



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MATHEUS SILVA FERREIRA

**O USO DO SIGNWRITING COMO FERRAMENTA DE ALFABETIZAÇÃO NAS
SÉRIES INICIAS PARA ALUNOS SURDOS.**

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

MATHEUS SILVA FERREIRA

O USO DO SIGNWRITING COMO FERRAMENTA DE ALFABETIZAÇÃO NAS
SÉRIES INICIAS PARA ALUNOS SURDOS

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Pedagogia.

Área de concentração:

Educação Especial.

Orientador: Prof. Eduardo Gomes Onofre

Co-orientador: Prof. Esp. Nehemias Nasaré Lourenço.

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F383u Ferreira, Matheus Silva.

O uso do signwriting como ferramenta de alfabetização nas séries iniciais para alunos surdos [manuscrito] / Matheus Silva Ferreira. - 2019.

32 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.

"Orientação : Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Alfabetização de Surdos. 2. Escrita de Sinais. 3. Língua Estrangeira. 4. Ensino-Aprendizagem. I. Título

21. ed. CDD 371.9

MATHEUS SILVA FERREIRA

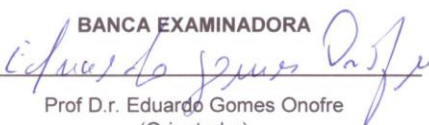
O USO DO SIGNWRITING COMO FERRAMENTA DE ALFABETIZAÇÃO NAS
SÉRIES INICIAS PARA ALUNOS SURDOS

Artigo apresentado ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção
do título de graduado em
Pedagogia.

Área de concentração:
Educação Especial.

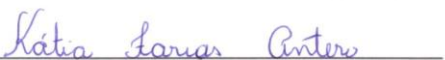
Aprovada em: 14/8/2019

BANCA EXAMINADORA

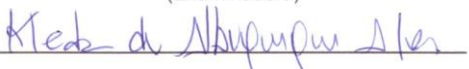


Prof D.r. Eduardo Gomes Onofre
(Orientador)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa Me. Kátia Farias Antero
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
(Examinadora)



Prof Esp. Kledson Albuquerque Alves
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
(Examinador)

Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	6
1. MÉTODOS DE ENSINO PARA ALUNOS SURDOS	8
1.1. Digressão sócio educacional.....	8
2. O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS.....	13
2.1. A educação inclusiva.....	13
2.2. Aquisição do léxico de uma língua estrangeira pelos surdos.....	16
3. O <i>SIGNWRITING</i> : BENEFÍCIOS E CARACTERÍSTICAS.	21
3.1. Breve história dos sistemas de escritas (ou de notações) de sinais. ..	22
3.2. Vantagens e Características do <i>SignWriting</i>	23
4. METODOLOGIA	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28

O USO DO SIGNWRITING COMO FERRAMENTA DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAS PARA ALUNOS SURDOS

RESUMO

Sabe-se que hoje o domínio de uma língua estrangeira é um divisor de águas entre aqueles que competem a uma vaga de emprego nesse mundo que se torna cada vez mais competitivo. Também, sabe-se que essa exigência do mercado de trabalho afeta, sobretudo, as pessoas com deficiência. Nosso estudo visa a promoção de uma reflexão que versa sobre o processo de alfabetização dos sujeitos surdos em fase escolar focando, nesse estudo, a necessidade que há na desconstrução da crença existente de que o surdo é plenamente alfabetizado na metodologia bilíngue. Levantamos como fator contrário a essa realidade encontrada nos ambientes educacionais especiais e inclusivos a falta do ensino-aprendizagem de um sistema de escrita de sinais e o quanto ele é favorável não apenas na plena alfabetização dos surdos, mas também em como a aquisição de um sistema de escrita de sinais, ou seja, de um ter a liberdade de gozar de um sistema de registro de escrita é benéfica à comunidade surda, no nosso caso, à comunidade surda brasileira, servindo esse sistema até mesmo como facilitador do processo de aprendizado e/ou de ensino de línguas estrangeiras, fatos que se constituíram como objetivos geral e específicos desse presente estudo. Para tornar nosso estudo possível, utilizamos a língua inglesa como exemplo de língua estrangeira ao mesmo tempo em que estudamos e demonstramos aqui como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para os surdos tanto em escolas especiais quanto em escolas inclusivas. Nossa metodologia pautou-se, então, em uma abordagem de pesquisa bibliográfica, de um questionário semiestruturado e de entrevista. Além disso, usamos como referencial teórico alguns dos estudiosos das línguas de sinais que se centram em aspectos linguísticos e/ou educacionais, tais como: Quadros & Karnopp, Gesser e Honora. Também, fizemos largo uso do livro escrito pelo casal Barreto (2015), intitulado “Escrita de sinais sem mistérios”, sendo essa escolha uma das mais importantes na produção dessa pesquisa. Concluímos nosso estudo felizes por poder comprovar, através de nosso referencial teórico, que os nossos objetivos foram alcançados.

PALAVRAS CHAVE: Alfabetização de Surdos. Escrita de Sinais. SignWriting. Língua Estrangeira. Ensino-Aprendizagem.

RÉSUMÉ

La maîtrise d'une langue étrangère est désormais reconnue comme un tournant décisif pour ceux qui se disputent un emploi dans ce monde de plus en plus concurrentiel. En outre, il est connu que cette demande du marché du travail affecte principalement les personnes handicapées. Notre étude vise à promouvoir une réflexion sur le processus d'alphabétisation des sujets sourds à la phase scolaire en mettant l'accent sur la nécessité de déconstruire la conviction selon laquelle les sourds sont parfaitement alphabétisés en méthodologie bilingue. Nous relevons comme contraire à cette réalité constatée dans les environnements éducatifs spéciaux et inclusifs le manque d'enseignement-apprentissage d'un système d'écriture en signes et son avantage, non

seulement dans l'alphabétisation complète des sourds, mais aussi dans la manière dont l'acquisition d'un système L'écriture de signes, c'est-à-dire que la liberté de jouir d'un système d'enregistrement en écriture profite à la communauté des sourds, dans notre cas à la communauté des sourds du Brésil, au service de ce système même en tant que facilitateur du processus d'apprentissage et / ou ou enseignement de langues étrangères, faits constitutifs des objectifs généraux et spécifiques de cette étude. Pour rendre notre étude possible, nous utilisons l'anglais comme exemple de langue étrangère en même temps que nous étudions et démontrons ici comment l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère pour malentendants se déroulent dans des écoles spéciales et des écoles inclusives. Par conséquent, notre méthodologie était basée sur une approche qualitative car nous avons utilisé la visite sur site, un questionnaire semi-structuré et un entretien. En outre, nous utilisons comme référence théorique des spécialistes de la langue des signes qui se concentrent sur des aspects linguistiques et / ou éducatifs tels que: Quadros & Karnopp, Gesser et Honora. De plus, nous avons largement utilisé le livre du couple Barreto (2015), intitulé «Signe sans mystères», constituant l'un des choix les plus importants dans la production de cette recherche. Nous concluons notre étude avec plaisir de pouvoir prouver, grâce à notre cadre théorique, que nos objectifs ont été atteints.

.

MOTS CLÉS: Alphabétisation des sourds; Signe en écriture Langue étrangère; Enseignement-apprentissage..

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se que, devido à globalização, a exigência de saber se expressar e se comunicar em uma língua estrangeira deixou de ser um diferencial no currículo, passando a ser, então, uma exigência. Fato é que hoje em dia, não basta saber apenas um idioma estrangeiro, senão mais de um.

Diante disso, o inglês passou a compartilhar espaço outros idiomas, tais como: o espanhol, o francês e o alemão. Tem tornado-se crescente o interesse de muitas pessoas à busca desses idiomas em escolas de línguas. Não obstante, as escolas regulares, a fim de não perderem clientela, passaram a oferecer a disciplina de língua inglesa cada vez mais cedo, isto é, nos anos iniciais. Também, não raro, é possível de se encontrar escolas de ensino regular que oferecem a proposta bilíngue: o aluno tem aulas regulares das disciplinas que compõem a grade curricular, mas expostas em língua inglesa.

De posse dessas informações, indagamos: o surdo é completamente alfabetizado no Brasil através do método bilíngue? Tal indagação traz outras perguntas pertinentes, tais como: seria, *a priori*, possível lecionar uma língua estrangeira a um surdo que não foi completamente alfabetizado em sua língua natural??

A fim de responder essas duas preocupações, traçamos como objetivo principal o explanar a importância que o *SignWriting* assumiria no processo educacional que visa a plena alfabetização dos surdos, ou seja, na educação bilíngue. Acreditamos que a aquisição de um sistema de escrita de sinais possibilite a plena alfabetização de um sujeito bem como serve como base para futuro aprendizado de uma (ou mais) língua estrangeira.

Para tanto, tomamos como exemplo de língua estrangeira a língua inglesa devido a sua importância no contexto sócio-histórico-cultural, ou seja, internacional e globalizado, em que vivemos. Para tornar nosso objetivo possível, lançamos mão de pesquisar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da língua materna e após o de língua inglesa em uma escola de educação especial de nosso município: a Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima bem como em uma escola inclusiva, o Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Campina Grande.

Essa pesquisa bibliográfica nos possibilitou traçar um quadro educacional o qual nos possibilitará expor que os surdos não são plenamente alfabetizados em sua língua natural, ou seja, que não o pleno domínio de sua língua bem como nos permitirá ver se há uma base sólida de aprendizagem de língua estrangeira por parte do alunado composto de surdos no contexto educacional inclusivo. Em outros termos, a visita e pesquisa in loco nas duas instituições nos fornecerão subsídios para averiguar como está sendo o ensino de língua materna, processo alfabetizador, e de língua estrangeira para surdos, sobretudo nos anos iniciais.

De posse dessa análise de dados, poderemos sugerir que o ensino-aprendizagem do *SignWriting* nos anos iniciais facilitaria, por exemplo, o aprendizado de uma língua estrangeira nos anos iniciais. Sobre esse sistema de escrita, nós falaremos mais detalhadamente no capítulo três de nosso presente estudo.

Nota-se que se faz imperioso que o nosso estudo seja dividido em três capítulos, sendo: o primeiro o responsável por mostrar como ocorre a formação regular do aluno surdo, tomando como base uma digressão histórica do processo de ensino-aprendizagem da Educação de Surdos, ao compasso em que se levantará uma reflexão sobre a importância de ser completamente alfabetizado para que assim seja possível dominar (mais de) um idioma estrangeiro.

Nosso segundo capítulo tem o ensejo de alocar a língua estrangeira para o aluno surdo, isto é, como essa deve ser considerada para o aluno surdo: um segundo idioma? Uma terceira língua? Tal resposta nos permitirá tratar adequadamente os conceitos de aquisição e aprendizagem de língua, ao compasso em que nos permitirá também a escolher qual a metodologia mais adequada para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira para esse público em específico.

Nosso terceiro capítulo, como já exposto, se centrará na caracterização e das vantagens provenientes em ser fluente em *SignWriting*. Contudo, não

ensinaremos os símbolos que o compõem, pois demandaria um tempo a mais profundo de pesquisa e registros dos estudos. No entanto, a fim de que não haja lacunas, buscamos explicar apenas os aspectos mencionados por acreditarmos que eles serão o suficiente para apoiar as nossas ideias, expostas durante o estudo.

Como se observa, não pretendemos explorar quantidades, senão conceitos e a qualidade do ensino e da aprendizagem plenos da língua materna que servirá como base para o aprendizado de língua estrangeira, exemplificado nesse estudo pela língua inglesa. Trata-se, portanto, de um estudo de cunho qualitativo, melhor dizendo, de uma abordagem qualitativa, pois fizemos uso de entrevista semiestruturada e de pesquisa *in loco*.

Nosso referencial teórico é composto por estudiosos da Língua Brasileira de Sinais, tais como Ronice Quadros & Lodenir Karnopp, Audrey Gesser e Honora, bem como do casal Barreto, que servirá como importante instrumento por ter detalhado a escrita de sinais (o sistema *SignWriting*) de forma magistral.

1. MÉTODOS DE ENSINO PARA ALUNOS SURDOS

Não há como falar sobre nenhum tema atual da Educação de Surdos sem que seja feita uma comparação entre os métodos tradicionais (arcaicos) e os atuais. Para tanto, faz-se necessário, ainda que minimamente, fazer uma breve digressão histórica com foco na metodologia de educação dos surdos.

Diante disto, pretende-se nesse capítulo explicar como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, pois, não há muito tempo atrás os surdos eram considerados incapazes de pensar, isto é, de desenvolver um raciocínio lógico que o permitisse expressar suas opiniões, desejos e vontades.

1.1. Digressão sócio educacional

A primeira data que surge como divisor de águas quanto ao processo de ensino-aprendizagem com foco no sujeito surdo é do ano de 1880, quando aconteceu o Congresso de Milão.

Nessa ocasião foram discutidas quais as técnicas não apenas de ensino, senão também de avaliação que atenderiam às necessidades da sociedade surda da época. Esse congresso julgou que a melhor maneira de educar o surdo seria através do método oral (MOURA, 2000). Esse método consistia em fornecer ao surdo o acompanhamento fonoaudiólogo, a fazer a leitura labial e fazer o uso constante do aparelho de amplificação sonora tudo isso com vistas a fazer o surdo se comunicar de forma oral para que assim fosse completamente inserido à sociedade.

Outros autores, como Goldfeld (2002) são enfáticos ao defenderem o oralismo como um método que facilita a inclusão da criança surda na comunidade majoritariamente ouvinte, que ainda percebia a surdez como algo anormal.

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Nota-se que há uma predominância da cultura ouvinte sobre a cultura surda, gerando também um desrespeito à identidade surda e ao Surdo em si. Além de ser uma ideia absurda, infelizmente, essa proposta oralista foi a mais usada em escolas especializadas no ensino-aprendizagem de surdos. A partir desse momento, ou seja, a partir do momento em que a proposta oralista ganhou forças e um significativo e crescente aumento de adeptos, a língua de sinais (em qualquer modalidade) foi impedida de ser usada, isso para que a oralização pudesse ser usada pelas crianças surdas com mais frequência com vistas a acelerar o processo de cura.

Poker (2007, p. 03) faz um pequeno resumo da desvantagem desse método ao compasso em que mostra uma luz, uma esperança aos surdos quando menciona Stokoe:

A oralização passa a ser o principal objetivo da educação das crianças surdas e, para aprenderem a falar, passavam a maior parte do seu tempo nas escolas recebendo treinamento oral. O ensino das disciplinas escolares foi deixado para segundo plano levando a uma queda significativa no nível de escolarização dos alunos com surdez. O Oralismo dominou até a década de sessenta quando William Stokoe publicou um artigo demonstrando que a Língua de Sinais constituía-se em uma língua com as mesmas características das línguas orais.

Acreditamos que os estudos de Stokoe¹ foram uma grande ferramenta de combate ao método oralista porquanto seus estudos comprovaram que as línguas de sinais seguiam e tinham todos os aspectos que as línguas orais. Ele conseguiu comprovar, em meados dos anos 60, que a American Sign Language² (doravante, ASL) era linguisticamente bastante similar às línguas orais.

Tal observação foi pertinente ao ponto de fazer o método oral perder forças e a cair em desuso dando margem a um novo método, qual seja: a comunicação total.

Esse método, por sua vez, consistia em fazer uso das duas línguas de forma simultânea, isto é, ao compasso em que se verbalizava algo, fazia-se também a sinalização desse discurso. Porém, esse não era o único meio de se comunicar com os surdos nesse método, pois também havia o uso da leitura labial, dos gestos, do alfabeto manual e, por vezes, da escrita.

Não obstante, também foi verificado que a comunicação total também não era válida, pois promovia uma língua em detrimento de outra. Linguisticamente falando, o método da comunicação total apresentava falhas ao pretender uma língua enquanto subjugava a outra. Em outros termos, não era possível respeitar a gramática das duas línguas ao mesmo tempo tendo em vista as suas peculiaridades linguísticas, como a sintaxe, por exemplo.

Após a queda da comunicação total, surge a proposta bilíngue. Esse método preconiza que o surdo deve ser alfabetizado primeiramente em sua língua de sinais para que tenha plena consciência de sua língua natural. Após

¹ William Stokoe (1920-2000), considerado o pai da linguística da língua de sinais, ele foi um dos primeiros linguistas a estudar uma língua de sinais como tratamento linguístico.

² Língua Americana de Sinais

a aquisição de sua língua natural, a língua portuguesa (no caso do Brasil) passa a ser ensinada em sua modalidade escrita.

Segundo Lacerda (1998), o Bilinguismo

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se 'misture' uma com a outra (LACERDA 1998 p. 10).

Em outros termos, o autor defende que a proposta bilíngue seja a que mais condiz com a realidade do surdo, pois respeita a sua forma de apreender o mundo ao mesmo tempo em que lhe possibilita comunicar-se através de uma língua que lhe é natural, ou seja, usando o campo espaço-visual.

Ainda, esse método abriu portas que possibilitaram que os surdos se comunicassem em sua própria língua. No contexto do Brasil, surgiu a Lei de Libras, ou seja, a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira.

Porém, mesmo diante de tantos avanços linguísticos que influenciaram a inserção social dos surdos na comunidade majoritariamente ouvinte, pouco se percebe o mesmo avanço quando o tema é globalização.

Hodiernamente, a globalização surge como um problema duplo para o sujeito social Surdo, pois uma vasta literatura científica que se debruça sobre o ensino-aprendizagem dos surdos são unânimes ao asseverar que os surdos apresentam um atraso educacional se comparados aos ouvintes.

Honora (2014) é bastante enfática ao mostrar que tal aprendizado pode estar relacionado ao fato de, muitas vezes, os pais não saberem a língua de sinais. Usa como argumento e defesa que os filhos aprendem a língua por imitação. Logo, como as crianças surdas irão compreender a sua língua natural antes do ingresso à escola se não há modelos para serem copiados?

Acreditamos que essa seja apenas a ponta do icebergue, pois o processo de aquisição linguística, iniciada através do processo de

alfabetização, mostra-se bastante importante para a aquisição de outra língua, tais como o português ou o inglês. Contudo, Santana (2007, p.166) afirma que

O bilinguismo inaugura um novo debate na área da surdez; ele defende a primazia da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes aprendida simultaneamente na comunicação total, ou isoladamente no oralismo. Essa primazia, defendida por muitos autores, tem por base dois argumentos. Primeiro, a presença de um período crucial para a aquisição da linguagem. Segundo, a existência de uma competência inata, na qual para aprender uma língua, bastaria estar imerso em comunidade linguística e receber dela inputs linguísticos cruciais.

Diante da citação, torna-se evidente que o surdo deve ser educado primeiramente em sua língua materna para que, depois de dominá-la, possa aprender a língua portuguesa em sua modalidade escrita. Só de posse dessas duas é que lhe é “permitido” estudar um terceiro idioma (ou seria segundo?).

Porém, surge mais uma pergunta: o surdo é completamente alfabetizado em sua língua natural? Ou seja, é-lhes ensinado a eles a fazer registros escritos em sua língua natural ou em algum código de escrita que seja o mais condizente possível com a sua realidade? A alfabetização plena consiste apenas em saber falar a sua língua natural sendo, portanto, dispensável saber escrevê-la?

Acreditamos que o processo de alfabetização de um sujeito seja algo além de saber decodificar os registros escritos. Decerto que saber decodificá-los é algo bastante importante para comunicar-se e expressar-se, mas, não se percebe esse processo (decodificador) alfabetizador nas escolas bilíngues.

Em nossa pesquisa in loco na EDAC, pudemos perceber que as aulas são ministradas em língua de sinais para os alunos surdos, mas que desde a tenra idade lhes é ensinado o português escrito e não um sistema de escrita que lhe seja mais próximo à sua língua natural.

Defendemos a ideia de que a escrita de sinais deve ser ensinada às crianças surdas desde a sua entrada nas escolas especiais, tal como ocorre com as crianças ouvintes quando adentram as escolas. cremos que, assim, estaríamos promovendo a autonomia dos surdos concomitantemente à

promoção da equidade linguística e, quiçá, pagando um débito histórico-educacional que nós, ouvintes, estamos devendo aos surdos.

Sobre o sistema de escrita *SignWriting*, suas características e benefícios, explicá-los-emos em nosso terceiro capítulo, pois, por hora, achamos agora é o momento propício para explicar a importância do inglês (usado nesse estudo como exemplo de língua estrangeira) no contexto atual em que vivemos e como essa língua estrangeira é considerada para o surdo: segunda língua ou terceira?

2. O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA SURDOS

O ensejo desse capítulo é o de promover uma reflexão sobre a posição em que uma língua estrangeira (exemplificada através do inglês) ocupa para um surdo, ou seja, qual é a correta nomenclatura que uma língua estrangeira recebe pela comunidade surda: segunda ou terceira língua?

Também, temos o desejo de explicitar, ainda que brevemente, como se dá o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para alunos surdos. Para tanto, faz-se imperioso pautar-nos em estudiosos que são referências quanto a técnicas usadas nesse processo, tais como: SATELES & ALMEIDA FILHO (2010) e HAMER (1991).

Como a nossa pesquisa in loco deu-se em escolas inclusivas, torna-se adequado explicitarmos o que se entende como Educação Inclusiva para após nos debruçarmos sobre as problemáticas que estão no caput desse capítulo.

2.1. A educação inclusiva

O mundo que encontramos hoje está cada vez mais promovendo a inclusão, seja ela social, linguística, tecnológica ou de outra natureza qualquer. Fato é que uma de nossas primeiras interações inclusivas ocorre em espaços educacionais, afinal, crê-se que a escola é o ambiente no qual nós aprendemos a viver com as diferenças. Segundo PEDRINELLI & VERENGUER (2008, p.18).

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações.

Acrescentamos na citação a ideia de aprender também sobre as diferenças (neuro-)biológicas, tais como a surdez, a cegueira, os autistas e demais deficiências. Com a inclusão desse último item, podemos começar a dizer que elas seguem primeiramente o princípio integralizador e, se bem sucedido, abre margem para a real inclusão.

A proposta de uma educação inclusiva deve ser favorável não apenas às pessoas com deficiência, senão também às pessoas que não as têm. Acreditamos que essa forma de perceber a educação inclusiva promove a real compreensão do ser individual, de se compreender como sujeito, ao mesmo tempo em que compreende o outro como seu semelhante e isso de forma natural. Tais aspectos são importantes contributos para diminuir o preconceito e a discriminação ao passo em promove a aceitação e a compreensão do outro.

Ainda sobre a Educação Inclusiva, um de seus objetivos principais é a elaboração de métodos e recursos de cunho pedagógicos que rompa as barreiras que outrora impossibilitavam a sua participação devido à sua deficiência. Sucintamente, é objetivo dessa educação a promoção do respeito a si e ao outro. Ainda sobre isso, podemos asseverar que

na perspectiva inclusiva, o atendimento educacional especializado é definido como [...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2011)

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabelece que a Educação Inclusiva esteja presente em todos os níveis de escolaridade, ou seja, desde os anos iniciais até o ensino superior. Para tanto, conta com um importante instrumento: o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal atendimento tem como objetivo instruir os diversos profissionais que estão presentes na área, obviamente, educacional.

Contudo, por vezes, mesmo de posse desse importante recurso, o objetivo não é alcançado. Quando isso acontece, sugere-se que se utilize uma abordagem diferenciada com o objetivo de o aprendizado não ser prejudicado, para tanto, indica-se que o atendimento seja realizado no contra turno ao que o aluno estuda.

Não obstante, mesmo com tantas ferramentas à disposição, desafios sempre surgem, sendo os mais frequentes: a estrutura física, a falta de recursos tecnológicos, a falta de profissionais especializados, a falta de tecnologias assistivas, número excessivo de alunos em salas etc.

Sobre profissionais especializados, podemos citar o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996, o qual versa

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

(...)

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes. Comuns. (LDB, 1996)

Sabemos que hoje é possível encontrar salas de aulas mistas e plurais, ou seja, salas de aulas em que podem ser encontrados alunos com variadas necessidades educacionais especiais. Isso faz com que seja necessário que o professor tenha em seu currículo uma formação especializada para atender as necessidades dos alunos que possivelmente encontra em sua sala.

Ainda sobre isso, desejamos pôr em relevo que, caso esteja em sua sala um aluno surdo, o professor não tem a obrigação de fornecer o ensino em Libras, pois essa responsabilidade recai sobre o AEE na figura do tradutor intérprete de Libras. Contudo, seria de bom tom que o professor tivesse, ao menos, um conhecimento mínimo do que é o Surdo e da Libras afim de que possa saber adequar a sua didática e metodologia para atender, também, às

necessidades desse aluno. Também, enalteçamos a verdade de que o aluno com deficiência não é apenas do AEE, senão de toda a comunidade escolar.

2.2. **Aquisição do léxico de uma língua estrangeira pelos surdos**

Antes de adentrarmos no problema que agora apresentamos no título desse ponto, acreditamos ser oportuno trabalharmos com algumas nomenclaturas por ser necessário para prosseguirmos com o nosso estudo.

A primeira trata-se de saber qual a posição que uma língua estrangeira ocupa no campo linguístico do surdo, ou seja, se devemos considerá-la como segunda ou terceira língua.

Ainda que pareça bem complexa a questão, ela pode ser facilmente respondida através da observação do caput da Lei de Libras:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, grifo nosso)

O termo grifado por nós é bastante claro ao enfatizar que a Libras não é uma língua oficial, senão apenas reconhecida. Achamos que esse grifo demonstra sua importância por ser um divisor de águas entre as opiniões dos profissionais que trabalham com a Libras dos que apenas sabem algo básico sobre ela.

Muitos desse segundo grupo acreditam que a Libras é a segunda língua oficial do Brasil, o que claramente vemos que não é verdade, pois se assim fosse, todos os documentos deveriam ser publicados em ambas as línguas, o que não ocorre aqui.

Além disso, saber que a Libras não é a segunda língua oficial do Brasil torna a problemática apresentada mais fácil de ser resolvida: afinal, devemos

considerar uma língua estrangeira como sendo a terceira língua do surdo? Sim, claro! A explicação é bastante simples.

A Libras, como dito na Lei, é a língua reconhecida como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Essa Lei serviu como contributo importantíssimo na promoção do ensino Bilíngue dos surdos, o que já foi exposto no capítulo anterior.

Assim sendo, e de posse de obras de estudiosos da Língua Brasileira de Sinais, tais como Quadros & Karnopp (2004), Honora (2014) e Gesser (2009), podemos dizer que essa língua é a língua natural dos surdos, mas que, por viverem em uma sociedade majoritariamente ouvinte, eles devem aprender o português (sua língua oficial) em sua modalidade escrita. Temos, então, a seguinte conclusão: a Libras como língua natural dos surdos; o português como sua língua oficial e a língua estrangeira como sua terceira língua – afinal, só podemos ter uma língua estrangeira quando temos uma língua oficial.

Com essa informação, podemos de agora em diante alocar a língua inglesa (ou outra qualquer) como sendo a terceira língua aprendida pelos surdos, o que também nos permite debruçarmos agora sobre como é trabalhado o inglês nas escolas bilíngues para surdos.

Aos professores de línguas estrangeiras é proposto que sejam trabalhadas quatro habilidades, a saber: compreensão auditiva, compreensão leitora, produção oral e produção escrita. Contudo, e obviamente, faz-se uma adaptação para os alunos surdos: trabalham-se a compreensão e a produção oral através do espaço-visual, quando se faz, pois, muitas vezes essas duas propostas não são trabalhadas dando, portanto, maior enfoque à compreensão leitora e à produção escrita (outra proposta também deixada à margem muitas vezes).

Essas adaptações fazem com que o ensino-aprendizagem da língua estrangeira paute-se apenas em atividades que foquem apenas o léxico, ou seja, na aquisição de vocabulário, o que também apresenta falhas.

Harmer (1991) apresenta variadas atividades que se dedicam ao ensino e à prática de vocabulário, as quais foram divididas em três: apresentação, técnicas de descoberta e prática.

Para a primeira, recomenda Harmer o uso de imagens, objetos, gestos, enumerações, isto é, o que se torna mais fácil de ser percebido e diferenciado dos demais (de sua natureza ou não) através até mesmo de comparações contrastivas.

No processo da descoberta, indica-se que seja mostrada figuras com a sua forma escrita embaixo bem como a elaboração de mapas semânticos. Através disso, o aluno poderá inferir, apreender o significado do vocabulário proposto. Há também o trabalho morfológico, exemplificados através do uso de prefixos e/ou sufixos. Nessa fase há também a produção de textos (escritos ou orais) que trabalhem com o vocabulário proposto.

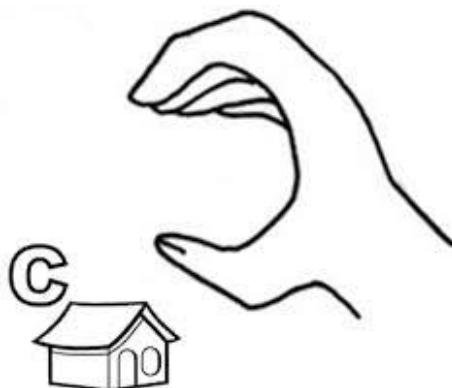
A terceira proposta, ou seja, a prática há o uso de ações (por exemplo, sair e entrar) e gestos bem como exercícios de ordenação, ou seja, de colocar os objetos em determinada ordem (tamanho, cor, forma etc.).

Nós discordamos veementemente do uso da segunda fase proposta por Harmer quando usada no ensino-aprendizagem de língua estrangeira aos surdos. Decidimos ser contra por acreditarmos que ela foca, em algum momento a língua portuguesa e não a de sinais. Em outros termos, somos contra porque consideramos um trabalho duplo para o aluno surdo o aprendizado de uma terceira língua.

Note-se que na segunda fase desse método, a proposta é a de apresentar uma figura com a sua forma escrita em português (ou no idioma alvo). Mas, que para o surdo, ele deverá primeiramente decodificar a palavra escrita para após relacionar a figura com a palavra e em seguida com o sinal no idioma a ser estudado tomando como base comparativa a sua língua natural.

Ora, sabe-se que o processo de datilologia é apresentado ao surdo como recurso para introduzir o sinal de um termo que ele não conhece ou para palavras que não possuem um sinal (ainda). Contudo, nem sempre, melhor

dizendo, raramente um sinal condiz com a sua forma escrita para o surdo. Tomemos a figura abaixo como exemplo:



(<http://azcolorir.com/desenhos-em-letras>)

A figura acima poderia ser facilmente (e erroneamente) utilizada no processo alfabetizador dos surdos. O que vemos nela, na figura, é o desenho de uma casa (referencial), a configuração da mão e a letra “c” escrita em língua portuguesa. Talvez, materiais (figuras) como essa sejam até úteis para o processo alfabetizador dentro de uma metodologia bilíngue quando do ensino do português em sua modalidade escrita, mas que se centraria apenas na apresentação do alfabeto da língua portuguesa. Também, tal recurso pedagógico surtiria pouco efeito quando do ensino de uma língua estrangeira.

Em tempo, nota-se também que não há a palavra escrita “casa” na figura, o que faria com que ela não fosse tão adequada assim para o ensino do vocabulário da Língua Portuguesa para surdos.

Também acreditamos que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para o surdo (ou não) deve ser um instrumento que garanta a sua autonomia, ou seja, que o torne responsável por seus atos de fala e produção discursiva de forma autônoma. Mas, como pode alguém produzir um discurso em língua estrangeira se não souber, nem sequer, o alfabeto?

Não obstante, acreditamos que o aprendizado de uma língua estrangeira deve ser além do ensino do alfabeto, do vocabulário. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 diz que

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (PCNs, 1998, p. 19).

Podemos inferir, então, que apenas a aquisição do léxico de uma língua estrangeira pelos surdos não possibilita uma efetiva comunicação com pessoas nativas.

O Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo I, artigo 2º, informa que

a pessoa surda “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Portanto, **a Língua Inglesa, assim como a Língua Portuguesa, é ensinada e aprendida somente em sua modalidade escrita**. Somado a isso, o ensino da Língua Portuguesa, como está disposto no capítulo IV, artigo 15 deste mesmo decreto, é para o surdo sua segunda língua (L2), enquanto que a Língua Inglesa é para o surdo o aprendizado de uma terceira língua (L3). Isso significa que para o aluno surdo, usuário da Libras, o fato de aprender o português já se torna um desafio porque, na verdade, a sua língua materna, mesmo nascido num país de língua portuguesa, é a Língua de sinais (L1).

Tal Decreto traz uma importante contribuição e preocupação quanto ao ensino-aprendizagem tanto da língua portuguesa (segunda língua para o surdo) quanto da língua inglesa (terceira língua para o surdo), pois não temos instrumentos que nos auxiliem a determinar qual a melhor metodologia para esse processo de forma que respeite a língua natural do surdo. Felizmente, isso é apenas uma crença, pois, hoje contamos com um sistema e escrita que cumpre essa função, e mais, que pode ser usado tanto no processo de alfabetização de língua natural do surdo quanto no processo de alfabetização (decodificação) da língua portuguesa em sua modalidade escrita (proposta bilíngue) bem como no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a saber, o sistema de escrita *SignWriting*. – Assunto no qual nos debruçaremos no capítulo a seguir.

3. O SIGNWRITING: BENEFÍCIOS E CARACTERÍSTICAS.

Como já exposto anteriormente, os surdos passaram por grandes mudanças em seu processo educacional. Passaram de prisioneiros linguísticos a seres independentes tornando-se donos e responsáveis de seus discursos.

Contudo, também foi dito nas entrelinhas desse estudo que eles não são completamente alfabetizados, pois não possuíam um sistema de escrita que permitisse fazer registros em um código que lhe fosse o mais próximo possível de sua realidade linguística.

A educação bilíngue tão apregoada pelos movimentos sociais das comunidades surdas brasileira só será efetivamente plena quando incluir o ensino da Libras sinalizada e escrita e do Português Brasileiro escrito, possibilitando ao aluno desenvolvimento integral. (BARRETO & BARRETO, 2015, p. 56, grifo nosso)

A falta de um código assim, de um sistema de escrita, faz com que eles apresentem uma desvantagem no aprendizado de sua própria língua, pois, se a língua de sinais é a sua língua natural e a língua portuguesa é a utilizada em sua modalidade escrita, isso significa dizer que eles são ensinados em duas línguas diferentes porquanto a língua de sinais servirá como meio de interação entre ele, o professor e o conteúdo a ser lecionado (o aprendizado) enquanto que todos os registros serão em língua portuguesa.

Ora, tal assertiva não põe o processo bilíngue em questão por afirmar que o sujeito surdo seja alfabetizado em sua língua natural e, só após o domínio dessa, ele parta para o processo de aprendizado do português em sua modalidade escrita? Em suma, pode-se dizer que alguém é completamente alfabetizado em sua língua mesmo não podendo fazer registros escritos nela?

Barreto & Barreto (2015, p. 56) são enfáticos ao corroborarem nosso raciocínio ao expor que

A escrita que os surdos usam em seu dia a dia não é de sua própria língua, mas da língua majoritária usada em seu país. Porém, em geral, não é proficiente. Isso se deve a inúmeros fatores linguísticos, sociais e educacionais, dentre outros, cujo principal (...) é a descontinuidade entre o pensamento em Língua de Sinais, a expressão sinalizada nessa língua e, arbitrariamente, a escrita na Língua Oral.

Desejamos lembrar aqui que a posse de um sistema de escrita abre portas para o aprendizado de outro idioma, de uma terceira língua, pois só se compreende uma língua estrangeira quando podemos compará-la com a nossa.

Felizmente, hoje podemos contar com não apenas um, senão três sistemas de escrita de sinais, sendo o mais utilizado e divulgado o *SignWriting*. Nossa predileção por esse sistema baseia-se por ser o mais fácil de ser escrito e o que melhor apresenta e registra os sinais. Não abordaremos os outros dois sistemas por serem complexos demais e por acreditarmos que não são viáveis no processo de alfabetização das crianças surdas porque, nessa fase, elas já estão habituadas a reconhecer formas geométricas, algo que é mais utilizado no *SignWriting* do que em qualquer outro sistema de escrita de sinais.

3.1. Breve história dos sistemas de escritas (ou de notações) de sinais.

O primeiro sistema de notação de língua de sinais foi publicado no ano de 1822 pelo educador francês Roch Ambroise Auguste Bébien. Acredita-se que a notação Mimographie de Bébien seja a sua mais importante obra por se tratar de um método de transcrição fonética das línguas de sinais.

O segundo sistema de notação de que temos registro é o de William C. Stokoe. Esse linguista e pesquisador americano foi o primeiro a reconhecer as línguas de sinais como línguas naturais. Tal reconhecimento já foi abordado em nosso primeiro capítulo.

O sistema de notação de Stokoe abriu portas para que o Hamburg Notation System (HamNoSys) surgisse. Contudo, esse sistema de notação alemã não tinha o mesmo objetivo que o de Stokoe, pois pretendia ser apenas um sistema de notação fonética restringindo-se, portanto, aos estudiosos, aos linguístas, não servindo, portanto, para o uso cotidiano.

Outros sistemas de escrita de sinais surgiram, tais como: o Sistema D'Sign, criado pelo francês Paul Jouison como um desejo de ampliar a proposta de Stokoe; a Notação de François Neve, que traz a sua escrita em linhas verticais de cima para baixo, sendo uma só quando a mão dominante sinaliza e em duas quando se fazia o uso das duas mãos.

Por fim, temos a contribuição da brasileira Mariângela Estelita Barros. Seu sistema recebeu o nome de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS). Esse sistema usou como base o sistema de Stokoe (1960) acrescentando mais um parâmetro: a Orientação da Palma, e um diacrítico (orientação das pontas dos dedos).

Por fim, temos o *SignWriting*, criado por Valerie Sutton. Esse sistema de escrita encontra raiz em outro método criado por ela mesma chamado de Dance Writing, que se objetivava o ensino da dança. Ela usou desse sistema de dança para servir como norte na criação do *SignWriting*.

3.2. Vantagens e Características do *SignWriting*.

A grande característica e vantagem do *SignWriting* (SW) sobre os registros escritos das línguas orais está em sua forma de registro, pois, por exemplo, o nosso alfabeto oral em sua modalidade escrita é pobre ao representar os sons produzidos, ou seja, o processo de formação dos sons. Segundo Barreto & Barreto (2015, p. 76)

(...) o grafema <a> não nos faz lembrar os movimentos da boca, da língua, das pregas vocais etc. na produção do fonema representado por ele. Mas, foi convencionado para representar o fonema /a/ do Português. Observe que este mesmo grafema <a> representa fonemas diferentes no Inglês. Isto não ocorre no *SignWriting*.

Além dessas duas vantagens, a de registro e a da consciência biofonética, há outra:

Ao ler um sinal ou texto de qualquer LS (língua de sinais) do mundo, o leitor proficiente em ELS (escrita de língua de sinais) é capaz de reproduzir com precisão como o sinal é realizado, mesmo sem entender o que significa, pois para isto seria necessário saber essa Língua de Sinais. (BARRETO & BARRETO, 2015, pp. 76 e 77).

Nesse sistema de escrita, os sinais são registrados em duas dimensões onde os grafemas são organizados para formar um ou mais morfemas, que nada mais são do que as menores unidades de significados de uma língua. Por se tratar de língua de sinais, os chamamos de quiremas.

Ainda sobre as características, podemos dizer que esse sistema é segue uma organização lógica estrutural do corpo humano: “o posicionamento dos grafemas também não é arbitrário e contribui para o melhor e mais rápido entendimento dos morfemas e conseqüentemente, dos sinais das LS” (BARRETO & BARRETO, 2015, p. 77).

Torna-se evidente que um leitor/escritor fluente em ELS pode ser um transcritor fonético sem ter a necessidade de conhecer a língua fonte, tal como ocorreu com a própria Valerie Sutton.

Ainda sobre as vantagens que o SW permite, Barreto & Barreto (2015, pp. 81-82) evidenciam que ele:

Permite ao surdo expressar-se livremente, mostrando sua fluência na Língua de Sinais, ao contrário da escrita da Língua Oral;

Aumenta o status social da Língua de Sinais quando mostra que o surdo tem uma escrita própria;

Ajuda a melhorar a comunicação;

Contribui com o desenvolvimento cognitivo dos surdos, estimulando a sua criatividade, organizando o seu pensamento e facilitando sua aprendizagem;

Mostra as variações regionais da Libras, enriquecendo-a;

Permite aprender outras Línguas de Sinais;

Auxilia a Pesquisa das Línguas de Sinais;

Pode ser usada na construção de dicionários e glossários diretamente em Língua de Sinais;

(...)

Preserva a Língua de Sinais, registrando a história, cultura e literatura, através de roteiros de teatros, poesias, histórias, contos, humor, etc.;

Pode ser usada por professores para ensinar a Língua de Sinais e sua gramática para iniciantes e também pelos próprios aprendizes de Língua de Sinais para relembrar o que foi estudado em sala de aula, com muito mais eficácia e praticidade do que desenhos ou anotações em Português;

Auxilia os tradutores intérpretes de Libras na preparação para a interpretação e também no registro de novos sinais aprendidos.

(...)

Além dessas vantagens, há muitas outras as quais não mencionaremos aqui por acreditarmos que já está mais que evidente os benefícios que esse sistema de escrita propicia.

4. METODOLOGIA

A metodologia de um artigo é o caminho para o conhecimento científico. De que adiantaria ter, por exemplo, uma sala repleta de arsenal tecnológico se ele for usado aleatoriamente, ou seja, sem um cuidadoso plano de utilização, sem um roteiro? Acreditamos que a realidade encontrada em ambientes como esse deve lançar mão de um roteiro preciso, ou seja, de um método. (Severino, 2007)

Segundo Severino (2007, p. 100), o uso apenas do método não é satisfatório para a geração do conhecimento. E segundo ele

Não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia empregada.

Ou seja, deve haver uma justificativa plausível para explicar o porquê de um determinado recurso metodológico foi utilizado e não outro. Deve haver uma coesa e coerência entre o objeto de estudo, o seu objetivo e os instrumentos que são dispostos pela Metodologia do Trabalho Científico.

Por serem variados os tipos de pesquisa (quantitativa, qualitativa, etnográfica, participante etc.), decidimos não usar uma pesquisa em si, senão, uma abordagem qualitativa, pois, ainda segundo o autor

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. (SEVERINO, 2007, p. 119)

Em outros termos, uma pesquisa qualitativa restringe apenas a um recurso epistemológico, enquanto que uma abordagem do mesmo tipo nos permite fazer uso de mais de um instrumento de pesquisa. Assim sendo, para

esse estudo, fizemos uso de dois instrumentos, a saber: a visita in loco e o questionário semiestruturado.

O primeiro demonstra a sua importância por ser necessário a visita aos locais em que realizamos os questionários, também, por ser um forte instrumento que nos permite comparar as estruturas físicas e organizacional desses dois ambientes educacionais.

Nossa visita aconteceu nos dias 14 a 16 de maio de 2019, oportunidade que nos permitiu perceber que ambas as instituições de ensino possuem pessoas fluentes na língua brasileira de sinais, mas que em não há uma proposta de ensino da escrita da língua de sinais. Fato é que após a nossa aplicação do questionário, a EDAC começou a fornecer aos alunos esse ensino. Acreditamos que a escola foi bastante assertiva em dois momentos: ao fornecer esse ensino e ao decidir pôr um professor surdo como ministrante dessas aulas.

Optamos pelo uso da entrevista e do questionário por acreditarmos que carecíamos de recursos de obtenção de informações que condissessem com o público a ser entrevistado ou questionado.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (Campus Campina Grande), optamos pelo uso do questionário devido a ser este "uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças (...) sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo" (OLIVEIRA, 2014, p. 83).

Na Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima, nós optamos pelo uso da entrevista por "ser um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando" (OLIVEIRA, 2014, p. 86).

Outra vantagem de termos optado pela entrevista é por que ela permite que gravações sejam feitas – algo que nos foi de fundamental importância quando da gravação em vídeo com surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o nosso papel, enquanto pesquisadores, foi cumprido nesse estudo, pois era ensejo nosso espaço de também servir como uma fonte de consulta para futuros pesquisadores que desejem trabalhar com a Escrita da Língua de Sinais com foco no *SignWriting*, no processo de alfabetização de surdos ou até mesmo no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras dos surdos.

Creemos, também, que esse estudo possibilitou uma reflexão salutar sobre a pela alfabetização dos surdos e do quão imperioso se faz o processo de alfabetização plena nesse processo, ou seja, o quanto nós ainda carecemos da utilização de um sistema de escrita de sinais nas escolas bilíngues e inclusivas.

Temos a plena consciência de que este presente estudo servirá como base para futuros estudos devido à profundidade e à grandeza que as línguas de sinais apresentam, bem como ao fato de ainda termos pouca literatura que verse sobre a importância de um sistema de escrita de sinais que seja usado nos anos iniciais nas escolas onde se tenha um público surdo.

Também, evidenciamos o quanto as escolas bilíngues e as inclusivas estão carentes de profissionais que sejam fluentes na Escrita da Língua de Sinais. Felizmente, temos a esperança de que essa realidade já está começando a ser mudada, pois como se observa nas universidades que fornecem o curso de graduação em Letras-Libras (licenciatura), há a disciplina de SW, acreditamos que isso não seja à toa.

Observa-se que, hoje em dia, é crescente a produção da Literatura Surda; realidade que não era observada poucas décadas atrás por não ter havido um sistema de escrita que fosse fácil de ser aprendido, ensinado, enfim, internalizado e que condissesse com a realidade e às necessidades educacionais dos surdos.

Por fim, acreditamos que conseguimos demonstrar a importância que se há em lançar mão do *SignWriting* como instrumento alfabetizador nas séries iniciais tendo em vista a sua importância na construção do sujeito social Surdo,

moldado na fase escolar, bem como na possibilidade que há em utilizá-lo como um recurso no aprendizado de uma língua estrangeira pelo surdo.

Contudo, tudo o que foi exposto aqui é apenas a ponta do iceberg.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistérios**. 2. ed. rev. atual. e ampl. – Salvador, v. 1 : Libras Escrita, 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.436** de 22 de abril de 2002, que **dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasil 1996 Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao>>. Acesso em: 31/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011

FERNANDES, E. **A função do intérprete na escolarização do surdo**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE INES, 2., 2003, Rio de Janeiro. Surdez e escolaridade: desafios e reflexões. Anais... Rio de Janeiro: INES, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire - 51ª ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

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

HARMER, J. (**The practice of English language teaching**. London & New York: Longman, 1991.

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

IBGE. **Censo 2010: escolaridade e rendimento**. Brasil, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=1&idnoticia=2125&view=noticia>>. Acessado em: 31/05/2019.

LACERDA, C. B. F de.; SANTOS, L. F dos. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos**. Cadernos Ceds, vol. 19, n 46. Campina, 1998.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p.

LDB. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua estrangeira**. 5ª a 8ª séries / 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do nível superior e formação continuada. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acessado em 07/06/2019.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARISSON, R. M. P. **História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais**. In: LOPES, F. O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.

MOURA, M. C. **A Fonoaudiologia e a surdez.** In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. Surdez e Abordagem Bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marlí de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 6. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2004.

PARÁIBA. **Paraíba tem mais de 180 mil pessoas com deficiência auditiva.** Campina Grande, 06/11/2017. Disponível em: <https://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/paraiba-tem-mais-de-180-mil-pessoas-com-deficiencia-auditiva.html>. Acessado em: 15/04/2019.

PEDRINELLI, V. J; VERENGUER, R. C. G. **Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades.** In: GORGATTI, M.G; COSTA, R. F. (Org.) Atividade Física Adaptada 2. Ed. Barueri, SP: Ed. Manole, 2008, p.1-27.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. **Histórias de vida surda:** identidades em questão. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 1998

POKER, R. B. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez.** Módulo II Teórico. São Paulo, UNESP, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira.** Estudos Linguísticos. Porto Alegre : Artmed, 2004.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma linguagem ao mundo dos surdos.** Tradução: Laura Teixeira Motta. Editora. Schwarcz Ltda. São Paulo, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo : Cortez, 2007.

SANTANA. Ana Paula. **Surdez e Linguagem:** aspectos e implicações neolinguísticas. São Paulo, Plexus, 2007.

STEWART, D., SCHEIN, J. & CARTWRIGHT, B. **Sign language interpreting**. Allyn & Bacon. Boston. 1996.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos se tornam um tanto quanto complicados para serem colocados. Uma jornada, em sua grande maioria, tem começo, meio e fim. Mas, seria o fim um novo começo? Acredito que sim! Um mundo de coisas que aconteceram e de pessoas que passaram pela minha vida; algumas muito ajudaram; outras, no entanto, mostraram-me o quanto eu precisava amadurecer e crescer ainda mais.

Desde o início da minha jornada meus pais, Francisco e Macia, nunca duvidaram da minha possibilidade de crescimento e sempre me apoiaram e me ajudaram nos momentos fáceis e, sobretudo, nos difíceis.

Minha vó, Marluce, sempre preocupada com tudo o que acontecia comigo e sempre me ajudando mesmo com uma palavra simples.

Meu Tio Glício que, mesmo com sua luta constante, sempre me ajudou e me mostrou que se eu tinha escolhido a área da Educação, eu deveria dar sempre meu melhor.

Meu irmão, Anthony - passamos por momentos bem críticos, mas mesmo assim conseguimos superar tudo e amadurecemos.

Um mundo novo no qual fui colocado e cabia somente a mim me superar, longe de um aconchego, no mundo que não tem a mínima dó de nós. Mas, o mesmo mundo que nos pune também nos recompensa. No meio desse caminho tive tantas recompensas: pessoas tão simples e especiais que me acolheram e cuidaram de mim como um filho que o mundo deu.

Ao Professor Eduardo, que tanto me ajudou nesse caminho e sempre me motivou e mostrou o quanto sou capaz de tudo o que almejo.

Aos Amigos que, independente da distância ou do que aconteça, estão sempre disponíveis para me ajudar e a me ouvir quando preciso desabafar.

Larissa e Marcia, que tanto aperreei e com as quais tive momentos de tantas risadas e alegria. Alinne, Tayna, Juan, Anderson e tantos outros que através dessa jornada se tornaram pessoas únicas na minha vida.

Pessoas únicas. Acredito que essa terminologia se aplica a duas pessoas para mim: o irmão que a vida me deu, Leonardo de Oliveira Machado que sabe como ninguém o quão árduo foi esse caminho, pois, em muitos momentos, sejam eles em que estávamos jogando, ou discutindo ou jantando em uma mesa virtual, mas independe de tudo o que aconteceu estávamos sempre juntos.

E ao meu querido amigo, professor, irmão e diversos adjetivos Nehemias Nasaré Lourenço, que me foi apresentado através de um evento e que construiu uma amizade tão única e me proporcionou tanto crescimento e momentos que não consigo descrever, muito obrigado por ser quem tu es.

Por fim, gostaria de agradecer a um ser superior, não sei como nomeá-lo, não sei como encontrá-lo, mas sei que ele está acima de tudo e todos e dessa forma nos auxilia e nos conduz em nossa jornada.