

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

Matheus Silva Ferreira¹
Misael Lima Santos²
Nehemias Nasaré Lourenço³ (prof. orientador)

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 qualitativa porquanto fizemos uso da visita *in loco*, 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 (2004), Gesser (2009) e Honora (2014). Bem como o livro “Escrita de sinais sem mistérios”, escrito pelo casal Barreto (2015).

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

¹Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba e especialista em Tradução e Interpretação Libras-Português e Português-Libras pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa-CINTEP matheusms_2008@hotmail.com;

²Graduado em Letras Libras pela Universidade Federal do Ceará-UFC e especialista em tradução e interpretação Libras-Português e Português-Libras pelo Centro Universitário Cidade Verde-PR misaellimal22@gmail.com;

³Graduado em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB; Especialista em Tradução e Interpretação Libras-Português e Português-Libras pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa-CINTEP; especialista em ensino bilíngue para surdos pela Faculdade Internacional Signorelli-FIS e graduando em Letras Língua Portuguesa e em Língua Francesa pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, prof.nemo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O fenômeno da globalização trouxe novas exigências àqueles que desejam ingressar no mercado de trabalho, sobretudo nas empresas e afins que desejam competir de maneira internacional. Um exemplo dessa exigência é a fluência em mais de um idioma estrangeiro, fato que não era tão forte até meados do século XX, época na qual se exigia apenas o domínio de um idioma estrangeiro.

Atualmente, o inglês deixou de se configurar como um diferencial, um *plus* no currículo, passando a ser uma exigência. O diferencial hoje está baseado na fluência de mais de um idioma estrangeiro, tais como: o espanhol, o italiano, o alemão, o chinês e o francês. Com essa nova exigência, as escolas de idiomas passaram a oferecer o idioma espanhol e em seguida, outros idiomas foram sendo incorporados na oferta de cursos. Na cidade de Campina Grande, há escolas especializadas que oferecem de três a oito idiomas.

Contudo, nota-se também que, mesmo diante desse novo prisma globalizante, e com o advento das políticas de inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes escolares, pouco mudou no quantitativo da presença desse tipo de alunado nos tipos das escolas mencionadas anteriormente.

Notou-se, também, que a comunidade brasileira de surdos passou a mostrar uma leve preocupação em aprender a língua inglesa, mas com uma metodologia que lhe fosse mais natural, isto é, aprender a se comunicar em língua inglesa utilizando o campo espaço-visual, ou seja, a American Sign Language (ASL; língua americana de sinais).

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 explicar 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 *in loco* nas duas instituições de ensino nos possibilitou traçar um quadro educacional o qual nos possibilitou 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 capítulos, que versarão sobre o ensino 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 segundo 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, algo que não dispomos no momento. 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 hipóteses, expostas durante o estudo.

Como se observa, não pretendemos explorar quantidades, senão conceitos e a qualidade

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

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 (2004), Audrey Gesser (2009) e Honora (2014), bem como do casal Barreto (2015), que servirá como importante instrumento por ter detalhado a escrita de sinais (o sistema SignWriting) de forma magistral.

1. 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.

1.1. 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 integralizado 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. Conceptualmente, 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 contraturno 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 encontrará 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, enaltecemos a verdade de que o aluno com deficiência não é apenas do AEE, senão de toda a comunidade escolar.

1.2 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, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

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?

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 sejam mostradas 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.

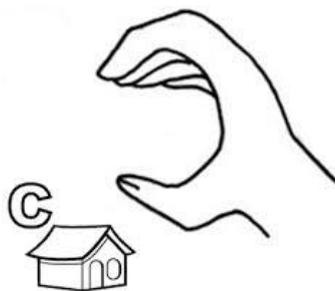
A terceira proposta, ou seja, a prática há o uso de ações (por exemplo, sair e entrar) e gestos bem como exercícios de ordenação, ou seja, de colocar os objetos em determinada ordem (tamanho, cor, forma etc.).

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 o qual nos debruçaremos no capítulo a seguir.

2. O SIGNWRITING: BENEFÍCIOS E CARACTERÍSTICAS.

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 bio-fonética, 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 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 lembrar 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,

3. 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. 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 semi-estruturado.

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 organizacionais 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 condizessem 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.

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**.

_____. **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.

_____. 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

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.

_____. 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.

_____. **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.

PARAÍBA. **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

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.