

ERLIANDRO FELIX SILVA

FÁBULAS QUE FALAM COM AS MÃOS:

DESCOBRINDO A LITERATURA SURDA



ERLIANDRO FELIX SILVA

FÁBULAS QUE FALAM COM AS MÃOS:



DESCOBRINDO A LITERATURA SURDA


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Erliandro Felix Silva – 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Kilma Coutinho
Revisão: o autor
Livro publicado em: 13/11/2025
Termo de publicação: TP1182025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Erliandro Felix.

Fábulas que falam com as mãos : descobrindo a literatura surda / Erliandro Felix Silva.. – Itapiranga: Schreiber, 2025.

112 p. ; il. ; e-book ; 16 x 23 cm.

Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-567-6 [versão impressa]

EISBN: 978-65-5440-568-3 [versão digital]

DOI: 10.29327/5724992

1. Literatura surda – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 2. Língua Brasileira de Sinais (Libras) – Estudo e ensino. 3. Crianças surdas – Educação. 4. Fábula – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 371.912

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO



PREFÁCIO.....	5
<i>Ana Regina e Souza Campello</i>	
INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1	
CULTURA SURDA E LIBRAS.....	13
1.1 CULTURA: A RODA QUE MOVE O MOINHO.....	13
1.2 CULTURA E IDENTIDADE SURDA: PODEMOS DESCREVER O ‘POVO SURDO’?.....	17
1.3 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: DAS LUTAS À OFICIALIZAÇÃO.....	21
1.4 POLÍTICAS INCLUSIVAS DE VALORIZAÇÃO E INCLUSÃO DA COMUNIDADE SURDA NO BRASIL: DEBATES E DESAFIOS ATUAIS.....	24
CAPÍTULO 2	
ENSINO DE LIBRAS COMO L1, LITERATURA SURDA E SUAS RELAÇÕES.....	29
2.1 PRESSUPOSTOS PARA O LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE: LITERATURA SURDA.....	29
2.2 ENSINO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS NO BRASIL.....	31
2.3 LITERATURA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA SURDA.....	36
CAPÍTULO 3	
FÁBULAS: CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	45
3.1 PRESSUPOSTOS PARA O LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE: FÁBULAS EM LIBRAS.....	45
3.2 A FÁBULA COMO GÊNERO TEXTUAL: ORIGEM, EVOLUÇÃO E CARACTERÍSTICAS BÁSICAS.....	46

3.3 FÁBULAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	48
3.4 PRESSUPOSTOS PARA A CONSIDERAÇÃO DE FÁBULAS SINALIZADAS.....	53

CAPÍTULO 4

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLANEJADA.....	61
4.1 RUPTURAS E ABORDAGENS ALTERNATIVAS PARA A EDUCAÇÃO TRADICIONAL.....	62
4.2 CONSTRUÇÃO E ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: NOÇÕES BÁSICAS.....	70
4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I A PARTIR DA APROPRIAÇÃO DO GÊNERO FÁBULA: UMA PROPOSTA DE PROCEDIMENTO.....	74
1º OFICINA.....	75
2º OFICINA.....	77
3ª OFICINA.....	81
4ª OFICINA.....	82
5ª OFICINA.....	85
6ª OFICINA.....	87
7ª OFICINA.....	89
8ª OFICINA.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	99
POSFÁCIO.....	107
<i>Adriana Cintra de Carvalho Pinto</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	109

PREFÁCIO



Tenho a honra de fazer o prefácio do Livro “Fábulas que Falam com as Mãos: Descobrindo a Literatura Surda”, mas em primeiro lugar, quero descrever o quando o Erliandro Félix se tornou o resultado de uma criação (modelo) da comunidade surda. Tornou-se líder e combatente contra a “opressão linguística e racial” do século XXI. Lembro o quando ele começou a fazer no Curso Lato Stricto “Curso de Interculturalidade e Descolonização na Educação de Surdos”, da qual eu era vice coordenadora e ele era muito tímido e desconfiado por não ter contato com as informações acerca da língua, identidade, cultura e do protagonismo surdo. Um ano depois, a alma “dormida” passou a ser “desperta” assim como diz a Perlin (1989) de que o encontro das pessoas surdas como: “*O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem*” (Perlin, 1998, p. 54) e passou a gritar ao mundo que é possível mudar o mundo se combater contra a “opressão linguística e racial” porque o mundo de hoje está cada vez mais desinformado e capacitista, e não pode continuar. Com os instrumentos da opressão, o mundo nunca vai mudar se agir de modo inconveniente, apesar de vários diálogos e publicações das epistemologias surdas dos centos e quarenta surdos doutores no Brasil.

Ao reler a dissertação intitulada de “**Literatura Surda no Ensino de Libras para crianças surdas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I: O gênero Fábula como instrumento**”, e do pensamento do Erliandro Félix sobre a abordagem da Literatura Surda na aquisição linguística de crianças surdas, por meio de Ensino Bilíngue (Libras-Português). Ele soube analisar e dialogar com os autores que enfocaram a Literatura Surda, como Karnopp (2006; 2010), Lopes (2017), Martins e Oliveira (2015), Monteiro (2006) e da proposta de uma sequência didática para o ensino de Libras como L1 de estudantes surdos, da 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental I. Sabemos que a Literatura Surda, iniciada depois de 2006, partiu de produção intelectual que tem se desenvolvido e alcançado maior visibilidade (BRASIL, 2002; 2005; 2015; 2021).

No entanto, a produção cultural, como as narrativas, contos, fábulas, metáforas e muitos outros, partiu dos anos de 80 através das Associações de Surdos e das publicações digitais das editoras de fomento cultural e de língua de sinais como Editora Arara Azul e Editora LSBVídeo.

Como diz Holcomb (2011) de que as narrativas acontecem durante o compartilhamento de informações onde incluem os valores, aspectos identitários, política, pertencimento, empoderamento, história, piadas e muitos outros das pessoas surdas, e provoca a construção da identidade surda, como um dos elementos “resilientes” perante a sociedade. Foi necessário o imaterial da língua de sinais para que seja registrado, como na Literatura Surda.

Os estudos e de pesquisas garantem que a criança surda seja socializada em sua língua materna, ou L1, que é a Libras, para que outros sistemas sejam ensinados, como segunda língua, como o português, de acordo com a nova modalidade de educação bilíngue (Brasil, 2021). Urge a necessidade urgente de implementar a nova política em questão para o bem da comunidade surda, socialmente excluída da política de inclusão.

Afirmamos a importância da prática de letramento, que enfoque a Literatura Surda, bem como, a criação de material didática e da formação inicial e continuada para professores e outros interessados, principalmente na Educação Básica a Ensino Superior, para que os estudantes surdos possam receber a qualidade de material adequado no período do letramento e da alfabetização. Sem esse material, certamente prejudicaria a inclusão social, cognitivo e educacional deles mesmos.

Temos o orgulho de apresentar este livro, e seus capítulos e materiais completos e que possam ajudar na formação inicial e continuada dos professores de como desenvolver as estratégias de ensino de Libras como L1, e da língua portuguesa, modalidade escrita, como se destaca um dos parâmetros do sistema bilinguismo na Educação de Surdos: bilinguismo balanceado.

Saudações sinalizadas e boa leitura!

Ana Regina e Souza Campello
Professora e Doutora em Educação
PPGLIL1L2 / DESU / INES

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna ou L1 para estudantes surdos matriculados no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que compreendem os dois últimos anos do Ensino Fundamental I. Justificamos a escolha desse momento específico da escolarização, com base nas considerações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a construção de aprendizagens, capazes de inserir os estudantes do Ensino Fundamental I em um contexto de alfabetização que dialogue com suas práticas e necessidades sociais (BRASIL, 2017).

Propomos, com base nos pressupostos da literatura surda, o trabalho com o gênero ‘fábula sinalizada’, considerando esse gênero como parte integrante dessa literatura, possibilitando a construção de novos referenciais e significados aos estudantes. A escolha do tema se justifica pelo fato de ainda ser difícil a inserção de crianças surdas na aprendizagem da Libras, reconhecida como primeira língua da Comunidade Surda há quase vinte anos pela Lei nº 10.436 de 2002 e regulamentada por meio do Decreto 5.626 de 2005.

Embora reconhecida e regulamentada em tese, Libras ainda é desvalorizada na prática, pois é língua de minoria. Em outras palavras, nossa sociedade, que é de cultura predominantemente oral e escrita, ainda prioriza o Português, língua materna dos brasileiros ouvintes, não favorecendo a inserção do surdo na cultura surda desde a primeira infância. O fato de a maioria dos surdos nascerem em famílias cujos pais são ouvintes (cerca de 90 a 95%) também corrobora para que a língua materna de muitos seja a língua portuguesa, o que promove um conflito linguístico-identitário ao longo do desenvolvimento da pessoa surda (WITKOSKI, 2017).

Minha própria história serve para ilustrar essa problemática. Nasci ouvinte, mas fiquei surdo aos seis anos de idade depois de contrair meningite. Filho de pais ouvintes que desconheciam Libras e a cultura surda, com poucas condições financeiras para me garantirem uma educação inclusiva em escolas bilíngues, desenvolvi tardiamente a identidade surda. Essa é também a história de muitos surdos brasileiros.

De acordo com Berenz (2003) e Campello e Rezende (2014), os avanços com a educação bilíngue para todos são recentes e ocorreram porque, entre

os anos 1990 e 2000, a comunidade surda estrangeira se uniu em prol de um movimento pela valorização de sua língua e cultura e, no Brasil, não foi diferente. A união da comunidade surda representou uma mudança na perspectiva oralista, imposta pelo Congresso de Milão, ocasionando, em nosso país, por exemplo, a criação da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) em 1987 e a Marcha “Surdos Venceremos” em setembro de 1994. Esses dois movimentos influenciaram o início de uma série de políticas voltadas para essa comunidade, inauguradas com a Lei 10.436 de 2002.

Entretanto, o ensino de Libras para surdos ainda tem acontecido por meio de livros e não por textos sinalizados pertencentes à Literatura Surda.

Nesse sentido, questionamos acerca do potencial da Literatura Surda, como um fator de inserção do surdo no mundo letrado e, principalmente, nas práticas sociais nas quais a sociedade se engaja, visando a refletir sobre o potencial desses materiais (livros impressos, vídeos, ou mesmo recitais presenciais), para o ensino e disseminação da Libras, enquanto língua da comunidade surda. Buscamos responder a pergunta: Como ensinar gêneros textuais sinalizados da literatura surda para estudantes surdos no contexto de ensino de Libras?

Diante dessa questão de pesquisa, o objetivo geral deste trabalho é contribuir com o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna ou L1 para estudantes surdos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. E seus objetivos específicos são: 1) revisar os trabalhos que abordem a Literatura Surda como uma possibilidade/instrumento para o ensino de Libras a estudantes surdos; 2) propor um conjunto de atividades organizadas em uma sequência didática para ensinar o gênero textual fábula sinalizada para alunos surdos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. Enfocamos, prioritariamente, a compreensão do gênero e a ampliação do repertório de sinais em Libras dos alunos.

Partimos do princípio de que a literatura surda e seus gêneros textuais sinalizados podem servir de instrumento para o ensino de Libras como língua materna para surdos. O trabalho com a literatura surda, mais especificamente com as fábulas, pode constituir uma oportunidade para que crianças e jovens surdos aprendam sobre sua língua e sua cultura, mesmo que, atualmente, tal acesso não seja tão facilitado ou estimulado como deveria e como orienta as leis já emanadas e citadas acima. Entendemos que a Literatura Surda ainda não é largamente conhecida, principalmente porque o ensino de/para surdos, ainda não é uma realidade presente em todas as escolas, mas que, por meio do desenvolvimento de materiais e compartilhamento de atividades que possam favorecer esse trabalho, seja possível proporcionar maiores conhecimentos sobre a temática, oportunizando também, que professores e escolas se sensibilizem e atuem de forma positiva em direção à valorização e luta pelo ensino de seus alunos surdos.

O trabalho com o gênero textual fábula se enquadra no que tem sido denominado como Literatura Surda, definida como uma literatura que se relaciona com a cultura e identidade surda, produzindo e reproduzindo elementos representacionais desta comunidade em textos ou outras manifestações literárias. Assim, é por meio destes materiais que a comunidade surda pode se expressar, abordando temáticas importantes, que dão visibilidade às particularidades e às lutas pelas quais esse povo vivencia diariamente. Assim, os livros, vídeos e demais manifestações da literatura surda “entende[m] a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente” (KARNOPP, 2006, p. 102). Essa autora assevera ainda que:

A literatura surda começa a se fazer presente entre nós, se apresentando talvez como um desejo de reconhecimento, em que busca ‘um outro lugar e uma outra coisa’. A literatura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas (KARNOPP, 2006, p.100).

Já existem alguns trabalhos que consideram a Literatura Surda, tais como artigos, monografias e também dissertações de mestrado. A maioria desses trabalhos aborda textos advindos de adaptações de histórias comuns para a temática da cultura surda. O trabalho de Lopes (2017) é um deles, que analisa os aspectos multimodais e de ensino do livro *Cinderela Surda*. Esta pesquisa mostrou que a produção literária é capaz de produzir sentidos em âmbito semiótico verbal e não verbal, indicando como a organização do livro gera um efeito no leitor, que pode ocasionar em um maior conhecimento acerca de valores fundamentais da comunidade surda, ou mesmo, proporcionar aos próprios membros desta comunidade, conhecimentos acerca de sua história.

Em *Cinderela Surda*, as ilustrações presentes e que acompanham cada página, estão de acordo com os preceitos da comunidade surda quanto a um dos cinco parâmetros da Libras, que é a expressão facial, já que as expressões das personagens são bem marcadas. As ilustrações demonstram ainda a assimetria presente entre a Cinderela, surda, em meio a uma família de ouvintes (madrasta e suas irmãs), ressaltando o preconceito sofrido por ela. Ao mesmo tempo, o livro ressalta também, a simetria entre Cinderela e o príncipe, que também era surdo, e entre Cinderela e suas amigas, quando conversavam por meio de gestos e sinais, fator muito comum na aprendizagem de crianças surdas, na expectativa pelo desenvolvimento de um sistema comunicativo no meio ouvinte (LOPES, 2017).

O estudo de Lopes (2017) demonstra que o livro consegue atingir um grande objetivo, que é apresentar a cultura surda, contendo, inclusive, um personagem importante para a comunidade, que é Charles-Michel de l'Épée,

considerado o “pai dos surdos” e que, na história, era o professor do príncipe. Acima de tudo, a adaptação demonstra que os surdos podem ser desenvolver normalmente, por meio da educação, não sendo, a surdez, um elemento impeditivo para que estes se estabeleçam na sociedade e possam, inclusive, se tornar reis, no caso da história.

A dissertação de mestrado de Pissinatti (2016), por sua vez, analisou a adaptação *Patinho Surdo* de Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa, caracterizando-se como uma pesquisa de cunho bibliográfico e objetivando analisar as representações linguístico-culturais do povo surdo presentes na obra. De acordo com a autora, a obra revela uma narrativa de caráter político e descolonizador, estabelecendo uma relação harmônica entre o texto presente no livro e as ilustrações, afinada, culturalmente, com as representações compartilhadas pela comunidade surda. Conforme ressalta, a *Literatura Surda* é um produto das “práticas sociais do povo surdo” (PISSINATTI, 2016, p. 41).

Esta pesquisa tem duas etapas. A primeira etapa se caracteriza pela revisão de trabalhos que abordem a *Literatura Surda* como uma possibilidade para o ensino de surdos, já que ela contribui para a valorização do surdo, da identidade e cultura surda, fazendo com que os surdos conheçam sua história e reconheçam suas lutas. Para tanto, realizaremos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo nos principais portais de periódicos acadêmicos: CAPES, Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em busca dos seguintes descritores: “*Literatura Surda*” e “*Fábulas em Libras*”. Os materiais lidos serão categorizados, de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1977).

A segunda etapa desta pesquisa é a produção de um material de orientação para professores que aponte as fábulas como uma alternativa para o ensino de surdos, considerando a valorização do surdo na sociedade e o ensino de Libras, enquanto L1 da comunidade surda. Apresentamos um conjunto de atividades organizadas para ensinar o gênero fábula sinalizada no contexto de ensino de Libras.

Sequências didáticas são consideradas como sendo um conjunto estruturado de atividades, baseadas em determinado gênero textual, que pode ser um gênero oral ou escrito. Em geral, as sequências são utilizadas para o ensino de determinado conteúdo no contexto educacional e se estabelecem por meio de uma organização sistematizada e progressiva, na qual novos conhecimentos são adicionados aos anteriores em cada nova etapa. Além disso, a possibilidade de fragmentação das sequências faz com que o professor visualize com maior clareza quais conteúdos estão sendo apropriados pelos alunos e em quais tópicos há maiores dificuldades (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004;

BARBOSA, 2006). As sequências didáticas produzidas nesta dissertação visam ao ensino de Libras como L1 para surdos, considerando desde os componentes básicos até um grau mais avançado de sinalização.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, estabelecemos uma relação entre a cultura surda e a Libras, considerando a identidade e a linguagem do surdo.

No segundo capítulo, abordamos o desenvolvimento do ensino de Libras como L1 para a comunidade surda no Brasil e expomos a Literatura Surda como uma possibilidade/instrumento para o ensino de Libras a estudantes surdos.

No terceiro capítulo, descrevemos elementos fundamentais para a caracterização relativamente estável do gênero textual fábula sinalizada.

No quarto capítulo, apresentamos a sequência didática elaborada para compor um material de apoio ao professor e ao aluno no ensino desse gênero textual.

Finalmente, apresentamos nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1



CULTURA SURDA E LIBRAS

Neste capítulo, iniciamos nossa incursão no campo de pesquisa, considerando que a educação de surdos está intimamente inserida em um contexto de educação multicultural, voltado para a diversidade e alteridade. Tendo em vista este entendimento, discutimos, inicialmente, o conceito de *cultura*, considerando a perspectiva sociocultural, para, em seguida, situarmos um entendimento do que vem a ser a *cultura surda*, central em nossas análises acerca do uso de fábulas na educação bilíngue. Em seguida, discutimos brevemente sobre a *Língua Brasileira de Sinais*, bem como apresentamos alguns entendimentos acerca da *educação bilíngue de surdos* no Brasil atualmente. Finalmente, passamos a nos ocupar, na discussão sobre as políticas que têm sido desenvolvidas, mais incisivamente para a inclusão e a valorização da Comunidade Surda no Brasil.

1.1 CULTURA: A RODA QUE MOVE O MOINHO

Para discutirmos a surdez, por meio de uma perspectiva cultural, é preciso que, inicialmente, nos atentemos para um entendimento mais amplo acerca da cultura e da forma como os estudos culturais têm considerado o multiculturalismo nas atividades escolares. Iniciamos com o estudo de Barros (1993) intitulado *O Rodar do Moinho: notas sobre a antropologia e o conceito de cultura*, que apresenta o conceito antropológico de cultura e discute a construção desse conceito utilizando, como analogia, o movimento feito pelo moinho, que retorna aos conceitos anteriores visando se reinventar. Isso pode ser percebido, segundo o autor, por meio de investigações recentes acerca da concepção de cultura que vêm descobrindo o que é importante para determinados grupos sociais e, na medida em que as investigações se intensificam, mais estudos revelam a questão da alteridade na compreensão das diferentes culturas. Desta forma, compreendendo como os diferentes sujeitos vivem e se reconhecem, podem-se encontrar também as diferenças existentes em cada grupo e, para a

antropologia, o reconhecimento das diferenças é algo positivo, uma vez que são traços de identidade.

Diferentemente das investigações contemporâneas acerca da ideia do progresso, advindo do expansionismo colonialista, a antropologia tem seu foco nas questões inerentes à construção da sociedade, retrocedendo no tempo, enquanto as outras abordagens visam ao avanço. Com vistas a investigar o cerne do pensamento do colonizador europeu, surge a primeira escola interessada na antropologia que é o evolucionismo proveniente das teorias de Darwin. Para os evolucionistas, o que somos hoje é uma construção social do que fomos em diferentes períodos que nos antecedem; sendo assim considera a própria concepção de civilização como uma ideia de evolução que todas as sociedades deveriam buscar. Da mesma forma, é a compreensão das diferenças que deveria ser alcançada por todos os grupos sociais.

Avançando, cria-se o Difusionismo que compreende as diferenças não mais por seus aspectos históricos, mas como o fruto da comunicação entre diferentes culturas. Desta concepção, surge a ideia do Estruturalismo que visa uma metodologia própria, com trabalho de campo, a fim de compreender as diferenças, mas, considerando outras perspectivas que podem influenciar este entendimento, como a sociologia francesa, a linguística e a teoria psicanalítica. Neste sentido, a antropologia se consolida por meio das microanálises, visando a compreensão dos fenômenos sociais para a generalização a outros grupos da mesma natureza. Estes elementos constituem desafios ao trabalho do antropólogo, tendo como base a separação entre os aspectos biológicos frente as questões culturais; a identificação de práticas e costumes que, muitas vezes, estão invisíveis para ele; e, a compreensão entre as formas de pensar de determinados grupos frente as experiências sociais vividas por estes grupos. Assim, entender uma cultura significa também compreender os significados produzidos por determinado grupo social, como um meio para se analisar as sociedades, ao longo dos tempos (BARROS, 1993).

Desta forma, diferentes sociedades possuem suas regras e padrões de comportamento típicos de determinado grupo. Tais regras e padrões nem sempre são percebidos pelos indivíduos que constituem um grupo social. Isso representa considerar a dimensão simbólica da cultura em sociedade. Neste sentido, se legitima o processo, a ideia de uma identidade que está a todo momento sendo construída, fazendo-se, em contraposição a uma ideia acerca da identidade como algo pronto e acabado. Assim, a cultura é classificada ou representada, conforme seus signos, suas características próprias que compreendem todos aqueles que se dizem pertencentes a uma determinada cultura. As diferenças são encaradas por meio do olhar para o outro e posterior olhar para si mesmo,

visando identificar em si o que foi percebido no outro como causa de estranheza contrastante com seu próprio eu. Por isso, a comunicação é importante para a cultura, pois promove a interação entre agentes. Mas, tal interação pode ser manipulada pelos diferentes agentes, por isso a análise da cultura apenas pela comunicação não é algo que possa oferecer tamanha validade, sendo necessária a investigação estruturalista buscando a história de cada grupo.

Mas, há que se considerar que a globalização vem criando uma expectativa de mudança na consideração social tida até então por meio de uma homogeneização dos diferentes grupos sociais. Isso representa um obstáculo para a antropologia visto que, para uma análise da cultura mais abrangente, é necessário considerar a heterogeneidade dos grupos que não é estimulada pelas tendências globalizantes. Apesar disto, apenas a heterogeneidade também não é capaz de orientar investigações sociais, visto que, outros aspectos devem ser considerados como a coexistência de diversos símbolos e as práticas de relações sociais de representação travadas entre os agentes sociais visando compreender como estes indivíduos se veem em meio às estruturas organizadas que coabitam (BARROS, 1993).

Assim, a ideia da cultura como um código, considera a forma como a sociedade se estrutura e que deve ser seguida para grupo que dela faz parte sob a pena de negação de identidade além da utilização de estruturas de comunicação, que permitam a troca interacional, tanto de indivíduos considerados iguais, quanto os diferentes. Sendo, desta forma, a comunicação responsável pelo processo de transmissão e modificação da cultura enquanto o reconhecimento das diferenças presentes que se comunicam e, devem ser orientadas ao movimento da alteridade pela antropologia. Alteridade esta, que se apresenta como um desafio a ser superado na consideração destas diferenças que tanto estigmatizam e atuam de modo a condenar, por outros grupos, aspectos e realidades culturais que identificam os grupos (BARROS, 1993).

De acordo com os estudos de Stuart Hall (2000), no texto *Quem precisa de identidade?*, Essa identificação demonstra a forma pela qual os grupos se significam e podem ser significados socialmente, estabelecendo uma relação coerente entre os discursos e as práticas sociais nas quais os agentes culturais se engajam. É por meio de determinada forma como nos identificamos, que assumimos determinados 'lugares sociais', o que influencia em nossa subjetividade. Contudo, a identidade ou identidades não são fatores acabados, mas sim, dinâmicos e em constante transformação. Ao longo de nossa existência, nos engajamos em diferentes situações, capazes de influenciar de diferentes maneiras, as identidades por nós assumidas.

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 2000, p. 92).

O fragmento acima corrobora este entendimento, que suscita uma construção identitária móvel, mas fortemente relacionada à determinada cultura, que, ao mesmo tempo que atua ‘construindo’ as realidades nas quais vivemos, também define e transforma os modelos pelos quais visualizamos o mundo. Desta forma, a cultura perpassa o que podemos entender como nossa significação em um aspecto social e também em relação aos fatores cognitivos, inerentes à nossa significação da realidade. Por essa razão, a cultura nos constitui, enquanto humanos, tendo em vista a nossa capacidade de compartilhamento de valores, saberes e significados (HALL, 2000).

A vinculação com determinada cultura está diretamente relacionada à forma como nos posicionaremos, identitariamente, em relação a algum assunto ou questão social. Neste sentido, quando abordamos determinada cultura, indicando que um sujeito é parte desta cultura, em certa medida, antecipamos todo um arcabouço histórico-social acerca de como essa vinculação se estabelece. Contudo, não podemos considerar que, as pessoas aderem, cegamente, aos ditames que determinada cultura estabelece, uma vez que, a cultura, ao mesmo tempo que influencia, também é influenciada pelas pessoas, o mesmo ocorre em relação às identidades. Neste sentido, Hall (2000) indica a existência de três tipos de identidades: uma identidade que forma um indivíduo centrado e dotado de razão, o sujeito do iluminismo; o sujeito sociológico, alguém não autônomo e autossuficiente, formado na relação com seus pares; e o sujeito pós-moderno, resultado das mudanças que tornam a construção identitária mais instável.

Atualmente, o indivíduo é considerado descentralizado, ou seja, a construção de um sujeito estável e fixo vem sendo desconstruída, ao longo do tempo. Por essa razão, outras construções identitárias passam a emergir, tendo em vista a percepção das diferenças, o que dota de determinada legitimidade pautas anteriormente ignoradas, como as pautas de grupos minoritários como os negros, LGBTQIA+, surdos, dentre outros grupos minoritários, historicamente marginalizados por concepções hegemônicas de poder. Esses grupos questionam essa identidade única, criando sistemas de significados, baseados em determinada noção de cultura.

Neste sentido, conforme assevera Hall (1997), a cultura permeia diferentes campos do conhecimento na sociedade, influenciando a forma como

as pessoas agem entre si e produzem significados acerca da forma como se vive e se expressa em diferentes contextos. A adjetivação de uma ‘cultura surda’, conforme veremos a seguir, considera esse pressuposto de que a cultura está estritamente relacionada à forma como as pessoas se relacionam e constroem modos de viver, tendo em vista características comuns. Por essa razão, somos seres dotados de cultura e nossa cultura, que não é um elemento estático e fixo, influencia nossa identidade.

1.2 CULTURA E IDENTIDADE SURDA: PODEMOS DESCREVER O ‘POVO SURDO’?

Iniciamos este texto, retomando alguns pressupostos discutidos acima e salientando a complexidade em se definir ou categorizar determinado grupo social, essencialmente, por algum aspecto a ele relacionado. Desta forma, por mais que uma cultura possa, em determinada medida, empreender significados sociais acerca de determinado grupo, é importante afirmar que os grupos sociais são heterogêneos, em sua essência, que está em constante modificação, em contato com outros grupos e outras culturas. Em relação à cultura surda não seria diferente.

Entendemos que o que chamamos de ‘cultura surda’, neste texto, na verdade, pode ser entendido como um fenômeno plural, capaz de abranger culturas, já que outros elementos são distintivos para as pessoas, considerando diferentes referenciais sociais como raça, sexo, faixa etária, classe social, dentre outros aspectos. Assim, apesar de abordarmos, em muitos casos, a cultura surda, no singular, é importante destacar, que a pessoa surda é constituída por diferentes influências, o que lhe permite transitar entre diferentes culturas, não sendo, portanto, suficiente, afirmar que alguém pertence a comunidade surda, para que, por si só, essa pessoa seja suficientemente identificada ou caracterizada.

Tendo em vista este entendimento, as escolas, espaços de maior socialização dos indivíduos, principalmente, durante sua formação básica, devem considerar, não apenas uma formação bilíngue, mas sim, uma formação bicultural, compreendendo cada criança surda em suas especificidades, conforme afirma Quadros (1997, p. 28):

Deve-se atentar, também, para as culturas nas quais a criança está inserida. A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos.

Em concordância, de acordo com Skliar (1999), é preciso que pensemos em uma Pedagogia Bilíngue, que seja pautada em um projeto político de inclusão legítimo das pessoas surdas na sociedade, tendo em vista a utilização de sua língua, com liberdade e respeito. As práticas que levam à ‘oralização’, têm pautado os contextos de socialização dos surdos, predominantemente advindos de famílias ouvintes, o que dificulta o contato com a comunidade surda e, conseqüente aprendizagem da Libras, no caso brasileiro. A escola tem reproduzido uma ideologia dominante, na qual os surdos devem se equiparar à maioria ouvinte, para não serem inferiorizados ou subjugados.

Assim, muitos são ainda os debates por meio dos quais nossa sociedade necessita se pautar, para que a singularidade das pessoas surdas seja considerada no processo educativo. Alguns pontos são destacados:

Nesta perspectiva, o foco da análise sobre a educação bilíngue para surdos deve-se deslocar dos espaços escolares, das descrições formais e metodológicas, para localizar-se nos mecanismos e relações de poder e conhecimento, situados dentro e fora da proposta pedagógica. A possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngue permitiria refletir sobre algumas questões ignoradas nesse território, entre as quais menciono: as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a “ouvintização” do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes) etc (SKLIAR, 1999, p. 8).

Neste sentido, pensar em uma Pedagogia Bilíngue significa pensar, para além de questões linguísticas, mas sim, questões políticas e relações de poder, já que, atualmente, quando utilizada, a Libras tem sido ofertada em situações controladas, nas escolas e de uma forma estereotipada. Além disso, os surdos são ‘enquadrados’ em uma lógica binária de eficiência/deficiência, chegando ao ponto de não serem equiparados, quando contratados para lecionarem Libras nas escolas, aos professores, mas sim, são considerados ‘instrutores’ ou ‘auxiliares’ (SKLIAR, 1999). Por essa razão, é necessário que a educação bilíngue seja compreendida em uma esteira dos direitos humanos, passando dos discursos, para as práticas, o que não se faz, senão, sem lutas e debates constantes.

Há duas formas, por meio das quais a surdez tem sido entendida, ao longo do tempo. Uma forma é a clínico-terapêutica, que entende a surdez como uma deficiência e, como tal, deve ser tratada ou reparada. Por meio da visão clínico-terapêutica, o surdo é inserido na cultura ouvinte, com o objetivo de se

tornar também ouvinte. “A medicalização e a normalização dos surdos referem um projeto hegemônico em que o ser falante/ouvinte constitui à especificidade de uma identidade totalitária, positiva e produtora, por sua vez, de uma norma invisível que a tudo ordena e regula” (SKLIAR, 1999, p. 12). Trata-se de uma visão antropológica, na qual a surdez é entendida como uma diferença e por meio da qual o surdo é reconhecido em suas especificidades, em um aspecto político e em suas múltiplas identidades (SKLIAR, 1999).

“O ser surdo” não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais. As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Neste sentido é necessário ver a comunidade surda de uma forma ostensivamente plural. O sujeito contemporâneo não possui uma identidade fixa, estática, centrada, essencial ou permanente. A identidade é móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação às formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais. A possibilidade de entender as identidades a partir de uma perspectiva política, coloca as relações de poder no centro da discussão. Relações de poder que sugerem, obrigam, condicionam um certo olhar sobre a alteridade, sobre os “outros”. As identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados como “locais de transição”. Nos contextos sociais persiste a ideia errônea de uma representação iluminista do normal, do perfeito, do ouvinte. A sociedade, a família, a escola continuam traçando representações contra qualquer tipo de contestação possível (SKLIAR, 1999, p. 11).

Tendo em vista a importância de se estabelecer uma identidade surda, questionamos em que consistiria, propriamente, esta identidade, considerando a diversidade por meio da qual a comunidade surda se caracteriza. Entender-se surdo é, sobretudo, colocar-se em uma posição que contesta os modelos aplicados historicamente, que entendem o surdo como alguém deficiente, por meio do qual há algo que lhe falta. Ao contrário, considerando a identidade surda, a surdez é entendida como uma diferença e, principalmente, como uma diferença linguística, mas, para além dela, como uma forma de se estabelecer no espaço social de uma forma cultural diversa.

A criança, ao ter um ambiente linguístico e cultural adequado às suas necessidades, oportunidade de interagir com adultos surdos, ter garantida a interação com os pais e vivenciar diferentes situações, certamente conseguirá conceber uma teoria de mundo e formar sua identidade pessoal (QUADROS, 1997, p. 109).

O ambiente doméstico, o seio familiar, é o primeiro ambiente de socialização das crianças surdas. Cerca de 90% dos surdos, nascem em famílias

nas quais o núcleo familiar é constituído por ouvintes (WITKOSKI, 2017). Ou seja, a primeira socialização das crianças surdas, em geral, é orientada em direção à oralização, já que, elas nascem em famílias que não possuem conhecimentos suficientes acerca da surdez, ou mesmo da necessidade de contato com a comunidade surda, para o desenvolvimento da identidade surda, ao longo da vida. Por essa razão, os esforços para a comunicação são reduzidos, limitados à gestos, oralização e leitura labial, na tentativa de fazer com que a criança seja inserida no “mundo ouvinte” (QUADROS, 1997). Witkoski (2017, p. 883) comenta a problemática entre a surdez e o desconhecimento da cultura surda, pelas famílias ouvintes:

Importante ressaltar, no entanto, que a decisão sobre a criança ter acesso ao direito de receber uma educação bilíngue, assim como que escola frequentar, se regular ou de surdos, por exemplo, é delegada aos pais. O que é um direito legítimo, se considerarmos que 90a 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, que em sua maioria, desconhecem as implicações sociais, linguísticas, educacionais e emocionais do ser surdo, leva a pensar que tal atribuição deveria, no mínimo, ser problematizada.

Como um segundo ambiente de socialização, o espaço escolar dá prosseguimento a essa inserção na cultura ouvinte, uma vez que, em geral, a cultura a ser assimilada corresponde à cultura do professor. Mesmo nas escolas inclusivas, o modelo clínico-terapêutico faz com que o surdo seja entendido como alguém que necessita ser ‘corrigido’, para, após inserido na sociedade, aos moldes da cultura oral. Assim, com professores, majoritariamente ouvintes, é natural que haja uma cobrança de expectativas para que a oralização se desenvolva nestes, muitas vezes, frustrada, resultando em sérias consequências para os estudantes (QUADROS, 1997; VEINBERG, 1999).

Considerando este entendimento, é fundamental que haja professores, participantes da cultura surda, no processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas, sobretudo na aquisição da Libras como língua materna, elemento fundamental para o desenvolvimento de uma educação bilíngue. A escola é um espaço importante para o desenvolvimento multicultural dos indivíduos e a subjetividade das pessoas surdas não pode ser desconsiderada neste processo. Mas este espaço está permeado por relações de força e poder, que se estabelecem entre a cultura ouvinte e a cultura surda, bem como as línguas de sinais e as línguas orais, fazendo com que, na maioria dos casos, os surdos sejam oprimidos, em prol da hegemonia ouvinte (VEINBERG, 1999).

1.3 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: DAS LUTAS À OFICIALIZAÇÃO

De acordo com Strobel (2009a, p. 6), “o povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão”. Cabe lembrar que a história do povo surdo é marcada por perseguições e assassinatos, já que, historicamente, as deficiências são estigmatizadas em nossa sociedade. Contudo, por muito tempo, o povo surdo foi considerado não-humano, em decorrência à ideia de Aristóteles, que afirmava que quem não pudesse ouvir, também não poderia falar, assim, não seria capaz de pensar.

Ao serem negados em sua subjetividade, os surdos foram escondidos por suas famílias, até que a nobreza passa a buscar pela educação de filhos surdos, para que eles pudessem herdar o trono, já que os surdos que não falassem, não possuíam direito à herança. O monge Pedro Ponce de Leon é considerado o primeiro professor para surdos do mundo, com uma abordagem ligada ao oralismo, o que dota de direitos os surdos por ele ensinados. “A nobreza da Idade Moderna, tinha um grande interesse em dedicar seus esforços e, inclusive, suas finanças na educação oralista de seus filhos surdos, dirigida então por Pedro Ponce Léon” (BARBOSA, 2007, p. 30).

No século XVIII Michel de L’pée se contrapõe à visão oralista e funda cerca de 21 escolas para surdos, baseadas em línguas de sinais. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, tem como um grande marco de seu surgimento, o encontro entre o francês Ernest Huet, convidado por Dom Pedro II, no Segundo Império. Nossa Libras é influenciada pela Língua de Sinais, denominada, inicialmente, denominada como Língua Nacional de Sinais. Essa parceria ocorreu, em decorrência da intenção de Dom Pedro II em fornecer ensino a um neto surdo, sendo, Huet, formado pelo Instituto Nacional de Surdos de Paris.

Por meio de abordagens relacionadas ao Método de Comunicação Total, em 1855, o projeto de criação de uma escola para surdos foi entregue ao imperador, tendo em vista o grande número de surdos presentes no país. Com o aceite de Dom Pedro, em 1857, o Imperial Instituto de Surdos Mudos é fundado no Rio de Janeiro, aceitando, inicialmente, apenas meninos, vindo a se constituir, como o atual, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Mais tarde, em 1925, foi fundado o Instituto Santa Terezinha em São Paulo, destinado às meninas surdas.

Com o Congresso Internacional de Educadores Surdos, na cidade de Milão, 2m 1880, os rumos da educação de surdos no mundo foram decididos, sendo vedado aos dois únicos participantes surdos do congresso o direito em opinar acerca da própria educação. O método oral foi definido como a única forma de ensino e comunicação para pessoas surdas, tal fato é considerado um

retrocesso para a educação de surdos em todo o mundo, já que representa um momento no qual os surdos foram ‘amordaçados’, já que não lhes era permitido mais sinalizar.

Conforme Strobel (2009a, p. 33):

Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro. Do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos; assim, havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso

Mas, felizmente, a comunidade surda se negou, de forma velada, a abandonar os sinais, unindo-se e sinalizando em situações não-escolares. “Na fase ‘isolamento cultural, “a língua de sinais esteve proibida por mais de 100 anos, mas sempre esteve viva na mente dos povos surdos até hoje; no entanto, o desafio é mudar a história dos surdos” (STROBEL, 2009a, p. 38). Desta forma, alguns movimentos se fizeram importantes para que chegássemos aos debates atuais sobre a Libras e seu uso no contexto escolar.

Monteiro (2006) destaca que, principalmente a partir dos anos 1990, nosso país viu um profundo movimento pela educação de surdos, com debates acerca da forma como esta deveria ocorrer, incorrendo, inclusive, no II Congresso Latino Americano de Bilinguismo para Surdos, no Rio de Janeiro em 1993, em 1999 outro congresso foi realizado, tendo em vista a formação do professor surdo e do intérprete de Libras. A I Conferencia dos Direitos e Cidadania dos Surdos do Estado de São Paulo (CONDISUR) debateu, dentre outros direitos, a importância da comunicação em línguas de sinais em 2001, apoiada pela Declaração de Salamanca, implantada em 2000, que orientou a inclusão de crianças surdas nas escolas, com a utilização de sua língua no processo educativo.

Conforme essa autora evidencia, são cerca de 5 milhões de surdos no Brasil, o que impacta, consideravelmente a necessidade da reformulação de uma política linguística que considere essas pessoas no espaço educacional. Tendo em vista esta necessidade, a ‘Lei de Libras’, Lei nº 10.436 de 2002 é aprovada e regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 2005. Essa lei reconhece a Libras como a língua de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2002). Apesar da existência destes dispositivos, a Libras ainda é vista como uma língua periférica, que marca uma minoria linguística, o que dificulta sua larga inserção no ambiente educacional.

Mesmo com a regulamentação da lei que estabelece os direitos dos Surdos, ainda existe muita disputa e polêmica entre as pessoas ouvintes e as pessoas Surdas na sociedade com relação ao mercado profissional. Também ainda há muito caminho a ser percorrido até que os Surdos consigam o direito de ter profissionais capacitados entre os professores

Surdos e professores ouvintes e entre os intérpretes de LIBRAS, que possam garantir-lhes o acesso pleno aos conhecimentos socialmente compartilhados. Além disso, sabe-se que a discussão sobre inclusão nas escolas inclusivas e nas universidades e um tópico ainda a ser bastante explorado (MONTEIRO, 2006, p. 295).

De acordo com o fragmento acima, a baixa proficiência de professores ouvintes e, em igual medida, baixa inserção de professores surdos nas escolas, demonstra que seria preciso mais que os dispositivos relatados, para que essa maior difusão da Libras ocorresse. Neste sentido, a Lei nº 13.146 de 2015 estabelece que a Libras seja ensinada como a primeira língua dos estudantes surdos, constituindo sua língua materna, enquanto a língua portuguesa, constituiria uma segunda língua. Ou seja, cabe ao poder público ofertar: “educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015, Art. 28, IV).

Baseando-se em Quadros (2004), Silva, Kumada e Amado (2018, p. 269-270), ressaltam as características fundamentais para que a Libras seja considerada como uma língua, inclusive, dotada de complexidade, assim como a língua portuguesa:

Quadros (2004a) define a Libras como uma língua visuo-gestual, formada por uma combinação de gestos e estabelecida por meio da visão e da noção de espaço, fornecendo as características necessárias para a sua descrição gramatical. Assim, as línguas de sinais, segundo a autora, são *línguas naturais*, ou seja, são sistemas linguísticos que possuem todos os critérios de léxico e capacidade de produzir uma quantidade infinita de sentenças com regras gramaticais altamente complexas, já que os sinais não são meramente imagens, mas símbolos abstratos e complexos com, pelo menos, três partes interdependentes (localização, configuração de mão e movimento correspondentes aos fonemas das línguas orais).

Mais especificamente acerca da Libras, Barbosa (2007, p. 43) esclarece que sua utilização ocorre no espaço visual, apoiando-se nos seguintes pressupostos: “percepção visual/gestual; expressão corporal e facial; expressão idiomática; significantes e significados e os classificadores, que podem ser: de tamanho; de forma; de parte; semântico; instrumental; plural, entre tantos outros”. Assim como outras línguas, a Libras também apresenta variações linguísticas, podendo apresentar variação nos sinais, de uma região do país para outra, considerando a extensão territorial do Brasil. Além disso, essa não é uma língua subordinada à língua portuguesa, apresentando estrutura gramatical própria.

Barbosa (2007) ainda ressalta que é possível perceber avanços nas políticas que levam em consideração a comunidade surda, sobretudo em nosso país. Segundo a autora, é por meio destes próprios dispositivos legais, que os surdos, hoje, podem ser mais integrados à sociedade, considerando que historicamente,

a educação, ou mesmo a vida, lhes fora negado. Contudo, há uma distância entre os dispositivos legais e o que tem sido realizado na prática. Conforme defende:

[...] deve-se utilizar o decreto de LIBRAS de 2005 para aceitar o surdo enquanto cidadão. Afinal, esta é a sua diferença. Na escola, a Língua Brasileira de Sinais deve ser considerada e reconhecida para garantir a participação efetiva do aluno surdo, não apenas no sentido literal do termo. Nesse sentido, o aluno surdo que usa a LIBRAS se interage melhor com a turma da classe e, sobretudo, com o seu professor (quando esses têm conhecimento sobre a mesma e quando há um intérprete na sala de aula que auxilie esse diálogo). Sem esses atributos, é impossível incluí-lo no ensino regular, conforme a pesquisa apontou e isso é garantido por lei! (BARBOSA, 2007, p. 69).

É possível afirmar que há avanços na forma como a Libras é entendida e figura em nossa sociedade atualmente, mesmo que esse reconhecimento, que ainda é incipiente, tenha sido produto de muita luta e silenciamento. Contudo, conforme bem nos lembra Quadros (1997), as trajetórias de alunos surdos se assemelham, ao que diz respeito à uma inserção obrigatória na sociedade e cultura ouvinte. Além deste condicionamento, relacionado a uma visão clínico-terapêutica do surdo, a falta de materiais para o ensino de Libras como L1 e português como L2, conforme abordaremos, mais incisivamente a seguir, ainda influencia negativamente no ensino destas línguas. Outro fator que repercute na educação de surdos é a formação dos professores, que, apesar de contemplar o ensino de Libras durante as licenciaturas, este se fundamenta em um ensino ainda superficial, com a apresentação de sinais básicos à conversação.

1.4 POLÍTICAS INCLUSIVAS DE VALORIZAÇÃO E INCLUSÃO DA COMUNIDADE SURDA NO BRASIL: DEBATES E DESAFIOS ATUAIS

Buscamos, nesta subseção, debater a importância dos dispositivos legais que têm pautado uma articulação na educação de surdos no país, considerando a forma como esta se desenvolveu, principalmente a partir dos anos 2000, com a oficialização da Libras (BRASIL, 2002). Entendemos que as leis parecem acompanhar os diferentes debates nos quais pesquisadores e Comunidade Surda se engajam, tendo em vista estudos sobre a educação de surdos e aquisição linguística apuraram até o momento. Contudo, conforme demonstramos adiante, ainda são necessárias, diversas abordagens, para que uma educação mais articulada às necessidades dessa comunidade seja oferecida, principalmente pelo sistema público nacional.

A educação de surdos é, atualmente, arregimentada por uma série de dispositivos legais que permitem que se trace pressupostos para o reconhecimento

e valorização da língua e da cultura da Comunidade Surda. A Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural desta comunidade, é fruto de uma série de lutas e reinvenções para que dicotomias e assimetrias entre surdos e ouvintes fossem superadas. Essas dicotomias se devem ao fato de que os surdos correspondem a uma minoria, principalmente dentre as famílias de pais ouvintes, além da presença de diferentes graus de surdez. Esse quadro resulta na construção de uma visão clínico-terapêutica da surdez, com práticas médicas que levam a sua correção.

Há diferentes configurações familiares, nas quais a surdez pode estar envolvida. Contudo, cerca de 95% das pessoas surdas estão em famílias de pais ouvintes, que não conhecem a Cultura Surda ou a Libras e não são sensibilizados às especificidades da surdez, desde o nascimento das crianças. Essas especificidades influenciam na forma como a educação é oferecida aos surdos. Ao longo do tempo, a forma como as pessoas surdas seriam incluídas na sociedade, por meio da educação, passou a ser discutida e se modificou. Uma abordagem oralista, com o treinamento para a fala e audição, visando à normalização do surdo à maioria ouvinte, figura como uma das principais técnicas para o ensino a esse grupo. Esta foi, inclusive, a abordagem escolhida pelo Congresso de Milão, em 1880, que proibiu o uso das línguas de sinais em todo o mundo.

Por meio de uma visão que estimulou a Comunicação Total, a utilização de gestos passou a ser incorporada à comunicação, tendo em vista a intenção de uso de todos os recursos possíveis para que as interações entre surdos-ouvintes e surdos-surdos pudessem se estabelecer. Apenas a partir de um deslocamento entre a forma como se educa surdos e a forma como se educa as crianças ouvintes, principalmente em relação à alfabetização, uma abordagem mais voltada ao estímulo viso-espacial, essencial para o desenvolvimento de letramentos em Libras é debatida. O Bilinguismo está inserido em uma corrente que preza pelo desenvolvimento de uma Pedagogia Surda, que não apenas possibilite a aprendizagem da Libras, mas oportunize práticas sociais de exercício da língua, que sejam situadas contextualmente e culturalmente (WITKOSKI, 2017).

A Libras é considerada a língua natural da Comunidade Surda e, além disso, seu *status* de língua se deve ao fato de a Libras ser reconhecida pela Linguística, por meio de um sistema linguístico legítimo, conforme segue:

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um **sistema linguístico legítimo** e não como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem. Ela atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na linguagem e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 29, grifo nosso).

Por se encontrar essencialmente relacionada à cultura dos indivíduos em determinado tempo e espaço, a Libras passa a significar a forma por meio da qual a Comunidade Surda pudesse se expressar e reivindicar seus direitos. Cerca de 10% dos brasileiros possuem algum tipo de limitação, quanto à audição e medir, essencialmente o grau da surdez pode se tornar um fator desafiador para a construção de estatísticas mais amplas, que norteiem acerca de um número exato de alunos a serem atendidos pela Pedagogia Bilíngue (WITKOSKI, 2017). Contudo, destacamos, conforme estudos publicados recentemente, que o contato com outras pessoas surdas, a aprendizagem da língua e a construção de meios de expressão visuais, colaboram para a construção de identidades surdas essenciais, inclusive, para a aprendizagem de outras línguas, como a Língua Portuguesa, por exemplo.

Abordando, mais especificamente, as políticas desenvolvidas no país para a educação de surdos, ressaltamos a importância de conquistas, iniciadas nos anos 2000. Reconhecida em 2002, a Libras foi regulamentada em 2005 pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, já trazendo em seu bojo, a necessidade da formação de professores, para que a língua já fosse ensinada na Educação Infantil. Este decreto determinou a criação de escolas e classes bilíngues. De acordo com o § 1º do Artigo 22 do decreto estes espaços são considerados aqueles: “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). Ou seja, desde seu reconhecimento, políticas passaram a ser traçadas para que a Libras passasse a integrar os currículos escolares, com o estímulo ao ensino das duas línguas (Libras e também Língua Portuguesa).

Apenas em 2010 a profissão que busca uma mediação entre ouvintes e surdos é regulamentada. A Lei 12.319 de 2010 entende que o profissional que desempenha a tradução ou interpretação entre duas línguas (em nosso caso, Libras e Língua Portuguesa), o faz de forma simultânea, o que implica na proficiência do profissional. Este dispositivo também estabelece uma formação mínima para que este trabalho se desenvolva, o que proporciona que cursos de formação sejam desenvolvidos no país, visando o atendimento da Comunidade Surda. Apesar de importante, a figura do intérprete ou tradutor não substitui a atuação do professor e, conforme já estabelecido em 2005, o ideal é que os próprios professores sejam bilíngues, tendo em vista a importância do contato professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Com base neste entendimento, a Lei 13.146 de 2015 estabelece que a educação bilíngue seja desenvolvida por meio da Libras, considerada como língua natural ou primeira língua da Comunidade Surda e a Língua Portuguesa figure como segunda língua, dentre outras determinações (BRASIL, 2015). Essa lei reflete uma política que tem sido defendida por autores que apoiam que a

alfabetização ocorra, inicialmente em Libras, para que, após atingir um certo nível, as crianças tenham contato com uma segunda língua. Estudos como os de Silva (2015) e Rodrigues (2018) demonstram que as classes bilíngues, compostas, em sua maioria por alunos surdos, promovem uma integração maior e, principalmente, uma aprendizagem mais assertiva da Língua Portuguesa escrita, em comparação a classes inclusivas e mistas (com alunos surdos e ouvintes, ou tendo alunos surdos como minoria).

O fato implica a desmistificação da dicotomia criada entre essas línguas, considerando, inclusive, discursos que entendem que a aprendizagem de Libras atrasaria ou impediria o desenvolvimento do ensino da língua oral (QUADROS, 1997). Ao contrário disso, por apresentar uma articulação direta entre um maior estímulo da acuidade visual e a percepção do mundo, fundamentada em experimentações, a Libras é uma língua que se manifesta por meio de todo o corpo. Ao desenvolver um sistema linguístico próprio, o aluno surdo poderia se desenvolver normalmente, na aquisição de línguas orais, uma vez que o ensino destas partiria de uma base na língua natural, já constituída. O fato nos ensina a necessidade de debater, mais ativamente, políticas que busquem um ensino mais contextual e condizente com as necessidades da Comunidade Surda em um contexto sócio-político-cultural.

Ao receber uma educação pautada em um sistema de ensino dito inclusivo, o surdo está sendo formado para, em geral, se equiparar à comunidade ouvinte, 'normalizado' a um contexto de comunicação relacionado à oralização. Neste sentido, a língua que deveria aprender como língua materna, a Libras, não é ensinada, e, por essa razão, uma base linguística não é promovida. Ao contrário do que afirma o senso comum, estudos mostram que, ao ser educado em sua L1 e, posteriormente, apresentado à língua portuguesa escrita, como segunda língua, ou L2, o aluno surdo pode construir subsídios para adquirir a proficiência em ambas as línguas, tornando-se bilíngue (QUADROS, 1997). Contudo, os baixos investimentos em estratégias e materiais que busquem, ao mesmo tempo, sensibilizar pais e professores nesta direção, bem como, promover eficazmente este ensino, distanciam a comunidade surda deste objetivo.

Atualmente, a Comunidade Surda está vivenciando mais debates, que podem colaborar para um ensino satisfatório e efetivação de um modelo bilíngue de educação. Em primeiro lugar, o Projeto de Lei nº 4909 de 27 de maio de 2021 propõe a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2021), incluindo a modalidade de educação bilíngue para surdos. Essa medida endossa a efetividade de uma política linguística que integre os surdos em um modelo educacional que os inclua e reconheça sua identidade e cultura. Outra medida atual que parece colaborar com o avanço da educação de surdos no país

é a proposta de currículo, lançada pelo Ministério da Educação (MEC), pautado no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Entendemos que há ainda um caminho a ser percorrido, por meio do qual, muito pouco se estabelece, considerando apenas a presença das leis apresentadas neste texto. As leis devem fundamentar políticas estratégicas e que sejam realmente sensíveis às necessidades da Comunidade Surda, visando à formação integral do indivíduo surdo e não apenas sua normalização à maioria ouvinte. Sem dúvida, nosso país se encontra em um momento no qual as reivindicações desta comunidade estão cada vez mais visíveis, o que enseja a importância do acompanhamento e, principalmente, de pesquisas que enfoquem a forma como o ensino bilíngue será oferecido na prática. A Libras deve ser entendida como a língua principal e não apenas um recurso acessório deste processo educativo. A partir destes pressupostos, podemos buscar debates mais realistas e possíveis para a promoção da inclusão e valorização destes indivíduos.

CAPÍTULO 2



ENSINO DE LIBRAS COMO L1, LITERATURA SURDA E SUAS RELAÇÕES

Neste segundo capítulo, buscamos responder ao nosso primeiro objetivo específico, que é revisar trabalhos recentes que abordam o ensino de Libras como L1 e a Literatura Surda como possibilidade/instrumento para o ensino de Libras a crianças surdas. Para tanto, iniciamos descrevendo os procedimentos metodológicos para essa revisão, que se dá por meio de uma pesquisa bibliográfica. Em seguida, com base nos descritores “Educação de Surdos” e “Literatura Surda”, norteadores da pesquisa bibliográfica, enumeramos dois tópicos deste capítulo: ensino bilíngue de estudantes surdos no Brasil e literatura e desenvolvimento da linguagem na criança surda.

2.1 PRESSUPOSTOS PARA O LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE: LITERATURA SURDA

Considerando a importância de uma pertinente contextualização sobre as recentes produções sobre nosso tema, buscamos nas bases de divulgação científica brasileiras por trabalhos publicados nos últimos cinco anos que tematizam a Literatura Surda. Realizamos uma busca com um recorte temporal entre 2016 e 2021 nos portais Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO e CAPES, com os termos nos títulos e artigos revisados por pares. Como já anunciamos anteriormente, apoiamo-nos na Análise de Conteúdo de Bardin (1977) para compreender as principais contribuições apresentadas por esses trabalhos. O quadro a seguir indica os resultados encontrados para esse descritor:

Quadro 1: Revisão de Literatura - descritor ‘Literatura Surda’

Plataforma	Título	Autoria
BDTD	Literatura surda no currículo das escolas de surdos	Bose (2019)
	Literatura Surda: além da língua de sinais	Nichols (2016)
	Literatura surda: experiência das mãos literárias	Mourão (2016)
	Literatura Surda: as produções digitais de textos religiosos em Libras	Nóbrega (2017)
	Literatura surda infantil: uma via para além do silêncio	Oliveira (2019)
	Literatura de cordel em libras: os desafios de tradução da literatura nordestina pelo tradutor surdo	Campos (2017)
	Literatura e Imagem: Apreensão do Signo Estético para o Surdo	Oliveira (2019)
	A literatura ouve: proposições práticas para a formação literária do aluno surdo	Amaral (2020)
CAPES	Evidências Linguístico-Culturais de resistência na literatura infantil pós-colonial: literatura surda e Ondjaki	Sampaio e Pissinatti (2016)
	Literatura surda: ressignificando história e cultura	Santos e Sousa (2020)
	A importância da Literatura Surda na elaboração cultural do Sujeito Surdo: Achados de uma revisão	Silva <i>et al.</i> (2021)
	Literatura de Língua de Sinais, Educação Surda e suas interfaces com as políticas linguísticas	Sutton-Spence (2020)
	Ensino de literatura e alunos surdos: diálogo necessário	Garcia (2020)
	A representação da surdez na literatura: vivências e experiências de surdos e familiares de surdos	Costa e Ribeiro (2018)

Fonte: dados da pesquisa

Conforme demonstramos no quadro 01, o descritor ‘Literatura Surda’ utilizado evidenciou oito trabalhos, dentre teses e dissertações produzidos nos cursos de Pós-graduação de nosso país e seis artigos divulgados pelo portal CAPES periódicos, dentre os anos 2016 e 2021. Não encontramos nenhum trabalho com este descritor no portal SciELO, por esse motivo não consta a plataforma neste quadro. Procuramos ainda nestas plataformas os termos ‘literatura de surdos’, ‘literatura e educação de surdos’ e ‘literatura sinalizada’, contudo, nenhum resultado foi indicado. Isso nos leva a acreditar que as pesquisas que têm abordado as produções literárias realizadas pela Comunidade Surda têm sido denominadas, prioritariamente por ‘Literatura Surda’.

Neste sentido, além de apresentar alguns autores reconhecidos por já abordarem a Literatura Surda em um aspecto mais amplo, nas próximas subseções, passamos também a compreender que tipo de contribuições trazem esses artigos, teses e dissertações produzidas nos últimos cinco anos. A análise de conteúdo de Bardin (1977) nos auxiliou para que pudéssemos estabelecer conexões entre os anseios de nossa pesquisa e os principais resultados das pesquisas analisadas. Indicamos que a revisão bibliográfica é um importante

instrumento para o desenvolvimento de nosso trabalho, uma vez que conhecendo as produções que enfocam a temática, podemos verificar se há abordagens como a que estamos propondo neste trabalho.

Por meio das quatro fases indicadas por Bardin (1977) na análise de conteúdo: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) identificação dos resultados; e 4) produção de inferência e compreensão acerca dos dados, nos foi possível identificar os principais argumentos dos trabalhos publicados. A técnica difundida por Bardin (1977, p. 42) “visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Assim, nossa expectativa se baseia em encontrar experiências formativas que nos inspirem na proposição de nossa própria sequência didática.

2.2 ENSINO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS NO BRASIL

Em texto publicado em 1999, Marilda Cavalcanti afirma que o Brasil mais parece um país monolíngue, tendo em vista o apagamento das línguas de minorias no país, como as línguas indígenas, dos imigrantes e demais grupos desprestigiados socialmente. Além disso, estamos tratando de um país, no qual, quando se fala em bilinguismo, logo se pensa em línguas elitizadas, como o inglês por exemplo. Contudo, a autora ressalta a importância de se abordar sobre esse bilinguismo, que não é propriamente reconhecido, já que não parte das elites, ou classes dominantes no país ou internacionalmente, mas sim, de grupos que têm sofrido um processo de marginalização, por não corresponderem aos padrões socialmente valorizados:

No Brasil, não se pode ignorar os contextos bilíngües de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i. comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; ii. comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc) na região Sudeste e Sul, que mantêm ou não sua língua de origem; iii. comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes. Além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngües não se pode esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas/instituições e que estão espalhadas pelo país. Todos esses contextos bilíngües são de alguma forma também «bidialetais”, pois contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionalizada como padrão (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

Em muitos casos, conforme assevera essa autora, esses contextos devem ser considerados, como multilíngües e, não mais como bilingües, tendo em

vista o *status* e a multiplicidade das línguas faladas. Há uma hierarquia, criada entre línguas de prestígio e as de pouco prestígio como as línguas indígenas e a Libras, por exemplo, considerando aspectos ágrafos destas, ou seja, o fato de não possuírem, um sistema de escrita reconhecido, e também a baixa ou nenhuma escolarização dos membros adultos, falantes destas línguas, o que favorece um distanciamento entre a língua que se fala/sinaliza em casa, e a língua que se fala na escola. O foco estaria nas maiorias linguísticas, e não nas minorias. Somado a isso, é possível verificar um apagamento e uma estigmatização destes grupos minoritários, conforme o fragmento abaixo:

Por exemplo, até há pouco tempo, os indígenas eram sempre apresentados no tempo passado nos livros didáticos como se não existissem mais; os imigrantes eram mencionados pela mídia somente em épocas festivas quando interessava mostrar que as comemorações eram realizadas de modo diferente, peculiar. As comunidades de fronteira e as comunidades de surdos não apareciam nem na mídia e muito menos nos livros didáticos. Em relação ao bidialetalismo, o “caipira”, por exemplo, só aparece na mídia, de forma estigmatizada, durante o período de festas juninas (CAVALCANTI, 1999, p. 398).

Com este cenário, fomentado pelas instâncias educativas no país, e pela mídia, é importante que essas minorias ocupem os espaços, dominados pela maioria, falante de português no país, o que tem ocorrido, gradativamente. O estudo de Cavalcanti (1999) ressalta uma baixa produção de trabalhos que enfoquem o ensino de surdos, ainda na década de 1990, mas destaca o trabalho do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em eventos que tiveram este objetivo, já apontando para a necessidade de uma educação bilíngue, com reconhecimento e valorização da Libras. Contudo, Cavalcanti (1999) estabelece uma crítica, que leva em consideração, a parca formação oferecida aos professores, para lidarem com um cenário linguístico, que não seja àquele entendido como o ideal pelas políticas oficiais. “A diversidade lingüística e cultural precisa ser parte da sala da aula, das comunidades envolventes, dos cursos de formação” (CAVALCANTI, 1999, p. 403).

Em adição, o texto de Maher (2007) se preocupa, prioritariamente, com os cuidados que devem ser tomados quando da definição de políticas para o tratamento adequado às especificidades das minorias linguísticas, considerando a importância do empoderamento destes grupos e seu fortalecimento social. Baseada em uma revisão histórica, essa autora critica os modelos de educação multicultural, por considerá-los acríticos e defende ações tomadas na direção de um ensino plurilíngue. De fato, o estudo de Megale (2018) também mostra essa dificuldade, ressaltando como as línguas estrangeiras de prestígio alcançam maior notoriedade nas políticas governamentais, em detrimento aos idiomas

utilizados por grupos minoritários, expressando uma visão monoglôssica da educação bilíngue.

Ao pesquisar a importância da representatividade das comunidades indígenas por meio de sua língua, Maher (2007) indica que se deve estimular que haja um prestígio das línguas indígenas aos seus usuários, evitando, por outro lado, a opção pelo uso do português, cada vez mais crescente nas aldeias, em um movimento pela valorização das línguas tradicionais nos currículos escolares. Entendemos que esta mesma articulação deva ser realizada, quando nos referimos à Libras, enquanto língua de expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002). A autora critica o termo empoderamento, frequentemente utilizado por pesquisadores da linguística, no que diz respeito à valorização da língua materna de grupos minoritários e conscientização acerca dos próprios direitos, uma vez que, para além disso, é preciso que o próprio entorno no qual essas minorias estão inseridas as reconheça em suas especificidades, juntamente à sociedade como um todo. Ou seja, atribuir poder a determinado grupo é algo que vai além da reificação do discurso.

Maher (2007) critica ainda, as ações escolares que dizem considerar o multiculturalismo e promover as trocas interculturais, mas que, na verdade, priorizam a visão do índio, como aquele sujeito tradicional e folclórico, desconsiderando que a modernidade e a capacidade de acesso à informação também chegaram às aldeias, sendo adotadas por índios que utilizam celulares, por exemplo. Para ela, o multiculturalismo tem sido tratado de forma acrítica e isso prejudica a forma como as minorias são vistas e constroem suas próprias identidades. Contudo, vivemos em um cenário no qual a sociedade não reconhece e não é estimulada a reconhecer as diferenças presentes. Conforme defende o fragmento abaixo:

A imensa maioria dos brasileiros, conforme afirmou Marilda Cavalcanti, em 1999, não (re)conhece a extensão da pluralidade linguística de seu país. Porque acredita que o Brasil é, ou deveria ser, linguisticamente uniforme, essa maioria olha para o nosso atlas linguístico e não vê, ou faz que não vê, as mais de 180 línguas indígenas e as cerca de 30 línguas de imigrantes faladas cotidianamente por cidadãos brasileiros natos. Tampouco enxerga, ou vê com bons olhos, o uso das línguas de sinais brasileiras e os nichos religiosos (terreiros de candomblé) e comunidades quilombolas onde ainda se fazem presentes, em cânticos e orações, línguas africanas. Isso sem falar na diversidade no interior da própria língua majoritária: aqui o problema é que apenas uma delas é vista como legítima – as demais são consideradas variedades impuras ou mesclas bastardas. É por tudo isso que uma parcela muito significativa da população brasileira se vê subtraída de um de seus direitos mais elementares, mais básicos: o direito de não ser discriminada pelo modo como fala (MAHER, 2007, p. 266).

Este fragmento evidencia que a problemática está além da pura consideração ou oficialização de determinada língua. De acordo com Maher (2007, p. 267), esse impasse ainda existe porque, de um modo geral, considera-se a questão linguística isoladamente, separada da cultura, enquanto que “[...] todos os nossos valores, todas as nossas representações e todas as nossas ações são perpassadas pela cultura”. Ou seja, os intentos que considerem a inclusão e empoderamento de grupos minoritários devem, mais que reconhecer sua língua, também considerar sua cultura, em toda a sua complexidade, considerando-a como um verbo e não como algo que apenas caracteriza o indivíduo ou é possuída por ele, mas sim, que implica no que o indivíduo faz, mediado por determinado contexto social.

Nesta mesma linha de pensamento, os trabalhos de Fernandes e Moreira (2014), Maher (1997) e Megale (2018) defendem a importância de ambientes nos quais o surdo pode exercer sua língua com liberdade em qualquer contexto social e ser suficientemente compreendido. O bilinguismo tem sido rejeitado ao redor do mundo, considerado como um problema, como algo incomensurável (MAHER, 1997), já que não se mostra por meio de elementos fixos e estáveis, como por exemplo um mesmo nível de proficiência em mais de uma língua. Ademais, conforme demonstra Fernandes e Moreira (2014), a história da comunidade surda em nosso país, é marcada por políticas insuficientes, no que diz respeito à consideração dessa comunidade, que passou a ter maior visibilidade a partir dos anos 1990 e 2000, com a movimentos de insatisfação e publicação de legislações que passaram a contemplá-la, como a Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002.

Com base nas bibliografias estudadas, entendemos que os autores concordam em relação à importância de se reconhecer e valorizar línguas de grupos minoritários, como uma forma de reconhecimento de sua própria cultura e valorização identitária. Contudo, apesar de haver dispositivos legais que garantam a prioridade no ensino da língua materna de determinados grupos, como no caso da língua indígena e Libras, de um modo geral, o que ocorre é ainda o prestígio de determinadas línguas, no caso o português e o inglês, quando se fala em termos de língua estrangeira e para escolas que se dizem bilíngues, mas que apenas reproduzem um ideal etnocêntrico, de acordo com os grupos dominantes. Desta forma, apesar da imensa luta dos grupos minoritários, principalmente da comunidade surda, com alguns avanços em termos de legislações, entendemos a necessidade de permanecermos reivindicando direitos e sensibilizando, sempre que possível, a população ouvinte acerca de nossas necessidades e especificidades.

Ainda conforme afirma Fernandes e Moreira (2014), há uma contradição entre a lei, que determina a educação bilíngue e o que se pratica, causando a precarização do ensino dos surdos. É fato, que todos os anos, diversas

reclamações são divulgadas pela imprensa, ressaltando a falta de intérpretes nas escolas de nível básico, o que, não raro, ocasiona no ajuizamento de ações em prol da alocação de intérpretes para mediar as aulas. Contudo, não percebemos ações que cobrem esse ensino bilíngue, que deve prezar pela Libras, enquanto língua materna e português, como uma segunda língua, mesmo esta sendo uma garantia da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, em seu artigo 28. Antes disto, é carente também o esclarecimento de toda a sociedade acerca deste e de outros dispositivos e também da própria comunidade surda, para cobrar eficazmente seus direitos. Em suma, há ainda um longo percurso.

Mais especificamente acerca da escola bilíngue para estudantes surdos, Ronice Quadros (1997) destaca que para que haja a implantação de uma educação direcionada ao bilinguismo (Libras-português), é necessário que a filosofia bilíngue seja incorporada à instituição, transformando-a em um ambiente realmente bilíngue, no qual todas as interações ocorram por meio da Libras. Para que isso ocorra, é imprescindível que todos os componentes da escola (desde professores a profissionais que se dedicam a outras atividades, como a faxina, por exemplo), sejam proficientes na língua. Além disto, é de suma importância que os professores sejam surdos para que os alunos surdos adquiram referências positivas de sua comunidade, aprendendo sua cultura e construindo assim, sua identidade.

Essa autora ressalta que, em muitos aspectos de nossa sociedade o bilinguismo surdo é visto como endógeno e também como exógeno. Nas escolas bilíngues, o ideal é que haja a convivência entre as duas línguas. Para que o português escrito seja aprendido, é necessário que os surdos já sejam proficientes em Libras, porque dela partirá esse aprendizado. Nessas escolas, o bilinguismo é endógeno porque elas reconhecem ambas as línguas em suas particularidades e, além disso, ambas são línguas oficializadas em nosso país. Contudo, é necessário afirmar que essa não é a realidade das escolas brasileiras, que ainda têm seus processos de ensino bilíngue para surdos incipientes.

Em outros contextos sociais, como hospitais, bancos e outras instituições públicas, o que se percebe é a hegemonia do português, levando a comunidade surda, que sinaliza em Libras, esteja sempre acompanhada de alguém para interpretar aos ouvintes, ou ler lábios ou anotar o que precisa em um papel para que os outros entendam, imperando um bilinguismo substrato, com a eliminação da língua do surdo. Nestes espaços, a Lei nº 10.436 é ignorada de forma criminosa, o que gera graves problemas de comunicação. Na escola bilíngue, em tese, também deve haver o bilinguismo aditivo, com respeito e valorização às duas línguas. Nas escolas inclusivas, essa eliminação da Libras também acontece.

Para Quadros (1997), escola bilíngue, seja no caso de surdos ou ouvintes, é uma escola na qual transitam duas línguas diferentes. Uma delas é considerada

a L1, primeira língua de instrução e a outra é considerada L2, segunda língua de instrução. No caso das escolas bilíngues para surdos no Brasil, a L1 deve ser Libras e a L2 deve ser o português, porque os surdos são a maioria nessas escolas e toda a comunicação deve ocorrer em Libras, tanto nas interações formais (sala de aula), quanto nas interações informais (conversa com colegas durante o intervalo).

No ensino de português como L2, o foco deve ser as interações escritas com interesse fundamental na ordem gramatical e organização das frases. Contudo, as duas línguas são aprendidas de forma diferente. A escola bilíngue é importante porque, no modelo tradicional, os surdos são inseridos nas escolas, mas não incluídos verdadeiramente. Há uma imposição do uso do português, com a já conhecida “normalização” da pessoa surda, sem que, muitas vezes, eles tenham aprendido sua própria L1. Desta forma, o surdo não consegue se desenvolver plenamente e nem lutar em igualdade de condições em relação aos ouvintes. Além disso, as escolas bilíngues auxiliam na disseminação da Libras e seu reconhecimento, diminuindo preconceitos já enraizados em nossa sociedade, em relação à comunidade surda.

A primeira diferença entre as escolas bilíngues e as tradicionais é a língua de instrução de surdos. A L1 para os surdos na escola bilíngue é Libras e a L2 é português, em um ambiente no qual a comunicação é feita prioritariamente em Libras. Nas escolas tradicionais, até pode ser que haja o ensino de Libras, mas em outro turno e de uma forma acessória. A comunicação é toda realizada em português. Além disso, as escolas bilíngues promovem o empoderamento do surdo, nas escolas tradicionais, seus déficits são ressaltados. Quadros (1997) explica ainda que a presença de intérpretes de Libras, por si só não significa que a escola é bilíngue. Os alunos surdos perdem muitas informações na mediação com o intérprete e quase sempre são desassistidos pelos professores. Sendo assim, a presença do intérprete é uma ação paliativa, mas não algo que resolveria de fato. Outra questão é a necessidade de esses alunos serem ensinados juntamente a colegas surdos, sem a presença de alunos ouvintes. Assim, o aluno pode pensar livremente em sua língua. Por isso, turmas bilíngues são uma possibilidade em escolas que não podem ser totalmente bilíngues, por questões de investimentos, por exemplo.

2.3 LITERATURA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA SURDA

A aquisição de uma linguagem é fundamental no desenvolvimento pessoal e identitário das pessoas. Aprender uma língua usual em um sistema social estruturado significa fazer parte, ser incluído nas práticas sociais desenvolvidas por determinado grupo, fato inerente à constituição humana, uma vez que, nos desenvolvimentos por

meio da interação, contrastando-nos. Conforme aponta Goldfeld (2002), as novas necessidades sociais demonstram novas realidades e proporcionam que pensemos em diferentes soluções para questões ainda não debatidas.

Ao tomarmos consciência da importância do desenvolvimento da linguagem, como algo que nos proporciona viver em comunidade, questionamos também, sobre grupos sociais que estão, de alguma forma, excluídos dos processos de ensino da linguagem usuais. Por considerar que adquirir uma língua não significa, simplesmente aprender a falar, mas sim, se inserir em um sistema cultural mais amplo, dotando os seres de consciência individual (GOLDFELD, 2002; SILVA, 2001). Assim, pesquisas são desenvolvidas, tendo em vista a inclusão de grupos marginalizados pela sociedade, como a comunidade surda, por exemplo.

O meio social e o momento histórico determinam a língua – sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico servindo como elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia – e são por esta refletidos, ou seja, a língua, reflete e revela as características sócio-históricas de sua comunidade. Atualmente falamos sobre tecnologia, computadores, ecologia, entre outros temas. Estes conceitos só são criados na medida em que a situação sócio-histórica os torna necessários. No início do século, não se falava em ecologia pois não havia as ameaças ao ecossistema que existem atualmente em decorrência da poluição, desmatamento etc (GOLDFELD, 2002, p. 51).

Por essa razão, é de suma importância que, tendo em vista o reconhecimento da Libras como primeira língua das comunidades surdas brasileiras (BRASIL, 2002), as crianças sejam socializadas nesta língua, tendo em vista diferenças determinantes entre os surdos e os ouvintes na questão da aprendizagem. A principal destas diferenças é a cultural, já que, surdos e ouvintes compartilham sistemas culturais distintos. Assim sendo, as dificuldades enfrentadas por surdos na aprendizagem da língua, proporcionam atrasos, não apenas em sua escolarização, mas também, na constituição de sua subjetividade. Conforme assevera Goldfeld (2002), foi Vygotsky quem primeiro abordou a possibilidade de uma educação bilíngue para surdos, considerando a língua de sinais como uma língua, de fato. Essa autora ainda contribui, sobre a importância da aquisição linguística para surdos:

[...] se pensarmos o caso dos surdos que não têm acesso a língua alguma, percebemos que a situação é de grande gravidade, que estes indivíduos são privados de compartilhar as informações mais óbvias de uma comunidade e, sem instrumento linguístico acessível, sofrem enormes dificuldades na constituição de sua própria consciência, ou seja, não se constituem com base nas características culturais de sua comunidade e com isso desenvolvem uma maneira de ser e pensar muito diferente dos indivíduos falantes (GOLDFELD, 2002, p. 54).

Em concordância com Goldfeld (2002), Silva (2001) ressalta a dominância das práticas oralistas e o ouvintismo, que levam a uma ‘normalização’ da criança surda, tendo em vista as relações de poder nas quais ambos os sujeitos se localizam. Neste sentido, mesmo com os avanços das legislações presentes em nosso país, ainda é possível perceber uma ideia de inclusão da pessoa surda, que a considera como ‘deficiente’, entendimento endossado por poucos recursos públicos, investidos nas políticas que deveriam, no caso dos surdos, por exemplo, promover ensino de Libras como língua materna a eles, proporcionar o ensino de Libras aos seus pais, estimular ambientes no qual o surdo possa construir referências culturais, dentre outras medidas. “Portanto, o processo de escolarização dos surdos no contexto atual reflete uma escola normatizadora, atendendo aos princípios legais de uma legislação excludente” (SILVA, 2001, p. 18).

Por esta via, é passível considerar que, sendo provenientes de culturas diferentes, surdos e ouvintes vão partilhar sistemas de signos, também diferentes. “Essa língua, esses signos, ou palavras, têm um significado mais ou menos comum para os membros dessa comunidade, mas teriam sentidos distintos de pessoa para pessoa” (SILVA, 2001, p. 31). Isso implica considerar que, além dos significados sociais compartilhados por determinado grupo, também existem preceitos desenvolvidos individualmente, que estão relacionados às experiências pessoais de cada indivíduo. “A linguagem é a chave para a compreensão do modo pelo qual ocorre o processo de construção e desenvolvimento do conhecimento por meio dos conceitos” (SILVA, 2001, p. *ibidem*), possuindo, as palavras, diferentes sentidos, o que impacta na relação estabelecida entre o pensamento e a linguagem.

Em relação à prática, temos a Língua de Sinais como língua “natural” responsável pela mediação e ressignificando a construção do trabalho com a segunda língua, a escrita do português. Muitos pesquisadores já registraram que não se pode ser ingênuo em relação ao aluno surdo, considerando a Língua de Sinais como solução para todos os problemas que encontramos em sala de aula. Portanto, dentro dessa lógica, é necessário assumir uma dimensão sociopolítico-antropológica na educação dos surdos, entendendo que a LIBRAS não seja apenas tolerada e a fala não seja seu objetivo principal na instituição escolar. O ideal seria que houvesse uma linguagem comum entre professor e aluno, ou seja, que professor alunos surdos fizessem uso da LIBRAS (SILVA, 2001, p. 37).

Tendo em vista a importância da aquisição da Libras, como língua materna ou de conforto, para a comunidade surda, sua aquisição tardia, conforme demonstra Silva (2015), incorre em prejuízos, como por exemplo, a dificuldade em se desenvolver estratégias de compreensão e interpretação de textos, o que influencia em sua própria construção letrada, seja em Libras, ou também em português nos diversos contextos sociais aos quais os surdos se engajam. Ao contrário disto, é imprescindível que o poder público e também as famílias

de crianças surdas, atuem de modo a se criar um ambiente satisfatório para a aprendizagem de ambas as línguas, formando cidadãos bilíngues. É preciso que ambas as línguas sejam ensinadas, para que, inclusive, o surdo possa contrastá-las e, assim, melhor compreender as diferentes possibilidades comunicativas.

A realidade demonstrada por inúmeras pesquisas, ressaltadas por Silva (2015) mostra que, por nascerem, predominantemente em famílias de pais ouvintes, as crianças surdas apenas iniciam algum aprendizado na Libras, quando já são adultos, o que resulta no atraso em seu desenvolvimento linguístico. A autora destaca que os processos por meio dos quais uma criança surda aprende uma língua são os mesmos, vivenciados por crianças ouvintes, ressaltando que “como outras línguas de sinais, a Libras é linguisticamente equivalente a línguas faladas e obedece a regras linguísticas ao nível da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica” (SILVA, 2015, p. 277). Contudo, o que tem afastado as crianças do *input*, ou seja, da construção de um aprendizado na língua, é a falta de interação com outros surdos, de uma forma contextualizada, por meio da Libras.

Apesar da criação de políticas, que entendem ser, as línguas de sinais, fundamentais para a aprendizagem de uma língua oral-escrita, com o estímulo ao ensino bilíngue, como em nosso país, a publicação da Lei nº13.146 de 6 de julho de 2015, o quadro ainda demonstra uma alta taxa de analfabetismo de surdos nas línguas escritas. De acordo com a Federação Mundial dos Surdos, cerca de 80% dos surdos no mundo são considerados analfabetos ou têm baixa escolaridade¹. Isso implica em uma comunicação predominante em línguas de sinais, para aqueles que ainda se socializam na comunidade surda, ou em uma exclusão completa, para os casos em que os surdos não demonstram competências em ambas, língua de sinais ou oral-escrita.

Por essa razão, pesquisas têm ressaltado a importância da utilização da literatura e, mais especificamente, da Literatura Surda, na construção de um repertório em Libras. De acordo com o texto de Silva, Feba e Souza (2016) a coleção “Educação de Surdos”, produzida pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 2003, composta por DVDs que sinalizam clássicos da literatura infantil é considerada um marco na educação de surdos do país. De acordo com essas autoras, materiais produzidos desta forma, podem contribuir com a construção de um repertório em sinais, podendo ser apresentado, tanto para aqueles que já são proficientes na Libras, quanto para os surdos que ainda estão aprendendo a sinalizar. É importante que o trabalho de mediação leve em conta a produção de sentidos coletiva, capaz de ser suscitada por tais produções:

¹ Disponível em: <https://blog.handtalk.me/5-fatos-comunidade-surda-libras/>. Acesso em: 03 jul. 2021.

Um trabalho de mediação, por fim, não pode deixar de prever a leitura compartilhada, ou seja, aquela em que se realiza um debate após a leitura. Para tanto, o mediador planeja o que vai ser discutido por meio de um roteiro que vislumbra impressões subjetivas de leitura, aspectos da construção textual, temas e, no caso específico dos vídeos para a comunidade surda, o conhecimento dos sinais, classificadores descritivos, expressões faciais e corporais (SILVA; FEBA; SOUZA, 2016, p. 12).

A articulação imagética, para a aprendizagem da Libras deve ser desenvolvida, tendo em vista, que o acesso a literatura é um direito inalienável do indivíduo (SILVA; FEBA; SOUZA, 2016 *apud* CÂNDIDO; 1995). Conforme asseveram, a referida coleção pode ser utilizada, por meio de três sugestões: i) os vídeos não devem ser entendidos como recursos pedagógicos de ensino de determinadas disciplinas, mas sim, como artefatos culturais, passíveis de serem recontados pelas crianças; ii) as releituras também devem ser estimuladas, com reconfigurações da história em outros suportes, como por exemplo, a pintura. Informações como “Com quem? Quando? Onde? Como?”, devem ser enfatizadas; e, iii) outras relações devem ser estabelecidas, com produções como filmes, a fim de serem comparados entre si, em produções dos alunos em vídeo.

Outros estudos, como o de Silveira e Karnopp (2013) destacam o potencial da ‘poesia surda’, ressaltando a importância investigativa do uso de poemas em Libras. De acordo com essas autoras, a Literatura Surda é fortemente influenciada pela Cultura Surda, constituindo-se em Libras e tematizando as vivências e especificidades da comunidade surda. Abordando principalmente o aspecto visual das produções, a cultura surda é entendida pelas autoras, conforme destaca o fragmento abaixo:

A cultura surda é como uma pele no corpo dos surdos, que usam suas línguas de sinais, utilizam predominantemente a experiência visual, têm seus costumes, hábitos, ideias, convivem entre si e comemoram suas datas como marcos importantes. É uma cultura que é construída pelos surdos, e não é uma cultura adaptada dos ouvintes (SILVEIRA; KARNOPP, 2013, p. 1).

Desta forma, a Literatura Surda, apresenta também, uma imagem positiva da pessoa surda, furtando-se ao estigma, popularmente criado na sociedade, da pessoa surda, como alguém deficiente, ou como alguém sobre a qual lhe falta algo. Essa literatura não está, necessariamente, relacionada a um registro escrito e tampouco visa a traduzir histórias típicas dos contextos orais, existindo antes que se iniciassem os primeiros registros em vídeo, “pois, antes disso, sempre ocorriam encontros de surdos nas associações, eventos, etc., em que eles contavam histórias e anedotas, entre outras produções” (HESSEL; KARNOPP, 2013, p. 2). O desenvolvimento dos recursos tecnológicos é destacado pelas autoras, tendo em vista que estes são importantes instrumentos para que a literatura surda seja expandida, tendo em vista a importância de sua visualidade.

Hessel e Karnopp (2013) destacam que os primeiros poemas em línguas de sinais foram divulgados nos Estados Unidos em Língua de Sinais Americana (ASL). No final da década de 1990, no Brasil, o ator surdo Nelson Pimenta registra poemas em Libras. A poesia em Libras é marcada pela i) modificação e variação de sinais; ii) utilização de formas não-manuais, como expressões faciais e corporais; iii) utilização de classificadores e metáforas; iv) destaque amplo dos personagens e suas características predominantes; e v) uso da espacialidade, para a representação de personagens e situações distintos (HESSEL; KARNOPP, 2013). Além dos poemas, constituem o universo da literatura surda os contos, as lendas, as fábulas, as piadas, as anedotas, os jogos de linguagem, dentre outros recursos comunicativos.

Fazer com que as crianças surdas conheçam e construam aprendizados, tendo em vista o uso da literatura, é também promover a elas direitos que já estão garantidos e considerados na educação de crianças ouvintes, com a utilização de textos escritos e contação de histórias pela via oral. Neste sentido, considerando a importância da visualidade, para as crianças surdas, e, principalmente, que a Libras é considerada uma língua viso-espacial, essa possibilidade também deve ser oportunizada a crianças surdas, considerando a importância da fruição e da construção de repertórios próprios, tendo em vista sua cultura e identidade.

Basso e Capellini (2012) destacam a importância da literatura para a construção de práticas letradas, no ensino de crianças surdas, influenciando no desenvolvimento cognitivo e emocional. Para essas autoras, a escola é um importante local para que a inclusão ocorra em diferentes cenários, podendo atuar, de forma satisfatória, para a eliminação de barreiras e assimetrias sociais. A pesquisa de Basso e Capellini (2012) ressalta que, em geral, nas classes consideradas ‘inclusivas’, o aluno surdo não tem acesso à sua língua, sendo apenas inserido, mas sem que políticas sejam pensadas para que modelos de ensino sejam construídos para ele. Por essa razão é latente o fracasso escolar em alunos surdos, já que, a acessibilidade é negada e eles são obrigados a se ‘normalizarem’ à maioria ouvinte.

Tendo em vista este entendimento, Basso e Capellini (2012) produziram um material, em vídeos, baseando-se na contação de histórias, destinado aos alunos surdos. Ao participar de experiências com a contação de histórias “a criança estabelece referenciais importantes ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem” (BASSO; CAPELLINI, 2012, p. 499). Contudo, diferente do aluno ouvinte, o aluno surdo não estabelece relações entre o som e as letras e palavras, no processo de alfabetização, o que pressupõe a importância, não apenas da alfabetização em Libras, mas da participação em espaços na qual esta seja a língua predominantemente utilizada.

Por essa razão, as autoras estimulam a criação, tradução e adaptação de histórias para a Libras. Logicamente, conforme apontam no fragmento abaixo, apenas a criação de materiais para a alfabetização de surdos não os torna incluídos no sistema educativo. É preciso, para além disto, que haja currículos sensíveis às especificidades dos alunos surdos, formação continuada para os professores, e, principalmente, investimento do poder público, com materiais gratuitos e largamente distribuídos:

É óbvio que somente o material não é suficiente para que a aula seja totalmente acessível; é necessária também a formação de profissionais qualificados. Porém, como a lei que determina que a LIBRAS faça parte do currículo da formação de professores é recente (2002), ainda não se tem profissionais formados por esse novo currículo ocupando o cargo de professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (BASSO; CAPELLINI, 2012, p. 508).

Tendo em vista as bibliografias discutidas até o momento, é possível compreender que a alfabetização de surdos, atualmente, ocorre de uma forma ainda fragmentada, com diferentes estratégias, desenvolvidas pelas escolas e/ou professores, sem uma sistematização mais aprofundada. Além disso, o fato de iniciarem seu processo de aprendizagem em Libras de uma forma tardia, em decorrência de tentativas de ‘normalização’ do surdo à comunidade ouvinte, o que não produz na criança surda, referenciais para uma aprendizagem efetiva, que deveria ser construída, a partir da Libras, contribui para que as trajetórias escolares das pessoas surdas sejam ainda mais acidentadas. Neste sentido, é preciso que estratégias nacionais de alfabetização para surdos sejam desenvolvidas, o que não se faz sem um estudo aprofundado da cultura surda e das experiências, socializadas cientificamente, acerca de práticas de alfabetização.

Por essa razão, entendemos que o uso da Literatura Surda, em meio à criação e utilização de materiais já existentes e que proporcione a interação, em Libras, como a língua materna da comunidade surda, pode se transformar em um instrumento satisfatório para que essas estratégias de alfabetização sejam construídas. Conforme abordamos neste texto, a literatura, o belo e o lúdico são elementos fundamentais para a construção da subjetividade das crianças, em processo de alfabetização, largamente utilizados com crianças ouvintes. Por que então, não promover estes mesmos processos com crianças surdas? Ao tratar de literaturas que pautem suas vivências e construa uma noção de diferença, se contrapondo às históricas concepções de deficiência, a criança surda pode desenvolver um pensamento crítico acerca de sua realidade, entendendo condicionantes e questionando assimetrias sociais.

Não nos compete, neste espaço, julgar as formas por meio das quais a literatura surda é construída. Alguns autores entendem que as criações e até

as adaptações estariam adequadas a esse enquadramento. Outros, conforme demonstramos aqui, promovem a criação de materiais, utilizando-se da tradução de histórias literárias, da língua portuguesa, para Libras, o que também promove a valorização e legitima a Libras, principalmente em relação ao seu uso no contexto escolar. As bases para o ensino bilíngue no Brasil estão na aprendizagem da Libras como L1 e no português como L2, o trânsito entre as duas línguas e, inclusive, suas comparações e contrastes são benéficos para que essa competência comunicativa seja construída.

É inegável que mais experiências necessitam ser socializadas, porque, desta forma, poderemos nos posicionar melhor, construindo um *corpus* referencial sobre os processos de alfabetização em Libras para alunos surdos. Assim, é possível entender também que não falamos aqui de uma única literatura, mas de literaturas, que compreendem materiais escritos em língua portuguesa, em línguas de sinais, apresentados em forma de imagens, em quadrinhos, interpretados em vídeos como contação de histórias, como poemas, dentre outras manifestações. É vasta a produção cultural da comunidade surda e ela traz em seu bojo as vivências, os desafios e também as alegrias sobre se reconhecer Surdo, detentor de direitos, igual, mesmo que diferente.

Apoiamo-nos em uma perspectiva que entende o Surdo e as produções da cultura surda como artefatos culturais (MARTINS; OLIVEIRA, 2015), o que implica considerar que essas produções estão inseridas em modos e maneiras de se compreender o mundo. Por meio da Pedagogia Visual ou Pedagogia Surda, que prioriza estratégias visuais, tendo em vista a *semiótica imagética*, que considera “um campo da imagem, da incorporação no ensino de imagens que se configuram no corpo e fazem parte da estrutura da língua de sinais e, por conta disso, deve ser usada como forma de conhecimento linguístico” (MARTINS; OLIVEIRA, 2015, p. 1047). Por meio destes elementos, poderemos atuar na luta por um movimento de resistência, tendo em vista que, apesar dos dispositivos legais já aprovados, ainda há muito a ser feito pela criança e por toda a comunidade surda, de um modo geral.

CAPÍTULO 3



FÁBULAS: CARACTERÍSTICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos uma revisão de pesquisas recentes que abordam o gênero fábula na educação linguística de crianças surdas. Apresentamos a resenha de alguns trabalhos publicados, cujos temas são a caracterização do gênero fábula e a utilização do gênero fábula como uma estratégia para o ensino de alunos surdos. Inicialmente, buscamos apresentar uma contextualização do tema, abordando uma caracterização desse gênero e estabelecendo relações para sua caracterização relativamente estável, ao longo dos tempos. Em seguida, discutimos alguns trabalhos que tiveram como foco principal desenvolver atividades de ensino com fábulas para alunos surdos. Finalmente, traçamos pressupostos para que as fábulas possam ser consideradas materiais importantes para o ensino de Libras como L1 a crianças surdas, tendo em vista a noção de *fábulas sinalizadas*.

3.1 PRESSUPOSTOS PARA O LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE: FÁBULAS EM LIBRAS

Assim como anunciado na subseção 2.1, na qual apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a busca por pesquisas que tematizaram a literatura surda, por meio de descritores estabelecidos em portais de divulgação científica de artigos, teses e dissertações, repetimos o mesmo procedimento para a busca por pesquisas que abordem a utilização das fábulas para o ensino de surdos. Como pode ser evidenciado no quadro 02 a seguir, as pesquisas que abordam esse tema são mais escassas, se comparadas às pesquisas que abordam a literatura surda em si. Acreditamos que isso se deve ao tratamento de um gênero textual específico: as fábulas.

Assim, conforme indicado, por meio da busca com o descritor ‘fábulas em Libras’, encontramos apenas um trabalho em cada plataforma (BDTD e CAPES) e nenhum no portal SciELO:

Quadro 2: Revisão de Literatura - descritor ‘Fábulas em Libras’

Plataforma	Título	Autoria
BDTD	O gênero discursivo fábula em libras: uma análise enunciativa de textos na esfera virtual	Hanna (2017)
CAPES	Avaliação da compreensão de surdos através de fábula em Libras	Morais e Lacerda (2020)

Fonte: dados da pesquisa

Além da utilização deste descritor, associamos também a busca aos termos ‘fábulas sinalizadas’, ‘fábulas; educação de surdos’ e ‘fábulas; surdez’, não encontrando nenhum resultado nas três plataformas consultadas (BDTD, CAPES e SciELO). Prosseguimos utilizando o recorte temporal que demarca os últimos cinco anos (2016-2021), uma vez que nos interessa compreender quais são os estudos recentes produzidos sobre a temática, apesar de trazermos também, em nossa revisão bibliográfica, estudos mais antigos como o de Santos, Barba e Velanga (2015) e Pimenta (2015), que não estão indexados nas plataformas consultadas.

Salientamos ainda que buscamos propor, apoiando-nos em estudos que mostram as contribuições do trabalho com as fábulas para a aprendizagem de um modo geral, não apenas em relação à estudantes surdos, que seria possível pensarmos em um novo termo, passando a denominar a prática por meio da sequência didática proposta nesta dissertação: fábulas sinalizadas. Em nosso entendimento, por podermos abordar atualmente uma literatura própria da Comunidade Surda, denominando-a como Literatura Surda, é natural que passemos a denominar gêneros textuais que possam se enquadrar neste universo formativo, quando comunicados pela Libras, em sinais, como é o caso também do que se denomina como humor surdo, para as piadas que circulam em Libras neste contexto social.

Assim, nas próximas subseções, buscamos esclarecer brevemente as bases para o entendimento das fábulas, enquanto gênero textual, defendendo a ideia da construção de fábulas mais voltadas às realidades da Comunidade Surda.

3.2 A FÁBULA COMO GÊNERO TEXTUAL: ORIGEM, EVOLUÇÃO E CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

Buscamos apresentar neste trabalho a fábula como uma importante estratégia didática para a educação de surdos. Conforme demonstra Pimenta (2015, p. 106), a fábula é considerada “[...] um gênero textual narrativo ficcional, alegórico, com personagens representadas por animais, plantas personificadas,

e sempre contendo uma lição de moral”. Conforme Vieira (2007), as fábulas são muito atraentes às crianças, uma vez que as cativam em decorrência de sua construção, com histórias que envolvem animais em situações humanas. Além disso, a estrutura das fábulas considera uma construção rápida, mantendo, em muitos casos, uma relação de suspense do início ao fim. Conforme aponta Vieira (2007), não é possível estabelecer uma relação de início na criação e uso das fábulas na sociedade. Contudo, esta pode ser considerada como um tipo de conto.

De origem difícil de ser determinada, as fábulas não só trazem um conteúdo moralizante, mas, ao mesmo tempo, divertem. Elas também apresentam um teor crítico da sociedade com animais que atuam com o objetivo de expressar as ações e os sentimentos humanos (VIEIRA, 2007). Em suma, este é um texto que se desenvolve em duas partes que consistem em: i) narração, *texto figurativo* por meio da apresentação dos personagens no texto e; ii) expressão de moral *texto temático*, “que reitera o significado da narração, indicando a leitura que dela se deve fazer” (VIEIRA, 2007, p. 57). Ou seja, adquire-se o pensamento crítico ao se passar do texto figurativo ao entendimento do texto temático.

De acordo com Machado e Franz (2006), o termo fábula é proveniente do latim *fabula* e tem como principal significado a narração de situações fictícias. Esses autores ressaltam a importância, no Brasil, de Monteiro Lobato, como um importante autor de fábulas, contando também com outras obras representativas de La Fontaine e Esopo. Ainda de acordo com Machado e Franz (2006):

Fábula também pode ser designada como uma “pequena narrativa em que se aproveita a ficção alegórica para sugerir uma verdade ou reflexão de ordem moral, com intervenção de pessoa, animais e até entidades inanimadas”. A presença do animal, colocado em uma situação humana e exemplar, além da exposição de um caráter moralista e doutrinário, são características substanciais das fábulas (MACHADO; FRANZ, 2006, p. 23).

Sobre a utilização de fábulas em sala de aula, Machado e Franz (2006) explicam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1995) propõem sua utilização com o objetivo de “aperfeiçoar o aprendizado da língua materna, ou seja, expor a prática social efetuada com os diversos discursos” (MACHADO; FRANZ, 2006, p. 23). Ou seja, os alunos são inseridos em situações sociais em que histórias similares às fábulas já são socializadas, como as histórias contadas às crianças antes de dormir. Tendo em vista o trabalho com os conhecimentos já construídos pelos alunos no contexto familiar, o desenvolvimento de atividades pedagógicas com o gênero fábula auxilia no alargamento dos conhecimentos já produzidos, favorecendo a aprendizagem e uso da língua.

Entendemos que no contexto das crianças surdas esse universo formativo também se coloca, uma vez que são crescentes as produções que visam, inclusive, adaptar ou criar histórias relacionadas à cultura e à identidade surda. É o caso de

livros como a *Cinderela Surda*, *Rapunzel Surda*, *Patinho Surdo*, ou, se tratando de criações *Um Mistério a Resolver: o mundo das bocas mexedeiras*. Todas essas histórias, apesar de não serem fábulas, propriamente, já estão inseridas no universo formativo da Comunidade Surda e auxiliam na construção de um repertório de uso da língua, uma vez que são comumente contadas de geração em geração e, como nos casos das histórias clássicas, adaptados às realidades da Comunidade.

A seguir, passamos a apresentar alguns trabalhos que debatem o uso de fábulas mais especificamente na educação de surdos em nosso país.

3.3 FÁBULAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta subseção, buscamos destacar trabalhos que traçaram pressupostos para a utilização de fábulas no ensino de crianças surdas. O texto de Santos, Barba e Velanga (2015) apresenta oportunidades de formação de alunos surdos em Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Ji-Paraná (RO). A motivação da pesquisa mostra a pouca comunicação entre os surdos e suas famílias, tendo em vista as diferenças linguísticas. Por essa razão, os autores evidenciam a importância do aprendizado da Libras, considerando diferentes estratégias formativas. Por essa razão, o trabalho com fábulas, como uma intervenção pedagógica em que os alunos e a professora podem, ao mesmo tempo, sinalizar e interpretar as histórias, se mostra satisfatório.

Entendemos a importância da inclusão das pessoas surdas no sistema educativo. Para tanto, diversas estratégias têm despontado para que essa inclusão ocorra de fato. Logicamente, ela perpassa pelo respeito à Libras e à Comunidade Surda, mas também leva em consideração questões pedagógicas e políticas. Conforme Santos, Barba e Velanga (2015), três aspectos básicos devem ser respeitados para que haja uma interação satisfatória entre professores e alunos surdos. Em primeiro lugar, é importante que o professor ensine Libras e apresente os termos com os quais irá trabalhar em Libras. Em segundo lugar, diferentes meios devem ser utilizados para que a compreensão seja produzida, como imagens, vídeos e demais estratégias visuais, para tornar o ensino mais claro e direto. Por último, a partir dos conhecimentos construídos em Libras, a língua portuguesa deve ser ensinada, tendo em vista a perspectiva de educação bilíngue. Em meio a esses três aspectos, a formação de professores que possam atuar com efetividade é fundamental.

A professora do AEE trabalha com diversas atividades, sendo que todas são visuais, a que tem mostrado boa aceitação e interesse dos alunos surdos e com histórias e fábulas. A professora primeiro mostra aos alunos a história em DVD em LIBRAS. Depois eles fazem o relato desta história. Após

encenarem os fatos utilizando fazem a sequência, organizam e contam cada parte da história. Depois a professora as escreve uma a uma na lousa, sinaliza em LIBRAS, os instrutores também fazem o mesmo (SANTOS; BARBA; VELANGA, 2015, p. 13209).

Como é possível perceber, o trabalho com as fábulas representa uma motivação, um encaminhamento capaz de relacionar uma temática comum e importante do universo infantil aos conhecimentos produzidos. Com objetivo parecido, o artigo de Moraes e Lacerda (2020) ressaltam os avanços promovidos na educação de surdos nos últimos anos, proporcionando que a qualidade deste ensino seja intensificada, por meio de muitas pesquisas e oportunidades formativas sobre a educação de surdos e o bilinguismo. Nesta esteira, materiais avaliativos são propostos, implementados, debatidos e recomendados, proporcionando um *corpus* de produções que se voltam para experiências que podem melhorar a inclusão social da pessoa surda. Então, com este entendimento, os pesquisadores visaram compreender, em pesquisa com estudantes surdos de São Paulo, com idades entre 14 e 18 anos, as barreiras e também os facilitadores da aprendizagem destes.

Com este entendimento, uma fábula em Libras é apresentada aos alunos, com o objetivo de avaliar sua compreensão da língua. Esses autores ressaltam que este foi o gênero escolhido porque ele é capaz de atender a diferentes públicos, com faixas etárias distintas. “[...] utilizar a fábula como instrumento de coleta de dados engendra propriedades interpretativas e oferece vastos mecanismos capazes de indicar como os surdos têm compreendido textos elaborados a partir da língua de sinais” (MORAIS; LACERDA, 2020, p. 5). Foi apresentado aos participantes um vídeo com a fábula “A tartaruga e a águia”, interpretada em Libras, com avaliações diferentes para participantes com um contato mais recente com a Libras e participantes mais experientes. Os resultados das avaliações evidenciam o potencial de assimilação e compreensão dos conteúdos em Libras, quando eles estão contextualizados nas fábulas, o que facilita o aprendizado e ensina novas práticas avaliativas.

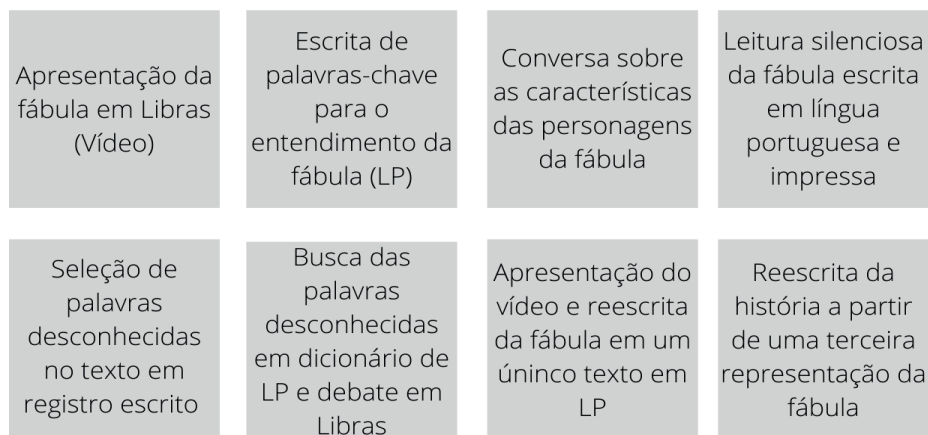
Outro trabalho que aborda experiências formativas com o uso de fábulas na educação de surdos é o texto de Pimenta (2015), que apresentou esse uso em uma atividade de ensino de língua portuguesa como L2. De acordo com essa autora, a forma como o ensino destinado aos surdos tem se configurado atualmente, apesar dos avanços legislativos que levam à educação bilíngue de surdos, têm sido pautados na consideração de apenas uma realidade formativa para eles, o que significa que a língua portuguesa continua a ser oferecida como primeira língua aos estudantes surdos, sem uma consideração de seu contexto social e necessidades linguísticas garantidas nas leis brasileiras.

Entendendo a importância de se trabalhar conteúdos situados e voltados para as especificidades de alunos surdos, Pimenta (2015) propõe uma atividade

com a utilização da fábula “A cigarra e as formigas”, por meio de um material produzido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que apresenta a interpretação desta em Libras, em suporte DVD. Essa autora buscou compreender como o gênero poderia compreender ativamente na construção da aprendizagem de língua portuguesa como L2, tendo em vista a história contada em Libras e sua reescrita em língua portuguesa posteriormente. A atividade ocorreu em sala de recursos multifuncionais com três alunas de 15 anos com surdez bilateral. A pesquisa foi desenvolvida por meio de três oportunidades de contagem e recontagem da fábula e posterior escrita e reescrita da mesma. Também foi oferecida a versão escrita da fábula, por meio de material impresso.

É possível verificar que a atividade desenvolvida por Pimenta (2015) estimulou a apresentação da fábula em Libras e posterior escrita e reescrita desta, de forma gradativa, o que nos leva a considerar a importância de uma aprendizagem sequencial. Assim, apresentamos no diagrama abaixo a forma como a atividade foi organizada por essa autora, tendo em vista as oportunidades formativas estabelecidas:

Figura 1: Diagrama etapas do trabalho com fábulas



Fonte: elaboração própria com base em Pimenta (2015)

Além disso, durante as atividades, foram escritas cerca de três produções com atividades de escrita e reescrita da fábula em língua portuguesa. Nas três oportunidades, foi possível perceber dificuldades e oportunidades de promoção de aprendizado, o que resultou no quadro apresentado a seguir, com um comparativo entre as habilidades demonstradas em cada produção:

Quadro 3: Comparativo entre as alunas pesquisadas

Alunas	1ª Produção	2ª Produção	3ª Produção
Maria	Palavras descontextualizadas, mas há a presença de: ação na palavra trabalho; personagem com as palavras fobriga, mulher.	Observa-se uma sequência na narração de ações. A presença de alguns elementos da narrativa como a marcação de tempo nas construções: “todo o sol”, “quando o frio”; o tempo verbal “fez” no pretérito “– e o que você fez...? O uso do discurso direto.	No reconto há a manutenção dos elementos como as personagens, o tempo e o espaço são marcados com as palavras trabalho, casa.
Joana	A presença de personagem com o uso do pronome “EU” e do substantivo “MENINA”, a ação é marcada com os verbos trabalhar, conversar, passear, o tempo não aparece, mas o espaço se caracteriza no substantivo casa.	As ações marcadas pelos verbos “passeou”, “voar”, da personagem “formiga”, do pronome pessoal “EU”, do pronome indefinido “Todas” e a presença de tempo na expressão “quando o frio”, no tempo verbal pretérito “fez”, no advérbio “hoje”	A presença de personagem está no uso dos substantivos “cigarra, menina e filhas”. O tempo é marcado pelas palavras “verão” e “chuva”. Ações como voar, passear, jogar
Leticia	Usando do discurso indireto, marca a presença dos elementos da narrativa como a personagem nos pronomes “você, ela”, recorrentes do substantivo “cigarra”, ações caracterizadas pelos verbos “pedi, cantar, falar”. O espaço sempre marcado pelo substantivo “casa” e o tempo só é percebido na palavra “depois”.	Discurso direto. O tempo é marcado pelo verbo “passou”, advérbios “quando, e agora”. Os personagem são marcados pelos substantivos “cigarra, formiga”, pronomes “dele, você”, sendo o substantivo casa a marca de lugar.	O reconto traz todas as marcas da narrativa fábula como as personagens “cigarra e formiga”, tempo e espaço nas palavras inverno e casa respectivamente, e a estrutura textual deixa claro um discurso misto, isto é, direto e indireto.

Fonte: Pimenta (2015, p. 106-107)

Em suma, a atividade desenvolvida por Pimenta (2015) demonstra a importância de um trabalho conjunto entre língua portuguesa e Libras, tendo em vista que ambos os aprendizados estão em construção contínua. O contato com a Libras é visto pela autora como fundamental, uma vez que se trata da língua natural da Comunidade Surda, devendo ser respeitada e trabalhada ao longo de todo o processo formativo, conforme evidencia o fragmento a seguir:

Com a mediação da Libras, elas puderam grafar as palavras em uma sequência próxima da história relatada, o que reforça a importância da construção do conhecimento primeiro na sua língua natural, para depois aprender a Língua Portuguesa escrita como L2, a partir do sentido que as palavras passam a ter para elas (PIMENTA, 2015, p. 105).

Neste sentido, Pimenta (2015) ressalta que muitas são as reclamações quanto à forma como o ensino de surdos tem ocorrido no país, mas ao mesmo

tempo, não se realiza um investimento mais intensificado na formação de professores, o que poderia auxiliar na formulação de currículos mais voltados para as necessidades e especificidades de crianças, jovens e adultos surdos. Além disso, nas escolas onde o intérprete de Libras-Língua Portuguesa atua, ambos, professor e intérprete devem atuar juntos, tanto na formulação de atividades pedagógicas, quanto no desenvolvimento destas com os alunos na prática. Pimenta (2015) ainda ressalta que as atividades sequenciais como a desenvolvida por ela auxiliam na construção de um aprendizado de forma evolutiva.

Além disso, sobre a reescrita de textos, é importante salientar que essa é entendida por autores que desenvolvem trabalhos na área da linguística aplicada, como uma prática social e escolar. Assim, essa prática pode ser entendida por meio de duas diferentes visões descritas no fragmento abaixo:

Uma delas aproxima reescrita e paráfrase. No aspecto didático, estariam aí representadas várias atividades desenvolvidas em classe, envolvendo produções orais e escritas do professor e alunos. Em uma segunda interpretação, o termo reescrita refere-se principalmente ao conjunto de modificações estruturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal. Esta segunda interpretação de reescrita – que é adotada pelos autores e também por mim – é considerada importante no contexto do ensino de língua devido a dois aspectos: por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem (FIAD, 2009, p. 147-148).

Em suma, Pimenta (2015) desenvolve com as crianças cerca de três atividades de escrita e reescrita de textos em língua portuguesa em interação com a Libras. Essa atividade é considerada satisfatória e também seu uso evidencia a importância das atividades progressivas, expressas nas sequências didáticas, propostas por nós neste trabalho. Por sua vez, o trabalho de Silva (2017) busca a criação de estratégias para o ensino de Libras a estudantes surdos, por meio de fábulas sinalizadas em vídeos. Para tanto, a autora selecionou cerca de 11 fábulas disponíveis na plataforma *Youtube*, com vistas a analisar as produções.

De acordo com Silva (2017) todos os vídeos analisados consistem em traduções das histórias originais para a Libras. Conforme evidencia a autora, o gênero fábulas é estimulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a respeito do ensino de língua portuguesa, fazendo-se presente também, nos casos de ensino desta língua para a Comunidade Surda. O trabalho mostra que o processo de tradução do gênero leva em consideração adequações quanto à língua utilizada para a tradução (Libras), bem como aspectos relacionados à identidade dos tradutores e o próprio uso da língua:

A investigação foi capaz de identificar, no conjunto dos 11 textos analisados, formas distintas de se enunciar a breve narrativa e as morais que constituem, intrinsecamente, o gênero fábula. Em suas escolhas enunciativas, os indivíduos optaram por fazer uso de formas linguísticas relativamente estáveis para transmitir a palavra de outrem (compreendidas neste trabalho como as vozes dos narradores, personagens e, ainda, de sujeitos não introduzidos na forma composicional e estilo das fábulas), buscando, assim, uni-las em uma relação dinâmica, tensa e complexa aos seus respectivos contextos narrativos (SILVA, 2017, p. 121).

Além disso, a forma como os vídeos são gravados e organizados permite que aqueles que os veem possam comparar os sinais apresentados e as palavras representadas por eles, tendo em vista a velocidade dos vídeos. Contudo, este é um ponto criticado pela autora, uma vez que “essa didatização do uso do gênero como pretexto para o ensino de língua ignora a essencial do uso social do gênero e tem-se tornado cada vez mais frequente também nas aulas de língua portuguesa” (SILVA, 2017, p. 122). Apesar disso, as fábulas em Libras podem ensinar movimentos políticos pela valorização e proteção de garantias da Comunidade Surda, ao relatarem sobre lutas, avanços e retrocessos na aquisição de direitos das minorias. O próximo tópico aborda a importância de trabalhos que buscam a sinalização de fábulas, tendo em vista a construção de aportes educativos para a Comunidade Surda.

3.4 PRESSUPOSTOS PARA A CONSIDERAÇÃO DE FÁBULAS SINALIZADAS

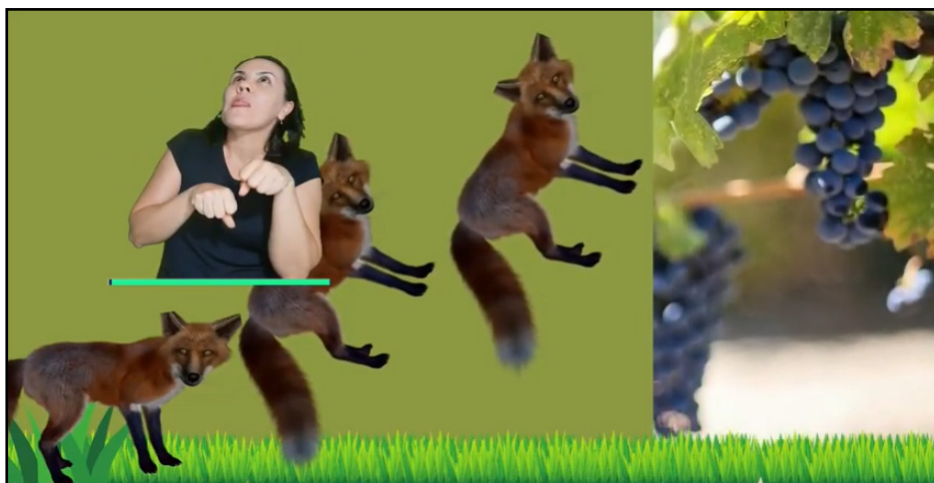
Conforme os trabalhos abordados no tópico anterior, podemos compreender a possibilidade de se apresentar às crianças surdas em situação de aprendizagem da Libras, enquanto L1, um ensino por meio de fábulas em um contexto de sinalização. Para isso, é de suma importância que esse gênero seja interpretado para a Libras, o que pressupõe um trabalho de adaptação e conformação à realidade da língua, considerando também a identidade surda. Como já abordamos em tópicos anteriores, a cultura surda não está isolada, ela está em constante diálogo com a cultura ouvinte e, por essa razão, os gêneros que circulam na esfera ouvinte podem e são utilizados também pela Comunidade Surda, por meio de processos de tradução, adaptação ou mesmo criação.

Em suma, as fábulas sinalizadas estão disponíveis em materiais em vídeo, uma vez que a gravação é essencial para que a comunicação em Libras ocorra. Verificamos algumas produções em canais da plataforma Youtube, em busca de categorizar alguns elementos básicos sobre a forma como essas histórias aparecem e são contadas em Libras. Apresentamos a seguir a análise de três vídeos de canais diferentes. Nosso principal interesse é apresentar aspectos que

podem nos auxiliar no entendimento acerca de como esses vídeos são gravados e se apresentam ao público.

O primeiro vídeo busca demonstrar a fábula *A raposa e as uvas* no canal *Fundamental para todos*². Postado em 29 de março de 2021, a história é contada por uma mulher, que apresenta seu sinal em Libras ao iniciar. O vídeo tem duração de 1min e 54seg. A intérprete aparece em meio às imagens que ilustram a história. Há narração em áudio. Ao final da interpretação, a moral da história é apresentada. Abaixo, apresentamos o print de uma cena do vídeo.

Figura 2: Imagem representativa do vídeo fábula: A raposa e as uvas



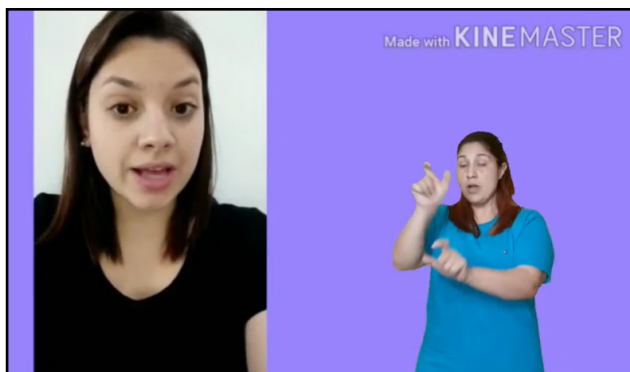
Fonte: Canal Youtube Fundamental para todos

O segundo vídeo representa a fábula *A lebre e a tartaruga*, foi postado em 09 de julho de 2020 no canal *Histórias por aí*³. Esse vídeo é maior que o primeiro, com 5min e 12seg de duração e inicia com uma breve apresentação do que seria o gênero fábula. É possível ver uma narradora que explica o significado de fábulas oralmente e uma intérprete de Libras ao seu lado, conforme a imagem 03. Na imagem 04, a intérprete sinaliza a fábula em meio às páginas de um livro que ilustra a história. Em uma terceira parte desse vídeo, uma brincadeira é ensinada às crianças, a construção de uma corrida para a lebre e a tartaruga.

2 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cY6AR_179WQ&ab_channel=FundamentalParaTodos. Acesso em: 09 out. 2021.

3 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2z7FSfYkwzE&ab_channel=Hist%C3%B3riasPora%C3%AD. Acesso em: 09 out. 2021.

Figura 3: Primeira parte do vídeo



Fonte: Canal Histórias por aí

Figura 4: Segunda parte do vídeo: representação da história



Fonte: Canal Histórias por aí

Figura 5: Terceira parte do vídeo: construção de um brinquedo



Fonte: Canal Histórias por aí

O terceiro vídeo busca ilustrar como têm sido produzidos os materiais que enfocam as fábulas para estudantes surdos, representa a fábula *O corvo e a raposa*, disponível no canal *INES DDHCT*. Não é possível identificar a data em que foi postado. Mas cabe considerarmos que o INES é uma instituição muito importante para a educação de surdos em nosso país, fundado ainda no Brasil Imperial e que atua ativamente com a Comunidade Surda, inclusive, produzindo materiais para que essa educação se estabeleça.

Neste vídeo, uma espécie de teatro é apresentada, em que aparecem os dois personagens, o corvo e a raposa. A produção tem duração de 2min e 56seg e mostra os personagens em interação em Libras, ao contrário dos outros dois vídeos demonstrados, composto por intérpretes. Há também a narração oral e a legendagem do vídeo. Neste caso, a moral da história é apenas inferida, em face da situação retratada, ao contrário dos outros dois vídeos, nos quais ela é abordada diretamente, como nas histórias orais.

Figura 6: Fábula O Corvo e a Raposa



Fonte: canal INES DDHCT

Em suma, podemos compreender que a representação das fábulas em Libras pode ocorrer de duas maneiras básicas: por meio da representação teatral, como foi o caso da produção realizada pelo canal INES DDHCT⁴, ou pela interpretação como nos dois primeiros exemplos. Nos dois primeiros casos, as intérpretes aparecem com destaque nos vídeos, mas também estão permeadas pela história que aparece no fundo da tela. Não foram encontrados trabalhos que

⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ayYsv58fR6o&ab_channel=INES-DDHCT. Acesso em: 09 out. 2021.

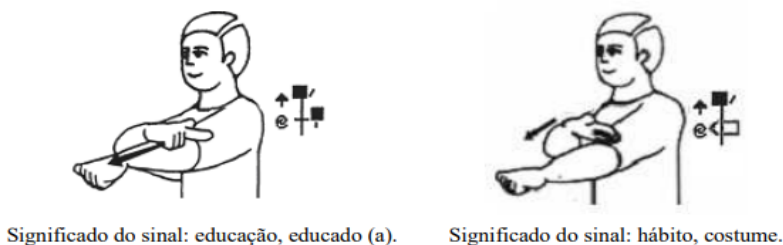
busquem uma caracterização mais aprofundada que elenquem as fábulas em Libras em um universo mais analítico, contudo, tecemos algumas considerações.

Entendemos que as fábulas orais e as fábulas sinalizadas se diferem, prioritariamente, sobre a forma como as histórias são contadas, ou seja, a narrativa estabelecida para que a mensagem seja emitida. Ou seja, quando uma fábula é contada em português oral, utilizamos, principalmente a entonação da voz para estabelecer relações de sentido. Ao mesmo tempo, esses sentidos são produzidos, nas fábulas sinalizadas, por meio de elementos visuais, ou seja, a forma como sinalizamos. Assim, cinco parâmetros para a formação de sinais são fundamentais para que as fábulas sinalizadas sejam apresentadas.

Para que os sinais em Libras sejam formados, é necessário que cinco parâmetros sejam estabelecidos: a configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e as expressões não-manuais.

A configuração de mão expressa o formato em que a mão será estabelecida para que o sinal possa ocorrer. Uma mesma formação de mãos pode aparecer em locais diferentes, estabelecendo relações semânticas também diferentes. No caso abaixo, temos a formação do sinal de educação ou educado e de hábito ou costume. Diferenças na forma como a mão é configurada também expressam diferenças semânticas.

Figura 7: Configuração de mãos



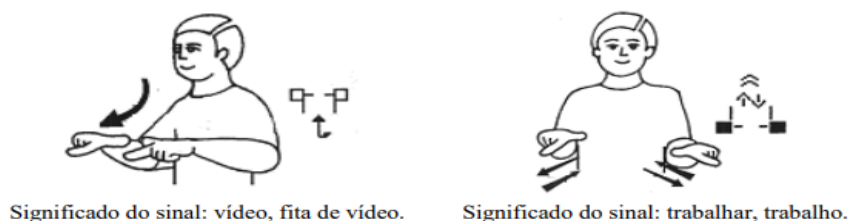
Fonte: Capovilla (2002)

O próximo parâmetro é o ponto de articulação ou locação. Esse parâmetro diz respeito ao local, em relação ao corpo, que determinado sinal será produzido. Assim, uma mesma configuração de mãos pode ser expressa em diferentes pontos como na testa ou em frente a boca, estabelecendo também significados diferentes, como no exemplo a seguir.

Figura 8: Ponto de articulação

Fonte: Capovilla (2002)

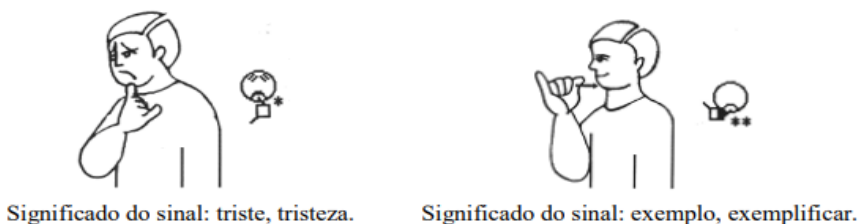
Em seguida temos o movimento, ou seja, qual será o momento por meio do qual os sinais serão estabelecidos. Movimentos diferentes também podem estabelecer relações de sentido diferentes como no caso abaixo em que há uma mesma configuração de mãos, um mesmo ponto de articulação, mas movimentos diferentes para se expressar os sinais de fita de vídeo e de trabalho.

Figura 9: Movimento

Fonte: Capovilla (2002)

Por sua vez, a orientação estabelece a direção por meio da qual a palma da mão está direcionada quando o sinal é produzido. Quadros e Karnopp (2004) afirmam que a orientação se estabelece por meio de seis diferentes orientações: para cima e para baixo, para dentro (em direção ao corpo do sinalizador) e para fora, para os lados.

Por fim, as expressões não-manuais indicam movimentos do corpo, da face, na cabeça ou olhos. Estabelecem uma relação de complementariedade ao sinal comunicado. Nos exemplos abaixo a imagem expressa uma expressão facial de desânimo ou tristeza para indicar o sinal de triste. Uma expressão neutra indica o sinal de exemplo. Ou seja, as expressões marcam o conteúdo que buscamos expressar. Não há como sinalizar um sinal que indica felicidade com uma expressão facial de tristeza, por exemplo.

Figura 10: Expressões faciais ou não manuais

Fonte: Capovilla (2002)

Além dos cinco parâmetros de formação dos sinais, é importante que esclareçamos sobre outro fator que influencia em atividades de contagem de histórias infantis como as fábulas. São os classificadores em Libras. Os classificadores buscam detalhar a informação que se pretende significar por meio dos sinais, estabelecendo uma relação de concordância, representando determinadas configurações de mãos que dotam, iconicamente, objetos de qualidades.

Destacamos a importância do uso dos classificadores para que as características dos elementos das fábulas em Libras sejam ressaltadas, principalmente dos classificadores descritivos, que auxiliam em uma maior contextualização das histórias. Em muitos casos, em meio às atividades pedagógicas, há, inclusive, a caracterização daquele que está fazendo a contação da história, para que a criança melhor adentre neste universo formativo. Neste sentido, como demonstramos os exemplos de fábulas contadas em Libras acima, os parâmetros da língua, os classificadores e, quando há, a caracterização dos contadores são elementos fundamentais para que haja uma construção semântica da mensagem a ser comunicada. A seguir apresentamos nosso quarto capítulo com uma proposta de sequência didática para o ensino de Libras por meio de fábulas às crianças surdas.

CAPÍTULO 4



A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLANEJADA

Neste capítulo, apresentamos uma sugestão de sequência didática considerando a Literatura Surda na educação de crianças surdas. Contudo, para a realização desta proposta foi imprescindível considerar o percurso construído até o presente momento, principalmente no que tange à importância da valorização da Libras e da Comunidade Surda em nossa sociedade. Assim, nossa sequência consiste em um produto de nossas reflexões, favorecendo um contexto de educação bilíngue, fruto da luta desta Comunidade. Salientamos ainda que o foco desta atividade é a compreensão do gênero ‘fábula sinalizada’ e a ampliação do repertório de sinais em Libras dos alunos.

Reiteramos que nosso objetivo neste trabalho é desenvolver uma sequência didática voltada para os estudantes surdos que estão cursando os dois últimos anos do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos). Esse período específico foi estabelecido, tendo em vista as competências básicas alcançadas até esse momento, em relação à aprendizagem da Libras e as possibilidades de sanar eventuais dúvidas e dificuldades antes que esses estudantes adentrem no Ensino Fundamental II, momento em que os conteúdos como os parâmetros da língua e os classificadores, serão mais aprofundados em níveis posteriores.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são entendidos na BNCC⁵ como um momento no qual as diversas práticas sociais relacionadas às culturas infantis serão consideradas como estratégias de ensino, na busca pela construção da autonomia e protagonismo na vida em sociedade:

5 Instrumento que articula os conteúdos comuns a serem trabalhados nos currículos das escolas brasileiras para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 63).

Infelizmente não encontramos muitos subsídios na BNCC que sustente a Educação Bilíngue, ou fomenta, especificamente, o ensino de Libras para estudantes surdos. O mesmo ocorre na atual inclusão na LDB (BRASIL, 1996), que determina o Ensino Bilíngue durante toda a trajetória escolar dos estudantes surdos. Em vista disso e reconhecendo a importância de pautarmos instrumentos políticos-pedagógicos de luta para que as legislações se tornem cenário real nas escolas brasileiras, elencamos este segmento específico, entendendo-o como um momento fundamental no desenvolvimento das potencialidades de estudantes surdos na língua.

Este capítulo está organizado em três importantes conteúdos temáticos: inicialmente apresentamos as alternativas para que haja uma ruptura com o ensino tradicional, que impõe à Comunidade Surda a subordinação à sociedade majoritariamente ouvinte, apresentando as ideias de Duarte (2010), Vigotsky (2007), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Freire (2019; 2021) sobre a construção de conhecimentos coletiva e pautada na emancipação humana. Em seguida, apresentamos alguns pressupostos sobre a elaboração de sequências didáticas, tendo em vista o entendimento de pesquisas que a consideram como uma forma integrativa de geração de conhecimentos. Por fim, apresentamos nossa proposta de sequência didática.

4.1 RUPTURAS E ABORDAGENS ALTERNATIVAS PARA A EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Iniciamos nossa exposição abordando alguns pressupostos básicos para o entendimento das sequências didáticas como estratégias de rompimento com uma dada educação tradicional, que está, gradualmente, se desvencilhando de processos de ensino e aprendizagem pautados na mera transmissão de conteúdos. Ao contrário, defendemos que as sequências dizem respeito a uma abordagem progressista de ensino, que se apoia na necessidade do aprendizado gradual e sistematizado. Para tanto, trazemos contribuições de autores como Freire (2019; 2021), Vygotsky (2007) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), passando a considerar as sequências didáticas em um universo que prima pelo sociointeracionismo.

A educação, tal como conhecemos hoje, tem se desenvolvido ao longo dos tempos, situando-se, atualmente por uma visão economicista, que visa à acumulação capitalista, considerando o alcance e manutenção de um determinado *ethos* de distinção social, que leva a um *status quo*. Historicamente, temos uma educação que se fundamenta na formação das elites detentoras dos meios de produção e capital e outra educação, que se fundamenta na obediência e subordinação. A própria ideia de um sistema público de ensino, ofertado largamente à população, estaria relacionado ao controle social de uma parcela da população economicamente desassistida. Ou seja, não há uma educação, mas várias formas de se educar, o que repercute na forma como as classes sociais se movimentam em nossa sociedade, tendo em vista as mudanças históricas que ocorrem ao longo dos tempos (DUARTE, 2010).

Na verdade, haveria dois modelos básicos de educação, alicerçados a essa ideia de uma educação para as elites e outra para as classes trabalhadoras. Em certa medida, a educação voltada para as classes menos abastadas leva a uma alienação, que significa tornar as pessoas alheias ou com desconhecimento, acerca dos diferentes processos por meio dos quais a sua dominação social se estabelece. Assim, a ideia hegemônica no processo educativo proporciona a alienação, uma vez que considera que todos os indivíduos advêm dos mesmos processos e devem servir a determinados setores da sociedade. Uma perspectiva hegemônica não produz a humanização, ao contrário disso, ela ressalta os processos de dominação e subordinação, por meio das quais as relações de poder são estabelecidas de forma verticalizada e impositiva (FREIRE, 2019; DUARTE, 2010).

De acordo com Freire (2019, p. 80), uma pedagogia tradicional pressupõe uma espécie de educação dita como *bancária*. Quando o diálogo entre professor e estudantes não é estabelecido, causando o silenciamento destes últimos, há uma relação assimétrica na qual os professores são os detentores de todo o poder:

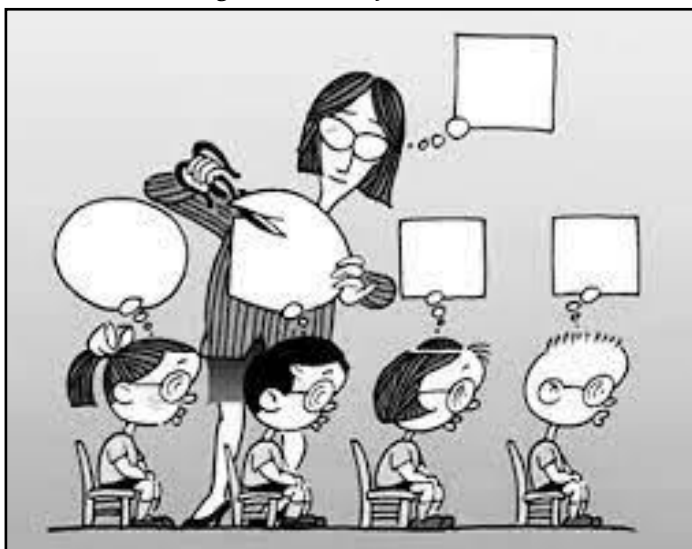
[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.

Assim, Freire entende que o educador não é um mero depósito de conhecimento, que, ao compartilhá-lo com o mundo exterior, promove a mudança de realidades (FREIRE, 2019; 2021). Tampouco o aluno é um depósito de conteúdos. Enquanto educadores somos muito mais que isso. O educador tem uma função de suma importância nesse processo de transformação, uma vez que essa função de mediador, de buscar apresentar os conhecimentos e guiar os educandos na luta por maior inserção social e problematização da vida. É

o que configura o que Paulo Freire (2021) denomina como sendo a função de “educadores progressistas”. Para isso, é preciso que as expectativas de ambos também estejam afinadas.

Há uma charge, apresentada a seguir, que mostra a diferença entre o que Freire denomina como “Educação Bancária”, que também pode ser entendida como uma pedagogia tradicional e a “Educação Libertadora”, que demonstra diferentes balões sendo “formatados” por uma professora, ajustando os pensamentos dos estudantes a um mesmo tamanho e formato.

Figura 11: Educação Bancária



Fonte: Google Imagens (2021)

A imagem acima mostra um cenário predominante dessa que Freire (2019) denomina como educação tradicional, consequentemente, desumanizadora. Acreditamos que a realidade deve prezar para que o ensino seja estabelecido justamente de uma forma contrária, tendo em vista que os educadores se assumam como mediadores do conhecimento. Ao contrário da formatação dos balões a um mesmo tamanho, os educadores devem estimular que diferentes balões se desenvolvam, mudem de tamanho e forma, mas tendo em vista que os conhecimentos aprendidos, sejam coloridos por diferentes cores e se expandam além do espaço escolar (FREIRE, 2019; 2021).

A superação de uma educação que limita o educando em sua própria realidade ou concreticidade é possível por um esforço nacional e um projeto de governo que vise a emancipação humana, para além do ensino tácito de conteúdos sistematizados e que não são produzidos, tendo em vista um lastro temporal e

a coerência histórica (FREIRE, 2019). É preciso que as diferentes identidades e realidades sejam contempladas e que os educandos sejam estimulados ao diálogo e (re)conhecimento das diferenças. Assim, é possível que, como Paulo Freire (2019) defendia, seja possível que nos tornemos transformadores de nossas próprias realidades, superando condicionantes sociais e lutando por melhores condições de vida e reconhecimento de direitos.

Por essa razão, a escola deveria, ao contrário de se estabelecer como reprodutora de desigualdades, se tornar um agente de construção e desconstrução humana de estereótipos e saberes previamente constituídos. É preciso que nos emancipemos e libertemos das amarras que pautam os preconceitos que permeiam algumas tendências pedagógicas nas quais nossa educação está ancorada (FREIRE, 2019). Assim, a formação deveria partir das necessidades sociais básicas da comunidade escolar. “A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo dessa coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos (FREIRE, 2021, p. 137).

Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2021) aborda sobre o papel dos professores, enquanto mediadores dos conhecimentos, em uma busca constante pelo progresso e desenvolvimento coletivo das pessoas, enquanto agentes de mudança. Para Freire (2021), o cumprimento do papel da escola, está além da abordagem dos conteúdos curriculares. Ela se alinharia na direção de um pensamento cientificamente embasado, em um processo que se movimenta de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Assim, pensar cientificamente, aprender a investigar a verdade, as múltiplas realidades da vida e buscar os condicionantes aos quais todos nós estamos sujeitos deveria ser uma missão a ser seguida e alcançada por todo o sistema escolar (FREIRE, 2021).

É por meio da investigação crítica e conscientizadora que deixamos de cunhar atitudes animais e passamos a nos constituir enquanto pessoas, capazes de lutar por nossos direitos, exercendo nossos deveres sociais. É preciso que estejamos certos de nosso inacabamento em relação ao mundo, para que possamos permanecer aprendendo com humildade:

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo*. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*. O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, “aprende”

a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas. Quanto mais cultural é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais. Faltam ao “movimento” dos outros animais no *suporte* a linguagem conceitual, a inteligibilidade do próprio *suporte* de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério. No *suporte*, os comportamentos dos indivíduos têm sua explicação muito mais na espécie a que pertencem os indivíduos do que neles mesmos. Falta-lhes liberdade de opção. Por isso, não se fala em ética entre os elefantes (FREIRE, 2021, p. 50-51).

O conhecimento espontâneo, por si só, não é algo negativo que deveria ser combatido, mas antes de tudo, é como um diamante que necessita ser lapidado. Os educandos não devem ser vistos como seres que não foram dotados da capacidade de pensar e, principalmente, de desenvolver uma forma crítica de ver e compreender o mundo. Antes disso, eles possuem história e conhecimentos estabelecidos previamente, em seus diferentes contextos sociais. Contudo, é imprescindível que a escola busque refinar a forma como esses conhecimentos são adquiridos e se desenvolvem ao longo da vida. Por essa razão, o conhecimento espontâneo deve ser trabalhado para que, a partir dele, conhecimentos cientificamente constituídos sejam construídos.

Em adição, Duarte (2010, p. 40) explica sobre a importância de uma constante “reinvenção do conhecimento”, que compreende, justamente esse desenvolvimento de formas outras de pensar daqueles que se aventuram no ambiente escolar. Em uma das passagens do texto Duarte (2010, p. 46) estabelece que: “Uma criança aprende a falar simplesmente convivendo com as demais pessoas. Os pais da criança, quando ela nasce, não se questionam sobre como ela aprenderá a falar. Ao contrário, o questionamento só surge se não ocorre essa aprendizagem espontânea, essa reprodução espontânea da linguagem oral”. Nesta passagem, o autor reconhece a importância do contexto familiar e, sobretudo, social, para uma primeira inserção no mundo, considerando a construção de conhecimentos e afirmação nas realidades que estão a se construir.

Não é possível falarmos da construção de conhecimentos críticos, sem abordar também, a forma como o currículo escolar se estabelece. O currículo escolar, pode ser entendido como uma forma de sistematização de uma série de conteúdos que devem ser aprendidos e ensinados em determinado espaço de tempo, tendo em vista os diferentes níveis, por meio dos quais a educação se divide. Contudo, conforme afirma Duarte (2010), há um problema quando se considera que, na maioria dos casos, o currículo tem sido fragmentado em demasia, o que faz com que os conteúdos não sigam uma unidade clara e efetiva, impactando a construção de conhecimentos. Conforme afirma esse

autor, é problemático abordar a constituição de um currículo comum, tal como a BNCC preconiza, já que somos seres plurais e pertencentes a diferentes culturas e com diferentes identidades.

Assim, Duarte (2010), em concordância com Freire (2019; 2021) nos leva a crer que é indispensável para a composição dos currículos, as reflexões acerca das vivências cotidianas dos alunos, considerando seu modo de vida e suas identidades, que são múltiplas. Isso os levará a reflexões críticas e desenvolvimento de potencialidades para que suas realidades sejam problematizadas, tendo em vista os condicionantes sócio-histórico-culturais aos quais todos estamos sujeitos. Assim, os currículos pré-estabelecidos seriam substituídos por uma lógica mais humanizadora. Lembramos que esse autor ressalta que: “a ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal” (DUARTE, 2010, p. 41).

Cabe abordar ainda o entendimento da visão sociointeracionista de Lev Vigotsky (2007), considerando a importância da construção de signos para o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos em sua formação social. Assim, esse autor, assim como Freire (2019; 2021), se contrapõe às considerações tradicionais de educação, estabelecendo, na verdade, relações entre seu próprio contexto social e o mundo à sua volta, na construção de aprendizagens mais básicas, como a aquisição linguística, por exemplo. Para Vigotsky (2007), a internalização é o processo por meio do qual um indivíduo internaliza aprendizagens, adentrando em diferentes contextos socioculturais.

É por essa razão, que as sequências didáticas, além de se articularem aos contextos sociais dos quais os alunos advêm, também contribuem para a internalização dos conhecimentos, por meio da mediação docente. Nesse processo de construção de aprendizagem, o estudante “passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para assimilação do princípio” (VIGOTSKY, 2007, p. 94). Assim, é essencial esclarecer também que esse processo corresponde à busca pela equiparação entre o que o aluno deve aprender, em relação ao que ele já sabe, ou já internalizou, levando-nos à ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

Assim, as bases do sociointeracionismo estariam nas práticas sociais nas quais os indivíduos participam, com base na mediação da aprendizagem entre os conhecimentos já construídos e aqueles que ainda são necessários. Com base no entendimento de Vigotsky (2007), compreendemos que não basta a pura elaboração da atividade didática, sem uma prévia consideração sobre o estado atual de construção de conhecimentos, no qual se encontra os alunos, em face daquilo que precisa ser construído. Além disso, é essencial que recursos interativos sejam considerados, principalmente em relação aos estudantes surdos, que necessitam da estimulação visual, tendo em vista que a Libras é uma língua viso-espacial. Logicamente, a interação com o ambiente e outros participantes das atividades didáticas também merece destaque, na direção de uma aprendizagem mais colaborativa e mediada, com a utilização de um ou mais instrumentos. Em nosso caso, esse instrumento é a fábula.

Considerando as contribuições dos autores abordados até este momento, indicamos que uma pedagogia progressista considera o aluno como autor e corresponsável pela construção de seus conhecimentos, passando a lhe outorgar protagonismo na busca por conhecimentos. Assim, o aluno também será essencial para a formação dos currículos, já que eles devem ser voltados para as suas necessidades. Finalizamos essa subseção enquadrando as sequências didáticas em práticas pedagógicas sociointeracionistas. Para tanto, usamos as considerações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Embora esses autores tenham desenvolvido sequências para o ensino de gêneros orais e escritos, a ideia de sequência didática como procedimento também pode se aplicar ao ensino de gêneros sinalizados cabendo estabelecer as devidas adequações às características linguístico-discursivas de Libras, como debatemos na próxima subseção.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao trabalhar uma sequência didática em um contexto educacional, é necessário, inicialmente, apresentar a situação, contextualizando os objetivos que embasam a interação. Neste sentido, uma atividade inicial é demandada e busca introduzir, a partir dela, outros conhecimentos. Conforme expressam no fragmento a seguir, esse momento inicial é essencial para que o docente possa identificar o estágio de aprendizagem no qual se encontram os alunos, percebendo suas dificuldades e traçando estratégias para reduzi-las:

Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero

são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

É importante que todas as etapas a serem desenvolvidas com os estudantes sejam claramente explicitadas, tendo em vista os objetivos a serem cumpridos, as expectativas da atividade, bem como do professor e a forma como suas produções serão avaliadas. Assim, os estudantes entram em contato com o gênero trabalhado por meio de uma série de atividades que se interrelacionam, entre módulos. “O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessárias ao domínio de um gênero” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Quanto à forma como os alunos são avaliados, é preciso que a avaliação ocorra de forma constante, para que as possíveis dificuldades sejam identificadas ao longo do processo, com a individualização. “As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 110). Ou seja, as diferenças entre os estudantes, inclusive em relação aos seus diferentes níveis de aprendizado, podem constituir oportunidades formativas importantes durante a aprendizagem sequenciada. A variabilidade nas atividades desenvolvidas nas sequências também auxilia para a melhoria deste aprendizado, uma vez que podem acionar diferentes competências formativas.

Para finalizar nossa exposição, indicamos que a sequência que passamos a delinear na próxima subseção foi baseada em conhecimentos compartilhados sobre a produção de materiais para o ensino de línguas orais, mais especificamente, em língua portuguesa. Ainda presenciamos poucas produções que se ocupam de outras línguas como as viso-espaciais e isso constitui um desafio para a educação bilíngue de surdos no país. Contudo, acreditamos que as experiências em língua portuguesa podem nos auxiliar, tendo em vista as adaptações necessárias, para a composição de um material voltado para o ensino de Libras. Assim, reproduzimos a seguir o fragmento de um quadro de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que sumariza os principais objetivos de sequências didáticas, com base no trabalho com o gênero fábula, dentre outros:

Quadro 4: Agrupamentos de gêneros e suas principais funções

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos – Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimesis da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado...

Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121-122)

Com base no quadro acima, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) demonstram que, ao serem adaptados para a utilização no contexto escolar, esses diferentes gêneros textuais podem assumir diferentes funções, seja para o ensino da estrutura de composições narrativas ou descritivas, por exemplo. É preciso que cada tipo de texto seja adequado ao objetivo previamente estabelecido para a situação didática, bem como a elaboração das atividades leve em consideração a faixa etária e o nível de proficiência dos estudantes na língua ou mesmo no assunto a ser trabalhado. Esses preceitos são aprofundados nas próximas subseções nas quais descrevemos e apresentamos a sequência elaborada por nós para o ensino de surdos, por meio do gênero fábula.

4.2 CONSTRUÇÃO E ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: NOÇÕES BÁSICAS

Como um dos principais objetivos de nosso trabalho é propor uma sequência didática para viabilizar o ensino de Libras a estudantes surdos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, mais especificamente para estudantes surdos, lançamo-nos no entendimento acerca dos principais pressupostos para o desenvolvimento das sequências por meio da busca por estudos que refletiram sobre essa elaboração. Para tanto, pautamo-nos nos trabalhos de Maroquio (2021), Zabala (1998), Gonçalves e Barros (2010) e Guimarães e Giordan (2013). Lembramos que, conforme demonstramos na subseção 3.1, não foram encontrados muitos resultados sobre a elaboração de fábulas sinalizadas para o ensino de estudantes surdos. Por essa razão, para propor o que estamos considerando como uma articulação entre o gênero textual fábula e o ensino de L1 para surdos, demonstramos os principais resultados de pesquisadores que trabalharam o gênero, ou mesmo com sequências didáticas, não necessariamente com os mesmos objetivos de nossa proposta, uma vez que este se configura como um trabalho inédito.

De acordo com Maroquio (2021), as sequências didáticas são atividades pedagógicas que buscam o ensino de determinado conteúdo de uma forma

sequencial ou gradativa. Assim, etapa por etapa, as atividades devem ser elaboradas conforme os objetivos de aprendizagem dos professores e permitir que, em processo, os professores possam intervir nas dificuldades de aprendizagem que, em processo podem ser evidenciadas. Em razão disso, as sequências podem ser entendidas como atividades que não estão, propriamente, findadas, uma vez que elas podem ser reelaboradas de acordo com as necessidades dos alunos.

A dissertação de mestrado de Fonseca (2017) busca construir uma sequência didática que enfoca o ensino de língua portuguesa como L2 para estudantes surdos no Ensino Fundamental, a partir do gênero textual conto. Apesar de a sequência de Fonseca (2017) trabalhar a sequência, com foco no ensino da L2, ao contrário de nossa proposta que apresenta o ensino de L1, esse trabalho é importante porque ele salienta a necessidade da busca de formação de professores e a construção de recursos pedagógicos pautados na forma como os surdos aprendem e constroem significados e referenciais de mundo, a partir de sua L1 que é a Libras. Assim, o trabalho enfoca a leitura e a reescrita do conto “João e Maria”, por meio da utilização de uma adaptação produzida por Maurício de Souza.

Na experiência elaborada e testada por Fonseca (2017), a produção dos textos recontados pelos estudantes surdos demonstrou a naturalidade com a qual é possível construir o intercâmbio entre as duas línguas, demonstrando a efetividade da metodologia bilíngue na construção de letramentos dos estudantes surdos. “A presença de um professor bilíngue para o modelo apresentado foi fundamental para a evolução do processo ensino aprendizagem dos sujeitos” (FONSECA, 2017, p. 115). Essa autora, também ressalta, com base nos PCNs (BRASIL, 1995), a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais, escasso em socializações anteriores destes sujeitos, tendo em vista a possibilidade de uma maior inserção social do sujeito surdo. Além disso, o ensino por meio das sequências didáticas se apresenta benéfico, uma vez que proporciona a aprendizagem gradativa e sequencial.

Corroborando esse entendimento, Zabala (1998) propõe alguns pressupostos por meio dos quais as atividades podem ser desenvolvidas: i) planejamento flexível, tendo em vista as necessidades de adaptação nos processos de ensino e aprendizagem; ii) aproveitamento e respeito dos conhecimentos prévios dos estudantes; iii) promoção da busca coletiva pela construção de sentidos, ao longo das atividades; iv) definição de metas possíveis; v) oferecimento de auxílio, sempre que necessário, aos obstáculos percebidos; vi) busca de relações entre os conteúdos já aprendidos e os novos conteúdos; vii) promoção de um ambiente de ensino no qual impera o respeito e a confiança, gerando autoestima na busca por novos conhecimentos; viii) criação de canais

comunicativos que possibilitam a negociação, participação e construção mútua; ix) buscar a autonomia dos estudantes, por meio do planejamento de atividades progressivas; e x) estabelecer pressupostos avaliativos que reconheçam o esforço empenhado nas atividades, em face aos ganhos percebidos ao longo do processo (ZABALA, 1998).

Ou seja, Zabala (1998) destaca elementos fundamentais para que as atividades pedagógicas sejam oferecidas aos alunos, tendo em vista o respeito a sua autonomia, com base no planejamento e na explicitação dos reais objetivos de cada atividade desenvolvida. Além disso, conforme Zabala (1998) esclarece, é imprescindível que as sequências dialoguem com os conhecimentos prévios dos alunos, motivando-os na participação das atividades e se utilizando de diferentes recursos para manter o interesse e autorreflexão na turma sobre o próprio processo de construção de conhecimentos.

O trabalho de Guimarães e Giordan (2013) evidencia que a forma como o professor desenvolve as sequências didáticas é fundamental para que os alunos compreendam de forma satisfatória os conteúdos a serem trabalhados, além da consideração dos fatores culturais, primordiais para que se crie práticas integrativas no ambiente escolar.

De acordo com essas autoras, há três processos básicos por meio dos quais as sequências são desenvolvidas: elaboração, aplicação e reelaboração. Na elaboração os aspectos básicos da atividade são pensados e explicitados. A aplicação é o momento em que as atividades são oferecidas aos alunos e, finalmente, no momento de reelaboração, uma avaliação da construção do aprendizado deve ser promovida, tendo em vista a necessidade de se reestruturar algum conteúdo, em meio às dificuldades que aparecerem no processo de aplicação.

É possível perceber que essa intenção na qual a ação do professor é constantemente avaliada dialoga com os pressupostos de Freire (2019; 2021) em relação à educação libertadora, fazendo com que o aluno não seja responsabilizado pelo insucesso que as práticas pedagógicas evidenciarem. Ao contrário disso, é preciso que as estratégias pedagógicas se voltem às necessidades que esses alunos demonstram, favorecendo a aprendizagem de ambos: professor e aluno. “Por meio dessas ações, o professor forma-se quando age com a ferramenta cultural SD [sequência didática] e a agrega à sua prática docente para organizar suas próprias ações em sala de aula” (GUIMARÃES; GIORDAN, 2013, p. 7).

Neste sentido, as sequências didáticas ressaltam outra face do que nos leva a considerar uma educação libertadora que é o reconhecimento de que não pode haver um currículo único e que abranja a todos os brasileiros, visto que somos seres culturais e individuais. Por essa razão, cada sala de aula compreende

suas particularidades, bem como cada aluno. Assim, as sequências didáticas são desenvolvidas com base nessas realidades de forma flexível e integrativa. Para os professores surdos que lecionam a Libras, o desenvolvimento de sequências didáticas é uma oportunidade para que as múltiplas realidades da Comunidade Surda sejam trabalhadas, uma vez que somos distintos em relação às nossas trajetórias de aprendizagem e uso da língua materna.

Por fim, para completar nosso raciocínio acerca da construção e elaboração das sequências didáticas, abordamos o estudo de Gonçalves e Barros (2010) que ressaltam a importância de que atividades pedagógicas com os gêneros sejam realizadas por meio de práticas sequenciadas. Em análise aos PCNs (BRASIL, 1995), as autoras explicitam que não há um entendimento consolidado sobre o oferecimento de atividades em sequência. Mas, os documentos ressaltam que o conhecimento deve ser construído a partir dos saberes que os alunos já demonstram. Contudo, Gonçalves e Barros (2010) afirmam que estas devem ser oferecidas por meio de um encadeamento de ideias que consideram: i) a apresentação do conteúdo; ii) uma produção inicial; iii) realização de módulos para as atividades (quantos forem necessários); iv) desenvolvimento de produção final.

Assim, no momento da apresentação do conteúdo, as crianças têm o primeiro contato com a proposta. Há a exposição de um problema a ser desenvolvido pelas atividades sequenciadas. “O aluno tem que conhecer o objeto com que vai trabalhar assim como a atividade social que o engendrou” (GONÇALVES; BARROS, 2010, p. 48). Em seguida, a primeira produção é estimulada. Trata-se de um primeiro diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos alunos, para que as atividades que se seguirem sejam suficientemente adequadas a esses conhecimentos já construídos. Por sua vez, os módulos de atividades comporão a forma como a sequência será organizada e se desenvolverá. Ela poderá ser composta por diferentes gêneros e, para sua validação, é imprescindível que haja uma “lista de constatações”, que registre a cada encontro as descobertas realizadas pela turma em cada atividade. A produção final visa uma comparação entre o estágio inicial e o estágio final da atividade.

Na perspectiva metodológica do ensino do gênero instrumentalizado por uma SD, não basta apenas apresentar ao aluno um exemplar do gênero juntamente com algumas questões de interpretação, como pretexto para uma produção textual, é necessário todo um trabalho sistematizado para que o aluno possa realmente apropriar-se de uma determinada prática de linguagem e não apenas tornar-se um “ledor” de textos ou um “preenchedor de linhas textuais”. Nesse processo de ensino, todo o trabalho com um gênero passa a ser fruto de uma necessidade de interação (anúncio de uma festa da escola, livro de receitas para presentear as mães, etc.), já que a linguagem sempre está consubstanciada em uma prática social (GONÇALVES; BARROS, 2010, p. 49).

De acordo com o fragmento acima, é de suma importância que as atividades tenham objetivos claros e que reflitam em momentos de aprendizado para os alunos, para além de fazê-los interpretar mecanicamente os conteúdos que lhes são apresentados, como aborda Freire (2021) ao criticar a educação bancária. Ao contrário disso, é preciso que estes se instrumentalizem para atuarem em suas realidades, transformando-as sempre que possível. Anunciamos que os preceitos apresentados aqui sobre a forma como são elaboradas as sequências didáticas, por meio de diferentes autores, são considerados na elaboração de nossa própria sequência. Isso ficará mais claro na próxima subseção, na qual passamos a abordar, mais enfaticamente, nosso processo de produção, bem como a sequência propriamente dita.

4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I A PARTIR DA APROPRIAÇÃO DO GÊNERO FÁBULA: UMA PROPOSTA DE PROCEDIMENTO

Passamos, nesta subseção, a abordar a proposta de sequência didática elaborada para o ensino de Libras como L1, pautada no uso da Literatura Surda, para crianças surdas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. A sequência didática que aqui apresentamos tem como objetivo promover um meio pelo qual o aluno surdo do Ensino Fundamental possa se apropriar do gênero textual fábula sinalizada e da literatura surda para refletir sobre a Libras, a identidade e a cultura surda. O tema de nossa proposta é Literatura Surda, parâmetros para a formação de sinais e classificadores em Libras. Ressaltamos que nossa proposta não inclui a aplicação e avaliação, apenas a proposição das atividades.

Nosso público alvo são crianças surdas matriculadas nos Anos Iniciais do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, com idades entre nove e onze anos. Como já justificamos no início deste capítulo, esse nível de ensino específico foi escolhido, em decorrência de representar os anos iniciais do Ensino Fundamental I, momento em que as crianças devem construir representações sólidas sobre a língua, os diferentes gêneros que a compõe, estabelecendo correlações entre esses fatores e seus contextos sociais. Essas crianças já devem ter noções pré-estabelecidas sobre a Libras, algo almejado pelas novas determinações incluídas na LDB, relacionadas ao Ensino Bilíngue para a Comunidade Surda em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1996).

Nossa sequência didática é constituída de 8 oficinas: a primeira oficina busca uma exposição inicial do tema, estabelecendo um debate sobre as diferenças entre surdos e ouvintes e o preconceito sofrido pela comunidade surda, em decorrência do processo de ouvintização (RIBEIRO, 2021). A segunda oficina

inicia a apresentação do gênero fábula, com a presença da história de nome: “A raposa e as uvas” e compara o gênero fábula ao gênero notícia. A terceira oficina aprofunda os conhecimentos já construídos sobre a fábula, incentivando a reprodução dos sinais, pelos alunos. A partir da oficina 4, cada um dos tópicos de nossa proposta será abordado (cinco parâmetros da Libras e classificadores), por meio da articulação com as fábulas: “A arara e o macaco” e “A borboleta surda”.

1º OFICINA

Tendo em vista a importância de uma atividade introdutória, visamos apresentar um pouco sobre a Comunidade Surda e a identidade Surda aos estudantes. Por meio da utilização de apresentação de slides, abordamos brevemente as leis que protegem essa Comunidade em nosso país, explicando também sobre o reconhecimento da Libras por meio da Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002. Para enfocar a Libras enquanto língua de instrução e expressão da Comunidade Surda, buscamos apresentar a seguinte charge:

Figura 12: Preconceito e aprendizagem de línguas sinalizadas



Fonte: Ricardo Ferraz

Por meio dessa imagem iniciamos a discussão acerca de políticas linguísticas para o ensino de surdos e reconhecimento da Libras. A imagem, que será projetada para que todos possam visualizar e também entregue aos estudantes em material impresso, deve ser explorada, tendo em vista a capacidade viso-espacial das crianças surdas. Elaboramos algumas perguntas que podem nortear o debate inicial:

- 1) Quais são os idiomas que aparecem nos prédios que ofertam cursos?
- 2) As línguas ofertadas pelo curso são orais ou viso-espaciais?
- 3) Por que esses cursos se restringem apenas às línguas orais?
- 4) Por que o surdo na imagem é tratado como “mudinho”?
- 5) Os rapazes da imagem parecem querer conversar com o surdo ou estão evitando contato com ele?
- 6) O que levaria os rapazes a se afastarem do estudante surdo?
- 7) Você acha que o rapaz surdo na imagem está sofrendo preconceito?
- 8) Quais elementos na imagem indicam o preconceito sofrido pelo rapaz?
- 9) Que outros tipos de preconceito você percebe sobre a pessoa surda na sociedade?
- 10) O que fazer para que esse preconceito sobre as pessoas surdas seja reduzido?

Explicamos que na imagem há uma oferta grande de línguas orais-auditivas como o inglês, o alemão, o russo, o árabe, o japonês, mas não há um prédio que indique ensinar Libras. Então, os dois estudantes conversam oralmente entre si e chamam o surdo que está se encontrando com eles de “mudinho”. Eles decidem “sair de fininho”, porque, segundo eles, não há um entendimento acerca do que o surdo “fala”. É preciso que os alunos sejam estimulados a “ler” a imagem, apresentando ideias iniciais sobre seu significado. Buscamos estabelecer uma relação dialógica de troca e interação com os estudantes, realizada em Libras

Como essa é uma atividade introdutória, passamos a abordar a importância de se pensar em políticas para a inclusão da pessoa surda, mais especificamente pautadas no respeito à sua língua e cultura. Suscitamos mais algumas questões que exploram, mais especificamente a situação da charge:

- 1) Você já se sentiu como o personagem surdo da charge?
- 2) O que você fez?
- 3) O que você diria para uma pessoa surda que sofresse preconceito por ser surdo?
- 4) Por que você acha que as pessoas surdas sofrem preconceito?
- 5) Quais as diferenças entre as pessoas surdas e ouvintes?

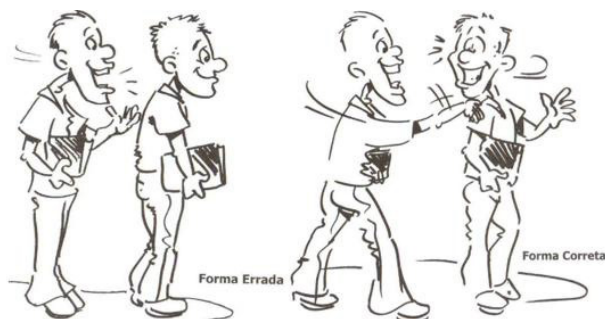
Antes da finalização da atividade, passamos a explorar um pouco mais sobre a Libras e a Cultura Surda, por meio de outras duas imagens expostas a seguir:

Figura 13: Cultura Surda - That Deaf Guy



Fonte: That Deaf Guy (2022)

Figura 14: Comunicação eficiente pessoa surda



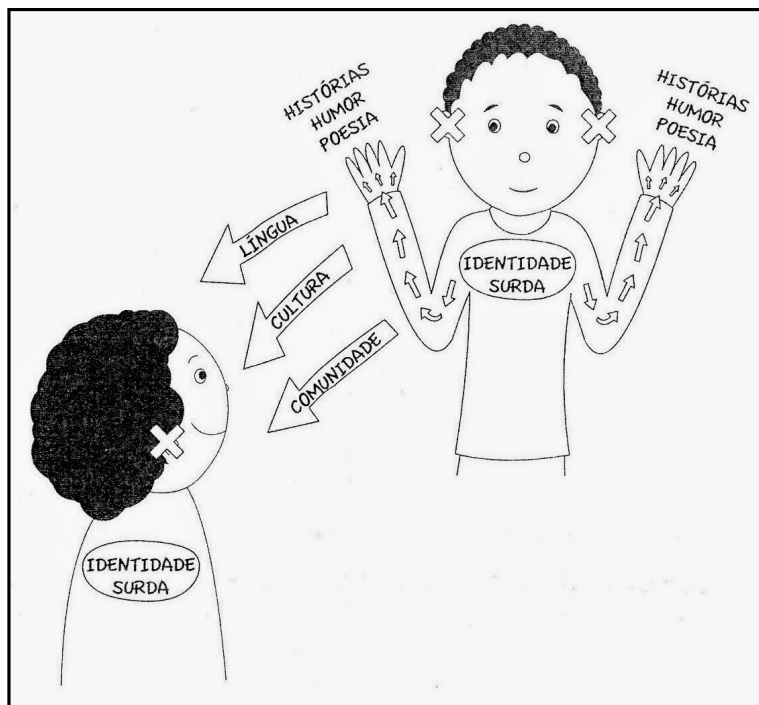
Fonte: Uniasselvi (2022)

Essas duas imagens exploram uma visão positiva da pessoa surda, derivadas da visão socioantropológica da surdez. Solicitamos que os estudantes expliquem em Libras os principais elementos das imagens, indicando *o que está acontecendo* em cada uma delas. Explicamos que ambas demonstram a forma como as pessoas surdas lidam com o mundo em sua volta, expressando sentimentos e significações. Para sintetizar as informações abordadas na atividade, solicitamos que cada estudante apresente um sinal que expressa, para ele, seu entendimento sobre o que é ser surdo. Ao longo das apresentações dos sinais, pedimos que cada um explique o motivo pelo qual escolheram os sinais expressados.

2º OFICINA

Nosso segundo módulo vai compreender, mais especificamente, os elementos da Literatura Surda, tendo em vista sua estreita relação com a Cultura Surda dos estudantes. Assim, apresentamos a charge seguinte, passando a explorar seus elementos essenciais:

Figura 15: Identidade, Cultura e Literatura Surda



Fonte: Morgado (2011, p. 14)

Inicialmente, após apresentar a imagem, de forma projetada e impressa, solicitamos que os estudantes expliquem em Libras o que estão vendo, como interpretam as informações presentes na charge. A seguir, estabelecemos alguns questionamentos que podem pautar o debate nesta atividade:

- 1) O que você entende por Literatura?
- 2) Você sabia que cada língua tem sua literatura? A Libras também tem sua forma de comunicar a literatura.
- 3) Você já viu algo sobre a Literatura Surda?
- 4) Você sabia que são vários os gêneros que compreendem a Literatura Surda?
- 5) Quais gêneros podem ser identificados na charge?
- 6) Você sabe reconhecer uma fábula? Vamos aprender?

Passamos a apresentar uma fábula aos estudantes. Escolhemos nesta interação a fábula “A raposa e as uvas”. Apresentamos neste trabalho a referida fábula em língua portuguesa, mas na atividade, ela será interpretada em Libras para os estudantes.

Numa manhã de outono, enquanto uma raposa descansava debaixo de uma plantação de uvas, viu alguns ramos de uva bonitas e maduras, diante dos seus olhos. Com desejo de comer algo refrescante e diferente do que estava acostumada, a raposa se levantou, ergueu as patas para pegar e comer as uvas.

O que a raposa não sabia era que os ramos das uvas estavam muito mais altos do que ela imaginava. Então, buscou um meio de alcançá-los. Pulou, pulou, mas seus dedos não conseguiam nem tocá-los.

Havia muitas uvas, mas a raposa não podia alcançá-las. Voltou a correr e a saltar outra vez, mas o salto foi curto. Ainda assim, a raposa não se deu por vencida. Novamente correu e saltou, e nada. As uvas pareciam estar cada vez mais distantes e mais altas.

Cansada pelo esforço e se sentindo impossibilitada de conseguir alcançar as uvas, a raposa se convenceu de que era inútil repetir a tentativa. As uvas estavam muito altas e a raposa sentiu-se muito frustrada. Esgotada e resignada, a raposa decidiu desistir das uvas.

Quando a raposa estava quase retornando para o bosque se deu conta que um pássaro que voava por ali, tinha observado toda a cena e se sentiu envergonhada. Acreditando ter feito um papel ridículo para conseguir alcançar as uvas, a raposa se dirigiu ao pássaro e disse:

- Eu teria conseguido alcançar as uvas se elas estivessem maduras. Eu me enganei no começo, pensando que estavam maduras, mas quando me dei conta que ainda estavam verdes, desisti de alcançá-las. As uvas verdes não são um bom alimento para um paladar tão refinado como o meu.

E foi assim que a raposa seguiu o seu caminho, tentando se convencer de que não foi por falta de esforço que ela não tinha conseguido comer aquelas uvas deliciosas. E sim porque estavam verdes.

Moral da história

Muita gente finge que despreza aquilo que não conseguiu obter.

Interpretação da fábula

Conhecida no universo das fábulas pela sua esperteza, desta vez a raposa se deparou com um obstáculo que não conseguiu superar. Ao ver as uvas maduras e apetitosas, ela tentou pular e alcançá-las várias vezes, mas falhou em todas as tentativas.

Quando percebeu que havia por ali um pássaro que estava observando a situação, ela não quis assumir a sua derrota. Pelo contrário, preferiu culpar as uvas, dizendo que não as desejava porque ainda estavam verdes.

A história vem nos lembrar que devemos aceitar e reconhecer quando falhamos, sem desdenhar aquilo que antes desejávamos, senão poderemos cair no ridículo como a raposa da fábula⁶.

Após apresentar a fábula em Libras, solicitamos que os estudantes destaquem seus pontos mais importantes, produzindo sentidos sobre os conhecimentos

6 Disponível em: https://www.pensador.com/fabula_a_raposa_e_as_uvas/. Acesso em: 13 out. 2021.

abordados. Os sinais desconhecidos serão abordados ao longo da demonstração das dificuldades. Passamos a debater algumas informações da fábula:

- 1) Quem são os personagens principais da história?
- 2) O que está acontecendo?
- 3) A raposa gosta de uvas. Vocês também gostam?
- 4) De que outras frutas vocês gostam?
- 5) Por que a raposa ficou com vergonha do passarinho?

Depois da apresentação da fábula, apresentamos a moral que ela traz. Com base na moral da fábula passamos a questionar:

- 1) Vocês entenderam a moral da história?
- 2) A raposa foi esperta ou boba ao tentar explicar o motivo pelo qual ela não pegou as uvas?
- 3) Você já passou por alguma situação parecida? Conte como foi?
- 4) Vocês conhecem outros gêneros? Que gêneros são diferentes da fábula apresentada?

Para complementar os conteúdos apresentados, demonstramos aos estudantes um outro gênero, o gênero notícia. Uma notícia que tem como foco a Comunidade Surda é apresentada aos estudantes e sinalizada em Libras:

Figura 16: Apresentação do gênero notícia



The image shows a screenshot of a news article from Agência Brasil. At the top, the logo 'AgênciaBrasil' is visible with a green and yellow icon. Below it, a green button with the word 'Geral' is present. The main headline reads 'País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo'. Below the headline, a sub-headline states 'Entre os que têm deficiência auditiva severa, 15% já nasceram surdos'. There are four social media icons (WhatsApp, Facebook, Twitter, LinkedIn) below the sub-headline. A line of text indicates the publication date and author: 'Publicado em 13/10/2019 - 14:15 Por Alana Gandra - Repórter da Agência Brasil - Rio de Janeiro'. The main body of the article begins with the text: 'Estudo feito em conjunto pelo Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda revela a existência, no Brasil, de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva. Desse total, 2,3 milhões têm deficiência severa. A surdez atinge 54% de homens e 46% de mulheres. A predominância é na faixa de 60 anos de idade ou mais (57%). Nove por cento das pessoas com deficiência auditiva nasceram com essa condição e 91% adquiriram ao longo da vida, sendo que metade foi antes dos 50 anos. Entre os que apresentam deficiência auditiva severa, 15% já nasceram surdos. Do total pesquisado, 87% não usam aparelhos auditivos.' At the bottom, a quote is visible: '“A deficiência auditiva é uma deficiência que se agrava com o passar dos anos. E como o Brasil está passando por um processo de envelhecimento da população, hoje já temos 59 milhões de

Fonte: Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>. Acesso em: 01 fev. 2022.

Com base nessa notícia, impressa e sinalizada aos estudantes em Libras, passamos a demonstrar as diferenças entre o gênero fábula e o gênero notícia. Questionamos quais dos dois textos seria a fábula e quais são as principais diferenças entre eles, salientando após algumas interações que a fábula apresenta personagens que não são reais, em um texto figurativo e com uma moral. Por sua vez, a notícia trabalha com fatos reais, sem texto figurativo e moral. Além disso, os personagens são pessoas reais, as notícias trazem elementos que aconteceram de fato. Finalizamos essa oficina solicitando que os estudantes resumam os conteúdos vistos, indicando suas principais conclusões.

3ª OFICINA

Neste módulo, apresentamos o vídeo da fábula “A raposa e as uvas” em Libras, projetando-o para a turma. Questionamos se os estudantes podem recontar coletivamente o que viram e compreenderam da história. Cada estudante será convidado a ir a frente e expor suas considerações sobre a história. É importante que todos participem e o professor poderá interferir, sempre que dúvidas quanto à sinalização ou o significado dos conhecimentos comunicados ocorra. Após a apresentação dos estudantes realizamos os seguintes questionamentos:

- 1) Vocês já conheciam a história?
- 2) Onde viram?
- 3) Leram em português ou viram em Libras?
- 4) Gostaram de conhecer a fábula como gênero?
- 5) Alguém já havia contado essa fábula a vocês em Libras?
- 6) As fábulas são contadas apenas na escola?
- 7) Onde mais podemos contar as fábulas?
- 8) Por que as fábulas são divertidas?
- 9) Elas também nos fazem pensar sobre as ações humanas? Por quê?
- 10) Que ações humanas vemos figuradas na fábula “A raposa e as uvas”?
- 11) O que vocês sentiram ao conhecer a fábula em Libras?
- 12) Gostaram? Por quê?
- 13) Quais as dificuldades vocês tiveram para entender a fábula?

Outras questões podem ser delineadas. É importante que o professor destaque no vídeo as dificuldades apresentadas pelas crianças, relativas à configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais, bem como, os classificadores. Os alunos deverão comentar com liberdade cada dificuldade apresentada. Para finalizar, o professor solicita que os estudantes estabeleçam uma síntese sobre o que aprenderam durante a oficina.

4ª OFICINA

Passamos a trabalhar, em cada oficina, um tópico de nossa proposta, que considera os cinco parâmetros para a formação de sinais em Libras e o uso dos classificadores. Passamos a apresentar outra fábula, uma vez que já alcançamos uma compreensão inicial sobre o gênero. Passamos a abordar a fábula “A Arara e o Macaco”⁷, fábula considerada, conforme Mourão (2011), como uma história produzida para a Libras. Apresentamos o vídeo em Libras que narra a história. No fragmento abaixo, transcrevemos em língua portuguesa para que ela possa ser acompanhada por professores bilíngues:

A arara e o macaco

A arara e o macaco

Ao fugirem em debandada

Numa gruta se esconderam

De uma grande onça-pintada

Abrigados, os dois bichos

Com a onça ali, à espreita,

Cochichavam bem baixinho

Para não deixar suspeitas

Ao querer bolar um plano

Sem poder nem evitar

Para impor suas ideias

Pôs-se a arara a gritar

O macaco respondeu

Sem querer ficar pra trás

Esquecendo do perigo

Começou a gritar mais

Quando a onça ia embora

Se animou com tudo isto

Descobriu o esconderijo

Ao ouvir o reboliço

Teve início novamente

A caçada e a fuga

Aprenderam, então os dois

De maneira muito dura:

Quando todos falam alto

Onde ninguém ouve um pouco

As palavras são perdidas,

Não se chega a um acordo (PANZA; KANASHIRO, 2012, s/p).

Após apresentar a fábula aos estudantes em Libras, buscamos uma compreensão geral sobre o entendimento destes em relação à história, questionando de que se trata a fábula, quais são os personagens, o que está acontecendo e qual o desfecho. Após essa primeira contextualização geral da

7 Disponível em: <http://www.maosemmovimento.com.br/fabula-em-libras-a-arara-e-o-macaco/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

temática, passamos a informar que serão trabalhados dois dos cinco parâmetros de formação de sinais na Libras: a configuração de mão e o ponto de articulação. Solicitamos que os estudantes pensem mais atentamente sobre quais são os sinais que aparecem na história, buscando reconta-la e refletindo sobre a forma tomada pelas mãos em cada sinal, além dos pontos em que as mãos se articulam em relação ao corpo e ao espaço de sinalização.

Sobre o trabalho com a configuração de mãos, projetamos e também entregamos impresso o material produzido por Felipe e Monteiro (2007) que indicam a existência de 64 configurações de mãos na Libras (figura 17). Ao pensar sobre os sinais realizados na história, solicitamos que seja produzido uma espécie de manual que indique a configuração de mão dos sinais principais, refletindo, por exemplo, sobre a forma como o sinal macaco é realizado (figura 18), ou o sinal de arara (figura 19).

Figura 17: Configurações de mãos na Libras



Felipe, Tanya. Dicionário da Libras,
Versão 2.0 - 2005.

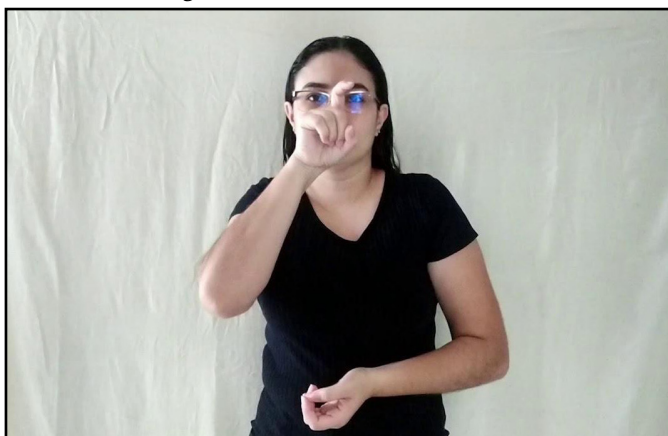
Fonte: Felipe e Monteiro (2007, p. 21)

Figura 18: Sinal de macaco em Libras



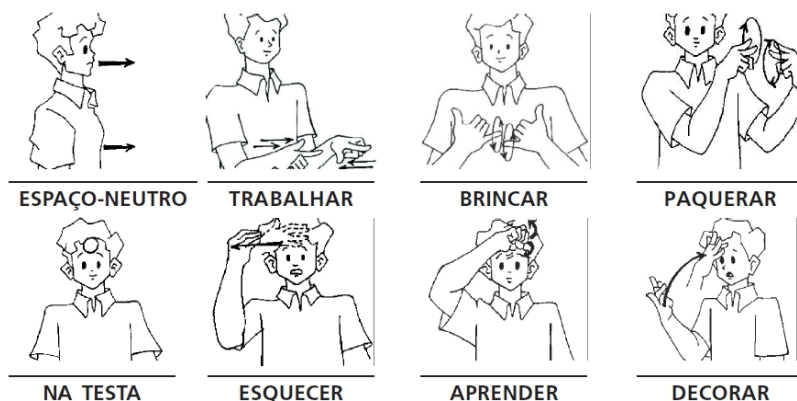
Fonte: Google imagens (2022)

Figura 19: Sinal de arara em Libras



Fonte: Almeida (2020)

A partir desse entendimento básico sobre os sinais da história, passamos a explicar sobre o ponto de articulação, que se refere ao espaço no qual o sinal será realizado. Indicamos que existem sinais com a mesma configuração de mãos que se diferenciam apenas pelo ponto de articulação, por exemplo, ressaltando a importância de todos os cinco parâmetros serem levados em consideração na formação de sinais em Libras. Os mesmos sinais trabalham com a história serão abordados no ensino do ponto de articulação. Em busca da sistematização desses conhecimentos, apresentamos mais alguns sinais contidos na obra de Felipe e Monteiro (2007), buscando ampliar esse entendimento.

Figura 20: Sinais para trabalhar o ponto de articulação em Libras

Fonte: Felipe e Monteiro (2007, p. 22)

Ao final, solicitamos que os estudantes formem frases em Libras utilizando-se dos sinais aprendidos e refletindo sobre os dois parâmetros trabalhados.

5ª OFICINA

Parâmetro 3 – movimentação e parâmetro 4 – orientação

Nesta oficina, passamos a trabalhar os parâmetros ‘movimentação’ e ‘orientação’. Neste momento, é importante salientar que existem sinais que são estáticos, ou seja, não apresentam movimento, mas há também os sinais que se distinguem pelo seu movimento. O movimento diz respeito a forma como as mãos se movimentam, podendo ser de forma linear, em formato de seta arqueada, circular, simultânea ou alternada, com a utilização das duas mãos, dentre outras formas. Além disso, a direção seguida pelas mãos também é importante (para frente, para trás, à esquerda ou à direita).

Para trabalhar esses dois parâmetros, apresentamos a fábula ‘Borboleta Surda’, adaptada por Karin Strobel, cuja transcrição está a seguir:

Ninguém prestava atenção na borboleta surda perdida no meio das pessoas. As pessoas estavam ocupadas estudando para prova de Libras. A borboleta surda então voou bem longe. O lugar era cheio de bichinhos falantes... Ela se escondeu timidamente, pois só sabia falar em língua de sinais. Mas depois não aguentando de curiosidade, foi se aproximando... Aproximando... Quando os bichinhos viram a borboleta surda, gritaram:- Que linda, venha!!! E a borboleta surda sinalizou e os bichinhos sinalizaram... Também sabemos língua de sinais, venha! A borboleta surda voou feliz, fazendo um arco-íris no céu (STROBEL, 2009b, p. 30).

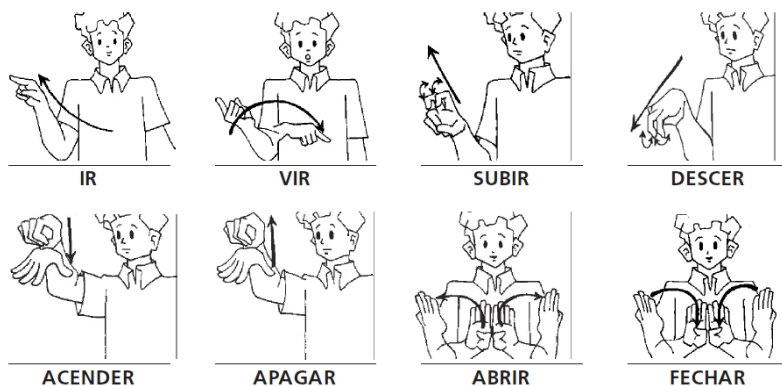
Essa fábula também aborda o contexto da surdez e pode ser utilizada para debater a cultura e a identidade surda. Inicialmente, algumas questões podem ser delineadas:

- 1) Sobre o que essa fábula aborda?
- 2) Por que a borboleta está perdida no meio das pessoas?
- 3) A borboleta é surda ou ouvinte?
- 4) Ela interage com as pessoas ao seu redor?
- 5) Por que ela voou para longe?
- 6) Ela sabia falar a língua dos bichinhos?
- 7) Os bichinhos foram hostis ou amigáveis com a borboleta? Por que?
- 8) Com quem você interage em seu dia a dia? Como é essa interação, em Libras, em português?
- 9) Qual língua você prefere usar? Por que?

A seguir, passamos a trabalhar o parâmetro da movimentação, refletindo sobre os movimentos realizados pelos personagens da história como a borboleta, os bichinhos, o ato de voar, dentre outros. Passamos a demonstrar alguns sinais que compõe a escola e solicitar que as crianças indiquem se há ou não movimento e, em caso de haver movimento, que elas percebam como esse movimento é feito.

Posteriormente, passamos a abordar o parâmetro da orientação, demonstrando a imagem a seguir:

Figura 21: Parâmetro ‘orientação’ - Libras



Fonte: Felipe e Monteiro (2007, pg. 23)

Com base na demonstração da figura 21, solicitamos que as crianças reproduzam os sinais ensinados na fábula, refletindo sobre a orientação que cada sinal indica. Salientamos que alterações nesses parâmetros podem alterar

o sentido do sinal a ser comunicado. Nesse momento é importante fazer com que as crianças reflitam sobre os pares mínimos: sinais com algum aspecto parecido, mas que se diferem quanto aos outros parâmetros. Um exemplo pode ser encontrado na figura 22, na qual uma mesma configuração de mão (em P), pode representar o sinal de presidente, professor ou da profissão pedagogia:

Figura 22: Pares mínimos em Libras



Fonte: LG Educacional (2022)

Para finalizar essa oficina, pedimos que os estudantes componham sua própria fábula, tendo em vista os conceitos abordados na sequência sobre as fábulas e sobre os parâmetros. Na próxima oficina o último parâmetro será abordado

6ª OFICINA

Parâmetro 5 – Expressões não manuais.

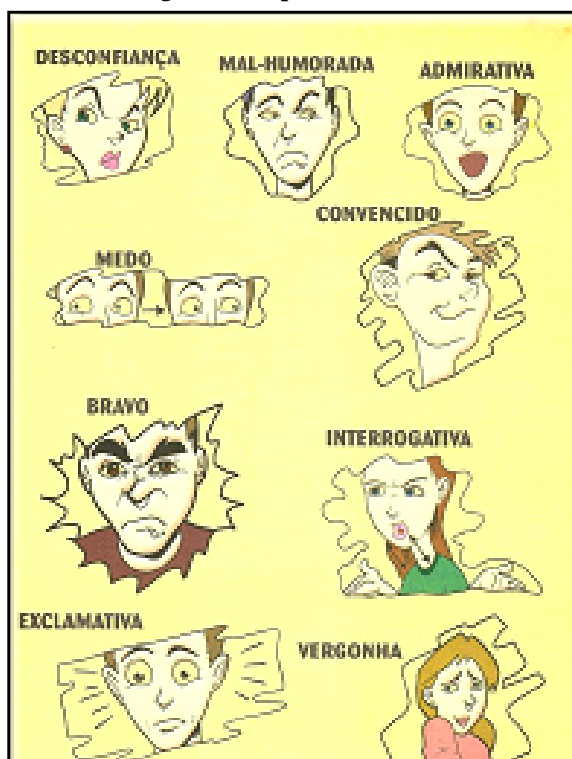
Nesta atividade, os alunos deverão exercitar os diferentes domínios que levam em conta as expressões não manuais, como recurso comunicativo na Libras. O professor deve iniciar sistematizando as expressões faciais e corporais mais comum, indicando o que ocorre em determinados contextos. Um exemplo pode ser o trabalho com o sinal + expressão de tristeza. O professor pode dizer que a raposa ficou *triste* porque não conseguiu alcançar as uvas. O referido sinal não pode ser comunicado sem que a expressão referente à tristeza seja realizada, tendo em vista o risco de não se conseguir alcançar corretamente a significação da mensagem.

Solicitamos que cada criança pense sobre esses parâmetros na realização dos sinais, por exemplo com o primeiro sinal que é história, qual é a configuração

de mão dele? Onde ele é realizado? Qual o movimento que viabiliza a realização deste sinal? É preciso que a pessoa que está sinalizando demonstre alguma expressão facial ao realizar este sinal? Por que? A mesma coisa será realizada com os outros sinais.

Outro exemplo a ser abordado é o sinal *querer*. A raposa queria alcançar as uvas. O sinal pode ser demonstrado, tendo em vista a intensidade que a pessoa estabelece ao ato de querer. Da mesma forma, o seu correspondente contrário deve ser demonstrado, uma vez que ao indicar que *não se quer algo*, geralmente, realizamos uma expressão de rejeição. Aproveitamos para explicar sobre a importância das expressões faciais e corporais, que funcionam como a gramática da Libras, uma vez que complementam o significado da informação passada. Ou seja, quando se quer algo, o comum é que a expressão seja de desejo, vontade. Quando não se quer, a expressão feita é de rejeição, de repúdio. Ao apresentarmos a imagem abaixo, passamos a explorar cada expressão retratada, buscando identificar seu correspondente contrário e indicando a presença ou ausência destes no contexto da fábula trabalhada “A raposa e as uvas”.

Figura 23: Expressões Faciais



Fonte: Google Imagens

Alguns questionamentos para fundamentar o debate podem ser:

- 1) Como poderíamos definir a importância das expressões faciais e corporais para a comunicação em Libras?
- 2) Qual é o risco de não indicarmos, durante a comunicação, a expressão correspondente ao sinal comunicado?
- 3) É possível compreender a comunicação em Libras apenas com o uso das mãos, sem as expressões faciais e corporais?
- 4) Quais expressões faciais contidas nesta imagem apareceram na fábula “A raposa e as uvas”?
- 5) A raposa teve medo do passarinho? Ou ela ficou brava com ele?
- 6) Vocês conseguem indicar, quando possível, os correspondentes contrários de cada expressão, por exemplo, com medo e tranquilo; bravo e feliz admirado e com nojo?
- 7) Qual a importância das expressões faciais e corporais na Libras?
- 8) Por que a Libras é considerada uma língua por meio da qual podemos nos comunicar utilizando o corpo todo?

Após as interações, solicitamos que os estudantes se dividam em duplas, formando diálogos em Libras, buscando exercitar os conteúdos aprendidos quanto aos cinco parâmetros da Libras. Os diálogos devem ser apresentados aos colegas.

7ª OFICINA

Nesta oficina, passamos a trabalhar o segundo conteúdo proposto em nossa sequência: os *classificadores*. Este trabalho terá a duração de duas oficinas. Inicialmente, apresentamos mais uma fábula, tendo em vista que os estudantes estão em processo de compreensão do gênero, já constituindo, neste momento, uma sólida base sobre o entendimento do gênero, bem como, sua sinalização. Nesta oficina, trabalhamos a fábula “A lebre e a tartaruga”. A transcrição dessa fábula se encontra a seguir:

A lebre e a tartaruga

No mundo dos animais vivia uma lebre muito orgulhosa e vaidosa, que não cessava de falar que era a mais veloz e se gabava disso, diante da lentidão da tartaruga.

“Lá vem dona tartaruga, vem andando sossegada, vou sair da frente dela pra não ser atropelada!” Cantava debochando a lebre da pobre tartaruga.

Um dia, a tartaruga pensou em fazer uma aposta no mínimo inusitada para a lebre:

- Estou certa que posso ganhar de você numa corrida! Desafiou a tartaruga.
- A mim?! Debochou a assustada lebre com o desafio.
- Sim, a você, disse a tartaruga. Façamos nossas apostas e vejamos quem ganha a corrida!

A lebre, meio incrédula, aceitou. Todos os animais se reuniram para assistir a corrida. A coruja marcou o ponto de partida e de chegada, e sem mais demoras, começou a competição em meio à incredulidade dos que assistiam.

Confiada na sua rapidez, a lebre deixou a tartaruga pegar vantagem e ficou tirando sarro dela. Logo, começou a correr velozmente e ultrapassou a tartaruga que caminhava vagorosamente, mas sem parar.

Só se deteve na metade do caminho, diante um pasto verde e frondoso, onde se dispôs a descansar antes de terminar a corrida. Ali, pegou no sono enquanto a tartaruga seguiu caminhando passo a passo, lentamente, mas sem se deter.

Quando a lebre despertou, viu desesperada que a tartaruga se encontrava a uma curtíssima distância da meta de chegada. Saiu correndo com todas as suas forças, mas já era muito tarde. A tartaruga tinha vencido a corrida!

Nesse dia a lebre aprendeu, em meio a uma grande humilhação, que não deve se gabar dos demais. Também aprendeu que o excesso de confiança é um obstáculo para alcançar nossos objetivos (ESCOLA EDUCAÇÃO, 2022, s/p).

Essa fábula será utilizada nesta e na próxima oficina. A abordagem dos classificadores, neste momento, é essencial porque eles complementam os conhecimentos adquiridos, quanto a formação de sinais em Libras. Os classificadores são definidos como descritores visuais, capazes de substituir os nomes dos objetivos sinalizados. Eles podem ser realizados por meio de verbos que indicam movimento e localização, classificando o sujeito ou o objetivo relativo à ação do verbo. Além disso, os classificadores também demarcam o gênero de pessoas, animais ou coisas na Libras, articulando relações gramaticais muito abstratas.

Uma explicação inicial sobre a função dos classificadores, como ferramentas para a descrição das realidades, é realizada após a sinalização da fábula para os estudantes. Passamos a apresentar um quadro aos estudantes, que sintetiza os tipos de classificadores existentes para a articulação da interação em Libras:

Quadro 5: Classificadores em Libras

Classificador	Definição	Exemplos
Descritivo (CL-D)	Busca descrever o tamanho, a forma e a aparência de um objeto, pessoa ou animal. Geralmente produzido com ambas as mãos de maneira simétrica ou assimétrica.	Formato de um objeto, por exemplo uma bola, um vaso, altura ou largura de uma caixa, descrição da roupa utilizada por uma pessoa, os sentimentos de uma pessoa, se está feliz, triste ou bravo.
Parte do corpo (CL-PC)	Indica alguma parte específica do corpo de uma pessoa ou animal realizando uma ação específica de alguma determinada forma.	As orelhas de um cachorro em movimento, a cabeça de alguém repousando no ombro de outra pessoa, os pés andando na areia, posição das pernas de uma pessoa sentada em uma cadeira ou sofá.
Locativo (CL-L)	Busca situar um determinado objeto em uma relação específica com outro objeto.	A prateleira onde estão organizados copos ou livros, uma pessoa chutando uma bola, o chão quando cai uma caneta.
Instrumental (CL-I)	Demonstra o que fazer com determinado objeto.	Carregar um balde pela alça, virar a página de um livro, limpar uma estante com um pano, pegar algum objeto.
Plural (CL-P)	Mostra o movimento ou a posição de um determinado ou indeterminado número de objetos, pessoas ou animais.	Muitas pessoas em uma fila, duas pessoas caminhando lado a lado, vários carros estacionados em uma rua.
Elementos (CL-E)	Retrata o movimento de elementos ou coisas não sólidas como o ar, a fumaça, a chuva ou o fogo.	Gotejar da água em uma torneira, luz piscando, o movimento que demarca a entrada de um líquido em um recipiente.

Fonte: elaboração própria

Após apresentar o quadro 5 que sintetiza os classificadores em Libras, o professor poderá reproduzir a fábula em Libras aos alunos, por meio da utilização de um vídeo⁸. Inicialmente, nesse primeiro momento da abordagem dos classificadores, algumas questões sobre a compreensão geral da história podem ser desenvolvidas:

- 1) Sobre o que se trata essa fábula?
- 2) Quem são os personagens principais?
- 3) Por que o coelho era vaidoso?
- 4) O que é ser uma pessoa vaidosa?
- 5) Por que o coelho sempre ganhava a corrida?
- 6) Os animais da floresta gostavam do coelho ou não? Por que?
- 7) O que os animais da floresta fizeram?
- 8) Por que a tartaruga quis competir na corrida com o coelho?
- 9) Por que o coelho riu quando foi desafiado?
- 10) Como a tartaruga ganhou a corrida?

8 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Scd25jYupAI&ab_channel=OsAmiguinhos. Acesso em: 03 fev. 2022.

11) O que você achou dessa história?

12) O que a tartaruga nos ensinou ao vencer o coelho?

13) O coelho continuou sendo arrogante com os animais depois de perder a corrida para a tartaruga ou ele modificou seu comportamento? Por que?

Após essa exploração inicial sobre a fábula, o professor passa a sintetizar os conteúdos aprendidos, solicitando que os estudantes recontem a fábula e sanando as dúvidas que surgirem ao longo da interação. Deve-se solicitar que as crianças reflitam sobre os conteúdos aprendidos até o momento em relação aos cinco parâmetros de formação de sinais em Libras e os conteúdos iniciais abordados sobre os classificadores. A segunda parte dessa oficina é apresentada a seguir.

8ª OFICINA

Para finalizar a sequência didática, o professor inicia recontando a última fábula trabalhada. Ele solicita, em um primeiro momento, que os alunos reflitam sobre os ensinamentos passados em título de moral da história, em cada uma das fábulas trabalhadas: “A raposa e as uvas”, “A arara e o macaco”, “Borboleta surda” e “A lebre e a tartaruga”. Algumas questões ao final das interações podem ser interessantes:

1) O que podemos aprender com cada uma das fábulas que trabalhamos ao longo de nossas oficinas?

2) Vocês gostaram de conhecer as fábulas, vão contar para seus familiares e amigos sobre os conteúdos que aprenderam?

3) Vocês gostaram de criar suas próprias fábulas?

Em seguida, após terem conhecido, inicialmente, a função dos classificadores em Libras, os alunos serão estimulados a pensarem nos classificadores utilizados nas histórias trabalhadas. Para isso, os questionamentos a seguir podem ser válidos:

1) Como podemos descrever os personagens da fábula “A raposa e as uvas”?

2) Como podemos descrever uma raposa? E o passarinho?

3) A árvore na qual a raposa estava tentando subir e alcançar as uvas era alta ou baixa?

4) Qual foi a cara que a raposa fez quando percebeu que o passarinho estava olhando para ela?

5) E em relação a fábula “A arara e o macaco”? A arara é igual ao passarinho? Como ela é?

- 6) E o macaco, o que ele faz? Como ele ainda?
- 7) Como foi quando a arara gritou, como ela gritou?
- 8) O macaco ficou bravo com a arara? Como?
- 9) E a fábula da “Borboleta surda”? A borboleta é grande ou pequena?
- 10) Como é o voo da borboleta?
- 11) Quem eram os outros personagens dessa história? Como eles eram?
- 12) A borboleta ficou feliz ou triste quando viu que os bichinhos sabiam se comunicar com ela?
- 13) E a lebre? Você já viu uma lebre? Como são as orelhas dela?
- 14) Vocês conseguem demonstrar como a lebre corre? É rápido ou devagar?
- 15) E a tartaruga? É difícil para ela correr? Por que?

Para finalizar nossa sequência didática, passamos a debater algumas questões mais relacionadas aos conteúdos aprendidos:

- 1) Vocês gostaram de aprender mais sobre a Libras e a cultura surda? O que é ser surdo?
- 2) Antes dessa aula vocês sabiam que na Libras também existem poemas, fábulas, piadas e outros gêneros? Ou apenas pensavam que esses gêneros só existiam em língua portuguesa?
- 3) Por que é importante lutar pela valorização da Libras para as pessoas surdas?
- 4) O que são as fábulas? Para que elas servem?
- 5) De quantos são compostos os parâmetros para a formação de sinais em Libras? Vocês se lembram de cada um deles? Poderiam explicá-los?
- 6) Por que é importante conhecer os parâmetros para a formação de sinais em Libras?
- 7) E os classificadores? Quais tipos existem de classificadores?
- 8) Por que é melhor utilizar os classificadores em determinados momentos?

Após essa última interação, a atividade pode ser encerrada.

Quadro 6: Resumo das atividades da sequência didática

Sequência didática para o ensino dos cinco parâmetros de formação de sinais em Libras e o uso dos classificadores, utilizando fábulas sinalizadas							
1ª Oficina	2ª Oficina	3ª Oficina	4ª Oficina	5ª Oficina	6ª Oficina	7ª Oficina	8ª Oficina
- Atividade introdutória: abordagem sobre a comunidade surda, cultura e identidade. - Apresentação de charges e questões norteadoras para o debate com a turma. Abordagem da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como a primeira língua da comunidade surda. Criação de uma visão positiva da surdez, com especificidades quanto a forma de aprender e se relacionar com o mundo.	- Abordagem da Literatura Surda, estabelecendo uma relação com a cultura e a identidade surda. - Exploração dos conhecimentos prévios sobre literatura e os gêneros que passam pela comunidade surda como as piadas, as charges, poemas, contos e as fábulas. - Introdução ao gênero "fábula", com a sinalização da história: "A raposa e as uvas". - Desenvolvimento de questões norteadoras da história. - Comparação entre o gênero fábula e o gênero notícia.	- Apresentação do vídeo da fábula "A raposa e as uvas" com exploração dos pontos principais da história e do próprio gênero. - Solicitação do relato da história pelos estudantes, de forma sinalizada, conforme sua compreensão.	- Abordagem de dois parâmetros para a formação de sinais em Libras: movimento e orientação. - Utilização da fábula "A arara e o macaco" para abordar os dois parâmetros. - Apresentação de tabela com as 64 possibilidades para a configuração de mãos. - Realização sobre esses dois parâmetros nos sinais que aparecem na história.	- Abordagem de dois parâmetros para a formação de sinais em Libras: movimentação e orientação. - Utilização da fábula "Borboleta Surda". - Abordagem dos conhecimentos prévios dos estudantes e síntese sobre a compreensão proporcionada pela história trabalhada. - Reprodução dos sinais que aparecem na fábula, refletindo sobre os dois parâmetros trabalhados. - Explicação sobre os pares mínimos em Libras. - Síntese dos conhecimentos construídos com a produção de uma fábula pelos estudantes.	- Abordagem do último parâmetro para a formação de sinais em Libras: expressões não manuais. - Síntese das expressões que apareceram na fábula "A raposa e as uvas", explorando os conhecimentos sobre as expressões que demonstram intensidade para os sinais em Libras. - Apresentação de materiais com algumas possibilidades de expressões faciais. - Debate sobre a temática, com algumas questões norteadoras. - Construção de diálogos em Libras entre duplas de estudantes.	- Abordagem dos classificadores em Libras. - Apresentação de quadro que sintetiza os tipos de classificadores e sua principal função. - Utilização da fábula "A lebre e a tartaruga". - Debate sobre o tema da fábula. - Solicitação do relato da história pelos estudantes, de forma sinalizada, conforme sua compreensão.	- Reflexão inicial sobre os conteúdos aprendidos nas 7 oficinas realizadas. - Debate inicial sobre as aprendizagens construídas com o trabalho com as fábulas. - Debate sobre os conteúdos abordados: cultura surda, literatura surda, cinco parâmetros de formação de sinais em Libras e classificadores.

Fonte: elaboração própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Finalizamos este trabalho certos de nosso compromisso com o desenvolvimento da educação de surdos em nosso país, principalmente considerando pressupostos válidos para o ensino bilíngue, compreendendo a Libras como primeira língua da Comunidade Surda e a língua portuguesa escrita como segunda língua. A Libras foi reconhecida em meados dos anos 2000 (BRASIL, 2002) como língua de expressão desta comunidade, mas ainda não figura largamente no ensino, o que dificulta a aprendizagem da L2 e limita o acesso aos surdos a uma gama de direitos que lhe são garantidos pela Constituição Federal.

Tendo em vista este entendimento, lançamo-nos em uma proposta que considera a Literatura Surda como uma alternativa para o ensino de Libras como língua materna a crianças surdas, reconhecendo que a educação disponibilizada a essas crianças ainda se restringe muito à livros impressos, em detrimento de textos sinalizados em vídeos. É possível encontrar uma gama de materiais que buscam divulgar a Literatura Surda na plataforma *Youtube*, com a sinalização das fábulas, por exemplo, gênero escolhido por nós para a proposta de uma sequência didática.

Consideramos as fábulas para a construção de uma unidade didática por entendermos que este gênero apresenta histórias curtas, divertidas e que abarcam um conteúdo moral, indispensável à educação das crianças em nossa sociedade. Em igual medida, optamos pela construção de uma sequência didática, por considerar que o trabalho sequencial promove maiores benefícios ao ensino de qualquer conteúdo, uma vez que ele ocorre gradativamente e permite a revisão dos conceitos ainda não aprendidos suficientemente. Em detrimento de uma educação tradicional (DUARTE, 2010), o trabalho sequencial poderia apresentar como alternativa válida o fato de se aproveitar em profundidade o que cada proposta visa abordar.

Neste sentido e reconhecendo a escassez de materiais focados na educação de surdos no país, buscamos como objetivo geral contribuir com o ensino de Libras como L1. Contudo, foi necessário que realizássemos um mergulho em conteúdos importantes para a compreensão de como esse ensino poderia ser apresentado. Por essa razão, no primeiro capítulo apresentamos o entendimento da surdez como uma diferença sociocultural e não como uma deficiência, como muitos fazem crer na visão clínico terapêutica. Ao contrário desta visão,

assumimos que a Comunidade Surda possui cultura e identidade próprias, que se movimentam e estão diretamente influenciadas por elementos como os contextos em que os surdos estão inseridos e também pela cultura ouvinte, hegemônica em nossa sociedade.

Passamos, no segundo capítulo, a estabelecer relações entre a surdez e o ensino de Libras como L1 da Comunidade Surda, enfocando o contexto por meio do qual essa educação surge e se desenvolve no país, até a consideração da Literatura Surda, maneira pela qual essa comunidade tanto tem se expressado na contemporaneidade. Em seguida, passamos a caracterizar o uso das fábulas nos processos educativos, tendo em vista experiências didáticas já publicadas. Após debatemos a construção de sequências didáticas e apresentamos nossa proposta. Como encontramos-nos em um contexto de ensino remoto, em decorrência da pandemia de Covid-19, que acometeu o mundo, não foi possível aplicar nossa sequência a uma turma de crianças surdas. Mas, pesquisas futuras podem contribuir para demonstrar, na prática, como os conceitos debatidos aqui, principalmente em relação às fábulas sinalizadas podem ajudar a pautar um discurso que considere a luta política da Comunidade Surda por reconhecimento e direitos igualitários. Luta esta que deve ser encabeçada pelas escolas e professoras e professores progressistas na direção da construção de um pensamento crítico e problematizador (FREIRE, 2021).

Consideramos que o trabalho de ensino de Libras como língua materna a crianças, principalmente no Ensino Fundamental I de maneira sequencial é importante para a construção de aprendizagens efetivas e que podem ser flexíveis às diferentes demandas da Comunidade Surda, frente à imposição ouvinte. As pessoas surdas advêm de diferentes realidades e são marcadas por processos de ‘normalização’, que as levam a oralização e imposição da aprendizagem da língua portuguesa como primeira língua. Inúmeras pesquisas já demonstraram o atraso que essa escolarização acidentada promove às pessoas surdas, indicando que a imposição de uma língua que não é sua apenas favorece a opressão da qual Freire (2019; 2021) tanto fala.

A unidade didática desenvolvida por nós neste trabalho considera a importância do oferecimento da educação bilíngue para surdos, tendo em vista que a Libras é a primeira língua (L1) e a língua portuguesa, a segunda língua (L2), a serem ensinadas aos alunos surdos, visando a conscientização destes acerca de seus direitos, garantidos por vários dispositivos legais (BRASIL, 2002; 2005; 2010; 2015; 2021). Essa proposta considera os pressupostos que têm sido estabelecidos acerca da educação de surdos, sob uma perspectiva bilíngue. O modelo de educação bilíngue se desenvolveu, tendo em vista os avanços, provenientes das lutas da comunidade surda no Brasil e no mundo, pelo direito de se educar e se comunicar em sua língua materna, no caso do

Brasil, a Libras. Esses movimentos foram muito presentes entre os anos 1990 e 2000, culminando, em nosso país, na oficialização da Libras como língua oficial de instrução e comunicação da comunidade surda em 2002 (BRASIL, 2002).

Mas, devemos considerar que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as leis que protegem essa comunidade sejam respeitadas e, realmente colocadas em prática. Em 2015, foi estabelecido que a educação oferecida aos surdos no Brasil fosse a educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua, ou língua materna, e o português escrito, como segunda língua. Assim sendo, pesquisas (LOPES, 2015) têm apontado a importância do ensino da Libras, inicialmente, para que, a apropriação do português ocorra a *posteriori*, o que facilita essa apropriação, já que o surdo já criou, antes, um ferramental para o aprendizado do português, a partir da Libras.

Neste sentido, nossa proposta busca apresentar pressupostos sobre a educação bilíngue. Assim, o surdo passa a ser visto, não apenas como alguém deficiente ou “anormal”, mas sim, como alguém que se destaca, puramente, por sua diferença, em termos linguísticos. “Os surdos, quando não representados como sujeitos culturais, entram no rol dos desajustados, desintegrados da sociedade ouvinte, deficientes e incapazes de se desenvolverem sem o auxílio de grupos dominantes culturalmente” (LOPES, 2015, p. 112). Essa consciência acerca da visão de si na sociedade, favorece, inclusive, o avanço da construção de letramentos, na educação de surdos, bem como, sua inserção na sociedade, majoritariamente ouvinte.

De acordo com Pereira (2014), em geral, o ensino de língua portuguesa aos surdos tem proibido a utilização das línguas de sinais. Muitos professores temem que seus alunos não aprendam o português escrito, em decorrência da utilização dos sinais, o que não é correto. Essa autora defende que, ao contrário do que muitos pensam, não é a utilização dos sinais que inviabiliza a proficiência dos alunos na língua portuguesa, mas sim, a forma como esta tem sido ensinada. Essa autora ressalta que:

Por muitos anos (e até hoje em muitos lugares), adotou-se, no ensino da língua portuguesa para os alunos surdos, assim como para os aprendizes de segunda língua, a concepção de língua como código. Nesta concepção o foco era colocado no aprendizado das palavras e das estruturas frasais, ficando o texto em segundo plano. Para isso, os alunos eram submetidos a cópias e exercícios que visavam ao aprendizado da gramática da língua portuguesa. O resultado foi, em grande parte das vezes, alunos que copiavam sem compreensão e que faziam os exercícios mecanicamente, sem entenderem o funcionamento da língua. Ainda em relação à compreensão, a ênfase nas palavras respondeu por uma preocupação grande com o sentido literal das palavras, o que muitas vezes prejudicava a compreensão (PEREIRA, 2014, p. 155).

Neste sentido, é importante que a língua materna da comunidade surda seja respeitada, para que o surdo possa se inserir, de fato, na sociedade e, atividades como a que está sendo proposta por nós, tendo em vista a leitura e identificação de pressupostos da educação bilíngue, auxilia para que, além de compreender a função destes textos, os surdos também tenham uma noção mais abrangente de seus direitos. É considerando o letramento como social (SILVA, 2014), que estabelecemos essa proposta.

Assim, não se pode falar em ensino de língua portuguesa para surdos, no contexto da educação bilíngue, sem que a sua língua materna seja ensinada primeiramente. Por essa razão, nossa proposta leva em conta o ensino de Libras para alunos surdos por meio de uma sequência didática que compreende cinco encontros. Adotamos as fábulas sinalizadas como um gênero a ser conhecido e reconhecido como parte da literatura surda e também, constituirão importantes elementos para a construção de aprendizagens plurais e significativas. Esperamos que nossa proposta inspire mais trabalhos na direção da construção de materiais e metodologia para o ensino da L1 para surdos, considerando sua importância que é crescente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Samara. Libras em tudo. **Arara – sinal em Libras**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ABYLJNxxx1k>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- BARBOSA, Jacqueline. **Sequência didática artigo de opinião**. São Paulo: Secretaria do Estado de Educação de São Paulo. Circulação restrita. 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/447206589/Barbosa-Jacqueline-Sequencia-Didatica-Artigo-de-Opinioao>. Acesso em: 09 dez. 2021.
- BARBOSA, Meire Aparecida. **A inclusão do surdo no ensino regular: a legislação**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdo_sistemaregular.pdf. Acesso em: 09 dez. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.
- BARROS, José Marcio. O Rodar do Moinho: notas sobre a antropologia e o conceito de cultura. **Cad. Ciênc. Soc.**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 5-13. 1993.
- BASSO, Sabrina Pereira Soares; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Material didático para alunos surdos: a literatura infantil em Libras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, nov. Relatos de Experiência. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/417>. Acesso em: 09 dez. 2021.
- BERENZ, Norine. Surdos Venceremos: The rise of the Brazilian Deaf Community. In.: MONAGHAN, Leila *et al* (org). **Many Ways to Be Deaf: International Variation in Deaf Communities**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2003. p. 173-193.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**: documento introdutório. Versão preliminar. Novembro de 1995.
- BRASIL. **Lei 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/2002/110436.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4909 de 27 de maio 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.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2284931>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista.** Curitiba: Editora UFPR, n. 2, p. 71-92. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2021.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo: Edusp, 2002.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, vol. 15, n. especial 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDBkyVZxZPHnJXJrDyWYn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2021.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI (UNIASSELVI). **Livro Digital:** Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: https://livrodigital.uniassevi.com.br/MAT52_lingua_brasileira_de_sinais_libras/unidade3.html?topico=1. Acesso em: 01 fev. 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mod_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY.%20Sequ%C3%A2ncias%20Did%C3%A1ticas%20para%20o%20oral%20e%20para%20a%20escrita%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20procedimento.pdf. Acesso em: 09 dez. 2021.

- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 11 out. 2021.
- ESCOLA EDUCAÇÃO. **Fábula: a lebre e a tartaruga**. 2022. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/a-lebre-e-a-tartaruga/>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- FATECC APOSTILAS. **Classificador**. 2021. Disponível em: <http://www.fatecc.com.br/alunos/apostilas/libras/Classificador/classificador.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.
- FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna. **Libras em Contexto: Curso Básico - Livro do Professor**. ed. 6. Brasília/DF: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEEP, 2007.
- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2021.
- FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**: revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v. 29, n. 46. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/39740/25358>. Acesso em: 01 out. 2021.
- FONSECA, Patrícia Rodrigues Gomes da. **Proposta de uma sequência didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para reescrita de um conto com alunos surdos do 4º e 5º ano**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 2017. Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras. Taubaté, São Paulo.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora. 2002.
- GONÇALVES, Adair Vieira; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.1, p.37-69. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15355>. Acesso em: 12 out. 2021.

GUIMARÃES, Yara A. F.; GIORDAN, Marcelo. Elementos para Validação de Sequências Didáticas. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia, SP. 2013. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0703/impressos/plc0703_aula16_elementos_validacaoSD.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n° 2. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 09 dez. 2021.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 112.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura Surda. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.98-109. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795>. Acesso em: 09 dez. 2021.

LOPES, Lorena Poliana Silva. Da Cinderela Ouvinte à Cinderela Surda Análise Multimodal e Ensino. **Revista Escrita**. Rio de Janeiro, n. 22, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28818/28818.PDF>. Acesso em: 09 dez. 2021.

MACHADO, Ana Queli Tormes; FRANZ, Edineia. Fábula: uma fonte de motivação para a produção textual e leitura. **Ideias: Revista do Curso de Letras, UFSM**, p. 67-70. 2006. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20PDF%20revista%2023/fabula%20uma%20fonte%20de%20motivacao.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

MAHER, Tereza Machado. O Dizer do sujeito bilíngue: aportes da sociolinguística. **Anais do Seminário Desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002964.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

MAHER, Tereza Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MAROQUIO, Vanusa Stefanon. Sequências didáticas como recurso pedagógico na formação continuada de professores. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.10, p. 95397-95409. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/36997/pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. Literatura Surda e Ensino Fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n°. 133, p. 1041-1058. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/s3P3kYFxxjf4v3BgXXBr5Hs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2021.

MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**. Volume 39, número 2, ano 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653>. Acesso em: 09 dez. 2021.

MONTEIRO, Myrna Salermo. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.292-302. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/810>. Acesso em: 09 dez. 2021.

MORAIS, Mariana Peres de; LACERDA, Cristina Broglia de Feitosa. Avaliação da compreensão de surdos através de fábula em Libras. Santa Maria: **Revista Educação Especial**. v. 33. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 01 out. 2021.

MORGADO, Marta. **Literatura das Línguas Gestuais**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

NOTISURDO. Charge “Os benefícios de ser surdo”. **That Deaf Guy**. Disponível em: <http://notisurdo.com.br/beneficiosurdos.html>. Acesso em: 01 fev. 2022.

PANZA, Sylvio Luiz. KANASHIRO, Elayne. **A arara e o macaco (legendado) – libras**. 2012. (3m05s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z2p8x8_4Reg&t=6s>. Acesso em: 2 fev. 2022.

PIMENTA, Josefa Maria Angôlo. A fábula em Libras para a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos. In: ALMEIDA, WG., (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, p. 93-111. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457-06.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

PISSINATTI, Larissa Gotti. **Representações Linguístico-Culturais do Povo Surdo na Literatura Surda**. 2016 134 f. Mestrado em Estudos Literários Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho Biblioteca Depositária: Roberto Duarte Pires. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1333>. Acesso em: 09 dez. 2021.

QUADROS, Ronice. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira. Estudos Lingüísticos. Porto Alegre: **Artmed**, 2004. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf. Acesso em: 09 dez. 2021.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, dados eletrônicos, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de.; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Reflexões sobre o processo de ensinoaprendizagem em turmas de surdos e com surdos. In.: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (org.). **Letramento na Diversidade: surdos aprendendo a ler/ escrever**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; BARBA, Clarides Henrich; VELANGA, Carmem Tereza. Utilizando as fábulas como estratégia de ensino no AEE de alunos com surdez. **XII Congresso Nacional de Educação**. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/24698119-Utilizando-as-fabulas-como-estrategia-de-ensino-no-ace-de-alunos-com-surdez.html>. Acesso em: 01 out. 2021.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora. 2001.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/SQqJXGjF7X5y68sZWK4jNLh/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SILVA, Arlene Batista da; FEBA, Berta. Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura e surdez: educação inclusiva e práticas de leitura. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/UFES**, v. 1, p. 1-18. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/15866>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SILVA, Hanna Russo Chacon Rodrigues. **O gênero discursivo fábula em Libras: uma análise enunciativa de textos na esfera virtual**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-16112017-133502/pt-br.php>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SILVA, Ivani Rodrigues; KUMADA, Kate Mamby Oliveira; AMADO, Beatriz Critelli. Libras, português e ciências para surdos: reflexões necessárias para uma prática escolar bilíngue. In.: SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília P. Marinho. **Letramento na Diversidade: surdos aprendendo a ler/ escrever**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda: análise introdutória de poemas em Libras. **Nonada - Letras em revista**, v. 2, n.21, p. 1-14. 2013. Disponível em: <https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=view&path%5B%5D=787>. Acesso em: 03 jul. 2021. Acesso em: 09 dez. 2021.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos**. Porto Alegre: Mediação, v. 1, 1999.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância. Florianópolis. 2009a. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 09 dez. 2021.

STROBEL, Karin. As imagens do Outro sobre a Cultura Surda. 2ª. Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009b.

VIEIRA, Alessandra Junqueira. **Desenvolvendo capacidades de linguagem:** uma proposta de sequência didática para a compreensão e produção escrita do gênero textual fábula. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté. Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté. Taubaté, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br:8080/jspui/bitstream/20.500.11874/1632/1/Alessandra%20Junqueira%20Vieira.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

VEINBERG, Silvana. La Otra Cultura. In.: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos:** processos e projetos. Porto Alegre: Mediação, v. 1, 1999.

VIGOTSKY, Lev. **A Formação Social Da Mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WITKOSKI, Sívila Andreis. A interface entre a família e o direito ao ensino bilíngue para sujeitos surdos: rompendo oposições binárias. **ETD-Educação Temática Digital** Campinas, SP, v.19, n.3, p. 882-900. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646222>. Acesso em: 09 dez. 2021.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa:** Como educar. Porto Alegre, 1998. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

POSFÁCIO



Escrever o posfácio desta obra não é tão simples porque não há o que complementar em relação a este texto. Ele está na medida justa. Ele basta. Mas, como orientadora, conheço detalhes de seu contexto de produção que faço questão de rememorar e compartilhar com seus leitores.

Seu autor, Prof. Erliandro Félix Silva, foi o primeiro aluno surdo do Programa em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Sua vinda revolucionou o curso de Mestrado que, para acolher o novo aluno, precisou se repensar, se redescobrir e se replanejar. Erliandro trouxe um desafio para um programa de pós-graduação de quase 30 anos de existência: colocar em prática a equidade e a inclusão que já defendia na educação de outras minorias.

Por ser o primeiro aluno surdo, Erliandro teve que reivindicar cuidados, nos orientar e, muitas vezes, nos perdoar pelos recursos humanos inexperientes e os recursos materiais não adaptados e insuficientes.

O então mestrando Erliandro, fazendo jus aos seus princípios éticos e acadêmicos, queria valorizar a Cultura, a Língua e a Literatura da Comunidade Surda; queria defender a educação libertária para crianças surdas; queria contribuir com o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, dentre tantos outros desejos de uma alma militante e engajada na luta pelos direitos humanos. E ele vislumbrou meu projeto de pesquisa cujo objetivo era ensinar leitura e escrita utilizando os gêneros de texto como instrumento.

Leitura e escrita já pressupunham língua escrita. Parecia inviável articular os objetivos do mestrando aos objetivos do projeto coordenado por mim. Mas Erliandro, que buscava língua de sinais, os gêneros textuais sinalizados e pertencentes à Literatura Surda, só precisava da fundamentação consistente para desenvolver seu próprio projeto. Na verdade, Erliandro não vislumbrou, ele iluminou meu projeto para que eu enxergasse um novo objeto de estudo.

Coube a mim apresentar-lhe o ensino numa perspectiva sociointeracionista, os gêneros de texto como instrumento e as sequências didáticas como procedimento. O resto foi construção de Erliandro, baseado no seu saber de surdo, na sua inserção, já depois de adulto, em contextos de alfabetização que dialogavam com suas próprias práticas e necessidades sociais.

Este livro, publicação da Dissertação de Mestrado de Erliandro, mostra como o professor de crianças surdas pode se apropriar da Literatura Surda e do

gênero fábula sinalizada para ensinar Libras e Cultura Surda e descortina formas possíveis, sustentadas e inclusivas de práticas pedagógicas para a educação de Surdos.

Oferecendo um conjunto de atividades organizadas em sequência didática que podem servir de referência ou até mesmo de instrumento para professores, esta publicação contribui com o ensino de Libras como língua materna ou L1 para estudantes surdos do Ensino Fundamental I, atendendo a um conjunto de legislações nacionais.

Entretanto, mais que atender à legislação, que prevê o direito de o Surdo constituir sua identidade por meio de sua própria língua, e mais que dar visibilidade às particularidades desse povo, este livro é resultado de um trabalho que afetou pesquisas de docentes e discentes da pós-graduação e influenciou a inserção dos temas ensino de Libras, trabalho do professor e do intérprete de Libras aos projetos e linhas de pesquisa do Programa em Linguística Aplicada de Taubaté.

Entendo que as atividades elaboradas aqui também podem subsidiar o trabalho de professores no ensino de Libras para crianças ouvintes, favorecendo a imersão dessas crianças à Cultura Surda, sendo possibilidade de combate a preconceitos e ampliando interações entre os diferentes.

Se mais pessoas souberem língua de sinais, se mais pessoas fizerem parte da Comunidade Surda, poderemos contribuir com a escola bilíngue mais solidária e sustentável.

Que este livro também chegue a muitas salas da Educação Básica e das Licenciaturas e a outros campos de pesquisa para iluminar mais projetos educacionais, acadêmicos e de vida.

Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Coordenadora do Programa de Linguística Aplicada e
Coordenadora do Curso de Letras da Universidade de Taubaté.

Taubaté, 30 de outubro de 2025.

ÍNDICE REMISSIVO



A

Alfabetização 6, 7, 25, 27, 41, 42, 43, 62, 107

Alunos 8, 10, 24, 26, 27, 30, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 52, 61, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 87, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104

Aprendizado 35, 39, 47, 48, 49, 50, 52, 62, 69, 72, 74, 97

Aprendizagem 7, 9, 18, 20, 25, 26, 27, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 95, 96, 101, 103

B

Bílingue 6, 7, 13, 17, 18, 20, 23, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 43, 48, 49, 61, 69, 71, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108

Bilinguismo 6, 31, 34, 35, 49

C

Comunicação 14, 15, 20, 21, 22, 25, 27, 35, 36, 39, 48, 53, 70, 89, 97

Comunidade 5, 6, 8, 9, 10, 11, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 65, 74, 94, 95, 96, 97, 98

Crianças 5, 7, 8, 9, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 48, 52, 53, 54, 59, 61, 73, 74, 75, 81, 86, 87, 92, 95, 96, 107, 108

Cultura 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 24, 25, 26, 27, 30, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 47, 53, 62, 74, 76, 86, 93, 94, 96, 99, 102

Culturais 9, 10, 13, 14, 15, 19, 37, 38, 40, 43, 67, 72, 97, 102

Cultural 5, 9, 13, 19, 22, 27, 30, 32, 37, 43, 66, 72

Culturas 13, 14, 17, 38, 61, 62, 67

Currículo 18, 28, 30, 42, 66, 67, 72

D

Didática 5, 6, 8, 11, 31, 46, 59, 61, 62, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 105, 108

Diferenças 13, 14, 15, 16, 18, 33, 37, 48, 57, 65, 69, 74, 76, 81

Diferentes 13, 14, 15, 16, 17, 19, 24, 25, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 48, 49, 52, 53, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 80, 87, 96, 108

E

Educação 6, 7, 10, 13, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 45, 46, 48, 49, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 72, 74, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 107, 108

Ensino 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 59, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 84, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 107, 108

Escolas 7, 8, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 30, 31, 34, 35, 36, 42, 52, 61, 62, 96
 Escrita 6, 7, 18, 23, 26, 27, 32, 38, 39, 50, 51, 52, 95, 100, 104, 105, 107
 Estudantes 5, 6, 7, 8, 11, 20, 23, 29, 35, 46, 49, 52, 56, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 70,
 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 89, 90, 92, 94, 108
 Expressão 9, 22, 23, 26, 33, 47, 51, 58, 75, 87, 88, 89, 95

F

Fábula 7, 8, 9, 10, 11, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 61, 68, 69, 70, 74, 75,
 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 103, 104, 105, 108
 Famílias 7, 18, 19, 20, 21, 25, 38, 39, 48
 Formação 6, 17, 18, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 42, 48, 52, 57, 59, 63, 65, 67, 68, 71, 74,
 82, 83, 84, 90, 92, 93, 94, 102, 103
 Freire 62, 63, 64, 65, 67, 72, 74, 96

G

Gênero 5, 7, 8, 9, 10, 11, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 61, 68, 69, 70, 71, 73, 74,
 75, 80, 81, 82, 89, 90, 94, 95, 98, 104, 105, 108
 Gêneros 8, 46, 53, 68, 70, 71, 73, 74, 78, 80, 93, 94, 107

I

Identidade 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 27, 35, 41, 47, 52, 53, 74, 75,
 86, 94, 96, 102, 108
 Inclusão 6, 13, 18, 22, 23, 28, 34, 37, 38, 41, 48, 49, 62, 76, 99, 107
 Interação 15, 19, 37, 39, 42, 48, 52, 56, 68, 73, 76, 78, 86, 90, 92, 93
 Intérprete 22, 24, 26, 36, 52, 54, 108

L

Leitura 6, 20, 40, 47, 71, 98, 102, 104, 107
 Letras 101, 102, 104, 105, 108
 Libras 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34,
 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57,
 59, 61, 62, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85,
 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 107, 108
 Língua de sinais 5, 6, 18, 22, 30, 37, 39, 43, 49, 85, 107, 108
 Linguagem 11, 25, 29, 36, 37, 38, 41, 66, 70, 73, 101, 103, 105
 Língua portuguesa 6, 7, 23, 27, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 69, 71, 78, 82, 93, 95,
 96, 97, 98, 104
 Línguas 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 43, 69, 71,
 75, 76, 97, 103
 Linguísticas 9, 18, 20, 23, 30, 32, 39, 48, 49, 53, 75, 100
 Linguístico 7, 9, 10, 19, 25, 27, 32, 33, 37, 39, 43, 68
 Literatura 7, 8, 9, 29, 30, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 74, 78, 94, 98, 99
 Literatura 5, 6, 8, 9, 10, 11, 29, 30, 39, 40, 42, 46, 61, 74, 77, 78, 94, 95, 96, 102,
 103, 104, 107

M

Mãos 30, 57, 58, 59, 81, 83, 84, 85, 89, 91, 94

P

Personagens 9, 41, 46, 47, 51, 53, 56, 80, 81, 82, 86, 91, 92, 93

Políticas 8, 13, 18, 23, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 38, 39, 41, 48, 75, 76

Professores 6, 8, 10, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 32, 35, 36, 42, 48, 52, 63, 65, 71, 73, 82, 96, 97, 101, 102, 108

S

Sequência didática 5, 8, 11, 31, 46, 59, 61, 62, 68, 70, 71, 72, 74, 92, 93, 94, 95, 98, 101, 108

Sinais 5, 6, 8, 9, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 33, 37, 39, 40, 41, 43, 46, 49, 53, 57, 58, 59, 61, 74, 75, 77, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 97, 100, 103, 107, 108

Sinalizadas 6, 45, 46, 52, 53, 57, 70, 75, 94, 96, 98

Sociedade 6, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 33, 35, 36, 37, 40, 47, 61, 62, 63, 76, 95, 96, 97, 98

Sujeitos 13, 16, 19, 21, 38, 53, 65, 67, 71, 97, 104, 105

Surda 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 39, 40, 42, 43, 46, 48, 51, 52, 53, 56, 61, 62, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 85, 94, 95, 96, 102, 103, 105, 107, 108

Surdas 5, 6, 7, 9, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 37, 39, 41, 42, 45, 47, 48, 53, 59, 61, 74, 75, 76, 77, 93, 95, 96, 107

Surdez 9, 10, 13, 18, 19, 20, 25, 26, 30, 46, 50, 77, 86, 94, 95, 96, 104

Surdo 5, 7, 8, 9, 10, 11, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 46, 71, 74, 76, 77, 93, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 107

Surdos 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 56, 61, 62, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108

