



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Angela Simone de Mattos Esteves

Buscando caminhos: entre o embrutecimento e a emancipação no processo de letramento da pessoa surda em língua portuguesa escrita.

Dissertação de Mestrado submetido à Universidade Federal
Fluminense visando à obtenção do grau de Mestre
em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Dagmar de Mello e Silva

Coorientadora: Ruth Maria Mariani Braz



Niterói
2017

Angela Simone de Mattos Esteves

Buscando caminhos: entre o embrutecimento e a emancipação no processo de letramento da pessoa surda em língua portuguesa escrita.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense como requisito para a obtenção do Grau de Mestre.

Orientador(a): Dagmar de Mello e Silva

Coorientadora Ruth Maria Mariani Braz

Angela Simone de Mattos Esteves

Buscando caminhos: entre o embrutecimento e a emancipação no processo de letramento da pessoa surda em língua portuguesa escrita.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense como requisito para a obtenção do Grau de Mestre.

Banca Examinadora:

Dr^a. Dagmar de Mello e Silva – Orientadora e Presidente - Universidade Federal Fluminense

Dr^a. Helena Rodrigues Lopes – Membro Titular 1 - CMPDI - UFF

Dr^a Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz – Membro Titular 2 e Revisora - INES

Dr^a. Jacqueline de Faria Barros – Membro Externo - Faculdade Lusófona

Dr^a. Ruth Maria Mariani Braz – Coorientadora- CMPDI-UFF

Dr^a. Rejany dos Santos Dominick – Membro Suplente CMPDI - UFF

*“A reta é uma curva
que não sonha.”*

Manoel de Barros

Dedicatória

Dedico este trabalho ao Caio, meu filho, aos meus amigos surdos e ouvintes porque com eles cheguei aqui.

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho, pela paciência, pelo carinho e respeito pelos meus estudos.

Ao Du, por sua rigidez com minhas falas e posicionamentos, pois aprendi também em casa o quanto é importante saber de onde falo, por que falo e para quem falo.

À minha mãe e ao meu irmão, que sempre me apoiam e fazem toda a diferença, amparando e incentivando em tudo o que faço.

Aos amigos, professores, alunos e direção do Centro Educacional de Niterói, que, desde o início de todo o processo, me incentivaram e criaram meios para que eu pudesse realizar essa trajetória.

À direção do Liceu Nilo Peçanha, do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), à coordenação do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES) – Niterói, pelo carinho e compreensão nesse processo de formação acadêmica.

Aos meus amigos amados, pela paciência, pelo carinho e atenção que recebi ao longo de toda essa trajetória, seja pelo *whatsapp*, *facebook* ou mesmo nos abraços aconchegantes de que precisei e que ganhei sempre que nos víamos.

Aos meus amigos da Panela do Fundão (Gabriel, Ana, Tati, Gi, Danilo e Thiago), que são realmente especiais. Cada um de nós, com nossa esquisitice, somou e fez a diferença com muito respeito.

Ao meu querido amigo e Mestre Rogério Coutinho (CEN/UERJ), que me auxiliou sempre que precisei, não importando dia nem hora.

À amiga e professora Teresa Pratt, pelo carinho em atender as minhas urgências.

Aos professores do CMPDI que respeitaram as nossas individualidades e nos incentivaram a acreditar que é possível fazer diferente.

À professora Dr^a Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz, por suas contribuições em sua revisão linguística.

À minha amiga orientadora Dr^a Dagmar de Mello e Silva, que, com sua atenção, carinho e poesia, me ouvia com toda paciência e me auxiliava a caminhar fora da reta.

À minha amiga coorientadora Dr^a. Ruth Maria Mariani Braz, que, desde o início de sua coorientação, me trazia à realidade com carinho, objetividade a qualquer dia e horário.

Por pensar e aprender ao longo dessa experiência estética que o processo é o maior produto que eu poderia produzir e, por isso, agradeço por ter estado nos textos especialmente com Rancière e Deleuze.

SUMÁRIO

	PAGINAÇÃO
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xi
LISTA DE ABREVIATURAS	xii
 RESUMO	 xiii
 ABSTRACT	 xiv
 1. INTRODUÇÃO	 15
1.1 Apresentação	15
1.2 Aprender ?...	18
1.3 A construção cognitiva e a não linearidade	23
1.4 A língua, a linguagem e o pensamento	28
 2. OBJETIVOS	 31
2.1 Gerais	31
2.2 Específicos	31
 3. MATERIAL E MÉTODOS	 32
3.1 Catalogar obras literárias em libras	35
3.2 Produzir e divulgar o DVD em libras sobre “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha	36
3.3 Teste in locus, questionário	37
 4. RESULTADOS	 38
4.1. Catalogação de obras literárias narrativas em Libras	38
4.2. As produções – oficinas, o vídeo e a divulgação do DVD	60
4.3 As entrevistas	72
 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	 89
5.1 Conclusões	89

5.2 Perspectivas	91
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
7. APÊNDICE E ANEXO	98
7.1 Apêndice	98
7.1.1 Questionário aplicado no Google docs	98
7.2 Anexo	103

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Registro de um aluno sobre o livro Catando Feijão	63
Figura 2: Registro de um aluno sobre o livro Cena de rua	64
Figura 3: Registro de um aluno sobre DVD da história em Libras	65
Figura 4: Registro de um aluno, após as etapas anteriores	66
Figura 5: Continuação do registro com frase e ilustração	66
Figura 6: Continuação do registro com ilustração e frase	67
Figura 7: Print do vídeo “Quando a escola é de vidro”	69

LISTA DE QUADROS

Quadro1: Catalogação on line das obras de narrativas literárias em LIBRAS	39
Quadro 2: Participação em eventos	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de surdos e ouvintes entrevistados.....	72
Gráfico 2: Identificação da idade.....	72
Gráfico 3: Identificação de quando ficou surdo.....	73
Gráfico 4: Quando os entrevistados surdos aprenderam a Libras.....	74
Gráfico 5: Domínio da Libras pelos pais.....	75
Gráfico 6: Quando os pais dos surdos conversaram/conversam em Libras com eles	76
Gráfico 7: Questionamento ao entrevistado Surdo sobre a repetição de série	76
Gráfico 8: Questionamento aos Surdos sobre o ensino de libras nas séries iniciais	77
Gráfico 9: Idade em que os entrevistados Surdos aprenderam a ler e escrever	78
Gráfico.10: Idade em que os entrevistados ouvintes aprenderam a ler e escrever	79
Gráfico 11: Questionamento aos Ouvintes sobre intérprete durante as aulas	80
Gráfico 12: Questionamento aos Surdos sobre intérprete durante as aulas	80
Gráfico 13: Séries em que os Surdos tiveram intérpretes nas aulas	81
Gráfico 14: Materiais didáticos, apresentações e explicações.	82
Gráfico 15: Representa a escolaridade dos entrevistados	83
Gráfico 16: Acesso dos Surdos a livros literários traduzidos em Libras	84
Gráfico 17: Idade dos Surdos entrevistados	84
Gráfico 18: Relação entre leitura de livros em Libras, entendimento e escrita da Língua Portuguesa	85
Gráfico 19: Análise da adaptação da História em Libras	86

LISTA DE ABREVIATURAS

Libras – Língua Brasileira de Sinais

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

TCLE - Termo de Livre Consentimento Esclarecido

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

RESUMO

O produto desta dissertação visa auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Por isso, fizemos uma catalogação de obras literárias já traduzidas para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), juntamente com a narração em Libras e legenda em Língua Portuguesa do vídeo da obra “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha, disponibilizada em DVD e divulgada no site: <https://projetogalileugalilei.wordpress.com/portugues/>. O projeto Galileu Galilei é coordenado pela Prof^a Dr^a Ruth Maria Mariani Braz e pelo Doutorando Leonardo Alves e Silva e tem como objetivo divulgar práticas exitosas, materiais didáticos, referencial bibliográfico e um inventário dos glossários em Libras e em áudio descrição para que possam auxiliar o aprendizado de interessados na temática. No intuito de validar esse produto, foi realizado um questionário para analisar as interpretações desse texto por um grupo de pessoas surdas e ouvintes, a fim de demonstrar o quanto o letramento visual é um dispositivo inicial importante para intermediar a aprendizagem de Língua Portuguesa escrita para surdos adolescentes/adultos.

Para alcançarmos esse objetivo, foi considerado pertinente o desenvolvimento de estudo descritivo, seguindo a metodologia de pesquisa qualitativa, através de estudos bibliográficos pré-existentes, sobre como ocorre a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos e apoiamos-nos nos princípios do método da cartografia em Ciências Humanas como estratégia para as análises. Essas tentativas e ações nos permitiram desemaranhar algumas linhas desse complexo e desafiador movimento de tentar compreender quais percursos podem contribuir para a aprendizagem de Língua Portuguesa escrita para surdos adolescentes/adultos. Logo, esta pesquisa se faz relevante, pois, apesar de não apresentar verdades perenes, propõe um convite ao pensamento sobre questões que podem auxiliar na inclusão de todas as pessoas nos diferentes cenários em que se faça necessário o diálogo entre Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esperamos que o vídeo, divulgado livremente, seja mais uma contribuição na eliminação de barreiras para o letramento das pessoas como um todo.

Produtos: Um DVD em Libras com narração e legenda em Língua Portuguesa sobre a obra “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha, e a catalogação de obras literárias já traduzidas para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Palavras-chave: leitura, escrita, problematização, pensamento, aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to assist the teaching-learning process of Portuguese as a second language for the deaf. For this purpose, we have catalogued literary works already translated into Brazilian Sign Language (LIBRAS), along with the narrative of Ruth Rocha's video "Quando a escola é de vidro", in Brazilian Sign Language and subtitles in Portuguese which will be available in DVD and released on the website <https://projetogalileugalilei.wordpress.com/portugues/>. The project Galileo Galilei is coordinated by Prof. Dr. Ruth Maria Mariani Braz and Leonardo Alves e Silva, PhD, and aims to disseminate successful practices and didactic materials. It includes a bibliographic reference plus an inventory of the glossaries in Brazilian Sign Language accompanied by audio descriptions so that all users can share in the learning experience. In order to validate this product, a questionnaire was used to analyze the interpretations of this text by a group made up of deaf people and listeners in order to demonstrate how visual literacy is an important primary aid for deaf adolescents/adults learning written Portuguese.

In order to reach this objective, it was considered relevant to develop a descriptive study (following the methodology of qualitative research) through pre-existing bibliographic studies of how Portuguese language learning by the deaf occurs based on the principles of the method of cartography in Sciences as a strategy for analysis. These attempts and actions have allowed us to unravel this complex and challenging process of understanding which pathways can contribute to the learning of written Portuguese for deaf adolescents/adults. Therefore, this research is relevant because although it does not present perennial truths, it does propose an invitation to consider questions that can facilitate the inclusion of all persons involved in the different scenarios where dialogue between Portuguese and Brazilian Sign Language (LIBRAS) is necessary. We hope that this freely released video will further contribute to the elimination of barriers to the literacy of people as a whole.

Product: A DVD documentary about Ruth Rocha's work "Quando a escola é de vidro" in Brazilian Sign Language with narration and subtitles in Portuguese and cataloguing literary works already translated into Brazilian Sign Language (LIBRAS).

Keywords: reading, writing, problematization, thinking, learning.

1. INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO

Este trabalho surgiu a partir das experiências que tive como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Liceu Nilo Peçanha e do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho com alunos surdos adultos, em turma regular e em sala de recursos multifuncionais. Experiências essas que me levaram a refletir sobre algumas questões relacionadas ao letramento na Língua Portuguesa como segunda língua (L2) com surdos jovens e adultos.

Ao longo dessa prática profissional, pude acompanhar alunos surdos que estão ou estiveram em turmas regulares de Educação Básica. O material didático disponível para esses jovens e adultos encontrava-se em Língua Portuguesa escrita, sendo que alguns contavam com a presença de intérpretes junto aos seus professores durante as aulas. Alguns desses alunos são fluentes em Língua Brasileira de Sinais¹ (Libras), outros a dominam muito pouco e, em relação à Língua Portuguesa escrita, pouquíssimos conhecem sua estrutura sintática e têm também aqueles que apenas reconhecem listas de palavras.

Informações coletadas em entrevista com os professores durante reuniões pedagógicas me levaram a alguns questionamentos: Como esses alunos estudam com autonomia em seus livros didáticos? Como eles entendem a tradução dos intérpretes? Como realizam seus trabalhos escritos? Seus professores aceitam trabalhos apresentados em Libras? Se aceitam, como os alunos fazem para essa apresentação? Como esses alunos entendem a datilologia, que é um recurso linguístico recorrente nas aulas, quando não conhecem ou não existe um sinal em Libras para traduzir da Língua Portuguesa ou quando desconhecem a palavra e sua significação em Língua Portuguesa?

¹ Vide em anexo a lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e o decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.

Apesar de tantas questões envolvendo o ensino e a aprendizagem de surdos, confesso que não foi a busca por essas respostas que me moveu nesse trabalho, pois, ao longo de minha experiência como educadora de pessoas surdas, tanto em sala de aula como em sala de recursos multifuncionais, eu já tinha, de certa forma, algumas respostas para essas questões de ordem meramente instrumental. Foi muito mais o desafio de decifrar alguns enigmas que nos levam à formulação dessas questões que me levou a pensar a respeito de fatores inerentes à aprendizagem de uma língua não nativa (no caso dos surdos, a Língua Portuguesa escrita). Então, tomei como principal eixo deste trabalho as relações que esse aluno surdo adolescente/adulto estabelece entre as línguas, sem deixar de considerar essas condições por mim observadas.

Com o intuito de provocá-los no processo de letramento em Língua Portuguesa, fui construindo estratégias de trabalho assim como faz um “Mestre Ignorante” (RANCIÈRE, 2015). Dessa forma, seguindo Kohan (2003), o trabalho foi construído

[...] como o exercício de um mestre que se interroga a si mesmo, a leitura de O mestre ignorante pode ser um belo trabalho de emancipação, em um dos sentidos que Rancière confere à palavra, em seu livro: forçar uma capacidade ignorada ou negada a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. Exercício emancipatório de leitura que nos força a pôr em questão o modo e o sentido com que ensinamos, as forças que nos movem a fazê-lo, as apostas políticas que, conscientemente ou não, afirmamos em nossa prática. Emancipatório é o exercício, se nos permite, ao final das contas, de educar sem subestimar ninguém – começando por não subestimarmos a nós próprios. (KOHAN, 2003, p.224)

A primeira tentativa nesse sentido se constituiu em ampliar conhecimentos em Libras através de interações comunicativas com alunos surdos que frequentam a sala de recursos multifuncionais e que dominam melhor essa língua. Concomitante a essas interações e a partir dos interesses de cada aluno, iniciou-se um trabalho que correlaciona o sinal em Libras à imagem correspondente a sua significação e representação gráfica em Língua Portuguesa. O objetivo dessa etapa do trabalho foi permitir que o aluno soubesse da correlação entre a palavra escrita e sua significação, assim como ocorre com um sinal em Libras que também representa um significado.

A diferença é que as imagens desses significantes em Libras e em Língua Portuguesa ocorrem em perspectivas distintas. Esta é linear e aquela é simultânea como afirma Felipe (1989) em seu texto “Bilinguismo e surdez”. Logo, a concepção de mundo de um usuário de Língua de Sinais é diferente da concepção de um falante de língua oral-auditiva, pois, em Libras, dois sinais podem ser reproduzidos ao mesmo tempo, enquanto em línguas orais-auditivas os signos estão presos à linearidade dos significantes. Sendo assim, em “Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos”, Lebedeff (2010) ao relatar suas experiências, nos mostra que os textos em Língua Portuguesa, quando desenvolvidos em propostas educativas baseadas na visualidade da surdez, devem respeitar a experiência visual dos surdos e o entendimento do texto torna-se mais autônomo e enriquecedor.

Essa foi a primeira lição que me direcionou para a busca por emancipar-me no exercício da docência. Ou seja, o princípio de que:

À maneira de Perseu eu deveria voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle (CALVINO, 1990 p.19)

Nós, professores, sabemos que as pessoas têm diferentes maneiras de aprender um assunto, de pensar ou fazer uma mesma tarefa, mesmo que estejam todas inseridas no mesmo contexto. As pessoas com surdez também necessitam de metodologias diferenciadas que devem ser usadas por professores nas aulas, respeitando a sua singularidade linguística. Nem todos os surdos partem do mesmo ponto no ato de aprender e também não dispõem dos mesmos recursos para isso. Por isso, procurei discorrer um pouco sobre o ato de aprender, cujo conteúdo será apresentado no próximo capítulo.

1.2 APRENDER?

Esta pesquisa iniciou-se com uma proposta de letramento visual em que os textos em Língua Portuguesa seriam apresentados aos alunos surdos nas perspectivas de mapa conceitual², glosa³ ou histórias em quadrinhos. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita da pessoa surda têm como ponto de apoio sua L1, já que os sujeitos sociais atuam no mundo por intermédio de uma língua através da qual realizam suas interações sociais e constroem sentidos próprios com a vida.

Ao longo de parte do processo de letramento dos surdos com quem trabalhei em Sala de Recursos Multifuncionais, seja no Liceu Nilo Peçanha ou no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, constatamos a necessidade de uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem buscando identificar o porquê das dificuldades de aquisição de uma segunda língua.

A proposta de apresentar textos em Língua Portuguesa em perspectiva de mapa conceitual, glosa ou histórias em quadrinhos é uma das inúmeras possibilidades de letramento, mas não podemos reduzir a complexidade do método de ensino-aprendizagem como fim em si mesmo, posto que aprender é algo que transcende o saber.

Entendemos o aprender como o ato que nos conecta com a vida, processo que nos acompanha ao longo de nossa existência como o curso de um rio sem que possamos precisar sua nascente nem sua foz. Dessa forma, as propostas de ensino, se vistas como método, restringiriam o pensamento, pois se apresentariam como verdades, respostas prontas para qualquer experiência em letramento visual.

O método é um artifício pelo qual reencontramos a natureza do pensamento, aderimos a essa natureza e conjuramos o efeito das forças estranhas que alteram e nos distraem. Pelo método nós conjuramos o erro. Pouco importa a hora e o lugar se aplicamos o método: ele nos faz penetrar no domínio do que vale em todos os tempos, em todos os lugares (DELEUZE, 1962, p.118)

² Mapa conceitual foi desenvolvido para promover a aprendizagem significativa, é um diagrama de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais, se for o caso. Não busca classificar conceitos, mas sim relacioná-los e hierarquizá-los. (MOREIRA, 2012)

³ Glosa, segundo SOUZA (2010), consiste em uma interlíngua escrita em português do texto em Libras que confere suporte ao procedimento de tradução, criado pelo STONE (2009).

A reflexão aqui apresentada busca enriquecer-se com o pensamento sobre o processo de letramento, sem o intuito de estabelecer o que é verdade ou erro. Busca-se pensar ativamente, mais do que a *práxis*, a produção de sentidos que é própria de toda experiência estética⁴, uma visão de educação e do agir, numa compreensão que desnaturaliza relações simplistas entre o homem e a vida, geralmente concebidas como fruto de uma dialética que encontra uma síntese entre homem/sociedade (DELEUZE, 2003).

Nesse sentido, passamos a investir um esforço para escapar dos objetivismos que nos conduzem a leis gerais de compreensão sobre como ocorrem os processos de aprendizagem, mas com o intuito de produzir intensidades cujos efeitos emancipem crianças e jovens em seus processos formativos.

Mais do que dominar, escolher, capacitar pessoas para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, é fundamental que todos os envolvidos se libertem de suas castas, desnudem-se e se percebam em situação de igualdade.

O professor de Língua Portuguesa, ao se perceber aquele que também não sabe a resposta de sua busca, equipara-se ao aluno surdo, que também desconhece a resposta. Nesse processo de equivalência pelo desconhecido, a hierarquia não existe e os interlocutores têm seus discursos em situação de igualdade, de forma que “O que lhe importava era a cascata de refutações, era a **arte** que uns e outros empregavam para exprimir **o que queriam dizer**.” (RANCIÈRE, 2015, p. 187)

Sob esse ponto de vista, no processo de letramento em Língua Portuguesa objetiva-se o pensamento criador, na sua singularidade, sem que se tenha o controle em relação ao que será feito com o signo emitido por todos os envolvidos no ato de elocução. Espera-se que o aluno surdo seja capaz de emancipar-se, conceber-se em sua ação criativa e estabelecer inúmeras correlações necessárias para que possa construir seu pensamento, e, como diz Gallo (2012), aprender,

⁴ A experiência estética aqui compreendida é uma experiência subjetiva, a qual tomo como princípio a etimologia da palavra estética do grego - *aisthesis*: *percepção, sensação, sensibilidade*. Portanto, a Experiência Estética está relacionada ao conceito de “Acontecimento” formulado por Deleuze – algo que nos passa, o que nos acontece, que nos toca dando novo sentido às coisas. Podemos dizer que através dessa experiência somos modificados.

apesar do que se ensina: “Aprender, pois, como acontecimento, como presença espaço/temporal, como processo, como passagem.” (GALLO, 2012, p.7)

De acordo com Rancière (2015, p.44), “O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso? E assim, até o infinito”. Assim como na obra de Rancière, nesta pesquisa, não se busca ensinar, mas sim entender com o aluno pode reconhecer na *arte da distância*, ou seja, a capacidade que o mestre tem de reconhecer a distância entre a matéria e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender.

A inspiração pela linguagem verbal e linguagem não verbal da literatura ocorre justamente para que o aluno possa, individualmente ou com seu professor, se servir de estratégias, correlações pessoais que o levem a se lançar, a mergulhar na leitura e na escrita como processo libertador de criação. O Ensino Mútuo, prevê, segundo o personagem Jacotot de Rancière (2015), que cada ignorante possa se fazer, para outro ignorante, um mestre que revelaria a ele seu poder intelectual. (RANCIÈRE, 2015, p.37).

Neste livro, *O mestre ignorante*, as lições de Jacotot ajudaram rapidamente os estudantes, mas vale ressaltar que um bom número ignorava o francês e Jacotot, por sua vez, ignorava totalmente o holandês. Foi essa perspectiva que experienciamos. À medida que dispusemos livros de literatura em linguagem verbal e linguagem não verbal aos estudantes surdos, almejávamos que cada um, ao seu tempo, segundo suas experiências subjetivas, pudesse se emancipar e buscar caminhos para suas reflexões individuais. Assim como eles, também ignorávamos o exato caminho a ser percorrido por cada um no processo de leitura e escrita. E assim caminhamos nesse ensino mútuo, a cada experiência de um aluno, uma nova vivência também por nós e vice-versa.

Com essa perspectiva, o trabalho sobre o ato de escrever reverte-se sobre o estímulo a esses alunos no processo de leitura e escrita através de seus conhecimentos prévios para o desenvolvimento de caminhos na sala de recursos multifuncionais que os auxiliem a observar, trilhar, escolher, inventar e, até mesmo, concluir que o registro em Língua Portuguesa escrita difere da perspectiva do registro em Libras.

A leitura é um processo aberto e, porque não dizer, poético, posto que não se pode abdicar da interferência do receptor na determinação dos sentidos conferidos àquilo que lê. Assumimos aqui que todo texto tem um caráter comunicacional e toda comunicação é exercida numa relação de alteridade, portanto, ao apresentarmos um texto em Língua Portuguesa a um aluno surdo, há que fazê-lo entender que a relação com a leitura não pode prescindir a existência de um outro, seja aquele que o escreveu ou quem o lê (RANCIÈRE, 2015).

Considerando esses pressupostos, quanto maior o leque de possibilidades e experiências vivenciadas pelo leitor, maior será sua competência para discernir, escolher e se identificar com o texto analisado, apreciado, conhecido, estudado. Faz-se necessário pensar sobre esses leitores e como podem se tornar autores de suas escritas.

O interesse pela leitura estabelece-se primeiramente pela influência dos pais. Eles precisam ler para seus filhos. Se a criança é surda, essa leitura deverá ocorrer da mesma forma, a diferença é que com a pessoa surda a leitura será sinalizada.

É bom lembrar que o aluno não aprende e não pensa só na escola. Ele faz parte, se constitui um ente social e constitui a sociedade. Para o processo de formação integral desse aluno, é fundamental a clareza sobre a importância de uma educação realizada em um processo global, em que não haja uma hierarquização do saber, mas sim um rizoma⁵ de relações a ser considerado na análise de todo processo de construção desse pensar.

O pensamento, de acordo com Gallo (2008) não é único, nem unitário, nem homogêneo. Analisar as palavras em registro nas fotos apresentadas, não é apenas observar os registros desses signos, é tentar cartografar esse processo. Essas palavras ou imagens vão além do registro em si. Elas são “o movimento do pensamento” como afirma Gallo (2008, ao citar Deleuze). A análise desses registros permite observar o registro da criação do ato de pensar.

⁵ Segundo Deleuze e Guatarri na obra: Mil Platôs: “O rizoma é um modelo de resistência ético-estético-político, trata-se de linhas e não de formas. Por isso o rizoma pode fugir, se esconder, confundir, sabotar, cortar caminho. Não que existam caminhos certos, talvez o correto seja o mais intensivo (e não o caminho do meio). As linhas de fuga são aquelas que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguem outras direções. Não é uma forma fechada, não há ligação definitiva. São linhas de intensidade, apenas linhas de intensidade”. <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>

Sendo assim, este trabalho teve, também, a intenção de produzir cartografias possíveis desses processos através de registros manifestos do ato de pensar e, a partir disso, a construção das reflexões sobre o aprender que transcende o que se faz na sala de aula.

1.3. A CONSTRUÇÃO COGNITIVA E A NÃO LINEARIDADE

Ao intentarmos uma reflexão sobre a construção cognitiva dos processos de aprendizagem da pessoa surda, tomaremos como princípio a não linearidade da função simbólica até mesmo na Língua de Sinais. Entendemos que essa perspectiva nos ajuda a pensar a respeito de como as relações textuais imagéticas em Língua Portuguesa escrita podem auxiliar no entendimento das diferentes produções de sentidos de surdos e suas múltiplas formas de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Numa abordagem linguística sob a perspectiva sóciointeracionista (Vigotski, 2000), a linguagem é analisada sob a óptica social, o que reflete no “desenvolvimento cognitivo” do indivíduo. Estamos de acordo, em parte, com essa perspectiva, por pensarmos que nossas existências são atravessadas pelos diversos contextos históricos e culturais em que estamos inseridos. Porém, fica a questão: Como explicar os diferentes modos pelos quais somos atingidos por esses contextos? Se fôssemos atingidos da mesma forma, teríamos que supor que todos nós somos constituídos por uma mesma essência, através da qual seria possível alcançar ou produzir verdades, modos apropriados de ensinar e aprender, por exemplo. Deleuze nos aponta a resposta para esse impasse, destacando que o estilo seria o modo através do qual se traduzem ou se interpretam os diferentes signos dos encontros:

Cada sujeito exprime o mundo de um certo ponto de vista. Mas o ponto de vista é a própria diferença, a diferença interna e absoluta. Cada sujeito exprime, pois, um mundo absolutamente diferente e, sem dúvida, o mundo expresso não existe fora do sujeito que o exprime (o que chamamos de mundo exterior é apenas a projeção ilusória, o limite uniformizante de todos esses mundos expressos). Mas o mundo expresso não se confunde com o sujeito: dele se distingue exatamente como a essência se distingue da existência e inclusive de sua própria existência. Ele não existe fora do sujeito que o exprime, mas é expresso como a essência, não do próprio sujeito, mas do Ser, ou da região do Ser que se revela ao sujeito (DELEUZE, 2003, p. 40-41).

O estilo de cada um será responsável por mostrar como o mundo se revela ao sujeito e é por isso que a busca da verdade é sempre paradoxal, posto que,

mesmo que sejamos atravessados pelos mesmos contextos sócio-históricos, “cada sujeito exprime um mundo absolutamente diferente” (DELEUZE, 2003, p.41), ou seja, o mundo revela o seu estilo em seus diversos pontos de vista que atravessam um sujeito e o singularizam.

Segundo Bakhtin (1990), os signos são essenciais para a construção da consciência. O processo de consciência do indivíduo ocorre mediante a apropriação e utilização dos signos em suas relações sociais. Saussure (1995), por sua vez, propõe que o aspecto social se refere ao uso comum da língua, que é tratada como um **sistema fechado em si mesmo** e a fala como um aspecto individual da linguagem. Sou contrária a essas concepções teóricas, pois entendo que não levam em consideração que as palavras têm significados em seus respectivos contextos de interação social e, mais ainda, há que se considerar os estilos e respectivos processos de singularização que nos diferenciam uns dos outros. Portanto, a perspectiva desse estudo parte da premissa de que o processo de aquisição da linguagem não se basta como um domínio das regras gramaticais da Língua Portuguesa.

Os estudos de Fernandes (1990), Goldfeld (2002), Dolle (2011) e Vigotski (2000) mostram que crianças surdas ou ouvintes não falam ao nascerem, mas dispõem e se utilizam de gritos, expressões faciais, choro, etc para entrar em contato com seu meio e esse meio lhes solicita que façam e respondam essas interações sociais.

Se observarmos bebês em seus processos miméticos de apropriação das expressões de seus interactantes, vamos perceber que essas relações contribuem para que os mesmos criem suas próprias formas de expressar os estados interiores. Segundo Dolle (2011), isso equivale a dizer que nesse processo de maturação dos centros nervosos como lobos parietais do cérebro, responsáveis pela fala, pela audição e pelo comando nervoso das estruturas laríngeas, ocorre uma multiplicação dos meios de comunicação, sempre reforçados pelo exercício pessoal e pelas solicitações do mundo exterior.

As manifestações expressivas dos bebês, suas modulações que contribuem para expressar seus estados interiores, se não reforçados por seu meio social, tendem a diminuir pouco a pouco, por isso, é fundamental que a família do surdo

domine a Língua de Sinais para que o bebê continue seu processo de aquisição de linguagem (QUADROS, 1997).

No processo de aquisição de linguagem do surdo, faz-se necessário entender e estimular a Língua de Sinais, pois, através da apropriação contextualizada, da compreensão de seus valores sociolinguísticos, cientes da história de preconceitos, marginalizações e proibições vivenciadas historicamente pelos surdos, ele poderá utilizar os signos com igual eficácia dos falantes da língua oral. Afinal, ele possui as mesmas capacidades orgânicas necessárias para constituir-se enquanto um ser social (QUADROS, 1997).

O usuário de uma língua percebe sua gramática de forma inconsciente, o que lhe importa é o conteúdo do que ele diz. Logo, a aquisição da linguagem das pessoas surdas ou ouvintes não pode ser pautada apenas nas regras gramaticais. (QUADROS, 1997). São inúmeros os processos criados pelas crianças antes que consigam se comunicar oralmente ou em sinais. É fundamental a interação entre os interlocutores no ato comunicacional. Conforme Dolle (2011), a linguagem pode ser definida como a capacidade de se comunicar com o outro através de símbolos e de signos, é adquirida pela atividade estruturo-funcional do sujeito que o constrói, ao mesmo tempo em que se constrói, com o auxílio do sistema de sinais posto à sua disposição no(s) seu(s) ambiente(s) de vida.

À medida que as estruturas cognitivas do indivíduo progridem, a capacidade de formar classes transforma os significados individuais em coletivos, ou seja, quanto maior sua percepção, seu estímulo, a interação, a realização com o meio social em que o indivíduo estiver imerso, mais será permitida a ele, surdo ou ouvinte, a validação dos signos dados à polivalência e polissemia da linguagem.

A interação entre os pares é constituída nessas relações sociais baseadas nos signos linguísticos. O que se vê é a maioria das crianças surdas oriundas de pais ouvintes e a falta de experiência com a surdez faz com que esses pais e demais familiares apresentem dificuldades em relação às formas de comunicar-se com essas crianças.

Segundo Bakhtin (1990), os signos linguísticos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria

consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação dos signos e significados de sua cultura. Logo, o surdo não apresentaria tantas dificuldades em seu processo de aquisição de língua se não fossem os meios sociais. Essas dificuldades não estão necessariamente no indivíduo surdo ou na sua impossibilidade de ouvir, o surdo possui as capacidades orgânicas necessárias para constituir-se enquanto indivíduo no sentido social da linguagem.

Para além das teorizações a respeito da construção social da língua, não podemos nos esquecer da existência de dispositivos sociais que muitas vezes atuam como agenciamentos coletivos de enunciação, segundo Deleuze & Guattari (2011). Esses agenciamentos constituem uma produção maquínica de subjetividades e de individualidades que concebem formas de se compreender o mundo e agem na cultura, configurando modos de formação e organização social. Talvez aqui esteja um dos enigmas em relação às dificuldades que surdos apresentam na aquisição da Língua Portuguesa. Estaríamos nós, educadores, apenas considerando o contexto histórico e social e deixando à deriva desse processo aspectos relacionados aos modos próprios de existência das pessoas surdas?

Afinal, conforme nos propõe El Khouri (2011),

As palavras não são ferramentas, elas são o próprio ato de ordenação. A construção das frases remete ao seu sentido: a semântica determina a sintaxe, e não o contrário. As regras gramaticais se originam em função do sentido da fala. A linguagem, portanto, é pragmática, e as outras dimensões da linguagem (semântica, sintaxe, fonética) estão a ela submetidas. Por isso a fala deve estar obrigatoriamente inserida em um dado contexto para ter sentido. A linguagem é, assim, circunstancial. (EL KHOURI, 2011, p.07).

Diante do exposto, cabe a questão: Não estariam os surdos nos apontando que nossos modos de ensinar estariam produzindo agenciamentos que não lhes fazem sentidos?

Dizer que precisamos rever nossas ações diante das inúmeras variantes da sala de aula envolvendo todos os agentes discursivos é a maneira mais dialógica para o processo de significação de sentidos, mas insistimos com a apresentação

de mais esses questionamentos e não equacionamos suas resoluções, pois pensamos que essas inquietações podem melhor contribuir no processo de formação do que a apresentação de uma resposta.

1.4 A LÍNGUA, A LINGUAGEM E O PENSAMENTO

Considerando-se os pressupostos de Dolle (2011) e Vigotski (2000) de que a linguagem e o pensamento formam um par indissociável, pode-se entender que não há linguagem sem pensamento nem pensamento sem linguagem. Toda linguagem se encarna em uma língua, cujas regras são fixadas pela história, cultura, tradições, convenções, por hábitos, etc. (VIGOTSKY, 2000; DOLLE, 2011).

As línguas apresentam características próprias além do conteúdo e do contexto sócio-histórico. A estrutura gramatical de um pensamento expresso em Língua de Sinais muito provavelmente será realizada de forma diferente em outra língua. No caso da Língua de Sinais, ainda há o aspecto de ser uma língua espaço-viso-manual.

O fato de os conceitos formarem um sistema e serem organizados hierarquicamente liberaria o homem do concreto como afirma Goldfeld (2002). Nessa direção, na relação dos eixos vertical (conceitos) e horizontal (sintático) estaria a criação de novos conceitos e a desvinculação do concreto. O problema está na dificuldade de o adulto ouvinte conversar com as crianças surdas, impossibilitando à criança surda o domínio de assuntos mais abstratos. Mas, seria apenas esse o cerne da questão?

Dados os aspectos sócio-histórico-interacionistas apresentados em estudos sobre aquisição de linguagem de pessoas surdas de Sanches (1991), Skliar (1998) e Quadros (1997), caberia, então, a realização da Educação Bilíngue. De acordo com Fernandes e Rios (1998), Educação Bilíngue é entendida pelo fato de um indivíduo ser usuário de duas línguas. Educação com bilinguismo, não é, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação em que o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes.

Segundo esses pressupostos, educar com bilinguismo é “cuidar” para que se torne possível garantir os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, através do acesso a duas línguas, em que as línguas se mostrem instrumentos

indispensáveis. A aquisição do sistema linguístico deve ocorrer o mais cedo e o mais breve possível, considerando-se a Língua de Sinais como primeira língua, na maioria dos casos.

Os pesquisadores que defendem a perspectiva bilíngue de ensino orientam as famílias de crianças surdas para aprendizagem e o contato com a Língua de Sinais. Fernandes (1990) explica sobre bilinguismo composto⁶, em que a aprendizagem da segunda língua ocorre em situação formal e bilinguismo coordenado⁷, quando ocorre aquisição das línguas em situações informais diferentes. De acordo com Megale (2005),

Deve ser enfatizado que um indivíduo bilíngüe pode ser ao mesmo tempo mais composto para certos conceitos e mais coordenado para outros. A distinção feita a partir da organização cognitiva é comumente mal interpretada, posto que esta distinção não se refere a diferentes níveis de competência linguística, a diferenças entre a idade de aquisição das línguas ou a diferentes contextos de aquisição. Embora haja uma grande ligação entre o tipo de organização cognitiva, idade e contexto de aquisição, não existem correspondência direta entre a forma de representação cognitiva e idade de aquisição da língua. É verdade, porém, que um indivíduo que aprendeu as duas línguas quando criança no mesmo contexto, provavelmente apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes. Enquanto que um indivíduo que aprendeu a L2 em um contexto diferenciado da sua L1 pode apresentar representações distintas para duas traduções equivalentes (MEGALE, 2005, p.5).

Cabe ressaltar que são sistemas conceituais paralelos e independentes e a criança vai adquirir esses conceitos e valores das palavras, distinguindo-as de outras palavras da mesma língua, resguardadas as características culturais dessa língua.

Aprender é percorrer por si próprio o caminho que leva à solução de um problema: Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções (...) Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Idéia e nas singularidades que lhes correspondem. (...) Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Idéia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação

⁶ Bilinguismo composto é aquele que tem uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes (SPOLSKY, 2004, p.48).

⁷ Bilinguismo coordenado o indivíduo que tem representações diferentes para as duas traduções equivalentes (SPOLSKY, 2004, p. 48)..

determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam as nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução do problema (DELEUZE, 1998, pp. 236-37).

Mediante o fato de que ainda há surdos que não têm acesso à Língua de Sinais, evidencia-se que o comprometimento em seus processos constitutivos da consciência talvez se situe na ausência de relações de igualdade para que possam “conjugam pontos relevantes de seus corpos com os pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático”. (DELEUZE, 1998, p. 236-37).

Essas reflexões relacionadas à aquisição de linguagem mostram a responsabilidade das famílias ouvintes de bebês surdos, no sentido de aprenderem a Língua de Sinais para que o bebê possa construir seu processo de aquisição de linguagem em um ambiente de comunicação bilíngue que lhe permita “penetrar no universal das relações que constituem a ideia e nas singularidades que lhes correspondem” (DELEUZE, 1998, p. 236-37). Talvez, assim, surdos e ouvintes possam construir um campo interrelacional em que as diferentes formas semióticas dos interlocutores se relacionem com suas linguagens e estejam em patamar de igualdade no ato comunicacional (DELEUZE, 1998).

O intuito das considerações teóricas apresentadas nesta escrita foi situar o leitor com relação aos pressupostos utilizados no trabalho e, a seguir, serão explicitados os objetivos almejados na pesquisa.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Tornar acessível, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a obra “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha (ano), a fim de contribuir para o letramento visual dos surdos.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Catalogar obras literárias em LIBRAS;
- Produzir e divulgar o DVD contendo a catalogação de obras literárias em LIBRAS;
- Incluir no DVD a tradução em LIBRAS da obra “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha;
- Entrevistar pessoas sobre a adaptação da obra “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha - Teste in Locus.

3. MATERIAL E MÉTODOS

Este é um estudo de caso atravessado por uma cartografia aqui apresentada como campo de forças e relações que nos conduzem ao pensar. Portanto, trata-se muito mais dos movimentos que transformaram modos de pensar do que propriamente de proposições a respeito de métodos adequados de como ensinar.

Como método de pesquisa, a cartografia foi pensada por Gilles Deleuze e Félix Guatarri (2011) como uma proposta de percurso de pesquisa coerente com a perspectiva processual de seus estudos, qual seja, pensar a respeito dos processos e produção de subjetividade em um contexto capitalista.

Originalmente, o conceito de Cartografia está relacionado às inquietações inerentes aos seres humanos em conhecer o mundo e os sentidos das coisas que vivenciam. Etimologicamente, o termo se refere à descrição de cartas. Essa concepção que a palavra traz na sua origem nos aponta a ideia de traçado de mapas (PASSOS, 2009). Geograficamente, Cartografia é uma ciência que se destina à habilidade de elaborar mapas, cartas ou outras formas de representar, descrever ou detalhar objetos, fenômenos, ambientes físicos e socioeconômicos, (PASSOS, 2009).

Esses princípios também foram inspirações de Giles Deleuze e Félix Guatarri (2011) para conceberem a Cartografia como método que desse respaldo às proposições da Esquizoanálise, teoria criada por eles, que se contrapõe àquilo que consideram um reducionismo da teoria psicanalítica e que, segundo os autores, aprisiona as produções do inconsciente ao drama edípico.

Desse modo, Giles Deleuze e Félix Guatarri (2011) buscaram nos princípios da Cartografia uma forma de dar suporte científico às noções de “eu” e de subjetividade concebidas por eles como devires, em movimento e em produção, em meio à multiplicidade, compondo territórios rizomáticos e diversos.

Assim, através do método cartográfico, Deleuze e Guatarri tentam demonstrar:... como as multiplicidades ultrapassam a distinção entre a consciência e o inconsciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma. As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades (DELEUZE & GUATARRI, 2011, p. 10).

Tendo em vista esses pressupostos, optamos pela Cartografia, tendo em vista que, no nosso entendimento, a pesquisa aqui realizada não pretendeu se ater a modelos eminentemente demonstrativos-representacionais que não se adequavam ao teor processual de nossos estudos.

Arriscaríamos dizer que este foi um trabalho autoformativo, que foi se desdobrando ao longo do tempo da pesquisa, mostrando-nos que o tempo de um Mestrado é demasiadamente curto para cartografar e “desemaranhar” as múltiplas linhas que enredam a teia histórica⁸ que separa surdos de ouvintes. Como afirma Fernandes (1990), sob o ponto de vista da natureza do pensamento, da experiência, da lógica natural e dos princípios da linguagem, aborda que os parâmetros que servem ao estudo da linguagem pelo surdo não são os mesmos da criança ouvinte. Seja por obedecer princípio diverso ou por imaturidade psíquica em relação aos primeiros anos de vida, seja pela natureza mesma das diferenças de experiências, o fato é que tais princípios foram ativados de outro modo no tange o desenvolvimento da linguagem. Cabe discernir que estímulos são adequados à realidade do surdo para que possa conseguir o desenvolvimento da linguagem em todas as suas potencialidades. Nesse sentido, optou-se por uma contribuição para o desatamento de alguns nós que possam ajudar a puxar alguns fios desse emaranhado, para continuarmos tecendo espaços de encontros entre signos.

Pretendeu-se, portanto, nesta pesquisa, analisar comparativamente em que medida o letramento visual⁹, pode contribuir para a aprendizagem de Língua Portuguesa escrita (L2) por surdos adolescentes/adultos, com a finalidade de construir um DVD em Libras e saber em que medida esse processo auxilia para a

⁸ Teia histórica - teia como sinônimo de rizoma seria, então, esta forma em que o pensamento se abre como raízes, como galhos. Em outras palavras, rizomas são espécies de vincos, de braços abertos dentro de uma trajetória histórica que interrompem o fluxo contínuo da história e abrem novas formas de articulações dos elementos (DELEUZE e GUATARRI, 2011).

⁹ Segundo Pennings, Letramento Visual é a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto (PENNINGS, 2004, p.20).

apropriação da Língua Portuguesa escrita. Vale destacar que a pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética da UFF, tendo sido aprovada com o número do CAAE: 64840716.5.0000.5246 e está cadastrada com o título *Espalhe o sinal: um Brasil mais acessível*, pois é um componente que veio auxiliar para atingirmos o nosso objetivo de divulgação da Libras no meio acadêmico.

3. 1 CATALOGAÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS EM LIBRAS

A catalogação dos vídeos em Língua de Sinais foi realizada através do registro dos títulos das obras impressas, em CDs, Dvds, pesquisas no *youtube* e em *sites* sobre literatura disponíveis na internet.

Observamos a disponibilização gratuita da obra pelo fato de poder ser mais acessível. Não nos prendemos à avaliação do conteúdo dos livros disponibilizados, uma vez que demos prioridade à carência de obras adaptadas, tornando, então este trabalho, uma contribuição para profissionais e pesquisadores interessados em ensino de Língua de Sinais e de Língua Portuguesa escrita para surdos.

Essas proposições nos conduzem à proposta desse catálogo na concepção de arquivo pensada por Michel Foucault (2007), ao destacar que

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem como uma massa amorfa. (FOUCAULT, 2007, p. 147)

Nesse sentido, não desejamos que nosso catálogo seja mais um elemento perdido no tempo e em um lugar qualquer de uma biblioteca. Preferimos transportá-lo para a heterotopia de um arquivo tal qual propõe Foucault, ou seja, o arquivo aqui entendido como sistema de formação e transformação dos enunciados.

Na próxima seção, apresentaremos mais informações sobre o produto elaborado nesta pesquisa de mestrado.

3.2 PRODUZIR E DIVULGAR O DVD EM LIBRAS SOBRE “QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO”, DE RUTH ROCHA

Para atingirmos o objetivo proposto neste estudo, optamos, antes da produção da adaptação do vídeo, pela realização de oficinas sobre letramento visual e empoderamento da Língua Portuguesa escrita na sala de recursos multifuncional. Para a realização dessas oficinas, adotamos metodologias ativas como desafios para desenvolver processos mais avançados de observação, integração cognitiva, abstração e reelaboração de novas práticas.

Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço constituído por materiais didáticos pedagógicos, equipamentos e profissionais bem preparados para lidar com as especificidades dos alunos com deficiências. De acordo com Alves (2006), esse espaço é utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Segundo Alves (2006, p.14), a mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, dentro de cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais.

Para atender alunos cegos, por exemplo, a sala de recursos deve dispor de professores com formação e recursos necessários e para atender alunos surdos, deve ser estruturada com profissionais e materiais bilíngues. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional.

A gravação do vídeo sobre a obra literária “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha foi realizada através da interpretação em Libras e do áudio da história lida em Língua Portuguesa e de legenda em Língua Portuguesa. Na filmagem, foram utilizados os seguintes equipamentos/recursos: uma câmera Canon profissional apoiada em um tripé, com iluminação própria da sala e um cartão de memória, além do programa Adobe Premier Elements 11 para edição do vídeo.

3.3 TESTE IN LOCUS, QUESTIONÁRIO.

Para atingir o terceiro objetivo, o teste in locus, foi confeccionado e disponibilizado pelo programa *google docs* um questionário contendo 25 perguntas (abertas e fechadas). O intuito foi verificar os saberes acumulados sobre o livro “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha.

Os sujeitos entrevistados são alunos Surdos e usuários da Libras, adultos, mestrandos do Curso de Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF), professores, alunos do Curso Normal, futuros professores e multiplicadores do processo de inclusão, sendo solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a todos os participantes da pesquisa. O motivo da escolha desses indivíduos se deu por conta de os mesmos serem os favorecidos ao acessarem o vídeo e buscou atender os três objetivos a seguir:

- * Verificar quando aconteceu a aquisição da Língua Brasileira de Sinais;
- *Avaliar o nível de experiências dos participantes com a L1 e a L2 (Libras e o Português escrito);
- *Avaliar a funcionalidade do vídeo postado na página do Núcleo de Inclusão Projeto Galileu Galilei.

As questões apresentadas na entrevista constam no apêndice desse trabalho.

Os dados coletados nas entrevistas foram transportados para o Programa Excel e geraram os gráficos apresentados no próximo capítulo.

4. RESULTADOS

4.1. CATALOGAÇÃO ON LINE DE OBRAS LITERÁRIAS NARRATIVAS EM LIBRAS

A catalogação dos vídeos em Língua de Sinais foi realizada através do registro dos títulos das obras impressas, em CDs, Dvds, pesquisas no *youtube* e em sites disponíveis na internet sobre literatura.

Optamos por disponibilizar a obra em acesso aberto e gratuito para torná-la mais acessível. Quanto à catalogação, numa tentativa de sermos coerentes com o que fundamenta a perspectiva de arquivo proposta por Foucault (2007), não nos prendemos a avaliar o conteúdo dos livros disponibilizados, mas sim, de constatar os números de obras adaptadas. Entendemos que uma análise poria em risco a liberdade do leitor de construir seus próprios sentidos com as obras. Por isso, deixamos que seus enunciados produzam acontecimentos singulares, como propõe Foucault (2007).

A catalogação de textos narrativos literários em Libras foi elaborada a partir da pesquisa no site do *youtube*, em sites de editoras que publicam esse tipo de material e sites que produzem e divulgam esse tipo de Literatura. Essa catalogação tem o intuito de servir como fonte *online* de acervo narrativo literário em Libras e estará postada na página do Núcleo de Inclusão Projeto Galileu Galilei, para ser mantida em constante atualização. A catalogação indicativa de ISBN buscou mostrar que esse material está cadastrado junto à Biblioteca Nacional; o registro do autor identifica o autor da obra original ou mostra se é o caso de registro adaptado ou resumo da obra original e se a adaptação está registrada como tal. A coluna pertinente à editora tem como objetivo auxiliar na localização e, indiretamente, mostrar quem detém esse mercado de produção; o registro em CD/DVD busca mostrar ao leitor se ele pode acessar os arquivos em espaços sem internet ou se estão disponibilizados *online* e gratuitamente ou não, para inferir a sua possível rede de divulgação.

Diante da importância de desenvolver capacidade de leitura em aprendizes surdos e da limitação de materiais para sala de aula com esses alunos, foi

confeccionado o catálogo, apresentado no Quadro 1. Vale ressaltar que o catálogo aqui apresentado é uma imagem de algo que ficará disponível em rede e em constante atualização.

Quadro 1: Catalogação on line das obras de narrativas literárias em Libras

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	<u>On line</u>	Gratuito	Pago
Não consta	Ali Babá e Quarenta Ladrões	Não consta	NAEDES/ CAEE Centro	s.d.	Sim	Não	Sim	Não
85-890002-06-3 Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português Volumes 1,2,3	Alice no país das maravilhas Vol.1		Arara Azul	s.d.	Sim	Não	Sim	Não
85-890002-06-3 Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português Volumes 1,2,3	Iracema Vol.2		Arara Azul	s.d.	Sim	Não	Sim	Não
85-89002-05-5	Iracema	José de Alencar	Arara Azul	2002	Sim	Não	Não	Sim
85-890002-06-3 Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português Volumes 1,2,3	As aventuras de Pinóquio Vol.3		Arara Azul	s.d.	Sim	Não	Sim	Não
85-89002-04-7	A História de Aladim e a Lâmpada Maravilhosa	Autor desconhecido	Arara Azul	2004	Sim	Não	Não	Sim

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
85-890002-08-X Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português Volumes 4,5,6	O velho da Horta Vol. 5	Não consta	Arara Azul	s.d.	Sim	Não	Sim	Não
85-89002-07-1	O Velho da Horta	Gil Vicente	Arara Azul	2004	Sim	Não	Não	Sim
85-890002-08-X Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português Volumes 4,5,6	O alienista Vol.6	Não consta	Arara Azul	s.d.	Sim	Não	Sim	Não
85-89002-09-8	O Alienista	Machado de Assis	Arara Azul	2004	Sim	Não	Não	Sim
85-890002-11-X Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português Volumes 7, 8,9,10	O caso da vara Vol.7	Não consta	Arara Azul	s.d.	Sim	Não	Sim	Não

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
85-890002-11-X Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português Volumes 7, 8,9,10	A missa do galo Vol.8	Não consta	Arara Azul	s.d.	Sim	Não	Sim	Não
85-89002-14-4	A Missa do Galo	Machado de Assis	Arara Azul	2005	Sim	Não	Sim	Sim
85-890002-11-X Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português Volumes 7, 8,9,10	A cartomante Vol.9	Não consta	Arara Azul	s.d.	Sim	Não	Sim	Não
85-890002-11-X Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português Volumes 7, 8,9,10	O relógio de ouro Vol.10	Não consta	Arara Azul	s.d.	Sim	Não	Sim	Não
85-89002-15-2	O Relógio de Ouro	Machado de Assis	Arara Azul	2005	Sim	Não	Não	Sim

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	Arca de Noé	Não consta	INES/ Exemplus Comunicação e marketing	s.d.	Sim	Não	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.3 Chapeuzinho Vermelho	Ana Maria Machado	INES Autoração Ideiainagem	2000	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.3 A raposa e as uvas	La Fontaine	INES Autoração Ideiainagem	2000	Sim	Não	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.3 A lenda do Guaraná	Mônica Rodrigues Costa	INES Autoração Ideiainagem	2000	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.3 Branca de neve e os sete anões	Walt Disney	INES Autoração Ideiainagem	2000	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.3 O curumim que virou gigante	Mônica Rodrigues Costa	INES Autoração Ideiainagem	2000	Sim	Sim	Sim	Não

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	Educação de surdos Vol.3 A lebre e a tartaruga	La Fontaine	INES Autoração Ideiaimagem	2000	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.4 Patinho feio	Não consta	INES Autoração Ideiaimagem	2003	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.4 Cinderela	Não consta	INES Autoração Ideiaimagem	2003	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.4 João e Maria	Não consta	INES Autoração Ideiaimagem	2003	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.4 Os Três porquinhos	Não consta	INES Autoração Ideiaimagem	2003	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.4 A bela adormecida	Não consta	INES Autoração Ideiaimagem	2003	Sim	Sim	Sim	Não

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	Educação de surdos Vol.7 Contando histórias em Libras Lendas brasileiras O curupira	Não consta	INES Autoração Ideiainagem	2004	Sim	Não	Sim	Não
Não consta	Lenda do Curupira em Libras	Não consta	CES- Centro de Educação para Surdos Fundação de Rotarianos de São Paulo	Não consta	Não consta	Sim	Sim	Não consta
Não consta	Educação de surdos Vol.7 Contando histórias em Libras Lendas brasileiras A lenda da Iara	Não consta	INES Autoração Ideiainagem	2004	Sim	Não	Sim	Não

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	A lenda da Iara no Youtube	Não consta	Não consta	Não consta	Não	Sim	Sim	Não consta
Não consta	Educação de surdos Vol.7 Contando histórias em Libras Lendas brasileiras A lenda da mandioca	Não consta	INES Autoração Ideiainagem	2004	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.7 Contando histórias em Libras Clássicos da literatura Mundial- Fábulas O leão e o ratinho	Não consta	INES Autoração Ideiainagem	2004	Sim	Sim	Sim	Não

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	Educação de surdos Vol.7 Contando histórias em Libras Clássicos da literatura Mundial- Fábulas O pastor e as ovelhas	Não consta	INES Autoração Ideiainagem	2004	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.9 Contando histórias em Libras O gato de botas	Não consta	INES Autoração Pailazul	2005	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.9 Contando histórias em Libras A roupa Nova do rei	Não consta	INES Autoração Pailazul	2005	Sim	Sim	Sim	Não

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	Educação de surdos Vol.9 Contando histórias em Libras Rapunzel	Não consta	INES Autoração Pailazul	2005	Sim	Não	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.9 Contando histórias em Libras Os trinta e cinco camelos	Não consta	INES Autoração Pailazul	2005	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.9 Contando histórias em Libras Aprende a escrever na areia	Não consta	INES Autoração Pailazul	2005	Sim	Sim	Sim	Não

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	Educação de surdos Vol.9 Contando histórias em Libras O Cântaro milagroso	Não consta	INES Autoração Pailazul	2005	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.10 Contando histórias em Libras Dona cabra e os sete cabritinhos	Não consta	INES Autoração Ideiainagem	2005	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.10 Contando histórias em Libras As fadas	Não consta	INES Autoração Ideiainagem	2005	Sim	Sim	Sim	Não

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	Educação de surdos Vol.10 Contando histórias em Libras O príncipe sapo	Não consta	INES Autoração Ideiainagem	2005	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.10 Contando histórias em Libras A galinha ruiva	Não consta	INES Autoração Ideiainagem	2005	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	Educação de surdos Vol.10 Contando histórias em Libras A galinha dos ovos de ouro	Não consta	INES Autoração Ideiainagem	2005	Sim	Não	Sim	Não

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	Educação de surdos Vol.10 Contando histórias em Libras O cão e o lobo	Não consta	INES Autoração Ideiaimagem	2005	Sim	Sim	Sim	Não
978-85-89002-77-6	Alice para Crianças - Português/Libras – iTunes	Lewis Carroll	Arara Azul	2013	Sim	Sim	Sim para download	Sim versão impressa em livro e DVD
978-85-89002-20-2	Alice para Crianças	Lewis Carroll	Arara Azul	2007	Sim	Não	Não	Sim
Não consta	As Aventuras de Pinóquio - Versão Digital para Download (HTML5)	Carlo Collodi	Arara Azul	2015	Sim	Não	Não	Sim para download

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
978-85-89002-54-7	Primeiras Frases em Libras	Tradutores para a Libras: Flávio Milani e Gildete Amorim	Arara Azul	2009	Sim	Não	Não	Sim
978-85-8412-014-7	As Estrelas de Natal	Alessandra F. Klein e Karin Strobel	Arara Azul	2015	Sim	Não	Não	Sim
978-85-8412-011-6	Primeiros Diálogos em Libras	Clélia Regina Ramos	Arara Azul	2015	Sim	Não	Não	Sim
85-89002-16-0	O Caso da Vara	Machado de Assis	Arara Azul	2005	Sim	Não	Não	Sim
978-85-89002-19-6	A Ilha do Tesouro Temporariamente Indisponível	Robert Louis Stevenson	Arara Azul	2008	Sim	Não	Não	Sim
978-85-89002-51-6	Peter Pan (Livro Digital Português/Libras)	J.M.Barrie	Arara Azul	2009	Sim	Não	Não	Sim

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	Box Coleção Historietas Completa5 CD-ROM e 5 Livretos em Papel (João e Maria, O Soldadinho de Chumbo, Fábulas, Uma Aventura do Saci Pererê e O Gato de Botas)	Diversos	Arara Azul	2011	Sim	Não	Não	Sim
978-85-8412- 011-6	Primeiros Sinais em Libras + Primeiras Frases em Libras + Primeiros Diálogos em Libras	Clélia Regina Ramos	Arara Azul	2015	Sim	Não	Não	Sim

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
85-89002-01-2	Alice no País das Maravilhas Temporariamente Indisponível	Lewis Carroll	Arara Azul	2002	Sim	Não	Não	Sim
978-85-89002-57-8	Dom Quixote (Livro Digital Português/Libras)	Miguel de Cervantes	Arara Azul	2009	Sim	Não	Não	Sim
978-85-89002-68-4	João e Maria	Irmãos Grimm	Arara Azul	2011	Sim	Não	Não	Sim
978-85-89002-74-5	Letramento para Surdos e Ouvintes: O uso de cenários sociais + João e Maria	Clélia Regina Ramos. Tradução para a Libras Gildete Amorim. / Irmãos Grimm	Arara Azul	2013	Sim	Não	Não	Sim

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
978-85-89002-74-5	Letramento para surdos e ouvintes: O uso de cenários sociais	Clélia Regina Ramos. Tradução para a Libras Gildete Amorim	Arara Azul	2013	Sim	Não	Não	Sim
978-85-89002-71-4	Uma Aventura do Saci-Pererê	Clélia Regina Ramos	Arara Azul	2011	Sim	Não	Não	Sim
978-85-89002-67-7	O Gato de Botas	Charles Perrault	Arara Azul	2011	Sim	Não	Não	Sim
978-85-89002-70-7	Fábulas	La Fontaine	Arara Azul	2011	Sim	Não	Não	Sim
978-85-89002-73-8	Historietas contadas em Libras	Adaptação para o Português Clélia Regina Ramos / Contação em Libras Gildete Amorim	Arara Azul	2013	Sim	Não	Não	Sim

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
978.85.911521.1.7	Ciranda das Letras: A Poética do Alfabeto	Noemi Nascimento Ansay	Arara Azul	2013	Sim	Não	Não	Sim
978-85-8412-015-4	O Pequeno Príncipe em Libras Capítulos: I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII	Antoine de Saint-Exupéry	Arara Azul	2016	Não		Sim Disponível para download	Não
976-85-93634-00-0	Irmão e Irmã	Irmãos Grimm	TVUFG	2016	Não	Sim	Sim	Não
976-85-93634-07-9	Rosa Branca e rosa vermelha	Irmãos Grimm	TVUFG	2016	Não	Sim	Sim	Não
976-85-93634-06-6	Rapunzel	Irmãos Grimm	TVUFG	2016	Não	Sim	Sim	Não
976-85-93634-10-9	A rainha das abelhas	Irmãos Grimm	TVUFG	2016	Não	Sim	Sim	Não
976-85-93634-09-3	Água da Vida	Irmãos Grimm	TVUFG	2016	Não	Sim	Sim	Não
Não consta	O Lobo e os sete cabritinhos	Irmãos Grimm	TVUFG	Não consta	Não	Sim	Sim	Não

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	Senhora Hole	Irmãos Grimm	TVUFG	Não consta	Não	Sim	Sim	Não
Não consta	Os doze caçadores	Irmãos Grimm	TVUFG	Não consta	Não	Sim	Sim	Não
Não consta	João Fonte e Gaspar Fonte	Irmãos Grimm	TVUFG	Não consta	Não	Sim	Sim	Não
Não consta	O príncipe Sapo ou Henrique de Ferro	Irmãos Grimm	TVUFG	Não consta	Não	Sim	Sim	Não
Não consta	O rei do bico torto	Irmãos Grimm	TVUFG	Não consta	Não	Sim	Sim	Não
Não consta	Pele de Bicho	Irmãos Grimm	TVUFG	Não consta	Não	Sim	Sim	Não
Não consta	Os seis Cisnes	Irmãos Grimm	TVUFG	Não consta	Não	Sim	Sim	Não
Não consta	O avô e os netinhos	Irmãos Grimm	TVUFG	Não consta	Não	Sim	Sim	Não
Não consta	Jorindo e Jorinda	Irmãos Grimm	TVUFG	Não consta	Não	Sim	Sim	Não

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	Jardim de Inverno e de verão	Irmãos Grimm	TVUFG	Não consta	Não	Sim	Sim	Não
978-85-93634-06-2	Os setes corvos	Irmãos Grimm	TVUFG	2016	Não	Sim	Sim	Não
978-85-93634-02-4	As Doze Princesas Dançarinas	Irmãos Grimm	TVUFG	2016	Não	Sim	Sim	Não
978-85-93634-01-7	O Príncipe Sapo	Irmãos Grimm	TVUFG	2016	Não	Sim	Sim	Não
978-85-93634-03-1	João e Maria	Irmãos Grimm	TVUFG	2016	Não	Sim	Sim	Não
978-85-93634-04-8	O Alfaiate Valente	Irmãos Grimm	TVUFG	2016	Não	Sim	Sim	Não
978-85-93634-11-6	A guardadora de Gansos	Irmãos Grimm	TVUFG	2016	Não	Sim	Sim	Não
Não consta	A arara e o macaco	Sylvio Luiz Panza	Artes e Edição: Wagner Tavares	Não consta	Não	Sim	Sim	Não

ISBN	Títulos:			Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	A cigarra e a formiga	Não consta	Libras CETAM- Iranduba - AM	Não consta	Não consta	Sim	Sim	Não
Não consta	O Leão e a Mentira	Sylvio Luiz Panza	Não consta	Não consta	Não consta	Sim	Sim	Não
Não consta	O Corvo e a raposa	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Sim	Sim	Não
Não consta	O Flautista de Hamelin com recursos de acessibilidade	Robert Browning	BRDN	Não consta	Não consta	Sim	Sim	Não
Não consta	O pequeno príncipe com recursos de acessibilidade	Saint-Exupéry	BRDN	Não consta	Não consta	Sim	Sim	Não
Não consta	Aventuras de Alice no País das Maravilhas" com recursos de acessibilidade	Lewis Carrol	BRDN	Não consta	Não consta	Sim	Sim	Não

Catalogação das obras de narrativas literárias em LIBRAS								
ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	Relíquias da Casa Velha com recursos de acessibilidade	Machado de Assis	BRDN	Não consta	Não consta	Sim	Sim	Não
Não consta	A Menina que não gostava de ler	Lilia Gramacho Calcom	Aeroplano	Não consta	Sim	Sim	Sim	Não
Não consta	A Alma Encantadora das Ruas" com recursos de acessibilidade	João do Rio	BRDN	Não consta	Não consta	Sim	Sim	Não
Não consta	A chegada de Lampião no Céu com recursos de acessibilidade	Guaipuan Vieira	BRDN	Não consta	Não consta	Sim	Sim	Não
Não consta	Crônicas com recursos de acessibilidade	Lima Barreto	BRDN	Não consta	Não consta	Sim	Sim	Não

Catálogo das obras de narrativas literárias em LIBRAS

ISBN	Títulos:	Autores:	Editora	Ano	CD/DVD	On line	Gratuito	Pago
Não consta	A terrível história da perna cabeluda com recursos de acessibilidade	Guaipuan Vieira	BRDN	Não consta	Não consta	Sim	Sim	Não
Não consta	Romance do Pavão Misterioso	João Melquíades Ferreira	BRDN	Não consta	Não consta	Sim	Sim	Não
Não consta	O Alienista –	Machado de Assis	BRDN	Não consta	Não consta	Sim	Sim	Não

Na próxima sessão, serão apresentados e discutidos os resultados das oficinas realizadas em uma escola regular com alunos surdos adultos, de diferentes idades e séries, visando à aquisição de letramento visual através da Literatura.

4.2. AS PRODUÇÕES – OFICINAS, O VÍDEO E A DIVULGAÇÃO DO DVD

Para a realização das oficinas, partimos de uma perspectiva de respeito à singularidade linguística (MARTINS, 2004), defendendo que o processo de letramento do surdo deve dialogar com a cultura de forma geral e requer reflexão, como nos propõe Lebedeff (2010):

(...) como os surdos lêem e interpretam o mundo a partir de suas singularidades linguísticas e culturais; pensar em como os surdos utilizam social e culturalmente a língua escrita. (...) letramento visual para os surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. (LEBEDEFF, 2010, p.179).

A fim de dar continuidade e materialidade a essa estética do pensar na relação entre ensinar e aprender; realizamos algumas oficinas com os alunos da sala de recursos multifuncionais em uma escola pública regular, através de encontros semanais, ao longo do meu período de mestrado, em que o trabalho de letramento com a pessoa surda adolescente/adulta pudesse ter coerência com o percurso teórico escolhido nesta dissertação.

Assim, tentando promover agenciamentos para uma educação cujos movimentos estão em vias constantes de se reflexão, em que “aprender” e “ensinar” se constituem atos comuns para quem ensina e quem aprende, entre aquilo que vemos e o que pode nos fazer ver de modo diferente, apostamos em uma perspectiva de pensamento de que melhor do que representação das coisas dadas é a possibilidade de criação de novos mundos.

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos" não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico incerto, un certain nervous system (DELEUZE E GUATTARI, 2011, p.25).

Trata-se de liberar-se das imposições de métodos como “caminhos para as verdades” e permitir-se ser afetado pelo conhecimento como algo que nos

acontece. É esse acontecimento que permite a elaboração rizomática de uma educação que foge dos modelos de linhas retas.

Assim, foram apresentados livros de literatura aos alunos surdos, de diferentes idades e séries, da sala de recursos multifuncionais, cujos enredos eram narrados apenas através da linguagem não verbal, ou seja, livros que narram através de imagens exclusivamente.

O nível de interlíngua dos alunos era diferente, pois o processo de aprendizagem da primeira língua (Libras) e da segunda língua (Língua Portuguesa escrita) variavam devido às vivências individualizadas. Um dos alunos envolvidos na pesquisa leu um livro intitulado *Catando Feijão*, de Liliane Romanelli, e dois outros alunos leram o livro *Cena de rua*, de Angelo Lago. A proposta solicitada com essas obras foi leitura individual da obra literária, em seguida, a elaboração de uma narrativa por escrito sobre esse enredo. Ao término dessa atividade, foi realizada a releitura do livro escolhido, consultando página por página, e a escrita sobre cada cena observada no enredo.

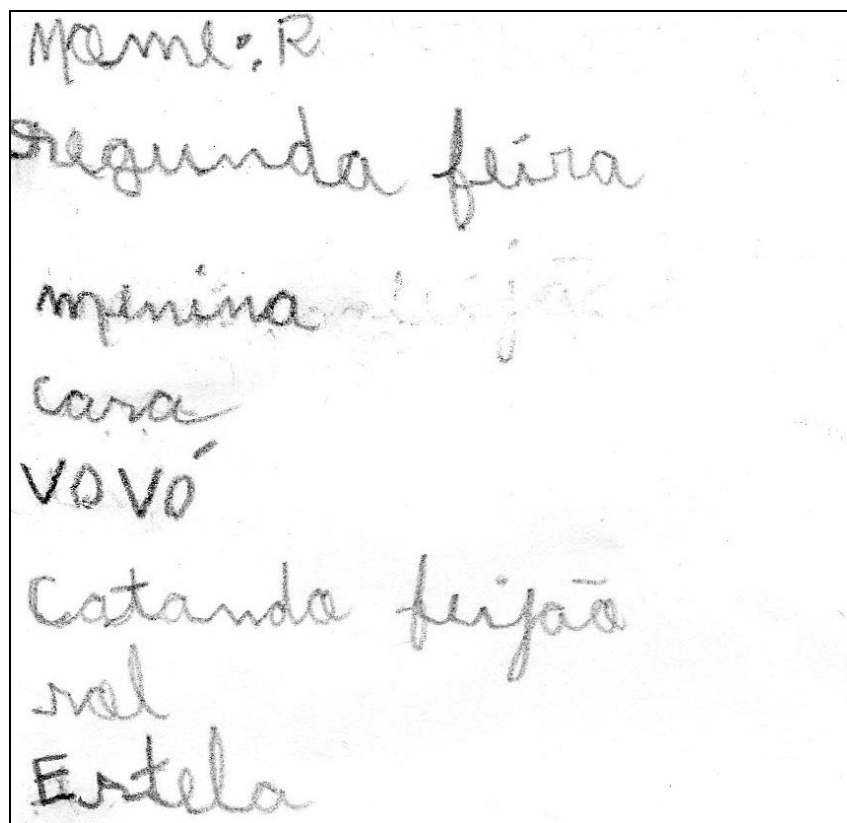
A observação dos registros escritos realizados pelos alunos após a leitura dos textos escolhidos promoveu uma reflexão sobre a construção do ato de pensar desses alunos, os caminhos por eles trilhados para a construção daqueles registros, tendo em vista que as interpretações, muitas vezes, diferiam das respostas previsíveis e esperadas sobre os enredos dos livros apresentados.

Compreendemos, então, que cada um, com suas maneiras de “ver” os textos, produziu leituras próprias. Alguns criaram uma nova versão, outros perverteram os rumos das histórias e transitaram para outros caminhos. Entendi que o que em princípio era visto por mim como fora de contexto poderia ser compreendido, tal qual citado por Calvino (1990), por “outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle” que fogem, escorregam, abrem brechas, apontando a complexidade de um processo que está muito além de respostas pré-concebidas ou das experimentações que aguardam bons resultados.

A seguir, são apresentados os relatos e as imagens das oficinas para melhor compreensão do leitor sobre essas atividades.

Na Figura 1, o aluno escreve sobre a história após leitura do livro *Catando Feijão*, de Liliane Romanelli, cuja história é apresentada através da linguagem não verbal, por meio de uma listagem de palavras. O único sintagma em que se apresenta o registro de uma ação é justamente aquele que foi copiado do título do livro em análise.

Figura 1- Registro de um aluno sobre o livro *Catando Feijão*.

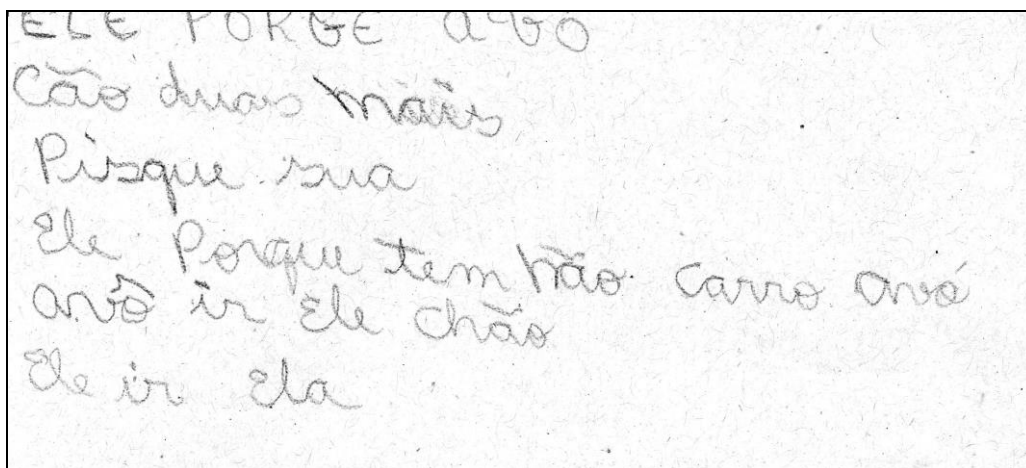


Fonte: Arquivo pessoal

Em um segundo momento, com o intuito de obter um registro mais detalhado sobre cada cena analisada no livro, o mesmo aluno leu o livro *Cena de rua*, de Angelo Lago, elaborado exclusivamente em linguagem não verbal. Após consultar página por página, ele escreveu sobre cada cena observada no enredo.

Esse registro, como consta na Figura 2, apresenta uma estrutura sintática da Língua Portuguesa mais complexa do que o que vimos na Figura 1. Observa-se o emprego de verbos, conjunções, pronomes, concordância sintática, demonstrando a competência para a elaboração de estrutura frasal na interlíngua, mais próxima do que se apresenta na norma culta sintática da Língua Portuguesa escrita.

Figura 2 - Registro de um aluno sobre o livro *Cena de rua*



Fonte: Arquivo Pessoal

Nesses dois primeiros momentos, o aluno, antes de fazer o seu registro escrito em Língua Portuguesa, teve acesso ao texto literário apenas pela obra literária impressa. Ele acessou as informações contidas na história observando as ilustrações em linguagem não verbal que compunham o enredo.

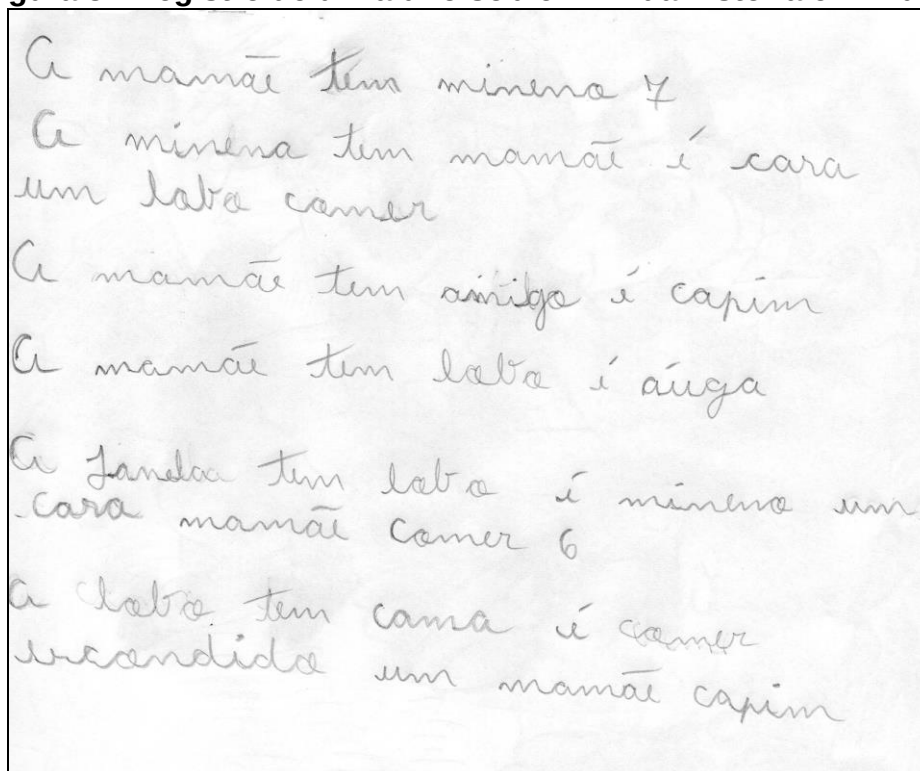
As únicas sinalizações presentes nessas interlocuções que precederam os registros em Língua Portuguesa ocorreram em relação às orientações sobre o que era para ser feito nas propostas apresentadas: “Observe o livro, analise a história e escreva essa história em Língua Portuguesa na folha em branco”.

Em um terceiro momento, o aluno assiste a um DVD em Língua Brasileira de Sinais (Libras) sobre a história “*A Cartomante*” de Machado de Assis. Essa narrativa no DVD é apresentada por meio da imagem de um texto em Língua Portuguesa escrita à direita da tela e uma pessoa à esquerda do monitor que sinaliza a narrativa apresentada ao lado. Não há outro recurso de imagem além desses descritos, não há cenário e representação de personagens, apenas um narrador sinalizando o conto. Em menos de cinco minutos, o aluno já estava disperso e sinalizando que não entendia a história. Interrompeu a proposta e recusou-se a escrever a respeito da pequena parte a que assistiu, pois sinalizou que não entendeu nada.

Em um quarto momento, foi apresentado o DVD em Libras sobre a história *Os Três porquinhos*. Nessa interpretação, diferentemente da anterior, é disponibilizada a representação de cena concomitante à narrativa. A história é contada em Libras através da dramatização dos elementos que constituem seu enredo.

Após a contação da história em DVD dramatizada e em Libras sobre os *Três porquinhos*, houve a mesma solicitação de seu registro em Língua Portuguesa escrita, conforme a Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Registro de um aluno sobre DVD da história em Libras



Fonte: Arquivo Pessoal

O registro apresentado na Figura 3 evidencia estrutura frasal mais elaborada, pois é possível identificar estrutura um pouco mais complexa daquela elaborada nas figuras anteriores. Observa-se maior cuidado nas estruturas frasais em que consta o registro de mais de um verbo, uma indicação de sequência de fatos observados.

Na sequência, solicitamos que o aluno lesse o livro *Os três porquinhos* e realizasse o registro com consulta à história em análise. Como consta nas Figuras 4, 5 e 6, o aluno fez um registro linguístico representando as falas nos balões e demonstrou, com isso, maior entendimento do contexto discursivo, além de apresentar o registro de cenas em que ocorre o diálogo através de suas ilustrações. Vale ressaltar que o texto literário em análise está todo escrito com a presença de um narrador em 3ª pessoa. A observação desse registro é para enfatizar que o aluno foi capaz de mudar de tipo de discurso narrativo. Ele entendeu o enredo através de uma narrativa elaborada com um narrador

observador e registrou o seu entendimento apropriando-se dessa fala e realizando uma frase em discurso direto livre. Esses registros apresentados pelo aluno nas Figuras 4, 5 e 6 indicam a apropriação e transposição dos conceitos de discurso indireto para discurso direto livre.

Figura 4 - Registro de um aluno, após as etapas anteriores



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 5 - Continuação do registro com frase e ilustração



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 6 - Continuação do registro com ilustração e frase



Fonte: Arquivo Pessoal

A análise dessa experiência de leitura e escrita com o aluno surdo provocou o encontro com um problema, rompeu-se com naturalizações na forma como o ensino dessa escrita vem sendo conduzido. O aluno surdo registrou palavras em Língua Portuguesa em estrutura gramatical diferenciada. Com isso, passei a entender que esse aluno precisa ser incentivado a se lançar nesse processo de leitura e escrita, tal como o “egiptólogo” “a decifrar signos”, de modo a ser capaz de entrar em sintonia com esse processo e buscar seus próprios caminhos (DELEUZE, 2003).

No percurso profissional em sala de recursos multifuncionais com alunos surdos, em diálogo com as leituras realizadas ao longo do curso de Mestrado, construí um entendimento que me fez repensar sobre o que é aprender e o que é pensar, atos que precedem qualquer modelo instrucional e que podem ajudar o profissional na complexa tarefa de ensinar e mostrar novos caminhos para processos de aprendizagens com alunos surdos e/ou ouvintes.

Diante dessas reflexões sobre as especificidades da língua e de sua aquisição, vemos a necessidade de um novo olhar sobre as construções textuais, já que os signos, em Língua de Sinais, não se constroem a partir de sons que se combinam, mas de mãos que se movimentam no espaço e de expressões faciais e corporais que podem se organizar de forma simultânea e não-linear.

Essa não linearidade da construção da língua de sinais e a não linearidade no processo da função simbólica na maturação do cérebro pode ter sua significação ampliada em uma relação textual imagética. Partimos do corpo para chegar às letras assim como partimos do simbólico para o concreto e vice-versa, contando com as próprias experiências, sendo, certamente, um diferencial importante na relação da pessoa surda com a escrita e isso deve repercutir nas apropriações que esse sujeito fará desse objeto.

Portanto, elaborar texto escrito em forma gráfica de árvore, teia, mapa de história ou história em quadrinho, como propõe Lebedeff (2010), pode auxiliar o surdo na melhor elaboração da função simbólica, ou seja, pode contribuir para que o surdo melhor distinga os sistemas de significações, o significante do significado em seu contexto social, mas não nos assegura esse aprendizado que é individual.

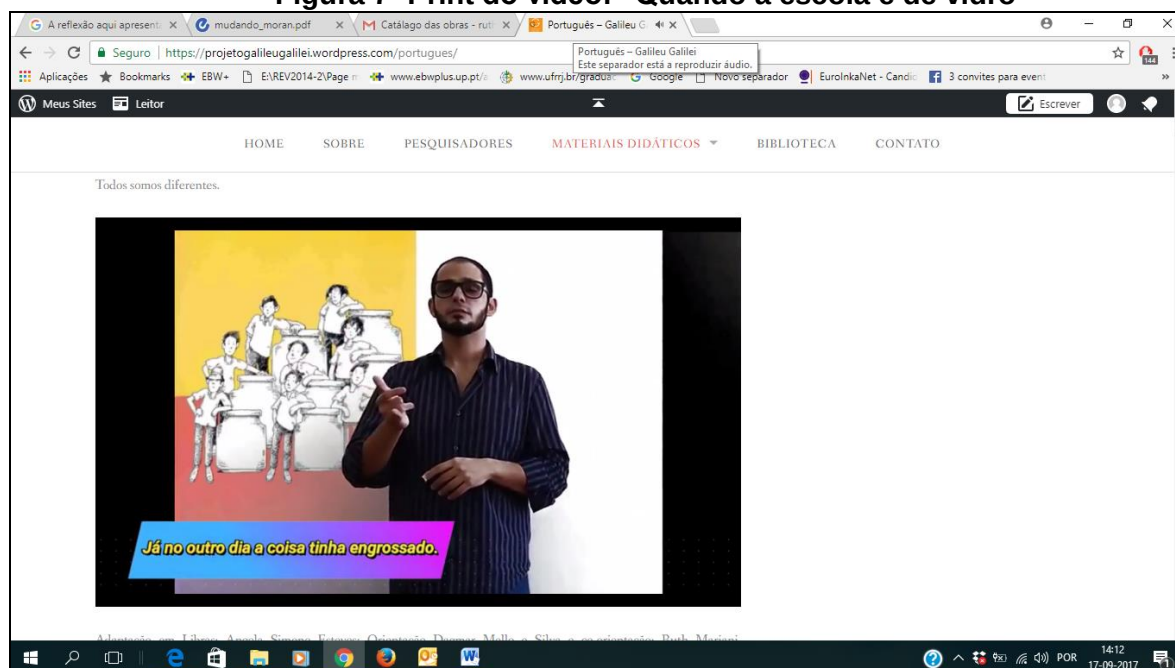
Não se pode esquecer ao longo dessa escrita o que propõe Deleuze:

Quando perguntamos 'que é orientar-se no pensamento', aparece que o pensamento pressupõe ele próprio eixos e orientações segundo as quais se desenvolve, que tem uma geografia antes de ter uma história, que traça dimensões antes de construir sistemas. (DELEUZE, 2007, p.130)

Buscamos dialogar com pressupostos teóricos legais, tais como a lei 10.436/2002 e o decreto 5.626/2005, que embasam o entendimento de que a Língua Portuguesa para a pessoa surda brasileira é, de modo geral, sua segunda língua, o que significa que os processos de aprendizagem de leitura e escrita da pessoa surda têm como suporte a sua língua primeira, Libras. Assume-se aqui que é importante repensar esses processos em uma perspectiva de letramento visual, apresentada por Lebedeff (2010), assim como refletir sobre o que é pensar e o que é aprender em Deleuze (2003; 1998).

Mediante os resultados encontrados nas oficinas, optamos pela adaptação da obra de Ruth Rocha. O resultado dessa adaptação está na página do site do Núcleo de Inclusão Galileu Galilei: <https://projetogalileugalilei.wordpress.com/portugues/> e no Youtube, no endereço da URL <https://youtu.be/Q1qtjzwwhIM>.

Figura 7- Print do vídeo: “Quando a escola é de vidro”



Fonte: Arquivo Pessoal

Neste trabalho, propomos uma reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem de alunos surdos, por isso, a escolha do livro para fazermos a adaptação. Entendemos que os alunos surdos vivem percursos muito parecidos com experiências didáticas monolíngues, textos na maioria das vezes em Língua Portuguesa escrita, o que dificulta o entendimento do texto a ser trabalhado e o embrutecimento¹⁰ e a emancipação no processo de letramento da pessoa surda nessa língua.

A interação desses alunos com a literatura, a reflexão sobre suas experiências visuais, o ato de ler e escrever deveriam se constituir, como diz Deleuze (2003), em um “encontro com signos”.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitsem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2003, p. 4).

¹⁰ Embrutecimento: segundo Rancière (2011, p. 31), há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência.

Considerando-se essa proposição, entende-se que a imagem não pode ser considerada um apêndice genérico, em que o ensino de Língua Portuguesa como L2 versará numa perspectiva universalizante, sem considerar que cada indivíduo é único (SILVA, 2001). Essa ideia deve ser compreendida ao elaborar materiais didáticos na perspectiva de letramento visual para que o processo de aprender ocorra com o outro, respeitando essa visão de mundo diferenciada e singular.

Assim, temos buscado inspirações estéticas entre a linguagem verbal escrita e a linguagem não verbal da literatura, que possam dar forma a imagens de pensamento constituindo-se numa narrativa que sensibilize o aprendiz surdo. Nesse sentido, para Deleuze, o ato de pensar gerado pelos signos seria a possibilidade de algo ser criado.

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural, é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violente o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas (DELEUZE, 2003, p. 91).

Na produção do vídeo “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha, o significado “da escola é de vidro” foi trabalhado de forma que os alunos entendessem a metáfora conceitual de Lakoff (1980), em que a metáfora é usada como um recurso importante no processo de compreensão da própria percepção humana e não mais como um simples enfeite do discurso.

O processo de inclusão do surdo em escolas regulares tem sido muito discutido, destacando-se a importância da diferenciação do ensino da Língua Portuguesa. Entendemos, como Perrenoud (2001, p.31), que “diferenciar um ensino não é introduzir a diferença, mas dominar a individualização dos percursos e, sobretudo, é fazê-lo de modo que os aspectos criadores de desigualdades sejam neutralizados em proveito de uma discriminação positiva”

Concordamos com Perrenoud (2005, p.34) quando defende que quanto “mais aberta a escola e de livre circulação das informações, mais se multiplicam as oportunidades de viver diferentes culturas e conflitos relacionais”. Estamos, então, contribuindo para que o surdo tenha o direito de se expressar e de ser ouvido

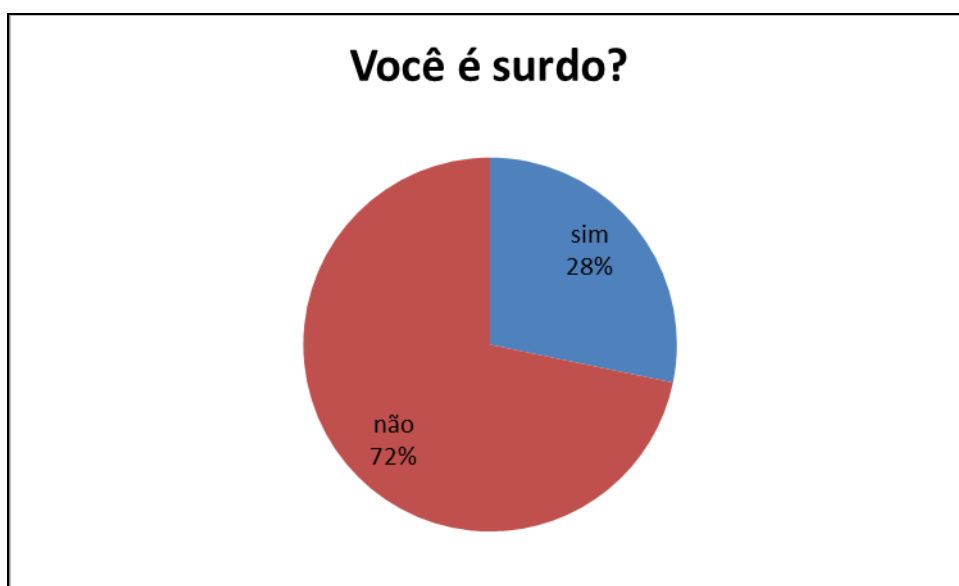
através da Libras, pela possibilidade de encontrar seu próprio lugar dentro das escolas, sejam quais forem as suas competências escolares ou sua origem cultural.

Sendo assim, com o intuito de observarmos se essas experiências dialogavam com questões sociais mais amplas, elaboramos a entrevista cujos dados serão apresentados na seção a seguir.

4.3 AS ENTREVISTAS

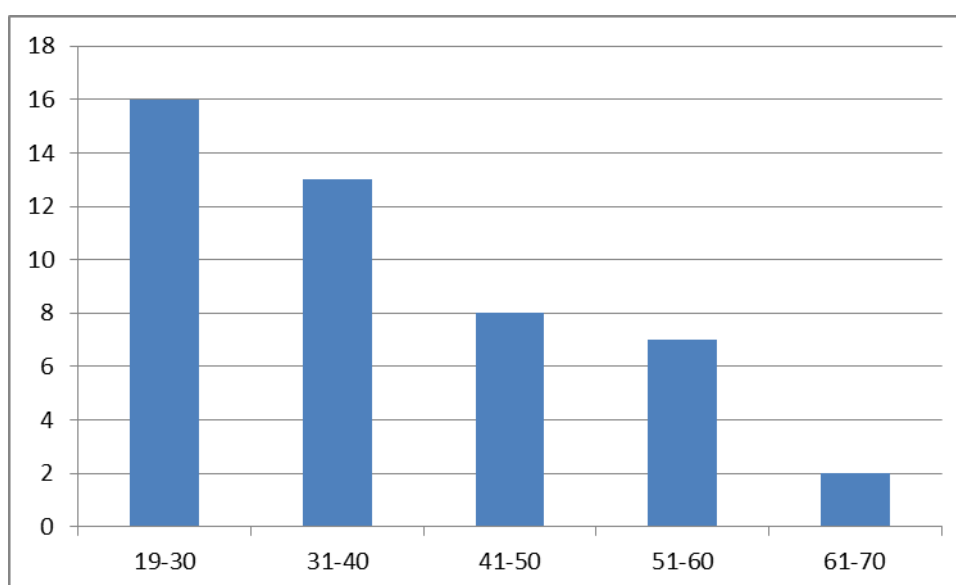
Obtivemos um total de 47 (quarenta e sete) respostas às entrevistas, sendo uma duplicada, que foi excluída na apresentação dos gráficos. Desses 46 entrevistados, 13 eram surdos, 33 eram ouvintes, conforme os Gráficos 1 e 2, apresentados abaixo.

Gráfico 1 – Percentual de surdos e ouvintes entrevistados.



Fonte: Arquivo pessoal

Gráfico 2 – Identificação da idade

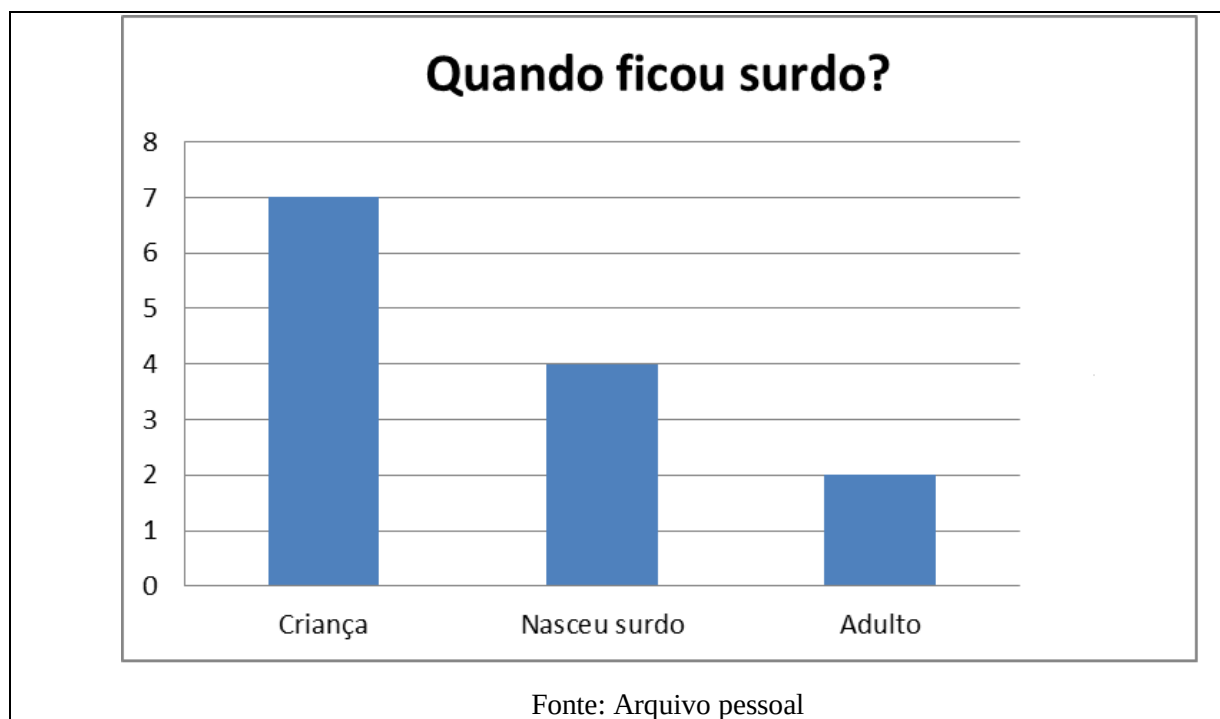


Fonte: Arquivo pessoal

As idades dos participantes oscilaram entre 19 a 60 anos e a escolaridade variou entre o Ensino Médio e o Doutorado.

A proposta deste trabalho é refletir, ao longo das análises, sobre os dados apresentados pelos entrevistados surdos, que equivalem a 28% do total de informantes, sendo que, desse total, 7 ficaram surdos com idades entre 1,5 e 5 anos, 4 nasceram surdos e 2 ficaram surdos em fase adulta, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Identificação de quando ficou surdo



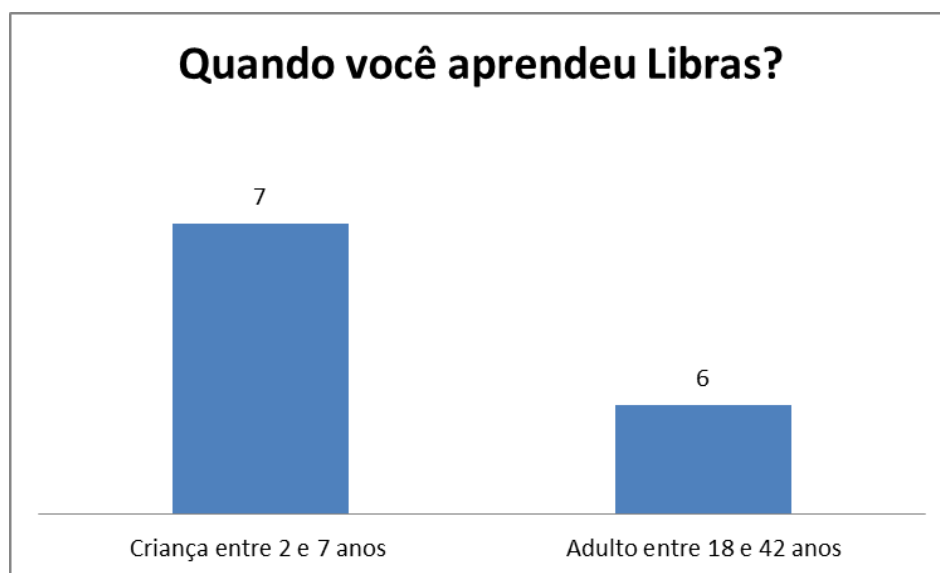
Essa informação sobre as idades pode contribuir para um melhor entendimento sobre a apropriação que se faz da Libras e da Língua Portuguesa escrita, afinal, a Lei de Libras 10.436/2002, o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a referida lei, e o art. 18 da Lei 10.098/2000 são documentos legais que datam de um período mais recente da história e a maioria dos entrevistados cursou a Educação Básica escolar em um período que precedeu essa legislação.

Dentre as 13 pessoas surdas que responderam a entrevista, 4 nasceram surdas, 4 ficaram surdas entre 8 meses e 5 anos de idade, 3 responderam apenas que são surdas e 2 ficaram surdas na faixa etária entre 28 e 40 anos. Todas essas pessoas sabem Libras, porém uma delas disse estar esquecendo, mas agora voltou a fazer um pouco de Libras.

Das 46 respostas entre surdos e ouvintes, 27 pessoas disseram saber Libras, 10 não sabem e 9 sabem um pouco. Essas respostas nos indicam que dentro desse quantitativo, 14 pessoas ouvintes também sabem Língua de Sinais. Esse número é expressivo, mas caberia investigar em outra ocasião em que área de trabalho esses ouvintes atuam e/ou o que as fez aprender essa língua. Saber as razões pelas quais as pessoas aprendem determinado idioma pode auxiliar para entendermos sua inserção na comunidade surda e em que momento a pessoa utiliza a Libras, se é que utiliza, para narrar histórias literárias.

No Gráfico 4, apresentamos informações sobre o aprendizado de Libras. Mariani (2014), ao discorrer sobre essa questão, alerta que a Libras é, para muitos surdos, uma língua que se aprende na escola. Muitos dos pais dos surdos (95%) são ouvintes e não sabem essa língua, por isso, a importância de sistematizar o ensino dessa língua nas escolas regulares, principalmente aquelas que fazem o atendimento ao surdo nas salas de recursos multifuncionais.

Gráfico 4 – Quando os entrevistados surdos aprenderam a Libras



Fonte: Arquivo pessoal

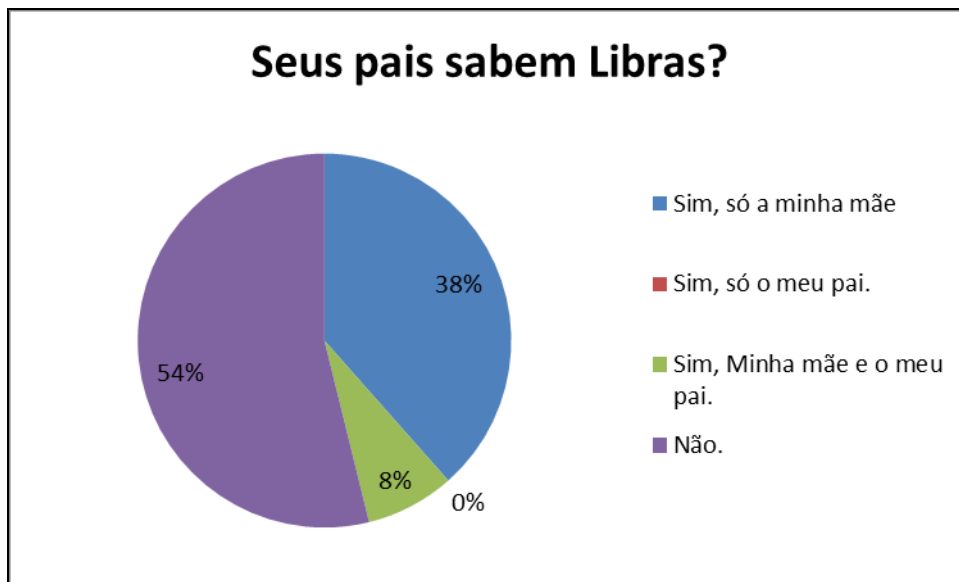
Esse gráfico, se interpretado juntamente com o gráfico sobre a idade, revela que não houve regularidade entre ser mais velho e aprender Libras mais tarde. Essa informação não condiz com o fato da legislação só ter começado a vigorar a partir de 2002. A informação pode ser ratificada nas respostas às perguntas sobre ensino de Libras na escola, pois, das 13 pessoas surdas, apenas 2 informaram que havia ensino de Libras onde iniciaram seus estudos. As outras 11 pessoas

informaram que não havia ensino de Libras em suas respectivas escolas nos anos iniciais. Entre os ouvintes, o quantitativo foi maior, uma vez que, dos 33 entrevistados ouvintes, 2 iniciaram seus estudos em escola em que havia ensino de Libras e 31 iniciaram seus estudos em escola que não oferecia esse tipo de ensino.

Fellinger e seus colaboradores (2012) descreveram que o número de crianças surdas com problemas de transtornos mentais comuns é duas vezes maior do que em crianças ouvintes e alertaram para o fato de que a ausência de estimulação auditiva precoce pode levar a um atraso na linguagem, como também no desenvolvimento da memória, atenção, cognição, do controle emocional, planejamento e na organização de ideias. De acordo com os autores, quando a família não se comunica com a criança, por não dominar a Língua de Sinais/gestos, essa criança estará mais susceptível a distúrbios mentais do que aquelas crianças que se comunicam com a família (MARIANI, 2014).

Quando perguntamos às pessoas surdas se os pais sabiam Libras, responderam, de acordo com o Gráfico 5:

Gráfico 5 – Domínio da Libras pelos pais



Fonte: Arquivo pessoal

Essa informação, somada à informação sobre a época em que aprendeu Libras, corrobora para confirmar a hipótese sobre a importância da família no processo de ensino-aprendizagem da criança, pois quando os pais sabem Libras, eles podem conversar com seus filhos surdos em situação de igualdade linguística.

O fato de os pais não saberem Libras confirma a ausência de conversas e interação em Libras com seus filhos surdos.

Gráfico 6 – Quando os pais dos surdos conversaram/conversam em Libras com eles



Fonte: Arquivo pessoal

Em sua pesquisa, Quadros (1997) percebeu que havia mais qualidade nas produções escritas e nas leituras das pessoas surdas quando essas pessoas tiveram a oportunidade de aprender a Língua de Sinais quando novas, por serem filhas de pais surdos. Ou seja, quanto mais expostas a Libras estiverem as pessoas surdas, melhor poderá ser a sua elaboração escrita e sua leitura em Língua Portuguesa.

Quando perguntamos se haviam repetido alguma série, as pessoas surdas responderam da seguinte forma (Gráfico 7).

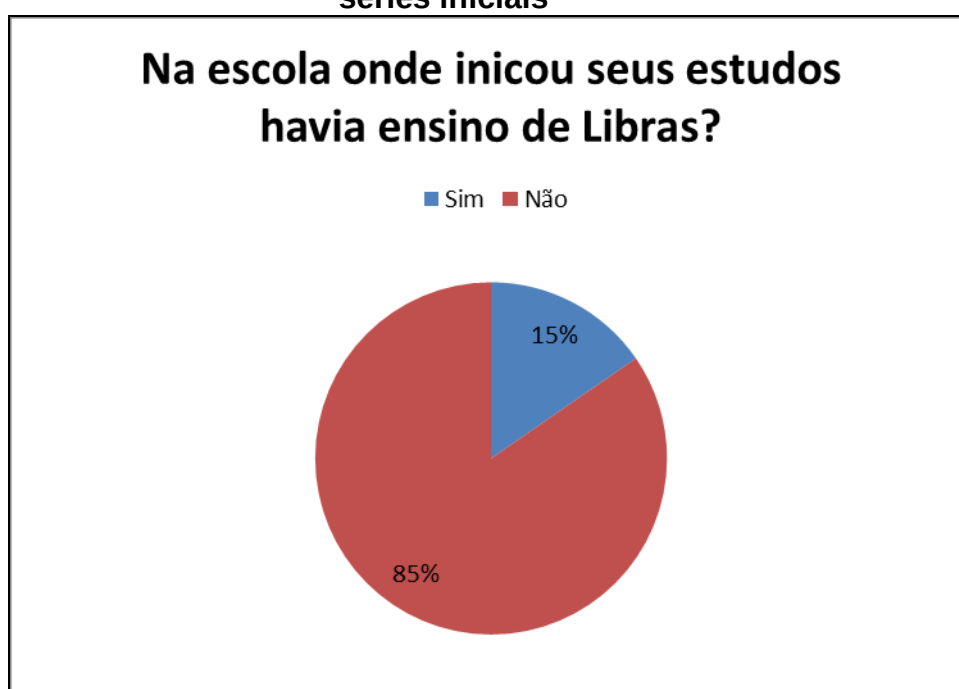
Gráfico 7: Questionamento ao entrevistado Surdo sobre a repetição de série



Fonte: Arquivo pessoal

Ao elaborarmos esse questionamento sobre a repetição de série em relação aos entrevistados surdos, queríamos saber se o nível de dificuldade no processo de leitura e escrita do surdo poderia interferir em sua ascensão nos níveis de sua escolarização. O gráfico não confirma essa hipótese, os dados apenas se somam ao fato de que todas as pessoas surdas entrevistadas sabem Libras, que 54% desses pais não sabem Libras, que os entrevistados aprenderam Libras, mas não foram nos anos iniciais da escola, pois informaram que não havia ensino de Libras em suas respectivas escolas nos anos iniciais, como mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8: Questionamento aos Surdos sobre o ensino de libras nas séries iniciais



Fonte: Arquivo pessoal

Fica então a pergunta “Como e onde essas pessoas estão aprendendo a se comunicar em Libras?”, já que os pais não sabem e nem se comunicam em Libras com seus filhos surdos e a escola nos anos iniciais não ensinou Libras? Diante da complexidade da pergunta e da necessidade de dados concretos para a resposta, essa reflexão ficará relegada para outro momento, antecipando a hipótese a ser confirmada de que a informalidade no processo de ensino-aprendizagem de Libras parece não atrapalhar o nível de aprovação na escola.

Quando questionamos sobre a idade e a série dos entrevistados ao aprenderem a ler e a escrever, vimos que houve uma variação entre 4 e 26 anos de idade entre os entrevistados surdos, conforme o Gráfico 9.

Vale registrar que a carência da comunicação, independentemente da língua, acarreta graves transtornos para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do surdo. Capovilla (2000) ressalta ainda que a base linguística é importante para uma comunicação eficaz e que as crianças surdas sem acesso às informações poderão ter comportamentos estereotipados.

Esse autor conclui que o pensamento humano se desenvolve através da palavra, depende das impressões sensoriais que estejam envolvidas e, assim, passa a ter um significado que permite ser pensado e transmitido à outra pessoa. Para o surdo, o significado das palavras é um fenômeno cultural intermediado que depende da existência de um sistema compartilhado de símbolos (CAPOVILLA, 2000).

Gráfico 9: Idade em que os entrevistados Surdos aprenderam a ler e escrever



Fonte: Arquivo pessoal

Entre os ouvintes, houve uma uniformidade maior sobre a idade em que aprenderam a ler e escrever em Língua Portuguesa. Essa informação ratifica o fato de o ouvinte chegar à escola com desenvolvimento linguístico diferenciado do aluno surdo filho de pais ouvintes, que, muitas vezes, não sabem Libras. O fato de os pais de surdos entrevistados não saberem e não se comunicarem em Libras com seus filhos surdos e o fato de as escolas dos anos iniciais dessas pessoas não terem ensinado Libras influenciam no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura em Língua Portuguesa.

A aquisição da Língua de Sinais deve acontecer de forma natural e espontânea também com os pais, familiares e amigos. Os surdos precisam chegar às escolas com um desenvolvimento linguístico em Língua de Sinais mais ampliado e, para tanto, faz-se necessário uma maior divulgação, ampliação e uso dessa língua nos inúmeros espaços de convívio social e meios de comunicação. Todas as pessoas envolvidas no processo educacional do surdo precisam fornecer-lhes meios necessários para que possam cumprir as exigências sociais. São essas diferenças sociolinguísticas que estabelecem as variantes no processo de aquisição e apropriação linguística entre surdos e ouvintes. Sobre os ouvintes, geramos os dados do Gráfico 10.

Gráfico 10: Idade em que os entrevistados ouvintes aprenderam a ler e escrever

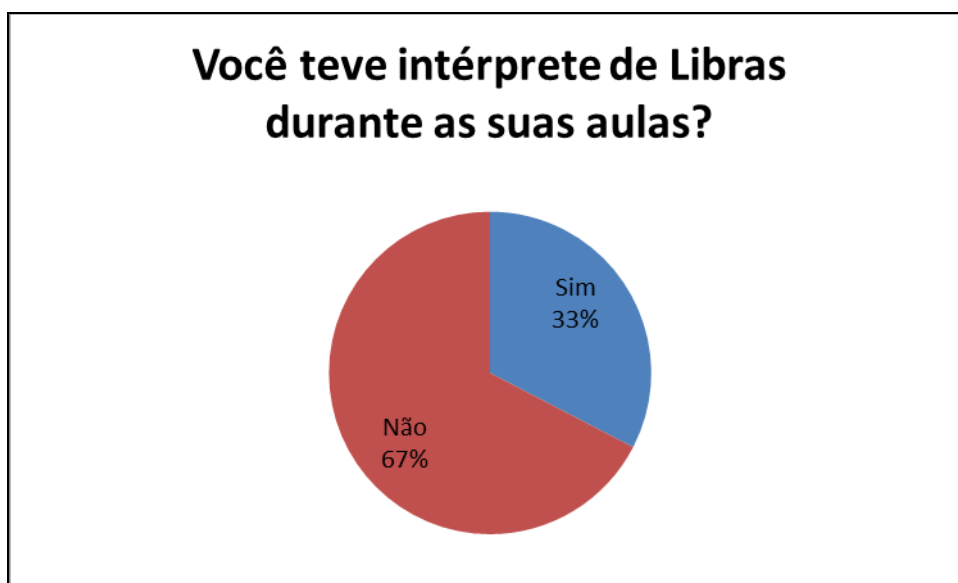


Fonte: Arquivo pessoal

Dos 33 ouvintes entrevistados, 1 disse não lembrar com que idade aprendeu a ler e a escrever, mas a maioria passou pelo processo de alfabetização na idade esperada.

Quando perguntamos aos entrevistados surdos e ouvintes se tiveram intérprete de Libras durante as aulas, eles responderam:

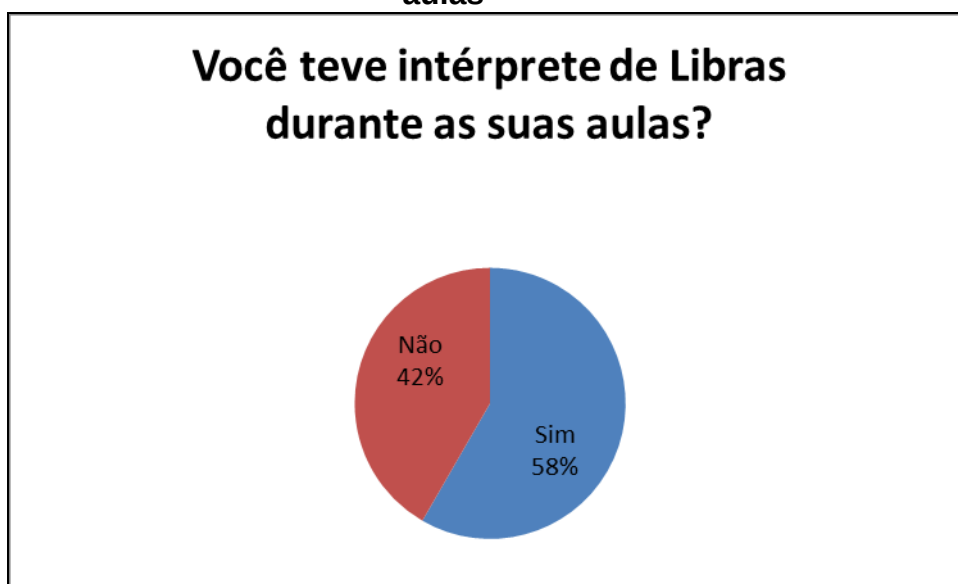
Gráfico 11 – Questionamento aos Ouvintes sobre intérprete durante as aulas



Fonte: Arquivo pessoal

Apresentamos no Gráfico 12 a síntese das respostas dos entrevistados surdos.

Gráfico 12 – Questionamento aos Surdos sobre intérprete durante as aulas

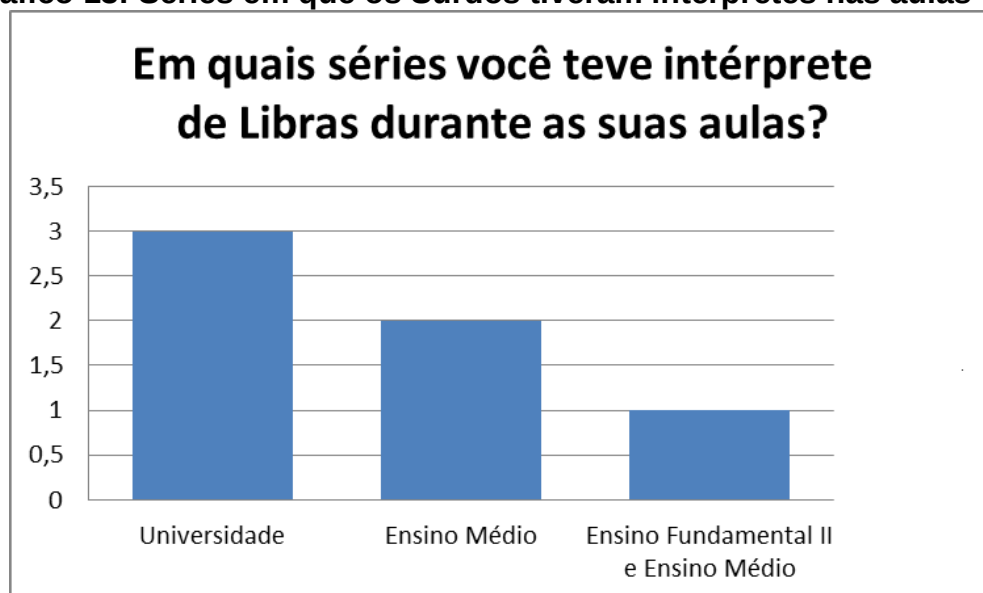


Fonte: Arquivo pessoal

A maioria dos entrevistados surdos (58%) respondeu que teve intérprete de Libras em suas aulas, 42% responderam negativamente, porém esse quantitativo está relacionado à resposta de 12 dos 13 entrevistados surdos. Uma pessoa não respondeu ao que foi pedido, pois disse que era uma pergunta incoerente para ela.

Quando perguntamos em que série o entrevistado teve intérprete, dos 7 entrevistados que responderam afirmativamente, observamos que isso ocorreu no interstício entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Universitário. Apenas uma pessoa informou que teve intérprete, mas não mencionou a série em que isso ocorreu.

Gráfico 13: Séries em que os Surdos tiveram intérpretes nas aulas



Fonte: Arquivo pessoal

Realizando um entrecruzamento das informações, novas reflexões surgem. A pessoa surda que não teve, segundo os dados, o aprendizado de Libras com os pais nem nos anos iniciais da escola, que tem a oportunidade de estar com intérpretes basicamente na Universidade e no Ensino Médio, está aprendendo Libras provavelmente no âmbito da informalidade. Esse nível de informalidade do aprendizado de uma língua pode conferir ao seu usuário um conhecimento linguístico insuficiente para estabelecer um nível de abstração capaz de realizar correlações com outra língua e em outra modalidade, a Língua Portuguesa escrita.

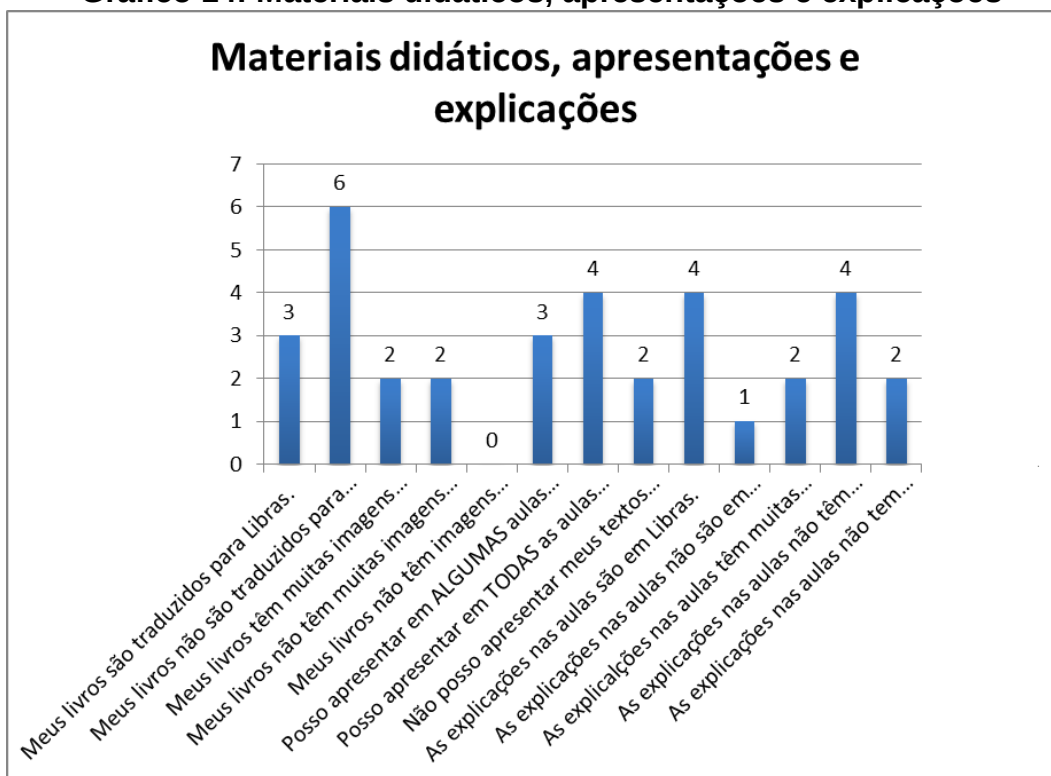
Quando acrescentamos a pergunta sobre os materiais didáticos utilizados em sala de aula, percebemos a necessidade de mais reflexão sobre esse processo de institucionalização da Língua Brasileira de Sinais, pois a lei de Libras estabelece, em seu Parágrafo único, que a Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Mas fica a pergunta: em que medida as instituições de ensino têm reelaborado suas práticas em sala de aula,

seus métodos para promover maior interação entre as Línguas: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa escrita?

Para respondermos esse questionamento, analisamos, a seguir, os dados apresentados no Gráfico 14 que mostra que a prática em sala de aula e os materiais didáticos são insuficientes e continua a necessidade de elaboração de livros com imagens dialógicas e enriquecidas em linguagem verbal escrita, apresentando conceitos em outras perspectivas textuais, além da linearidade da Língua Portuguesa escrita: mapas conceituais, gráficos, tabelas, histórias em quadrinhos, textos em Libras com legendas em Língua Portuguesa, enfim, que evidenciem os textos em sua multiplicidade de significações. Assim, alunos e professores poderão interagir em Libras e em Língua Portuguesa escrita.

Das 13 pessoas surdas entrevistadas, quando perguntamos sobre livros traduzidos em Libras, a presença ou não de imagens relacionadas aos textos lidos, explicações em Libras e explicações com auxílio de imagens, as pessoas responderam assinalando mais de uma alternativa, por isso, o quantitativo é maior do que o número de entrevistados surdos.

Gráfico 14: Materiais didáticos, apresentações e explicações

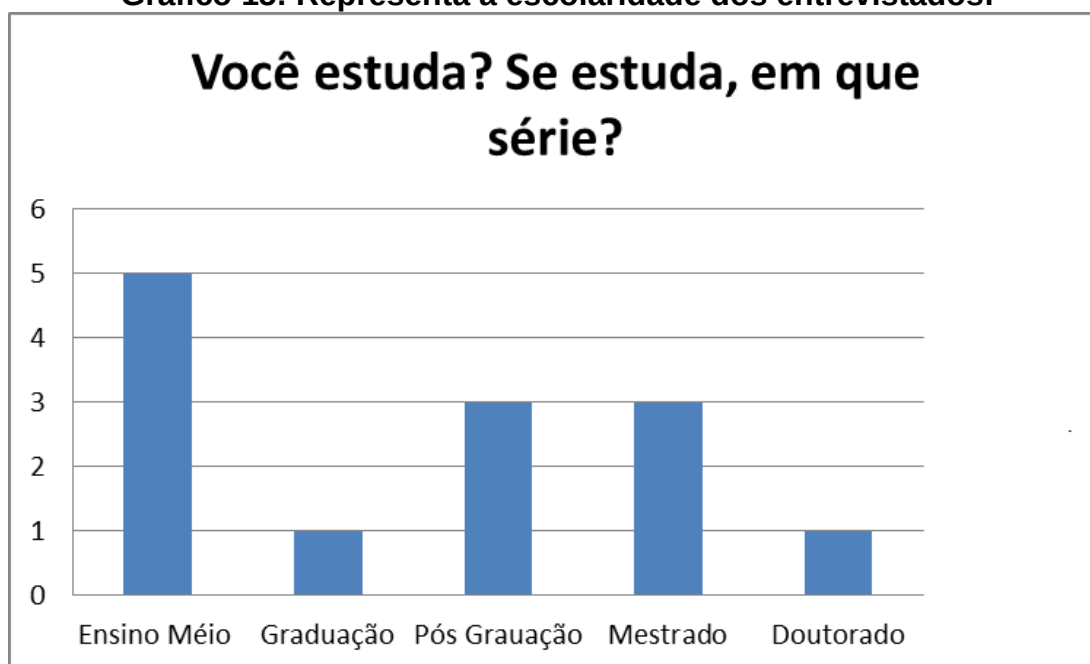


Fonte: Arquivo pessoal

A análise desse gráfico mostra que precisamos avançar no processo de valorização, divulgação e institucionalização da Língua Brasileira de Sinais. A pessoa surda que chega à escola sabendo Libras, segundo esse gráfico, ainda não tem a sua língua reconhecida como referência em seu processo de aquisição de novos conceitos. Essa legislação que apresenta um país com mais de uma língua oficial não reflete essa mudança nas instituições de ensino.

O Gráfico 15 mostra que as pessoas surdas possuem diferentes níveis de escolaridade, o que representa um avanço na educação brasileira, pois eram poucos os surdos que chegavam ao Ensino Superior e tinham um nível de letramento muito baixo, até muito pouco tempo, antes da lei de Libras (MARIANI, 2014).

Gráfico 15: Representa a escolaridade dos entrevistados.

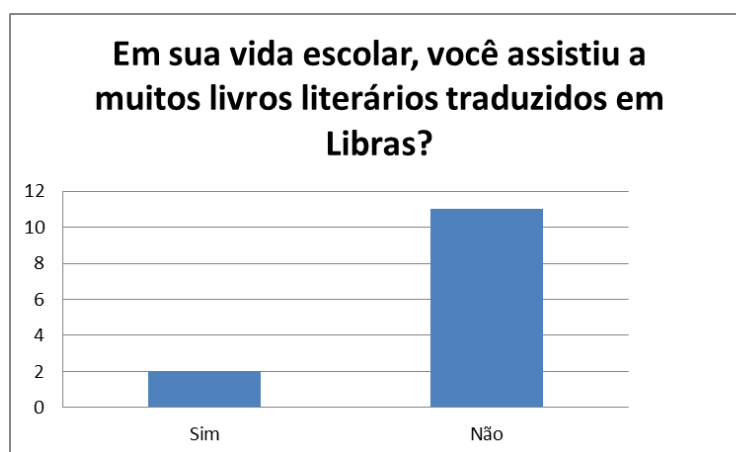


Fonte: Arquivo pessoal

Uma educação que preconiza o conhecimento prévio do aluno surdo precisa, a partir de sua cultura, instituir diálogos em que os alunos possam sentir-se valorizados, compartilhando suas vivências de mundo que perpassam sua língua, constituindo-se nela e nas inúmeras situações sociais com o outro e consigo mesmo.

Mediante a pergunta aos entrevistados surdos sobre acesso a livros literários traduzidos em Libras, obtivemos as respostas que constam no Gráfico 16.

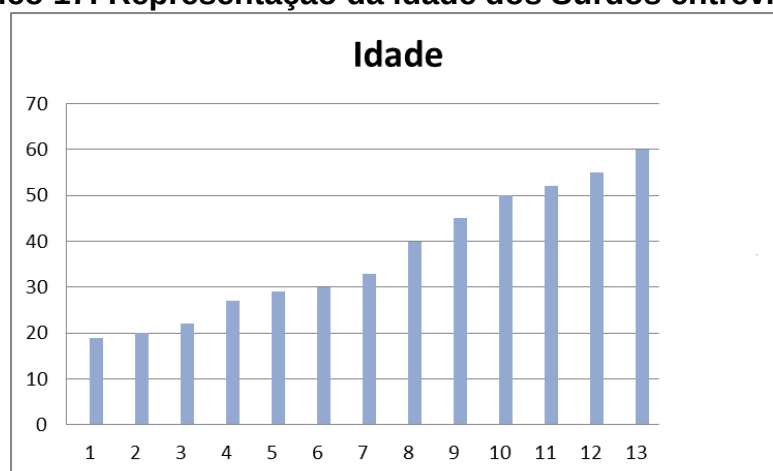
Gráfico 16: Acesso dos Surdos a livros literários traduzidos em Libras



Fonte: Arquivo pessoal

Com isso, questionamos: Será que já havia esse material disponível nas escolas quando essas pessoas surdas frequentavam a escola? Vejamos isso com a análise do Gráfico 17, somada ao ano de criação da lei que dispõe sobre a Língua de Sinais – Libras.

Gráfico 17: Representação da idade dos Surdos entrevistados



Fonte: Arquivo pessoal

O grupo de pessoas surdas entrevistadas tem idade entre 19 e 68 anos e a lei que dispõe sobre a Língua de Sinais - Libras foi criada em 2002. Essa legislação não vigorava na época em que a maioria desses entrevistados surdos estava na escola.

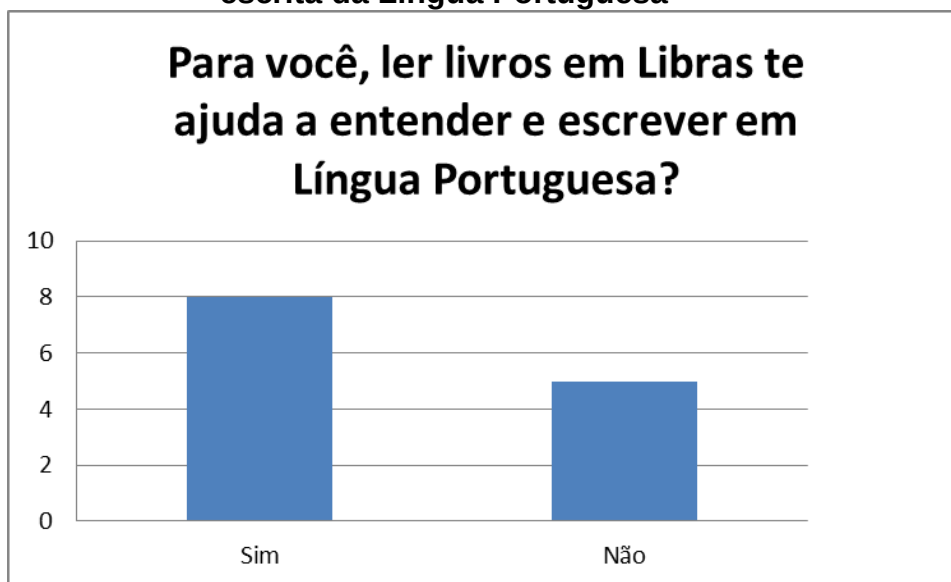
A análise do gráfico sobre acesso a livros em Libras no período escolar deixa a reflexão de que provavelmente esse material não seja de fácil acesso a todos. Então, cabe, em momento oportuno, investigar a inserção desse material

nas escolas, pois os materiais confeccionados são em sua maioria distribuídos gratuitamente e/ou disponibilizados na internet.

Das treze pessoas surdas entrevistadas, apenas uma pessoa informou “DVD da Literatura do INES e Fábulas de Esopo”.

Ao serem perguntados sobre a leitura de livros em Libras ajudar a entender e escrever em Língua Portuguesa, os entrevistados surdos revelaram os dados sintetizados no Gráfico 18.

Gráfico 18: Relação entre leitura de livros em Libras, entendimento e escrita da Língua Portuguesa



Fonte: Arquivo pessoal

Quadros (1997) relata a experiência bem sucedida de Educação Bilíngue na Suécia e na Venezuela, onde os alunos transitam comparativamente entre a língua de sinais e a língua escrita sueca e o mesmo se dá entre a língua de sinais e a língua escrita castelhana. O aspecto mais importante na Venezuela, segundo Quadros (1997), foi o de proporcionar à criança surda a aquisição de linguagem através de sua língua natural, que é a língua de sinais.

Segundo Hauland e Allen (2009), a Língua Gestual/Sinais só foi reconhecida oficialmente em quarenta e quatro dos noventa e três países inquiridos no relatório mundial das federações de surdos, fazendo parte o Brasil que reconhece esse direito (Hauland, 2009). Sobre essa temática, Mariani (2014) relata que

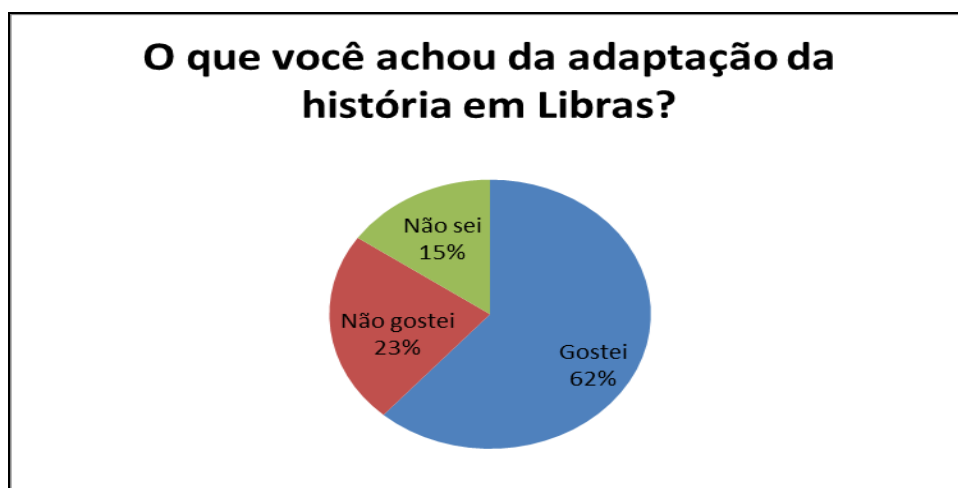
O relatório considera que nenhum país nega, completamente, o direito dos surdos à educação, mesmo aqueles que afirmam

não considerar este direito (Bolívia, Eritreia, Guiné, Seicheles e Coreia do Sul), visto que existe uma ou mais escolas para surdos. No entanto, não existe nenhum país em que o sistema educativo e/ou níveis de literacia sejam considerados completamente satisfatórios. Os inquiridos neste relatório relataram 38 que a qualidade da educação é baixa e o nível de iliteracia alto, o que, foi considerado como indicador de que existe ainda um grande desconhecimento sobre a importância da língua gestual na educação de surdos (MARIANI, 2014, p.37) .

Em diálogo com a perspectiva de Sanchez (1990) de que não se pode privar a linguagem da pessoa surda, já que essa é um instrumento mental de direito de todos, propomos o incentivo a um maior número de publicações de obras traduzidas para Libras. Pensamos que as pessoas surdas precisam ter mais ofertas de experiências literárias em Libras para ampliar o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, pois, como afirma Silva (2001), é a partir da língua de sinais que o indivíduo surdo irá construir significados para a sua aprendizagem. Assim como Silva (2001), pensamos ser muito importante refletir sobre a plasticidade do funcionamento mental humano e a Língua de Sinais nas interações ou nas relações sociais para a construção da subjetividade da pessoa surda. Por isso, a inclusão do questionamento sobre a ajuda de livros em Libras na compreensão e escrita em Língua Portuguesa (Gráfico 18).

Quando perguntamos sobre a adaptação da história “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha, os entrevistados surdos responderam o seguinte:

Gráfico 19: Análise da adaptação da História em Libras



Fonte: Arquivo pessoal

A análise do gráfico mostra que houve boa aceitação por parte dos entrevistados. Dos 23% que não gostaram, um avaliou o emprego dos classificadores, o outro disse apenas que não achou interessante e o terceiro simplesmente disse não. Este último era de outro estado, Pernambuco, e a Libras tem seu regionalismos, o que pode ter interferido na compreensão do vídeo.

Ao analisar o gráfico, pensamos que os 23% que não gostaram podem não ter entendido o texto interpretado e, por isso, quando interrelacionamos a resposta da pergunta sobre adaptação da história em Libras com o que o entrevistado entendeu sobre a história adaptada, vimos que um entrevistado não respondeu ao que fora pedido e avaliou a pergunta por nós elaborada. O outro não entendeu a história e o terceiro não achou a história interessante.

Os 15% que não souberam avaliar se gostaram ou não, quando perguntamos sobre o que entenderam da obra interpretada, disseram: “Não entendi nada” e “Mas maior”.

Os 62% que gostaram, quando perguntamos sobre a compreensão da obra interpretada, disseram que entenderam, que estar dentro do vidro é estar rotulado, que os alunos tinham regras na escola, que tinham que respeitar o que o professor dizia, que Firuli (a personagem) tinha liberdade de expressão e outros começaram também a ter liberdade, que não devemos impor e “limitar” os alunos, não padronizá-los, ao contrário, que precisamos incentivá-los a se desenvolverem em suas habilidades.

A análise dessas respostas indica que, provavelmente, o não gostar da adaptação da história em Libras esteja relacionado à falta de entendimento da narrativa, tendo em vista a complexidade metafórica presente nela.

A escolha da história “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha, para ser adaptada foi pautada na perspectiva de que as pessoas pudessem entender a metáfora conceitual de Lakoff (1980), que começa a ser olhada como um recurso importante no processo de compreensão da própria percepção humana e não mais como um simples enfeite do discurso.

É por esses dados que confirmamos a urgência de produções de obras literárias em Libras para que possamos divulgar, refletir e nos emanciparmos dialogicamente em busca de experiências em Libras e em Língua Portuguesa escrita.

No capítulo seguinte, apresentamos a imagem de um catálogo que será disponibilizado e atualizado on line sobre textos narrativos literários traduzidos em Libras e que estão disponibilizados nos sites ou em CDs e DVDs.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1– CONCLUSÃO

O objetivo de catalogar obras literárias em LIBRAS foi uma iniciativa com o intuito de realizar um levantamento dessas obras, tendo em vista a importância e necessidade de oferecer às pessoas a oportunidade de acessar um maior número possível de obras literárias em duas línguas: Libras e Língua Portuguesa escrita.

O desconhecimento da função social da produção escrita por parte de algumas pessoas surdas mostra a relevância de se enfatizar as condições de leitura e escrita. Por isso, consideramos necessária a elaboração e divulgação de um catálogo com as obras literárias em Libras. Ao realizarmos o levantamento de necessidades, observamos a importância de ampliar o acervo de obras literárias traduzidas para Libras assim como repensar seu acesso e utilização nas escolas.

Para a efetivação do segundo objetivo proposto neste trabalho, concluímos que a adaptação realizada por nós não tem a pretensão de solucionar os conflitos existentes pelo embrutecimento¹¹ e a emancipação no processo de letramento da pessoa surda em Língua Portuguesa escrita, mas buscamos contribuir para dar acesso aos surdos à literatura, respeitando suas diferenças linguísticas.

O Teste in Locus teve como objetivo entrevistar as pessoas sobre a adaptação da obra acima citada, buscando refletir sobre a necessidade de continuidade desse projeto de tradução e divulgação de obras literárias em Libras e do processo de letramento das pessoas surdas. Os dados nos mostram que precisamos investir em adaptação de obras literárias para enriquecer e desenvolver o processo de aquisição de língua.

¹¹ De acordo com Rancière, a lógica explicadora não possibilita a emancipação, mais agudiza o embrutecimento na medida em que o aluno será sempre dependente das representações do professor. O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. 3 ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, capítulo primeiro: “Uma aventura Intelectual”.

Este trabalho de Mestrado não tem a pretensão de ser considerado concluído, pois, ao longo de todo o processo, foi possível entender que a Educação é um território sem fronteiras, impossíveis de serem controladas.

Vale destacar que a relevância do estudo consiste no fato de concebermos que o ato de aprender deve ser perpassado pelo respeito a uma estética da existência, que convida o outro a olhar para si, a dizer-se ou a “cuidar de si” (FOUCAULT, 1992). Somente nessa perspectiva, estaremos agenciando forças potentes para que nossos alunos compreendam um direito que lhes é fundamental, ou seja, o de serem livres para resistir e criar seus próprios percursos nesse caminho que constitui o ato de aprender.

5.2– PERSPECTIVAS

Com esse trabalho, pude entender que não basta proclamarmos mudanças no processo educacional institucionalizado no Brasil. Precisamos, antes de tudo, nos desprender, nos desapegarmos de modos únicos de conceber as coisas e nos abirmos para a multiplicidade de possibilidades que nos atravessam a cada processo de aprendizagem. Talvez esteja aí o grande enigma que nos desafia na relação entre ensino e aprendizagem de pessoas surdas, como travar um diálogo entre línguas quando nos colocamos cada qual em defesa de sua própria língua.

De que andiantou legislarmos em favor de duas línguas oficiais se essa legislação não reflete mudanças nas instituições de ensino? Essa reflexão merece ser apresentada aqui e dedicada ao leitor do trabalho.

Ao longo da trajetória percorrida até este ponto, envolvendo leituras e escritas, pude repensar sobre o que é aprender e o que é pensar, pude também me debruçar sobre o processo de aprendizagem de Língua 2, a Língua Portuguesa escrita para surdos.

Se pensarmos numa perspectiva emancipatória em que o indivíduo se percebe como criador de si mesmo, que busca novas experiências e tem a sua língua como referência no processo de aquisição de novos conceitos, como educadores, há que se desviar, mudar de direção, deixar de exigir do outro uma lógica de pensar implantada no nexo da Língua Portuguesa.

Estamos contribuindo para que o surdo tenha o direito de compreender e de se expressar em Libras, pela possibilidade de encontrar seu próprio lugar dentro das escolas, sejam quais forem as suas competências escolares ou sua origem sociocultural.

A partir dos questionamentos que elaboramos, concomitantemente à análise dos dados apresentados na pesquisa, observamos que os alunos surdos chegaram à escola sabendo Libras, ou seja, experienciaram algo que precede qualquer modelo instrucional, o que pôde me ajudar nessa complexa tarefa de ensinar, a fim de potencializar novos caminhos para processos de aprendizagens com alunos surdos e/ou ouvintes.

Os pais não sabem e nem se comunicam em Libras com seus filhos surdos, a escola nos anos iniciais não lhes ensinou Libras. Com isso, será que o fato de os pais das pessoas surdas entrevistadas não saberem e nem se comunicarem em Libras com seus filhos surdos, assim como as escolas dos anos iniciais dessas pessoas não terem ensinado Libras para elas poderia ter influenciado nesse processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de um outro código, a Língua Portuguesa escrita?

Notamos que a maioria dos erros cometidos pelos alunos surdos estão relacionados à falta de uma língua efetiva. Como vimos em Silva (2001), toda a falta, a limitação criada pela surdez não tem sua origem na falta de audição em si, mas nas consequências, nas complicações secundárias provocadas pela surdez. O surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte. Suas dificuldades estão relacionadas às estruturas linguísticas pouco desenvolvidas (pela dificuldade de acesso à “língua oral”, ou mesmo à “língua de sinais”), repercutindo na sua educação de modo geral. Percebe-se, assim, que um dos maiores problemas da educação dos surdos é a concepção da linguagem pelos envolvidos nesse processo educacional e como são apresentadas as atividades de leitura e escrita, grande responsável pelas dificuldades desses indivíduos.

O gráfico sobre a escolaridade mostra que as pessoas surdas estão em diferentes níveis de escolaridade. Além desse dado importante, a pesquisa revelou que os textos disponíveis para os alunos nas diversas instâncias de ensino parecem não atender às demandas necessárias para um real entendimento sobre os assuntos neles tratados, demandando, portanto, mais cuidado e mais rigor na elaboração e produção de materiais para aprendizes surdos..

Esta pesquisa apresenta a perspectiva de não privar a linguagem da pessoa surda, já que essa é um instrumento mental de direito de todos. Sendo assim, propomos o incentivo a um maior número de publicações de obras traduzidas e divulgadas em Libras, assim como dar seguimento a esta pesquisa para entender os critérios de escolhas das obras traduzidas, a ampliação e divulgação do banco de dados de referência dessas obras já traduzidas para Libras.

Pensamos que as pessoas surdas precisam, para ampliar o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, de mais ofertas de experiências literárias em Libras, pois, como afirma Silva (2001), é a partir da Língua de Sinais que o indivíduo surdo irá construir significados para a sua aprendizagem..

Assim como Silva (2001), pensamos ser muito importante refletir sobre a plasticidade do funcionamento mental humano e a Língua de Sinais nas interações ou nas relações sociais para a construção da subjetividade da pessoa surda. Por isso, este estudo deixa uma pergunta para ser respondida futuramente: “A leitura de livros em Libras não seria o melhor caminho para pessoas surdas aprenderem a ler e escrever em Língua Portuguesa?”.

Por fim, penso que o que pode em princípio soar como paradoxo nada mais é do que o início de um bom diálogo entre nossas línguas, pois estaríamos criando espaço para os surdos pensarem o mundo por si mesmos e não por nossas lógicas ouvintes. Talvez esteja aí a resposta de nosso enigma: É preciso ver a si para poder enxergar o outro!

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Denise de Oliveira. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado / elaboração Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra* - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). *Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar*. In: O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

ASSIS, Machado. *A cartomante*. In: Coleção Clássicos da Literatura em LIBRAS/Português. Produtor: Clélia Regina Ramos, Produção: Editora Arara Azul, 2005, 1DVD.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1990.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

CAPOVILLA, Fernando C. e CAPOVILLA. Alessandra G. S., *Capítulo 14 Educação da criança surda: Evolução das abordagens*. In: *Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar*, Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2002.

DELEUZE, G. *Nietzsche et la Philosophie*. Paris: PUF, 1962.

_____. *Diferença e Repetição*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *Proust e os Signos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Editora perspectiva, 2007

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. *Mil platôs*. v. 1. Ed. 34. Rio de Janeiro: Letras, 2011.

DOLLE, J.M. *Linguagem e Pensamento*. In: *Jean Piaget no século XXI escritos de epistemologia e psicologia genéticas*. Marília: São Paulo Cultura Acadêmica: Oficina Universtária, 2011.

EDUCAÇÃO DE SURDOS: Contando histórias.n.4. Direção: Valéria Tavares, Produção: Eduardo Rocha S. Neto e Valéria Viale O. Tavares, Produção: IdeialImagem, 2007, 1DVD.

EL KHOURI, Mauro Michel. *Rizoma e Educação: contribuições de Deleuze e Guattari*. ABRAPSO/2011 In: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf – capturado em: 25/06/2017.

FELIPE, Tanya A. *Bilinguismo e surdez*. In: Trabalho Linguística Aplicada, Campinas, (14): 101-112, julho/dezembro. 1989.

FERNANDES, E. *Problemas Linguísticos Cognitivos do Surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, Eulalia e RIOS, Katia Regina. *Educação com bilingüismo para crianças surdas*. INTERCÂMBIO, vol.VII, 1998.

FELLINGER, Johannes; Holzinger, Daniel e Pollard, Robert. *Mental Health of the deaf people*. www.thelancet.com.vol379, March17, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

_____. *A Vida dos Homens Infames*. In: _____ *O que é um autor?* Trad. Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1992.

GALLO, Sílvio. *As múltiplas dimensões do aprender*. In: COEB 2012. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo.

_____. *Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica*. In: Educação e Filosofia. Uberlândia, v.22, n. 44, p. 55-78, jul/dez, 2008.

GOLDFELD, M. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

Hauland, H. & Allen, C.. *Deaf people and Human Rights*. Report of the World Federation of the Deaf. 2009

KOHAN, Walter Omar. *Três lições de Filosofia da Educação*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 221-228, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a12v24n82.pdf>. Capturado em: 25/06/2017.

LAGO, Angelo. *Cena de rua*. RHJ

LAKOFF, George & Mark Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press- <http://shu.bg/tadmin/upload/storage/161.pdf>

LEBEDEFF, T.B. *Aprendendo a ler "com outros olhos": relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos*. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [36]: 175-195, maio/agosto. 2010.

LURIA, A. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

MARIANI, R. *Libras - A Construção e a Divulgação dos Conceitos Científicos Sobre O Ensino de Ciências e Biotecnologia: Integração Internacional de um Dicionário Científico Online*. Tese de doutorado (Pós-graduação em Ciências e Biotecnologia), Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, 2014. p. 5-263.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MOREIRA, Marco Antonio. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. Adaptado e atualizado, em 1997, de um trabalho com o mesmo título publicado em O ENSINO, Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística, Pontevedra/Galícia/Espanha e Braga/Portugal, N° 23 a 28: 87-95, 1988. Publicado também em Cadernos do Aplicação, 11(2): 143-156, 1998. Revisado e publicado em espanhol, em 2005, na Revista Chilena de Educação Científica, 4(2): 38-44. Revisado novamente em 2012.. Disponível em <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Capturado em 04/08/2017.

PENNINGS, A.J. (SD). What is Visual Literacy? <http://www.academic.marist.edu/pennings/viswhatis.htm> Acessado em 13/11/2004, p.20.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Trad.Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

_____. *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre, Artmed Editora, 2005.

QUADROS, Ronice M. de. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. São Paulo: Artmed, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. 3 ed. 4ª reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

ROMANELLI, Liliane I. *Catando Feijão*.Belo Horizonte, Ed. Vigília, 1981.

SÁNCHEZ, C. *La increíble y triste historia de la sordera*. Merida, Venezuela: CEPROSORD, 1990.

_____. *La Educación de los Sordos en un Modelo Bilingüe*. Mérida, Venezuela, 1991.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 4. ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 1995.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. *Da árvore ao rizoma: possibilidades para o campo educacional*.

SEM AUTOR. *Coleção Contos clássicos: Os três porquinhos*. Ed. Ciranda Cultural. s.d.

SILVA, Dagmar de M.; MARTON, Silmara L.. *Filosofia com crianças: uma experiência pelos sentidos numa escola municipal de Angra dos Reis*.

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

SKLIAR, Carlos. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. 17 ed. São Paulo, Ática, 2006. (Série Fundamentos).

SOUZA, S. X. *Performances de tradução para a Língua Brasileira de Sinais observadas no curso de Letras Libras*. Dissertação. Estudos de Tradução. UFSC: Florianópolis. 2010.

SPOLSKY, Bernard. *Sociolinguistics*. 5ª Edição. Oxford: Oxford University Press, primeira publicação 1998, 5ª Edição, 2004.

STONE, C. *Toward a Deaf Translation Norm*. Washington-DC, USA: Gallaudet University Press, 2009

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo.V.31, n.3, p.443-466, set/dez.2005.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

7. APÊNDICE E ANEXO

7.1 APÊNDICE

7.1.1 QUESTIONÁRIO APLICADO NO GOOGLE DOCS

1) Idade *

Sua resposta

2) Você estuda? Se estuda, em que série está? *

Sua resposta

3) Você é surdo? Se for, quando ficou surdo? *

Sua resposta

4) Você sabe Libras? Quando e onde aprendeu? *

Sua resposta

5) Na escola onde iniciou seus estudos havia ensino de Libras? Se sim, exemplifique. *

Sua resposta

6) Seus pais sabem Libras? *

Sim, só a minha mãe.

Sim, só o meu pai.

Sim, minha mãe e o meu pai.

Não.

7) Seus pais conversaram/conversam em libras com você? *

Sim

Não

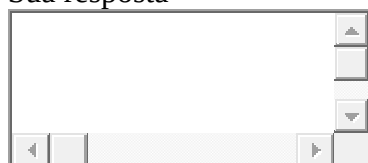
8) Você já repetiu alguma série? *

Sim

Não

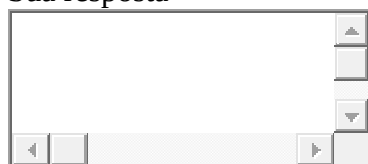
9) Se repetiu alguma série, qual foi a série e escreva quantas vezes isso aconteceu? *

Sua resposta

A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there is a vertical scroll bar with a small upward-pointing triangle at the top and a downward-pointing triangle at the bottom. The field is currently empty.

10) Você em algum momento de sua vida parou de estudar? Se sim, o que fez você voltar? *

Sua resposta

A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there is a vertical scroll bar with a small upward-pointing triangle at the top and a downward-pointing triangle at the bottom. The field is currently empty.

11) Com quantos anos de idade e em qual série você aprendeu a ler e a escrever? *

A small rectangular text input field with a light gray border. It is currently empty.

Sua resposta

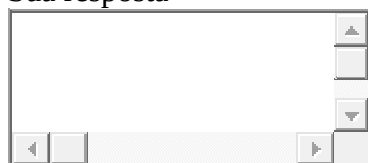
12) Você já estudou em alguma turma em que havia alunos surdos? *

Sim

Não

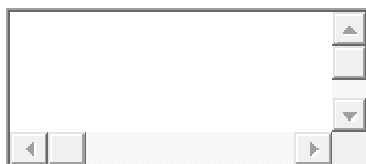
13) Os seus professores sabiam Libras? Se apenas alguns professores sabiam Libras, escreva quais eram as matérias em que isso acontecia. *

Sua resposta

A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there is a vertical scroll bar with a small upward-pointing triangle at the top and a downward-pointing triangle at the bottom. The field is currently empty.

14) Você teve intérprete de Libras durante as suas aulas? Em quais as séries? *

Sua resposta



15) Hoje, se você estuda em uma turma que também tem surdos.

Responda-me: *

Meus livros são traduzidos para Libras.

Meus livros não são traduzidos para Libras.

Meus livros têm muitas imagens relacionadas aos textos lidos

Meus livros não têm muitas imagens relacionadas aos textos lidos.

Meus livros não têm imagens relacionadas aos textos lidos.

Posso apresentar em ALGUMAS aulas meus textos também em Libras.

Posso apresentar em TODAS as aulas meus textos também em Libras.

Não posso apresentar meus textos também em Libras.

As explicações nas aulas são em Libras.

As explicações nas aulas não são em Libras

As explicações nas aulas têm muitas imagens

As explicações nas aulas não têm muitas imagens

As explicações nas aulas não têm imagens

16) Os textos escritos que têm imagens e são apresentados pelos professores nas aulas o (a) ajudam a entender melhor o assunto lido? *

Sim

Não

Às vezes

17) Em sua vida escolar, você assistiu a muitos livros literários traduzidos em Libras? Se sim, quais? Cite o que lembrar. *

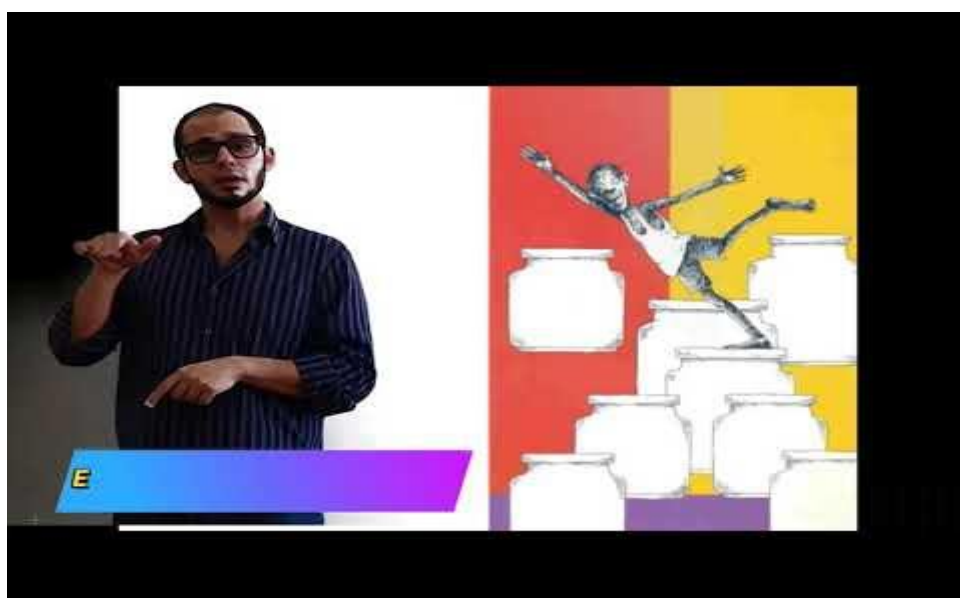
Sua resposta

18) Para você, ler livros em Libras te ajuda a entender e escrever em Língua Portuguesa? *

Sim

Não

Assista ao vídeo e responda:



19) O que achou da adaptação da história em Libras? *

Sua resposta

20) O que você entendeu sobre a história “Quando a escola é de vidro”? *

Sua resposta

21) Tem alguma sugestão para melhorar o vídeo livro? *

Sua resposta

22) Você acha que livros adaptados como esse despertam o interesse pela leitura?

Pouco

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Muito

23) Você conhece algum catálogo de acervo de obras literárias e não literárias em Libras? Se sim, quais? *

Sua resposta

24) Qual a sua opinião sobre a existência de um catálogo de obras literárias e não literárias em Libras? *

Pouco importante

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Muito importante

25) Você tem o hábito de ler livros de literatura? *

Pouco

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Muito

7.2 ANEXO

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe. § 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput. § 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Quadro 2 – Participação em eventos.

Título	Autores	Onde?	Ano
Educação de surdos e questões de linguagem.	Angela Simone de Mattos Esteves e Dagmar de Mello e Silva	II Encontro em Diversidade e Inclusão da UFF	2015
Letramento - Sala de recursos multifuncionais: Liceu Nilo Peçanha e IEPIC	Angela Simone de Mattos Esteves	Semana Pedagógica –IEPIC	2015
O lúdico no processo de letramento do aluno surdo.	Angela Simone de Mattos Esteves	Semana da Inclusão IEPIC	2015
Leitura e surdez: uma perspectiva de letramento visual	Angela Simone de Mattos Esteves Wilma Favorito	I Jornada de Iniciação Científica INES	2015
Formação de professores e surdez: que formação é essa?	Gabriel P. Tanus Cherp Martins Ana Paula Xavier Angela Simone de Mattos Esteves	INES – COINES/2016 (Grupo de Trabalho)	2016
Revedo o olhar em sala de aula .	Angela Simone de Mattos Esteves e Dagmar de Mello e Silva	I Simpósio Além do olhar da UFF	2016

Aquisição de linguagem por uma criança autista: o uso da tecnologia como suporte.	Ana Paula Xavier Tatiana Gregório Campos Araújo Angela Simone de Mattos Esteves	1º Congresso Luso-Brasileiro sobre TEA e Educação Inclusiva.	2017
Refletindo sobre a emergência dos olhares	Angela Simone de Mattos Esteves	IV Colóquio de Letramentos, linguagem e ensino do Núcleo FALE TEMA: "FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE"	2017
Refletindo sobre a emergência dos olhares	Angela Simone de Mattos Esteves	Publicação de artigo no livro "Imersões cotidianas na educação inclusiva- Múltiplos olhares, múltiplos saberes" , organizadores Gabriel P. T. C. Martins e Ana Paula Xavier. Ed Appris	2017