

CAPÍTULO 5:

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

*Sônia Marta de Oliveira (SMED – PUC Minas)*¹

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sua trajetória assinalada por exclusões e indeferimentos de direitos que se identificam no processo histórico da população brasileira. Educação para alguns poucos abastados e, à margem, ficava a grande diversidade: os pobres, negros e pessoas com deficiência. As políticas públicas de educação para esse público têm aproximadamente 50 anos de lutas e foram constituídas e embasadas em campanhas de alfabetização e projetos caracterizados de forma *pro tempore*, sem uma continuidade (LIMA, 2017).

[...] historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral. Ao contrário, a história de nossa formação social traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui

¹ Doutorado (2020) e mestrado (2015) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. Especialização em Educação Infantil (2003) pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. Graduada em Pedagogia (2001) pela PUC Minas. Professora da rede municipal de Belo Horizonte. Membro do ‘Movimento Mineiro em defesa da Escola Bilíngue de surdos’. Tradutora e Intérprete de Libras/Português. E-mail: soninhamarta@gmail.com

formação profissional qualificada. (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 727-728 *apud* FREIRE; CARNEIRO, 2016, p. 2)

A EJA, como ação educativa, não desponta em instituições escolares, mas no interior de diversas associações e coletivos de trabalhadores e movimentos de educação popular articulados aos movimentos de estudantes, igrejas etc. Se sobressaem a “Campanha de pé no chão também de aprende”, “Movimentos de cultura popular”, “Movimento de Educação de Base” e o “Programa Nacional de Alfabetização” (VIEIRA, 2007). O “Movimento de Educação de Base” é uma entidade ligada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, constituída em 21 de março de 1961, e desempenha atividades de educação popular nas regiões Nordeste e Norte e no Estado de Minas Gerais e Distrito Federal, em cooperação com governos estaduais. A “Campanha pé no chão também se aprende”, formada na cidade de Natal em fevereiro de 1961, consistia no ensino primário para crianças de baixa renda, em espaços educacionais sem nenhuma infraestrutura. Destacou as festas e músicas populares, estabeleceu bibliotecas e museus de caráter popular. Expandiu a alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire; o Programa Nacional de Alfabetização, instituído por meio do Decreto nº 53.465/1964, empreendimento do MEC com o objetivo de sistematizar os movimentos de educação popular e de alfabetização de adultos e adolescentes que havia crescido no Brasil a partir de 1961.

Os Documentos Internacionais que tratam sobre o direito à educação e as políticas construídas em torno dessa temática, têm o Brasil como signatário. Apresentamos, aqui, trechos dessas declarações e dispositivos legais construídos pelo poder público brasileiro, relevantes para a elaboração de caminhos políticos concretos, buscando assegurar uma educação que valorize e reconheça o direito à escolarização de quem está à margem, de quem não tem acesso ao conhecimento.

Na “Declaração Mundial sobre Educação para todos”, plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem – aprovada

pela “Conferência Mundial sobre Educação para todos”, em Jomtien (Tailândia) 1990, destacamos os seguintes trechos:

ARTIGO 3

UNIVERZALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A Educação Básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades;

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1990, n.p),

Da Declaração de Salamanca, que discorre sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais em 1994, salientamos os pontos a seguir:

14. A Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados;

19. As Políticas Educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e

das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares;

28. A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los. (UNESCO, 1994, n.p).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 (LDB), do texto aprovado que disserta sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sublinhamos os excertos:

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Redação dada pela Lei nº13.632/2018 que dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida;

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, n.p).

A Educação de Jovens e Adultos ser caracterizada por aqueles que não frequentaram a escola na idade própria denota traços de um pensamento de reparação que, de acordo com Pierro (2005 *apud* SANTOS; SILVA, 2020), ocasionou o ensino supletivo compreendido como mecanismo de contrapartida de estudos que não se efetivaram no

Ensino Fundamental e Médio. Contudo, não há base científica que referende uma idade correta para construir conhecimento, visto que a educação deve reconhecer no outro seus saberes, suas experiências, sua cultura e possibilitar a transformação a partir do que esse outro traz consigo. (SANTOS; SILVA, 2020). Argumento este que corrobora com a Declaração de Salamanca, que admite o conhecimento não somente como ciência formal, mas, também, como adequação às necessidades das pessoas, propiciando a participação real na evolução educacional, atentando para as diferenças linguísticas e culturais, tal como a diversidade surda desconsiderada nesse contexto educacional, pois se encontra à margem no processo de escolarização, apesar de compor as reivindicações promulgadas na “Conferência Mundial sobre Educação para todos”, em Jomtien, no ano de 1990.

As diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) admitem que a exclusão social no Brasil é alta, em consequência da falta de conformidade e sintonia educacional a que muitos brasileiros foram subordinados impedindo o direito efetivo à vida escolar. É relevante compreender que não cabe ações paliativas para a EJA e, sim, ações ordenadas e contínuas complementares para que a integridade dos sujeitos da EJA seja reconhecida, seja respeitada. (VASQUES; ANJOS; SOUZA, 2019). De acordo com o Parecer CEB N° 11/2000, a EJA tem, em seu âmago educacional, pessoas que estiveram e estão à margem da escolarização e que almejam o direito à educação. Pessoas de diferentes idades, com experiências singulares de vida e de cultura, que veem nessa modalidade de ensino a possibilidade de (re)construir sua cidadania.

Esses documentos compuseram a estrutura da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, elaborada em 2008, que ratifica o processo de inclusão como ação política, pedagógica, social e cultural, resguardando o direito de os estudantes aprenderem juntos, sem distinção. Esse instrumento educacional entende que diferença e igualdade devem seguir a mesma direção, evitando a exclusão educacional e social (BRASIL, 2008).

A EJA é apontada na “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, no que concerne à expansão de possibilidades de escolarização, concreta interação social e formação para ingresso no mercado de trabalho. Os surdos da EJA podem ser contemplados igualmente na compreensão da Educação Bilíngue retratada nessa política educacional? A “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” interpreta essa modalidade escolar como:

[...] Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, n.p).

Propor que a Educação Bilíngue de surdos seja na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, destacando, em primeiro plano, uma língua de modalidade oral, infere um discurso, uma prática e posição hegemônica da Política em referendar o Português como língua na Educação de Surdos, admitindo a Língua de Sinais como suporte ou recurso pedagógico e não como língua de instrução, já que deverá ser ensinada para os estudantes ouvintes no espaço escolar, como consta no texto, e não para os estudantes surdos. O aprendizado da Libras se dá, segundo a Política, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) empreendido por professores habilitados para o ensino da Libras e do Português escrito como segunda língua, do Braille, e de alternativas pedagógicas condizentes à especificidade do estudante. Os pormenores presentes no texto da “Política Nacional de Educação Especial na

perspectiva da Educação Inclusiva” reforçam a exclusão linguística dos surdos ao atestarem o ensino do Português como segunda língua e ignorarem o ensino da Libras como primeira língua no AEE, que sequer cita a Língua de Sinais como língua de ensinamento dos estudantes surdos.

A proposta de Educação Bilíngue garante e, ao mesmo tempo, resgata a Língua de Sinais como caminho primordial na construção do conhecimento pelo estudante surdo, por meio de uma educação que reconheça e valorize a Libras. O surdo compreende as estruturas de uma segunda língua em sua modalidade escrita.

Giordani (2004, p. 125) argumenta também que

Não se desconsidera a formalidade da Língua Portuguesa escrita, a gramática é muito bem-vinda, depois do conteúdo. Não só estamos falando com narradores surdos sobre a escrita, estamos falando com narradores jovens e adultos, pais e mães, trabalhadores, donas de casa, com muitas histórias de escolas normalizadoras, homens e mulheres que inundados pelas suas histórias, voltam a escola, motivados por diferentes objetivos, mas que já não se calam aos nossos equívocos.

O conhecimento deve ser oferecido ao estudante surdo intrínseco à sua vida surda, com suas histórias, seus saberes, seu jeito de ver e entender o mundo. A perspectiva do professor, de quem ensina, deve ser a perspectiva de quem aprende. A EJA orienta-se por pensamentos de proteção da dignidade das pessoas, construção da identidade e cidadania sistematizados em pontos como o trabalho, o tempo e a cultura, respeitando a especificidades dos grupos que a compõe.

Os instrumentos normativos e as políticas educacionais direcionadas aos surdos são alicerçados nos movimentos surdos por intermédio das associações de surdos, ganhando impulso nos anos 1980, inspirados no “Ano Internacional da pessoa com deficiência”, proferido

pela Organização das Nações Unidas (ONU), que tinha como lema a participação e a igualdade. (THOMA; KLEIN, 2010). Políticas linguísticas, como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras – Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, objetivam o ingresso à escola aos estudantes surdos, dispõem sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação do professor de Libras, do instrutor, do tradutor/intérprete de Libras e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da Educação Bilíngue. Para Giordani (2004, p. 119),

Muito se ouve da escola que o surdo não sabe e não quer escrever, sim, é verdade. Nas suas narrativas, os surdos dizem que não sabem e não querem escrever a escrita da escola, mas relatam inúmeras experiências de letramento em seu cotidiano, o surdo quer e sabe escrever uma escrita diferente da escola.

A lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), garantindo a Educação Bilíngue para surdos na meta 4.7: garantir a oferta de Educação Bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos(as) e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues, bem como em escolas incorporadas nos termos do Art. 22 do Decreto nº 5.626/2005 e dos Art. 24 e 30 da “Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência”, assegurando o aprendizado da Libras e o estímulo da identidade linguística dos surdos em escolas e classes de Educação Bilíngue.

A EJA, no PNE, é contemplada na Meta 9, que projeta a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência desse PNE, erradicar o analfabetismo

absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. As diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) admitem que a exclusão social no Brasil é alta em consequência da falta de conformidade e sintonia educacional a que muitos brasileiros foram subordinados, impedindo o direito efetivo à vida escolar. É relevante compreender que não cabe ações paliativas para a EJA e, sim, ações ordenadas e contínuas complementares para que a integridade dos sujeitos da EJA seja reconhecida, seja respeitada. (VASQUES; ANJOS; SOUZA, 2019).

É necessário compreendermos que jovens e adultos vivenciam seu período de direito educacional singular que não foi devidamente ratificado pelo poder público numa sociedade diversamente cultural. O espaço educacional integra a diferença de maneiras diversas: pessoas, contextos, pensamentos. É o local de interlocuções e momentos, de criações e constituição de memórias. A escola é promotora de reflexão sobre o mundo em que vivemos. Reflexão que nos leva a construir novas maneiras de sermos e de agirmos. (VASQUES; ANJOS; SOUZA, 2019).

Entender que a EJA, tradicionalmente, tem função secundária no contexto da educação brasileira, nos incentiva enquanto educadores a entender e colaborar para uma mudança desse cenário, buscando a promoção de políticas públicas efetivas para esse público. Como ressalta Arroyo (2007): a EJA tem que ser um ensino real para sujeitos reais, em contextos reais, com histórias reais, em configurações reais.

2. A educação de surdos adultos

O abade francês L'Épée, no ano de 1750, fundou a primeira escola para surdos fundamentada num método criado por ele, intitulado abordagem gestualista. Esse método surgiu da observação e contato com surdos carentes nas ruas de Paris, que conversavam por meio de sinais. Com ele, os surdos tinham conhecimento e domínio da escrita.

L'Épée foi o primeiro professor dos surdos das classes menos abastadas, foi professor dos surdos abandonados pelas famílias e que moravam nas ruas. Assim, podemos afirmar que a base da Educação Bilíngue surgiu da alfabetização de surdos adultos (LOPES, 2007, p. 44).

A Educação de Surdos feita por L'Épée funcionou como condição de possibilidade para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade linguística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem.

A escolarização dos jovens e adultos surdos precisa ser um caminho para a conquista de direitos. Escolarização que promova uma formação que possibilite a participação social dos surdos, considerando a Língua de Sinais como um artefato cultural que diz sobre os surdos, sobre como os surdos se estabelecem e pensam. Considerar a língua fundamentada na concepção dos surdos, porque ela significa mais que um conceito científico, é a maneira intrínseca de expressar o mundo por intermédio de vivências visuais (QUADROS, 2017).

Os saberes transitam, se transformam conforme o processo histórico dos grupos sociais. Entretanto, os estudos científicos não são estáveis e a teoria do conhecimento também não. As pesquisas científicas discorrem sobre finalidades epistêmicas da ciência, visto que há diálogo com paradigmas e regras desprovidos de subjugação. A Epistemologia está relacionada com o pensamento e com os alicerces do conhecimento, no qual os limites não estão nitidamente acordados. A teoria do conhecimento é estruturada como um conjunto de ideias e conceitos que se coloca à disposição para compreender a ciência como caminho explicativo da atividade mental dos sujeitos e procurar dilucidar como o pensamento dos sujeitos pode originar os saberes como organização coerente de conhecimentos precisos (OLIVEIRA, 2020).

Apreendendo Epistemologia como campo de saberes e conhecimentos, a Educação de Surdos necessita incorporar às suas

diretrizes pedagógicas a Epistemologia Surda, entendida como ações surdas no mundo, na forma como os surdos constroem conhecimentos, na relação dos surdos com os pais ouvintes, com os pais surdos, na interação surdo-surdo, no relacionamento com uma sociedade composta por maioria ouvinte que os conceituou como sujeitos privados de uma língua (OLIVEIRA, 2020, p. 61).

A cultura e a Língua de Sinais são o cerne epistemológico da comunidade surda. Reconhecer a língua sem validar a cultura pode levar à decadência das concepções da comunidade surda (LADD, 2008).

Versar sobre os saberes surdos, na Educação de Surdos, é proporcionar um ensino configurado nos aspectos linguísticos e culturais dos surdos nas vidas surdas, pois, no olhar cultural dos surdos, o mundo é formado por vidas surdas. O papel dos saberes, das narrativas surdas, é ver vidas surdas. Ver na perspectiva surda, no entendimento surdo. Os professores da Educação de Surdos na infância, na adolescência, na fase adulta, necessitam ver vidas surdas e compreendê-las como um conjunto de oportunidades de apropriação da cultura dos surdos, suas narrativas culturais, que são a maneira de se posicionarem e compreenderem o mundo (OLIVEIRA, 2020).

3. O Ensino de Português na EJA de surdos

O processo do ensino da Língua Portuguesa será possível se o desenvolvimento for de aquisição de segunda língua, sendo a Língua de Sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua. O ensino da Libras pela Libras é um processo de reflexão sobre a própria língua, que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente. Esse processo dará sustentação para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

[...] estamos falando sobre a escrita, estamos falando com jovens e adultos, pais e mães, trabalhadores, donas de casa, com muitas histórias de escolas normalizadoras, homens e mulheres que, inundados pelas suas histórias, voltam à escola [...]. (GIORDANI, 2004, p. 125).

O Português escrito, enquanto segunda língua, tem características percebidas em procedimentos de aprendizagem de outras línguas. Foi verificada uma variabilidade na competência, bem como no desenvolvimento, nas técnicas utilizadas pelos estudantes e, também, nos objetivos. Apresenta-se, ainda, a imprevisibilidade da instituição educacional de entender o que é inerente à gramática da língua a ser ensinada. Ademais, há possibilidade de questões afetivas influenciarem no aprendizado de uma segunda língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

3.1. Os estudos de Paulo Freire e o aprendizado de segunda língua

Freire aprendeu a ler com sua mãe, à sombra de uma mangueira onde escrevia, no chão, palavras do seu dia a dia. Aprender com o que é do nosso cotidiano, com o que vivenciamos, nos proporciona uma relação dialógica com a escrita e a leitura. Aprendemos com o que temos à nossa volta, com os saberes que partilhamos.

A educação deve fundamentar-se na consciência da realidade cotidiana. Não no conhecer das letras, palavras, ou frases... o processo de alfabetização não pode ser dar sobre, nem para o aluno, ele tem que se dar com o aluno. Há que se estimular nele a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política.²

² Extraído do texto elaborado a partir da palestra “Vida e obra de Paulo Freire”, proferida por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, no I Encontro Nacional de Educação

A proposta de Freire é pensar o estudante e o professor como sujeitos na organização do conhecimento e da história. A gênese de uma educação libertadora é alicerçada no diálogo, tendo o estudante como núcleo da aprendizagem (FREIRE, 1987).

No livro *Ideias para ensinar português para alunos surdos*, de Quadros e Schmiedt (2006), as autoras discutem sobre o processo de aquisição da língua escrita de modalidade oral-auditiva por alunos surdos que utilizam a Língua de Sinais de modalidade visual. Entendendo o aprendizado dessa língua escrita, o Português, como segunda língua. Esse aprendizado expõe prismas elementares, tais como o seguimento intelectual espacial dos estudantes surdos, a habilidade visual marcada pelos surdos, a viabilidade de movimentação da Língua de Sinais para o Português, as distinções das modalidades das línguas no desenvolvimento educacional, o papel social que as línguas apresentam, o contraste interacional que os surdos têm com a escrita, considerando a cultura desse grupo, o alfabeto manual que retrata associação visual com as letras do Português escrito.

Quadros e Schmiedt (2006) argumentam, com base em estudos apresentados por outros pesquisadores, que entre a primeira e segunda língua há a presença de uma interlíngua, um conjunto que expressa especificidades linguísticas com distintas categorias de complexidade que caminham para a estrutura linguística da língua alvo.

A segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. A interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua. Na produção textual dos alunos

de Jovens e Adultos – ENEJA, em 25 de abril de 1998, no Recife/PE.

surdos fluentes na língua de sinais, observa-se esse processo (Brochado, 2002). (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 34)

A concepção de conhecimento e do conhecimento científico acontece por intermédio da junção entre a prática e a teoria, e a metodologia o caminho primordial para correlacionar a ação e o estudo que se configura num contínuo empenho que demarca um processo interior incompleto e definitivo, constante busca, que define um processo intrinsecamente inacabado e perdurável (MINAYO, 1994). Como professora na EJA de surdos, busquei sistematizar o ensino do Português escrito com os estudos freirianos com situações e contextos vivenciados pelos estudantes e os processos de interlíngua apresentados por Quadros e Schmiedt (2006).

Os exemplos de produção escrita que serão apresentados dissertam sobre o contexto de alimentação, focando em frutas. Inicialmente, realizamos uma discussão sobre alimentação saudável, assistimos vídeos, realizamos roda de conversa sobre o tema, os estudantes produziram textos sinalizados via celular (em vídeo) em relação à temática abordada, fizeram leitura visual dos vídeos, correções, para, em seguida, fazerem o registro escrito do que trataram nos textos sinalizados.

Exemplo de interlíngua – estágio I

mãe tem laranja. mãe laranja é. mãe laranja delça.

O exemplo demonstra o estágio de interlíngua I, em que prevalecem características da Língua de Sinais na escrita do Português com frases reduzidas, estrutura gramatical semelhante à da Libras, poucas preposições e, ocasionalmente, de maneira equivocada. Porém, com a interpretação e conceito do léxico, é provável determinar sentido.

Na leitura sinalizada do estudante e na discussão dialógica, foi possível inferir: que o texto escrito no estágio de interlíngua I apresenta o

seguinte contexto: *Minha mãe tem laranjas. Ela gosta! Acha uma delícia chupar laranjas!*

Exemplo de interlíngua – estágio II

Mãe fala comer salada saúde bom. Doença não tem, evitar dá. Dentro corpo vai sangue forte bom. Salada comer evitar gordar. Precisa educação física.

Nessa produção escrita, verifica-se um texto caminhando para a estrutura do Português, porém com marcas de elementos linguísticos da Libras. No estágio de interlíngua II, há na produção escrita de alguns estudantes uma proeminente mistura da Libras e do Português. Ocorre a utilização da estrutura da Libras e de elementos do Português, com o propósito de aproximar a escrita da língua alvo. A produção escrita tem frases organizadas, ora apresentando características da Libras, outrora manifestando especificidades do Português, a utilização dos verbos no infinitivo e, às vezes, o uso de verbos de ligação, presença de substantivos.

Exemplo de interlíngua – estágio III

A mamãe falou para comer frutas porque ajuda na saúde nossa. Eu sempre gosto comer frutas. Gosto mais de banana.

No estágio de interlíngua III, decorre um registro do Português com evolução da gramática da língua alvo. Ocorre a produção de sentenças com ordenação sujeito, verbo e objeto com frases mais complexas, utilização de preposições, conjunções e artigos, presença de verbos flexionados.

4. Considerações

A disposição em mediar o conhecimento do Português escrito na perspectiva de segunda língua requer de nós, educadores, atitudes éticas em relação aos estudantes surdos, respeito à língua e à cultura dos

surdos, um compromisso que nos mova ao encontro do estudante surdo, construindo uma ótica surda em relação aos seus saberes, promovendo uma educação que estimule a liberdade surda de existir e coexistir no mundo. Os estudantes não são homogêneos, as habilidades não são idênticas, visto que os estudantes surdos carregam consigo vivências, saberes diversos, propiciando uma troca rica de conhecimentos sobre si e sobre o outro. Buscar o conhecimento em torno das Epistemologias Surdas viabiliza, enquanto desenvolvimento, acesso às narrativas surdas fundamentadas nas teias culturais surdas em sua particularidade, sem estereótipos sobre os surdos e suas histórias. É imprescindível entendermos que o caminho pedagógico de ensinar o surdo é atravessado pelas histórias de vidas surdas, pelas suas realidades. Propiciamos o conhecimento quando nos deixamos aprender com o outro e pelo outro. Ensinar o Português escrito para os surdos reivindica um ensino na Libras e pela Libras.

Referências

- ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/McdhTVQ3ZxTVBhZDVjhMdYF/>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2022.

FREIRE, P. **A ação cultural para a libertação.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. C.; CARNEIRO, M. E. F. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: contradições e possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 10, p. 34-43, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2016.3469>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3469>. Acesso em: 2 fev. 2023.

GIORDANI, L. F. Letramentos na Educação de Surdos: escrever o que está escrito nas ruas. *In*: LOPES, M. C.; THOMA, A. S. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-85.

LIMA, A. A elaboração do referencial curricular para a Educação de Jovens e Adultos do município de Itaboraí: um relato de experiência. *In*:

- NICODEMOS, A. (Org.). **Saberes e práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos**. Jundiá: Paco, 2017. p. 356-418.
- LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1994.
- OLIVEIRA, S. M. **Os artefatos culturais surdo nos currículos de graduação do tradutor e intérprete de língua de sinais/língua portuguesa**. Belo Horizonte, 2020.
- QUADROS, R. M. **LIBRAS**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC: SEESP, 2006.
- ROSAS, Paulo. Vida e obra de Paulo Freire, conferência proferida por Paulo Rosa, no I Encontro Nacional de Jovens e Adultos - ENEJA, em 25 de abril de 1998, no Recife/PE.
- SANTOS, P.; SILVA, G. Os sujeitos da EJA nas pesquisas em educação de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p.98-112, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623696660>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/TcK5QFPgf6KspwxvpG7qYG/>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.1, n. 36, p. 107-131, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1603>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VASQUES, C. C.; ANJOS, M. B.; SOUZA, V. L. G. Políticas públicas para Educação de jovens e Adultos (EJA). **Educação Pública**, [s. l.], v. 19, n. 16, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 10 ago. 2022.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I:** aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.