



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

MARIANA DA CUNHA TEIXEIRA DE SOUZA

**O BILINGUISMO (LIBRAS – PORTUGUÊS) NA TENRA INFÂNCIA:
PRODUÇÃO DE UMA SÉRIE DE LIVROS INFANTIS INTERATIVOS
PARA APROXIMAÇÃO DE PAIS
OUVINTES E FILHOS SURDOS**

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

Orientadoras: Helena Carla Castro - UFF, Brasil
Donna Jo Napoli - Swarthmore College, EUA



Niterói
2015

MARIANA DA CUNHA TEIXEIRA DE SOUZA

**O BILINGUISMO (LIBRAS – PORTUGUÊS) NA TENRA INFÂNCIA:
PRODUÇÃO DE UMA SÉRIE DE LIVROS INFANTIS INTERATIVOS
PARA APROXIMAÇÃO DE PAIS OUVINTES E FILHOS SURDOS**

Trabalho desenvolvido no Laboratório de Antibióticos, Bioquímica, Ensino e Modelagem Molecular (LABiEMol) do Departamento de Biologia Celular e Molecular do Instituto de Biologia, Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense. Apoio financeiro: CAPES, CNPq, FAPERJ, UFF-FOPESQ.

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

**Orientadoras: Helena Carla Castro - Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil
Donna Jo Napoli - Swarthmore College, Pensilvânia, EUA**

Lembrete:

7,5 cmX12,5cm

Colocar no verso da folha de rosto

Em xxf. Colocar o total de folhas em arábico. Ex: 80f.

S 729 Souza, Mariana da Cunha Teixeira de

O bilinguismo (LIBRAS – português) na tenra infância: produção de uma série de livros infantis interativos para aproximação de pais ouvintes e filhos surdos/Mariana da Cunha Teixeira de Souza. - Niterói: [s. n.], 2015.

xxf.

Dissertação – (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2015.

1. Mídia interativa. 2. Comunicação digital. 3. Educação bilíngue. 4. Pessoa com insuficiência auditiva. 5. Ludicidade. 6. Literatura infantil. 7. LIBRAS. I. Título.

CDD.: 371.3078

MARIANA DA CUNHA TEIXEIRA DE SOUZA

O BILINGUISMO (LIBRAS – PORTUGUÊS) NA TENRA INFÂNCIA: PRODUÇÃO DE UMA SÉRIE DE LIVROS INFANTIS INTRATIVOS PARA APROXIMAÇÃO DE PAIS OUVINTES E FILHOS SURDOS

Dissertação de Mestrado submetida à
Universidade Federal Fluminense como
requisito parcial visando à obtenção do
grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

Banca Examinadora:

Helena Carla Castro – Departamento Biologia Celular e Molecular – IB, UFF (Presidente)

Patrícia Luiza Ferreira Rezende – Inst. de Educação Nacional de Surdos – INES (Membro)

Deize Vieira dos Santos – Departamento de Linguística e Filologia – FE, UFRJ (Membro)

Neuza Rejane Wille Lima – Departamento de Biologia Geral – IB, UFF (Membro)

Lucianne Fragel Madeira – Departamento de Neurobiologia – IB, UFF (Suplente)

Donna Jo Napoli – Swarthmore College, Pensilvânia, EUA (Co-orientadora)

A todos que sempre me incentivaram a trilhar o caminho da pesquisa experimental.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por sempre abençoar os meus caminhos,
À minha orientadora Helena Carla Castro pela orientação e incentivo,
À minha co-orientadora Donna Jo Napoli pela co-orientação e incentivo,
À minha filha Mel Cunha de Souza pela paciência, inspiração e força,
À minha família pelo apoio e por acreditarem em mim,
À equipe do Laboratório,
A todos os professores com quem convivi neste curso,
A todos os alunos da turma pelo carinho e amizade compartilhados.

SUMÁRIO

Lista de ilustrações/Quadros	IX
Lista de abreviaturas	X
Resumo.....	XI
Abstract.....	XII
1.Introdução	13
1.1. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a surdez	13
1.2. Libras: a importância do aprendizado	16
1.2.1. A Libras e o Português: diferenças e características	16
1.3. Ensino de Libras como L1 e L2	18
1.4. Políticas linguísticas para o ensino de Libras	20
1.5. Língua Portuguesa na modalidade escrita: a importância do aprender pelo sujeito surdo.....	22
1.6. A importância dos pais ouvintes dominarem a língua de seus filhos	24
1.7. O uso dos recursos linguísticos no processo de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos	27
1.7.1 O uso da expressão facial e corporal como recurso linguístico	28
1.7.2. O uso dos classificadores como recurso linguístico	29
1.8. A leitura e a infância.....	30
2. Objetivos.....	35
2.1. Objetivo geral	35
2.2 Objetivos específicos	35
3. Material e métodos	36
3.1. Seleção de temáticas educacional de baixa complexidade que permitam a abordar Língua Portuguesa e em Libras	36
3.2. Criação de personagens, imagens e histórias originais para a construção do livro interativo	36
3.3. Definição dos graus de interatividade dos livros e atividades convidativas para o uso de ambas as línguas	37
3.4. Construção do protótipo interativo com manual de instrução para os pais e familiares.....	37
3.5. Seleção e comparação de livros digitais infantis bilíngues (Português e Libras) com “Era uma vez os meus amiguinhos”.....	38

4. Resultados e discussões	39
5. Considerações finais.....	60
5.1. Conclusões	60
5.2. Perspectivas.....	60
6. Referências bibliográficas.....	62
7. Apêndices e anexos.....	65
7.1. apêndices.....	65
7.1.1. Livro 1 da série.....	66
7.1.2. Livro 2 da série.....	67
7.1.3. Livro 3 da série.....	68
7. 1.4. Artigo a submeter.....	69
7.2. Anexos.....	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Figura 1: Capa da Série “ <i>Era uma vez meus amiguinhos</i> ”	43
Figura 2: Estrutura da Série “ <i>Era uma vez os meus amigos</i> ” que visa contribuir para a divulgação da Libras e aproximar pais ouvintes de filhos surdos	44
Figura 3: Tela de identificação para entrada na estória ou nas instruções de cada livro da Série “ <i>Era uma vez meus amiguinhos</i> ”	45
Figura 4: Escolha do personagem narrador. A) Tela de escolha inicial (acima) que leva a apresentação realizada por Bia (esquerda) e Leo (direita) quando da respectiva escolha. B) Apresentação dos atores que sinalizam pelos personagens presente na seção dos pais	46
Figura 5: Estrutura gráfica organizacional dos três livros da Série “ <i>Era uma vez os meus amiguinhos</i> ” revelando pontos de interação mantidos ao longo de sua apresentação incluindo o texto em Libras (no lado direito da tela) e Português escrito (abaixo da tela)	48
Figura 6: Telas de escolha para o adulto leitor no qual ele pode ir direto para estória ou para a informação (esquerda) e se a escolha for pelas informações, esse pode escolher o tipo de informação (direita)	49
Figura 7: Seções comuns a todos os livros da Série “ <i>Era uma vez os meus amigos</i> ”. CAPA (dos três livros) na primeira coluna, seguido por identificação e informação para os pais (objetivos da série, Como usar, Saiba Mais sobre a Libras e a Surdez, Os atores/personagens que interpretam e agradecimentos), escolha do personagem e apresentação do personagem	50
Figura 8: Primeiro livro da série “ <i>Era uma vez os meus amiguinhos</i> ” intitulado “ <i>Bia e Leo – A Família e o meu melhor amigo</i> ”. A figura mostra as seções exclusivas que pertencem apenas a este volume. (<i>Livro disponível no Apêndice 1</i>)	52
Figura 9: Segundo livro da série “ <i>Era uma vez os meus amiguinhos</i> ” intitulado “ <i>Bia e Leo – Os objetos e as Cores</i> ”. A figura mostra as seções exclusivas que pertencem apenas a este volume. (<i>Livro disponível no Apêndice 2</i>)	53
Figura 10: Terceiro livro da série “ <i>Era uma vez os meus amiguinhos</i> ” intitulado “ <i>Bia e Leo – Os alimentos, seus cheiros e sabores</i> ”. A figura mostra as seções exclusivas que pertencem apenas a este volume. (<i>Livro disponível no Apêndice 3</i>)	54
Figura 11: Atividade referente ao primeiro livro intitulado “ <i>Bia e Leo - A família e o meu melhor amigo</i> ”, da série “ <i>Era uma vez, os meus amiguinhos</i> ”. A atividade lúdica visa a aproximação do filho surdo com seus familiares ouvintes através da troca de beijinhos	56
Figura 12: Atividade referente ao segundo livro intitulado “ <i>Bia e Leo - os objetos e as cores</i> ”, da série “ <i>Era uma vez, os meus amiguinhos</i> ”. A atividade lúdica visa a aproximação do filho surdo com seus familiares ouvintes através do momento de imaginação, criação e exploração das cores de lápis de cor e de seus respectivos sinais	57
Figura 13: Atividade referente ao terceiro livro intitulado “ <i>Bia e Leo - os alimentos, seus cheiros e sabores</i> ”, da série “ <i>Era uma vez os meus amiguinhos</i> ”. A atividade lúdica visa a aproximação do filho surdo com seus familiares ouvintes através da experiência que envolve sentir o cheiro e o sabor das frutas, estimulando a relação da criança com alimentos saudáveis	58

Figura 14: Comparação da organização estrutural da série “*Era uma vez meus amiguinhos*” com a imagem da obra “Guilherme Augusto Araujo Fernandes,” de autoria de Mem Fox, editada no Brasil pela Editora Brinquebook e traduzida por Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves para a Libras e presente no artigo de Albres (2014). Podemos observar que o texto é estático e que a atriz que sinaliza se localiza no canto superior direito do livro (aumentada à direita). A posição de sinalização dificulta consideravelmente a visualização, identificação, compreensão e apreensão/aprendizagem dos sinais por quem não sabe Libras 59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparação das línguas oral (Português) e de sinais (Libras) brasileiras	18
Quadro 2: Classificação de livros infantis a partir das características de composição de suas estórias	34
Quadro 3: Classificação de livros infantis a partir das características de seus leitores	35

LISTA DE ABREVIATURAS

CM - Configuração de mão

PA - Ponto de articulação

MOV - Movimento

OR - Orientação

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LS - Língua de Sinais

LI - Língua Instrumental

LP - Língua Portuguesa

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

RESUMO

Segundo a literatura, a maioria dos pais ouvintes de crianças surdas não aprende plenamente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e/ou são aconselhados a não usá-la por médicos e/ou conhecidos que veem seu uso como limitação para o aprendizado da fala de seus filhos. Assim, esses pais tem como comunicação principal a leitura labial ou sinais caseiros. A maioria da literatura infantil não ajuda na aproximação destes pais e filhos devido a ausência do bilinguismo. Atualmente, existem livros interativos bilíngues no idioma Inglês e na Língua de Sinais Americana (ASL), proporcionando um tempo literário de qualidade para a família composta de pais ouvintes e filhos surdos. No Brasil, livros interativos para serem utilizados na tenra infância e principalmente na companhia dos pais poderiam contribuir não só para a redução das barreiras linguísticas, mas também à disseminação da Libras e do Português escrito em ambos os públicos. Assim, afim de permitir o acesso a Libras e ao Português escrito, de forma gradual e lúdica para crianças surdas e suas famílias, o nosso objetivo foi construir uma série de livros interativos, bilíngue (Português - Libras) com sinais em Libras relativos a vida social e familiar e alguns temas de ensino, acompanhado do texto escrito em Português. Para alcançar nosso objetivo foi realizado uma revisão da literatura sobre questões cotidianas, as quais foram abordadas de forma lúdica e utilizado os programas paintbrush e PowerPoint de plataforma Windows para construção dos primeiros protótipos. A construção do produto final ainda envolveu a criação de personagens para compor uma família e pequenas histórias com narrativas simples em Libras e Português escrito, oferecendo os pais ouvintes a língua portuguesa como apoio durante a narrativa. O uso de imagens que contribuem significativamente para o acesso ao significado e conteúdo da narrativa foi explorado, usando cores vibrantes e atraentes para as crianças. O primeiro volume foi construído contendo assuntos envolvendo a família, o segundo apresenta as cores e o terceiro aborda o cheiro e sabores das frutas. O livro apresenta dois personagens principais: Leo, um menino branco surdo, e Bia, uma menina ouvinte negra, que são irmãos, o que permite a abordagem da questão da diversidade. Cada história do livro termina com uma atividade familiar que induz o uso da Libras e de outro sentido como o tato, o olfato, a visão e/ou o paladar por ambos leitores, criança e adulto. A perspectiva é continuar a produção desta série no sentido de fornecer a acessibilidade ao direito constitucional dos surdos de ser bilíngüe desde a tenra infância, bem como facilitar o acesso e aproximação dos pais ouvintes à Libras.

Palavras-chave: mídia interativa, comunicação digital, educação bilíngue, pessoa com insuficiência auditiva, ludicidade, literatura infantil, Libras.

ABSTRACT

According to the literature, most hearing parents of deaf children do not fully learn the Brazilian Sign Language (Libras) and / or are advised not to use it by doctors and / or acquaintances that see the use of this language as a speech limitation for their children. So these parents have lip reading or homemade signs as main form of communication. Children's literature does not help in bringing these parents and children together due to the lack of bilingualism. Currently, bilingual interactive books already exist in the English language and American Sign Language (ASL), providing a literary quality time for the family composed of hearing parents and deaf children. In Brazil, interactive books to be used in the early childhood and in the company of the parents could help not only to reduce language barriers, but also to spread Libras and written Portuguese on both audiences. Thus, in order to allow access to Libras and Portuguese gradually and in a playful way for deaf children and their families, our goal was to build a series of interactive books, bilingual (Portuguese - Libras) with signs in Libras related to social life and family and some teaching themes, with the text written in Portuguese. To achieve our objective we conducted a literature review about everyday issues, which were addressed in a playful way. We also used paintbrush and PowerPoint programs from Windows platform to build the first prototypes. The construction of the final product also involved the creation of characters to form a family and small stories with simple narratives in Libras and written Portuguese, offering hearing parents the Portuguese language as support during the narrative. The use of images that contribute significantly to access of meaning and content of the narrative was explored by using vibrant colors and attractive for children. The first volume was built on subjects involving the family, the second shows the colors and the third addresses the fruits smell and taste. The series presents two main characters: Leo, a deaf white boy, and Bia, a listener black girl who are brother and sister, which allows raising the question of diversity. Each story in each book ends with a family activity that induces the use of Libras and another sense like touch, smell, sight and / or palate. The perspective is to continue the production of this series in order to provide accessibility to the constitutional right of deaf people to be bilingual from early childhood as well as to ease the access and contact of hearing parents to Libras.

Keywords: interactive media, digital communication bilingual education, person hearing impaired, playfulness, children's literature, Brazilian Sign Language.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, de acordo com a estatística do IBGE, no Brasil vivem cerca de 200.400.000 pessoas (IBGE, 2014). De acordo com o censo de 2010, aproximadamente 10.000.000 brasileiros são considerados deficientes auditivos, sendo desses, 357 mil crianças entre 5 e 14 anos, havendo apenas um quinto delas frequentando as salas de aula.

Apesar da Lei 10.436 de 2002 que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda, sua difusão não ocorre na mesma extensão ou qualidade de outras línguas, como por exemplo as estrangeiras: inglês, francês ou espanhol. Muitos estabelecimentos ainda não oferecem a capacitação em Libras para seus funcionários e/ou retardam a contratação de profissionais intérpretes para atender esse público. O grande número de surdos fora das escolas também contribui para a permanência das barreiras linguísticas existentes entre eles e o restante da população.

De modo preocupante, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos também não se estabeleceu plenamente nas salas de aula. Discussões a respeito do oferecimento da Língua Portuguesa para essa comunidade tem sido tema de alguns debates acadêmicos. A grande questão ainda gira em torno da realidade linguística do surdo no Brasil que depende significativamente da garantia de seu direito ao bilinguismo com a qualidade adequada. Esse direito está descrito na lei 10.436 que garante ao surdo o direito de ser um cidadão bilíngue e ter como veículo de informação e expressão tanto o Português como a Libras.

Os surdos têm direito a educação bilíngue que priorize a língua de sinais como sua língua natural e primeira língua, bem como o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua... (Saberes e Práticas de Inclusão – MEC 2004).

No entanto, com esse número alarmante de surdos fora das salas de aula, seja regulares ou inclusivas, e ainda a incerteza de uma oferta adequada da Língua Portuguesa como segunda língua, a comunicação entre surdos e ouvintes brasileiros permanece comprometida na maior parte dos casos.

De acordo ainda com o censo de 2010, 85% dos brasileiros surdos são filhos de pais ouvintes e segundo a linguísta Lucinda Ferreira Brito (1999) a maioria desses pais acabam não manifestando interesse em aprender a Libras como forma de melhorar a comunicação com os filhos. Na maior parte dos casos, a língua usada em casa é a Portuguesa, através de leitura labial e escrita. A aquisição de uma língua oral através, unicamente, da leitura

labial/escrita caracteriza um processo árduo e/ou de longo prazo. Muitos surdos não alcançam a proficiência na língua portuguesa, sentindo-se inferiorizados quando comparados aos ouvintes no momento do uso dessa língua. A pronúncia (quando o surdo oraliza), a escolha das palavras, as inúmeras opções de flexões verbais, o uso de artigos, preposições, entre outras características próprias de uma língua oral, fazem com que o surdo se sinta por vezes frustrados ao utilizá-la. (STRNADOVÁ, 1999).

Algumas famílias, ao sentirem a dificuldade da criança compreender o que se diz em casa, *criam alguns sinais para designar funções, objetos e locais, denominados de sinais caseiros* (STRNADOVÁ, 1999). Esses sinais comunicam com mais facilidade do que a leitura labial, porém não pertencem à gramática das línguas de sinais (BRITTO, 1999). Esses sinais são geralmente icônicos, ou seja, possuem sua configuração muito próxima da representação real do objeto tratado. Essa aproximação facilita a compreensão da criança e auxilia na memorização dos pais, que não conhecem a gramática da língua de sinais. Essa forma de comunicação, entretanto, é extremamente limitada e não possibilita a abstração de ideias. Segundo FERREIRA BRITTO (1999), o método mais apropriado para uma comunicação efetiva entre os pais ouvintes e seus filhos surdos é o aprendizado da língua de sinais, a qual possibilitará a comunicação plena, uma vez que possui todos os recursos linguísticos necessários para a expressão das ideias mais abstratas.

1.1 O RECONHECIMENTO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (Libras) E A SURDEZ

Segundo o Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no Brasil vivem 2.147.366 pessoas com deficiência auditiva severa. Esse número alarmante, que é próximo ou maior que populações de alguns países da Europa como a Estônia, a Lituânia, a Kosovo, a Latvia, e a República da Macedônia, chamou a atenção do poder público para novas políticas em relação à inclusão social desse grupo incluindo:

- a) Constituição de 1988, que garantiu entre outros direitos, o de comunicação e acesso à educação;
- b) a Lei 10.436 de 2002, que reconhece a Libras como a língua oficial da comunidade surda;
- c) o decreto 5.626 de 2005 que regulamenta essa Lei.

Essas leis marcaram um novo tempo na história da educação dos surdos, principalmente por permitir o direito de escolha pela modalidade escolar em que o surdo se sinta mais confortável, seja na escola inclusiva, bilíngue ou especial. Apesar do cenário atual ainda não condizer com a plenitude desses documentos, é importante destacar algumas atitudes individuais que contribuíram para o desenvolvimento e reconhecimento da Libras antes mesmo da implementação da Lei de 2002. Assim, é possível citar a fundação de associações de surdos e a presença de intérpretes nas igrejas e salões religiosos, além de decisões como a do estado de Alagoas, o qual através da *Lei 6.060/98 “reconheceu antecipadamente a Libras como língua oficial da comunidade surda e viabilizou a sua inserção no processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas locais” (UFAL, 2006).*

Ao se pensar na inclusão dos surdos é preciso considerar que aceitar sua língua é um pré-requisito básico nesse processo, uma vez que a língua é veículo pelo qual ocorrem as relações, expressões dos sentimentos e a formação das ideias. A Libras por ser uma língua de modalidade viso-espacial é compatível com a modo de aquisição linguística do surdo, que se dá através da visão, diferente da língua Portuguesa genuinamente oral-auditiva. Portanto, o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda deve ser não somente assegurado por lei, mas uma realidade na sociedade, principalmente nas instituições de ensino e nas famílias ouvintes com filhos surdos. Reconhecer a Libras significa respeitar a natureza do surdo e portanto permitir que ele seja o agente de sua estória.

A língua envolve todas as ações e pensamentos humanos e possibilita ao indivíduo exercer influências ou ser influenciado pelo outro, desempenhar seu papel social na sociedade, relacionar-se com os demais participar na construção do conhecimento e da cultura, enfim, permiti-lhe se constituir como ser social, político e ideológico... (COELHO; MESQUITA, 2013).

Para que a Libras fosse oficialmente reconhecida como primeira língua do surdo, a comunidade surda, ao lado dos pesquisadores da linguística das línguas de sinais, precisou arduamente lutar pelos seus direitos, exigindo não só a validação de sua língua materna, mas também a de sua cultura. Para que os surdos usufruam dos seus direitos enquanto cidadãos é preciso que seus hábitos, costumes e crenças sejam igualmente reconhecidos pela sociedade como acontece com todos os outros cidadãos brasileiros.

1.2 LIBRAS: A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO

1.2.1 A LIBRAS E O PORTUGUÊS: DIFERENÇAS E CARACTERÍSTICAS

Atualmente, a falta de conhecimento sobre a surdez e sobre a competência cognitiva dos surdos por aqueles que ensinam esse público configuram ainda o atual retrato da realidade das instituições de ensino regular. Para algumas pessoas, a Libras é apenas um conjunto de gestos ou mímica, linguisticamente menos rico do que o Português (FERREIRA BRITO, 1999). Equivocadamente, muitos ouvintes acreditam, incluindo professores, que a língua de sinais é única para todos os surdos do mundo. No entanto, assim como se dá com as línguas orais, por estarem diretamente ligadas às suas culturas, as línguas de sinais também diferem de país a país, estando sujeitas também a todos os tipos de variações, ou seja, podem sofrer interferências de acordo com a região, grupo social entre outros aspectos (FERREIRA BRITO, 1999). Segundo Fiorin:

O que é certo é que a língua é produto do meio social e, uma vez constituída, tem um papel ativo no processo de conhecimento e comportamento do homem... (FIORIN, 2009)

A fim de entender as diferenças linguísticas entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, é necessário analisar suas características particulares (Quadro 1). Comparando a Libras com a língua oral do Brasil (Português), é possível perceber que a Libras é uma língua mais jovem, diferente do Português inclusive na sua origem e estrutura gramatical. Além disso, a modalidade da Libras é visual, enquanto que o Português é ministrado com base no sistema auditivo, o que não pode ser usado para o ensino dos alunos surdos, necessitando de outras estratégias, geralmente imagéticas, explorando o sentido da visão acentuado nesses indivíduos (Quadro 1).

A aquisição da Libras pelo sujeito surdo não se trata apenas de um direito constitucional, mas de um instrumento de comunicação e de passagem de uma vida isolada para uma vida em sociedade. Segundo CHAUI (2006), *a linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento*". O mesmo autor ainda afirma que *"a linguagem tem a capacidade especial de nos fazer pensar enquanto falamos e ouvimos, de nos levar a compreender nossos próprios pensamentos tanto quanto os dos outros que falam conosco"*.

Quadro 1: Comparação das línguas oral (Português) e de sinais (Libras) brasileiras.

Característica	LÍNGUA	
	Português	Libras
Legalização no Brasil	17 de agosto de 1758	24 abril de 2002
Origem	Roma (Galego-Portuguese)	França
Modalidade	Oral-auditiva	Viso-gestual
Oficial em:	Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste.	Brasil
Primeira língua (L1) para:	Ouvintes Brasileiros	Comunidade Surda
Gramática 1	Substantivos, artigos, pronomes, verbos e adjetivos flexionam.	Substantivos, pronomes e verbos flexionam apenas em número (estes em alguns casos apenas).
Gramática 2	Uso de artigos, preposições e conjunções	Artigos não são usados em Libras; algumas preposições acontecem dentro do sinal apenas e as conjunções são raras.
Gramática 3	Verbos: transitivo, intransitivo, impessoal.	Verbos com ou sem concordância
Estrutura Frasal	SOV ou SVO (Sujeito + Objeto + Verbo ou Sujeito+ Verbo + Objeto)	Tópico frasal

Muitos surdos, seja por imposição familiar ou vontade própria, crescem com a língua oral como primeira língua, aprendendo a escrever, geralmente com certa dificuldade, e em alguns casos também a verbalizar. Esse procedimento conhecido como oralização não é simples e consiste em um processo que se estende até a fase adulta. Ainda assim, não é

possível garantir a proficiência na língua oral. Diferentemente, a Libras exige desse público os meios de aquisição compatíveis com a sua natureza, sendo sua aquisição um procedimento natural, proporcionando ao sujeito surdo abstrair em sinais da mesma maneira que os ouvintes o fazem nas línguas orais.

Ao contrário da língua oral, na língua de sinais o surdo alcança sua totalidade linguística. Assim, o aprendizado da Libras representa para o sujeito surdo parte significativa de sua constituição social e individual. Comunicar-se por sinais significa permitir ao surdo ter acesso integral às informações, e não parcialmente como ocorre geralmente com a língua oral, podendo esse expressar-se naturalmente, formular ideias, construir conceitos, tornar-se sujeito de sua vida. Segundo FIORIN, 2009, *“a língua desenvolve-se historicamente e, uma vez constituída, impõe aos falantes uma maneira de organizar o mundo”*.

1.3 ENSINO DE LIBRAS COMO L1 E L2

Com o decreto 5.626/2005, o qual regulamentou a lei de Libras, o ensino dessa língua passou a ser uma preocupação para as instituições de ensino regular. Se as instituições especializadas enfrentavam a grande problemática da formação pedagógica insuficiente por parte dos instrutores e professores de Libras, uma vez que se acreditava que bastava ser surdo e dominar a Libras para ensiná-la, as instituições regulares careciam não somente dos profissionais especializados, mas de uma metodologia que contemplasse essa nova realidade - alunos surdos com alunos ouvintes - sendo esses profissionais munidos de experiências diversas e com pouco ou nenhum conhecimento sobre a surdez e a línguas de sinais (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009). Iniciou-se, então, uma nova fase na educação regular: a educação bilíngue para os surdos.

As instituições de ensino regular enfrentam algumas barreiras com as propostas metodológicas atuais, visto a diversidade dos alunos ouvintes que frequentam as salas de aula. Imaginar uma nova metodologia que reconheça e respeite as necessidades linguísticas de um “novo grupo”, os alunos surdos, dando à Libras um lugar de destaque como primeira língua (L1), é um enorme desafio para os professores de educação em um ambiente escolar inclusivo. Segundo o Decreto 5.626/05, artigo 14, inciso 1, *“(…) as instituições federais de ensino devem: II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;”*.

Ao se pensar no ensino de uma língua, é necessário considerar os aspectos culturais em que ela está inserida. Segundo Saussure, 1969, não existe língua sem cultura, sendo ao mesmo tempo, *“um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”*. Portanto, se as instituições de ensino regular, assim como as especializadas, pretendem atender alunos surdos e respeitar seus direitos linguísticos, é necessário levar em consideração o conhecimento empírico dos surdos, seja de mundo ou linguísticos. É fundamental que sejam consideradas as experiências comuns vividas exclusivamente por esse público para que se compreenda o melhor caminho para a construção de uma metodologia de ensino da Libras como L1. Isso deve ser feito inclusive desde a mais tenra idade, considerando esta criança como parte de uma comunidade linguístico-cultural. *“O estudante surdo requer um espaço no qual o MEC precisa garantir uma educação bilíngue regular que atenda as distintas possibilidades de ser surdo”* (MEC/SECADI, 2014).

Ter o surdo como agente dessa construção é imprescindível para um resultado positivo. No entanto é válido ressaltar que uma metodologia própria para o ensino da Libras não garante o aprendizado, mas proporciona os meios para se chegar (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009). Segundo Fiorin, *“o que importa é a memória armazenada na língua, pois um idioma é a condensação da história de um povo (...), do modo de ser de sua gente, (...), de sua literatura”*.

Pensar no ensino de uma língua é considerar que com ela vem costumes, experiências trazidas pelo seu uso, crenças que constituem um modo de vida específico de um grupo (EAGLETON, 2005). Não há como separar essas duas realidades em sala de aula. E dentro dessa perspectiva, ao se considerar que *“é preciso compreender que a língua, a cultura e a identidade estão intrinsecamente ligadas, uma vez que é por meio da língua que se constitui a cultura (...) e que a essa deve lhe ser dado o acesso pleno logo nos primeiros anos de vida”* (COELHO; MESQUITA, 2013). Segundo os mesmos autores, *“essa tríplice aliança nos acompanha, enquanto seres sociais, desde que nascemos (...) a cultura, a identidade e a língua se transformam ininterruptamente”*.

Sendo assim, pensar o ensino da Libras como primeira língua para o surdo significa identificar as diferentes realizações das identidades surdas e suas contribuições para a Libras, para então construir uma metodologia pautada nessas relações linguísticas e culturais que viabilize essa oferta (COELHO; MESQUITA, 2013). Segundo Fiorin:

A língua estabelece uma identidade, tanto naquilo que faz dela uma unidade

(por exemplo, brasileiro), como também em suas variedades, por exemplo, regionais (gaúcho, carioca, paulista, pernambucano, baiano, etc.). As línguas exerceram um papel significativo na constituição das identidades nacionais, que são uma criação moderna... (FIORIN, 2013).

Considerar a identidade linguística que um surdo pode assumir é em outras palavras também reconhecer a proximidade estabelecida entre a Libras e o Português, suas implicações e o espaço ocupado por cada uma dessas línguas na sociedade e suas interseções. Diante de uma realidade em que cerca de 85% dos surdos brasileiros são filhos de pais ouvintes, é preciso repensar sobre o quanto a Língua Portuguesa interfere no ensino da língua, no seu uso e principalmente em como se dá a relação entre as duas línguas nos ambientes familiar e escolar/acadêmico.

Segundo Fiorin (2014), *“os idiomas têm três funções além da comunicação: indenitária, nacional e veicular internacional. O Português é a língua (...) na qual se realizam todos os atos administrativos”*. Segue então a pergunta sobre o papel da Libras, seu reconhecimento familiar e curricular para todos os brasileiros, especialmente para os surdos.

1.4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LIBRAS

A política linguística serve para intervir socialmente em uma comunidade, determinando decisões quanto ao uso da língua e viabilizando sua implementação, nem sempre condizendo com a opinião da comunidade. O planejamento linguístico que deve ser instaurado não é formado apenas por questões de caráter linguístico, mas também ético da perspectiva das comunidades envolvidas.

Existem dois tipos de planejamento linguístico de intervenção, são eles: *“planejamento de corpus, que atua diretamente na língua, e o planejamento de status, responsável pelo valor social da mesma”* (MEC/SECADI, 2014). Segundo o MEC, 2014, *“o planejamento de corpus se refere a intervenções na forma da língua (...) já o planejamento de status se refere a intervenções no status social da língua e na sua relação com as demais”*.

Considerando o Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei 10.436, tem-se como consequência um planejamento de status, uma vez que a Libras é reconhecida não só como língua oficial da comunidade surda, mas também como língua brasileira. Em consequência dessa lei, entra em vigor a educação bilíngue, a qual oferta como primeira língua do surdo a Libras e como segunda língua o Português na modalidade escrita.

É importante que o ensino da Libras enquanto primeira língua aconteça de forma natural para o sujeito surdo, da mesma forma que ocorre para os ouvintes a Língua Portuguesa. A intenção dessa oferta é não apenas promover a língua e a difusão da cultura surda para os alunos surdos por direito, mas também de usá-la como instrumento para aquisição de conhecimento. Essa educação deve, assim como acontece com os ouvintes, ocorrer o mais cedo possível ainda no seio familiar, para que esse vocabulário seja enriquecido com as experiências e vivências em família, que se configura como uma micro-sociedade.

A educação bilíngue abriu espaço para os surdos mostrarem que ser surdo não os transforma em pessoas atrasadas ou afásicas. Segundo o MEC:

No que se refere à educação bilíngue de surdos [...], a proposta é [...], desloca-la a uma diretoria, ou setor, que cuide de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras no MEC. [...] os surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural... (MEC, 2014).

É essencial que a Libras desempenhe seu papel de primeira língua do surdo brasileiro em todas as instâncias sociais, assim como ocorre com a Língua Portuguesa para os cidadãos brasileiros ouvintes, considerando que a língua é um direito, assim como a educação, o lazer, a saúde. O ser humano é um ser essencialmente social e capaz de apropriar-se de todo o seu corpo para comunicar. Segundo Fiorin:

A linguagem é a capacidade de os seres humanos comunicarem-se por meio de um sistema de signos. Essa faculdade corporifica-se em línguas, sistemas de signos utilizados por diferentes comunidades linguísticas... (FIORIN, 2009).

1.5 LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA: IMPORTÂNCIA DO APRENDER PELO SUJEITO SURDO

Diferente dos ouvintes, “*os surdos vivem em dois mundos diversos, incluindo os aspectos linguísticos e culturais*” (MEC/SECADI, 2014). Alguns surdos têm a oportunidade de se comunicarem com os seus familiares através da Libras, seja porque os pais são surdos, ou por esses se interessarem em aprender Libras. No entanto há um universo linguístico marcado pela sonoridade e linguagem escrita fora do ambiente familiar (ex: buzinas, cartazes, recibos) e é justamente nessa realidade que o surdo diariamente trava a sua batalha diária: a comunicação.

Semelhante a qualquer outro cidadão, os surdos não têm apenas direitos civis, mas também os deveres civis, os impostos e obrigações sociais que podem ser acessados principalmente e às vezes exclusivamente através da língua escrita do país, o Português. Portanto, a ineficiência no uso da língua oficial na modalidade escrita pode comprometer o acesso dos surdos aos seus direitos, bem como o cumprimento das suas funções. Não compartilhar a língua de seu país na sua forma escrita também pode gerar enormes barreiras, não só culturais, mas também sociais e em relação aos direitos da comunidade surda em sua própria sociedade (PEIXTO, 2006).

Atualmente, as instituições brasileiras enfrentam um momento singular na educação. Após a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.625/2006 que tornou a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, inúmeras metodologias educacionais precisam ser revistas e redesenhadas para atender adequadamente os surdos. A necessidade de intérpretes agora também reconhecida por lei, obriga-os a trabalhar em consonância com o corpo docente em uma espécie de parceria em favor do aluno surdo. Apesar desse cenário, em muitos casos não existem intérpretes nas escolas e o acesso dos surdos ao conteúdo curricular não é garantido no mesmo nível e qualidade dos ouvintes.

Muitas escolas que atendem surdos adotam equivocadamente abordagens utilizadas para os alunos ouvintes, tais como: a) uso de materiais escritos em Português sem o apoio linguístico da Libras; b) a oferta da Língua Portuguesa como primeira língua do surdo; b) uso do mesmo modelo de avaliação adotado para os alunos que ouvem. Considerando que o Português é sua segunda língua, é muito comum que a capacidade de leitura do surdo não seja tão proficiente quanto a do ouvinte, uma vez que sua fluência de leitura depende de uma abordagem visual a qual é, em grande parte, ignorada pela maioria dos professores (MEC/SECADI, 2014).

É importante ressaltar que quando os surdos estão incluídos nas escolas para pessoas ouvintes, as dificuldades enfrentadas não se limitam ao contexto de sua própria sala de aula, mas também aos laboratórios, secretaria, coordenação e colegas. Sua interação é extremamente restrita pela falta de intérprete e também pelo seu domínio restrito da forma escrita do Português. Portanto, apesar do reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda, a escola não deve negligenciar o papel Português na forma escrita para esse público, investindo desde cedo no ensino de forma individualizada voltado ao aluno surdo (MEC/SECADI, 2014). Os profissionais ali atuando, também deve ser encorajados a aprender a se comunicar em Libras, respeitando a identidade surda da criança. Segundo o MEC:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado... (MEC/SECADI, 2014).

Todas as disciplinas escolares, como biologia, química e física dependem da compreensão de Português. Assim, os professores precisam considerar essa realidade para todos os alunos, especialmente, para os surdos. Eles devem lembrar que *"... Português é o organizador e a ferramenta de mediação para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento curricular."* (MEC, 2004). Portanto, o ensino de Português deve ser considerado como uma forma de inclusão de surdos na sociedade brasileira, uma vez que lhes permite acessar à informação e ao conhecimento sobre os seus direitos, deveres, saúde, tecnologia, entre outros.

Com base em autores brasileiros como Góes (2002), Fernandes (2003) e Peixoto (2006), o ensino do Português como segunda língua no Brasil para a comunidade surda não cumpriu todos os requisitos para uma aquisição bem-sucedida. Algumas questões então precisam ser repensadas e reformuladas, tais como:

- a) Português considerado e usado como a primeira língua para surdos, inclusive no seio familiar;
- b) Educação da língua Portuguesa sem uso da Língua Brasileira de Sinais;
- c) Uso de materiais didáticos produzidos para os ouvintes;
- d) Estratégias de sala de aula e metodologia destinadas a estudantes ouvintes.
- e) Falta de formação adequada para os professores, incluindo desconhecimento da língua de sinais, comprometendo a relação com o aluno surdo.

Infelizmente, dada a realidade de alunos surdos nas escolas públicas brasileiras, as estratégias atuais usadas para incluí-los realmente não tem promovido sua interação ou inserção produtiva nas salas de aula, restringindo seu acesso ao conteúdo oferecido pelos professores nas escolas. Segundo PEIXOTO, 2006:

[...] uma criança surda, ainda que exposta intensivamente a interações por meio de língua oral, pouco ou nenhuma apropriação fará dessa língua majoritária, [...] porém se a mesma for apresentada em uma modalidade escrita, torna-se acessível às possibilidades visuais do surdo, favorecendo sua apropriação...(PEIXOTO, 2006)

1.6 A IMPORTÂNCIA DOS PAIS OUVINTES DOMINAREM A LÍNGUA DE SEUS FILHOS SURDOS

É importante reconhecer que a primeira experiência linguística humana costuma acontecer dentro de casa. Com os pais, desde cedo, as crianças ouvintes começam a compor o seu vocabulário e por em prática toda informação adquirida até então. Através do ato da fala a criança deixa de ser passiva, começa a ter vontade própria, se emociona, confia. O mesmo acontece quando a criança é surda e tem acesso à língua de sinais. Todas as necessidades linguísticas que os ouvintes compartilham são sentidas pelos surdos, incluindo a necessidade de se comunicar, de conhecer a si e aos outros e de ser participante ativo da sua própria vida, sendo apenas o veículo de comunicação o que é diferente.

Assim que os pais ouvintes recebem a notícia de que seu filho é surdo, eles são levados pelos médicos a encararem apenas a falta da audição, sem observar a condição linguística do filho. O olhar clínico para a surdez, que começa no diagnóstico recebido, se soma ao desejo considerável de que o filho ouça, prevalecendo ambas as visões sobre o que seria a realidade linguística da criança. No entanto, é preciso compreender os riscos que corre o filho surdo ao não ter contato com uma língua compatível com o seu modo de aquisição, isto é, uma língua cujo canal para o aprendizado seja o visual e não o auditivo. Separar o sujeito surdo da língua de sinais significa estabelecer o isolamento, ainda que cercado de pessoas que o querem bem. Segundo Sacks:

[...] os que tem surdez pré-linguística, incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficarem seriamente atrasados, [...], na compreensão da língua, a menos que tomem providências eficazes com toda presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas pelo meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações... (SACKS, 1990).

Diante de um caso clínico, é compreensível que os pais busquem soluções no sentido de alterar a situação inicial, sendo válido salientar que muitos desses não compreendem de fato o que é a surdez e por isso lidam com ela da maneira mais estressante e menos acolhedora ou produtiva (STRNADOVÁ, 1999). Compreender os aspectos e implicações da surdez é imprescindível para se estabelecer a relação adequada com o surdo.

Pela pouca literatura produzida que discuta a natureza da surdez por um viés linguístico e não unicamente clínico, os pais são influenciados a encarar o filho surdo como

incapaz e acabam estabelecendo uma relação de dependência, onde o filho é sempre passivo e os pais os agentes de toda ação (STRNADOVÁ, 1999).

Atualmente ainda existe a necessidade urgente de ampliar as discussões a respeito do que seja a surdez e a língua de sinais. As pesquisas acadêmicas estão crescendo, mas a escala de estudos aplicados não é satisfatória, sendo de baixa divulgação. Ainda é necessário informar aos pais ouvintes que a Libras é o canal de comunicação e acesso que procuram para seus filhos surdos logo no início de suas vidas.

É importante ressaltar que as línguas de sinais possuem sua própria estrutura gramatical, alcançando o mesmo nível linguístico das línguas orais. Possuem fonologia, sintaxe, semântica e morfologia próprias, divergindo das línguas orais em sua modalidade gesto-visual. Enquanto as línguas orais são transmitidas através da fala e recebidas pelo aparelho fonador, as línguas de sinais são transmitidas através das mãos e recebidas pela visão (FERREIRA BRITO, 1995). Uma vez que não há uma relação de superioridade entre as duas línguas, a criança surda deve entrar em contato com a língua de sinais o quanto antes, sua língua natural, de forma a desenvolver o sistema cognitivo e constituir seu vocabulário (FERREIRA BRITO, 1995). No caso das crianças surdas brasileiras, a Libras é a ferramenta que viabilizará o surdo conhecer e partilhar das experiências quotidianas. Contudo, em um mundo ouvinte, onde quase todas as formas de comunicação são mediadas por algum tipo de som, o surdo se vê como estrangeiro em sua própria pátria.

Para algumas crianças surdas, a convivência com a família é sinônimo de uma contínua investigação linguística, na qual ela tenta a todo momento descobrir significados para as inúmeras representações que lhe são apresentadas, na infindável esperança de compreender o que seus parentes falam.

Segundo Strnadová (1999), as primeiras experiências linguísticas são adquiridas no contato com os pais ouvintes, tornando-se fundamental que os pais não só compreendam a língua natural de seus filhos surdos, mas também saibam se comunicar com eles através dos sinais, permitindo, dessa maneira, que esses se expressem livremente. Estar em família e não poder se comunicar é uma realidade cruel, mas comum na infância surda e infelizmente a pouca produção literária a respeito do tema trazem mais reflexão do que solução, contribuindo de forma limitada para a questão. Como consequência, o grande desafio da falta de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos continua até os dias atuais, constituindo a primeira e principal barreira a ser enfrentada pela criança surda logo em seus primeiros anos de vida.

Relatos como o descrito por Strnadová destacado abaixo apontam que é necessário percorrer um caminho que leve o surdo ao encontro do ouvinte, principalmente quando esses são seus pais. Strnadová considera que:

É muito difícil não ouvir e viver entre pessoas que, entre si, falam. Temos a impressão de que se vive atrás de um vidro; pode-se ver tudo o que os outros fazem, mas não sabem o porquê e nem sobre o que falam entre si. Muitas vezes, um adulto surdo não sabe o que uma criança ouvinte sabe. É uma vida ao lado dos ouvintes, mas não com eles... (STRNADOVÁ, 1999)

Quando o pai ouvinte sinaliza para o filho surdo está dizendo que o aceita em sua condição de não ouvir e que reconhece a importância da sua língua. A partir desse momento, o pai proporciona os meios necessários para estabelecer relação natural entre as partes, assegurando-lhe compreensão, atenção, carinho e amor. Ao sinalizarem entre si, pais e filhos abrem espaço para se conhecerem e minimizam os mal-entendidos, estreitando relações.

1.7 O USO DOS RECURSOS LINGUÍSTICOS NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO ENTRE PAIS OUVINTES E FILHOS SURDOS

O aprendizado de uma segunda língua exige a consulta natural do conhecimento linguístico adquiridos no processo de aquisição da primeira língua, ou seja, ao começar a aprender a Libras, o pai ou a mãe ouvinte retornará sempre à língua portuguesa em busca de significação para as questões lançadas. Mediante esse quadro, diversas pesquisas foram realizadas a fim de compreender como que gestos usados por ouvintes em conversa com surdos sinalizantes podem estabelecer comunicação (TAUB, GALVAN, MATHER apud QUADROS 2008).

As pesquisas relatam uma transferência linguística do Português para a Libras, sendo os gestos representações das ideias que os ouvintes gostariam de passar em Libras, mas que não possuem os recursos necessários para torná-los gramaticais. No entanto, por serem representações espaciais, estritamente visuais, possibilitam o surdo compreender a tentativa de comunicação e a partir desse estágio, iniciar os sinais respectivos (TAUB, GALVAN, MATHER apud QUADROS 2008).

Diferentes recursos linguísticos poderão ser utilizadas para veicular a comunicação através da língua de sinais. Apesar desta consideração ser verdadeira, a Libras tem uma estrutura gramatical que pode e deve ser aprendida formalmente, pois pode auxiliar de forma significativa essa comunicação entre pais e filhos quando utilizada de modo apropriado. Isso não invalida qualquer decisão futura dos pais, viabilizando de forma importante o desenvolvimento de seu filho surdo, desde o primeiro contato com essa língua, que lhe é essencial para o exercício do pensamento e entendimento de suas experiências.

1.7.1 O USO DA EXPRESSÃO FACIAL E CORPORAL COMO RECURSO LINGUÍSTICO

A expressão facial e a corporal fazem parte dos cinco parâmetros linguísticos usados na formação dos sinais: configuração de mão (CM), orientação (OR), movimento (MOV), ponto de articulação (PA) e expressão facial/corporal (EXP) (FERREIRA BRITO, 1995). Nem todos os sinais se apropriam obrigatoriamente de todos os parâmetros, alguns, inclusive, acontecem apenas no rosto, sendo chamados sinais não manuais (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2006).

Na cultura ouvinte é possível encontrar alguns gestos ou expressões que estabelecem sentido dentro de um discurso. Em alguns casos se comunica apenas acenando com a cabeça, piscando o olho, balançando a mão, mudando a expressão. Esse é um recurso comum às línguas. Entretanto, nas línguas de sinais as expressões facial e corporal se tornam parte integrante da gramática da língua, obedecendo a alguns requisitos para alcançarem sua totalidade (FERREIRA BRITO, 1999).

Em se tratando da Libras, esse parâmetro é dividido em duas categorias: expressões afetivas e expressões gramaticais. *As primeiras não são exclusivas das línguas de sinais e são usadas para expressar sentimentos, (...) o segundo grupo é pertencente à categoria das línguas de sinais, pois se relacionam com estruturas específicas da morfologia e da sintaxe”* (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008).

As expressões afetivas, por não se tratar de um recurso próprio das línguas de sinais, se mostram como um grande aliado na comunicação inicial entre surdos e ouvintes. Em muitos casos, elas podem estabelecer sentido dentro de um discurso ainda que o ouvinte não tenha conhecimento da Libras.

As expressões gramaticais, por sua vez, não comunicam por si só. *“Elas são parte da gramática das línguas de sinais e são divididas em dois níveis: morfológico e sintático”* (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008). As expressões que compõem o nível morfológico são responsáveis pelo grau empregado no sinal. No caso dos adjetivos, o grau está diretamente relacionado à intensidade enquanto no caso dos substantivos, ao tamanho.

1.7.2 O USO DOS CLASSIFICADORES COMO RECURSO LINGUÍSTICO

Os classificadores (CLs) ocupam uma posição significativa no processo de aprendizagem da língua de sinais. Por se tratarem de um recurso linguístico que tem como objetivo principal classificar, seja um substantivo ou um verbo, “*os classificadores são morfemas que integram a maior parte dos sinais, além de ser o caminho mais natural para a criação de novos, sendo parte do léxico nativo da Libras*” (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Por sua natureza descritiva, os classificadores, na maior parte dos casos, são icônicos (FERREIRA BRITO 1997), se tornando um auxiliador do ouvinte em um processo inicial de comunicação em sinais com um surdo. Ao contrário do que popularmente se acredita, os classificadores não são gestos aleatórios, nem muito menos uma espécie de mímica. Os classificadores obedecem um sistema linguístico e seu uso pode alcançar níveis elevados de complexibilidade dentro de um discurso (FERREIRA BRITO, 1995).

De acordo com Quadros e Karnopp (2004):

[...] a formação dos CLs é altamente influenciada pela modalidade espaço-visual da Libras, onde ganham a forma muitas vezes representativa do real. No entanto, assim que são lexicalizados, esses seguem o mesmo padrão que é encontrado em outras línguas naturais... (QUADROS; KARNOPP, 2004)

Por sua natureza descritiva, os classificadores podem ser um recurso usado nos primeiros passos de uma comunicação entre pais ouvintes iniciantes em Libras e seus filhos surdos sinalizantes, uma vez que a disposição tridimensional da Libras articulada ao processo de dar forma em um espaço de sinalização transparente, viabiliza a concepção de significados ao diálogo.

Quando o filho surdo utiliza classificadores para se fazer entender, ele dá os recursos necessários para o pai visualizar a informação a ser passada. Diferente das línguas orais, a iconicidade das línguas de sinais possibilita um não-sinalizante inferir o significado do signo apresentado sem que o mesmo tenha qualquer conhecimento da gramática da Libras. No entanto, é válido frisar que “*não são todos os sinais da Libras que são icônicos, havendo ainda os arbitrários e os descritivos*” (QUADROS; KARNOPP, 2004).

1.8 A LEITURA E A INFÂNCIA

A leitura desempenha um papel de extrema importância no que diz respeito à formação das crianças. O hábito da contação de estória aos filhos viabiliza a apresentação de valores através de contextos leves e atrativos, estabelecendo uma relação prazerosa com o livro ao mesmo tempo que contribui para a construção intelectual. Noções de certo e errado, bom e ruim, verdade e mentira, dentre tantas outras dicotomias pertinentes são trabalhadas nas estórias infantis em meio a cenários fantásticos, personagens mágicos e uma incrível sensação atemporal. Diante dessa porta aberta para a imaginação, a criança é capaz de sonhar, desejar, sorrir e, por que não, viver profundamente a estória narrada, experimentando as sensações apresentadas, criando as suas verdades e trazendo-as para a vida real. Segundo Bettelheim:

As figuras nos contos de fadas não são ambivalentes - não são boas e más ao mesmo tempo, como somos todos na realidade. Mas dado que a polarização domina a mente da criança, também domina os contos de fadas. Uma pessoa é ou boa ou má, sem meio- termo [...] Então a criança tem uma base para compreender que há grandes diferenças entre as pessoas e que, por conseguinte, uma pessoa tem que fazer opções sobre quem quer ser... (BETTELHEIM, 2002)

A Literatura infantil representa para a criança um local de conforto, onde tem liberdade para fazer suas escolhas, fantasiar e criar ela mesma sua realidade. Ao contar estórias aos filhos, os pais estão não apenas formando futuros leitores, o que seria motivo suficiente, mas estimulando o poder da imaginação, contribuindo significativamente para a sua vida social. Incentivar à leitura infantil é ajudar o filho a lidar com os próprios sentimentos, é proporcioná-lo um mundo repleto de sensações, nem sempre todas boas, mas construtivas, auxiliadoras no processo de formação do sujeito.

Na leitura, a criança alcança sua independência tão desejada, pode tomar suas próprias decisões e isso inclui a possibilidade de identificação com os personagens da estória. A grande mágica da literatura está em colaborar com a formação intelectual da criança sem que lhe seja imputado escolher entre o certo e o errado, uma vez que a noção dos valores morais em grande parte dos casos é resultado de uma empatia por algum personagem.

Para alcançar a atenção da criança e desenvolver nela os valores supracitados é fundamental que a estória seja elaborada de maneira compatível com a maturidade intelectual da mesma, tendo uma linguagem, visual e escrita, que seja acessível ao seu conhecimento de

mundo, em alguns casos muito restrito ainda. A grande dificuldade enfrentada na elaboração desse tipo de material é criar meios para que a estória auxilie na organização mental da criança, a qual pode conter uma série de informações que não consegue ainda estabelecer a relação, por exemplo, de causa e efeito, encontrando dificuldade em entender que ‘se ela pisar em uma poça de água, seu pé ficará molhado’. Apresentar-lhe situações que podem ocorrer em seu cotidiano é uma maneira de contribuir para as suas decisões, no entanto é válido salientar que o modo real como as coisas acontecem, seu percurso verdadeiro, não é o mesmo como a criança vê. Sua concepção de mundo possui um viés mais simples, porém com possibilidades que não permeiam sempre a noção de real ou fantástico, sendo esse um caminho a ser explorado na elaboração de livros infantis. Segundo Bettelheim:

Na idade em que estas estórias são mais significativas para a criança, seu problema principal é colocar alguma ordem no caos interno de sua mente de modo a poder-se entender melhor - uma preliminar necessária para adquirir alguma congruência entre suas percepções e o mundo externo. Estórias "verdadeiras" sobre o mundo "real" fornecem alguma informação interessante e algumas vezes útil. Mas o modo como estas estórias se desenrolam é tão alheio ao modo como funciona a mente da criança quanto os eventos sobrenaturais do conto de fadas em relação ao modo como o intelecto maduro compreende o mundo... (Bettelheim, 2002).

Trabalhar a potencialidade da imaginação na criança auxiliará o seu desenvolvimento cognitivo, dando-lhe inúmeras possibilidades de lidar com as situações apresentadas. A cada escolha feita na interpretação literária, a criança experimentará emoções diferentes e ensaiará as diversas sensações para a sua vida real. As estórias infantis passam a ser, portanto, uma espécie de zona de treinamento para se conhecer e também para o seu convívio social. A partir do momento que a criança tem a possibilidade de escolher a personagem que mais gosta, ela está na verdade realizando um processo de identificação, no qual existe uma motivação para a escolha de personagens que possuem características mais compatíveis com ela. Segundo Bettelheim:

O desenvolvimento da criança é satisfatório à proporção que ela passa a se entender melhor e relacionar-se melhor com os outros, isso se dá ao fato da criança desenvolver sua imaginação, intelecto e emoções... (BETTELHEIM, 2002)

Em outras palavras, o livro pode ser um veículo de instrução muito proveitoso pelos pais. Trabalhar as representações das atitudes humanas e suas consequências, através de uma linguagem repleta de atrativos para a criança, configura uma maneira saudável e eficaz de

educar e ao mesmo tempo de fazer parte da construção intelectual dos filhos, incluindo as crianças surdas. O momento de contação de estórias significa uma parte do dia corrido do pai ou da mãe dedicada ao filho, a conhecer suas preferências, entender seus medos e, não menos importante, de construir com ele seus valores.

Dentre os benefícios das experiências lúdicas, da formação do intelecto, do laço estreito entre pais e filhos no momento de leitura, outro ganho que se tem com o ato de ler é o aperfeiçoamento da língua. Quanto mais se lê, mais vocabulário se ganha. Ainda assim, não se trata apenas do léxico, mas da escolha de cada palavra, da sua disposição na frase. Todo esse contexto linguístico é incitado nos livros de uma forma indireta e saudável. Por meio da leitura, a criança, sendo ela a leitora ou ouvinte, absorve a estrutura da língua sem que para isso tenha de abstrair sobre seu funcionamento.

Cada sentença apresentada no livro significa uma experiência linguística cheia de informações, gramaticais e de mundo, que tendem a produzir no leitor uma certa familiaridade com a língua ao longo do livro e um estranhamento cada vez menor quando a criança se depara com um signo que não conheça. Richard Bamberger em ‘Como Incentivar o Hábito da Leitura’ (1995) afirma que *“a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade”*. Sendo assim, ao contarem estórias aos filhos, além de incentivarem um futuro leitor em potencial, os pais estão contribuindo para a formação do cidadão, do sujeito responsável por si, que viverá em uma sociedade que tem leis que ditam o funcionamento da vida baseando-se na noção de certo e errado que foi alcançada.

Vários autores falam da importância da leitura na infância, incluindo Bakhtin (1992) que diz que *“a literatura infantil (...) é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que compreende o contexto em que vive e que pode modificá-lo de acordo com a necessidade que possui”* e Fanny Abramovick (1989) que salienta que *“é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias...”* Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão de mundo.

Atualmente existem diferentes tipos de livros infantis (Quadro 2), para diferentes faixas etárias (Quadro 3), além de livros tratando desta temática internacionalmente.

Quadro 2: Classificação de livros infantis a partir das características de composição de suas estórias.

Tipo de Livro	Característica
Inicial (Primeiro livro)	Utilizados para ensinar a ler na tenra infância. Livros feitos, às vezes, de pano ou plástico que contém histórias para introduzir os bebês em uma visão básica de nosso mundo.
Ilustrado	Concentra mais nas ilustrações do que sobre o texto. O texto da história complementa a obra de arte, quando comparado ao que as imagens adicionam à história
Rítmico	Envolve rima ou têm um componente musical. Este gênero também inclui canções de ninar.
Folclore	Estória passada através de gerações e tradições orais durante séculos. Contos populares usados para criar histórias para crianças. Mitos são muitas vezes misturados com o folclore, e essas histórias tentam especificamente explicar diferentes aspectos da vida. O objetivo dessas histórias é passar o conhecimento às gerações mais jovens
Conto de fadas	Príncipes lutando por princesas dominam esse gênero. Essas histórias têm um componente mágico e são uma forma mais detalhada de explicar o mundo
Fantasia	São predominantemente de natureza mágica, mas também envolve, através desta visão, a vida contemporânea. Muitas vezes, ocorre uma intensa luta do bem contra o mal.
Conceitual	Conceitos, que variam de se vestir até o dividir, são abordados nestas histórias.
Temático	Introdução de questões controversas que a sociedade enfrenta hoje. Exemplos incluem divórcio, abuso, a sexualidade e a guerra.

Adaptada a partir dos dados do <http://ucanr.edu/sites/ReadytoSucceed/TypesofBooks/>

É fundamental, portanto, considerar que a leitura dos filhos acompanhada de pais pode originar cidadãos leitores, construtores de significados, coautores de textos, estimulando habilidades perceptivas, o conhecimento de sua língua e de seu mundo. Essa experiência aborda aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos para obter as informações visuais e não-visuais, decorrentes de seu conhecimento de mundo (vivência e experiências anteriores do visto, ouvido, lido, sentido) e que permitirão a inferência, a intertextualidade e a extrapolação, permitindo a elaboração e reconstrução de textos de forma lúdica e prazerosa. “É através de uma estória que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser...” (ABRAMOVICH,2006 p.17).

Quadro 3: Classificação de livros infantis a partir das características de seus leitores.

Idade (anos)	Características do Livro	Numero de Palavras	Nível de leitura exigida
1 a 5	livros de histórias com imagem, pré-livros	número máximo de palavras = 5	Identifica as palavras
6 a 8	livros ilustrados, livros fáceis de ler, e livros de histórias com imagem	número máximo de palavras = 10	ler sozinho sentenças devem média de 5 a 6 palavras
8 a 12	Mescla figuras e textos mas não obrigatoriamente	A maioria dos livros escritos nesta faixa de nível entre 20.000 e 40.000 palavras	ler frases de cerca de 10 palavras com número máximo de palavras que são 20
13 e 17	estrutura e vocabulário adulto	A maioria dos livros escritos nesta faixa de nível entre 25.000 e 55.000	comprimentos de frases mais longos

Adaptado a partir do site de <http://writersrelief.com/blog/2008/03/reading-levels-for-children-vocabulary-and-types-of-kids-books/>

Os livros infantis podem oferecer uma "experiência visual" - contando uma história com imagens – o que podem ser de grande importância para as crianças surdas e a aproximação com seus pais. Esses livros podem ter um texto e podem por vezes serem totalmente explicados ou ilustrados com fotos. Esses livros de imagens não precisam nem mesmo contar histórias - eles podem ilustrar as letras do alfabeto ou números. Esse tipo de livro pode até contar uma estória inteiramente somente com ilustrações, permitindo re-contar a estória a partir apenas as ilustrações, fingindo "ler" o livro.

Considerando que a imagética pode ser trabalhada em livros infantis no sentido de aproximar pais ouvintes e filhos surdos, estreitando não só suas relações pessoais, mas também com as línguas brasileiras (Libras e Português), observa-se um espaço ainda a ser explorado com qualidade e conhecimento das características necessárias para obter êxito nessa questão.

Segundo Souto Rosa (2011), *“os livros digitais são mais passíveis de serem compreendidos pelo indivíduo surdo, devido a alguns fatores presentes (...) como na língua de sinais, o movimento visual e as expressões não manuais”*. De acordo com o mesmo autor, *“a literatura surda envolve a história do surdo, sua cultura, língua e identidade, sendo de extrema importância para a compreensão do que é ser um sujeito surdo”*. Karnopp (2008) afirma que *“a literatura surda adquire também o papel de difusão da cultura surda, dando visibilidade às expressões lingüísticas e artísticas advindas da experiência visual”*.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Construir uma série de livros infantis bilíngue com temáticas educacionais visando o incentivo ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais e do Português na modalidade escrita para a aproximação de pais ouvintes e filhos surdos.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Selecionar temáticas educacionais que permitam a abordagem na língua portuguesa e em Libras, criando personagens, imagens e histórias originais para construção do livro.
- Definir os graus de interatividade do livro e atividades familiares para o uso de ambas as línguas.
- Construir os protótipos dos livros interativos com manual de instrução para os pais e familiares.

3. MATERIAL E MÉTODOS

3.1 SELEÇÃO DE TEMÁTICAS EDUCACIONAIS QUE PERMITAM A ABORDAGEM NA LÍNGUA PORTUGUESA E EM LIBRAS

Para a elaboração do livro eletrônico, foram pesquisados temas educacionais comuns aos livros infantis, tendo como base um diálogo que aborda o máximo de vocábulos usados diariamente em família, “*considerando que na maior parte das vezes o primeiro contato da criança com estórias se dá através dos pais*” (LEBEDEFF apud ABRAMOVICH, 2005).

3.2 CRIAÇÃO DE PERSONAGENS, IMAGENS E ESTÓRIAS ORIGINAIS PARA CONSTRUÇÃO DO LIVRO INTERATIVO

Os personagens e estórias inéditas foram criados nos programas *paintbrush* e *powerpoint* da plataforma *windows*. Os desenhos foram feitos diretamente no computador, objetivando uma compreensão direta e simples. Foram contempladas as orientações de Souto Rosa (2011), que relatam sobre versões de clássicos infantis traduzidos para Libras, inclusive disponíveis no site da editora Arara Azul, sendo que a proposta aqui apresentada foi conduzida para a elaboração de um material voltado especialmente para a criança surda, sem ter esta de apropriar-se de adaptações para compreender a estória.

Ao pensarmos nas ilustrações para essa série, enfatizamos o papel comunicativo próprio da imagem, procurando sempre ser o mais fiel possível à relação texto-sinalização-ilustração. As figuras com cores suaves e organizadas de forma a não sobrepor nenhuma informação imagética e a legenda em Português abaixo do quadro de imagem foram estratégia utilizadas na construção do protótipo.

O vídeo com aquele que sinaliza a Libras na série “*Era uma vez meus amiguinhos*” é feito seguindo como estratégia regras de iluminação, posição e correteude na execução dos sinais, de modo que esse permita a visualização mais plena possível por aqueles que utilizam os livros, contribuindo para uma possível aprendizagem pelos leitores interessados na mesma.

3.3 DEFINIÇÃO DOS GRAUS DE INTERATIVIDADE DOS LIVROS E ATIVIDADES CONVIDATIVAS PARA O USO DE AMBAS AS LÍNGUAS

Os graus de interatividade foram determinados dentro do programa powerpoint visando o uso de imagens e movimentos que estimulem a interatividade infantil com os personagens e os conteúdos apresentados. O planejamento da animação foi baseado em uma suposta previsibilidade que permita adultos e crianças manipularem os livros no computador.

3.4 CONSTRUÇÃO DO PROTÓTIPO INTERATIVO COM MANUAL DE INSTRUÇÃO PARA OS PAIS E FAMILIARES

O protótipo interativo foi construído inicialmente com o programa powerpoint na plataforma windows. Considerando Lebedeff (2002) que afirma que:

As habilidades de realizar inferências e produzir histórias coerentes podem estar implicadas no desenvolvimento da compreensão textual para os surdos que são fluentes em Libras, combinamos durante a narrativa um espaço destinado aos pais, a Libras e a Língua Portuguesa, as quais são acompanhadas de imagens ilustrativas que representam a narrativa...(LEBEDEFF, 2002)

A narrativa em Português aparece em um campo separado, de forma a não se confundir visualmente com a narrativa em Libras ou até mesmo atrapalhar a compreensão de alguma ilustração.

O livro deverá ser disponibilizado, gratuitamente, no formato e-book. Essa extensão possibilita melhores condições de acesso para o público, adaptando-se com facilidade a diversos leitores digitais. Segundo Souto Rosa (2011), *“muitos vídeos em línguas de sinais (...) foram distribuídos para escolas de diversos lugares, com contação histórias e/ou traduções, tendo sido produzida a maioria pelo INES, pela Editora Arara Azul e pela LSB Vídeo”*. Considerando essa mesma linha de difusão da cultura e literatura surda e viabilizando o acesso a todos, a série *“Era uma vez meus amiguinhos”* será distribuída livremente em instituições de ensino, consultórios médicos e em repositórios digitais para todos interessados, principalmente as famílias.

3.5 SELEÇÃO E COMPARAÇÃO DE LIVROS DIGITAIS INFANTIS BILÍNGUES (PORTUGUÊS E LIBRAS) COM A SÉRIE “ERA UMA VEZ OS MEUS AMIGOS”.

Como base para a produção da série “*Era uma vez meus amiguinhos*” foi realizada uma análise de livros infantis bilíngues (Libras - Língua Portuguesa), os quais selecionamos a partir de referências na literatura surda, através de sites de editoras.

Com a ideia de avaliar o alcance do produto final, foi realizada uma comparação da série com os livros selecionados, analisando os pontos e averiguando o que precisa ser modificado para melhor atender o público-alvo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura reporta que a Libras é a língua que representa a forma plena de comunicação e divulgação da história surda. Segundo Batista e Canen, (2012) citando Skliar (1998) :

Podemos considerar que assim como os ouvintes estabelecem suas relações e constroem seus significados no interior da língua oral, da mesma forma o surdo vai se constituir como sujeito no interior da língua de sinais. Nesse sentido, língua oral e língua de sinais não constituem uma oposição, mas sim dois canais diferentes e igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade de linguagem... (BATISTA; CANEN, 2012)

Isso se torna significativo ao se pensar nos universos de pais ouvintes e filhos surdos que vivem na mesma casa sob línguas/meios/modalidades de comunicação principais diferentes, oral-auditivo e viso-espacial respectivamente. Segundo Mourão (2011) “*o território surdo, ou seja, local onde o surdo pode se apropriar da língua de sinais, é o espaço que completa sua identidade, que permite o surdo se comunicar e compreender as informações*”. Assim como acontece para os ouvintes de forma natural e imperceptível desde o momento do nascimento, no seio familiar, é fundamental que ocorra para o surdo, pertencendo ou não a uma família surda. Aceitar a língua de sinais com veículo comunicativo no seio familiar não significa excluir a Língua Portuguesa da vida do surdo, mas apenas compreender seu lugar de segunda língua.

Neste trabalho, ao se planejar e construir a série de livros infantis intitulada “*Era uma vez, meus amiguinhos*” (Figura 1) para pais ouvintes e filhos surdos, foi considerada a importância de se elaborar um material compatível com a natureza bilíngue do surdo, ou seja, que contemplasse a Libras e a Língua Portuguesa como veículo comunicativo tanto na narrativa, como nas instruções do material e atividades inseridas. É interessante salientar que a série em questão reconhece o “*papel não só comunicativo da Libras, mas também seu potencial na difusão da cultura surda e no surgimento das diversas identidades surdas* (HESSEL, 2006), além de poder ser uma veículo de aproximação de pais e filhos.



Figura 1: Capa da Série “Era uma vez meus amiguinhos”

De acordo com Fernandes (2002) “o bilinguismo vai ao encontro dos direitos da pessoa surda, pois a aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística”. Para tanto, foi contruido um material interativo em Libras e Língua Portuguesa tendo como público-alvo inicial crianças surdas, entre 1 e 5 anos de idade, e seus pais ouvintes.

A escolha pela produção de um livro digital interativo para a contação de estórias que aproximassem pais e familiares ouvintes de seus filhos surdos veio da inúmeras possibilidades que este tipo de livro oferece incluindo a disposição e qualidade visual, sendo de grande atração para a questão imagética do surdo, assim como a possibilidade do vídeo em Libras dentro do espaço da narrativa, evitando que o surdo tenha de dividir a atenção entre um livro impresso e um possível DVD (SOUTO ROSA, 2011). Além disso inúmeros caminhos podem ser criados com este tipo de material, gerando uma interatividade inteligente e de grande flexibilidade literária, permitindo alterar os caminhos da estória contada.

A série “Era uma vez os meus amiguinhos” é composta de 3 livros interativos cujos temas são “família”, “cores” e “alimentos” (Figura 2).



Figura 2: Estrutura da Série “Era uma vez os meus amigos” que visa contribuir para a divulgação da Libras e aproximar pais ouvintes de filhos surdos. Três livros sobre família, Cores e Alimentos permitem a escolha de caminhos diferentes na perspectiva de duas crianças, Leo (surdo) e Bia (ouvinte).

Segundo Mourão (2011) as imagens possibilitam as crianças, surdas ou ouvintes, mergulhar no mundo da imaginação das histórias infantis, além de que quando justapostas aos sinais, auxiliam ainda mais na compreensão da narrativa. Manter essa tríplice aliança em uma concordância satisfatória demanda uma atenção particular, um olhar essencialmente observador e por isso contamos com a colaboração de um surdo nessa etapa do processo. Como muitas vezes causa estranhamento um vídeo em Libras se associado a um texto em Português, no que diz respeito à tradução, uma vez que as estruturas das línguas funcionam de forma diferente em muitos casos, o papel da imagem é muito importante para oferecer segurança aos familiares e atrelar significação à história para a criança surda, funcionando como um atrativo comunicativo (Mourão, 2011). Segundo Spengler (apud CAMARGO, 2010), “as imagens ganham significações diversas a cada leitura, não esgotando sua capacidade comunicativa jamais”.

As ilustrações da nossa série foram elaboradas com traços simples, próximos ao infantil, e cores primárias visando a identificação da criança com o produto. De acordo com

Hessel (2006) “as crianças surdas necessitam do aparato visual na contação de histórias, ou seja, da presença da LS, assim como de imagens que viabilizem a comunicação”.

[...] em relação à experiência comunicativa e linguística em língua de sinais, acrescento que sendo a língua de sinais imagética, também surte o efeito de visualização da narrativa em três dimensões dependendo de como esta é produzida, ou seja, quando uma produção em sinais se limita à composição lexical a narrativa parece linear, plana e até mesmo irreal ou desprovida de sentido. Ao contrário, se são utilizados recursos imagéticos como expressões faciais e corporais, movimentos, gestos, antropomorfismos diversos e classificadores (CL), o interlocutor surdo conseguirá visualizar a história e formar significado... (CASTRO, 2012)

A disposição visual dos elementos é favorável ao surdo, mantendo a sinalização estrategicamente à direita, facilitando o acompanhamento como relatado por DAMASCENO, 2011.

Considerando que a série foi planejada para atender tanto à criança surda quanto aos pais, criamos um caminho inicial diferente para cada um deles (Figura 3).



Figura 3: Tela de identificação para entrada na história ou nas instruções de cada livro da Série “Era uma vez meus amiguinhos”.

No caso da criança surda, quando a mesma se declara/escolhe o papel de criança (Figura 3), esse caminho vai direto para a escolha do personagem que irá contar a história: Leo, um menino branco surdo, ou Bia, sua irmã negra ouvinte (Figura 4). Conforme a criança escolhe a personagem, ela muda também o gênero do sinalizante, ou seja, quando a Bia é

selecionada aparece uma mulher sinalizando, quando o Leo, um homem (Figuras 4). Essa estratégia auxilia a criança no processo de identificação com a personagem, conforme enfatiza Bettelheim (2011), e contribui também apreciação do livro, uma vez que a criança surda percebe que aquele livro foi feito para ela e não simplesmente mais uma adaptação literária como tantas outras (SOUTO ROSA, 2011).

Nessa série, a possibilidade de escolha dos personagens foi viabilizada para aproximar ainda mais a criança do livro, permitindo uma possível identificação com um dos perfis sugeridos (Figura 4). De fato, mais de nove Bias e Leos foram criados (loiros, ruivos, morenos, negros, de cabelos lisos ou crespos) e que estão compondo atualmente a capa da série, para que futuramente sejam utilizados na perspectiva de aumento de possibilidade dessa escolha.

Segundo a literatura, a identificação da criança com os personagens das histórias infantis promove uma interação ainda maior desse sujeito com e durante a leitura. De acordo com Bettelheim (2002), *“essa identificação é fruto da busca da criança por similaridades com as personagens da estória, resultado esse de uma tentativa de se entender ou até mesmo de se justificar diante de certas situações cotidianas”*. Essa busca também permite que a criança se entregue mais no momento da leitura, vivendo a estória como se fosse a personagem escolhida. Portanto, não é de se estranhar o hábito muito comum a quase todas as crianças, o de se vestir ou fantasiar estar vestida como a Cinderela, o Homem-aranha, a Peppa Pig, entre outros tantos heróis e personagens, criando em seu mundo imaginário todo o cenário encantado. Foi dentro dessa perspectiva que elaboramos a dupla de narradores atuais Bia e Leo com perfis distintos, visando à diversidade, seja pela cor da pele e o tipo de cabelo de cada um, como também pela condição de ouvinte ou surdo, permitindo a identificação da maioria dos possíveis leitores.

Sanchez (1999) e Skiliar (2000) reconhecem a importância da primeira língua – L1 (Libras) no processo de aquisição da segunda língua –L2 (Português), afirmando que a L1 oferece às crianças as ferramentas necessárias para a aquisição de conhecimentos linguísticos, compreendendo o português como língua instrumental (LI) para o surdo, com objetivo de leitura e escrita.

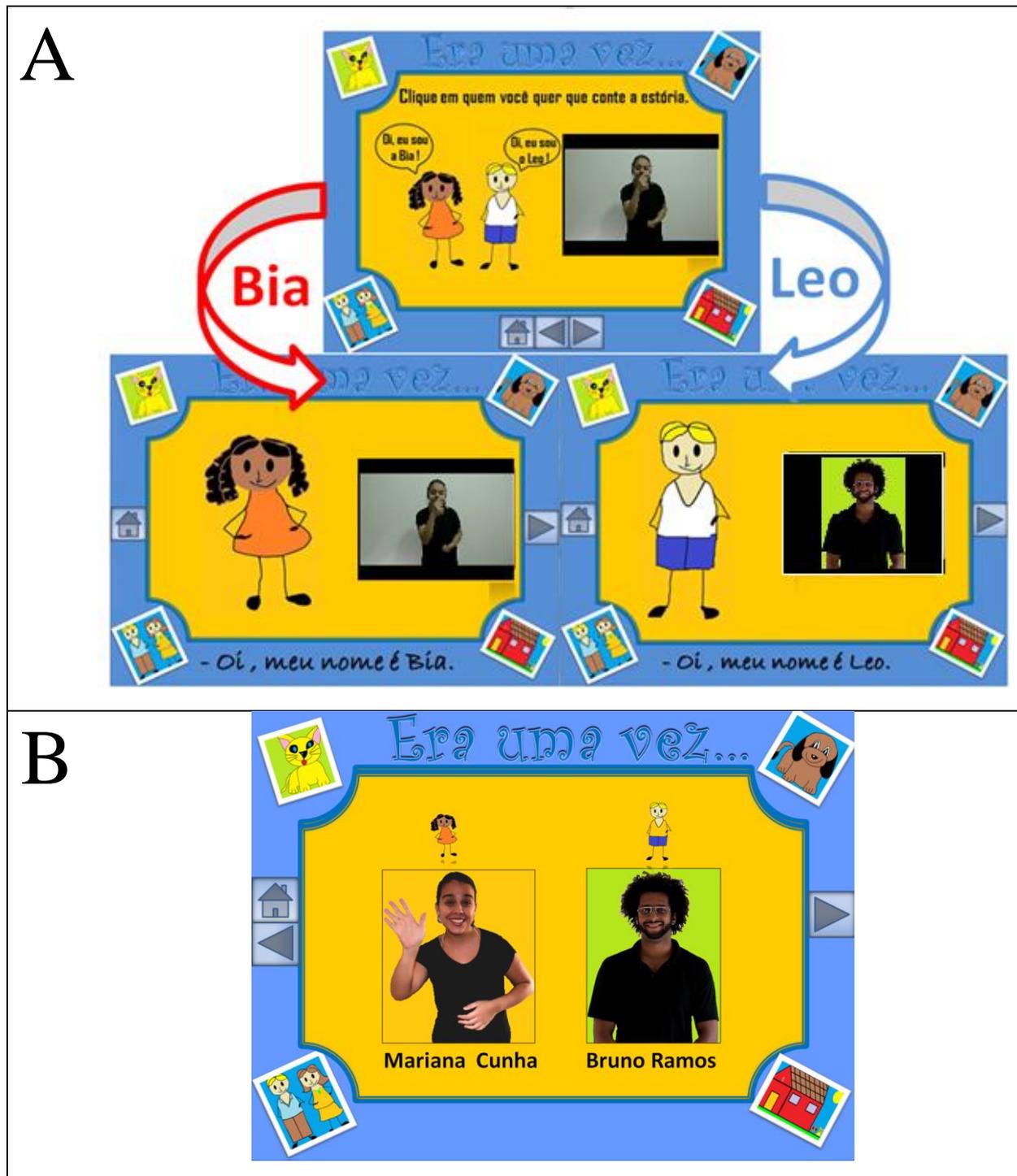


Figura 4 : Escolha do personagem narrador. A) Tela de escolha inicial (acima) que leva a apresentação realizada por Bia (esquerda) e Leo (direita) quando da respectiva escolha. B) Apresentação dos atores que sinalizam pelos personagens presente na seção dos pais.

Segundo Sueli Fernandes (2006) “*é perfeitamente possível que o surdo mergulhe no mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação que podem ter na língua de sinais seu principal elemento fundador*”. Sendo assim, a presença da Libras na estória infantil para a criança surda se faz necessária, uma vez que é através dela, inclusive, que a

criança alcança os significados na escrita da Língua Portuguesa. Não se trata apenas do conforto da primeira língua, mas também do meio de se chegar à compreensão da segunda língua. Conhecer a morfologia das palavras que compõe o léxico do Português não significa que a criança surda ou mesmo ouvinte tenha alcançado o letramento, processo esse em que se é proficiente na escrita e na leitura, sendo capaz de abstrair na língua através da escrita. No caso da criança surda apenas indica que essa se apropriou da imagem (recurso visual) das palavras e faz uso delas sem que haja comprometimento com a coesão ou a coerência. Em cada livro da série “*Era uma vez meus amiguinhos*” existe a narrativa apresentada em Libras, sempre com uma baixa complexidade, visando aproximar a criança e o adulto do uso de sinais e da sua relação com o texto escrito em português (Figura 5).

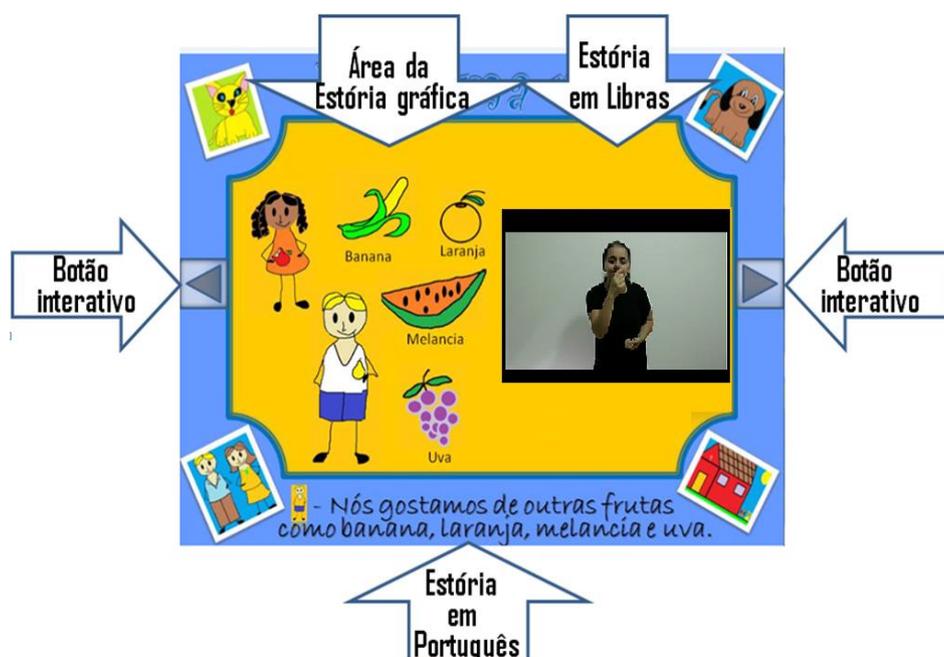


Figura 5: Estrutura gráfica organizacional dos três livros da Série “*Era uma vez os meus amiguinhos*” revelando pontos de interação mantidos ao longo de sua apresentação incluindo o texto em Libras (no lado direito da tela) e Português escrito (abaixo da tela).

Ainda de acordo com Sueli Fernandes (2006) “*aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais para crianças e jovens surdos e seu letramento é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais*”. A autora defende a ideia de que pode ter prazer na leitura, mas que para isso “*é imprescindível que sejam separados o objetivo pedagógico (...) da prática social de leitura (...), uma vez que a criança surda tomará ciência do funcionamento da língua sem que perceba*”.

Neste contexto de considerações, os livros da série “*Era uma vez meus amiguinhos*” tentam apresentar as letras e palavras de forma gradual e animada, se voltando também para

os pais, no sentido desses tentarem se apropriar da Libras através da compreensão do que é dito previamente em português. Devido ao modo animado que o texto escrito aparece na tela, a criança, que dependendo da faixa etária não terá recursos linguísticos ainda para se apropriar de todo o conhecimento oferecido nessa língua que não é sua L1, ainda assim pode ter ao longo da experiência de “leitura” uma interação entre a palavra escrita e a palavra sinalizada no momento que o material permite a identificação da mesma em ambas línguas principalmente no início de apresentação de cada livro.

No caso da presença da Língua Portuguesa na modalidade escrita na série “*Era uma vez meus amiguinhos*”, há que se ressaltar que essa estratégia enquanto serve ao ouvinte como língua de apoio no momento da contação, assim como numa possível identificação dos sinais durante a narrativa, para o surdo, a legenda em português pretende servir como estímulo ao aprendizagem de sua segunda língua, podendo observar aspectos gramaticais como a estrutura frasal, a disposição dos conectores, a flexão de palavras (verbos, artigos, adjetivos, substantivos) e morfologia das mesmas, ainda que não se dê conta de estar realizando todo esse processo (FERNANDES, 2006). Essa relação da Língua Portuguesa com a Libras dentro da estória “*evoca o surdo bilíngue, que tem o direito ao acesso as duas línguas e muitas vezes encontra dificuldades na compreensão de certos textos por não ter sido exposto da maneira mais adequada à escrita do Português*” (Brasil, 2005).

Com a ideia de preparar os ouvintes para o mundo visual e da libras dos filhos surdos (QUADROS, 2007), possibilitamos aos pais um outro caminho, que é acessado quando este se declara/escolhe o adulto (Figura 6), que irá explicar como funciona o livro, assim como alguns esclarecimentos e curiosidades sobre a surdez e a Libras além de orientações de uso (Figura 6). A seção informativa é comum aos três livros (Figura 7), tendo em vista que a ordem de leitura dos mesmos não é obrigatória nem é sequencial.



Figura 6: Telas de escolha para o adulto leitor no qual ele pode ir direto para estória ou para a informação (esquerda) e se a escolha for pelas informações, esse pode escolher o tipo de informação (direita).

Assim, todos os livros da série apresentam à família algumas questões importantes sobre a série em uma seção separada, evitando que a criança desanime assistindo informações que não estão interessadas. Essa seção assessorará o familiar no que diz respeito a conhecer o livro, como ele funciona, como trabalhar com a criança, além de oferecer informações básicas a respeito da Libras (Figuras 6 e 7). Tal etapa para os familiares se faz de extrema importância no momento de contação de estória, uma vez que eles terão a liberdade de usar a criatividade na escolha de objetos para acompanhar o momento lúdico. Ao conhecer a série antes de apresentar à criança, os pais poderão antecipadamente separar frutas, lápis de cor, além de brinquedos como bola ou com os quais ela se identifica mais, estabelecendo com ela um ambiente familiar em que o livro não só fará parte, mas irá interagir pelas atividades previstas ao final.

Os temas *Família*, *Cores* e *Alimentos*, abordados pela série “*Era uma vez meus amiguinhos*” (Figuras 8-10) são básicos e facilitam o diálogo entre pais, filhos e seus familiares, evitando sentenças que apresentem grau de dificuldade linguística elevada no início da estória, aumentando o número de sinais ao final das narrativas juntamente com o número de imagens relacionadas. De acordo com Sardelich (2006), “*as imagens podem ser grandes aliadas no processo de comunicação, podendo transmitir perspectivas, emoções e sensações, podendo ainda informar, orientar e também influenciar*”. Portanto seu uso não pode ser aleatório, precisa combinar o espaço adequado, a qualidade da imagem, tonalidades de cores juntamente com a proposta do produto.

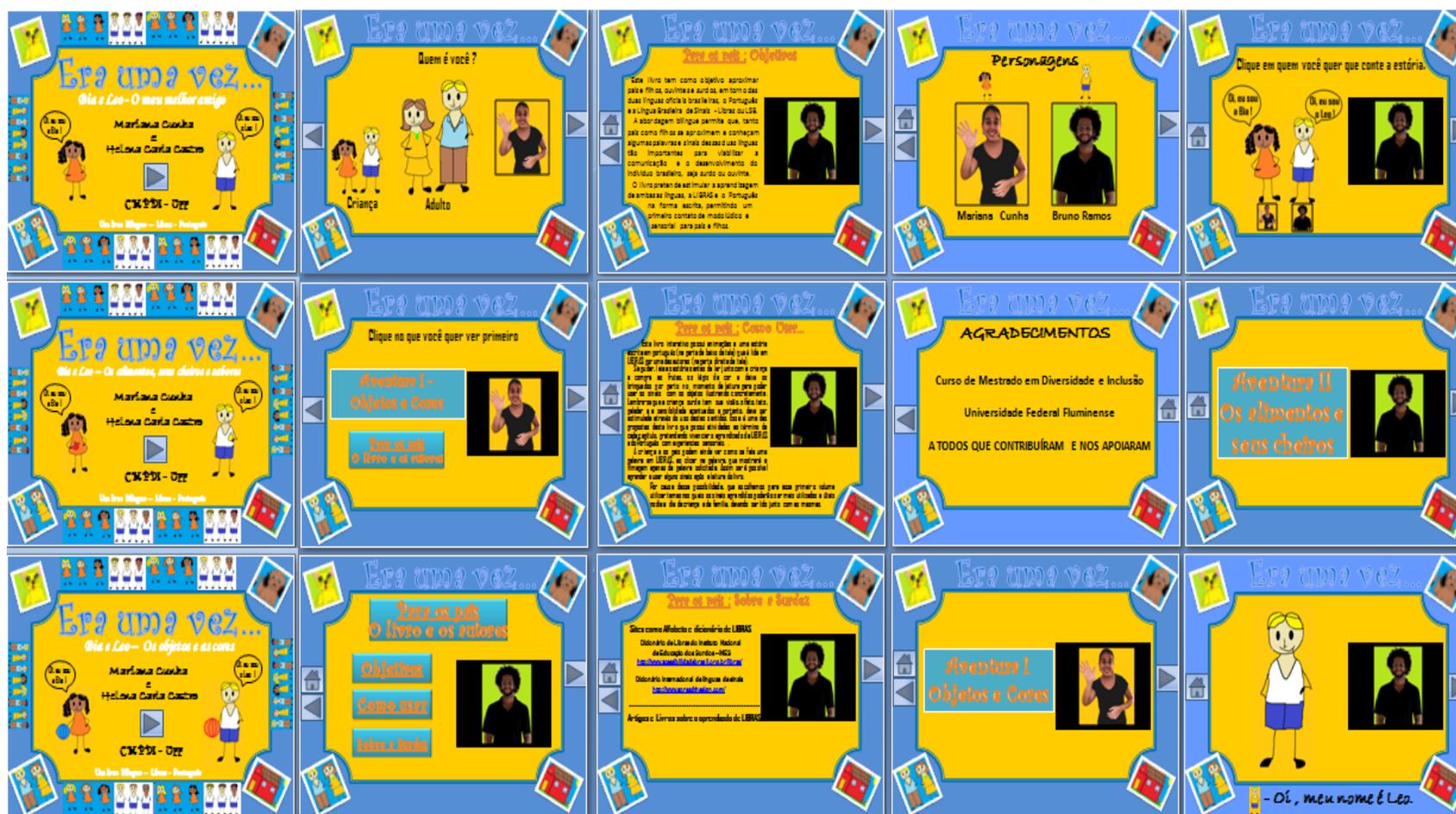


Figura 7: Seções comuns a todos os livros da Série “Era uma vez os meus amigos”. CAPA (dos três livros) na primeira coluna, seguido por identificação e informação para os pais (objetivos da série, Como usar, Saiba Mais sobre a Libras e a Surdez, Os atores/personagens que interpretam e agradecimentos), escolha do personagem e apresentação do personagem.



Figura 8: Primeiro livro da série “Era uma vez os meus amiguinhos” intitulado “Bia e Leo – A Família e o meu melhor amigo”. A figura mostra as seções exclusivas que pertencem apenas a este volume (Livro disponível no Apêndice 1).

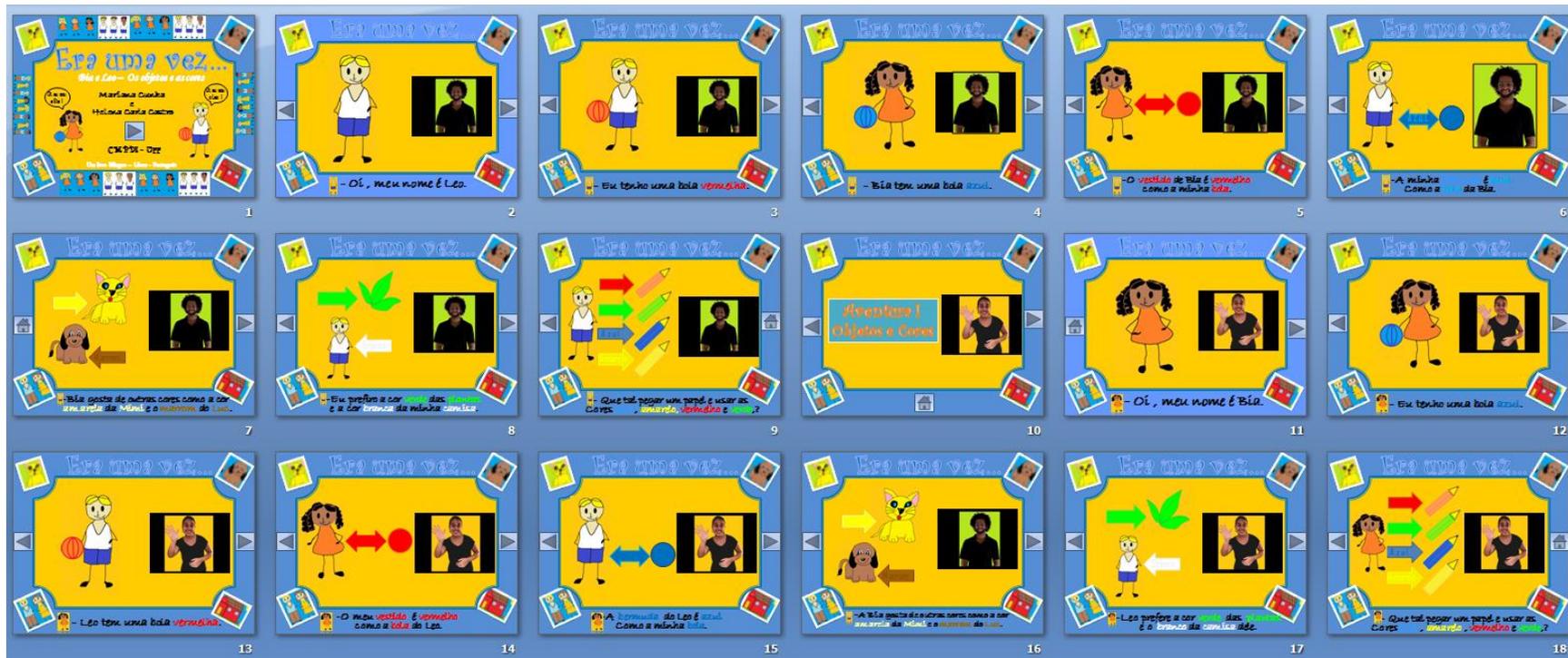


Figura 9: Segundo livro da série “Era uma vez os meus amiguinhos” intitulado “Bia e Leo – Os objetos e as Cores”. A figura mostra as seções exclusivas que pertencem apenas a este volume (Livro disponível no Apêndice 2).



Figura 10: Terceiro livro da série “Era uma vez os meus amiguinhos” intitulado “Bia e Leo – Os alimentos, seus cheiros e sabores”. A figura mostra as seções exclusivas que pertencem apenas a este volume (Livro disponível no Apêndice 3).

Para que uma imagem alcance seu potencial comunicativo, ela precisa antecipar o mínimo de informação que o texto e a sinalização trarão a cada página produzida (DAMASCENO, 2011). Assim, cada ilustração usada precisa ter significado e estar em concordância com as demais. Em uma série de livros infantis voltada para pais ouvintes e seus filhos surdos, tudo o que for visual precisa estar em harmonia, conversando entre si, sem gerar confusão para os familiares ou informação equivocada para a criança. Esses critérios foram seguidos aos longo de todos os três livros da série aqui produzida, tendo-se o cuidado de obter a opinião de pessoas surdas para permitir uma avaliação mais crítica e com a perspectiva imagética característica da perspectiva surda nesta questão.

O primeiro livro da série é intitulado “*Bia e Leo – A família e o meu melhor amigo*” e tem como objetivo principal apresentar alguns sinais básicos pertencentes à família. Nele podemos encontrar também os sinais de casa, cachorro, gato, amigo, beijo dentre outros que auxiliam numa primeira tentativa de comunicação em Libras (Figura 8). Apesar do tema ‘*família*’ envolver muitos outros sinais referentes aos demais possíveis integrantes, é preciso salientar que a criança faz parte do público-alvo e “*a apresentação de sinais precisa ser cuidadosa e gradativa, uma vez que essas estão passando pelo processo de aquisição de linguagem*” (SOUTO ROSA, 2011).

O segundo livro da série é intitulado “*Bia e Leo – Os objetos e as cores*” e tem como objetivo principal apresentar alguns sinais referentes às cores primárias (Figura 9). Como se pode observar na Figura 9, foi elaborada uma relação das cores com alguns objetos ou integrantes que normalmente fazem parte do cotidiano de uma criança, como a bola, a roupa, animais domésticos (gato e cachorro), plantas e os lápis de cores. Ao justapor as cores com os objetos, a criança começa a estabelecer relação entre as coisas, potencializando sua imaginação e contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo. Neste momento, o adulto pode interagir com a criança apontando para as próprias vestes ou objetos em casa, aproveitando este momento para usufruir junto com a criança dessas informações e dessas correlações.

O terceiro livro da série é intitulado “*Bia e Leo - Os alimentos, seus cheiros e sabores*” e tem como objetivo principal apresentar os sinais de algumas frutas que geralmente fazem parte do cotidiano da criança. Dentre elas podemos ver os sinais de banana, laranja, melancia, uva e maçã. Apesar dos três livros não apresentarem uma ordem obrigatória de leitura/uso, a ordem aqui apresentada seria aquela que teria uma lógica que auxiliaria no uso pleno de suas possibilidades. Assim, é importante salientar que as crianças podem neste livro iniciar uma conversa com os volumes anteriores estabelecendo

uma relação entre pessoas da família, as frutas e suas cores. Ainda é válido frisar que neste volume são trabalhados os sinais referentes a sabor, preferência e cheiro, contribuindo para diálogos em família a respeito dos hábitos alimentares.

Sabendo que é exercitando e usando que se apreende um conhecimento linguístico, ao final de cada livro, pais e filhos são convidados a realizar uma atividade relacionada ao tema da estória narrada (Figura 11). O objetivo principal é proporcionar não só o uso da Libras, mas também criar um momento de interação entre as partes, caso esse ainda não tenha ocorrido, apesar das várias possibilidades, incentivando o uso dos sinais aprendidos. Neste sentido, se torna importante e podemos dizer até fundamental a presença dos pais ou/e demais familiares ou cuidadores (ex: avó ou babá) que se disponham à contação da estória, na execução dessas atividades, uma vez que foram elaboradas para socialização do surdo e divulgação de sua língua.

Para a elaboração das atividades consideramos a importância de se trabalhar os sentidos do olfato, paladar, visão e tato, e também dos sentimentos de amor e pertencimento, ressaltando ainda a oportunidade de brincadeiras e atividades lúdicas com a criança surda. Dessa forma, no primeiro livro, apresentamos uma atividade em que o leitor (adulto e/ou criança) é convidado a dar um beijinho em quem viu a estória junto com ele (Figura 11). A ideia a ser trabalhada aqui é a afetividade, através do contato (tato), estimulando a aproximação entre pais ouvintes e seus filhos surdos, a qual muitas vezes fica comprometida devido a recorrente sensação de rejeição que o surdo sente pelo fato de não ouvir.



Figura 11: Atividade referente ao primeiro livro intitulado "Bia e Leo - A família e o meu melhor amigo", da série "Era uma vez os meus amiguinhos". A atividade lúdica visa a aproximação do filho surdo com seus familiares ouvintes através da troca de beijinhos.

Como se pode observar na figura 11, Leo e Bia aparecem ao lado de seus pais, enfatizando a relação familiar, tendo bocas em posição de beijo que saltam da tela em direção ao leitor na animação do livro interativo, informando, em concordância com a narrativa, que a tarefa será dar um beijinho em quem viu a estória junto com ele. As figuras desempenham um papel muito importante na comunicação para o surdo, por isso cada figura foi projetada para carregar o máximo de significação sem que fosse perdido o traço infantil, de forma que ao visualizar as figuras, antes mesmo de assistir à sinalização, a criança tenha noção básica do que será abordado. O termo viu foi utilizado ao invés de ler, ainda que a criança esteja vendo sozinha, neste momento ela pode convidar um adulto a ver com ela e assim ganhar os beijinhos. Vale ressaltar que o livro estimula a troca e o contato parental e não somente o ato de aproximação da criança para o adulto.

No segundo livro, apresentamos como atividade entre pais e filhos o desenho com lápis de cor (Figura 12). Eles são convidados a pegar lápis nas cores vermelha, verde, azul e amarela para desenhar e pintar, considerando sempre a utilização dos sinais aprendidos naquele volume no momento de interação. Nessa proposta trabalhamos o sentido da visão, salientando a escolha feita pelas cores primárias na composição da atividade, assim como a potencialidade da criação, uma vez que, segundo Lewis (2012), a criança é naturalmente fantasiosa e deve ser estimulada a imaginar. Como se pode observar na figura 12, Bia aparece ao lado das representações das cores trabalhadas no livro convidando à família para um momento lúdico compartilhado, no qual poderão imaginar, criar e colorir juntas.



Figura 12: Atividade referente ao segundo livro intitulado “Bia e Leo - os objetos e as cores”, da série “Era uma vez os meus amiguinhos”. A atividade lúdica visa a aproximação do filho surdo com seus familiares ouvintes através do momento de imaginação, criação e exploração das cores de lápis de cor e de seus respectivos sinais.

No terceiro livro, apresentamos uma atividade em que pais e filhos são convidados à experiência de sentir o cheiro e o sabor das frutas trabalhadas no volume (Figura 13). Essa atividade explora os sentidos do olfato e do paladar, combinando também com os sentidos de tato e visão, apresentados anteriormente, no momento em que a família seleciona as frutas, sente cada uma delas na mão e então iniciam a experiência de sentir o cheiro e prová-las. Para elaboração dessa proposta foi pensado na importância do contato da criança com os alimentos, como desconstruir ideias de que determinadas frutas não são saborosas e mostrar que comer bem pode ser muito divertido.



Figura 13: Atividade referente ao terceiro livro intitulado “*Bia e Leo - os alimentos, seus cheiros e sabores*”, da série “*Era uma vez os meus amiguinhos*”. A atividade lúdica visa a aproximação do filho surdo com seus familiares ouvintes através da experiência que envolve sentir o cheiro e o sabor das frutas, estimulando a relação da criança com alimentos saudáveis.

Como podemos observar na figura 13, Leo e Bia aparecem segurando suas frutas favoritas e convidando a família a experimentar com eles. Para o momento de interação é sempre sugerido a utilização dos sinais aprendidos até o presente volume, ressaltando que possíveis diálogos sinalizados podem começar a aparecer com mais segurança nessa atividade, considerando que alguns sinais sobre a família, animais, objetos, cores e agora frutas contribuem para uma conversa inicial em família. A leitura das instruções previamente é importante, para que o adulto possa ter ao menos uma das frutas para oferecer para a criança.

A estrutura gráfica e organizacional dos livros da série “*Era uma vez, os meus amigos*” foi planejada para atender visualmente a criança surda, assim como proporcionar aos familiares ouvintes um contato satisfatório, ainda que inicial, com a Libras. Quando comparamos essa estrutura com a de outros livros existentes a venda atualmente, notamos diferenças importantes.

A estrutura do livro digital “*Guilherme Augusto Araujo Fernandes*” de autoria de Mem Fox, editada no Brasil pela Editora Brinquebook e traduzida por Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves para a Libras e presente no artigo de Albres (2014) se diferencia da série “*Era uma vez meus amiguinhos*” em vários aspectos incluindo a qualidade gráfica dos desenhos, onde se observa que as ilustrações desse livro são produzidas com traços clássico mais realistas e profissionais (Figura 14). No caso da série, os traços infantis que compõem os nossos desenhos configuram em uma estratégia de aproximação do público infantil como comentado por BETTELHEIM (2011).

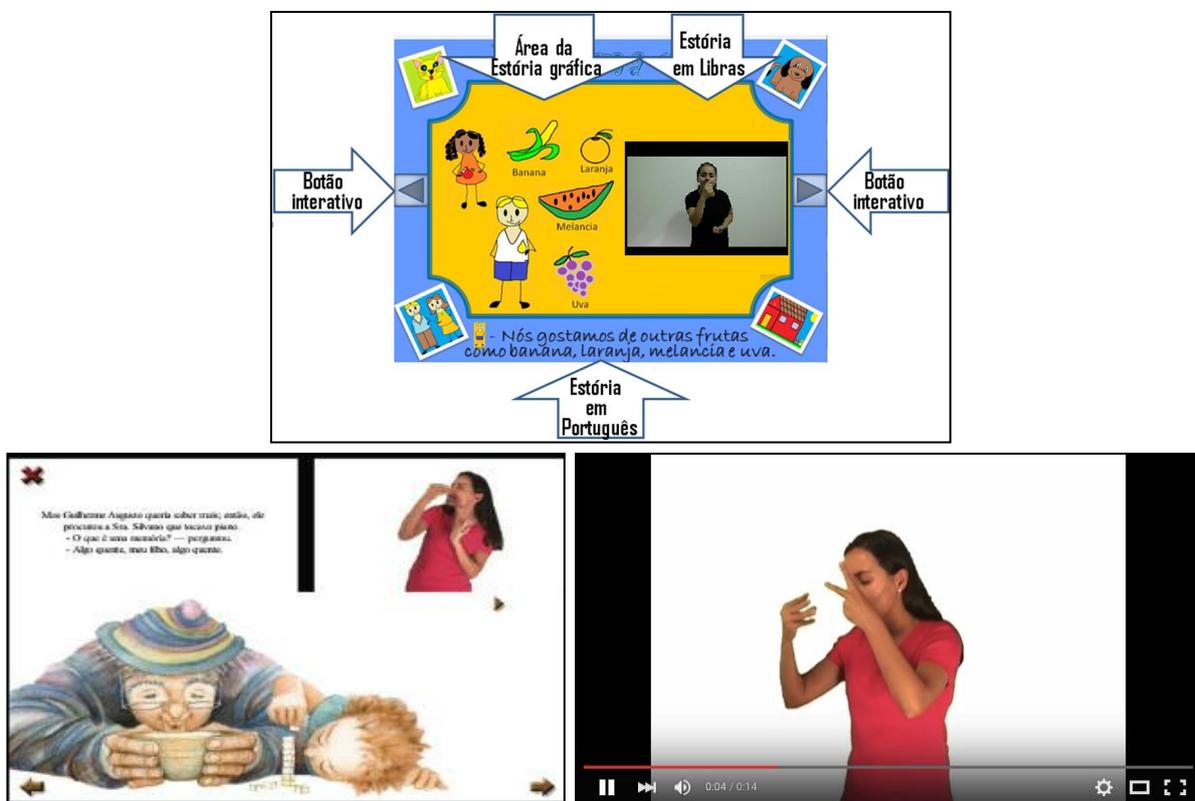


Figura 14: Comparação da organização estrutural da série “*Era uma vez meus amiguinhos*” com a imagem da obra “*Guilherme Augusto Araujo Fernandes*,” de autoria de Mem Fox, editada no Brasil pela Editora Brinquebook e traduzida por Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves para a Libras e presente no artigo de Albres (2014). Pode-se observar que o texto é estático e que a atriz que sinaliza se localiza no canto superior direito do livro (aumentada à direita). A posição de sinalização dificulta

consideravelmente a visualização, identificação, compreensão e apreensão/aprendizagem dos sinais por quem não sabe Libras.

Tanto a série “*Era uma vez os meus amigos*” como o Livro *Guilherme* considera o aspecto visual do surdo, permitindo um ambiente harmonioso onde o sinalizante tem um destaque satisfatório para a compreensão dos sinais (SOUTO ROSA, 2011). A posição do ator que sinaliza se diferencia levemente na obra *Guilherme* - canto superior direito - com espaço suficiente para a execução dos sinais, cumprindo o propósito de sinalizar sem interferir ou atrapalhar o conteúdo gráfico do livro, similar a série “*Era uma vez meus amiguinho*”. Segundo Souto Rosa (2011), “*o movimento corporal para diferenciar os personagens é um recurso muito importante na narrativa em Libras*”. No entanto, foi observado na obra de Mem Fox que ao projetar seu corpo de lado para representar os personagens da estória, a atriz compromete o espaço visual do leitor e a plena identificação dos sinais se considerarmos crianças surdas com um vocabulário iniciante e adultos ouvintes que ainda não sinalizam. Considerando a natureza essencialmente visual do surdo, a possível dificuldade de identificação e/ou compreensão dos sinais pelos familiares ouvintes, e os objetivos diferenciados de série, que não visa só a divulgação literária mas a apreensão de sinais pelo leitor, o formato escolhido foi com o ator atuando frontalmente para o leitor parece mais adequado ao estímulo para a execução de sinais.

A comparação da série “*Era uma vez meus amiguinhos*” com outra obra intitulada “*Primeiras frases em Libras*” produzida em 2009 por Flávio Milani e Gildete Amorim e vendida atualmente pela Editora Arara Azul também permite identificar diferenças cruciais (Figura 15).



Figura 15: Obra intitulada “*Primeiras frases em Libras*” de autoria da Flávio Milani e Gildete Amorim e vendida pela editora Arara Azul. A atriz que sinaliza só aparece quando algum dos objetos é selecionado - neste caso o cobertor - fazendo com que essa apareça em primeiro plano enquanto todo o cenário se apaga deixando o cobertor em evidência.

Nesse material a criança deve clicar sobre o objeto que deseja conhecer o respectivo sinal e o ator/atriz aparece na tela, sem um espaço fixo, deixando em evidência no plano de fundo apenas o objeto selecionado pela criança. Apesar do aparecimento do ator em destaque a frente do ambiente, a proposta se mostra um pouco difícil para as crianças mais novas, que fazem parte de nosso público, podendo permitir equívocos e relação errônea da frase com o contexto, necessitando de um certo conhecimento da Libras para melhor aproveitamento do conteúdo do livro.

A última comparação foi feita com a estrutura da obra “*Primeiros sinais em Libras*” de autoria da Janine Oliveira, Laramie Rodrigues Ribeiro, Marcus Vinícius Freitas Pinheiro e Toríbio Ramos Malagodi e vendida pela editora Arara Azul, na qual se observa um contexto compartimentalizado de palavras que são apresentadas classificadas em grupo sem narrativa (Figura 16). Esse formato atende ao propósito de apresentação das palavras/sinais pela obra em questão, mas que não atende ao nosso propósito, principalmente no que concerno interesse do adulto e no fato de que o convite do “*vamos ler esse livro*” que pode ser feito pela criança se torna mais apelativo a se ter realmente uma estória para contar. O ator que se sinaliza também não interage com o contexto abordado não havendo emoção nas expressões, o que pode se tornar cansativo para crianças menores (Figura 16).

Quanto aos traços das ilustrações, ambos os materiais da editora Arara Azul possuem características mais profissionais, porém com cores quentes, o que ajuda a atrair a atenção, mas que podem cansar com o tempo de exposição. Na produção da série “*Era uma vez meus amiguinhos*” foi feita a escolha pelas cores primárias, considerando sempre as implicações visuais que certos tons de cor acarretam, principalmente para o público surdo.



Figura 16: Obra intitulada “*Primeiros sinais em Libras*” de autoria da Janine Oliveira, Laramie Rodrigues Ribeiro, Marcus Vinícius Freitas Pinheiro e Toríbio Ramos Malagodi e vendida pela editora Arara Azul. Grupos de assuntos são escolhidos e o ator que sinaliza aparece quando algum dos itens do grupo é selecionado, sumindo a tela original, sem que esse tenha interação direta com o contexto abordado.

Nas três obras supracitadas, foi constatada a necessidade do ator que sinaliza ter um espaço de destaque. Todos os três modelos de livros digitais evidenciam esse fato, apesar de divergirem no formato e estratégia. Não incluir o ator como parte da narrativa como acontece na terceira obra analisada faz com que este seja apenas um recurso linguístico. A opção de colocar na série “*Era uma vez meus amiguinhos*” os atores dentro do janela interativa, de forma harmoniosa, fazendo parte da narrativa, com presença fixa em todas as páginas do livro, evita que tanto a criança, quanto os familiares tenham de buscar continuamente a Libras, se atendo apenas a narrativa dos livros produzidos.

Nenhuma das obras avaliadas apresentam animação na parte textual escrita ou atividades que levem aos adultos participarem ou interagirem com a criança surda, ressaltando esses como itens de maior diferença entre esses livros e a série “*Era uma vez meus amiguinhos*”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. CONCLUSÕES

Após a execução dos objetivos, obteve-se as seguintes conclusões:

- Os tópicos *Família*, *Cores* e *Alimentos* foram selecionados como temáticas educacionais de baixa complexidade que permitiram a abordagem em ambas línguas - Português e Libras .
- Dois personagens principais e cinco personagens secundários foram criados para compor três pequenas histórias inéditas que originaram os livros interativos que compõem a série “*Era uma vez meus amiguinhos*”.
- Dois graus de interatividade da série (informativo e lúdico) e uma atividade convidativa a cada fim de livro foram criados para o uso de ambas as línguas pelas crianças surdas e seus familiares e/ou cuidadores (ex: babá), no sentido de permitir uma maior interação entre eles.
- A série “*Era uma vez meus amiguinhos*” possui 3 livros abordando os temas *Família*, *Cores* e *Alimentos*, contendo um manual de instrução interno com uma perspectiva bilíngue a ser utilizada no seio familiar.

5.2.PERSPECTIVAS

Nessa série de livros infantis utilizou-se a Libras e a Língua Portuguesa para contar histórias de baixa complexidade, as quais são acompanhadas de ilustrações simples, com cores primárias e traços próximos aos infantis, visando uma identificação da criança e de seu familiar com o produto. A disposição visual dos elementos favorável ao surdo, colocando o vídeo com a sinalização estrategicamente à direita, facilitando a visualização dos sinais, aponta como perspectivas o preparo da versão tridimensional dos livros interativos, além da criação de outros volumes envolvendo outros personagens e temas, inclusive científicos, para aproximar a criança surda de aspectos importantes como a saúde,

higiene, educação e cidadania e tecnologia. Neste sentido os pais, familiares e cuidadores jamais deverão ser esquecidos, ao mantermos ao final dos próximos volumes as atividades interativas entre os leitores em questão.

Como a Libras possui uma estrutura frasal diferente da Língua Portuguesa, em alguns contextos torna-se difícil compreender a relação sinal-palavra no momento de tradução. Para auxiliar os pais, a série oferece uma opção em que o contador pode clicar sobre a imagem e uma janela se abrirá apresentando exclusivamente o sinal referente à figura selecionada. Por exemplo: ao contar a história para seu filho, o pai clica sobre a figura “casa” e uma janela se abre com a sinalização desse substantivo. Dessa forma, os pais conseguem ter acesso a sinais mais específicos, facilitando o processo de comunicação em Libras. Temos gravados os sinais referentes as figuras presentes nos livros (ex: cachorro, uva, bola) que farão parte deste suporte linguístico aos pais e as crianças.

6.REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Artigos

AHLGREN, I. & HYLSTENSTAM, K. (EDS.) *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum-Verlag, 1994, 61-70.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASSUTI, Mara – *Metodologia de Ensino de Libras – LI* – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

COELHO, Nelly Novaes - *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. – 1 ed.- São Paulo: Moderna, 2000.

EAGLETON, Terry. – *A ideia de cultura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FERNANDES, Sueli – *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos: Caminhos para a prática pedagógica* - Curitiba: SEED, 2006.

FERRAZ, Janaína de Aquino - *A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas* - http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10401/1/2011_JanainaDeAquinoFerraz.pdf ;

FIORIN, José Luiz – *Língua, Identidades e Fronteiras*, março/setembro de 2013.

FIORIN, José Luiz – *As relações de poder entre as línguas* – 15 Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa – abril de 2014.

FIORIN, José Luiz – *Língua, Discurso e Política* – ALEA, Vol. 11, número 1, jan/jun de 2009.

KARNOPP, Lodenir – *Literatura Surda*- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LEBEDEFF, Tatiana B. et al – *Quem conta um conto aumenta vários pontos: uma discussão sobre a importância e a arte do contar Histórias para o desenvolvimento de crianças surdas* - PONTO DE VISTA, Florianópolis, n. 6/7, p. 97-105, 2004/2005.

PEIXOTO, Renata Castelo - *Algumas considerações sobre a interface entre Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda* - http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200006 ;

SANCHEZ, Carlos – *La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos e oyentes*. In: SKLIAR, Carlos (org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. v.2. Porto Alegre: Mediação, 1999. P.35-45.

SANTOS, Domingos dos – *A experiência de um aprendiz de português como segunda língua em um ambiente de imersão* - <http://repositorio.unb.br/handle/10482/7304> ;

SILVA, R. M. O. da; ALMEIDA, M. F. - *O ensino do texto para aprendizes surdos à luz de Vygotsky*. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 01, n. 02, p. 186 – 206, jul./dez. 2012.

SKILIAR, Carlos.; MASSONE, Maria Ignácia; VEINBERG, Silvana – *El acceso de los niños al bilingüismo y al biculturalismo* – Revista Infância y Aprendizaje. Madri, 1995.

SOUTO ROSA, Fabiano e KLEIN, Madalena. Parte I: *O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais*. 2011, p. 91-113.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon – *Livro de Imagem: Quando a ilustração se faz dona da palavra*, 2010 - http://www.oepli.org/desc/Actas2010/Papers/10_27.pdf

Dissertação e Tese

CASTRO, Nelson Pimenta - *A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais* – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

HESSEL SILVEIRA, Carolina – *O Currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos* - Dissertação submetida na Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes – *Literatura Surda: Produções Culturais de Surdos em Língua de Sinais* - Dissertação submetida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SOUTO ROSA, Fabiano – *Literatura Surda: O Que Sinalizam Professores Surdos Sobre Livros Digitais Em Língua Brasileira De Sinais – Libras* – Dissertação submetida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar - *Análise do reconto de histórias em língua de sinais e escritas por pessoas surdas*. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

Livros

CHAUÍ, M. A linguagem. In: _____. *Convite à filosofia*. 13 ed. São Paulo: Ática, 2006. Pg. 136-151.

FELIX, Ademilde- *O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem em português para alunos surdos em uma escola inclusiva*, Campinas – jan/jun 2009.

FERNANDES, Eulalia. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre. Editora Artmed, 2003.

GERALDI, J. W. (org.). - *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. - *Linguagem, surdez e educação* - Campinas: Autores Associados, 2002.

LEWIS, Clive. S. – *Três maneiras de se escrever para criança*. Ensaios. In. _____ Ensaios sobre a Crônica de Nárnia. Volume único, São Paulo, Editora Martins Fontes, 2005, pg. 741 a 751.

QUADROS, Ronice Muller de; VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de, - *Questões Teóricas das Pesquisas em Língua de Sinais* - Editora Arara Azul, 2008.

SACKS, Oliver – *Vendo Vozes*- Editora Companhia das Letras, 2010.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima, FAULSTICH, Enilde, CARVALHO, Orlene Lúcia e RAMOS, Ana Adelina Lopo – *Ensino da Língua Portuguesa para surdos – Caminhos para a prática pedagógica*, Programa Nacional de Apoio à Educação dos surdos – MEC, Brasília, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. – *Curso de Linguística Geral* – São Paulo – Cultrix/EDUSP, 1969. Pg.17

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – SEESP – *Desenvolvendo Competência para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos* – Brasília, Ministério de Educação e Cultura - MEC, 2005.

STRNADOVÁ, Vera – *Como é ser surdo* - Editora Babel, 1995.

WRIGHT, David - *Deafness*. Nova York, Strein and Day, 1969.

Sites

EDITORA ARARA AZUL - <http://editora-arara-azul.com.br/site/>

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

CAPES – Documento de Área 2013 – Ensino. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf

DECRETO 5.626 – http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

INES - <http://www.ines.gov.br>

LEI 10.436 - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

LSB VÍDEOS - <http://www.lsbvideo.com.br>

MEC/SECADI - <http://portal.mec.gov.br>

7.APÊNDICES E ANEXOS

7.1 APÊNDICES

7.1.1 Livro 1 da Série

7.1.2 Livro 2 da Série

7.1.3 Livro 3 da Série

7.1.4 Artigo publicado na *Advances in Education*

7.1.1 Livro 1 da Série

7.1.2 Livro 2 da Série

7.1.3 Livro 3 da Série

7.1.4. ARTIGO PUBLICADO NA ADVANCES IN EDUCATION

Advances in Education
ISSN 2165 - 946X (Print) ISSN 2165 - 9486 (Online)

Vol4 No1 2015

<http://www.researchpub.org/journal/ae/ae/html>

 Research
Publisher

Teaching A Second Language For Deaf People: Why We Are Still Discussing The Obvious?

Mariana da Cunha Teixeira de Souza, *MD*, Solange Maria da Rocha, *PhD*, Helena C. Castro, *MD, PhD**

Abstract— Currently, the inclusion of people with special needs such as deaf people (DP) is of interesting of many governments. Since the recognition of Brazilian Sign Language as DP first language, they have achieved higher educational levels such as Master and doctorate degree in Brazil. However, issues related to DP education still remain, including the difficulty of teaching DP second language (Portuguese) in the written form. The written Portuguese is the first written language for all Brazilian people and essential as it is used in communication tools and media (e.g. newspapers, magazines, and official letters). Herein, we discussed the issue of teaching Portuguese for DP using the literature selected from scientific sites extensively used in Brazil (Periodicos CAPES and Scielo journals). According to our analysis, teaching Portuguese for DP is still a challenge as it is not focused in a visual-spatial approach. Besides the lack of visual-based instructional material, the absence of professionals trained in this perspective make the task even harder. Thus, strategies using a bilinguagem mode for teaching DP need to be developed to guarantee their fully access to their rights by learning and using properly the written Portuguese.

Keywords — Deaf, teaching, second language, Portuguese.

I. INTRODUCTION

Different from the listeners, deaf people (DP) live in two very different worlds, which includes not only cultural but also different linguistic perspectives. Inside their home, generally DP communicate in sign-language with family and friends. However, there is a whole linguistic universe marked by orality, sounds and written language (e.g. People talking, horns, billboards, official letters, and bills) out of this environment. This is a challenging reality to be conquered in a daily basis, and despite their deafness, DP are citizens inserted in a hearing society with a common written language (e.g.

Portuguese in Brazil).

Similar to any other citizen, DP not only have civil rights, but also civil duties, taxes and social obligations that can be accessed mainly and sometimes uniquely through the country written language. Therefore, the inefficiency in using the official written language can compromise their access to their rights as well as the fulfillment of their duties. Not sharing the oral language of their country in its written form due to the deafness may also generate huge cultural barriers for the deaf community in their own country society (PEIXOTO, 2006).

Currently, Brazilian institutions face a singular moment in education. After Law 10.436 in 2002 and the Decree 5625 in 2006, which rule and recognize the Brazilian Sign Language (Libras) as the official language of the Brazilian deaf community, educational methodologies need to be reviewed and redesigned to properly attend DP (Presidência Da República – Casa Civil). The need for interpreters is now also recognized by law and therefore should be included in the educational staff. Despite of that scenario, in many cases there are no interpreters at school and the DP access to the curricular content are not guaranteed at the same level and quality as for the listeners. For that purpose, presently schools that attend DP mistakenly adopt approaches used for hearing students, such as giving DP lots of Portuguese written material without any further help. Since Portuguese is their second language, the DP ability of reading is not as efficiently as the hearing students and their reading fluency depend on a visual-approach that is mostly ignored by the majority of the teachers.

Importantly, when DP are included in schools for hearing people, the difficulties faced are not limited to the access of their own classroom, but also of the office, coordination, and colleagues. Their scholar interaction is extremely restricted by the lack of the interpreter and also by their restricted domain of the written form of Portuguese. Therefore, despite the recognition of Libras as the official language of the deaf community, the school should not neglect the role of the

written form of Portuguese for this public.

Not only literature, but all other disciplines such as biology, chemistry and physics depend on the understanding of Portuguese to be learnt. For that matter, all teachers have to consider this for all students and especially for DP. They should remind that "... Portuguese is the organizer and mediating tool for the development of other areas of the curriculum knowledge." (Knowledge and Practice of Inclusion, MEC 2004). Thus, teaching Portuguese should be considered as a form of inclusion of DP in the Brazilian society, as it allows them to access the information and knowledge about their rights, duties, health, technology, among others.

In order to contribute to an educational proposal designed for DP, we analyzed the current literature about DP in Brazil and the offering of Portuguese as a second language. Our purpose of constructing this brief review is to help in developing new proposals for offering Portuguese as a second language targeting this public with a quality teaching-learning process that stimulate their communicative competence.

II. METHODS

We searched for articles available in digital repositories such as repository of Brasilia University (UNB) and of PUC-RN, Periódicos CAPES, Scielo, and digital and printed books that address the Brazilian issue. The keywords used were: language acquisition, bilingualism, Portuguese, Libras, deafness, cognition and Brasil. The grammatical levels involving linguistic processing searched were: phonological, morphological, syntactic and semantic, focusing on word recognition

III. RESULTS AND DISCUSSION

WORLD AND BRAZILIAN DEAF HISTORY: BRIEF LINGUISTIC CONSIDERATIONS

Since the mid-eighteenth century when the deaf institutes were created, the hegemonic discussions were about language issues. Germany and France, with opposing views represented the two major schools that ended up creating and naming the teaching methods for the deaf. The German school represented the oral method primarily worked to articulate language and lip-reading whereas the French school worked with a method that combined signs and written without emphasis on articulated language.

Several publications reported the public debate between the French abbot Charles Michel L'Epée (1712-1789) and the German Shepherd Samuel Heinicke (1729-1790), experts of these two schools. In the year 1755, L'Epée founded the first school for teaching deaf who have reached 60 students, rich and poor without preference. In his work, he used the signs by which the deaf communicate with each other and also invented

other, called methodical signs, used for the development of written language. This school, the first public school for deaf, was transformed into the *Institution Nationale des Sourds-Muets à Paris* and its first director was the abbot Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822).

In Germany, Heinicke founded the first institution for the deaf, in Leipzig, in the year 1778. His teaching method was oral, although used some signs and finger alphabet, in order to develop speech. This debate dominated the deaf education for many years. However it is noteworthy that sign language had not yet a speaking status, such as oral languages. It was seen as a specific communication of the deaf and had several denominations, such as mime, sign language and gestures (Rock, 2010).

The decisive moment takes place in the 1960s when researchers at the University of Galaudett in the US present a study on sign language. This study scientifically legitimized as language the signs used by the deaf communities. This legitimacy did and still does a series of transformations in several countries relating to deaf education. First the legal recognition, and then the teaching consolidation. In the case of Brazil, the sign language is now considered in educational and linguistic projects for deaf as a first language. Portuguese language is legally considered as their second language and so the pedagogical political projects should be developed in this perspective.

Since the recognition of Brazilian Sign Language (Libras – LSB) in Brazil, thirteen years ago, there are a number of obstacles that forces the government to rethink the education of the deaf community, including regarding the Portuguese as we should understand the LBS and the linguistic differences between them before teach them.

THE SECOND LANGUAGE : UNDERSTANDING DP LEARNING

The analysis of different aspects involving teaching a second language for DP points to the need of knowing about this group language acquisition. According to the literature, the cognitive system that does not rely on the hearing system, extensively uses the visual processing area, the primary cortex, located in the occipital lobe, to reach the field of linguistic understanding. In case of DP, this recognition occurs through reading, when this process happens with the recognition of words from the image of the letters, and these data subsequently are sent to Wernicke's area, where they are transmuted into discrete phonological categories (LAGE, 2013).

Based on that, we may conclude that the physiological features and processes of DP and hearing students in the acquisition of a language are different. The listener uses the hearing in his/her first contact with a language, whereas DP use their visual sense. Thus, teaching language to DP using a methodology originally planned for hearing students is not feasible. According to some Brazilian authors, the result of using such

methodologies is that, "Most deaf people, already undergraduated, continue to show difficulties in both phonological and morphological syntactic levels, as in the semantic and pragmatic levels" (Fernandes 1990). ", and, "... in the end, we have a group of students with difficulties in learning Portuguese due to the lack of a consistent psycholinguistic process." (Portuguese Language for the Deaf - ECM 2005).

Importantly, Brazilian educational institutions and professionals seem not to be aware of this important special need of DP. As a result of this inadequate language acquisition process, many DP lose not only job opportunities as they are not approved for qualifying exams, but also end up having a restricted access to scientific and graduate knowledge. It is worthy to mention that a country official language has institutional and political functions that lead to the understanding of the citizens political and civil duties and rights. Therefore, DP fully understanding of their own country written language is a right that should be guaranteed to them as well as it is for all other citizens .

The analysis of the literature reinforced that teachers and professors should be aware of the importance of both Sign Language and the written form of the country's official language to the education and learning process of DP. For that purpose, it is necessary to highlight some key points including that country's official written language plays a role of a mediator of knowledge/information and communication among DP, the hearing people and the country and worldwide knowledge, needing attention to grammar proficiency . It is also important the understanding that, despite of its importance, this oral language is always DP second language. Therefore, it is really difficult to DP achieve excellence in this specific language, which is different from what they reach when learning their first language (e.g. Libras).

The difficulty of learning the second language by DP mainly occurs because all the linguistic apparatus that is usually used for teaching their first language (Libras = gesture-visual) is not explored when teaching the country's official language (Portuguese = oral-hearing). As Portuguese is a genuine oral language, the use of teaching strategies and materials prepared for the hearing public, even if adapted to DP, do not offer the basic features for an effective teaching of this public . In addition, teaching DP to speak should not be the purpose of a Portuguese class, such a as for hearing students. The main purpose should be teaching its written form using DP visual ability as much as possible without disregarding Libras, their sign language .

According to the literature, there is a huge importance for the human being development the learning of a language and interacting with others by using it . Hence, both Libras and Portuguese should be equally taught with quality to the Brazilian deaf community as they allow them to interact with different people with different perspectives . In fact, understanding and respecting the social role of each of these languages for DP are the first and most important step for their social and scholar inclusion. Despite the

law, the struggle for the recognition of Libras as DP first language as well as the Portuguese (taught with quality) as a second language still has to be achieved by Brazilian society and scholar and academic communities . Several authors debate about the issue of teaching Portuguese to DP and their linguistic process acquisition by this community (Table 1).

TABLE I
AUTHORS CONSIDERATIONS ABOUT TEACHING PORTUGUESE TO DP AS
A SECOND LANGUAGE IN BRAZIL.

Authors	Title of the book/article (Translated to English)	Observation
Renata Castelo Peixoto.	Some considerations on the interface between the Brazilian Sign Language (Libras) and the Portuguese language in the initial construction of writing of deaf children	"[...] It was realized that sign language is used as the writing significance element for children of all conceptual levels, ages and series".
Ademilde Felix.	The role of interaction in the teaching-learning process of Portuguese for deaf students in a school inclusion	"[...] For quality, the proposal must be grounded in the real needs of the deaf learner for whom Libras is the first language and the Portuguese is a second language with certain social functions. Thus, Portuguese should be taught as an instrumental language, aiming to develop learner-reading skills and writing production".
Secretary of Special Education I – SEESP	Developing skills to meet the educational needs of deaf students	"Considering the biological impediment to the acquisition of the Portuguese language in a natural way, it is necessary that their learning is carried out systematically".
Minister of Education and Culture	Portuguese language teaching for the deaf - ways for teaching practice	"The conditions surrounding the deaf are clearly different ... learn a new language coincides with learning to read and write, and on the other, they lack the 'clues' that the knowledge of an oral language usually provides to the second language learners". "The bilingual proposal seeks to rescue the right of deaf people to be taught in their language, sign language, taking into account the social and cultural aspects in which it operates".
Thais Cristofaro Silva:	The acquisition of spoken and written language: the role of language awareness	"... the acquisition of language is not regular and linear, but depends on factors relating to the use and experience with the language, which have an impact on how the language is stored in the grammatical organization". "...writing has an impact to the child when learning a language. It is an important component to the mental representation and to the linguistic mental configuration".

Currently, the lack of knowledge from those who teach DP not only about their cognitive competence but also about deafness is something urgent to deal with. For some people, Libras has been just a set of gestures or mime, linguistically less rich than Portuguese. For several listeners, including some teachers, the sign language is a universal language for DP worldwide. However, each country has its own sign language and its variations, being exposed to the same interference (e.g.

regionalism) as it occurs with the listener's oral language.

Different from the failure of teaching Esperanto, a supposedly universal language for hearing people, DP have developed the Gestuno, a language used only to communicate on international meetings. Despite the technological advances that have promoted accessibility to DP, for example, the use of closed captions in some TV programs, pictorial dictionaries, interpreting phone calls programs, most of these technologies use country's official written language as the main language. This reinforces the necessity of understanding both sign and oral languages to find a way to use the first to teach the second one.

In order to understand the linguistic differences between Libras and Portuguese, it is necessary to analyze them and their particular features (Table 2). By comparing Libras with Portuguese, we noticed that Libras is a younger language that is extremely different from Portuguese including in origin and grammar structure. In addition, Libras is extremely visual, whereas Portuguese is taught based on the hearing system, which can not be used for teaching DP. The clear organization using SOV system in Portuguese compromises teaching it by those who does not know the rules for Libras and therefore ignore the difficulty of learning it by DP.

TABLE II
COMPARISON OF THE BRAZILIAN ORAL LANGUAGE (PORTUGUESE)
WITH ITS SIGN LANGUAGE (LIBRAS).

Feature	Language	
	Portuguese (Oral Language)	Libras (Sign Language)
Legalization in Brazil	August 17 th , 1758	April 24 th , 2002
Origin	Rome (Galego-Portuguese)	French
Main characteristic	Oral-hearing	Gesture-visual
Official language in	Brazil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste.	Brazil
First- language for	Most Brazilians	Deaf people
Grammar 1	Substantives, articles, pronouns, verbs and adjectives are flexives.	Substantives, articles, pronouns, verbs and adjectives are non-flexive with few exceptions
Grammar 2	Use of articles, prepositions and conjunctions	Prepositions and conjunctions are not common
Grammar 3	Verbs: transitive, intransitive, impersonal and of legend.	Verbs with or without concordance
Phrase structure	SOV or SVO (Subject + Object + Verb or Subject + Verb + Object)	topic phrasal.

As Portuguese is a complex language with many rules and words with a difficult grammar, some people consider Libras as a poor sublanguage that should

be improved by any manners to attend the purpose of teaching DP. However, this sign language is a rich language that presents many rules that allow for example teaching without some specific words/signs (e.g. use of classifiers - signs that represent classes of words). Therefore more research has to be done to improve this language with true knowledge from expertise, also including DP as researchers.

PLANNING A SECOND LANGUAGE COURSE

According to the literature, the production of a didactic material for DP should rely on using sign language (e.g. LIBRAS) and through videos. In order to explain the most abstract Portuguese concepts and Grammar and to achieve DP proficiency, it is essential to target this audience specifically since the very first beginning. In this case, DP knowledge of the sign language is essential as the fluency in the DP first language collaborates in the language abstraction process, important to learn a second language.

Based on that, teaching Portuguese as a second language needs the development of didactic materials that are able to address and/or raise familiar situations for DP. Analogously, different contexts to assist in the understanding of the Portuguese grammar should also be offered.

According to Freire (1999), there are three types of knowledge constructed during the meaning process, including the organization of textual structure. Regarding to that, DP need extra information about the written form of Portuguese since their first language structure are very different from this oral language (Table 2). "With the absence of the oral information, it is clear that the written text can not be restricted to presenting structural and lexical information, but ... to assume the role of contextualization, bringing pragmatic, sociolinguistic and cultural aspects" (Portuguese for the Deaf - MEC 2005).

In order to be successful, the educational material should present real situations, topics related to everyday experiences, but also involving atypical situations, lots of images related to the proposed context, use of different genres and formats, exploring textual vocabulary, text interpretation (which may also occur in sign language) and also encouraging reading and writing. On that way we can offer an interaction model in which both teacher and student build together the linguistic knowledge. According to Svantholm, "Written language does not result from face to face interaction in the communicative context, where both parts are present. Written language goes beyond that: it allows communication without depending on time and location" (Svantholm, 1999).

DP culture has also to be included in the material that should approach issues that contribute to the affirmation and expansion of their cultural references and that identify them as Brazilian citizens (Portuguese Language for the Deaf - ECM 2005). [...] Language teaching (writing) for the deaf should not be detached from the

use of the language. The language exercises (grammar, text, sentence) could be set up in a time production and meaning, making the person inserted in the social phenomenon of interaction” (Silva, 1999).

It is also important to evaluate DP performance in the class to highlight issues to be solved in the future. One aspect to be evaluated is the semantic of DP texts. The content clearly explicit should be more important than some purely grammatical points during the construction process of learning language. The sequential order is also important as it is considered a difficult aspect for DP since in sign language presents topic-phrasal structures whereas Portuguese uses subject-verb-object order. Finally, the spelling, knowledge and mastery of cultural norms have also to be stimulated and exercised.

It is worth noting that the acquisition of Portuguese as a second language by DP will always be a language based on sign language, with mental representations that are imagery and linguistic principles ruled by a gesture-visual language. Thus, there will be a great difficulty in structuring this oral language in accordance with their strictly grammar rules. “... it is not just the fact of not hearing, but the interference of a different linguistic structure (LIBRAS) that result in a written Portuguese that does not meet the grammatical rules”. (Knowledge and Practice of Inclusion, MEC 2004).

Based on Brazilian authors such as Goes (2002), Fernandes (2003) and Peixoto (2006), teaching Portuguese as a second language in Brazil for the DP community has not met all the requirements for a successful language acquisition. Some issues led to the Brazilian government to propose bilingual schools for the deaf community. These issues may be avoided if the educational institutions that attend this public:

- a) Do not consider and/or use Portuguese as the first language for teaching DP;
- b) Do not perform country first language education without using Sign Language;
- c) Do not use on DP teaching materials produced only for Portuguese-speaking listeners,
- d) Do not use classroom strategies and pragmatic methodologies aimed at hearing students.
- e) Use proper trained teachers, including knowing sign language, to help DP-teacher relationship.

Unfortunately, given the reality of deaf students in the Brazilian public schools, the current strategies used to include DP have not really promoted their interaction or full productive insertion in these classrooms, restraining their access to the content offered by the teachers at the schools including Portuguese in its written form.

IV. CONCLUSION

Currently there is much discussion about the inclusion of people with special needs in the educational institutions. In Brazil they are trying to attend the needs of this public and follow the legal precept that

“education is a right for all”. However even with the legal support of Brazilian Federal Laws, DP educational rights have been compromised. Despite teaching sign language (LIBRAS) at universities and its recognition as the first language of the Brazilian deaf community, the educational system still ignore the importance of learning written form of Portuguese.

This review pointed that the role of the country oral language in its written form in the Deaf life is critical. Although DP have the right to speak through sign language, everybody must remember that the knowledge and world informations reach the citizens through the country first written language, particularly when it comes to formal and legal issues. Therefore, this is important for DP citizenship, which is considerably compromised for those who do not know written Portuguese fluently.

Based on the Brazilian literature analysis, it is important to produce Portuguese courses specifically to DP, respecting their language acquisition; training teachers about deafness and its implications regarding the education; creating methodologies that meet the DP linguistic requirements; creating interaction between teachers that do not know sign language and the interpreters to ensure DP real understanding of the concepts presented in class.

It is worth remembering that the learning process of an oral language by the hearing student do not occurs through writing. Thus, exposing DP to an oral language in a hearing modality exposes them to extremely difficult situations during the process of lip reading and speech reproduction attempts. Learning through writing does not invalidate or opposes the idea of DP decision of learning lip reading and/or talking, and this is an option to be individually decided. In order to meet DP needs, drawing up class of Portuguese as a second language need to follow a strictly visual methodology. Thus “It can be concluded that students with hearing loss have the same development opportunities that the hearing person, needing only...their special needs met” (Fernandes, 2000).

Finally, offering Portuguese class prepared for listeners to DP is exactly the opposite of inclusion. However this is the most common scenario in what so called inclusive schools, since teachers have no specialized training and DP are placed in classes with help only of the interpreter (when they exists at schools), which is not commonly observed. Obviously this should be changed as a matter of justice and rights of DP community.

V. ACKNOWLEDGMENTS

CMPDI, UFF, CAPES, CNPq and FAPERJ.

References

- [1] BRASIL, LEI 10.436 – http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm, 2002;
- [2] BRASIL, DECRETO 5.626 – http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/2006/2005/decreto/d5626.htm, 2005;
- [3] CARVALHO, Glória Maria Monteiro - “ Investigador e a teoria: uma questão no campo da aquisição de linguagem” -

- <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12618>
- [4] DIAS, Fernanda - “O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem” - <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/7093/5931>, 2010.
- [5] FELIX, Ademilde- “O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem em português para alunos surdos em uma escolar inclusiva”, Campinas – jan/jun 2009.
- [6] FERNANDES, Eulalia. “Linguagem e surdez”. Porto Alegre. Editora Artmed, 2003.
- [7] FERRAZ, Janaina de Aquino - “A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas” - http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10401/1/2011_JanainaDeAquinoFerraz.pdf , 2014.
- [8] GÓES, Maria Cecília Rafel de. - “Linguagem, surdez e educação” - Campinas: Autores Associados, 2002.
- [9] KAPITANIUKI, Rosemeri Bernieri de Souza - “Cognição, cultura e funções sócio-cognitivas: uma análise da mediação semiótica no desenvolvimento histórico, social e linguístico do sujeito surdo” - <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/435> , 2011;
- [10] LAGE, Aléria Cavalcante - “Análise de novos dados linguísticos: A eletroencefalografia em neurociência da linguagem” - <http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/114>, 2013.
- [11] NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, v.4, 1991.
- [12] ROCHA, Solange Maria. O INES e a Educação de Surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. MEC/INES. Rio de Janeiro, 2007.
- [13] -----, Memória e História: a indagação de Esmeralda. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.
- [14] PEIXOTO, Renata Castelo - “Algumas considerações sobre a interface entre Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda” - http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200006 , 2006;
- [15] SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima, FAULSTICH, Enilde, CARVALHO, Orlene Lúcia e RAMOS, Ana Adelina Lopo – “Ensino da Língua Portuguesa para surdos – Caminhos para a prática pedagógica”, Programa Nacional de Apoio à Educação dos surdos – MEC, Brasília, 2004.
- [16] SANTOS, Domingos dos – “A experiência de um aprendiz de português como segunda língua em um ambiente de imersão” - <http://repositorio.unb.br/handle/10482/7304>, 2010.
- [17] SILVA, Maria Auxiliadora Baggio da - A atividade pedagógica como estratégia de motivação: implicações no desempenho de alunos surdos na produção escrita em língua portuguesa – <http://meriva.pucrs.br/dspace/handle/10923/5531>, 2007.
- [18] SILVA, Thais Cristóforo; GUIMARÃES, Daniela Oliveira - A aquisição da linguagem falada e escrita: O papel da consciência fonológica - <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/12608/9911>, 2013.
- [19] SVARTHOLM, Kristina. – “Aprendizado de segunda língua por pessoas surdas”. In: AHLGREN, I. & HYLSTENSTAM, K. (EDS.) Bilingualism in deaf education. Hamburg: Signum-Verlag, 1994, 61-70.
- [20] “Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos” – Secretaria de Educação Especial – SEESP – 2005.

MsD Mariana da Cunha Teixeira Graduated in Literature - Portuguese and Italian from the Federal Fluminense University (2011). Currently working in Education Coordination Distance - CEAD / UFF and CEDERJ as a teacher and tutoring coordinator Libras discipline. She has experience in the area of Letters, with emphasis on Portuguese and Brazilian Sign Language.



Dr. Solange Maria da Rocha. Licensed and Bachelor in History from the Universidade Federal Fluminense - UFF- (1975-1979). She studied pedagogy with specialization in Special Education in Rio de Janeiro State University - UERJ - (1985/1987). Master in Special Education from UERJ (1994) and a PhD in Education from the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro - PUC / RJ (2005-2009) -. She joined as a student at the National Institute of Deaf Education - INES- in 1982, for the Specialization Program for Hearing Impaired. Approved in the contest held in 1984 by the Ministry of Education / National Center for Special Education - CENESP - to act as a teacher in INES has developed since then, activities in three fields: the teaching (history teacher of primary and secondary education), the study and research and the executive function. She participated in the creation of the Space Magazine, technical and scientific publication of INES in six months, distributed to school systems in Brazil and abroad. Coordinated educational alternatives research in pre-school INES in the period 1987/1990. In 2000 wrote the project for the creation of LBS dictionary in partnership with the Ministry of Education under the guidance of INES. She was Director of the Department for Scientific and Technological Development of Human INES, 1999-2001. In 1997, after organizing the bibliographical, documentary collection and iconographic of INES, produced a brief history of the Institute that was published in a special edition of Space Review. In 2007, She wrote a book on the 150th anniversary of the institution entitled: *The INES and Deaf Education in Brazil*, with an initial print run of 4000 copies already in the second edition of 7500 copies. It is responsible for the History Collection of INES. She provides advice to state and local networks relating to educational policies that involve deaf people. In 2010 she was elected Director General of the National Institute of Deaf Education, holding office from 2010 to 2014.



During this period, conceived and developed the first TV fully accessible via Web for deaf people in Brazil - TV INES. She acts as lecturer at the Postgraduate *Latu sense* Higher Education INES ministering the discipline History of Deaf Education. She advises domestic and foreign researchers on Deaf Education. She created and is curator of the Historical Series INES during the period 2010/2014, produced eight volumes



Dr. Helena C. Castro Graduate in Pharmacy, Federal University of Rio de Janeiro (1991), MSc in Biological Chemistry, Federal University of Rio de Janeiro (1995) and PhD (Concentration in Biology and Molecular Modeling in 2000) in Biological Chemistry at the Institute of Biochemistry, Federal University of Rio de Janeiro / Brazil and the University of California at San Francisco / USA and Postdoctoral Fellow in Pharmacology (Pharmacology Biochemistry Concentration and Molecular Biology) at the Faculty of Pharmacy, Federal University of Rio de Janeiro. She is currently Associate Professor at the Universidade Federal Fluminense and participates in the Graduate Programs in Biology and Pathology, Universidade Federal Fluminense and as a permanent member in the Graduate Program in Teaching of Biosciences and Health as a collaborator. Address: Laboratory of Antibiotics, Biochemistry, Education, and Molecular Modeling (LABiEMol), Department of Cell and Molecular Biology, Institute of Biology, Universidade Federal Fluminense (UFF), CEP: 24001-970, Niterói, RJ, Brazil. E-mail: hcastrorangel@yahoo.com.br.

7.2 ANEXOS

I Seminário de Educação, Formação e Diversidade: Um olhar sobre o cotidiano – Universidade Nova Iguaçu (Apresentação de Trabalho)



I SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E DIVERSIDADE – UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO – UNIG

LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: DEMOCRATIZANDO O ACESSO À INFORMAÇÃO PARA CIDADÃOS BRASILEIROS



Mariana da Cunha Teixeira de Souza¹ mcunha@id.uff.br, Neuz Rejane Wille Lima² rejaneville@uol.com.br, Helena Carla Castro³ hcastrorangel@yahoo.com.br
Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, UFF, Brasil.

Resumo: Apesar da língua oficial da comunidade surda ser a Libras, é importante ressaltar que as informações chegam mediadas pela Língua Portuguesa, que é sua segunda língua. Sendo assim, o conhecimento, seja de mundo ou científico, ficam restritos ao sujeito que domina o Português. Considerando a importância do acesso às informações, realizamos uma busca bibliográfica com o intuito de identificar e conhecer o estado da arte do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para a comunidade surda, contribuindo dessa maneira para uma breve reflexão acerca dessa proposta. Neste trabalho utilizamos as palavras-chave Língua Portuguesa – segunda língua, Cidadania, Português de surdo em uma busca realizada nos sites dos Cadernos CEDES (SciELO), PubMed e Periódicos CAPES. De acordo com as altas referências bibliográficas encontradas, é possível inferir que a oferta da Língua Portuguesa como segunda língua para a comunidade surda não tem atendido de forma satisfatória seu propósito. Dessa forma, para democratizar o acesso à informação é preciso rever a metodologia de ensino aplicada ao Português enquanto segunda língua do sujeito surdo, assim como buscar a produção de um material didático formulado especialmente para esse público com elaboração de estratégias de ensino voltadas para uma aquisição linguística genuinamente surda.

Introdução

Em 2002, a comunidade surda brasileira conquistou o direito de usar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) oficialmente. Isso gerou muitas conquistas para os surdos, porém questões que envolvem a Língua Portuguesa enquanto veículo oficial, como os casos de divulgação de conhecimento e informação, sejam científicos ou não, continuaram sendo um problema para esse público. O papel desempenhado pelo Português no Brasil não se trata apenas de ser a língua oficial do país, mas de ser a língua oficial da maioria linguística. Logo, quando falamos em meios de comunicação ou publicação de literatura, por exemplo, estamos falando de produtos mediados primordialmente pelo Português. Sendo assim, se torna necessário desenvolver uma pesquisa bibliográfica para termos mais informações a respeito das propostas atuais envolvendo o ensino da Língua Portuguesa para a comunidade surda [1-3].

Objetivo

Considerando a importância do acesso às informações, o nosso objetivo foi realizar uma revisão bibliográfica com o intuito de conhecer o estado da arte do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para a comunidade surda, aprimorando o conhecimento científico a respeito dessa oferta e contribuindo para novas hipóteses.

Tabela 1: Referências encontradas na busca com o uso das respectivas palavra-chave

Palavras-chave	Referência
Língua Portuguesa-segunda língua	Ranata Castelo Poxido: "Algumas considerações sobre a interface entre Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda". Jamaina de Aquino Ferraz – "A Multimedialidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas". Domingos dos Santos – "A experiência de um aprendiz de português como segunda língua em um ambiente de imersão". Mônica Rodrigues da Luz – "A Estética nas aulas de Português como segunda língua: Um estudo de caso".
Português de surdo	Layane Rodrigues de Lima – "As estruturas de causa e consequência na aquisição do português por escrito como segunda língua pelos surdos". Alana Carolina Romão Maciel – "A categoria proposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (IS)".
Cidadania	Márcia Fonseca – "Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social".

Referências Bibliográficas:

1. Mariana Carla Castro – "Algumas considerações sobre a interface entre Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda".
2. Domingos dos Santos – "A Multimedialidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas".
3. Domingos dos Santos – "A experiência de um aprendiz de português como segunda língua em um ambiente de imersão".
4. Mônica Rodrigues da Luz – "A Estética nas aulas de Português como segunda língua: Um estudo de caso".
5. Layane Rodrigues de Lima – "As estruturas de causa e consequência na aquisição do português por escrito como segunda língua pelos surdos".
6. Alana Carolina Romão Maciel – "A categoria proposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (IS)".
7. Márcia Fonseca – "Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social".

Questões e Métodos

O levantamento bibliográfico foi realizado no Cadernos CEDES (SciELO), PubMed e Periódicos CAPES utilizando como palavras-chave Língua Portuguesa, segunda língua, cidadania, português de surdo. Levando em consideração o material levantado, a pesquisa aconteceu no período de 1 de janeiro de 2005 a 6 de setembro de 2014.

Resultados e Discussão

Baseando-nos na revisão bibliográfica realizada (Tabela 1), observamos que as atuais propostas de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para a comunidade surda não tem alcançado um resultado satisfatório. De acordo com algumas questões apresentadas pelos pesquisadores da área, acredita-se que o grande motivo para o insucesso dessa oferta seja principalmente o fato dessa língua ser oferecida sem obedecer aos critérios básicos de uma segunda língua e a utilização de materiais produzidos para um público ouvinte que, ainda que adaptados, não proporcionam ao surdo uma aquisição de língua natural (Quadro 1).

Quadro 1: Questões e conclusões abordadas nas referências encontradas.

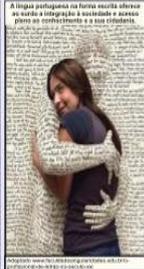
Questões levantadas pelos autores

- A maior barreira é a oferta da Língua Portuguesa como primeira língua para o sujeito surdo.
- O ensino da língua Portuguesa na forma escrita deve ser mediado pela Libras.
- A produção escrita do indivíduo surdo acontece com maior eficácia quando há o domínio da Libras como L1.
- Como todo sujeito bilingue, o surdo busca em sua L1 parâmetros de comparação para desenvolver e compreender a L2, por isso a produção de uma escrita imagética.
- Não fomentação e intensa exploração do aspecto visuo-espacial da escrita, assim como o uso dos parâmetros fonológicos da Libras como elemento regulador e organizador da escrita são alguns dos aspectos que explicam a construção do "português de surdo".
- A escola e o professor, em um trabalho conjunto, devem reformular algumas concepções sobre o processo de escrita do surdo, propondo práticas pedagógicas voltadas para o indivíduo que além de ter o Português como segunda língua, possui uma relação não-linear com a mesma.

Conclusões

Partindo dessas observações, acreditamos ser de extrema importância a capacitação de professores a respeito do que é a surdez e o que implica à educação, criação de uma metodologia de ensino voltada para o indivíduo que não ouve e a produção de um material didático que contemple uma aquisição genuinamente surda, com o objetivo de aproximar esse público da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, de uma forma viável e eficiente.

Agradecimentos: CNPQ, UFF, CNPq, FAPERJ.



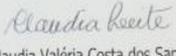


Seminarário de Educação, Formação e Diversidade: Um olhar sobre o cotidiano

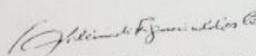
Certificamos que Mariana da Cunha Teixeira de Souza, Neuz Rejane e Helena Carla Castro participou (participaram) do I Seminário de Educação, Formação e Diversidade: um olhar sobre o cotidiano (I SEFD), realizado no Campus I da Universidade Iguaçu, no período de 01 a 04 de outubro de 2014, apresentando o pôster intitulado Língua Portuguesa para Surdos: Democratizando o Acesso à Informação para Cidadãos Brasileiros.



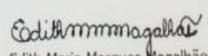
André Nascimento Monteiro
Reitor



Claudia Valéria Costa dos Santos Leite
Pró-Reitora Acadêmica



Ana Valéria de Figueiredo da Costa
Comissão Organizadora



Edith Maria Marques Magalhães
Comissão Organizadora



UNIVERSIDADE IGUAÇU

I Encontro de Diversidade e Inclusão da UFF: Caminhos e Novas Atitudes.



I Encontro de Diversidade e Inclusão da UFF: Caminhos e Novas Atitudes.

