

O USO DA LIBRAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

The Use of Brazilian Sign Language in Classes of Brazilian Portuguese as a Second Language for the Deaf

DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-07

Waldemar dos Santos Cardoso Junior*

RESUMO: Muito do que se escreveu sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem revelado poucas evidências sobre suas implicações pedagógicas na leitura e na escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Diante disso, o presente estudo, de abordagem qualitativa, apresenta aspectos linguísticos da língua de sinais. De modo mais específico, desenvolve uma reflexão acerca do uso da língua de sinais no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e discorre sobre a prática do uso da Libras em aulas de português sobre corrupção no Brasil para aprendizes surdos no âmbito de um projeto de Extensão Universitária da Universidade Federal do Pará. Os resultados revelam que a Libras, como mediação simbólica, possibilita aos atores pedagógicos – professor e surdos – se constituírem em contextos socioculturais, tecendo significados e produzindo sentidos, que envolvem experiências individuais, compartilhadas na compreensão e interpretação das coisas do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa. Discurso. Libras. Surdos.

ABSTRACT: Research on Libras (Brazilian Sign Language) has revealed little evidence about its pedagogical implications for the reading and writing of Portuguese as a second language amongst the deaf. The present qualitative study presents linguistic aspects of sign language. More specifically, it reflects both upon the use of it in the teaching of Portuguese as a second language and upon the practice of using Libras in Portuguese classes on corruption in Brazil for deaf learners in the Outreach and Extension Project “Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos” (Portuguese Reading and Writing Workshop for the Deaf), developed at Universidade Federal do Pará, Brazil. The results show Libras as a symbolic mediation that allows pedagogical actors – teacher and deaf – to be constituted in socio-cultural contexts weaving meanings and producing senses through their individual experiences, shared in the understanding and interpretation of the world’s things.

KEYWORDS: Teaching-learning. Portuguese language. Discourse. Libras. Deaf.

* Doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor Adjunto III da Universidade Federal do Pará. ORCID: 0000-0001-5503-4716. E-mail: waldemar(AT)ufpa.br

1 Introdução

O ensino do componente curricular Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita a aprendizes surdos pode parecer paradoxal para alguns educadores em relação ao *modus operandi* de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita por intermédio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), haja vista o contato de duas línguas de natureza, estrutura e funcionamento diferentes: de um lado a Libras, linguagem falada de natureza viso-espacial; de outro, a linguagem escrita da Língua Portuguesa, sem uso da oralidade.

Dada a relevância de se pensar em práticas de ensino de leitura e escrita de Língua Portuguesa para surdos, de modo que estes se tornem sujeitos capazes de agir socialmente por meio da linguagem, discorreremos sobre aspectos teóricos relacionados à Libras, notadamente sua estrutura, funcionalidade e uso em contexto de ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos.

Tal fundamentação serve-nos para explicitar a prática de ensino e aprendizagem, constituída no âmbito do Projeto de Extensão Universitária – Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU-OLEPS), da Universidade Federal do Pará, em que foram desenvolvidas atividades de leitura e escrita por meio da Libras, língua essencial para a aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de alunos surdos.

Para procedermos à nossa explanação, organizamos este artigo em três seções. Primeiramente, tratamos dos aspectos linguísticos da língua de sinais; em seguida, destacamos a língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita; por fim, apresentamos as atividades de ensino de escrita para surdos realizadas no PEU-OLEPS.

2 Aspectos linguísticos da língua de sinais

Em 1880, o Congresso Internacional de Educação para Surdos, realizado em Milão, avaliou a superioridade da linguagem oral sobre a língua de sinais na reintegração do surdo-mudo (terminologia adotada naquela época) à sociedade. Em decorrência disso, deu-se preferência para o Método Oral em vez do Método de Sinais para ensinar o surdo, o que promoveu o oralismo na educação desses sujeitos (CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS, 2011).

Somente nos anos de 1960, alguns fatores levaram à adoção de uma abordagem que contemplasse os sinais na educação de surdos, a qual foi denominada Comunicação Total. Percebeu-se que a proibição da língua de sinais por mais de cem anos teve como consequência o baixo rendimento escolar e a impossibilidade de o surdo prosseguir com seus estudos em nível superior; as pesquisas apontavam para a superioridade acadêmica de crianças surdas filhas de pais surdos em comparação com crianças filhas de pais ouvintes (PEREIRA *et al.*, 2011).

Em 1965, Stokoe e seu grupo de pesquisa publicaram *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Com isso, a língua de sinais alcançou *status* linguístico, reconhecido em razão dos estudos desse grupo, os quais também influenciaram as pesquisas brasileiras. No contexto do Brasil, destacam-se os estudos de Ferreira-Brito, que descrevem os parâmetros fonológicos dos sinais (FELIPE, 2009; SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2013).

No cenário brasileiro, a Libras foi reconhecida como língua em virtude da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em outras palavras, foi institucionalizada como meio de comunicação e expressão, cujo sistema linguístico é de modalidade viso-motora, com estrutura gramatical própria, formando um sistema de comunicação procedente da comunidade de surdos do Brasil (BRASIL, 2002).

Quanto à perspectiva que trata a língua como instrumento de transmissão de informação, Marcuschi (2008, p. 60) argumenta que ela

não parece razoável pelo fato de não atingir nenhum nível de abstração desejável e pelo fato de desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social. Além disso, tem como consequência a ideia de que a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático. A compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informação seria natural.

Neste artigo, a Libras é compreendida como interação verbal, integração intercultural e atividade sociocomunicativa, e aqui cabe a ideia de Koch que, ao ser questionada por Xavier e Cortez (2007) sobre o que é língua, afirma considerá-la, simultaneamente, um sistema e uma prática social. A língua é um sistema, conjunto de elementos inter-relacionados em vários níveis, nível morfológico, nível fonológico-morfológico, nível sintático; mas ela só se realiza como prática social, ou seja, quando os sujeitos interagem.

Corroborando essa ideia, Trask (2015) assegura que Libras é a língua que se desenvolveu no Brasil para permitir a interação das pessoas surdas, entre si e com as pessoas não surdas. Trata-se de uma língua autêntica, que pode ser aprendida como língua materna (de fato é a língua materna de muitas crianças surdas) e que tem gramática, léxico e dupla articulação: o primeiro nível de articulação trata das unidades significativas utilizadas na comunicação – os sinais –, o segundo nível refere-se aos movimentos das mãos, com determinada forma e lugar no corpo ou no espaço neutro.

Felipe (2009) explica que os sinais são combinações do movimento das mãos com um determinado formato, em certo lugar, em frente ao corpo ou tocando-o. Assim, falar com as mãos significa ajustar os parâmetros para formar os sinais, que, por sua vez, constituirão frases em um contexto. As articulações das mãos são designadas como parâmetros fonológicos, a saber:

- (i) configuração da(s) mão(s): forma(s) da(s) mão(s) presente(s) no sinal, realizada(s) pela mão dominante (predominante) ou pelas duas mãos. Na Libras, há 64 configurações, além do alfabeto manual que representa grafemas da Língua Portuguesa. Por exemplo, no caso dos sinais *aprender*, *laranja* e *desodorante*, a configuração da mão é em “S”, realizado na testa, na boca e na axila, respectivamente;
- (ii) ponto de articulação: é o local em que incide a mão predominante configurada, que pode tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (à frente do emissor). Os sinais *trabalhar* e *brincar* são realizados no espaço neutro, já os sinais *esquecer* e *aprender* são realizados na testa;
- (iii) movimento: os sinais podem apresentar movimento, como no caso de *brincar*, ou não, como no caso de *ajoelhar*. O movimento é a condução da(s) mão(s), do braço e do antebraço no espaço. Ele que pode ter direção, frequência, velocidade e intensidade. Os movimentos podem ter forma como por exemplo, forma circular, forma semicircular, entre outras;
- (iv) orientação/direcionalidade: esses elementos estão relacionados ao parâmetro anteriormente descrito, como por exemplo, *ir* e *vir*. Os sinais realizados por

meio das mãos assumem a direção, como no caso de verbos cuja concordância número-pessoa é marcada pela orientação que determina a pessoa do discurso, sem uso do pronome pessoal, a exemplo de *1s*PERGUNTAR_{2s} = *eu pergunto a você*;

- (v) expressão facial e/ou corporal: traço diferenciador da expressão facial e/ou corporal, por exemplo, triste e moto.

Nas línguas de sinais, as expressões visuais gramático-discursivas são expressas por meio de marcas não manuais (MNM) que, realizadas concomitantemente com o sinal ou com a frase, integram-se ao plano fonológico, morfossintático e semântico-discursivo delas. Por isso, caso elas não estejam expressas, o sinal ou o enunciado pode se tornar agramatical ou pode não ser decodificável, causando ambiguidade (FELIPE, 2013).

Os cinco parâmetros fonológicos apresentados, ao serem articulados, formam os sinais, que são unidades mínima significativas, ou seja, morfemas. No nível morfológico da Libras, podemos encontrar derivação e flexão de pessoa, de número, entre outras (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Já a formação de orações segue o padrão Sujeito – Verbo – Objeto (SALLES *et al.*, 2004, p. 90), como exemplificado a seguir:

EU GOSTAR MAÇÃ ‘Eu gosto de maçã’.

EU GOSTAR BANANA ‘Eu gosto de banana’.

EU GOSTAR VOCÊ ‘Eu gosto de você’.

A Libras tem uma organização interna que não é influenciada pela Língua Portuguesa. Deve-se levar em consideração os aspectos visuais e culturais envolvidos no léxico mental dos surdos, bem como a independência da Libras como uma língua dotada de características e complexidades, assim como observado nas línguas orais (RAMOS, 2017).

Felipe (2013) esclarece que as expressões face corporais, denominadas por ela de “linguagem do silêncio”, coarticulam-se ao enunciado sonoro, estabelecendo o sentido da comunicação verbal na enunciação. A análise da prosódia face corporal revelou dois tipos de expressões visuais:

- a) expressões visuais afetivas: referem-se a comunicações paralinguísticas complementares que expressam os sentimentos do locutor e do interlocutor. Gestos e postura corporal, bem como expressões faciais e olhar, indicam estados e sensações, por exemplo: alegria, tristeza, angústia, insegurança, dúvida, ironia, surpresa, confronto, rejeição, que são atitudes comportamentais. Muitas vezes, por manifestarem sentimentos e emoções, tais expressões são involuntárias e podem não acontecer concomitantemente a um enunciado, mas ocorrendo de forma independente ou simultaneamente a uma enunciação, elas sempre são identificadas, por serem apreendidas cognitivamente pelos interlocutores em uma relação dialógica.
- b) signos gramático-discursivos visuais: referem-se a marcas verbo-visuais e gramático-discursivas; fazem parte da arquitetura dos níveis fonológico, morfológico, sintático-semântico e discursivo em determinada língua, entendida como comunicação social.

Nota-se que, a Libras constitui uma língua de natureza viso-espacial em que os elementos linguísticos manuais, corporais e faciais são articulados para formar novos sinais, estrutura sintática e significados baseados na bagagem cultural, na memória visual e nos saberes aprendidos a partir das vivências dos surdos em diversas situações comunicativas.

3 A língua de sinais no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita

Há um consenso entre pesquisadores de que a Libras favorece o desenvolvimento cognitivo-linguístico da pessoa surda. Para Alves e Frassetto (2015), o contato da criança surda com a língua de sinais o mais cedo possível é imprescindível para que ela possa adquiri-la de maneira rápida e espontânea, possibilitando-lhe alcançar o desenvolvimento pleno. Uma vez que a linguagem é fator essencial para o desenvolvimento cognitivo e para a socialização da criança, propiciar à criança surda o acesso à língua de sinais nos primeiros anos de vida é muito importante para que ela possa se desenvolver nos âmbitos comunicativo e linguístico.

Peixoto (2006) argumenta que a escola e o professor alfabetizador devem examinar com cuidado as suas concepções sobre o processo de escrita do surdo, de modo a adotar práticas pedagógicas que considerem o bilinguismo e sua relação não sonora com a escrita.

Nesse sentido, a língua de sinais participa do processo de elaboração da linguagem escrita, mediando a relação entre a criança e a escrita. De acordo com o autor, é

[...] por meio da língua de sinais, dos seus parâmetros de composição – especialmente da configuração de mão – que essa predição torna-se possível. Em seu processo de (re)construção da escrita, a criança surda analisa, disseca o significante sinalizado, estabelecendo comparações com o significante escrito e buscando elementos comuns entre eles. O escritor surdo não (parece) estabelece(r) a relação entre o que se fala e o que se escreve, mas consegue, através da mediação da língua de sinais, superar uma perspectiva inicial mais global, na qual a escrita é vista como uma representação dos objetos, e chegar a uma compreensão de escrita como representação da linguagem. (PEIXOTO, 2006, p. 226)

Fávero e Pimenta (2006) explicam que os processos de aquisição da linguagem acompanham uma ordem para todas as crianças, sejam elas surdas ou ouvintes, que utilizam gestos diretos no primeiro período de aquisição da linguagem. Esses gestos, em períodos posteriores, cedem lugar aos gestos referenciais, aos sinais, no caso dos surdos, e às palavras orais, no caso dos ouvintes. Os gestos referenciais podem ser chamados de signos e são estruturados para representar os referentes, e assim são construídos em um processo de interação. Desse modo, os gestos, os sinais e as palavras formam esquemas complexos, tanto para os surdos como para os ouvintes, sustentados nas interações estabelecidas.

As autoras argumentam que o uso do espaço na língua de sinais funciona como discurso sintático, em que os níveis linguísticos, como nome, pronome referencial, referência espacial, léxico, significado e parâmetros da língua (ponto de articulação, movimento, posição das mãos, orientação e direção), são coordenados e estruturados.

Almeida e Lacerda (2019), por sua vez, tratam do processo de escrita em Língua Portuguesa como segunda língua vivenciado por participantes surdos em situação de oficinas de produção textual, especificamente, por meio da reescrita coletiva de uma história de aventura, tendo a Libras como língua de interlocução entre surdos e educadores ouvintes. Elas observaram a evolução dos participantes surdos na organização da escrita, desde a recuperação da sequência lógica por princípios de coesão e coerência, passando pelo estabelecimento da ordem sintática por adequação verbal, de acordo com exigências discursivas e textuais, até o uso consciente das preposições e dos adjetivos na resolução de

questões de comunicação e de narratividade dos enunciados. Em relação a tal processo, as pesquisadoras pontuam que ele

[...] revelou que a língua de sinais teve lugar de destaque nas relações travadas entre participantes surdos e o processo da escrita, constituindo-se como base para as buscas dos registros do texto escrito. Todavia, é importante salientar que não se acomodou com a escrita dos participantes surdos que trazia, de início, estruturas, funções e características próprias da língua de sinais. As atividades das oficinas apontaram para um trabalho de português padrão, ou seja, houve uma preocupação em desenvolver um trabalho sistematizado com a Língua Portuguesa para que a escrita destes participantes avançasse. (ALMEIDA; LACERDA, 2019, p. 916)

De forma mais específica, o uso da Libras possibilita que surdos e professores bilíngues compartilhem experiências linguísticas e convívio sociocultural, bem como aperfeiçoem o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua, base para que os surdos possam ter acesso a conhecimentos e informações e para que usem a modalidade escrita nas variadas práticas sociais que a exigem.

Notadamente, uma pedagogia de escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos ocorre por meio da Libras; afinal, a relação do surdo com o mundo é mediada de forma simbólica pela linguagem, o que lhe possibilita desenvolver competência de escrita e de leitura de textos escritos formados por enunciados estruturados, em situações específicas de comunicação.

Destacamos que, como a bagagem cultural de surdos manifesta-se em Libras, predominantemente, entendemos ser fundamental iniciar o trabalho pedagógico de Língua Portuguesa provocando os aprendizes surdos a mobilizarem seus conhecimentos sobre determinado fato social ou temática. Com isso, o objetivo é promover a interação entre esses sujeitos e possibilitar-lhes vislumbrar caminhos para que possam desenvolver apropriadamente seu discurso em Libras. Os conhecimentos que os aprendizes trazem são importantes e devem ser considerados, a fim de se valorizar a construção do conhecimento de forma individual, coletiva e colaborativa.

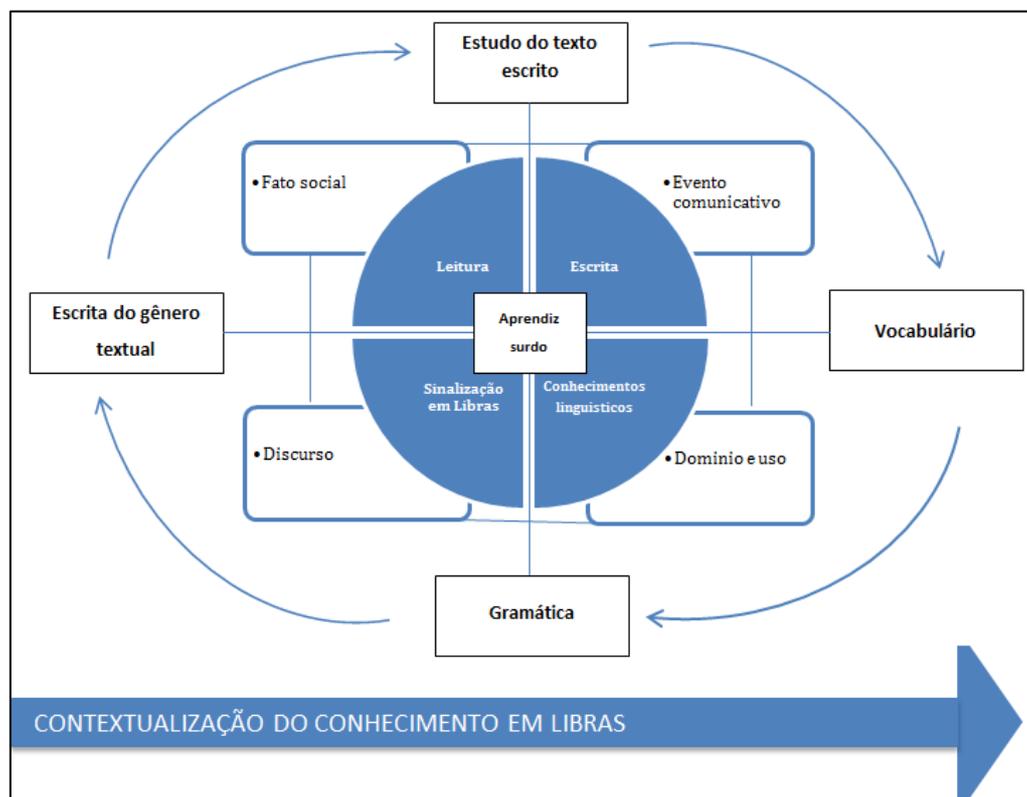
4 Metodologia

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida no âmbito do projeto de extensão universitária denominado Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU-OLEPS), da Universidade Federal do Pará, que ofereceu atividades de ensino de Língua Portuguesa ministrada em Libras para surdos da região da Grande Belém.

A Oficina, que teve carga horária de 132 horas, ocorreu entre 2 de março e 8 de maio de 2015. Os sujeitos participantes foram 16 aprendizes surdos sinalizantes da Libras, oralizados e concluintes do ensino médio, com idades entre 15 e 38 anos, a maioria usuários da Língua Portuguesa escrita. Além deles, estiveram presentes equipe técnica e pesquisador.

O PEU-OLEPS foi desenvolvido na área de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos sinalizantes da Libras. Teve como fundamentação práticas pedagógicas e metodologias de ensino e aprendizagem de escrita e leitura de Língua Portuguesa ministrada em Libras para surdos por meio de tecnologias, gêneros textuais escritos e práticas sociais de leitura e escrita, como explicitado na Figura 1.

Figura 1 – Processo de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos do PEU-OLEPS



Fonte: elaborada pelo autor.

A figura nos permite observar que, na estratégia de ensino de Língua Portuguesa ministrada em Libras como defendemos, os aprendizes surdos ocupam posição central em relação às práticas de linguagem, constituindo-se como leitores ativos, assumindo seu posicionamento em Libras, apropriando-se do texto escrito e exercitando a autoria em diversas situações comunicativas.

Com base na metodologia viso-verbal, desenvolvemos a oficina em cinco momentos: *contextualização do conhecimento em Libras sobre corrupção no Brasil*, temática do cartaz que seria produzido, *estudo do texto com leitura de cartazes sobre a temática*, *trabalho com o vocabulário relativo à corrupção*, *estudo da gramática com base na pontuação e tipos de frases*, e *produção textual escrita do gênero cartaz*.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação, cujos apontamentos foram registrados em diários e por meio de material audiovisual, como fotografias e vídeos.

Neste artigo, apresentamos um recorte, mais especificamente, do momento da contextualização do conhecimento em Libras sobre corrupção no Brasil, em que foi apresentada a temática a partir de práticas de linguagem falada em Libras.

5 Contextualização do conhecimento em Libras

Na prática de contextualização do conhecimento em Libras, foram realizadas quatro atividades, *Apresentação do fato social “Corrupção no Brasil”*, *Leitura colaborativa sobre corrupção no Brasil*, *encenação em Libras* e *interação discursiva em Libras*, as quais são detalhadas a seguir.

- 1ª atividade de ensino: Apresentação do fato social “Corrupção no Brasil”

De início, o professor apresentou um *slide* cujo tópico discursivo era corrupção no Brasil. Esse recurso serviu para mobilizar os conhecimentos de mundo, linguísticos e interacionais dos aprendizes surdos. Estes visualizaram o enunciado *Corrupção no Brasil* e foram questionados sobre qual era o sinal em Libras referente à palavra *corrupção*; nenhum deles conhecia o sinal. Então, o docente fez a datilologia C-O-R-R-U-P-Ç-Ã-O. Em seguida, foi-lhes perguntado, em Libras, se conheciam a palavra e seu significado. A resposta foi negativa, uma indicação de que o termo não fazia parte do conhecimento lexical dos aprendizes.

Quando não é possível codificar semanticamente uma palavra em virtude de seu significado ainda não estar armazenado na memória, é preciso adotar alguma estratégia que permita a compreensão do significado com base no texto. Em geral, a busca do significado se dá em fontes externas, como dicionários e o próprio professor, ou por meio da formulação do significado. É possível construir o significado mediante informações presentes na memória, que são recuperadas pelo contexto em que se realiza a formulação (STERNBERG, 2010).

- 2ª atividade de ensino: *Leitura colaborativa sobre corrupção no Brasil*

Na sequência, o professor solicitou que os aprendizes assistissem ao vídeo *O que você tem a ver com a corrupção?*, exibido duas vezes seguidas, após o que, o professor perguntou aos aprendizes se eles haviam entendido seu conteúdo. Todos responderam positivamente. Então, o vídeo foi reproduzido mais uma vez, agora com pausa entre os tópicos discursivos, para que os estudantes pudessem compreender, interpretar e discutir as situações mediante a interação em Libras.

No trecho do vídeo relacionado ao primeiro tópico discursivo, *Qual a Lei da corrupção?*, o professor perguntou aos aprendizes o que perceberam; eles destacaram as cenas em que uma pessoa furou fila, não devolveu o dinheiro a mais que recebeu, saiu do local sem pagar a conta e trocou as notas de provas. Diante dessas percepções, foi-lhes indagado: por que uma pessoa se envolve em todas essas práticas? Eles não responderam. O docente, então, explicou que um dos motivos é que a pessoa só pensa em si mesma, quer se aproveitar de uma situação para ficar acima dos outros. Após a explicação, eles demonstraram ter entendido os motivos dos comportamentos.

Na sequência, no segundo tópico discursivo, *Quanto vale a sua consciência?*, os aprendizes surdos perceberam a personagem na cama, mas não entenderam o motivo. O professor chamou a atenção deles para o relógio e para os olhos da personagem; eles observaram que os olhos estavam cansados, como se a pessoa não tivesse conseguido dormir.

No tocante ao terceiro tópico discursivo, *Uma bola de neve*, os aprendizes observaram que a pessoa que faz coisas erradas acaba sendo enganada e fica só.

No quarto tópico discursivo, *O problema é bem maior*, os aprendizes riram ao ver a personagem tentando puxar uma auréola para a própria cabeça. Ao serem indagados acerca

do motivo dessa ação, eles disseram que era para que as pessoas pensassem que ela era boa, e fizeram o sinal de anjo.

No quinto tópico discursivo, *Opa!*, os aprendizes afirmaram não conhecer as palavras veiculadas no vídeo. O docente pausou a reprodução no momento em que todas as palavras estavam expostas, “mentira, roubo, omissão, fraude, entre outras”, e pediu para que tentassem reconhecer algumas delas. Entre si, eles começaram a discutir qual sinal em Libras equivaleria semanticamente àquelas palavras; em seguida, afirmaram reconhecer as palavras mentira e roubo. Um deles fez a datilologia da palavra corrupção, mas afirmou não entender seu significado.

Com base nas palavras que eles reconheceram, o professor lhes perguntou se era correto mentir ou roubar; eles responderam que não. Foi-lhes explicado que o termo corrupção, que eles afirmaram não conhecer, está relacionado a mentir e a roubar. O docente indagou-lhes como deveriam agir, e um dos aprendizes afirmou que era preciso evitar coisas erradas.

Não nos surpreendeu que os aprendizes surdos, aos serem questionados, ativeram-se às pistas contextuais, deduzindo significados de corrupção no Brasil por meio da percepção de comportamentos, crenças e atitudes para tecer os sentidos da leitura, manifestada nos discursos em Libras.

Dessa perspectiva, entendemos, como observam Bannel *et al.* (2016), que a maneira pela qual se conceitua algo é produto dos conceitos disponíveis em discursos e da posição do indivíduo no espaço discursivo e nas narrativas existentes, que são construídas pelo próprio sujeito ou por outros sujeitos.

- 3ª atividade de ensino: encenação em Libras

Os aprendizes questionaram o significado da palavra hipocrisia, presente em um trecho do vídeo. O professor apontou para o conceito apresentado junto com a palavra: “Ato de fingir sentimentos e qualidades morais. Falsidade”. Eles disseram que não haviam entendido. Na tentativa de esclarecer-lhes o conceito, foi realizada a seguinte encenação em Libras: duas pessoas conhecidas encontram-se, cumprimentam-se, começam a conversar; uma delas relata que estava com saudade, diz que era bom rever a outra, mas afirma estar atrasada para um compromisso, por isso não poderiam conversar mais. Então, as duas se despedem com um

beijo no rosto e, ao se afastarem, uma delas expressa em sua fisionomia desagrado pelo encontro.

Após a encenação, o docente perguntou aos aprendizes o que haviam compreendido. Eles destacaram a fisionomia e a atitude das personagens e expressaram desaprovação quanto ao comportamento da personagem “fingida”. Foi-lhes explicado que a atitude da personagem criticada por eles é caracterizada como “hipocrisia” e que alguns dos significados dessa palavra são “fingir sentimento” e “falsidade”. Após a explicação, o docente lhes perguntou se haviam entendido o conceito; eles responderam afirmativamente.

Nesse sentido, notamos que mediar é fazer a interlocução entre o aluno e o saber a ser conquistado. Ao professor cabe propor atividades que permitirão o melhor desenvolvimento do aprendiz, segundo uma abordagem que mais se adéque a ele, observando as qualidades, as dificuldades, as necessidades e os desafios envolvidos no processo de aprendizagem (CUNHA, 2011).

- 4ª atividade de ensino: interação discursiva em Libras

No sexto tópico discursivo, *Tá na sua*, um dos aprendizes descreveu a cena da personagem varrendo um lugar, identificado por ele como sendo o Brasil, em razão do desenho territorial. O professor perguntou o que estava sendo varrido, mas eles não perceberam esse detalhe no vídeo (a palavra corrupção sendo varrida). Um dos aprendizes disse que a ação de varrer significava limpar o Brasil. Aproveitando essa resposta, o docente quis saber por que o Brasil estava sujo; então, outro aprendiz respondeu que era por causa da corrupção. O professor explicou que há muita corrupção no Brasil, muitas práticas erradas, e que cada pessoa, se agir corretamente, sem roubar, fingir, enganar ou mentir, pode ajudar o país a se livrar da corrupção.

No sétimo tópico discursivo, *Você já sabe o que fazer*, os aprendizes leram o enunciado “a sociedade muda quando os indivíduos que vivem nela mudam” e perguntaram o que significava, pois não haviam entendido. O docente explicou que a palavra indivíduos se refere a pessoas e que todos os indivíduos vivem em um espaço coletivo chamado “sociedade”. Assim, se cada um se esforçar para fazer certo, a sociedade mudará; se há muita corrupção na

sociedade é porque as pessoas, os “indivíduos”, estão praticando a corrupção; logo, se cada um deixar de agir com base na corrupção, a sociedade deixará de ser corrupta.

Por fim, no oitavo tópico discursivo, *Os seus aliados*, o professor solicitou que os aprendizes observassem a palavra aliado e a expressão tribunal de contas. Alguns deles reconheceram a expressão e comentaram que já a haviam visto em prédios, mas não entendiam seu significado. O professor explicou que o Tribunal de Contas ajuda na fiscalização do uso do dinheiro público, por isso é um aliado no combate à corrupção. Eles demonstraram ter entendido a explicação.

Considerando esse trabalho pedagógico, ensinar leitura e escrita por meio da Libras exige do professor reflexão sobre o uso da linguagem pelos aprendizes surdos frente a questões sociais, culturais e políticas, levando-os a desenvolver a capacidade de interpretação da realidade, a atualizar seus conhecimentos e a assumir seus papéis sociais na interação com o mundo e na construção da subjetividade.

Nesse sentido, observamos a pertinência da temática, que possibilitou a construção do conhecimento acerca da “Corrupção no Brasil” pelos aprendizes surdos, bem como a interação entre estes e o professor, considerando o contexto de uso da linguagem e fatores extralinguísticos, por meio da datilologia, da linguagem escrita e da sinalização em Libras. Por meio de eventos de interação verbal e não verbal, com base em textos mediados pelo discurso em Libras sobre corrupção no Brasil, houve intervenções de ensino, atualização de saberes e apropriação de sentidos.

Desse modo, o uso da Libras para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua escrita, o desenvolvimento cognitivo dos surdos e a expressão de seus modos de agir e de pensar são moldados à medida que eles participam, junto com o professor (ou mesmo com o professor apenas observando), de atividades de linguagem necessárias para que eles se constituam como leitores ativos, em constante interação com o uso da linguagem em diversos eventos comunicativos.

6. Considerações finais

Neste artigo, apresentamos pressupostos teóricos que embasam tanto a compreensão de aspectos linguísticos da língua de sinais e seu uso no ensino de Língua Portuguesa escrita

como segunda língua para surdos, quanto a percepção do *status* linguístico da língua de sinais no Brasil, reconhecida como Libras, de natureza viso-espacial, formada pelos níveis fonológico, morfológico e sintático.

A ação de instruir os surdos com o uso da Libras mostrou-se desafiadora, mas revelou ser uma maneira de possibilitar aos aprendizes surdos a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. No contexto do PEU-OLEPS, isso se deu em razão de termos adotado a perspectiva interacionista, pela qual, diante de um fato social, esses aprendizes foram levados a falar em Libras sobre suas crenças e valores relativos à temática “Corrupção no Brasil”.

A interação em Libras, motivada pelo vídeo e pela encenação, possibilitou aos aprendizes surdos ampliar seus conhecimentos sobre a referida temática. Eles foram solicitados a identificar o assunto, problematizá-lo e situá-lo, o que possibilitou ao grupo perceber o senso de responsabilidade que requer a atuação cidadã, bem como assumir um posicionamento em face de uma situação social.

No processo de leitura colaborativa, a Libras promoveu a construção de sentido entre os aprendizes surdos, o professor e a equipe técnica do PEU-OLEPS, assim como a identificação de intencionalidades, considerando-se um evento social, histórico e cultural estabelecido, qual seja, a corrupção no Brasil.

Diante do exposto, entendemos a Libras como mediação simbólica que possibilita aos atores pedagógicos agir em contextos socio-históricos e culturais, tecer significados e produzir sentido por meio de experiências individuais compartilhadas de compreensão e interpretação das coisas do mundo. Essa prática permite a construção do conhecimento necessário para que o surdo se torne capaz de ler e de escrever textos em Língua Portuguesa, na escola e fora dela.

Referências

ALMEIDA, D. L. de; LACERDA, C. B. F. de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trab. linguist. apl.**, v. 58, n. 2, p. 899-917, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138653579436691>

ALVES, E. G.; FRASSETTO, S. S. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. **Aletheia**, n. 46, p. 211-221, abr. 2015.

BANNELL, R. I. *et al.* **Educação no século XXI**: cognição, tecnologia e aprendizagem. São Paulo: Vozes, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS, 1880, Milão, Itália. Atas. Rio de Janeiro: INES, 2011.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e a diversidade**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

FÁVERO, M. H; PIMENTA, M. L. Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p.225-236, 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200008>

FELIPE, T. A. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais – Libras. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, n. 2, p. 67-89, jul.-dez. 2013.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico – Livro do estudante**. 9. ed. Rio de Janeiro: WalPrint, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200006>

PEREIRA, M. C. C. *et al.* **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, L. O. **Que palavra vem a sua mente?** Um estudo da associação semântica em Libras. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7785>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SALLES, H. M. M. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, E. F; SANTOS, C. F; SANTOS, R. C. Sintaxe da Libras e a (re)afirmação linguística: o óbvio que ainda precisa ser dito. **Interdisciplinar**, ano 8, v. 17, p. 489-506, jan.-jun. 2013.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Trad. Maria Regina Borges Osório. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2010.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. e adapt. Rodolfo Ilari. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.) **Conversas com linguistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

Recebido em: 28.08.2020

Aprovado em: 09.12.2020