com a cultura e identidade surdas por parte dos estudantes. Além disso, também foram notadas nas paredes da sala de aula da professora Galáxia diversas imagens dos estudantes em atividades realizadas por eles em diversos momentos de aula, ressaltando-se o trabalho com a cultura e a identidade surdas.

Para efeito de compreensão da importância do ensino da Libras dentro da perspectiva da educação bilíngue de surdos, os professores foram questionados sobre a carga horária da disciplina de Libras e todos os entrevistados relataram trabalhar com o componente curricular mais de três vezes durante a semana. Em alguns casos, o trabalho com a disciplina de Libras ocorre diariamente.

Outra questão trazida pela professora Estrela, no trecho “[...] alfabetizar, né [sic], a criança surda, porque geralmente elas chegam em sala de aula sem saber a língua de sinais” ganha destaque com os estudos de Quadros e Schmiedt (2006) no qual pontuam que, normalmente, o primeiro contato das crianças surdas com a Libras é no espaço escolar. Observa-se aqui a importância da compreensão da professora no que tange à necessidade do ensino da Libras e de um ambiente letrado. Além disso, ressalta-se a proeminência do papel das salas bilíngues para surdos, na perspectiva da educação bilíngue, na vida escolar dos estudantes.

- SELEÇÃO DOS MATERIAIS PARA UTILIZAR EM SALA DE AULA

Quando questionados sobre como os sujeitos selecionam os materiais para utilizar em sala de aula, eles relataram:

“Busco na internet, né [sic] os recursos online. Na internet. Também no programa árvore de livros, que é acessível pra [sic] Libras. Que a gente trabalhou esse ano, as contações de história, Branca de neve e outras histórias. É muito bom! A árvore de livros” (Professora Galáxia).

“Internet, com certeza. Em livros, dicionários. Uso o Instituto Fala, Blog Ana Carolina. Uso também os recursos que a prefeitura deu, as apostilas (Professora Lua).

A “Árvore do Livro”, citada para professora Galáxia, é a plataforma “ÁRVORE”, uma plataforma brasileira de incentivo à leitura disponibilizada aos profissionais e estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife. A plataforma digital possui mais de 30 mil obras e seu acervo contém títulos em Libras, tanto livros acadêmicos, quanto livros paradidáticos que podem ser acessados, digitalmente, de forma *on-line* ou *off-line*.

Destaca-se na fala da professora Galáxia a utilização de outros recursos que são fundamentais para o aprendizado e para o ensino da Libras, corroborando as pesquisas de Terra-Fernandes (2018) sobre a oferta de uma variedade de cenários de aprendizagens e de atividades.

A professora Estrela também relata que busca os materiais na internet, mas aborda uma questão muito pertinente para o ensino de Libras nas salas bilíngues, o regionalismo, ao relatar que

“[...] eu vou vendo o que é mais parecido com o da gente. [...] Tem muitas imagens no CAS [Centro de Apoio ao Surdo] também. E vídeos no CAS. Tem um instagram que eu gosto muito, que é uma escola bilíngue. Os professores são surdos. Agora que esqueci o nome. Só que é em São Paulo” (Professora Estrela).

Neste trecho percebe-se que a professora se atenta à variação linguística da Libras quando menciona as imagens e os vídeos do CAS (Centro de Apoio ao Surdo), uma instituição pernambucana que conta com professores surdos e produz

materiais em Libras. A utilização de materiais do CAS reforça os estudos de Carmozine e Noronha (2012) sobre a variação linguística da Libras no Brasil e acerca da necessidade de buscar materiais que atendam à realidade linguística de Pernambuco.

Na observação da aula 3, com a professora Galáxia, percebe-se que os estudantes apresentaram dificuldades de entendimento da execução dos sinais na realização do jogo da memória, conforme Figura 18.

Figura 18 - Cartas do Jogo da memória



Fonte: A autora (2024).

O fato de a ilustração ser representada por uma imagem estática e o sinal representado apresentar um movimento, os estudantes não compreenderam a utilização das setas e sinalizavam de forma equivocada. Neste momento, a professora orientou sobre a sinalização correta. Aqui, a intervenção da professora foi fundamental para a compreensão dos participantes do jogo. Esse dado concorda com os estudos de Quadros e Karnopp (2004), uma vez que, se um dos parâmetros da Libras é alterado na sinalização, o significado também pode apresentar alteração.

Ressalta-se que não foram observados nas aulas momentos de ensino da estrutura da Libras no nível fonológico.

Também sobre a seleção dos materiais, os professores foram questionados sobre os critérios utilizados para a seleção destes. As respostas apresentadas foram:

“Olha... O nível de desenvolvimento do aluno, porque eles têm... eles não são só surdos, né? [sic] Eles têm outras deficiências. Tenho aqui que tem surdez, microcefalia, paralisia cerebral e autismo. Todos os cinco que eu tenho aqui, na sala, todos eles têm autismo. Então eu tenho que fazer algo voltado assim mais para o autismo, entendeu? Pro [sic] entendimento autismo. Convívio social, famílias... certo? Não só assim inteiramente, tipo se entrando na surdez, porque eles não são só surdos” (Professora Lua).

“O primeiro é o regionalismo, né? [sic] Porque como é muito aberto, amplo, tem muita coisa do Sul, muita mesmo e pouquíssimo daqui. Então a primeira coisa que eu vejo é: vai caber aqui em Pernambuco? E... é isso. Eu acho que é o principal assim que é o regionalismo assim da língua” (Professora Estrela).

“É... eu seleciono pela idade, maturidade, compreensão que eles têm. Eles que estão na aquisição da Libras, daí eu procuro pela idade, na verdade, pela faixa etária (Professora Galáxia).

Percebe-se nas respostas dos entrevistados uma gama de critérios utilizados na seleção dos materiais, como: o nível de desenvolvimento, o regionalismo, a faixa etária. Não foram encontrados relatos acerca dos tipos de recursos visuais, como os apresentados por Santos (2014), pois recursos visuais e audiovisuais apresentam-se como recursos didáticos mais significativos na educação bilíngue de surdos, a saber: utilização de cartazes, fotografias, gravuras e mapas, filmes e computador.

- ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO JUNTO AO ESTUDANTE SURDO

Na observação da aula 1 com a professora Galáxia, uma atividade chamou atenção da pesquisadora. A professora entregou placas (crachás) com imagens de frutas, a saber: laranja, coco, banana e abacaxi, conforme Figura 19. Foi entregue 1 (uma) para cada estudante, solicitando que criassem uma frase com aquela fruta. Alguns estudantes envergonharam-se diante da presença da pesquisadora, sendo acolhidos pela professora e, em seguida, participaram da atividade proposta.

Figura 19 - Placas com imagens de frutas



Fonte: A autora (2024)

Depois de algum tempo, a professora solicitou que cada estudante apresentasse a frase e gravou a apresentação de cada estudante. Em seguida, apresentou para a turma os vídeos e discutiu-se sobre as frases apresentadas, observando a sinalização de cada sinal e o domínio de Libras por parte de cada estudante. Nessa atividade, pôde-se perceber na prática os ensaios de Basso, Strobel e Masutti (2009) sobre a metodologia de ensino de Libras como L1, que definem esse ensino com aptidões, a saber: expressar-se em sinais e compreender sinais.

Assim, observaram-se na atividade solicitada pela professora momentos de expressar-se em Libras (apresentação das frases) e compreensão da Libras (análises das frases), uma vez que a professora fez intervenções nos momentos de criação e análise das frases elaboradas.

Quando indagados sobre as estratégias de ensino voltadas às práticas de letramento junto ao estudante surdo, os participantes relataram:

“Utilizo muito o visual, né? [sic] Primeiro o visual, as imagens, depois as sinalizações e a escrita em português. Mas sempre partindo do visual (Professora Galácia).

“A Libras. A imagem. A escrita. Ponho a imagem, o sinal em Libras, o nome em datilologia e o nome em português. Trabalho a repetição. Da repetição. Associar sinal imagem, e bem repetido bem, né? [sic] Bem repetido porque às vezes a gente faz um sinal, a gente apresenta a imagem, no dia você pergunta e ele já não sabe mais. Então essa repetição é sempre incansável, que é como eu falo para as meninas: um dia a gente assina um, dois, três. No outro dia ensina um, dois, três, quatro. Um, dois, três, quatro, cinco. Um, dois, três, quatro, cinco, seis. A gente tá sempre voltando no que ensinou porque tem uns aqui que eles têm uma fixação muito pouca, então a gente tem que estar sempre constantemente repetindo. Normalmente, na aula passada, quando eu vou botar um vídeo novo eu sempre renovo o que a gente viu no vídeo passado para que fique a fixação” (Professora Lua).

No relato da professora Lua, observa-se uma relação com as discussões de Fernandes (2018) sobre a memória. Essa autora destaca ainda que memorizar não significa apenas decorar, mas proporcionar a participação em atividades visuais, sinestésicas, concretas, leituras e práticas. Além disso, também há concordância com os estudos de Terra-Fernandes (2018) no que tange à repetição relatada pela professora Lua.

Destaca-se também a observação da aula 2, no qual a professora Galácia fez uma revisão dos assuntos trabalhados anteriormente através de um jogo da memória Libras-Língua Portuguesa, e, em seguida, os estudantes precisavam desenhar no quadro a imagem equivalente ao sinal encontrado, bem como escrever o nome de Língua Portuguesa, ressaltando a necessidade da repetição.

Ademais, a autora discute que através dos estímulos externos, as informações, quando repetidas muitas vezes de forma variada, aceleram e potencializam o processo de consolidação da aprendizagem pelos estudantes surdos.

A professora Estrela também relata o trabalho com a estrutura da Libras como uma de suas estratégias:

“Uma das estratégias que utilizo é o vídeo. Por exemplo, gravo, aí depois mostro o vídeo e eles avaliam se estava certo, se

estava errado, se esse sinal tá certo, se o movimento tá certo. Por exemplo, tem cores, aí a gente faz. Aí um fez o amarelo assim... (mostrando a sinalização com outra configuração de mãos) aí diz: será que isso tá certo isso aqui? Aí só que o amarelo assim, entendesse? A configuração errada. Ele não faz a configuração do amarelo da forma correta, depois ele corrige com a configuração correta” (Professora Estrela).

Percebe-se que o relato da professora Estrela promove uma congruência com o que abordam Quadros e Schmiedt (2006), no qual o papel do professor é essencial tanto na seleção, quanto na utilização dos inúmeros recursos didáticos, pois, é por meio da criatividade docente, diante de situações no cotidiano, que os recursos surgem. Aqui, a professora utilizou o vídeo para fazer as análises fonéticas dos sinais apresentados.

Após as entrevistas, seguiu-se para a terceira etapa da pesquisa, as observações em sala de aula. Esta etapa foi discutida e analisada juntamente com as categorias apresentadas anteriormente. Vale salientar que neste momento apenas 1 (um) sujeito participou, sendo realizadas observações de 3 aulas de Libras na turma do sujeito supracitado.

Por fim, a última etapa do trabalho trata-se da análise dos materiais didáticos utilizados pelos professores. Durante a entrevista observaram-se exemplos de materiais didáticos com todos os sujeitos, pois neste momento já se solicitou a cada um a disponibilização. Neste trabalho serão avaliados dois materiais didáticos, utilizados nas aulas observadas, objetivando ampliar a análise dos recursos utilizados nos momentos de letramento em Libras para, então, iniciar a construção do produto educacional, fim maior deste estudo.

- ANÁLISES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PARTICIPANTES

Neste tópico, serão analisados 2 (dois) materiais utilizados pelos professores nos momentos de letramento em Libras. A Figura 20 apresenta a fotografia do cartaz de cores em Libras, utilizado na aula 2 da professora Galáxia.

Figura 20 - Cartaz de cores em Libras



Fonte: A autora (2024)

O material é intitulado “Cores”, sendo um material físico, um cartaz, afixado na parede da sala de aula. O conteúdo abordado pela professora foi o ensino de cores em Libras, sendo utilizado no momento da aula de Libras que trabalhava a ampliação de vocabulário. O material foi entregue para a professora por uma colega de trabalho, não levando em consideração a variação linguística da Libras, como pode ser observado na sinalização das cores preto e branco, que não é a variação presente no estado de Pernambuco.

Ademais, tais diferenças foram apresentadas e discutidas pela professora em sala. Destacam-se aqui os estudos de Carmozine e Noronha (2012) que revelam ser necessário considerar a variação linguística nos momentos de seleção de materiais. Percebe-se aqui que não há um direcionamento para questões relativas ao letramento em Libras e que as ilustrações dos sinais são apropriadas e auxiliam o aprendizado dos estudantes, além de não ser direcionado para a aprendizagem da estrutura da Libras, nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

A seguir, as Figuras 21 e 22 mostram fotografias do recurso BaraLibras, utilizado na aula 1 da professora Galáxia.

Figura 21 - Caixa do Jogo BaraLibras



Fonte: A autora (2024)

Figura 22 - Peças do Jogo BaraLibras



Fonte: A autora (2024)

O material chama-se BaraLibras; é um jogo da memória, sendo apresentado de forma física, com o objetivo de ampliar o vocabulário em Libras, de forma lúdica, o que está de acordo com Xavier (2020) no qual o trabalho com as atividades lúdicas

estimula os estudantes a participarem das aulas. O recurso foi utilizado na sala de aula no momento da aula de Libras e foi produzido pela professora, levando em consideração a variação linguística da Libras.

Além disso, as cartas do jogo apresentavam como campos semânticos animais, meios de transporte e alimentos. O material apresenta questões na perspectiva do letramento em Libras e converge com os estudos de Quadros e Schmiedt (2006) e Oliveira (2008), por ser um recurso didático que, provavelmente, favorece o letramento em Libras, apesar de não ter o foco no ensino da estrutura da Libras. O material também apresenta ilustrações dos sinais apropriadas e que auxiliam o aprendizado.

Por fim, conseguiu-se com este estudo mapear diversos recursos e materiais didáticos apresentados pelos professores, porém, decidiu-se ater aos materiais que foram observados em uso na sala de aula da professora participante.

7 PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO DE ATIVIDADES EM LIBRAS

Quando se propôs a realização deste estudo, a principal preocupação consistia em oferecer um produto que pudesse colaborar com o ensino e a aprendizagem da Libras nas salas de aula. Esse objetivo fez-se ponderar sobre a elaboração de um caderno de atividades que fosse direcionado ao ensino específico da Libras. Após o estudo feito, por se tratar de um Mestrado Profissional, foi elaborado um produto educacional a ser disponibilizado aos professores bilíngues para auxiliar nas práticas de letramento em Libras junto aos estudantes surdos, matriculados em SRBS do município do Recife.

O referido produto constitui-se de um Caderno de Atividades em Libras disponibilizado em formato impresso e digital, sendo este com acesso através da Aplicação web *Sites Google*. As atividades contidas nesse material propõem o letramento em Libras para estudantes surdos em processo de aquisição da língua de sinais. Os sinais em Libras, inseridos no caderno, foram compostos de fotos de uma criança com 12 anos, que completou 13 anos no decorrer do estudo, com prévia autorização dos responsáveis, e os vídeos em Libras elaborados e apresentados pela autora deste trabalho, uma vez que a mesma é fluente em Libras e possui experiência com o ensino de estudantes surdos.

O professor bilíngue pode utilizar o caderno impresso e acessar os vídeos disponibilizados para realização das atividades junto aos estudantes. O caderno de Atividades em Libras pode ser utilizado como complemento ou articulado com outras temáticas pertinentes nas aulas de Libras.

A utilização de vídeos apresenta-se devido à questão do movimento na Libras, pois “[...] às vezes, imagens estáticas dificultam a aprendizagem dos nossos alunos, uma vez que, a língua de sinais é visual-espacial e o movimento auxilia na compreensão do que está sendo dito” (Silva; Brito, 2020, p. 50).

O caderno contém 9 unidades com atividades baseadas no letramento em Libras, que podem ser impressas ou utilizadas em formato digital, desenvolvidas por meio de ilustrações e fotos dos sinais, facilitando, assim, a compreensão da língua. Cada unidade apresenta uma temática referente à estrutura da Libras, bem como sua aprendizagem, tendo como objetivo o ensino da estrutura da Libras a partir da ludicidade, com jogos e desafios. As unidades apresentam discussões sobre identidade surda, cultura surda, expressões faciais, formação de frases em Libras.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a pesquisa e a análise dos dados coletados, evidenciamos que a educação bilíngue para surdos é entendida como o ensino/aprendizagem e o trabalho com duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa, na sala bilíngue para surdos. Os participantes têm a clareza deste conceito e evidenciam a importância da utilização de materiais voltados para o ensino da Libras.

Nesse sentido, objetivando analisar os recursos didáticos, utilizados pelos professores nas práticas de letramento em Libras de estudantes matriculados em SRBS do Município do Recife, levantamos o perfil destes professores e constatamos que todos possuem curso superior, com pós-graduação em nível de especialização.

De acordo com os dados deste estudo, 80% (oitenta por cento) dos entrevistados declaram ter participado de momentos formativos sobre a produção de recursos didáticos para a prática de letramento em Libras. Porém, a Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife não foi citada entre as instituições que ofereceram estes momentos. Percebe-se que é necessária formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife para lidar com esta temática, uma vez que os professores relataram a falta de formação específica. Evidencia-se aqui a importância da formação continuada para professores bilíngues, uma vez que esta é preconizada na legislação brasileira.

Diante disso, acredita-se que os resultados revelam a confirmação das nossas hipóteses quanto à produção e seleção dos materiais, assim como responde às nossas inquietações e questionamentos apresentados inicialmente para esta investigação.

Para todos os participantes, a internet é o principal meio para a busca de atividades sobre letramento em Libras, relatando ainda a escassez de produções a nível Nordeste. Destacam também a necessidade de sempre precisar fazer adaptações e adequações nos materiais disponibilizados devido à variação linguística da Libras. Ressalta-se aqui a importância deste estudo, uma vez que foi produzido na região Nordeste, e atentou-se para o regionalismo da Libras.

Além disso, de acordo com as análises dos materiais didáticos utilizados pelos participantes, observou-se a escassez de materiais que são direcionados para a aprendizagem da estrutura da Libras nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Evidenciou-se, nesta pesquisa, que o quantitativo pequeno de professores participantes nos momentos de observações de aula impossibilitou o acesso a mais recursos didáticos e pedagógicos utilizados nas práticas de letramento em Libras, dificultando um mapeamento mais abrangente desses materiais.

Sendo assim, entendemos que o ato de incluir os estudantes surdos, ofertando salas bilíngues na Rede Municipal de Ensino do Recife, não deve significar apenas matriculá-los nas SRBS, mas assegurar ao professor o suporte necessário à sua ação pedagógica, por meio, por exemplo, de cursos preparatórios, palestras e/ou seminários que esclareçam e norteiem sobre as práticas de letramento em Libras.

A elaboração do caderno de atividades em Libras deu-se a partir dos relatos e das necessidades informadas pelos participantes desse estudo, sendo este um produto inicial com perspectiva de aprofundamento em outras pesquisas.

Com este estudo, espera-se contribuir com atividades didáticas norteadoras para o processo de aquisição da Libras, por meio do letramento, colaborando, dessa forma, para a melhoria da educação das crianças surdas matriculadas nas SRBS na cidade do Recife. Ressalta-se que, embora se tenha atingido os objetivos, tem-se consciência da sua incompletude. Por isso, deseja-se que as lacunas aqui existentes sejam retomadas em outras pesquisas, contribuindo para novos caminhos em prol de uma educação de surdos de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.; DUARTE, P. **Atividades ilustradas em sinais da Libras**. Rio de Janeiro: REVINTER, 2004.

ALMEIDA-SILVA, A.; NEVINS. Observações sobre a estrutura linguística da Cena: a língua de sinais emergente da Várzea Queimada. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1029-1053, out.-dez. 2020. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10115235/1/18533-68581-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

ARCOVERDE, R. D.de L. Dos desencontros com a linguagem escrita a um encontro plurilinguístico. In: DORZIAT, Ana (org.). **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 107-139.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BASSO, I. M. S; STROBEL, K. L.; MASUTTI, M. **Metodologia de ensino de Libras – L1** [material da sala de aula]. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2009. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BOTAS, D.; MOREIRA, D. A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. **Revista Portuguesa de Educação**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 253–286, 2013. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 dez. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 07 fev. 2023.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. língua portuguesa. Ensino Fundamental. 3. ed. Brasília, 2001. v. 2.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 07 fev. 2023.

_____. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 07 fev. 2023.

_____. **Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 4. ed. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa.** 2014. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3120077/mod_folder/content/0/Relat%C3%B3rio_MEC_SECADI.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 16 fev. 2023.

_____. **Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <<<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=418122>>>. Acesso em: 08 fev. 2023.

CAMPELO, R. et al. **Libras fundamental:** livro didático de língua brasileira de sinais para crianças e adultos surdos e ouvintes. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2008.

CAMPREGHER, J.; CAMERLENGO, V. A. **Semântica e pragmática das línguas.** Indaial: UNIASSELVI, 2019. Disponível em: <https://www.uniassevi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=38465>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CAPOVILLA, F. Políticas de educação regular e especial no Brasil: sobre os perigos de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes. In: ARAÚJO, A. (org). **Aprendizagem infantil:** uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 190-211.

CARMOZINE, M. M.; NORONHA, S. C. C. **Surdez e Libras:** conhecimento em suas mãos. São Paulo: Hub Editorial, 2012.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant.** Rio de Janeiro, v. 6, Edição 05, n. 15. dez. 1996.

COSTA, R.; SANCHES, J. **língua portuguesa para surdos**: alfabetização e letramento. Fortaleza: Makir Edições, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tFxf6r7gZ_NLI7Wi28pz5Ut9tvPdhQ09/view>. Acesso em: 10 fev. 2023.

COUTO, R. K. T. **Aprendendo língua de sinais**: atividades pedagógicas em Libras. [s.n.]. 2015.

EBERHARD, D. M.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. (eds.). **Ethnologue**: Languages of the World. 35. ed. Dallas, Texas: SIL International, 2023. Disponível em: <<<https://www.ethnologue.com/country/BR/>>> Acesso em: 05 mar. 2023.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED. 2006. Disponível em: << https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2023.

FERREIRA-BRITO, L. **Comparação de Aspectos Lingüísticos da LSCB e do português**. Conferência apresentada no II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos. Porto Alegre. 27 a 29 de novembro de 1986.

_____. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. **Por uma gramática das línguas de sinais**. UFRJ. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. Integração social do surdo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 7, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639021>. Acesso em: 25 fev. 2024.

FRANCISCO, G. A. M.; SÁ, T. M. de (Orgs.). **Professores de Libras**: encontros II - estudos de Língua Brasileira de Sinais para o nível superior. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

FREITAS, N. K. Desenvolvimento humano, organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Luria e Vygotsky. **Revista Ciência e cognição**. v. 9, p. 91-96, nov. 2006.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equipamentos.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

GARCIA, L. F. B. **Conhecimento Linguístico e a Aprendizagem da Leitura e Escrita**. 2008, 60p. Monografia (Especialização em Letras: Leitura e Ensino) - Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, 2008. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/508/o/Monografia_LUIZA_FERREIRA_BELO_GARCIA.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

GESSER, A. **LIBRAS? que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexos, 2007.

GUIMARÃES, G.; SILVA, A. **Português para crianças surdas** [livro eletrônico]: Leitura e escrita no cotidiano. 2018. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/?web=portuguesl2surdos&lang=1&page=2884&menu=1827&tipo=1 Acesso em: 12 fev. 2023.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101964> Acesso em: 03 abr. 2023.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. 1994. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, L. B. Aspectos da Aquisição de Línguas de Sinais por Crianças. **Estudos linguísticos e literários**. [s.l.]. n. 4, p. 281-299, jul. 2011/dez. 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143213/000946898.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 abr. 2023.

KELLER, H.; MACY, J.A.; SULLIVAN, A. **The story of my life**. Doubleday: Page e Company, 1903.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Paulo: EdUFSCar, 2014.

LANE, H.; HOFFMESITER, R.; BAHAN, B. **A Journey into the deaf world**. San Diego, CA: Dawn Sing Press, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LILLO-MARTIN, D. C. **Parameter setting**: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language. 1986. Tese de Doutorado. University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan, 1986.

LODI, A. C. B.; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORETI, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, 131-149, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/HBKx7FPNcgjzy7nh86YSJgb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2023.

LYONS, J. **Linguagem e Linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

MICHESKI, I. H. **O grande livro**: projetos escolares livro de libras no caminho rumo a inclusão. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Leitura, 2011.

MIRANDA, P. **Surdez e a alfabetização no ensino regular**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

MOORES, D.; MEADOW-ORLEANS, K. (Eds.). **Education and developmental aspect of deafness**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1990.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/YDnWhSkP3tzfXdb9YRLCPjn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 abr. 2023.

NUNES, D.; LEHFELD, L. S.; LEHFELD, N. A. S. A evolução histórica dos direitos humanos fundamentais no Brasil. Do surgimento à sua transformação na contemporaneidade. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**. v. 8, n. 1, p. 68 – 89, Jan/Jul. 2022. Disponível em: <<<https://indexlaw.org/index.php/revistadhe/article/view/8670>>> Acesso em: 07 dez. 2022.

OLIVEIRA, E. C. P. **Letramento em Libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 133p. 2019, 2019 Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192724/oliveira_ecp_me_bauru.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 16 fev. 2023.

OLIVEIRA, S. F. **Letramento de alunos surdos em classe bilíngue**: possibilidades e desafios. 2008. 174p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/2527/1/2008_Sonia%20FDeOliveira.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Assembleia Geral da ONU. **"Declaração Universal dos Direitos Humanos"**. Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em: 06 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

PEREIRA, S. R. **Os processos de alfabetização e letramento em LIBRAS**: um percurso semiótico. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras - Faculdades Integradas Fafibe, Bebedouro. 2009. 53f. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistalettrasfafibe/sumario/6/14042010181500.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

PEREIRA, M. C.; VIEIRA, M. I. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, v. XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

PETTER, M. Linguagem, Língua e Lingüística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Lingüística**. Vol. 1 Objetos Teóricos. São Paulo:

Contexto, 2002, p. 11-23. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt/document/universidade-de-aveiro/introducao-as-ciencias-da-linguagem/linguagem-lingua-linguistica/18475595>. Acesso em: 03 abr. 2023.

PORTO, P. C. M. Evolução dos direitos humanos. In: CENDHEC. **Sistema de garantia de direitos**: Um Caminho para a Proteção Integral. Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social - CENDHEC. Recife, 1999.

QUADROS, R. M. de. **As categorias vazias pronominais**: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. 1995. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1995.

_____. **Educação de surdos**: aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Revista Textura**, n. 3, p. 53-61, 2000. Canoas. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/888/665>. Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. *In*: FINGER, I.; QUADROS, R. M. de (Orgs.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Trindade, SC: Editora da UFSC, 2008, p. 45-82.

QUADROS, R.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. **Língua Brasileira de Sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R.; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2022.

RECIFE. **Lei Nº 16.529, de 05 de novembro de 1999**. Reconhece, no âmbito territorial do município do Recife, como sistema linguístico, a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: <<<http://leismunicipa.is/skgbo>>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

_____. **Lei Nº 16.918, de 28 de novembro de 2003**. Altera a Lei 16.529/99, Reconhece, no âmbito do Recife, como sistema linguístico, a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<<http://leismunicipa.is/ogeks>>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

_____. **Decreto Municipal Nº 28.587, de 11 de fevereiro de 2015**. Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife. Disponível em: <<<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=281221>>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

_____. **Instrução Normativa SEEDUC nº 2, de 12 de 01 janeiro de 2016**. Dispõe sobre a normatização das Salas Regulares Bilíngues no Município do Recife para Estudantes Surdos, e da outras providências. Disponível em: <<https://www.normasbrasil.com.br/norma/instrucao-normativa-2-2016recife_315265.html>>. Acesso em: 03 abr. 2023.

_____. **Educação de Surdos**. Prefeitura Municipal do Recife. Secretaria de Educação. 2023. Disponível em: <https://matriculaonline.recife.pe.gov.br/>. Acesso em: 23 fev. 2023.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3,

2016. Disponível em:

<<<https://www.scielo.br/j/edreal/a/dsnpFPRBcMG8xbd4Y7vcgZj/abstract/?lang=pt>>>
Acesso em: 22 nov. 2022.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de língua portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. volumes 1 e 2. 2004. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12675-ensino-de-lingua-portuguesa-para-surdos-caminhos-para-a-pratica-pedagogica>>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

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

SANTOS, J. **Eu, professor, e os recursos didáticos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 26f., 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/4610>. Acesso em: 05 jul. 2022.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar letrando. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Cadernos de apoio e aprendizagem**: Libras – 3º ano (livro do aluno). São Paulo: SME/DOT, 2012.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, D. T. S.; BRITO, K. F. S. Tecnologias e a Educação Bilíngue de Surdos. *In*: FARIA, J. G.; BRITO, K. F. S.; OLIVEIRA, W. C. (orgs.). **Metodologias ativas e educação 4.0 na educação bilíngue para surdos** [Ebook]. Goiânia: Cegraf UFG, 2020. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/688/o/m_.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

SIPANS, P. **O grande livro de Libras**: atividades para trabalhar a língua de sinais. Barueri: Camelot, 2021.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SACKS, O. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana De Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas", Anais...* Maringá: UEM, 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

STROBEL, K.; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

STUMPF, Mariane Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. *In: QUADROS, Ronice. Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 14 - 29. Disponível em: http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/Quadros_Ronice_Estudos-surdos-III.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023. p. 14-29.

TERRA-FERNANDES, C. L. **Neurociências na formação docente e implicações para a educação bilíngue de estudantes surdos**. 2018. 248f. Tese (Doutorado) - Programa de pós-graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8490/aa09836e76ff61d7c6498fd158ef7f7be.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr. 2023.

TURETTA, B. A. dos R.; LACERDA, C. B. F. de. Língua de sinais como língua das comunidades surdas. *In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. Libras: aspectos fundamentais*. Curitiba: InterSaberes, 2019. p. 19-42.

VARENNES, F. The human rights dimension and challenges of linguistic rights. *In: International Conference Integration and Exclusion: Linguistic rights of national minorities in Europe, 2015, Vilnius. Anais...* Vilnius: SNPL, 2015. p. 39-56. Disponível em: https://www.academia.edu/20084090/The_Human_Rights_Dimension_and_Challenges_of_Linguistic_Rights. Acesso em: 16 fev. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio da pedologia. **Psicologia USP**, 21(4), 681-701, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 23 nov. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Completas - Tomo Cinco - Fundamentos de Defectologia**. (1983). Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

XAVIER, N. S. **Ensino para surdos**: um olhar sobre estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos no IF Sertão PE. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Salgueiro, 32f., 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/572392/2/Cartilha%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20para%20Surdos_vers%C3%A3o%20final.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

ZAPELINI, C. S. M.; SCHLICKMANN, M. S. P.; HUBBE, R. S. S. **Língua e suas variações**: livro didático. Palhoça: Unisul Virtual, 2015.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO AOS PROFESSORES DAS
SRBS DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE**

1. Você é uma pessoa:

() surda () ouvinte

2. Qual a sua formação?

() Pedagogia () Normal Médio () Outra (Especificar)

3. Ano de conclusão do curso de formação inicial.

4. Você fez Pós-graduação?

() sim () não

5. Se a resposta foi sim, em qual nível e área?

() Especialização Área _____
() Mestrado Área _____
() Doutorado Área _____

6. Qual o ano de conclusão da Pós-graduação?

7. Há quantos anos você leciona na Sala Regular Bilíngue para Surdos?

8. Você possui estudantes surdos em processo de aquisição da Libras?

() sim () não

9. Você já participou de cursos preparatórios, palestras e ou seminários sobre a produção de recursos didáticos para a prática de letramento em Libras?

() sim () não

10. Se a resposta foi sim, em qual instituição?

11. Em sua formação continuada no município do Recife são ofertados cursos, palestras, oficinas sobre a temática da “PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA ESTUDANTES SURDOS”?

() sim () não

**APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS
PROFESSORES DAS SRBS DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DO RECIFE**

- 1. O que você entende por educação bilíngue de surdos?**
- 2. Em sua sala de aula, qual a carga horária da disciplina de Libras?**
() 1x na semana () 2x na semana () 3x na semana () mais de 3x na semana
() nenhuma
- 3. Você faz uso de recursos nas práticas de letramento em Libras? Se a resposta foi sim, quais?**
- 4. Você faz uso de materiais didáticos específicos para a prática de letramento em Libras? Se a resposta foi sim, quais?**
- 5. Você sente alguma dificuldade relacionada aos materiais disponíveis pelo município do Recife para trabalhar com seus estudantes?**
- 6. Você busca materiais para o ensino de Libras em outros locais? Se a resposta foi sim, quais?**
- 7. Quais critérios você utiliza na seleção de materiais didáticos específicos para a prática de letramento em Libras?**
- 8. Qual a maior dificuldade encontrada na seleção desses materiais?**
- 9. O que você considera fundamental na produção de recursos bilíngues para surdos?**
- 10. Na perspectiva do letramento em Libras, quais são as estratégias de ensino que você utiliza para ensinar os estudantes surdos?**

APÊNDICE C - ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

1. Quais estratégias utilizadas pelos professores?
2. Quais dificuldades observadas na aprendizagem dos estudantes?
3. Quais recursos forma utilizados pelos professores?
4. Existe um momento para o ensino da gramática da Libras?
5. Qual recurso facilita o entendimento do estudante?

**APÊNDICE D - CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS
UTILIZADOS PELOS PARTICIPANTES NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM
LIBRAS**

1. Qual o título do material?
2. O material é físico ou eletrônico?
3. Que conteúdo é ensinado?
4. Em qual momento da aula foi utilizado o material?
5. Quem produziu o material?
6. O material leva em consideração a variação linguística da Libras?
7. Qual gênero foi trabalhado?
8. O material apresenta questões na perspectiva do letramento em Libras?
9. As ilustrações dos sinais são apropriadas e auxiliam o aprendizado? (tamanho, representação do movimento, da expressão, clareza...)
10. Há materiais agregados, de acompanhamento que são úteis? (DVD, pôsteres, cartões etc.)