

Educação de Surdos, Linguagens e Experiências

Rosane Aparecida Favoreto da Silva
Márcio Hollosi
(Orgs.)



1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

EDUCAÇÃO DE SURDOS, LINGUAGENS E EXPERIÊNCIAS

Rosane Aparecida Favoreto da Silva
Márcio Hollosi
Organizadores

EDUCAÇÃO DE SURDOS, LINGUAGENS E EXPERIÊNCIAS
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2021



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia - MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando

Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Arte da Capa: Eduardo Fernandes a partir das ideias de Rosane Aparecida Favoreto da Silva e Carlos Roberto Vianna.

Copyright © by autor, 2021.

Ed831 - FAVORETO DA SILVA, R. A.; HOLLOSI, M. (Orgs.). Educação de surdos, linguagens e experiências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ISBN: 978-65-86678-60-4

 10.29388/978-65-86678-60-4-0

Vários Autores

1. Educação de surdos 2. Linguagens 3. Libras I. Rosane Aparecida Favoreto da Silva; Márcio Hollosi II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 370

CDU - 37

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia - MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena - UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi - Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani - USP - Brasil
Anderson Brettas - IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares - UFOPA - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
Carlos Henrique de Carvalho - UFU, Brasil
Cílson César Fagiani - Uniube - Brasil
Dermeval Saviani - Unicamp - Brasil
Elmiro Santos Resende - UFU - Brasil
Fabiane Santana Previtali - UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves - UFMS - Brasil
Inez Stampa - PUCRJ - Brasil
João dos Reis Silva Júnior - UFSCar - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
Larissa Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães - UESB - Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli - Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário - UFPA - Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan - Unicamp, Brasil
Paulino José Orso - Unioeste - Brasil
Ricardo Antunes - Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França - UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Valdemar Sguissardi - UFSCar - (Apos.) - Brasil
Valeria Lucilia Forti - UERJ - Brasil
Yolanda Guerra - UFRJ - Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins - (I.S.M.T), Coimbra - Portugal
Alexander Steffanell - Lee University - EUA
Ángela A. Fernández - Univ. Aut. de St. Domingo - Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega - Pont. Un. Cat. M. y Me - Rep. Dominicana
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar - Colômbia
Artemis Torres Valenzuela - Universidad San Carlos de Guatemala - Guatemala
Carolina Crisorio - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Christian Cwik - Universität Graz - Austria
Christian Hausser - Universidad de Tala - Chile
Daniel Schugurensky - Arizona State University - EUA
Elizet Payne Iglesias - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Elsa Capron - Université de Nimès / Univ. de la Réunion - France
Elvira Aballi Morell - Vanderbilt University - EUA.
Fernando Camacho Padilla - Univ. Autónoma de Madrid - Espanha
Francisco Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia
Hernán Venegas Delgado - Univ. Autónoma de Coahuila - México
Iside Gjergji - Universidade de Coimbra - Portugal
Iván Sánchez - Universidad del Magdalena - Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora - México
Lionel Muñoz Paz - Universidad Central de Venezuela - Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro - Universidad del Magdalena - Colômbia
José Jesus Borjón Nieto - El Colegio de Vera Cruz - México
José Luis de los Reyes - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha
Juan Marchena Fernandez - Universidad Pablo de Olavide - Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador - Equador
Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske - Universität Zu Köln - Alemanha
Miguel Perez - Universidade Nova Lisboa - Portugal
Pilar Cagiao Vila - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha
Raul Roman Romero - Univ. Nacional de Colombia - Colômbia
Roberto González Aranas - Universidad del Norte - Colômbia
Ronny Viales Hurtado - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos - Universidad de Granada - Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva - Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy - Universidad de la Habana - Cuba
Silvia Mancini - Université de Lausanne - Suíça
Teresa Medina - Universidade do Minho - Portugal
Tristan MacCoaw - Universit of London - Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha - Univ. Cat. N. Señora de la Asunción - Paraguai
Yoel Cordoví Núñez - Instituto de História de Cuba y Cuba

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
Maria Cristina da Cunha Pereira	
APRESENTAÇÃO	13
Rosane Aparecida Favoreto da Silva - Márcio Hollosi	
ENFIM, POSSO FALAR!	15
Beatriz Ignatius Nogueira - Carlos Roberto Vianna	
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM ESCOLAS DE SURDOS	49
Bruna Fagundes Antunes Alberton - Lodenir Becker Karnopp	
EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL	69
Cássia Geciauskas Sofiato - Paulo Vaz de Carvalho - Orquídea Coelho	
O USO DE DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM COMO MEIO DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA PARA SURDOS	105
Christianne Thatiana Ramos de Souza - Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	
O ESTUDANTE SURDO, O INTÉRPRETE E O PROFESSOR: UMA DISCUSSÃO BASEADA NAS AÇÕES DESTA TRIÁDE NUM CURSO PREPARATÓRIO PARA O ENEM	129
Claudia Regina Vieira - Andrey Gonçalves Batista	
CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS COLABORATIVAS NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL DE CRIANÇAS SURDAS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL	155
Érica Aparecida Garrutti de Lourenço - Larissa Daniele de Jesus Coelho	
TEMPOS E CONTRATEMPOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PORTUGAL EM CENÁRIOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE	175
Joaquim Melro	

O SISTEMA <i>SHAPE CODING</i> COMO FERRAMENTA PARA A REFLEXÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS	205
Joseane Maciel Viana - Tatiana Bolívar Lebedeff	
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NA ESCOLA “INCLUSIVA”: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS	223
Lucineide Machado Pinheiro	
PROFESSORES SURDOS DIANTE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES	247
Marcio Hollosi	
O USO SOCIAL DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO PELO SURDO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	273
Marília Ignatius Nogueira Carneiro - Clélia Maria Ignatius Nogueira	
AS CRIANÇAS SURDAS E A PALAVRA ESCRITA	301
Rosane Aparecida Favoreto da Silva	
AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA: UM OLHAR DOCENTE E UM OLHAR SURDO	329
Soraya Gonçalves Celestino Silva - Evangelina Maria Brito de Faria Fábia Sousa de Sena - Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	
A LIBRAS E SUA CAPACIDADE DE ROMPER O SILÊNCIO ENTRE FAMÍLIA OUVINTE E FILHO SURDO	355
Valéria da Silva Bezerra - Sueli Salles Fidalgo	
A CRIANÇA SURDA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM SALAS BILÍNGUES	383
Wilma Pastor de Andrade Sousa	
SOBRE OS AUTORES	401

PREFÁCIO*

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras - como língua das comunidades de surdos no Brasil, por meio da aprovação da Lei Federal nº 10436, em 2002, e da sua homologação por meio do Decreto nº 5626, em 2005, trouxeram mudanças significativas no ensino-aprendizagem de estudantes surdos.

Vale lembrar que, por quase cem anos, os sinais foram proibidos na educação de surdos, e o ensino se dava exclusivamente por meio da Língua Portuguesa na modalidade oral. Considerando que a perda auditiva dificulta ou mesmo impede o acesso à linguagem oral, a maioria dos estudantes surdos apresentavam muitas dificuldades na aprendizagem, o que comprometia o seu desenvolvimento cognitivo, socio-afetivo-emocional e linguístico. Não cabe aqui avaliar o ensino a que os estudantes surdos eram submetidos, o qual priorizava a fala, em detrimento dos conteúdos escolares, mas destacar que a maioria dos estudantes surdos apresentava resultados insatisfatórios no desempenho escolar. Entre os fatores destaco aqui a falta de uma língua por meio da qual eles tivessem acesso aos conteúdos ensinados na escola. Reconhecendo que a surdez se caracteriza por acesso às informações do mundo por meio da visão, é a língua de sinais, de modalidade visual-espacial ou visual-gestual que vai possibilitar a aprendizagem de estudantes surdos.

A escolaridade na Língua Brasileira de Sinais está contemplada no capítulo VI, artigo 22, do Decreto 5626, que dispõe sobre a criação de escolas e classes de educação bilíngue, definidas, no parágrafo 1º, como aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento do processo educativo.

A Língua Brasileira de Sinais desempenha para os surdos o mesmo papel que tem a Língua Portuguesa para os ouvintes e é, portanto, por meio dela que os estudantes surdos vão interagir, bem como ter acesso ao conteúdo escolar. Em outras palavras, o ensino de todas as disciplinas, incluindo Língua Portuguesa, deve ser mediado pela Libras.

Este é o pano de fundo no qual se insere este livro, organizado por Rosane Favoreto e Márcio Holossi, e que tem como objetivo difundir resultados de pesquisas relacionadas à educação de surdos, apresentando

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.11-12

reflexões realizadas em instituições de diferentes localidades do Brasil e de Portugal.

Ao longo dos capítulos que constituem o livro, o(a) leitor(a) vai conhecer pesquisas que têm como tema a educação bilíngue para surdos; o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, entre outros temas atuais e relevantes para a área da educação de surdos, bem como relatos que evidenciam as mudanças que o ensino por meio da Libras promoveu na vida dos surdos.

Sabemos que são muitos os desafios que teremos que superar para termos um ensino bilíngue de qualidade para surdos. No entanto, trabalhos como os apresentados neste livro certamente contribuem para avançarmos com sucesso nesse caminho.

Parabenizo os autores e desejo sucesso para o livro.

Maria Cristina da Cunha Pereira
DERDIC-PUCSP

APRESENTAÇÃO*

Após 15 anos da publicação do Decreto Federal Nº 5626/05 no Brasil, o que nos dizem as investigações referentes à educação de surdos, realizadas no espaço acadêmico nos últimos anos? Pesquisas desenvolvidas nos diversos níveis da formação de profissionais têm sido realizadas ou fazem parte de projetos, sendo algumas desenvolvidas em intercâmbio com pesquisadores de outros países, como Portugal. Que pesquisas são estas? O que elas contemplam? Ao organizar este material pensamos na possibilidade de vislumbrar uma parte do cenário da educação de surdos nos dias de hoje.

Desta forma, este livro foi elaborado a partir de resultados de pesquisas relacionadas à educação de surdos, apresentando reflexões realizadas em instituições de diferentes localidades do Brasil e de Portugal, buscando contribuir com as discussões e diálogos no campo dos Estudos Surdos em âmbito nacional e internacional.

Os Estudos Surdos, como campo de investigação educacional, acolhem os diversos olhares sobre a surdez e os surdos, e os discursos produzidos sobre eles, abordando as linguagens e experiências que fazem parte do jeito surdo de ser, a partir da sua diferença linguística e cultural. E, neste cenário, dentre uma multiplicidade de ideias, de posições, proposições, investigações e experiências, os pressupostos dos Estudos Surdos e da educação bilíngue de surdos são traços comuns aos capítulos que compõem este livro.

São vários os temas que fazem parte dos textos: a alfabetização e letramento de surdos, as narrativas e experiências de professores surdos; a importância da Libras no ambiente familiar dos surdos; a educação bilíngue de surdos no Brasil e em Portugal; a apropriação da língua portuguesa pelas crianças surdas; o uso das tecnologias digitais na educação de surdos; a Educação Matemática; as políticas educacionais para surdos no Brasil e em Portugal; relações entre aluno, professor e intérprete de Libras; a literatura infantil; a avaliação da produção escrita dos surdos; a visualidade na aprendizagem da língua escrita e práticas inclusivas em escolas de ouvintes.

Inspirados nos escritos de Larrosa, ressaltamos a necessidade de uma linguagem para podermos elaborar com os outros o sentido da nossa experiência. Portanto, convidamos o leitor para a partilha deste livro; mas, ao

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.13-14

adentrar em suas páginas, que a língua utilizada não seja impessoal, de ninguém e sem ninguém. Para elaboração de sentido, que a língua seja a da experiência, aquela que é visual e que envolve o compartilhamento de artefatos culturais e de um modo de ser que prescinde do som.

Tratamos de escrever em direção a alguém, com alguém e para alguém que tenha interesse em se deslocar para esses espaços e experiências da visualidade!

Rosane Aparecida Favoreto da Silva
Márcio Hollosi

Os organizadores

ENFIM, POSSO FALAR!*

Beatriz Ignatius Nogueira
Carlos Roberto Vianna

Introdução

Este capítulo é síntese de uma dissertação defendida em 2019. Essa versão foi adaptada para focar somente uma das questões investigadas, mas o texto completo está disponível para acesso público no site do programa de pós-graduação (PPGECM-UFPR). Na dissertação há alternância nos discursos direto e indireto, mas aqui optamos por manter toda a narrativa na voz da primeira autora. O capítulo apresenta um problema de investigação, um pouco da história dos surdos, o percurso metodológico da pesquisa, os colaboradores e algumas reflexões sobre as entrevistas realizadas.

O problema da investigação

Sou surda e quando descobriram minha surdez os meus familiares não imaginavam que um dia eu pudesse cursar o mestrado e, muito menos, me tornar uma professora universitária, como meus pais são. Esse sentimento de que eu e minha irmã, que também é surda, teríamos dificuldades com o mundo acadêmico acontecia porque nós vivenciamos um período muito difícil na educação do surdo brasileiro. Um período em que os professores não aprendiam a se comunicar com seus alunos e mais, os próprios surdos eram proibidos de usar a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Esse período foi muito difícil porque as pessoas acreditavam que aprender a falar oralmente era a única maneira do surdo se integrar à sociedade.

Em algum momento os sinais entraram na nossa casa, na nossa escola e, a partir daí, passamos a sonhar em fazer faculdade. Isto aconteceu porque houve uma mudança muito importante: antes, era proibido usar sinais e hoje eu sou professora de Libras! Ensino a língua dos surdos para ouvintes em uma universidade. Que mudança aconteceu?

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.15-48

Para os estudiosos mudou a maneira de se entender a surdez, isto é, “mudou a concepção de surdez” e o surdo passou a ser considerado não mais como um “deficiente auditivo”, mas como uma pessoa que se comunica de outra forma.

Agora se entende que a surdez é, como diz Skliar (1998), uma “experiência visual”, o que significa que o surdo compreende as coisas usando principalmente a visão; e, se a visão é tão importante para o surdo, ela deve ser considerada como o principal canal de comunicação. Depois de muita luta e muito sofrimento, conquistamos o direito de utilizar a nossa língua, o direito de sermos educados em *nossa língua*.

Essa abordagem da educação dos surdos, que proibia o uso de sinais e buscando que os surdos ficassem parecidos com os ouvintes, obrigando-os a usarem aparelhos auditivos e a aprenderem a falar, é chamada de **oralismo**. Atualmente, a abordagem utilizada na educação de surdos é chamada de **bilinguismo**, essa abordagem considera que a primeira língua dos surdos é a Libras e, depois, como segunda língua, ele aprende a língua portuguesa, mas só na modalidade escrita. O surdo não é mais obrigado a aprender falar.

Quando a escola em que eu estudava aceitou usar a Libras foi uma maravilha. Tudo ficou claro! Nós começamos a entender a aula e podíamos nos comunicar com os colegas. Então, quando comecei meu mestrado, eu queria saber mais sobre como aconteceram essas mudanças. Mas, queria saber pela visão dos surdos: os instrutores de Libras que auxiliaram na transformação do oralismo para o bilinguismo e os alunos surdos que vivenciaram essa mudança. Essa foi a minha proposta de trabalho: criar fontes que permitissem enxergar essa mudança na história da educação de surdos; ajudar a compreender como mudou o pensamento das pessoas sobre a surdez, como mudaram as abordagens na educação dos surdos; e, a identificar como essa transformação aconteceu, considerando as fontes surdas. Antes de falar da pesquisa é importante contar um pouco das coisas que aconteceram, com o jeito de contar dos surdos.

Um pouco de história

Zanquetta (2006, p. 32) relata que, no Estado do Paraná, no ano de 1994, foi quando os professores começaram a estudar sobre o bilinguismo e a aprender a língua de sinais; e, para isso as escolas especializadas de surdos

contrataram instrutores surdos. Essa mudança se concretizou em 1996 na escola em que eu estudei, e que também foi cenário da história de vida das colaboradoras desta pesquisa.

Até 1994, a escola em que minha irmã e eu estudávamos não era, pelo menos do ponto de vista legal, uma “escola”. Era um *Centro de Reabilitação de Menores Deficientes Auditivos* e tinha, como principal objetivo, preparar as crianças para ingressarem no ensino regular comum, mediante o treinamento auditivo com o uso de próteses, a aprendizagem da leitura labial e a aquisição da língua oral. Não era ofertada a escolarização seriada.

Como, de maneira informal, neste ano de 1994 a escola contava com alunos que poderiam ser considerados da Educação Infantil e do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, foi elaborado um projeto para a criação de uma escola de ensino regular especializada para surdos.

Tal processo foi apresentado ao Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED-PR para apreciação, com fins de regulamentação da vida acadêmica dos alunos. Em decorrência disso, contando com o apoio e incentivo do Departamento de Educação Especial da SEED, em janeiro de 1995, através da Resolução nº 195, criou-se na escola o ensino de 1º grau. Os alunos foram submetidos a um exame classificatório com provas elaboradas de acordo com os conteúdos referentes à série anterior a que o aluno se encontrava. Uma banca, composta por professores, coordenação do Núcleo de Educação e coordenação pedagógica da escola, aplicou e corrigiu as provas; ficou, assim, regularizada a situação dos alunos (ZANQUETTA, 2006, p. 26).

A partir de 1995, agora com o nome de Colégio Modelo de Maringá, começou a oferta da segunda fase do Ensino Fundamental e, assim, foram contratados professores especialistas nas diversas disciplinas. Um grupo de profissionais da escola resolveu fazer especialização na área de deficiência auditiva e foi neste curso que a maioria tomou conhecimento da possibilidade da educação de surdos considerando a língua de sinais.

Foi muito difícil convencer as famílias a aceitarem o ensino em Libras, porque as famílias haviam sido iludidas por médicos e outros profissionais que eram oralistas, de que as crianças surdas falariam normalmente, ouvir com os aparelhos auditivos e fazer leitura labial, de maneira que seriam naturalmente integradas ao mundo ouvinte. Então, para essas famílias, adotar a Libras era como se tivessem recebido a “notícia da surdez” de seus filhos novamente.

Algumas professoras também não aceitaram o abandono do oralismo. Algumas se aposentaram e outras voltaram a dar aulas para ouvintes.

Com os professores aprendendo Libras, com a contratação de uma instrutora surda, nós, os alunos surdos que vivenciamos esta transição, nos sentimos valorizados e, de repente, a gente estava ensinando nossos professores. A adoção da abordagem bilíngue na educação dos surdos é um avanço importante; pois, a possibilidade de estudar utilizando nossa própria língua elimina um grande obstáculo a aprendizagem. Entretanto, ainda é preciso avançar mais, por exemplo, favorecendo que os surdos aprendam o mais cedo possível a língua de sinais.

Os instrutores de Libras contratados para ensinar Libras aos professores da escola eram surdos adultos, escolarizados por meio do oralismo, que conviveram com outros surdos e aprenderam a Libras. Como essa língua era “proibida”, não era ainda a Libras que hoje eu ensino para meus alunos, que é a Libras “cultura”, com gramática bem estabelecida. A Libras sinalizada por eles era “caseira”, adquirida em contato com surdos que já sinalizavam. Como não era uma língua de uso comum eu me lembro que quando encontrávamos com surdos de outras cidades, mesmo que bem próximas, era preciso dedicar algum tempo para “combinar os sinais”.

Os instrutores também ensinavam a Libras para os alunos surdos da escola, pois eles não sabiam. E por que os alunos não sabiam? Porque a escola, quando adotava o oralismo, proibia que os alunos usassem Libras. Além disso, a maioria dos estudantes eram filhos de pais ouvintes, e como a escola orientava a família a não deixar as crianças conviverem com surdos sinalizadores, elas não adquiriram sua língua. Nessa época, como a Libras ainda não havia sido reconhecida como meio de comunicação dos surdos brasileiros, não havia legislação que estabelecesse os requisitos para ser instrutor, qual o seu papel na escola etc. Isto só aconteceu com o *Decreto Federal n. 5626 de 2005*.

Além de ensinar Libras para toda comunidade da escola, os instrutores também auxiliavam os professores em suas aulas e, por terem sido escolarizados no oralismo, possuíam leitura labial e oralização.

A convivência dos professores, do pessoal de apoio, da direção e, principalmente, das crianças e jovens surdos, com adultos surdos, que tinham trabalho, constituíram famílias, tinham filhos, enfim, uma vida social comum favoreceu a mudança do modo de pensar dos ouvintes sobre a surdez e dos

próprios surdos e proporcionou modelos surdos, favorecendo a construção de nossas identidades. Esses instrutores de Libras, ensinando Libras para os professores e alunos, foram fundamentais para que acontecesse a mudança para o bilinguismo. Mas, como foi para eles serem protagonistas dessa transição?

E, como foi para os alunos surdos, que antes eram proibidos de conviver com surdos, proibidos de sinalizar, ver, de repente, adultos surdos sinalizadores ensinando Libras para seus professores e para eles mesmos? Será que eles tiveram consciência dessa libertação?

Um dos objetivos da pesquisa foi o de criar *fontes surdas*, fontes que registram os relatos dessas pessoas e permitem ajudar a compreender como aconteceu a mudança do oralismo para o bilinguismo nas escolas para surdos.

Essa transformação da abordagem educacional não aconteceu de repente. A mudança acontece quando as pessoas mudam seu pensamento, mudam o que acreditam, e isso demora para acontecer. As pessoas ficam com dúvidas quando precisam abandonar a maneira como pensam. É essa mudança que minha investigação pode ajudar a entender melhor.

Desde o início da história da educação de surdos, a grande questão era se esse ensino deveria ser focado só na fala, ou se poderia também usar os gestos. A decisão sobre qual método usar sempre foi dos ouvintes, e como para eles ouvir e falar é fundamental, os ouvintes sempre escolheram o oralismo como maneira de educar os surdos. Então, durante muito tempo, os surdos precisaram aprender a falar.

Mas, como está a educação de surdos nesse século XXI?

Para mudar o pensamento sobre a importância da palavra oral, foram necessários muitos estudos para comprovar que as línguas de sinais constituem uma *língua*, do ponto de vista linguístico e que desempenham no desenvolvimento afetivo, cognitivo, emocional e social dos surdos, as mesmas funções desempenhadas pelas línguas orais no desenvolvimento dos ouvintes.

Outra coisa que precisou mudar foi o que as pessoas pensam que é a surdez. De doença, de deficiência, de anormalidade (como pensavam aqueles que acreditavam no oralismo), a ideia que se tem sobre a surdez mudou para a surdez entendida como uma diferença linguística, como pensam os que acreditam no bilinguismo. Mas essa transformação não aconteceu de repente; o movimento de mudança se dá pela transformação do pensamento, e isso demora.

Essa mudança provocou uma profunda alteração na educação de surdos e é legítimo perguntar se ao deixar de se preocupar com o ensino da língua oral, da leitura labial e com os infindáveis treinamentos auditivos, o foco da atenção dos professores poderia, finalmente, se dirigir aos conteúdos das disciplinas escolares.

No passado tentaram transformar os professores que trabalhavam com alunos surdos em uma espécie de “terapeuta” com capacitação sobre diferentes métodos oralistas, tentando ensinar o surdo a falar, a fazer leitura labial com exaustivos treinamentos para aproveitar as próteses auditivas dos seus alunos. Os alunos surdos, transformados em “pacientes”, eram “[...] vistos como deficientes e proibidos de utilizar sinais para se comunicar; na escola, eram poupados dos conteúdos escolares mais complexos e, quando matriculados no ensino regular, eram empurrados de uma série para outra” (ZANQUETTA, 2006, p. 19). Eu grifei a palavra “poupados” no texto, porque, na minha opinião, nós não éramos “poupados”, mas, sim, *privados* dos conteúdos escolares. Nós ficávamos tanto tempo “aprendendo falar” que não dava tempo de estudar outras coisas. O fato dos surdos aprenderem “menos conteúdos” era naturalizado pelos docentes, pois, durante “[...] muitos anos, os professores estabeleceram, de forma absurda, objetivos de baixo nível para as crianças surdas, não lhes possibilitando por isso grandes expectativas escolares e profissionais” (GOMES, 2010, p. 29).

Como eu sou trigêmea e nosso irmão não é surdo, minha irmã e eu víamos os livros e cadernos dele e tínhamos consciência do quanto nossa educação estava atrasada em relação a dele. Lembro que eu ficava olhando fascinada para os livros que ele usava na escola e nós só tínhamos cópias em cadernos ou folhas mimeografadas pelos professores das classes especiais. Em nossa sala de aula, os alunos eram de faixa etária diferente e possuíam conhecimentos diferentes. Em uma mesma folha de atividades mimeografada pela professora, havia conteúdos para atender a todos os alunos, então a professora falava quais atividades era para a gente fazer. Outro momento difícil era quando minha mãe encapava os cadernos de todos nós, os cinco. Nos cadernos dos meus irmãos ela colava uma etiqueta com o nome deles e o ano (naquela época era série) que eles estudavam. Minha irmã e eu tínhamos bem menos cadernos do que eles, e não tinha na etiqueta qual era o ano que a gente estudava. De maneira geral, a educação dos surdos era feita em classes especiais. Apenas grandes centros, como algumas capitais, mantinham escolas

especializadas para surdos, mas a maioria delas não oferecia escolarização regular.

Os avanços nas pesquisas sobre as línguas de sinais recomendam que a criança surda tenha acesso o mais cedo possível à língua de sinais e que, posteriormente, aprenda a língua de seu país, se necessário, apenas na modalidade escrita, a partir de uma perspectiva do bilinguismo. Entretanto, para que os surdos brasileiros pudessem ter direito a uma educação bilíngue, muitas lutas aconteceram.

A Libras só foi reconhecida como a língua dos surdos brasileiros em 2002, mas durante a década de 1990, em muitos Estados, como o Estado do Paraná, já acontecia um processo de reconhecimento. Vários eventos realizados no Brasil durante esta década de 1990 discutiram a proposta bilíngue.

Em 1999, durante a preparação do *V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos* (realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, de 20 a 24 de abril de 1999) a comunidade surda elaborou um documento intitulado *A Educação que nós surdos queremos*, tratando do “[...] estabelecimento de propostas pedagógicas, princípios educativos, estrutura escolar, formação de profissionais etc.” (CUNHA JÚNIOR, 2015, p. 185).

No Decreto 5.296/2004, promulgado após a Lei da Libras, as pessoas surdas voltaram a ser denominadas de deficientes auditivas e a ter sua caracterização estabelecida pelo modelo médico, com classificação decorrente do grau da perda auditiva. O fato de se ter um recuo na forma como denominar as pessoas surdas mostra que a história tem muitas idas e vindas, avanços e retrocessos.

Dentre as ações desencadeadas pelo Decreto Federal n. 5.626/2005, que institui sobre a Lei de Libras, em 2006 teve início o curso de Licenciatura em Letras/Libras, com nove polos, coordenados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujas vagas foram destinadas, prioritariamente, a estudantes surdos. Em 2010 forma-se, em Florianópolis, na UFSC, a primeira turma de Licenciados em Letras/ Libras, composta exclusivamente por surdos, e eu fiz parte dessa turma. No ano seguinte minha irmã se formou pelo polo da Universidade Federal da Grande Dourados em Mato Grosso do Sul.

Antes de ingressarmos no Curso de Licenciatura Letras/Libras, minha irmã e eu já tínhamos concluído cursos de graduação (ela em Gastronomia e

eu em Artes Visuais). Nossas graduações foram realizadas em uma universidade privada, sem a presença de intérpretes. Primeiro, tentamos que a instituição contratasse ou que nos ajudasse com bolsa de estudos, mas não conseguimos; então, a nossa família contratou os intérpretes com recursos próprios.

Este relato é importante, porque quero destacar como o curso de Letras/Libras realizado totalmente em Libras, com professores surdos ou fluentes em Libras, com colegas surdos, com intérpretes disponíveis, com material didático que destacavam o aspecto visual foi importante para nós. Parecia que estávamos em um “mundo surdo”. Pela primeira vez estávamos estudando sem precisar do auxílio de um ouvinte. Não precisávamos de ajuda para nada. Entendíamos as aulas, sabíamos quais eram as nossas obrigações, ninguém precisava nos avisar das datas de provas e trabalhos. Foi um período em que nos sentimos valorizadas e autônomas. Conversávamos muito sobre isso e principalmente percebemos que, nesse curso, a gente não necessitava do apoio de nossa mãe, como em outros momentos de nossa escolarização. Não era por causa dela que a gente estava tendo um bom desempenho. No curso de Letras/Libras, os nossos colegas surdos que não contavam com apoio como nós tínhamos, também seguiam adiante. E nossa mãe, foi dispensada! Cada fato, cada pedaço da história da educação dos surdos no Brasil me traz lembranças, porque eu faço parte desta história.

A Lei da Libras foi um marco na nossa história. Não apenas pelo seu objeto, de reconhecer como legítima a forma de comunicação, mas pelo que veio depois dela. O curso de Licenciatura em Letras/Libras, a obrigatoriedade de intérprete durante toda a escolarização dos surdos, inclusive na pós-graduação; a oportunidade de trabalharmos como professores de cursos superiores; as pesquisas sobre nossa língua; o surgimento de revistas que apresentam trabalhos acadêmicos videogravados. Tudo isso criou um mundo novo para nós.

Para que se veja a diferença do nosso mundo em épocas diferentes basta comparar a Lei 3.071/1916, que considera os surdos incapazes por “não poderem exprimir a sua vontade”, com a Lei 13.146/2015 que diz que o poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras. Isso mostra a mudança, do ponto de vista das leis, no modo de entender o que é o surdo e a surdez, no período de um século. O surdo passou de ser considerado incapaz, em 1916, para alguém

com condições de seguir carreira acadêmica, produzir e consumir artigos científicos.

Esse estudo da história que vivemos e das mudanças na legislação nos dá uma ideia sobre como as coisas aconteceram, mas para compreender como as pessoas alteraram o seu modo de pensar sobre a surdez, e para deixar o registro de como viveram e sentiram essas mudanças, é que procurei os surdos e perguntei a eles o que tinham a dizer sobre isso.

Percursos metodológicos

Para responder a minha questão da pesquisa entrevistei instrutores surdos de Libras e alunos surdos que vivenciaram a transformação do período oralista para o período do bilinguismo nas escolas. Essas entrevistas podem ser usadas como fontes para novas pesquisas e elas são importantes por darem ao público o registro do que surdos disseram que aconteceu.

A minha dissertação estava prevista para ser feita apenas em Libras, mas como o surdo também precisa saber a língua portuguesa na modalidade escrita, decidimos (meu orientador e eu) apresentar este trabalho em duas formas: a Libras e a tradução para a língua portuguesa, seguida de uma *retextualização* dos meus escritos, com auxílio de pessoas ouvintes. Na *retextualização* é feita uma construção do texto com a escrita da língua portuguesa culta, mas tentando não perder os traços próprios da escrita surda original. Esta maneira de escrever foi a saída que encontramos para tentar fazer com que a dissertação escrita preservasse a expressão do meu pensamento.

Todo trabalho de pesquisa passa por mudanças. Algumas, segundo meu orientador, é normal mudar, mas outras aconteceram por causa da minha diferença linguística. A minha língua é diferente da língua em que estou apresentando este trabalho. Por isso é que conto as mudanças da minha pesquisa, penso que isso pode ajudar a resolver dúvidas de outros pesquisadores surdos.

O que eu sempre quis entender foi como aconteceu a transição do oralismo para o bilinguismo na escola de surdos. Primeiro, eu pensei que para entender essa mudança eu deveria construir as narrativas de professores ouvintes que defendiam o oralismo e depois passaram a defender o bilinguismo. Eu já havia identificado professoras ouvintes, fluentes em Libras,

que vivenciaram essa mudança. Mas nas conversas com meu orientador achamos melhor procurar as pessoas surdas para saber como elas viveram essas mudanças. Para registrar o que essas pessoas tinham a dizer. Para me preparar para as entrevistas fiz um levantamento bibliográfico com o objetivo de encontrar trabalhos que tiveram colaboradores surdos.

Rios e Silveira (2016, p. 292) apresentam um questionamento para quando se pretende fazer uma investigação usando História Oral com colaboradores surdos: “[...] como uma proposta de História Oral poderia estar associada com sujeitos surdos, ou seja, que não usam uma língua oral-auditiva?”. Mas, os pesquisadores Rios e Silveira (2016) são ouvintes e sou surda. Quando cursei a disciplina História Oral, já no início, com os procedimentos realizados pelos meus colegas, que audiogravavam as entrevistas para transcrever depois, fiquei pensando: o que é o som? Com as discussões que eu observava e tentava entender, com o auxílio dos intérpretes, eu via associarem símbolos às falas dos entrevistados: “Aqui teve hesitação”, “Aqui havia uma dúvida”... “Parece pensar”! Como as pessoas ouvintes podem compreender as emoções de quem está contando alguma coisa, se tem dúvida, se está fazendo piada, se está bravo, somente pelo som? Para mim, é muito mais fácil, eu pensava, porque estou VENDENDO as expressões do surdo.

Para poder conseguir as histórias dos surdos, eu, que também sou surda, o certo seria videografar. E, como ficaria no meu caso? Embora conhecêssemos as normas da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) para a transcrição da Libras para a língua portuguesa, optamos por adaptar as normas estabelecidas por Preti (1999, p. 11), já considerando a tradução para a língua portuguesa, mas respeitando a sintaxe da Libras (Quadro 1). Então, elaboramos um Quadro, adaptado para a transcrição de um vídeo em Libras, já se considerando a tradução para a Língua Portuguesa e algumas observações extraídas do Sistema de Transcrição da FENEIS.

Quadro 1: NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO LIBRAS / LÍNGUA PORTUGUESA

OCORRÊNCIAS	SINAIS	Ocorrências em Libras
Incompreensão de sinais ou segmentos	()	O vídeo pode estar ruim O sinal não foi compreendido Pode ser apenas mímica ou sinal com variação linguística
Hipótese do que	(hipótese)	Alguma coisa não ficou clara, mas o contexto

ouviu		permite ter uma ideia do que se falou. Às vezes pode faltar um verbo. Nunca vai acontecer de faltar pronomes, porque a Libras utiliza apontamentos para mudança de referências
Truncamento	/	Pode acontecer do sinalizador interromper o movimento de um sinal ao mesmo tempo em que expressa alguma emoção pela expressão facial, como dúvida, assombro, etc..., e depois continua sinalizando.
ENTONAÇÃO ENFÁTICA	maiúscula	No caso da Libras, a modulação de sinais, que é o equivalente à entonação e prosódia na Língua Portuguesa, é realizada pelas expressões faciais.
Prolongamento de vogal e consoante como s ou r	:: podendo aumentar para ::: ou mais	Pode acontecer o que em Libras se caracteriza por Flexão de Aspecto. Alteração no movimento do sinal, acompanhada de expressão facial, como o inflar das bochechas para representar o que se expressa oralmente por MUUUUUIIITO, ao mesmo tempo em que se repete o movimento.
Silabação	-	Não é possível realizar um parâmetro de cada vez. Mas pode haver uma separação de sinais compostos, como se estivesse sinalizando devagar. Por exemplo, o sinal para escola: casa^estudar, que é realizado quase que simultaneamente, ser realizado com espaço de tempo entre o sinal para casa e o de estudar. Da mesma forma que na silabação, a função aqui é destacar o que está sendo sinalizado
Interrogação	?	Os diferentes pronomes interrogativos são expressos por diferentes sinais (muda particularmente a expressão facial), ou seja, os sinais para Como? O que? Quando? Por que? Não são os mesmos. Além disso, os pronomes interrogativos vêm sempre no final da frase.
Qualquer pausa	...	Situação similar
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((passou a mão nos cabelos))
Comentários que quebram a sequência temática	Análogo à Língua Portuguesa

da exposição; desvios temáticos		
Superposição, simultaneidade de vozes		Não há ocorrência de superposição de sinais. Em Libras é possível conversas cruzadas sem comprometimento da compreensão
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	[...]	Análogo à Língua Portuguesa
Citações literais ou leituras de textos durante a gravação	“ “	Análogo à Língua Portuguesa

Fonte: A dissertação da autora

OBSERVAÇÕES (Adaptação e acréscimos a Preti (1999, p. 11):

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? você está brava?)/
Em Libras existem situações análogas a tá/está; mas fáticos como ah, éh, ahn; ehn, unh, que indicam hesitações, dúvidas, exclamações ou concordância são possíveis de serem captados pelas expressões faciais ou demais componentes não manuais. Uma pausa com o olhar para o alto, pode indicar uma hesitação, por exemplo.
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o cadenciamento da frase.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::::...(alongamento e pausa).
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.
9. Na Libras não há desinências para gênero, número ou pessoa, entretanto, essas características podem ser depreendidas do contexto, de maneira que podemos utilizar o símbolo @, quando o contexto não for explícito ou estabelecer uma hipótese.
10. A indicação do que foi soletrado, deve ser respeitada, pois pode trazer informações adicionais, como, por exemplo o desconhecimento do entrevistado sobre o sinal ou mesmo a inexistência deste sinal.

Por fim, cada entrevista feita em Libras foi transcrita e retextualizada. No texto final, meus comentários aparecem entre parênteses e em itálico. Na dissertação cada narrativa ocupa um capítulo cujo título é o nome do colaborador da pesquisa. Neste texto essas narrativas não serão apresentadas. Meu trabalho contém narrativas surdas, são narrativas feitas para uma pesquisadora que também é surda. A existência de laços afetivos dos colaboradores comigo favoreceu que eles se sentissem à vontade, conforme Souza *et al* (2000) apontam em seu texto:

Os surdos nas associações se colocam na escuta uns dos outros, para “ouvirem” suas histórias e anseios, momentos em que o passado se torna presente e o futuro passa a ser tecido a muitas mãos, a partir de muitos teares que carregam marcas históricas e singulares [...] Em situações espontâneas, sinalizando com o outro, o surdo reflete, revisa e retoma a sua própria história, atribuindo relevância ao narrar na medida em que é a escuta do outro que a legitima como história (SOUZA *et al*, 2000, p. 6).

Mais do que isso, como eu também fiz parte dos acontecimentos que eles relatavam, a entrevista se transformou em uma espécie de conversa:

A narração e a conversação são os gêneros orais mais fundamentais para qualquer sociedade humana. Não há nenhuma sociedade em que as pessoas não usem a língua para conversar e para contar histórias: seja nas interações linguísticas mais corriqueiras ou naquelas que fazem parte de grandes empreendimentos, nós estamos sempre conversando uns com os outros e, durante as conversas, quase sempre contamos histórias (SILVA, 2014, p. 1).

Para conduzir a entrevista optei por um questionário semidireto com um roteiro prévio, mas sempre procurando deixar os entrevistados livres. As perguntas só foram utilizadas quando os colaboradores ficavam “sem assunto” ou quando “fugiam” muito do tema. Para mim a entrevista seria como uma “contaçon de histórias em situação face a face”:

A contaçon de histórias em situação face a face é um dos tipos de atividades linguística mais comuns que realizamos. Desde enunciados simples usados na descrição de eventos cotidianos triviais (e.g. eu vi você ontem) até histórias extensas e elaboradas que requerem um turno de

fala mais estendido, narrativas estão em praticamente todas nossas interações comunicativas. (SILVA, 2014, p. 10)

No decorrer da investigação senti necessidade de contar a minha história, até mesmo porque, durante as entrevistas com os colaboradores eles se dirigiam a mim e quase que pediam a minha confirmação para seus relatos, com comentários do tipo: “Você lembra?”

A necessidade de narrar é ontológica. Desde os tempos mais remotos, as dimensões do vivido, sentido e realizado são contadas entre os homens. A noção de perpetuação, continuidade, herança está visceralmente arraigada aos fatos narrados e lembrados. A estruturação de narrativas é, portanto, uma condição humana que redimensiona as relações com a natureza e a cultura. Por meio delas, a coletividade, o outro e a história são acessados. Marcas e pistas são deixadas nas palavras, que traduzem tradições. Crenças, valores e possibilidades de existir se fazem presentes, atuantes no e pelo discurso (SILVA; ABREU, 2014, p. 385).

As minhas questões para os colaboradores estavam organizadas em três “blocos”. O primeiro bloco, composto de quatro questões, foi destinado à apresentação do colaborador e as suas recordações da escola, de forma geral. O segundo bloco, composto de seis questões, procurou identificar como o colaborador vivenciou a transformação do oralismo para o bilinguismo. E o terceiro bloco, composto de cinco questões, procurou identificar as mudanças ocorridas nas aulas de Matemática. Tudo isso está detalhado na versão completa da dissertação.

Como já afirmei, para me preparar para as entrevistas tive que ler muito. Fazer esses estudos, ler os textos sobre narrativas, sobre História Oral, enfim, toda a parte teórica foi muito difícil para mim, porque eu precisava ler e “traduzir” para Libras o que estava lendo, para poder entender. Isto exigiu uma retextualização, da Língua Portuguesa para Libras. Porque mesmo para fazer um fichamento do que eu estava lendo, eu lia em português, pensava em Libras e tentava resumir em Libras, então estava usando um texto de uma língua oral/escrita e reelaborando em uma língua de outra modalidade, ou seja, visual/espacial. Desta forma, na “tradução” somente para compreender o que eu lia, o texto escrito já mudava, porque eu precisava interpretar o que eu estava lendo e encontrar sinais equivalentes para reproduzir o que eu lia.

O processo de retextualização é, portanto, entendido como decorrendo explicitamente de informações que vêm de um texto específico oral ou escrito, que serve como fonte de informações, mas essas informações são, sobretudo transformadas no texto retextualizado (BARBOSA; SOUZA, 2018, p. 500).

De acordo com Barbosa e Souza (2018, p. 495), “[...] o sentido do texto em português é mais preservado no texto em Libras quando o sujeito conhece bem as duas línguas envolvidas”. Eu sempre achei que conhecia bem português porque sempre gostei muito de ler. Mas as coisas que eu lia eram simples, como gibis e revistas. Quando fiz minha Licenciatura em Artes, tinha uma intérprete que me ajudava e na Licenciatura em Letras/Libras, todo material era produzido também na língua de sinais. Foi muito difícil compreender textos científicos. Mesmo a parte da história da educação de surdos que eu gostei de ler, tinha palavras difíceis que eu precisava usar dicionário ou pedir ajuda da minha mãe, porque faltavam sinais para as palavras. Quando fui fazer a transcrição das entrevistas da Libras para a língua portuguesa também ficaram *buracos* porque faltaram palavras para mim.

Outro problema que pode acontecer quando é feita uma retextualização da língua portuguesa é nós surdos “inventarmos” coisas para completar os *buracos*. Barbosa e Souza (2018) encontrou em sua investigação uma estratégia de retextualização denominada de *acréscimo*, que é quando quem está fazendo retextualização coloca informações que não existiam no texto original, as que ele “infere” da leitura feita.

No início do processo de elaboração desta redação, nós pensamos, meu orientador e eu, que a minha dissertação seria toda em Libras e meu orientador iria se basear na “textualização diferida” para justificar esta opção para a coordenação do meu programa de pós-graduação, baseado, principalmente no artigo do uruguaio Leonardo Peluso, publicado na revista **Cadernos Traduções** da UFSC em 2015.

Para Peluso (2015) os registros em vídeo de depoimentos em línguas de sinais também são fontes de informação, porque podem ser arquivados e tem as mesmas características dos textos escritos. Ele demonstra que o que está vídeogravado em língua de sinais tem mesmo valor como fonte de informações de um texto escrito e podem ser considerados “documentos”. Isto porque são registros que podem ser arquivados; também possuem a “condição de permanência”, isto é, não mudam, da mesma forma que os

textos escritos e, por fim, também como os textos escritos, os vídeos possuem “objetivação”, o que quer dizer que podem ser estudados, usados depois que foram feitos.

E nesse artigo o autor explica a razão da maior dificuldade que encontrei nesse trabalho, que é a transcrição da Libras para o português. Parece que faltam palavras porque a Libras, por causa do visual, percebe mais emoção, parece que tudo é mais verdadeiro. Quando se escreve em português, parece que não é igual ao que foi falado em Libras. Para Peluso (2015), a escrita representa o que foi falado e o que está gravado registra a língua. No texto fica registrado a fala, nas gravações fica registrado quem está falando e aparecem suas expressões. Quando você está fazendo transcrição de conversa falada, então até é possível registrar as emoções, porque é de palavra para palavra, então dá para escrever que a pessoa fez pausa ou deu risada... De sinal para palavra, como a expressão facial é parâmetro da Libras, então faz parte do sinal, é mais difícil.

Peluso (2015) diz também que é preciso criar materiais para os surdos poderem estudar na língua deles. Ele diz que a tentativa de se produzir coisas escritas no *SignWriting* não deu muito certo, porque este sistema ainda está pouco difundido e argumenta que o melhor é criar produções em língua de sinais em vídeo. Mas, o mais importante é que com as tecnologias atuais, as gravações podem ser conhecidas dos surdos. Então, penso que uma contribuição do meu trabalho para a comunidade surda é também deixá-lo todo em Libras, disponível no *Youtube*, por exemplo.

Com este pensamento, meu orientador indicou que eu procurasse conhecer como é possível videografar textos científicos e me indicou a **Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras**, da Universidade Federal de Santa Catarina, que é um periódico especializado em língua de sinais e publica artigos científicos em Libras. Para isso, a revista criou regras, normas para os vídeos acadêmicos em Libras e que acompanham as normas de quase todos periódicos escritos.

O site é <http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>, mas, quando fui consultar, só tinha três números publicados e a última publicação foi em 2017. Que pena!

Fui então estudar as normas da revista e, dentre elas, destaco que orienta que é preciso um fundo branco, sem mancha, sem objeto, com luz suave. Relata que não pode usar brincos, usar roupa neutra e sem sombras. O

resumo deve ter duração entre 1h30 a 3 h, sinalizando normal. Não precisa ser devagar. Para gravar o resumo, se a pele é branca é preciso usar roupa azul escuro e se a pele for escura, a roupa deve ser bege para o título. Para o resto do texto do resumo as cores são preto (pele clara) ou cinza (pele escura). As blusas precisam ser de manga comprida. As palavras-chave são na mesma cor do texto. São muitas exigências. As citações também têm regras e muda cor da camiseta. Então, a conclusão foi que para fazer a dissertação inteira assim, seria preciso ter acesso a um estúdio de gravação e a profissionais para fazer edição e eu não teria como fazer. Então, decidi que ia escrever a dissertação, porque na Lei 10. 436 de 2002, a Lei da Libras, está claro que a Libras não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa.

Mas, tem também um ponto muito importante: se eu quero “dar voz” ao surdo, essa voz precisa ser “ouvida” pelos ouvintes. Não adianta só falar entre nós. Os ouvintes precisam conhecer o que os surdos pensam, o que sentiram. Então, a decisão final foi: fazer a dissertação escrita, nas normas da UFPR e realizar vídeos simples, na minha casa mesmo, de cada parte da dissertação, para acesso dos surdos.

Os colaboradores da pesquisa

Já no início do trabalho foi necessário estabelecer critérios para escolher os colaboradores que seriam entrevistados. Escolhi primeiro quatro pessoas surdas, todas com curso superior, das quais duas atuam como docentes de Libras em universidades públicas paranaenses, a saber: Valéria Cristina Camparoto de Souza; Viviane Romero Giroto; Kênia Jéssica Yamanaka Gôngora e Marília Ignatius Nogueira Carneiro (minha irmã). Valéria e Viviane, na segunda metade da década de 1990, foram as primeiras instrutoras de Libras de uma escola especializada para surdos. Kênia e Marília eram alunas da escola neste período, embora a Marília tenha se transferido para o ensino regular comum quando cursava a antiga sexta série. Atualmente, as quatro concluíram curso superior e atuam como professoras de Libras, duas em cursos superiores (Viviane e Marília) e três (Viviane, Valéria e Kênia) atuam como professoras de Libras na mesma escola.

Com o decorrer da investigação, senti necessidade de mais informações, por exemplo, da história de um surdo que também vivenciou esta mudança, mas em outra cidade. Então convidei o Vilmar Fernando

Carvalho, que é professor de Libras da Universidade Estadual do Centro do Paraná (UniCentro), em Guarapuava, PR. Além de minha amizade com ele, pensei que seria interessante trazer o depoimento de um homem.

Após as entrevistas, diante da dificuldade de transcrição e tradução e, também, considerando a dissertação de mestrado de Maria Manuela Bastos de Oliveira Pedrosa Branco, realizada em Portugal, que analisava narrativas escritas, eu pedi para mais uma professora universitária de Libras, a Franciele de Lima Berloff Machado responder, por escrito, as perguntas do roteiro das entrevistas. Minha intenção foi comparar as respostas já apresentadas na língua portuguesa pelo colaborador surdo, com as que eu transcrevi e traduzi.

Por fim, considereei que se essa investigação fosse realizada por outro pesquisador, provavelmente eu seria convidada a colaborar. Decidi então “me entrevistar” por acreditar que minhas memórias poderiam contribuir também para esta “reconstrução” de como foi para os surdos viverem, no espaço escolar, a transição do oralismo para o bilinguismo.

Escolhidos os colaboradores, era preciso o convite, esclarecendo os objetivos da investigação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o TCLE. Como a língua dos colaboradores é a Libras, meu orientador achou importante que esses instrumentos também fossem disponibilizados nessa língua. Com uma busca no Google com as palavras Termo de Consentimento em Libras, encontramos diversas possibilidades que foram consideradas para a elaboração do TCLE que realizamos em Libras. Fizemos a gravação do Convite e do TCLE. Quando do contato para a entrevista, levei o TCLE impresso para que as colaboradoras assinassem.

Estava um pouco nervosa, mas na hora da primeira entrevista a conversa foi tranquila. Quase não precisei fazer muitas perguntas. Para a segunda entrevista foi mais tranquilo ainda, porque já tinha a experiência. Todas as entrevistas depois foram tranquilas. Era sempre uma conversa de amigos. Só a segunda entrevista e a do Vilmar foram feitas na minha casa, todas as outras eu fui até a casa das pessoas.

Fiz a primeira entrevista com a colaboradora Valéria Cristina Camparotto de Souza, que foi a primeira surda a ser contratada na escola especializada que eu estudei, para auxiliar na transição do oralismo para o bilinguismo. Fiz a entrevista, gravei em vídeo e fui fazer a transcrição. Um trabalho muito difícil, porque eu via o que está sendo sinalizado pela Valéria em Libras, entendia em Libras, porque é minha primeira língua, igual a dela e

precisava escrever na língua portuguesa. Dentro da minha cabeça precisou mudar tudo. É muito difícil fazer isso, porque a escrita usando as letras do alfabeto é artificial. Não existe a pista do som como acontece para o ouvinte. Daí, é quase igual ao ouvinte que tem a primeira língua o português, que ouve uma gravação na língua portuguesa e depois precisa transcrever em chinês. Acho que é até mais difícil, porque, mesmo a escrita do chinês sendo muito difícil, porque não é alfabética, quem está transcrevendo, escuta. No meu caso eu estou fazendo a transcrição em línguas de modalidade diferente.

Também, têm problemas, pois parece que “faltam palavras” para escrever o que o entrevistado disse de maneira fiel. Discutindo com meu orientador, pensamos que pode ser porque a Libras, embora seja uma língua do ponto de vista linguístico, ainda não tem uma *tradição*. Então, pode ser que existem muitas palavras que não tem sinal, isso é verdade, principalmente se são conceitos científicos, coisas só usadas no mestrado ou no doutorado. Mas, eu tive muita dificuldade mesmo. Nas transcrições que fiz eu deixei espaço só com sublinhado dos sinais que eu não encontrei as palavras, Não consegui fazer a tradução direto do sinal para palavra. Precisei fazer na narrativa, porque não precisa ser sinal para palavra, pode ser a história toda, o contexto. Eu entendo em Libras e depois conto o que entendi. É diferente de tradução literal.

Quando faltam as palavras pode ser porque o meu vocabulário seja limitado e eu não tenha condição de TRADUZIR para a Língua Portuguesa o que eu compreendi em Libras, principalmente porque preciso escrever de uma maneira que é diferente de como eu organizo o meu pensamento. Como já falei antes, para transformar o que eu escrevo, para a forma culta da língua portuguesa preciso do auxílio de uma pessoa, ouvinte e fluente em Libras. Esse foi o procedimento com todas as entrevistas, menos com a da Francieli, que ela já me entregou escrita.

Apresento vídeo em Libras de tudo que está escrito, mas vídeo simples. Quem sabe, no futuro, o surdo escreve em sistema gestográfico, como o *signwriting*, e seu trabalho escrito seja traduzido para a língua portuguesa. Portanto, penso que escrevendo e gravando vídeos, eu estou cumprindo meu objetivo de “dar voz aos surdos” e que esta voz também seja “escutada” pelos ouvintes.

Para finalizar, falta descrever como as entrevistas foram “analisadas”. Na verdade, as análises aconteceram bem diferente de como eu pensava que

iam ser. Na minha dissertação cada entrevista constituiu um capítulo e, depois, fiz um capítulo formado por reflexões sobre cinco temas que foram escolhidos a partir do que achei mais importante em todo o processo e sobre algumas coisas que os entrevistados disseram e que chamaram minha atenção. Esses temas são comentados na próxima seção.

Reflexões transversais

Quando terminei de fazer as entrevistas e fui fazer as transcrições eu já pensava como ia arrumar e apresentar todas as informações. Primeiro li alguns trabalhos e vi duas maneiras de fazer que apareciam mais vezes. Uma era separar o que os entrevistados falam em comum, que são as “categorias”, e a outra era tentar montar uma história coletiva de todas as histórias contadas para mim. Achei que procurar os pontos em comum poderia ser interessante, mas muitas coisas que foram contadas só por um ou outro colaborador não seriam mostradas. Seguindo as propostas da História Oral, a dissertação mostra as narrativas completas, sem cortes, de cada colaborador. No final, como uma forma de análise, escolhi cinco temas que considerei importantes para refletir:

1. *Retextualização: Língua Portuguesa/Libras*: falo sobre as dificuldades que encontrei para fazer a parte teórica, para transcrever e textualizar. É sobre fazer um trabalho científico mudando de uma língua para outra.
2. *O bilinguismo e a Cultura e Identidade Surda*: esse tema é simples para mim hoje, depois da dissertação. Quando fiz faculdade eu estudei sobre cultura e identidade surda. Mas era teoria, parecia que não era realidade, mesmo pensando na minha experiência. Conversando com os surdos, sobre como eles viveram a mudança do oralismo para bilinguismo, eu entendi sobre cultura e identidade.
3. *Implante Coclear: um novo Congresso de Milão?* Esse tema surgiu da narrativa da Viviane. Ela falou muito sobre implante, do medo que ela tem de acabar a Libras. Fiquei pensando nisso e em um livro que eu li e que falava sobre isso também. Fiquei pensando: será que a Libras pode ser proibida de novo?

4. *Os ouvintes, os sons, as emoções, as transcrições*: o que aprendi com a História Oral: esse tema é muito importante para mim, para a minha vida. Eu entendi melhor o que é som. Não foi com experiências ou sentindo a vibração que eu entendi o que é o som e sua função na comunicação oral. E isso aconteceu nas aulas de História Oral. Entendi o que é o som e como os ouvintes também têm dificuldades para escrever.
5. *Oralizar para quem?*: este tema apareceu em quase todas as conversas com os surdos. Elas contavam como as famílias obrigavam as crianças surdas aprender falar oralmente. Pensei muito e parecia egoísmo. O surdo precisava oralizar para ficar fácil para ouvinte entender? Porque o surdo não vai oralizar para outro surdo. Mas, depois entendi que a família e os professores só queriam ajudar. Acreditavam que era o certo.

Nesse capítulo optamos por apresentar somente trechos da quarta reflexão.

Os ouvintes, os sons, as emoções, as transcrições: o que aprendi com a história oral

Buscando entender como aconteceu a mudança do oralismo para o bilinguismo, elaborei o projeto para fazer mestrado na UFPR. Fiz a prova escrita, a entrevista e fui aprovada. O professor Carlos Vianna aceitou ser meu orientador. A primeira coisa que ele me disse foi que se eu queria saber como o surdo entendeu a mudança do oralismo para o bilinguismo, eu precisava saber o que surdo pensava, precisava conversar com os surdos. Então, para achar respostas para o que eu queria saber eu conversaria com surdos e usaria procedimentos da História Oral.

Primeira coisa que fiz foi ler um livro de História Oral, o livro: *Ensaio de História Oral*, de Alessandro Portelli (2010), antes mesmo de começarem as aulas do mestrado. Não entendi direito, porque contém muitas palavras difíceis. Eu li sozinha, nas férias. Não conversei com ninguém. Então não ajudou muito. O que me fez entender primeiro sobre História Oral foi dissertação da Lizmari Greca (2015), que foi também orientanda do professor Carlos e o trabalho dela foi a primeira dissertação de mestrado que eu li na

minha vida. Eu li as narrativas dos professores (ouvintes) e achei que seria muito interessante fazer as narrativas dos surdos. Só achava um pouco confuso falar de História *Oral* se as conversas eram com pessoas surdas. Então, meu orientador me indicou um artigo sobre uma pesquisa com História Oral, mas quem contava a história eram os surdos. Era um texto de título: “O lugar da comunicação na aprendizagem matemática de surdos, a partir da memória de três ex-alunos”, de autoria de Diogo Franco Rios e Daniel Duarte da Silveira (RIOS; SILVEIRA, 2016). Nesse texto, os autores relatam que têm muitas pesquisas sobre ensino de Matemática para surdos, mas ZERO com os surdos falando, contando suas experiências. Sempre são ouvintes. Então, eles usam História Oral e na História Oral as pessoas fazem narrativas. Nessas narrativas, as pessoas são chamadas de *fontes*. E os autores falavam então de *fontes surdas*. Interessante como não se pensa nunca nos surdos ou na existência de línguas que não são orais. A disciplina ou a metodologia podia chamar História Narrada. Resolvia o problema. Mas, voltando ao artigo, que na verdade é um capítulo de livro, achei muito importante os autores falarem em *fontes surdas*. Achei perfeito. Era o que eu queria fazer. Mas meu trabalho tinha duas coisas diferentes: além de ter um objeto de pesquisa distinto, os pesquisadores Diogo e Daniel, que fizeram o capítulo abordando as fontes surdas, são ouvintes.

No primeiro livro que eu li, antes das aulas, teve uma frase que achei interessante e até sublinhei no livro:

A diferença cultural entre pesquisador e narrador sujeita este último a estímulos imprevistos, força-o a explorar setores e aspectos de sua experiência que não são mencionados quando ele conta histórias ao seu círculo imediato (PORTELLI, 2010, p. 20).

O pesquisador ajuda o entrevistado a *criar a narrativa*. Como eu sou surda, os surdos confiariam em mim porque eles sabiam que a nossa conversa era “direta”. Eles tinham certeza do que eu estava falando e tinham certeza de que eu estava entendendo “certo” o que eles falavam. Não tinha intérprete, não corria o risco de a conversa ser mudada. Essa era uma diferença importante: uma pesquisadora surda, ouvindo “fontes surdas”.

Era assim que meu trabalho seria diferente. Mas precisava estudar mais.

Foi bem interessante quando meu orientador ofereceu a disciplina de História Oral no mestrado. Nesta ocasião, aprendi muita coisa; o professor

sempre se preocupava se eu estava entendendo, sempre me incluía nas discussões e pedia que suas outras orientandas conversassem comigo, discutissem temas comigo. Também tinham os intérpretes de Libras. Nesta disciplina aprendi muito sobre como fazer pesquisa, sobre a História Oral como metodologia e como teoria. Mas tiveram duas coisas que eu aprendi com a História Oral que foram muito importantes para minha vida.

Primeira coisa: o professor mandou estudar o artigo: *O que faz a história oral diferente*, de Alessandro Portelli (1997). Neste artigo o autor fala que fazer uma transcrição é difícil; porque quando o som (palavra oral) se transforma na palavra escrita (que é visual), muda o que a pessoa falou.

Desta forma, para ajudar os alunos entenderem isso o professor fez um exercício: ele marcou dez minutos do que ele estava explicando e todos os alunos precisavam gravar o que ele estava falando e fazer a transcrição da gravação. Depois, na outra aula, ele foi mostrando como os alunos fizeram textos diferentes. Eu não fiz essa atividade, mas observei os ouvintes fazendo. O professor pediu para que eu fizesse a comparação das transcrições feitas por duas alunas a Ana Paula e a Luciana.

Elas utilizaram os critérios de transcrição de Dino Preti (1999), mas tinham coisas que a Luciana escrevia tudo com letras maiúsculas, o que significa que o professor tinha falado forte, alto. Ana Paula indicou pausas que a Luciana não indicou. As pausas estão bem diferentes nas duas transcrições, assim como se ele falou alto ou não. Também, uma das alunas fez parágrafos bem compridos, a outra fez curto, então eu não conseguia entender como o professor tinha na verdade falado.

Eu fiquei surpresa e até assustada porque as alunas fizeram tudo diferente. Eu não sabia que ouvintes também faziam confusão sobre o que ouviam. Às vezes o surdo faz confusão nas conversas, mas quando presta atenção parece que entendem certo na Libras. Nossa, foi muito interessante porque ouvintes ESCUTAM MESMA COISA e entendem diferente.... Parecia impossível.

E isso acontece mesmo quando se tem regras. Tem código combinado. As “regras para fazer transcrição” que estudamos no livro de Dino Preti (1999). Tem regra para tudo! Dá para ouvinte perceber se a pessoa está falando brava, ou se está preocupada, ou se está pensando, se tem dúvida, se está animada só escutando a pessoa falar! Como isso é possível? Ouvinte não vê expressão facial, nada. Para mim, é muito mais fácil - eu pensava -, porque estou VENDENDO

as expressões do surdo. Mas, quando eu fui comparar as transcrições que elas fizeram eu vi que os sons podem parecer diferente para cada pessoa.

Eu pensava que não ia ser muito difícil fazer a transcrição do surdo. Tudo certo se eu só transformasse a entrevista em Libras, narrativa também em Libras. Achava que não ia ter tanta confusão, porque eu não ia ter dúvidas por causa da expressão facial “das emoções” que o surdo estava colocando na conversa, se eu usasse mesma língua.

Mas, tinha uma coisa muito importante... eu queria “dar voz” para o surdo, queria que o surdo mostrasse seus sentimentos, sua emoção, contasse sua história para os ouvintes. E essa “voz” precisava ser na língua portuguesa. Assim, eu fiz uma “transcrição” que na verdade era uma “tradução”, porque havia a mudança de uma língua para outra. Quando o ouvinte faz uma transcrição de outro ouvinte só muda a forma, do oral para o escrito, mas é só português. Eu traduzi da Libras para o português, depois precisei arrumar o texto de um jeito que o ouvinte poderia entender o que o surdo quer dizer.

Mas, como fazer para o surdo também entender? Como posso contar tudo isso que estudei para os surdos? Então, fiz vídeos. Meus vídeos são curtos. Não traz tudo da dissertação. São resumidos, mas fará com que os surdos entendam com clareza o que eu fiz neste trabalho e as conclusões. Não fiz vídeos das narrativas, porque as pessoas podem ver a própria entrevista em Libras.

Fico pensando: a Libras é muito importante; mas, o surdo não pode saber apenas Libras, também precisa conhecer a língua portuguesa. A escola não deve abandonar o ensino de Português, pois para o surdo poder ser livre de verdade ele precisa entender certo o que ele lê.

O surdo precisa ter informação, conhecer teoria e avançar nos estudos. Por exemplo, eu conheci a História Oral e a Teoria dos Campos Conceituais do Vergnaud. Esses livros que contém essas teorias não estão traduzidos para a Libras. Tem textos desses autores que ainda não estão nem traduzidos para o português.

Tem muita coisa para saber sobre História, Filosofia, Sociologia, Economia, etc. O surdo precisa conhecer teoria, ciência. Não pode ficar preso só no mundo da Libras. É importante lutar para ter esses conhecimentos em Libras. Na biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) já tem alguns materiais em Libras.

É necessário produzir vídeos para criar o conhecimento em Libras; porque, se o surdo tem acesso a vídeos de Ciência, de Filosofia, de Sociologia em Libras, mesmo que não sejam de forma muito aprofundadas, mas possibilitando que tenha uma ideia antes sobre o conteúdo, fica mais fácil de entender um texto escrito quando fizer a leitura. Por isso, fiz vídeos da teoria e da metodologia da pesquisa. No capítulo da metodologia da minha dissertação eu escrevi e expliquei o que fiz no curso de mestrado para fazer a pesquisa. Expliquei tudo o que deu certo e o que não deu. Isso foi difícil de fazer, mas pode ajudar outros surdos que quiserem saber como faz pesquisa.

Quando fui estudar História Oral eu aprendi que o som faz o ouvinte perceber a emoção. Aprendi que o ouvinte também tem dificuldades para compreender e escrever textos. Isso eu aprendi vendo as dificuldades dos meus colegas. Então, o problema de escrever não é só do surdo, ouvir não é suficiente para ler e escrever. Quando eu era pequena eu via as pessoas mexendo a boca. Eu sabia que acontecia alguma coisa, só não sabia o que era. O surdo é visual. Surdo não escuta o som. Surdo não VÊ o som. Portanto, parece que o som não tem “poder”. Não faz nada. Não existe. A História Oral mostrou que o som tem “poder”.

Até lembrei de uma história que aconteceu comigo quando eu era pequena. Eu não entendia que muitas coisas têm som. Por exemplo, a tosse. Então, uma vez fui em uma apresentação e durante a apresentação ficava tudo escuro, eu era pequena e soltei um *pum...* Eu estava sentada atrás da minha mãe. Ela virou rápido, com cara feia, eu não entendi. Como ela descobriu o que eu fiz? Depois ela explicou. Daí eu comecei a compreender que tem coisas que faz barulho e o surdo não sabe. Eu aprendi que emoção também tem som.

Por definição, barulho é a ausência de silêncio; é um ruído ou som acústico perceptível aos ouvidos. Para a cultura surda, todavia, o barulho e o silêncio adquirem novas versões.

Na cultura surda, o barulho / som tem outros significados - é o caso da luz que acende quando a campainha toca em sua casa, a vibração do despertador colocando embaixo do travesseiro (GESSER, 2009 p. 48).

Por isso que eu considere que compreender melhor o que é o som foi uma das coisas mais importantes que eu aprendi com a História Oral. Parece estranho. No início eu achava que tinha preconceito porque o nome é História

ORAL. Eu queria acabar com o oral, criando “fontes surdas”, mas foi com a História Oral que eu compreendi melhor o SOM.

Resultados e Conclusões

A pesquisa que eu desenvolvi teve o objetivo de registrar como aconteceu a mudança do oralismo para o bilinguismo na educação dos surdos paranaenses. Mas eu queria entender essa mudança a partir do que os surdos viveram. Eu queria dar “voz” aos surdos, ou como diz a História Oral, criar “fontes surdas”. Esta preocupação de dar “voz” aos surdos ficou comigo o tempo todo. Eu também queria contribuir para criar produções científicas para os surdos. Por isso, fiz vídeos de todas as partes de minha dissertação, mas como também queria que a “voz” dos surdos fosse “ouvida” pelos ouvintes, e por exigências da pós-graduação, minha dissertação também foi escrita em português.

Essa parte de pensar em Libras e escrever na língua portuguesa ou, no caminho contrário, ler textos escritos em português e entender em Libras, posso dizer que foi uma das maiores dificuldades para mim. A História Oral procura maneiras de registrar aquilo que é falado e do jeito como a pessoa fala, então é preciso tentar registrar o “jeito da pessoa”, as expressões, e até se ela respirou mais fundo, pois não é igual se a pessoa fala sem fazer essa *inspiração*. Quando a gente está fazendo a transcrição de conversa falada, até é possível tentar fazer isso, porque é de palavra para palavra, dá para escrever se a pessoa fez pausa ou se ela deu uma risada. Mas, em Libras é diferente. Existem sinais significando as palavras e a expressão facial registra emoções, sendo um dos parâmetros da Libras; a expressão facial faz parte do sinal e isso torna a transcrição mais difícil.

A forma como o surdo sinaliza também interfere na transcrição. A Valéria, por exemplo, usou Libras caseira, uma Libras que não era a culta. Quando ela foi ser instrutora, ela usava bastante sinal, porque já era casada com surdo e tinha surdo na família. Então, ela é muito rápida, usa muita gíria que não consigo traduzir no Português. As metáforas em Libras, por exemplo, são diferentes. Com a Kênia, a Viviane e a Marília, a transcrição ficou mais fácil. Nós aprendemos juntas a usar língua de sinais. Tem coisa da minha vida muito parecida com a da Valéria, Viviane e Marília. Nós temos “trauma” da escola oralista. Isso é ainda pior na escola inclusiva. A Kênia não tinha trauma com o

oralismo. Ela fez odontologia e não queria intérprete porque oralizava bem. Mas, depois entendeu a importância da Libras e hoje ela é professora de Libras.

Eu entendo que precisamos criar as *fontes surdas* em Libras, porque os depoimentos seriam mais verdadeiros. E, também, se o material for disponibilizado só em português os surdos não vão conhecer a sua própria história. Leonardo Peluso (2015), defende que os registros em vídeo, de depoimentos em línguas de sinais, também são fontes de informação, pois podem ser arquivados e tem as mesmas características dos textos escritos. Esse autor escreve que o que está videogravado em língua de sinais pode ser arquivado e não muda, igual aos textos escritos, o que ele chama de “característica da permanência”; depois de realizadas, as videograções podem ser usadas e estudadas, isto é, também possuem a “característica de objetivação” (PELUSO, 2015). São estas características, de poderem ser arquivados, de serem permanentes e poderem se constituir em objetos de estudos que tornam os vídeos documentos e fontes seguras para investigação.

Peluso (2015) ressalta também que é preciso criar materiais para os surdos poderem estudar na sua própria língua e com as tecnologias atuais, as gravações podem ser conhecidas pelos surdos. Então, penso que uma contribuição do meu trabalho para a comunidade surda é também deixá-lo em Libras, disponível no *Youtube*, por exemplo.

Outra coisa bem difícil para mim nesse caminho do mestrado foi compreender as regras do “mundo acadêmico”. Compreender o que é uma pesquisa, compreender que primeiro preciso estudar muito, ler muitas dissertações, teses, artigos. Compreender que precisa uma metodologia de pesquisa. Para os ouvintes também é difícil; mas, para os surdos, parece ser mais ainda, porque nós surdos, de certa forma, somos “poupados” de um ensino mais rigoroso, tanto no que se refere ao volume dos conteúdos que estudamos, quanto às exigências escolares. Muitas vezes, somos “preparados” para fazer provas, com a entrega de questionários pelos professores para decorarmos. Na escola inclusiva é comum que os alunos surdos façam prova junto com os professores do atendimento educacional especializado (AEE), em dupla com algum colega, etc.; até porque os professores sabem que não estão ensinando direito ou que não estão ajudando o surdo a aprender, Então, vamos passando de ano, mas nem sempre aprendemos.

Na faculdade é ainda mais difícil; mas, no curso de Licenciatura em Letras/Libras muitas vezes os próprios textos, como as avaliações, eram em Libras. Então, conhecer as regras desse “mundo acadêmico” e a redação e interpretação de textos na língua portuguesa foi difícil para mim. Por isso, procurei fazer bem detalhado o capítulo dos *Percursos Metodológicos*. Para auxiliar outros surdos que querem fazer mestrado a aprender a fazer pesquisa.

Para responder minha pergunta de pesquisa, usando a História Oral como metodologia, eu realizei cinco entrevistas, enviei um questionário que foi respondido por uma surda e fiz o meu próprio relato. O que essas narrativas me ajudaram a entender?

Primeiro, que todos nós, os surdos, que vivenciamos a transição do oralismo para o bilinguismo sentimos como se fosse uma “libertação”. Por isso, escolhi meu título: *Enfim posso falar!* Nós passamos muito tempo da nossa vida sem conseguir nos comunicar. Sem conseguir falar o que a gente sentia. Nem mesmo com nossas famílias. Era difícil. Mas, mesmo assim, todos nós que participamos desta pesquisa conseguimos fazer um curso superior. De verdade, nós só conseguimos depois que pudemos ter a Libras dentro da sala de aula.

As narrativas dos meus amigos e minhas dificuldades para fazer este mestrado me fizeram pensar em muita coisa, que apresentei como *Reflexões sobre a Dissertação* e que mostram o que achei mais importante em todo esse trabalho. Para mim, as dificuldades com a língua portuguesa foram grandes. Entender o que eu lia e depois escrever o que eu entendi foi um grande desafio. Também foi difícil ver o que eu escrevia ser sempre alterado, mudado. Às vezes eu achava que as palavras que eram trocadas pela minha mãe na retextualização mudavam o que eu queria dizer. E a gente discutia. Às vezes ficava como ela tinha feito, outras vezes, ela voltava ao o que eu tinha escrito. Isto eu penso que é uma questão bem séria na produção dos trabalhos por surdos.

Lutar para os surdos poderem entregar todos os trabalhos gravados em Libras, pode ser uma saída, mas eu acho que precisamos mostrar nossas ideias também para os ouvintes. Acho que só quando os ouvintes entenderem os surdos, o que nós temos a dizer, é que a nossa inclusão vai acontecer de fato. Então, essa experiência trouxe uma dúvida: será que nas escolas inclusivas os surdos estão aprendendo a ler e escrever melhor do que quando eu estudei no oralismo? Ainda não dá para saber.

Nossa dificuldade em escrever é grande, e não nos sentimos muito à vontade escrevendo. Quando a entrevista foi feita por escrito, mesmo com as perguntas sendo as mesmas, as respostas eram curtas; e, quando realizadas em Libras eram muito mais compridas. Acho que isso também acontece com os ouvintes, por isso é tão importante fazer mais entrevistas, conversar é melhor do que só entregar questionário.

A coisa mais importante que eu consegui compreender que aconteceu com a vida dos surdos com a mudança do oralismo para o bilinguismo, aconteceu fora da escola. Na escola foi importante, mas poder usar a língua de sinais permitiu que pudéssemos frequentar a Associação dos Surdos, conviver com surdos adultos, frequentar os pontos de encontro com nossos pares. Essa foi a grande “libertação”. A gente podia ser surdo e usar a nossa língua. Então, a mudança foi muito boa para os surdos estudarem e aprenderem. Hoje, com o bilinguismo, os surdos estão fazendo faculdade, estão fazendo mestrado, doutorado. Estão fazendo pesquisas.

Outra coisa que ficou clara com essa pesquisa é que a gente ainda nem conseguiu sentir os efeitos do bilinguismo e parece que estamos vivendo uma nova mudança. Agora, do bilinguismo para o oralismo de novo. Não sei se será do mesmo jeito do oralismo que a gente conhece, por causa dos implantes. O problema é que sempre se acredita que uma abordagem ou uma cirurgia é o certo para TODOS os surdos. Primeiro decidiram acabar com as escolas especializadas quando mudaram para o bilinguismo. Agora, quando a criança nasce surda, já querem fazer o implante. Será que seria essa a vontade da criança? Será que no futuro, quando uma pessoa for fazer uma pesquisa para saber como os surdos que vivenciaram a volta para o (novo) oralismo sentiram, eles vão responder que foi uma “libertação”? Não sei.

O que pude concluir é que quando aconteceu a mudança do oralismo para o bilinguismo foi porque ninguém estava feliz com a educação dos surdos por meio do oralismo. Nem os professores e nem os surdos. Quando a Libras começou a ser usada em sala de aula, a Valéria contou que os professores ficaram felizes e surpresos porque viam seus alunos aprenderem. Parece que foi “libertação” para eles assim como foi para os surdos. Os professores também se sentiam “livres”, porque podiam aprofundar seus assuntos. Explicar, conversar, entender o sentimento dos alunos.

E para a família? Algumas famílias ficaram “surdas” também. Os familiares dos surdos aprenderam Libras para conversar com eles,

principalmente as mães. Outras não se dispuseram a aprender, mas as famílias dos entrevistados ficaram orgulhosas da vida dos filhos depois do bilinguismo.

Uma coisa que ainda está bem difícil é lugar para trabalhar. Trabalho com bom salário para nós parece ser quase só como professor de Libras. Isso ficou claro com a Kênia, que se formou em odontologia, mas precisou fazer outra faculdade para trabalhar e se sentir feliz. Com a Marília também; ela fez gastronomia, mas quando procurava trabalho nos restaurantes, só conseguia para lavar louça.

Falar de mudanças que aconteceram na vida não significa dizer que os surdos não perceberam que o bilinguismo mudou também a escola. Perceberam e gostaram da mudança. Uma outra coisa importante que o Vilmar contou na entrevista: se o professor entende a importância do visual para o surdo e de que pode usar a linguagem corporal para ajudar na comunicação, o aluno surdo vai compreender melhor.

Minha pesquisa mostrou que as leis ajudam bastante, que toda a mudança começou com as leis. A tecnologia também ajuda muito. É muito mais fácil ser surdo hoje com o celular e com a internet. Mas as mudanças mais importantes são as da sociedade. E essas demoram muito.

Mesmo a Libras tendo sido reconhecida como meio de comunicação legal no Brasil, os surdos têm poucas pessoas para conversar. Quase ninguém sabe Libras. Mas uma coisa é verdadeira: hoje, praticamente todo mundo sabe *o que é* Libras, sabe que o surdo se comunica usando as mãos. Ainda tem muita gente que acha que é mímica. Porém, estão aprendendo e começando a respeitar.

Desta forma, penso que a maior consequência da mudança do oralismo para o bilinguismo não foi educacional. Foi a social. O bilinguismo permitiu que o surdo tivesse “vida social”, que construísse sua identidade, se sentisse livre e respeitado. Que compreendesse a sua cultura. Eu só cheguei a essas conclusões porque ouvi os surdos e criei *fontes surdas* que me mostraram como o bilinguismo fora da escola foi importante. O olhar dos ouvintes, dos professores ouvintes poderia mostrar como a interação na escola melhorou, como ficou mais fácil ensinar, mas a sensação de liberdade veio das fontes surdas.

Agora que terminei o trabalho eu espero que muitos surdos vejam os vídeos ou leiam meu texto e vejam “nossas vozes”; e, a partir disso, possam sentir vontade de seguir um caminho parecido com o meu, com o da Marília,

do Vilmar, e de tantos outros surdos que já estão procurando seu mestrado e de outros surdos que já são doutores e serviram de inspiração para nós. Vamos estudar mais. Quando nós surdos estudamos, isso não é importante só para quem está estudando, mas para todos os surdos. Também vamos “falar” mais, mostrar que temos nossa opinião, mostrar os nossos desejos.

Também espero que os ouvintes “escutem a nossa voz” e enxerguem as coisas pelo nosso ponto de vista, o que a gente pensa, o que a gente quer e respeitem nossas opiniões, como no caso dos implantes. Seria muito importante se os pais conversassem com os surdos antes de decidirem “transformar” os seus filhos. Que procurem se informar sobre os resultados, sobre como os surdos implantados se sentem. Eu sei que é o sonho dos pais terem filhos iguais a eles. Eu também tinha sonho que meus filhos fossem iguais a mim. Mas, cada um pode ser MUITO FELIZ do jeito que é. E mais, minha família é ouvinte, meus filhos são ouvintes e todos têm orgulho de mim.

Eu também estou orgulhosa. Quando comecei o mestrado eu achei que não ia conseguir. Pensei em desistir algumas vezes. Agora, estou pensando no doutorado... Fazer mais pesquisas, contribuir para “escrever” a nossa própria história, constituir, eu mesma, mais *fontes surdas*.

Referências

BARBOSA, M.L.V.; SOUZA, E.B.. Considerações sobre o processo de retextualização para Libras de texto em português por graduandos surdos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 57.1, 2018. p. 493-521.

CUNHA JÚNIOR, E. da. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos**: Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOMES, M. C.. **Lugares e representações do outro**: a surdez como diferença. Porto: CIIE/Livpsic, 2010.

GRECA, L. C. M. **Surdez e Alfabetização Matemática**: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) — Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PELUSO, L. Traducción entre español escrito y lengua de señas uruguaya videograbada: un nuevo desafio. **Cadernos Traduções**. Florianópolis, v.5.V.especial 2. jul-dez 2015, p. 479-504.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**. São Paulo, 14 fev.1997.

PORTELLI, A.. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PRETI, D. **Análise de textos orais**. 4.ed. São Paulo: Humanitas Publicações. FFLCH/USP, 1999 (Projetos Paralelos, v.1)

RIOS, D. F.; SILVEIRA, D. D.. O Lugar da Comunicação na Aprendizagem Matemática de Surdos, a partir da Memória de três ex-alunos. *In*: SANTANA, C.C.; SANTANA I.P e AMARAL, R.S.. **Ações colaborativas e cooperativas em educação**: entre história, ensino e formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SILVA, J. **Demonstrações em uma narrativa sinalizada em Libras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) - Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, D. N. H.; ABREU, F.S.D.. Narrativas de jovens surdos sobre seus processos de escolarização no Distrito Federal. **Linhas Críticas**. Brasília: Universidade de Brasília. v. 20, n. 42, maio/ago., 2014, p. 325-344.

SKLIAR, C.. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, R.,M.; PEREZ, V. E. M.; ROSA, A. S.; NUNES, H. A..; Narrando em sinais: se vendo e se fazendo surdo. *In: III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 2000,.* Campinas, **Anais...**, Campinas, UNICAMP, maio 2000.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM ESCOLAS DE SURDOS*

Bruna Fagundes Antunes Alberton
Lodenir Becker Karnopp

Contextualização de Pesquisa

Que discursos estão presentes no ensino de matemática para surdos, em escolas de educação bilíngue? Temos como objetivo analisar os discursos sobre educação matemática em documentos escolares de escolas de surdos do Ensino Fundamental, localizadas em Porto Alegre/RS. As escolas, nomeadas pelos símbolos matemáticos α (alfa), β (beta) e γ (gama), trabalham na perspectiva bilíngue para a educação de alunos surdos. Foram analisados os seguintes documentos, disponibilizados pelas escolas investigadas: (a) Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas α , β , γ ; (b) referenciais curriculares da Escola γ ; (c) planos de estudo da Escola β ; (d) regimento da Escola α .

O presente capítulo baseia-se numa pesquisa sobre educação matemática, a qual resultou em uma dissertação de mestrado (ALBERTON, 2015), situada no campo dos Estudos Surdos, em articulação aos Estudos Culturais e aos Estudos Foucaultianos. Reocupamo-nos, aqui, com determinados materiais analisados na referida pesquisa, em um movimento constante de escrita com “[...] pausas para planejar, anotar e avaliar os nossos movimentos; e para rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos nossas perguntas e objetos” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17). Entendemos que a língua de sinais, o conhecimento de metodologias visuais para a educação de surdos e a convivência com a comunidade surda podem promover adequadamente a educação de surdos. Segundo Thoma (2012), a “importância de alunos surdos serem educados em espaços escolares onde haja outros surdos” ganha força porque auxilia o processo de aquisição da língua e do conhecimento. Na troca de experiências com seus pares, surgem novas possibilidades de exploração de outras formas de aprendizagem. Surdos com diferentes identidades se beneficiam da troca de experiências, agregando novas possibilidades de comunicação e conhecimentos.

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.49-68

Em pesquisas e debates mais específicos sobre a escola são feitas análises sobre o currículo, as práticas docentes, metodologias e avaliação que problematizam a escola como “máquina-de-Estado” que opera pela repetição e atua no processo de subjetivação dos sujeitos escolares (GALLO, 2011, p. 216), produzindo modos de ver, ser e agir no mundo. Na educação de surdos, esse processo ocorre considerando-se a língua e a cultura surda, entretanto, a escola de surdos reverbera os mesmos princípios de produção, de esquadramento e normalização dos sujeitos.

Nesse sentido, o currículo não é simplesmente uma seleção, organização e distribuição do conhecimento, mas um artefato cultural que contribui para a formação de determinados tipos de sujeitos, de acordo com a lógica que se pretende. Nas discussões sobre currículo escolar, os Estudos Culturais problematizam o que ensinamos, para que ensinamos, para quem ensinamos e quais produções queremos atingir com as práticas curriculares. Em pesquisa sobre currículo na educação de surdos, Morais e Lunardi-Lazzarin (2009, p. 25) escrevem que:

[...] o currículo das escolas de surdos traz consigo as relações de poder. Como a cultura vem ‘colada’ a esse dispositivo escolar, tais relações também são vislumbradas na escola de surdos, onde a cultura surda é construída e reconstruída e o currículo é permanentemente reinventado.

Ao articular os Estudos Surdos com os Estudos Culturais, entendemos que os aspectos culturais e políticos da comunidade surda emergem e contribuem para intensificar a noção de comunidade. Os Estudos Surdos defendem que as identidades e a cultura surda devem ser reconhecidas e valorizadas no currículo, através do uso da língua de sinais, de estratégias e metodologias visuais, desenvolvendo a aprendizagem dos alunos surdos. Muitas conquistas já estão sendo vivenciadas: a língua de sinais como forma de instrução; as legendas; a presença de intérpretes, entre outros, são avanços que proporcionaram às pessoas surdas acessibilidades dentro de ambientes escolares.

Quando pensamos em pesquisa, pensamos em busca, em esmiuçar perspectivas que mobilizam um conhecimento, bem como outras possibilidades de pensar e de produzir, outras formas de ensinar e aprender. Na pesquisa desenvolvida, as análises foram empreendidas a partir da noção de discurso desenvolvida por Michel Foucault (1996), para o qual o discurso

constitui os objetos e sujeitos de que tratam, produz experiência e práticas. Assim, fazer uma análise de discursos requer olhar para os enunciados e as relações de poder-saber que constituem verdades. No caso da presente pesquisa, faculta-nos apreender quais os discursos curriculares da educação matemática são produzidos e produzem práticas. Segundo Foucault, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Por intermédio da análise dos documentos escolares, buscamos analisar a forma como vem sendo proposta a educação matemática para surdos e os discursos curriculares que ocupam esses espaços. Dessa forma, as discussões e as reflexões em torno dos documentos podem suscitar outras possibilidades de ensino, conhecimento e aprendizagem, pois é a partir dos documentos escolares que a escola organiza e desenvolve as propostas curriculares.

Educação Escolar Bilíngue para Surdos

O reconhecimento linguístico e cultural necessário para a educação bilíngue para surdos foi concretizado com a assinatura da Lei da Libras (BRASIL, 2002). A educação bilíngue pressupõe a valorização da diferença surda e da experiência visual, as metodologias visuais, recursos e materiais bilíngues, entre outros aspectos. Assim, na educação bilíngue para surdos, a Libras e o ensino com base no visual são fatores que devem estar presentes em todas as disciplinas.

A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola (BRASIL, 2014, p. 13).

Um intenso movimento, fomentado pela comunidade surda, em prol da educação bilíngue, busca priorizar a cultura surda e a educação de surdos em Libras. Na comunidade surda, os surdos têm a oportunidade de interagir, aprender e aprimorar a comunicação entre seus pares. Entende-se que a educação bilíngue propõe o uso da língua de sinais e da língua portuguesa

escrita. Ao tratar de educação bilíngue para surdos, o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê, em sua meta 4:

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 e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresenta a meta 4.7, que oferta educação bilíngue, em Libras, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, em escolas bilíngues e em escolas inclusivas. Ao relacionar o conceito de bilinguismo à educação de surdos, percebe-se que, para determinados grupos socioculturais, a educação bilíngue não é escolha, é necessidade: esse é o caso de pessoas surdas.

A educação bilíngue entrelaça grupos socioculturais na história, na língua, na política e nas artes. Skliar (2009, p. 7) defende a educação bilíngue a partir de uma questão política: “[...] o ‘político’ como construção histórica, cultural e social, e o ‘político’ entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional”. Ao estabelecer um olhar mais atento sobre educação bilíngue para surdos, a perspectiva visual e a diferença surda desvelam que, as representações da comunidade surda, cultura surda e pedagogia surda, estão constituídas e diluídas dentro da proposta bilíngue de educação.

Educação Matemática nas Escolas de Surdos

Em diferentes povos, há diferentes formas de aprender, diferentes atitudes e diferentes modos de relacionar-se com o outro, de solucionar problemas e de buscar alternativas. Cada comunidade possui uma maneira própria de posicionar-se defronte a discrepantes problemas. O que é relevante para um povo, pode não ser importante para o outro. Surdos que vêm de diferentes culturas se beneficiam da troca de experiências e agregam novos

conhecimentos dentro de outros grupos, conforme afirmam Knijnik et al. (2013, p. 26): “[...] as práticas matemáticas são entendidas não como um conjunto de conhecimentos que seria transmitido como uma ‘bagagem’, mas que estão constantemente reatualizando-se adquirindo novos significados, ou seja, são produtos e produtores da cultura”.

A Etnomatemática tem um olhar cuidadoso sobre as diferenças, as experiências, as culturas, os comportamentos sociais e os significados resultantes das práticas dos sujeitos. Desenvolver um currículo que leve em consideração a cultura e identidade do grupo a que se destina é proteger e valorizar as marcas de identidade de tal comunidade (ALBERTON, 2015). Para a Etnomatemática, as questões culturais são essenciais para a construção de conhecimentos matemáticos. Assim, para os surdos, a língua de sinais e a cultura visual são os meios que possibilitam a construção de conhecimentos. No caso de outras deficiências, outros elementos terão que ser apurados para a mediação de conhecimentos. Os conceitos matemáticos estão inseridos no planejamento e na organização da nossa vida. Embora tenhamos influências da comunidade, da escola, da família e de todo o ambiente onde vivemos, o conhecimento da matemática é internalizado para calcular, gerenciar nossas agendas, organizar nossos horários e compromissos, por exemplo.

Também dialogamos com produções de Borges e Nogueira (2013) para pensar sobre a educação matemática e suas implicações na educação de surdos. Com esses autores, entendemos que o conhecimento matemático toma díspares formas para atender a diferentes necessidades. As pessoas apropriam-se de conteúdos matemáticos para realizar atividades que não são únicas da escola. Os conhecimentos matemáticos se concretizam também em atividades do dia a dia, como calcular um trajeto, tirar a medida para confeccionar uma roupa, planejar uma viagem, organizar agendas etc. Nesse sentido, todas as pessoas desenvolvem pensamentos e raciocínios matemáticos para desempenhar suas funções cotidianas.

O estudo de Etnomatemática mostra que as práticas culturais e sociais são produções que podem organizar os planejamentos em ambientes diferentes. O aluno busca desenvolver atividades matemáticas para a resolução de problemas, mas possui a necessidade de organizar tarefas fora do âmbito escolar, por exemplo, organização de horário e cálculos mentais. A Etnomatemática mostra que a aula de matemática trabalha utilizando o

cotidiano e as práticas sociais como formas de mostrar ao aluno a relação de conteúdos e realidade.

O currículo se constitui como artefato cultural importante na construção do conhecimento e na valorização de identidades, pois nele a cultura de um povo pode ser inserida e trabalhada por meio de metodologias, teorias e objetivos mais apropriados para cada grupo. Os estudos da Etnomatemática têm contribuído para a articulação entre o currículo e as diferenças. Para a aproximação entre Etnomatemática e a educação matemática, entendemos que a Etnomatemática busca articular a cultura nas práticas escolares onde este campo é perceptível, como nas questões culturais e sociais, como Alberton (2015, p. 77) afirma: “[...] os estudos da etnomatemática muito têm contribuído para a articulação entre o currículo e as diferenças. Este campo de estudos mostra que diferentes grupos sociais podem adquirir conhecimento nos aspectos culturais da Matemática”.

Alicerçadas nessas considerações, apresentamos a análise dos documentos escolares, o que nos leva a pensar sobre os discursos curriculares da educação matemática que hoje são produzidos nas escolas investigadas. Assim, apresentamos neste capítulo, os enunciados que produzem práticas de educação matemática nas escolas de surdos investigadas. Por meio da leitura dos documentos escolares, realizamos as análises, fazendo as marcações necessárias e organizando uma tabela com excertos recorrentemente encontrados. Primeiramente, vejamos as propostas de educação de surdos contidas nos documentos:

Considerando a LIBRAS como a língua materna dos surdos e elemento construtor de desenvolvimento cognitivo e de identidade surda, a partir da interação, da troca e da identificação com seus pares, o sujeito surdo se apropria do conhecimento, constrói sua identidade, desenvolvendo, de forma natural sua língua. De acordo com esta perspectiva, pretende-se garantir o direito linguístico, a valorização da cultura surda, entendendo a Língua de Sinais como a primeira língua do surdo, numa perspectiva bilíngue a qual trata como um direito daqueles que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educados na sua própria língua.

Assim sendo, o bilinguismo pressupõe a Língua de Sinais como ferramenta fundamental para o ensino de todas as disciplinas, recebendo este status de primeira língua, a qual deve ser adquirida num contexto comunicacional natural, onde os diferentes sujeitos e interfaces que estão inseridos no contexto e estrutura escolar também fazem parte desta educação bilíngue assumindo um papel importante na difusão da Língua de Sinais. Neste contexto, a Língua Portuguesa escrita deverá ser ensinada como língua estrangeira, requerendo, necessariamente, o uso de metodologias específicas para a aprendizagem de segunda língua, sem esquecer,

entretanto, que esta aprendizagem irá ocorrer a partir da competência na primeira língua - LIBRAS (PPP, Escola α , p. 16).

Considera-se a língua de sinais como a primeira língua do surdo e, portanto, parte-se do princípio de que este terá maior competência em sua primeira língua - LIBRAS - e que esta servirá como base para a aquisição da Língua Portuguesa. A aprendizagem de uma segunda língua se dá por meio da competência em outra, como acontece com os ouvintes, pois aprendem uma segunda língua tendo como base a língua natural. O objetivo da educação bilíngue é que o surdo alcance um desenvolvimento linguístico-cognitivo e que tenha acesso às duas línguas - a língua de sinais e a língua portuguesa em sua modalidade escrita. (SILVA, 2008) (PPP, Escola γ , p. 12).

[a] proposta educacional prioriza o desenvolvimento da Língua de Sinais (L1) pelo contato das crianças com profissionais surdos e ouvintes usuários desta língua; a partir da Língua de Sinais, essas crianças são expostas ao ensino da escrita da Língua Portuguesa (L2). A educação bilíngue considera as particularidades e materialidade da Língua de Sinais e os aspectos culturais a ela associados, pressupondo que os educadores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham domínio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Língua Portuguesa no que diz respeito ao funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais.

Desse modo, os processos de ensino-aprendizagem desenvolvem procedimentos metodológicos específicos para o currículo que contempla a diversidade sociocultural e linguística dos educandos surdos e surdos com outras deficiências, tomando como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (L2) (PPP, Escola β está elaborando um novo projeto pedagógico).

As três escolas trabalham na perspectiva de uma educação bilíngue e atendem, especificamente, alunos surdos, respeitando e valorizando identidade e cultura surda na comunidade escolar. Os PPPs das escolas analisadas indicam possibilidades de ensino-aprendizagem considerando uma educação escolar bilíngue, por meio da língua de sinais e a língua portuguesa escrita.

A escola α está localizada na zona norte de Porto Alegre/RS, em prédio amplo e espaçoso, atende 99 alunos e possui uma equipe composta pela direção, supervisão, orientação educacional e psicóloga. Essa escola reconhece a comunidade surda, valoriza a língua de sinais, cultura e identidade dos alunos surdos. Segundo o PPP, em todas as áreas, reconhece ser valorizada a bagagem cultural do aluno para que se sinta acolhido e estimado. Assim, o

processo ensino-aprendizagem propõe atividades com a recepção viso-espacial, com ferramentas que tornem significativas a leitura, a escrita, exercícios e produções a partir de estímulos visuais, conforme excertos que seguem:

Nossa prática educacional baseia-se na exploração dos conhecimentos trazidos pelo aluno de acordo com o contexto em que está inserido, estando voltada para a construção dos conhecimentos partindo da realidade do educando.

[...] nossa metodologia prioriza a Língua de Sinais, mas também faz uma abordagem do letramento, reconhecendo que existe uma relação direta deste conceito como componente importante na construção do sujeito, estando diretamente ligada a uma natureza política, social, econômica, histórica e cultural, entendendo que o uso da leitura e escrita são importantes elementos de transformação social e individual no sujeito, consciente de sua realidade.

[...]

Sabendo que o processo de aprendizagem do sujeito surdo acontece de forma viso-espacial, nossa proposta busca, através de diferentes ferramentas pedagógicas, proporcionar elementos facilitadores deste processo.

Na prática, as ações pedagógicas são desenvolvidas através de atividades significativas, utilizando Língua de Sinais, ilustrações e escrita. Desta forma, a atuação em sala de aula aborda os assuntos em Língua de Sinais, estimula o visual, provoca discussão em Língua de Sinais, enfatiza o significado de novas palavras, ampliando o vocabulário, organiza o esquema principal, elabora o texto de acordo com a compreensão em cada faixa etária e realiza os exercícios a partir do material concreto (PPP, Escola α , p. 24-25).

A escola β , que atende 92 alunos, oferece o Ensino Fundamental. É composta por uma equipe diretiva, supervisão, orientação e psicóloga, com um ambiente amplo e adequado a todas as atividades necessárias. Conta com uma sala para a realização de cursos, como teatro, artes, e também cursos de Libras. Outrossim, oferece recursos e serviços educacionais especiais como o Centro Social, Clínica Especializada em Comunicação, o Programa de Habilitação e Reabilitação e Estimulação Precoce, Programa de orientação familiar - Psicologia, Serviço Social, Otorrinolaringologia, Fonoaudiologia e Audiologia. Tendo como objetivo: “[...] garantir um currículo que possibilite a formação de cidadãos comprometidos com a defesa da vida, tornando os conteúdos significativos para a existência dos educandos e incentivar os educadores a manter uma formação continuada” (PPP, Escola β , p. 3). Por conseguinte, essa escola organiza e planeja ações para estimular o aluno a ser

ativo e participante, atuante na transformação do mundo, conforme evidenciam os excertos que seguem:

O Currículo propõe flexibilidade e descentralização, reforçando a necessidade de construção de uma identidade coletiva em que as decisões e responsabilidades sejam compartilhadas em todos os níveis e modalidades de ensino, tendo como base o respeito aos direitos e deveres dos educandos, bem como aos/às professores/as e à comunidade escolar. No desenvolvimento do currículo a formação básica do cidadão, objetivo do ensino fundamental, deve estar articulada às áreas do conhecimento e às dimensões da vida cidadã, através dos temas transversais (PPP, Escola β).

A escola γ oferece o Ensino Fundamental, nos Ciclos de Formação e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com atendimento Educacional Especializado (AEE) e conta 56 alunos matriculados. Essa escola tem recursos para alunos surdos com outras deficiências, por exemplo, possui materiais indispensáveis de adaptação, rampas de acesso às salas de aulas e banheiros adaptados. Segundo o PPP da escola, sua proposta é garantir a aquisição da língua de sinais para garantir a escolarização do aluno.

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve ser garantida através de uma língua visual-espacial, através da LIBRAS. Se a criança chega na escola sem a aquisição da língua de sinais é fundamental que o trabalho seja direcionado para o processo de aquisição da mesma. Garantir o acesso à língua de sinais é garantir a aquisição da linguagem, a aquisição de valores, culturas e padrões sociais que perpassam através do uso da língua. A criança surda precisa ter acesso à LIBRAS e interagir com várias pessoas que usam tal língua para constituir sua linguagem e formar sua identidade (PPP, Escola γ , p. 10-11).

Em uma perspectiva de educação bilíngue, os documentos de cada escola consideram cultura, identidade e diferença surdas como elementos de valorização e aprendizagem do aluno surdo. A escola α tem foco principal no aspecto visual em sala de aula; a escola β discute sobre currículo e a identidade com uma prática pedagógica reflexiva, e a escola γ foca na discussão sobre construção de identidades dos alunos surdos e aquisição de língua de sinais dos alunos surdos.

Ao analisarmos os documentos que abordam o currículo, nas três escolas, percebemos que todas buscam valorizar as identidades, a diferença e a cultura surda. Os documentos orientam os planejamentos e as práticas de

educação matemática, buscando articular os conteúdos às experiências vivenciadas pelos alunos. Nesse sentido, os PPPs orientam que as questões da diferença no currículo, enfatizando a importância da língua de sinais e da cultura visual, estejam presentes na escola de surdos. O currículo escolar deve estar ancorado nas políticas educacionais que norteiam a educação de surdos para que sejam produzidos significados para eles. Para Alberton (2015, p. 74): “A Educação Matemática desenvolve habilidades para a manutenção da vida e, por isso, faz-se necessário um olhar atento sobre os conhecimentos que já fazem parte das experiências culturais dos alunos surdos [...]”. As escolas de surdos elaboram suas propostas pedagógicas considerando que a cultura é fundamental para que os surdos façam as conexões necessárias para atingir uma compreensão clara do conteúdo, centrada na língua de sinais e na experiência visual dos surdos.

Na análise do PPP da escola γ , encontramos referência aos grupos sociais e culturais nas ações educativas. A cultura visual do surdo, trabalhada sem desvincular-se do contexto socioeconômico e cultural da comunidade surda, traz a realidade diária para o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, são objetivos curriculares:

[...] garantir aos nove anos de escolarização básica do ensino fundamental um ensino qualificado, atualizado e consonante com as **necessidades do mundo contemporâneo, sem estar desvinculado, em nenhum momento, do contexto sócio-econômico e cultural em que os alunos estão inseridos** (REFERENCIAIS CURRICULARES, Escola γ , p. 5, grifos nossos).

A escola γ coloca que o currículo trabalhado está associado aos aspectos culturais e sociais da comunidade surda. Nessa escola,

[...] **o currículo é pensado em seu sentido mais abrangente**, o qual insere as atividades teórico-práticas presentes na vida escolar e **o processo de desenvolvimento da aprendizagem dentro e fora do espaço restrito da escola**. Assim, quando falamos em currículo, estamos tocando na questão das **ações e inter-relações que se estabelecem dentro da prática cultural e social**, na qual a escola está inserida, e que são determinantes do processo de desenvolvimento dos sujeitos ali envolvidos (PPP, Escola γ , p. 10-11, grifos nossos).

Analisando o PPP da escola β , percebemos que os planejamentos nessa escola são pensados e organizados de forma que o currículo esteja

vinculado ao contexto sociocultural, com atenção às experiências dos alunos para que estes façam parte do processo de ensino-aprendizagem. Nos documentos da escola β encontramos referências sobre a educação de surdos e as suas identidades articuladas com as práticas pedagógicas. A escola mostra-se preocupada em acompanhar as rápidas mudanças do mundo contemporâneo e entende que as relações pedagógicas devem ser reflexivas e atentas às demandas dos sujeitos a que atende.

Para efetivar o desenvolvimento de competências e habilidades dentro do Ensino Fundamental para além do saber fazer, **é necessário adotar um referencial metodológico que dê visibilidade ao currículo e uma identidade à prática pedagógica reflexiva.** Dessa maneira, professores/as e educandos devem eleger o diálogo como eixo das relações e fundamento do ato de educar (PPP, Escola β , está elaborando um novo projeto pedagógico).

Vivenciamos, hoje, um período de mudanças, impregnado de novas ideias que estão apontando em direção a um conjunto de condições sociais, que estão reestruturando os mapas sociais e culturais desta época. Nesta perspectiva de reconstrução, reorganização e principalmente de reformulação, novos sujeitos se formam e se constituem, e junto com eles **novas identidades e posições sociais** (PPP, Escola β , p. 8, grifos nossos).

Os conteúdos escolares, definidos pelo currículo, refletem os significados, valores culturais e sociais que foram construídos, ao longo da história, no processo de interação do homem com o mundo natural e social. Esses conteúdos, quando associados às competências e habilidades que os educandos desenvolvem para transformá-los em conhecimento, podem ser expressos como um conjunto de “fazeres e saberes” possíveis, a partir da apropriação dos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento (PPP, Escola β , grifos nossos).

Em um mundo globalizado, apressuradas mudanças forçam transformações nas esferas sociais. E isso também exerce influência na educação de surdos. Do isolamento à participação nas lutas e movimentos, os surdos paulatinamente ganharam visibilidade e, sua língua, destaque e disseminação. A partir da luta do movimento surdo, a escola de surdos assumiu a língua de sinais como língua de instrução e, conseqüentemente, numerosas áreas passaram por mudanças, priorizando a formação de sujeitos surdos mais preparados para viver no mundo de hoje, no qual assumem novas posições e ocupam espaços outrora a eles vedados.

Os objetivos que constam nos documentos das escolas também buscam proporcionar aos alunos a compreensão do conhecimento de seus contextos sociais e culturais. Dentro desses contextos, perceber-se como sujeito, entender que papel ocupa na sociedade, estabelecer metas e buscar conquistá-las, saber relacionar-se com o outro, são propostas de ações desenvolvidas para adequar conteúdos e metodologias que desafiem e oportunizem socialização e crescimento pessoal.

Ao longo do ensino fundamental espera-se que o aluno consiga:

- Habituar-se ao estudo, atenção, responsabilidade e cooperação;
- conhecer, interpretar e utilizar corretamente a linguagem matemática;
- Adquirir conhecimentos básicos, a fim de possibilitar sua **integração na sociedade** em que vive [...] (REGIMENTO ESCOLAR, Escola α , p. 31, grifo nosso).

- Ampliar e construir novos significados para os números (naturais, inteiros e racionais) a partir de sua **utilização no contexto social e da análise de alguns problemas históricos que motivaram sua construção**;

[...]

- Ampliar e construir noções de medida, pelo estudo de diferentes grandezas, a partir de sua **utilização no contexto social e da análise de alguns dos problemas históricos que motivaram sua construção**. [...] (PLANOS DOS ESTUDOS, Escola β , grifos nossos).

- Aprender a linguagem matemática através do uso de dados e informações;

- Compreender o conhecimento matemático **associado a situações socioetnoculturais**; [...]. (REFERENCIAIS CURRICULARES, Escola γ , p. 22, grifo nosso).

Nos documentos das escolas vemos que os trabalhos com os conteúdos matemáticos podem ser entendidos a partir da Etnomatemática, uma vez que os planejamentos levam em consideração as experiências sociais e culturais.

Para refletir sobre a educação matemática e o ensino de surdos nos contextos sociais, vale lembrar que as pessoas surdas também têm direito à informação e acesso aos acontecimentos, para que possam construir seus próprios conceitos e opiniões. Segundo o PPP, a escola α visa ações para a diferença, a identidade e a cultura surda, conforme excerto a seguir:

[...] buscamos uma pedagogia e um currículo que introduzam o significado de diferença, identidade e cultura tão necessária para a educação de surdos (PPP, Escola α , p. 8).

Dessa maneira, utiliza-se e amplia-se o uso da língua de sinais, dando visibilidade a essa língua, dentro e fora da escola, com exercícios de diálogo e criatividade para desinibir e valorizar a identidade surda. Busca-se, então, construir espaços onde haja mais ações para o fortalecimento da cultura, onde o aluno possa produzir e compartilhar os valores dessa comunidade.

As adaptações de currículo no PPP da escola β , para alunos surdos com outras deficiências associadas à surdez, partem do princípio de que as diferenças são marcas de identidade dos alunos surdos e, como tal, devem ser contempladas nos planejamentos de forma a atenderem as necessidades educacionais de todos e de cada um dos alunos, conforme coloca:

As Adaptações Curriculares - quando o planejamento trimestral não contempla as necessidades educacionais do aluno, **o professor organiza um planejamento individualizado com alterações de maior ou menor expressividade do currículo - podemos adaptar objetivos, conteúdos** (sequenciando ou priorizando alguns conteúdos, incluindo novos ou suprimindo outros), **metodologias, técnicas e estratégias de aprendizagem e avaliação. Essas adaptações curriculares pretendem beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos** (PPP, Escola β , grifos nossos).

O professor de Matemática precisa de formação docente para atuação no ensino de surdos. A partir da Libras, os conteúdos devem ser ensinados e, como bem colocam os autores Borges e Nogueira (2013, p. 52), o ensino de Matemática e os materiais manipuláveis são importantes para a compreensão dos conteúdos:

A exploração de materiais manipuláveis, por exemplo, é bem vista no ensino de Matemática, não como um momento de lazer, mas, sobretudo, de aprendizagem. O que devemos considerar ao adotar o uso destes materiais, é um planejamento de ensino que, acima de tudo, privilegie o ensino de Matemática como finalidade principal.

Muitos professores organizam recursos visuais na aula de matemática, conforme coloca o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*: “[...] no contexto da educação

bilíngue, professores criam seu próprio material didático bilíngue, a partir da inserção de ilustrações e da língua de sinais escrita, que permitem associação de desenhos com a língua, e, por conseguinte, que levam à aprendizagem de associações” (BRASIL, 2013, p. 14). Em ensino bilíngue, os artefatos visuais favorecem o aprendizado por meio da oposição entre as duas línguas. Conforme Alberton (2015, p. 80) infere que

Pensar em seleção de conteúdos no ensino da Matemática é pensar em mecanismos que contribuam para o desenvolvimento intelectual e criativo do aluno. Planejar atividades desafiadoras, que coloquem o raciocínio articulado com a solução de problemas práticos, desperta a curiosidade e amplia o leque de soluções para um determinado problema. As questões matemáticas contribuem para a solução de problemas práticos da vida [...].

Borges (2006, p. 55), em pesquisa sobre educação matemática para surdos, realizou entrevista com um professor sobre os conteúdos trabalhados com esses alunos. O professor entrevistado disse que:

[...] existe um acompanhamento mais próximo dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas no ensino de ouvintes e [...], na educação de surdos, os professores têm maior liberdade de decisão na escolha dos temas a serem trabalhados. A única consideração feita por todos os estabelecimentos é uma atenção maior na preparação para os exames vestibulares.

A análise dos documentos escolares revela que o planejamento sobre conteúdos a serem trabalhados na escola de surdos é forjado sob flexível estrutura. Por entender que o professor conhece seu aluno surdo, sabe a quem interessa essa aprendizagem, a escola deixa-o mais livre para determinar o que ensinar. E, muitas vezes, a possibilidade de flexibilização traz desafios perante os quais escolhas devem ser feitas. Nesse aspecto, desafiadoras podem ser a organização, seleção e construção de materiais bilíngues para o ensino, uma vez que demandam conhecimento específico na área e disponibilidade para o planejamento e construção de materiais bilíngues e acessíveis. Nesse sentido, Sales (2013, p. 3) argumenta que:

Os conteúdos curriculares podem ser os mesmos, mas a forma e o método de ensinar devem ser diferentes, visando a aprimorar o desenvolvimento das habilidades do indivíduo, pois, de acordo com suas necessidades, será necessário aplicar métodos de ensino particulares e específicos.

Entendemos que a escola tem como propósito preparar o aluno para as diferentes atividades sociais e de trabalho. Essas questões, em geral, estão presentes em debates e planejamentos das atividades escolares e são atendidas de acordo com a proposta do PPP da instituição de ensino. Todo o professor, assim, faz seu planejamento de atividades de acordo com os objetivos de cada escola e do perfil do aluno. As questões “o que ensinar?” e “para quem ensinar?” devem ser indagações recorrentes no planejamento de aulas.

Considerações Finais

O Ensino de Matemática, consoante os Projetos Político-Pedagógicos das três escolas aqui analisados, tem como objetivo estabelecer propostas de diretrizes e ações, organizando projetos e eventos que contemplem a educação de surdos. Desenvolver atividades que considerem as diferenças culturais e as identidades exige transformação no modo de cada professor, de planejar e ensinar. Os conteúdos são os mesmos propostos pelo currículo do nível de ensino, mas as estratégias terão que ser pensadas para o aluno surdo. Não temos uma cartilha que trace proposta e resultados, o caminho é do estudo e da pesquisa. Enquanto isso, vamos conversando, discutindo e trocando experiências.

Na pesquisa desenvolvida, observamos que as propostas apresentadas nos PPP dispõem sobre os conteúdos curriculares da área da Matemática: que sejam trabalhados valorizando os “conteúdos dentro de contextos sociais e culturais”. As análises também sugerem que a metodologia e a avaliação do aluno surdo são feitas a partir de uma perspectiva de educação bilíngue, sendo o ensino oferecido através da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa. A proposta é que a metodologia e avaliação, associadas às questões culturais dos sujeitos a que se destinam, promovam o desenvolvimento de conhecimentos de Matemática. Entende-se que a escola

de surdos também enfrenta o desafio de uma realidade áspera, pela condição social do aluno surdo.

Analisando os documentos das escolas α , β e γ , entendemos que as três escolas constroem suas práticas observando a diferença, a cultura e as identidades dos alunos surdos. Os professores de Matemática dessas escolas são orientados a planejar e organizar conteúdos articulados aos contextos sociais e culturais, em uma perspectiva de Etnomatemática. Os documentos sugerem que é possível os alunos terem uma vivência matemática dentro da cultura e da comunidade a que pertencem.

É essencial que as escolas proporcionem debates entre seus professores, de modo que as discussões sobre as práticas e as experiências pedagógicas sejam compartilhadas, e que atividades que promovam reflexões sejam desafios constantes. Nessa troca, a escola pode estabelecer diretrizes e ações organizando as atividades e os projetos a serem desenvolvidos por cada uma.

Percebemos que as três escolas fazem as discussões sobre ensino antes de estabelecer ações e organizam seus trabalhos considerando a luta política, legitimando a Libras e os anseios da comunidade surda. A análise dos documentos das escolas α , β e γ mostram que as três instituições vêm construindo as propostas e trabalhos pedagógicos de acordo com as lutas políticas que advêm dos movimentos surdos, preservando e produzindo espaços de valorização da cultura surda. Assim, a cultura e as identidades surdas são pilares fundantes na construção da educação matemática para surdos.

Ainda, com todo o envolvimento da escola e de seus professores, reconhecemos que devemos perseguir mais resultados na educação, sendo tal busca o norte orientador de nossa pesquisa. É necessário promover debates, discutir experiências, buscar possibilidades que sejam desafiadoras para a permanência e qualificação do aluno; onde o aluno surdo adquira conhecimento, conquiste acolhimento e valorização da língua.

Ao concluir, reconhecemos a existência, nas escolas pesquisadas, do enaltecimento da cultura e da comunidade surda, por meio da inserção da Libras em todos os espaços escolares, com metodologias e estratégias em consonância com a cultura surda.

Referências

ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. **Discursos Curriculares sobre Educação Matemática para surdos**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BORGES, Fábio Alexandre. **Institucionalização (sistemática) das representações sociais sobre a “deficiência” e a surdez: relações com o ensino de Ciências/Matemática**. Maringá: UEM, 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

BORGES, Fábio Alexandre; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Uma Panorama da inclusão de Estudantes Surdos nas aulas de Matemática. *In*: NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius (Org.). **Surdez, inclusão e matemática**. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 43-70.

BRASIL. Lei n. 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, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013: subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - a ser implementada no Brasil**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Câmara dos Deputados, 2014. Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 13 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1996. p. 5-20.

GALLO, Silvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. 2. ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. p. 213-223.

KNIJNIK, Gelsa et al. **Etnomatemática em movimento**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. In: EYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MORAIS, Mônica Zavacki de; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lisa. Pedagogia e Diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (Org.). **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 16-31.

SALES, Elielson Ribeiro de. A visualização no ensino de matemática: uma experiência com estudantes surdos. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM), 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2013. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/80_28_ID.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

THOMA, Adriana da Silva. A afirmação da diferença e da cultura surda no cenário da educação inclusiva: desafios para o currículo. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim. (Org.). **Estudos Culturais e Educação**: desafios atuais. 1. ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2012. p. 205-215.

Documentos Analisados

PLANOS dos Estudos. Escola β . Porto Alegre, RS.

PPP. Projeto Político Pedagógico. Escola α . Projetos Político-Pedagógicos da escola de Ensino Fundamental. Porto Alegre, RS.

PPP. Projeto Político Pedagógico. Escola β . Projetos Político-Pedagógicos da escola de Ensino Fundamental. Porto Alegre, RS.

PPP. Projeto Político Pedagógico. Escola γ . Projetos Político-Pedagógicos da escola de Ensino Fundamental. Porto Alegre, RS.

REFERENCIAIS Curriculares. Escola γ . Porto Alegre, RS.

REGIMENTO Escolar. Escola α . Porto Alegre, RS.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Chamada MCTIC / CNPqNo 28/2018).

EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL*

Cássia Geciauskas Sofiato
Paulo Vaz de Carvalho
Orquídea Coelho

Introdução

Uma incursão na história da educação de surdos permite identificar a presença e a importância das línguas de sinais ou gestuais em diferentes períodos e espaços geográficos. Quando a educação de surdos passou a ser considerada como possível e realizada de forma intencional, a partir do século XVI, muitos dos pioneiros dessa empreitada levaram em consideração o alfabeto manual desenvolvido por Melchior Yebra, e depois por Pedro Ponce de León, que ganhou notoriedade, como forma de apoiar o trabalho de oralização, para soletrar palavras. A obra *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, de Juan Pablo Bonet (1620), divulgou tal alfabeto e “atraiu a atenção de vários intelectuais europeus, inspirando alguns deles a dedicarem-se ao ensino de surdos” (CARVALHO, 2012, n.p).

John Bulwer, um médico inglês do século XVII, assinalou a existência de uma forma de comunicação dos surdos, mas à época, não reconhecida como língua. Com o esse *status*, percebe-se a presença do alfabeto manual e de uma língua de sinais ou gestual para fins pedagógicos nos séculos subsequentes, apesar da forte influência da abordagem oralista na educação de surdos.

Na França do século XVIII, pode-se observar a relevância que a língua de sinais ou gestual constituiu a partir do trabalho realizado pelo abade Charles Michel de L'Épée. De acordo com Carvalho (2012), este fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris e tinha como base um método que reconhecia a língua de sinais francesa.

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.69-104

A este método, L'Épée chamaria de gestos metódicos cuja descrição é apresentada nas suas duas principais obras: *Institution des Sourds-Muets par la voie des signes methodiques* (1776) e *La véritable manière d'instruire les sourds et muets confinée par une longue experience* (1784) (CARVALHO, 2012, p.1).

O século XIX foi palco de fortes controvérsias entre as duas filosofias presentes no momento na educação de surdos: a gestualista, iniciada pelo abade Charles Michel de L'Épée e continuada por outros expoentes, tais como Jacob Rodrigues Pereira na França e, a oralista, defendida por Samuel Heinicke, na Alemanha. Entretanto, todas as tentativas de representar e de valorizar a língua de sinais ou gestual foram aniquiladas pelo II Congresso Internacional de Educação de Surdos-Mudos, realizado em Milão no ano de 1880. De acordo com Witchs, Lopes e Coelho (2019, n.p):

A discussão gestualismo *versus* oralidade ocorre desde os primórdios da educação de surdos. Se tomarmos como exemplo países que têm sistemas de saúde e de educação mais avançados, como Suécia, Dinamarca, Noruega, Holanda e até mesmo Estados Unidos da América, as discussões sobre a surdez e o baixo alcance educacional dos surdos também são polêmicas (WITCHS; LOPES; COELHO, 2019 apud DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 585-586).

No Congresso de Milão ficou acordado que a abordagem oralista deveria ser primordial para a educação e instrução de surdos. Depois dessa decisão ao nível mundial, tal abordagem predominou do fim do século XIX até meados do século XX, na Europa e na América. Entretanto, a crença no potencial da língua de sinais ou gestual nunca deixou de existir por parte de alguns pesquisadores, educadores e surdos. Prova disto é que a partir de 1960, por meio dos trabalhos de Willian Stokoe, a língua de sinais ou gestual ganhou o *status* de língua. Além de desenvolver padrões teóricos e metodológicos, ele a reconheceu como entidade linguística singular, tanto em seus aspectos de estruturação interna quanto em sua gramática (SACKS, 1990).

Após os estudos iniciados por Willian Stokoe, surgiram outros trabalhos, que lançaram um novo olhar em relação às línguas de sinais ou gestuais utilizadas por surdos ao redor do mundo. Apesar de os livros de Willian Stokoe terem sido criticados na época de sua publicação, não se pode negar que, em poucos anos, ocorreu uma revolução em duplo sentido: uma

revolução cultural e política, e, além disso, científica, que dispensou atenção à língua de sinais ou gestuais e a seus substratos cognitivos e neurais. Nessa esteira, foram desenvolvidos estudos neurofuncionais (DONATO E DINIZ, 2017?), e estudos relativos à organização cerebral das línguas de sinais ou gestuais (Edward Klima e Úrsula Bellugi) que tiveram um grande impacto e contribuíram para a compreensão das noções de aquisição das línguas de sinais ou gestuais e para a educação de surdos.

Esse novo *status* da língua de sinais ou gestual ganhou mais força ao nível mundial a partir da década de 1980, com a abordagem do bilinguismo¹. No Brasil, o bilinguismo passou a ser mais estudado, difundido e implementado a partir da década de 1990, por meio de autores filiados aos estudos culturais (SKLIAR, 1998, PERLIN, 1998).

A abordagem do bilinguismo na educação de surdos acena para a aquisição de, ao menos, duas línguas: a língua de sinais ou gestual como primeira língua (L1) e a língua oficial do país, como segunda língua, na modalidade escrita (L2). Porém, Skliar (1998) refere que não se trata apenas disso:

[...] o termo bilinguismo diz tudo mas, ao mesmo tempo, não diz nada acerca da educação para surdos. Diz tudo porque propõe e tende à construção de um ponto de partida a que não se pode renunciar: afirma a existência de duas línguas na vida dos surdos; mas não diz nada porque, por trás dessas línguas, há culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organização comunitária, formas de ver o mundo e conteúdos culturais que geralmente são omitidos ou não são reconhecidos como tais pelos ouvintes (p. 55).

¹ Na abordagem do bilinguismo, o surdo é considerado um sujeito que possui uma língua que lhe é natural, que é a língua de sinais ou gestual (L1). Skliar (1998, p. 49) “os trabalhos da linguística pós-estruturalista avalizaram o status linguístico das línguas de sinais como línguas naturais e como sistemas diferenciados das línguas orais: o uso do espaço com valor sintático e topográfico e a simultaneidade dos aspectos gramaticais são algumas das restrições impostas pelo tipo de modalidade viso-espacial e determinam sua diferença estrutural em relação às línguas auditivo-orais”.

Além do ensino das línguas, a educação bilíngue para surdos também pode se caracterizar como “uma oposição aos discursos e às práticas hegemônicas” (clínicas) e “como um reconhecimento político da surdez como diferença” (SKLIAR, 1999, p. 7). Nesse sentido, o bilíngue da educação de surdos tem uma dimensão mais alargada:

Discutir a educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo valor: o político como construção histórica, cultural e social, e o político entendido como relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional (SKLIAR, 1999, p. 7).

Ainda de acordo com o autor, a educação bilíngue para surdos, deveria propor a identidade dos surdos como um elemento norteador de práticas pedagógicas significativas, num contexto bilíngue e bicultural para além das fronteiras da escola e promover a plena participação dos surdos como cidadãos (SKLIAR, 1998). Tal discurso, apesar de ter sido proposto na década de 1990, ainda se mantém atual, diante de diferentes contextos mundiais e as peculiaridades da educação de surdos em cada país, de acordo com suas políticas públicas e educacionais. Podemos considerar que muito se avançou, mas desafios ainda se fazem presentes no que se refere ao *bilíngue* e *bicultural* na educação de surdos e seus encadeamentos, tendo em vista a inserção dos surdos em diversos espaços da vida social, possibilitados ou não pelo processo educacional.

Destarte, este estudo objetiva refletir, com base em alguns marcos legais relacionados com a educação de surdos no Brasil e em Portugal, implicações para a educação bilíngue e experiências escolares. Os países em questão assumem o bilinguismo como abordagem educacional e reconhecem a importância dos espaços bilíngues para o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos, além de contarem com um aporte legal específico para tal público. Outra singularidade que se apresenta quando tratamos da educação de surdos no Brasil e em Portugal é que nos referidos países tal empreitada teve início no século XIX, conferindo a ambos uma característica secular, marcada por uma trajetória consolidada em nível mundial.

A abordagem que caracteriza o presente estudo é qualitativa e a pesquisa bibliográfica e documental norteou a construção de um referencial circunstanciado para cada nação aqui proposta. Ancorados em Gil (2002), fez parte do *corpus* deste estudo, essencial:

i) No Brasil: o Decreto Lei n, 5626 de 2005, que 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;

ii) Em Portugal: A Lei Constitucional de 1997, o Despacho Conjunto 105 de 97, o Despacho 7520 de 98, o Decreto-Lei 3/2008 e o Decreto-Lei 54 de 2018.

Para conferir a abordagem um caráter mais didático, optou-se pelo delineamento de cada contexto e posteriormente a explicitação dos entrelaçamentos possíveis, tendo em vista a perspectiva de Detienne (2004) sobre a construção de conjuntos comparáveis.

Educação bilíngue de surdos no Brasil

A educação bilíngue de surdos no Brasil, de acordo com os preceitos do bilinguismo, vem se constituindo na educação formal desde a década de 1990 e possui especificidades que envolvem a organização do espaço escolar (*deaf space*), o planejamento do currículo bilíngue, ao menos, em duas línguas; uma didática diferenciada; processos de avaliação compatíveis com o público em questão; a formação de profissionais para atuarem em tal contexto; o uso de recursos didáticos apropriados; entre outros aspectos.

O trabalho com a abordagem do bilinguismo e outros fatores, tais como a mobilização do movimento social surdo no Brasil contribuíram para que a língua brasileira de sinais (Libras) fosse reconhecida “como meio legal de comunicação e expressão” “oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”, por meio da Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002). No ano de 2005, houve a regulamentação da lei mencionada anteriormente por meio do Decreto-Lei nº 5626 que, em seus nove capítulos, discorre sobre os direitos das pessoas surdas à educação, saúde, entre outros aspectos. Tal decreto promove a discussão e visibilidade da Libras uma vez que a referida língua é assunto dos nove capítulos que a compõem, cada um tratando de uma série de particularidades e suas devidas implicações.

O capítulo VI do Decreto-Lei nº 5626 trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Neste capítulo, faz-se menção às escolas de educação bilíngue para surdos e demais serviços educacionais que devem ser oferecidos para este público-alvo:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

Os pressupostos expressos no Artigo 22, promoveram a organização de espaços escolares brasileiros de forma a considerar e validar o oferecimento da educação bilíngue para os alunos surdos. Entretanto, tal organização assume características específicas a partir do cruzamento do Decreto-Lei n. 5626 de 2005 com outras leis brasileiras ou documentos, tais como a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008. Lodi (2013) discorre sobre o teor de tais documentos:

Enquanto a *Política de Educação Especial* defende a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino, as comunidades surdas e pesquisadores da área, considerando a diferença linguística desse grupo social e o disposto no Decreto nº 5.626/05, advogam que a educação de surdos constitui-se como um campo específico do conhecimento, distanciando-se da educação especial. Observou-se que o Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a *Política*, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais (p. 1).

Com base no excerto apresentado, podemos perceber que a interpretação dos desdobramentos de uma educação bilíngue em termos de educação de surdos varia e determina diferentes encaminhamentos e ações nos espaços escolares.

Apoiados nas considerações apresentadas anteriormente, daremos destaque aos modelos de escolas presentes na educação de surdos no Brasil, que para fins deste estudo assumem três formatos, mas que não são implementados da mesma forma em todo o território nacional em função de particularidades de cada região, apesar de ser um direito da pessoa surda. Não obstante as diferenças de formato, todas assumem como pressuposto a educação bilíngue.

A escola comum inclusiva

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei n.º. 13146 de 2015, no artigo 27 afirma que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015). Neste sentido, a escola comum figura como uma possibilidade para alunos surdos. Em tal escola, considerando a base nacional comum e a parte diversificada proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394 de 1996, está previsto o oferecimento de disciplinas relacionadas com o ensino da “língua portuguesa, matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996). Soma-se ao que já foi explicitado o ensino da língua inglesa (a partir do sexto ano do ensino fundamental), a disciplina de Artes e de Educação Física.

Nesse sentido, a língua de instrução na sala de aula da escola comum é a língua portuguesa, que será a base para o trabalho com todas as áreas do conhecimento e que também será trabalhada por meio de disciplina específica, ao longo de toda a educação básica. Neste espaço, a rigor, o ensino e aprendizado de Libras ocorrerão no atendimento educacional especializado para os alunos surdos (AEE) no contraturno. O documento *Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com surdez*, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, traz ponderações acerca da educação inclusiva e o trabalho com alunos surdos:

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de como, onde e de que forma as crianças utilizam as línguas na escola (BRASIL, 2007 APUD MEC/SEESP, 2006).

O referido documento prevê, especificamente, o trabalho com a Libras no AEE e com a língua portuguesa em três momentos didático-pedagógicos:

Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias e destina-se aos alunos com surdez. Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (BRASIL, 2007, p.25).

Este documento ressalta que, no momento didático pedagógico relativo ao ensino de Libras, o profissional responsável pelo trabalho (professor e/ou instrutor de Libras - preferencialmente surdo) desenvolverá

seu trabalho a partir do estágio de desenvolvimento da língua de sinais em que o aluno se encontra. Em tal documento está expresso que o planejamento do AEE deve ser feito pelo professor respeitando as especificidades da língua brasileira de sinais. Além disso, ênfase é dada ao estudo de termos científicos a serem abordados nos conteúdos escolares. No que tange à língua portuguesa, o documento prescreve que o trabalho deve ser realizado por uma professora graduada em tal língua e com base no nível de desenvolvimento linguístico do aluno.

Outro documento que discorre sobre o ensino de Libras e da língua portuguesa faz parte da série *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* e intitula-se *Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez* (BRASIL, 2010). Nos textos introdutórios, apresentam-se as premissas para o trabalho com alunos surdos no contexto inclusivo e define-se que “a proposta de educação bilíngue pauta a organização da prática pedagógica na escola comum, na sala de aula comum e no AEE” (BRASIL, 2010, p. 9).

As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicossocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem (BRASIL, 2010, p. 8).

Neste material, além do conteúdo que trata do AEE para alunos surdos e suas implicações, destaca-se que a língua de instrução do AEE é a Libras. Ele traz em um dos capítulos aspectos referentes à gramática da Libras e considerações sobre termos técnico-científicos das diferentes áreas do conhecimento em Libras. Em relação ao ensino da língua propriamente dito, o documento salienta que o professor responsável pelo trabalho deve fazer o planejamento com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras e que o trabalho deve ser realizado de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua dos alunos. Além disso, o professor precisa:

Planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais. Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos (BRASIL, 2010, p. 17).

Neste documento, percebe-se que há uma ênfase em relação aos aspectos fonológicos da língua, pois, além do delineamento de tal nível linguístico na seção que se dedica à gramática, no trecho dedicado à orientação para a avaliação da aprendizagem de Libras, o documento recomenda:

O professor do AEE avalia sistematicamente a aprendizagem dos alunos em Libras: conhecimento dos sinais, fluência e simetria. Em fluência e simetria, analisam: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação e expressão facial. Avaliam também o emprego de termos técnico-científicos, de acordo com o ano ou ciclo escolar em que o aluno se encontra (BRASIL, 2010, p. 18).

O trabalho desenvolvido pelo Atendimento Educacional Especializado, apesar de existir uma previsão legal para a sua viabilização, assume diferentes características em território nacional.

Os documentos descritos ainda têm sido utilizados como referência para muitos sistemas de ensino, levando-se em consideração as suas particularidades e modos de operacionalização. Como mencionado anteriormente, observa-se neste modelo a hegemonia da língua portuguesa, uma vez que é a língua de instrução utilizada pela escola comum (LODI, 2013) e o ensino e difusão da Libras fica a cargo do AEE em momentos didáticos planejados. Neste modelo de escola, a presença do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais é fundamental para que o aluno surdo possa ser inserido e participar de todas as atividades acadêmicas:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que

viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Entretanto, a presença e pertença deste profissional em espaços educacionais nos seus mais variados níveis ainda é um desafio na realidade brasileira, apesar da previsão legal e das matrículas dos alunos surdos.

A escola bilíngue

Outra possibilidade garantida por lei a alunos surdos é a escola bilíngue. Nestas escolas, as línguas de instrução são, a rigor, a língua brasileira de sinais (L1) e a língua portuguesa (L2) na modalidade escrita e ambas são utilizadas no processo educativo (BRASIL, 2005). Ademais, na escola bilíngue dimensiona-se que, minimamente, a cultura surda perpassa o currículo escolar e que os professores e demais profissionais que atuam neste espaço sejam bilíngues.

Dentro desta perspectiva, cada estado brasileiro tende a assumir um modelo bilíngue de acordo com as suas particularidades e possibilidades em termos financeiros, de gestão e condução didático-pedagógica. Isso ocorreu em algumas localidades após a publicação do Decreto-Lei n. 5626 de 2005, entretanto, pode-se dizer que não são todos os estados e municípios do país que oferecem tal possibilidade pelas mais variadas questões: por falta de recursos financeiros para arcar com este tipo de estrutura escolar, falta de profissionais para compor o quadro administrativo-pedagógico, número reduzido de alunos surdos, priorização da escola comum para o alunado surdo, entre outros aspectos.

Para uma melhor delimitação de uma escola bilíngue e organização, nossa análise tomará como referência as escolas bilíngues para surdos do município de São Paulo, lembrando que a *autonomia* para a organização de tais espaços também está implícita no Decreto- Lei nº. 5626 de 2005.

Em 2011, o município de São Paulo criou as escolas bilíngues, por meio do Decreto nº 52.785, com a finalidade de reorganizar a proposta curricular na perspectiva da educação bilíngue, em Libras e em língua portuguesa;

Art. 1º Ficam criadas as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, destinadas a crianças, jovens e adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções, e surdo-cegueira, cujos pais do aluno, se menor, ou o próprio aluno, se maior, optarem por esse serviço (SÃO PAULO, 2011, n.p.).

A portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011, regulamentou o decreto 52.785 de 2011 que criou as escolas de educação bilíngue para surdos - EMEBS. Em tal portaria, a Libras é reconhecida como língua de instrução e que “anula a deficiência linguística, consequência da surdez, permitindo que as pessoas surdas se constituam como membros de uma comunidade linguística minoritária” (SÃO PAULO, 2011).

Dentro desta perspectiva, a Libras é ensinada por instrutores (preferencialmente surdos) ou professores bilíngues e:

§ 2º - A LIBRAS integrará o Quadro Curricular como componente curricular da parte diversificada e deverá possibilitar aos alunos surdos o acesso ao conhecimento, a ampliação no uso social da língua bem como a reflexão sobre a sua gramática, sobre o funcionamento da língua nos diferentes usos e o conhecimento da cultura surda. Grifo nosso (SÃO PAULO, 2011, n.p.).

Apesar de a Libras estar prevista como componente da parte diversificada do currículo e este fato ser um avanço no que se refere a organização de uma escola bilíngue, a sua carga horária ainda é inferior se compararmos a carga horária da disciplina de língua portuguesa. A portaria nº 6 571 de 2014, que Institui as Matrizes Curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs), Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBSs) e dá outras providências, destaca Libras na matriz curricular (exemplo do oferecimento diurno):

Figura 1. Anexo IV da Portaria nº 6 571 de 2014

MATRIZ CURRICULAR											
LEIS FEDERAIS NºS 9.394/96 E 11.274/06 E RESOLUÇÕES CNE/CEB 04/09, 04/10 E 07/10											
BASE NACIONAL COMUM	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas-aula semanais								
			Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	6	6	6	6
		Arte	1*	1*	1*	1*	1*	2	2	2	2
		Ed. Física	2*	2*	2*	2*	2*	3	3	3	3
	Matemática	Matemática	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Ciências Humanas	Geografia	3	3	3	3	3	3	3	3	3
		História	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total da Base Nacional Comum			23	23	23	23	23	25	25	25	25
Parte Diversificada	Língua Brasileira de Sinais	LIBRAS	5	5	5	5	5	3	3	3	3
Total da Parte Diversificada			5	5	5	5	5	3	3	3	3
Total da Carga Horária			28	28	28	28	28	28	28	28	28
Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1	1

*Aulas com o Professor especialista, dentro do horário de funcionamento do turno

Fonte: São Paulo (2014)

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - LEI FEDERAL Nº 9.394 – Artigo 34									
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Sala de Leitura	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Laboratório de Informática Educativa	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	2	2	2	2	2	2	2	2	2

DOCÊNCIA COMPARTILHADA – DECRETO Nº 54.452/13									
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Projetos	-	-	-	1#	2#	3*	-	-	-
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	3	2	2	2	2	1**	-	-	-
TOTAL	3	2	2	3	4	4	-	-	-

Nº de aulas de orientação de projetos de acordo com o § 3º do art. 7º da Portaria nº 5.930/13
 *Nº de aulas estabelecidas de acordo com inciso II do art. 8º da Portaria nº 5930/13
 **01 aula para Projeto envolvendo LIBRAS em docência compartilhada

- 28 horas-aula X 40 semanas = 1.120 horas-aula
- 1.120 horas-aula X 45 minutos = 50.400 minutos
- 50.400 minutos + 6.000 minutos (recreio e atividades orientadas) = 56.400 minutos
- 02 horas-aula (enriquecimento curricular) X 40 semanas = 80 horas-aula
- 80 horas-aula X 45 minutos = 3.600 minutos
- 3.600 minutos + 56.400 minutos = 60.000 minutos ou 1.000 horas

Fonte: São Paulo (2014)

De acordo com a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, a “Educação Bilíngue deverá contemplar os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e as condições didático-

pedagógicas para que a Libras e a língua portuguesa constituam línguas de instrução, comunicação e de circulação na escola” (SÃO PAULO, 2016, p. 12). As unidades educacionais oferecem os seguintes níveis de escolarização: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O ensino de Libras e de língua portuguesa tem atenção especial no município em questão. No ano de 2008, 2012 e 2019 foram publicados documentos com o intuito de nortear o encaminhamento curricular e metodológico do ensino das referidas línguas: i) 2008-*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: língua brasileira de sinais- Libras e Orientações curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: língua portuguesa para pessoa surda*; ii) 2012-*Caderno de apoio a aprendizagem de LIBRAS - 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental*;

iii) 2019- *Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais e Currículo da cidade: Educação especial: Língua Portuguesa para surdos*.

As referidas obras têm por finalidade aprimorar e nortear o ensino e a aprendizagem da Libras e da língua portuguesa, de forma a acompanhar a tendência do município, no que tange às publicações relacionadas a educação básica.

De acordo com Santos (2018), a portaria nº 5.707 de 2011 explicita o modelo bilíngue no município, enfatizando:

A organização da educação oferecida nos diferentes níveis de ensino, a posição da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa no ensino dos surdos, a Libras aparecendo como língua de instrução e também como disciplina presente na Parte Diversificada do currículo, as propostas de ensino de Libras para a comunidade, os profissionais que atuam na escola bilíngue e suas respectivas formações, o módulo de crianças por turma, a caracterização das Unidades-Polo, entre outras disposições (SANTOS, 2018, p. 175).

Com base nos aspectos salientados pertencentes à proposta de educação bilíngue oferecida pela rede municipal de São Paulo, podemos inferir que são muitos os aspectos envolvidos para a implementação e funcionamento de um modelo desta natureza. Além da garantia das línguas de

instrução específicas, a necessidade de conceber um *deaf space*, o apoio de recursos didáticos e a formação de profissionais bilíngues são fatores imprescindíveis para a consolidação deste tipo de escola.

Outro ponto que faz a diferença são as práticas pedagógicas que numa escola bilíngue levam em consideração a linguagem visual de forma imprescindível para o alunado surdo. O desenvolvimento do currículo por meio da linguagem visual pode potencializar o ensino e a aprendizagem de conteúdos das variadas áreas do conhecimento. Entretanto, o trabalho com este tipo de linguagem requer formação e planejamento por parte dos professores ou instrutores surdos.

A defesa e até mesmo a manutenção de escolas bilíngues ainda se faz necessária no Brasil em algumas regiões, tendo em vista o cenário político de cada localidade e sua adesão ou não a tal modelo, apesar da legitimidade legal.

Escolas polo bilíngues

Para definir a proposta deste tipo de escola recorreremos, mais uma vez, ao trabalho desenvolvido no município de São Paulo. Porém, é importante salientar que escolas com esta configuração também funcionam em alguns outros municípios nos diversos estados do Brasil e podem possuir características diferentes das que serão mencionadas a seguir.

As unidades polo bilíngues, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, são escolas regulares bilíngues com características inclusivas e atendem alunos surdos e ouvintes (SÃO PAULO, 2011). Tais escolas são regulares, mas possuem uma estrutura específica para o trabalho com os estudantes surdos. No município de São Paulo são duas as unidades polo bilíngue, que junto a escolas bilíngues fazem parte dos serviços pertencentes à Educação Especial.

Nas unidades polo bilíngue, objetiva-se que desde os anos iniciais do ensino fundamental sejam desenvolvidas a Libras e a língua portuguesa com os alunos surdos, acompanhando o fluxo da escola em termos curriculares. A Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2016 (p. 12), prevê para tais espaços educacionais os seguintes profissionais: “para as Unidades Polo de Educação Bilíngue e as escolas comuns, instrutor de Libras, preferencialmente surdo, intérprete de Libras/língua portuguesa e guia-intérprete de Libras/língua portuguesa”.

Segundo o referido documento, as unidades polo bilíngues possuem as Classes Bilíngues I e as Classes Bilíngues II. Com o intuito de organizar o trabalho bilíngue da rede municipal de São Paulo, o comunicado nº 567 de 2012, da Secretaria Municipal de Educação, explicita o trabalho previsto para classes bilíngues I:

Bilíngue I: classe de educação bilíngue que receberá a matrícula dos alunos surdos e oferecerá a LIBRAS como língua de instrução, na seguinte conformidade:

2.1.1 - Na Educação Infantil composta por alunos surdos do Infantil I e Infantil II;

2.1.2 - No Ensino Fundamental I composta por alunos surdos do 1º ao 5º ano e as classes organizadas por ano do ciclo, podendo, excepcionalmente, serem organizadas agrupando alunos dos diferentes anos do ciclo I (SÃO PAULO, 2012, n.p.)

Ademais, tal documento também prescreve o trabalho a ser desenvolvido na classe bilíngue II:

Bilíngue II: atenderá, prioritariamente, os alunos matriculados nas classes do Ensino Fundamental II, no componente Língua Portuguesa, ministrada no mesmo horário daquela ofertada para alunos ouvintes, com metodologia de ensino de segunda Língua e poderá oferecer também o atendimento educacional especializado e LIBRAS, para alunos, no contraturno escolar, bem como para a comunidade escolar (SÃO PAULO, 2012, n.p.)

Nas unidades polo bilíngue, assim como nas escolas bilíngues do município, estão previstas aulas de Libras para familiares dos alunos surdos, funcionários da escola e pessoas da comunidade. No caso das unidades polo bilíngue, estão previstas aulas de Libras como segunda língua para alunos ouvintes.

Assim como as escolas bilíngues, as unidades polo bilíngue demandam um grande investimento para funcionar da forma planejada e assertiva para o alunado surdo. Dessa forma, é um modelo bastante interessante, mas depende do trabalho colaborativo entre todos os membros da comunidade escolar para que consiga levar a cabo a sua missão educacional.

A educação bilíngue de surdos em Portugal

Segundo Gregory (1996), a educação bilíngue é uma abordagem à educação de crianças surdas que usa a língua gestual da Comunidade Surda e a língua escrita/ oral da comunidade ouvinte circundante.

Em Portugal, as primeiras abordagens à educação bilíngue para crianças e jovens surdos surgiram nas décadas de 1970, 1980 e 1990 , numa primeira fase como reação aos métodos oralistas e numa segunda fase através da influência de parcerias com a Suécia e com os Estados Unidos da América (EUA), curiosamente os dois países que não ratificaram as resoluções do Congresso de Milão de 1880.

Se adotarmos a definição de Gregory (1996) para a educação bilíngue, não podemos deixar de revisitar a educação de surdos no século XIX onde este conceito poderá ter começado a ser construído embora com outras nomenclaturas. Terá sido o Abade Charles Michel de L'Épée o primeiro professor a reconhecer a existência de uma forma de comunicação gestual na Comunidade Surda francesa e usá-la na educação de crianças surdas.

[...] Todo o surdo-mudo enviado até nós já tem uma linguagem [...] Têm o hábito de usá-la e compreendem os outros que a usam. Com essa linguagem ele expressa as suas necessidades, desejos, dúvidas, dores, etc... Nós desejamos instruí-los e assim ensinar-lhes o francês. Qual é o método mais simples e mais curto? Não seria expressando-nos na sua língua? (L'ÉPÉE, 1776, 36).

Todavia, L'Épée nunca ensinou a Langue des Signes Française (LSF) mas utilizou-a como um método ou mesmo uma interlíngua para ensinar o francês escrito que intitulou de “Gestos/Sinais Metódicos”. O seu sucessor à frente do Instituto de Surdos francês, o Abade Sicard terá ido mais longe ao formar os primeiros professores surdos da História. Devemos também destacar a obra de Roch-Ambroise Bébien, professor ouvinte do Instituto francês que estudou pela primeira vez uma língua gestual de forma aprofundada fazendo uma complexa descrição da LSF na sua obra *Mimographie* (1825) e as obras *Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets*, Tome I e II (1827), os primeiros manuais desenvolvidos para a educação de surdos contemplando assim o uso das duas línguas na educação de surdos e por isso bilíngue.

Em Portugal, no século XIX dois professores de surdos também contemplaram as duas línguas na educação de surdos e talvez tenham ido mais longe que os seus colegas franceses em relação a metodologia de ensino: Per Aron Borg e o Padre Pedro Maria de Aguilar.

Per Aron Borg, fundador do primeiro Instituto de Surdos-Mudos e Cegos da Suécia (1809), foi convidado pelo Rei Português D. João VI a vir fundar em Portugal o Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos em 1823. A metodologia de ensino de Surdos de Borg assentava no ensino da língua gestual, da dactilologia e da língua portuguesa escrita/oral.

[...] descobriu-se o caminho pelo qual a alma do surdo-mudo pode penetrar pelos mesmos espaços abstractos, assim como, os seus semelhantes que gozam do dom de ouvir, achou-se para ele a chave de todos os conhecimentos humanos: Um Idioma e ele foi restituído àquela sociedade de entes racionais e ilustrados [...] (ARON BORG, 1823).

Segundo Alves (2012) a planificação dos estudos dos surdos desenvolvido por Borg contemplava o método misto: a língua gestual/ sinais e a componente escrita e oral. Borg construiu uma tabela com um horário semanal onde expõe os métodos e os ramos de ensino que consta num relatório que enviou à Infanta D. Maria protetora do Instituto.

Tabela 1. Planificação de estudos dos surdos

Dias da semana	Atividades
2ª feira	No 1º tempo tinha lugar o ensino da nomenclatura dos novos objetos com as respetivas explicações e os signaes/ gestos convencionados a que correspondiam novas palavras.
3ª feira	No 1º tempo reviam-se as matérias do dia anterior com recurso a exercícios de repetição. No 2º tempo tomava lugar a atividade escrita em que os alunos recorrem a um livro ou caderno diário para registarem as palavras.
4ª feira	Retoma-se o ensino de mais vocábulos e dos signaes/ gestos que lhes correspondiam.
5ª feira	Consolidação dos conteúdos ministrados no dia anterior seguindo-se exercícios de escrita.
6ª feira	Retomavam-se as aulas para ensinar novos vocábulos e respetivos signaes/ gestos.
Sábado	Consolidação dos conteúdos do dia anterior e registo escrito.

Fonte: Alves (2012)

Todas as quartas-feiras e sábados, entre as 11 horas e as 12 horas, procedia-se à regularização dos novos signaes/gestos. Tratavam-se de gestos/sinais captados pelos discípulos e faziam referência ao novo vocabulário ministrado pelos mestres durante a semana. Das 24 horas semanais, 14 horas eram dedicadas ao ensino de gestos e três horas à articulação da fala, as horas restantes eram dedicadas ao ensino do português escrito dado pelo 3º professor e repetidor Crispim da Cunha, já que Borg era estrangeiro e não dominava o português.

Fica bem patente que nesta metodologia desenhada por Per Aron Borg existia uma preocupação em ensinar os gestos da língua gestual e a língua escrita/oral do português dando os primeiros passos em direção à educação bilíngue, embora na época não existisse como nomenclatura, já existia como conceito.

Outro professor de surdos do século XIX cujo trabalho inovador devemos destacar, foi o Padre Pedro Maria de Aguiar, fundador do Colégio de Surdos-Mudos de Guimarães e mais tarde do Instituto Municipal de Surdos-Mudos do Porto. Também este privilegiava o ensino de duas línguas, a língua gestual e a língua portuguesa.

[...] O padre Aguiar começava o quanto antes com o ensino da linguagem escripta. Cada um dos alunos trazia uma ardósia de mão e as carteiras também tinham uma ardósia. [...] Primeiro ensinava o vocabulário e os respetivos signaes/gestos (FUSILLIER, 1892, 24).

O conhecimento que o Padre Aguiar tinha da estrutura da língua gestual era bastante claro e aprofundado o que revelava um estudo pioneiro na época e que permitia fazer a ponte com a língua escrita, premissa defendida para a educação bilíngue atual.

[...] Aqui o Padre Aguiar reivindicou uma inovação importante [...] os surdos-mudos pouco adeantados exprimem-se em geral com verbos no infinito, o que dá ao período uma forma curiosa, especial, que recebeu até o nome expressivo “Phrase do Surdo-Mudo”[...] Expressando-se por signaes, os surdos-mudos seguem rigorosamente a geração das ideas [...] (FUSILLIER, 1892, 25).

D. António da Costa, escritor português do século XIX e amigo pessoal do Padre Aguilar na sua obra *No Minho*, no capítulo intitulado *Assombro dos Surdos-Mudos*, descreveu em pormenor o método do Padre Aguilar numa visita que fez ao Colégio de Guimarães.

[...] Principiou a sessão conversando por mímica, a professora com elles e elles uns com os outros [...] Nunca lhes foram impostos signaes do alfabeto pelos dedos, sistema ainda hoje na Europa usado. Não é o professor que decreta a linguagem mímica mas os próprios mudos é que estabelecem os signaes da conversação, conforme a própria razão lh'os indica [...] (COSTA, 1874, 42).

Para o ensino da escrita da língua portuguesa, o Padre Aguilar desenvolveu um método muito próprio e inovador revelando um profundo conhecimento da forma de aprendizagem do português pelas crianças surdas.

[...] As orações não se lhes apresentam na grande pedra já construídas gramaticalmente. Pelo contrário, escrevem-se diversas colunas com nomes, verbos, conjunções, como materiais dispersos, para os mudos construírem as orações necessárias [...] Cada mudo vai designando rapidamente com o ponteiro as palavras de que usaríamos falando e travava-se entre eles não só o diálogo mas às vezes uma conversação [...] (COSTA, 1874, p. 45).

A noção do padre Aguilar era então inovadora, compreendendo que apenas pelo ensino funcional da língua escrita era possível ensinar a escrita do português aos alunos surdos, noção que ainda hoje não é clara para muitos profissionais que trabalham com alunos surdos.

Podemos constatar que os pressupostos basilares que hoje se defendem para a educação bilíngue de alunos surdos já estariam presentes nas metodologias desenvolvidas por estes dois professores do século XIX, pelo que não podemos negligenciar estas preciosas fontes, sob pena de concluirmos inadvertidamente que o ensino das duas línguas (língua gestual/ sinais e língua portuguesa escrita/ oral) a alunos surdos é uma criação da segunda metade do século XX.

A partir de 1905, com a implementação do método oral puro em Portugal pela mão de Nicolau Pavão de Sousa, as metodologias de ensino de surdos que acabamos de apresentar desapareceram por completo das escolas

de surdos, uma consequência das decisões tomadas no Congresso de Milão de 1880. A língua gestual desapareceu das salas de aula, embora continuasse a ser utilizada pelos alunos surdos nos lares, nos intervalos e nos refeitórios.

Os métodos oralistas (oral puro, materno-reflexivo e verbotonal) de ensino de surdos mantiveram-se em Portugal durante quase um século até as décadas de 1970, 1980 e 1990, quando começaram a ser postos em causa os seus resultados. Após quase um século de ensino oralista em Portugal surgiram as primeiras reações por parte dos professores, educadores, técnicos e da própria comunidade surda, colocando em causa os resultados e o sucesso deste método.

Segundo Gomes (2014), em 1973 criaram-se as Divisões de Ensino Especial, na Direção Geral de Ensino Básico e na Direção Geral do Ensino Secundário e, em 1976, foram criadas as Equipas de Ensino especial Integrado. É na transição da década de 1970 para a década de 1980 que começa a emergir em Portugal uma nova visão sobre a surdez e sobre a Língua Gestual, devido à cooperação com os países nórdicos nomeadamente com a Suécia - Acordo Luso-Sueco (AFONSO, 2007).

Em 1981, o Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência (SNRIPD) apoiou a formação de dois formadores surdos, José Bettencourt e João Alberto Ferreira na Universidade de Gallaudet nos EUA. Quando regressaram, estes dois formadores deram início à criação de vários cursos de formação de Língua Gestual Portuguesa (LGP) para professores e técnicos ouvintes.

Segundo Carvalho (2007), em 1983 efetuou-se a primeira tentativa de implementação de um modelo bilíngue de educação de surdos em Portugal na escola A-da-Beja liderado por Sérgio Niza (introdutor do movimento da Escola Moderna em Portugal) em conjunto com o formador de LGP José Bettencourt. Este projeto bilíngue abrangia três vertentes: o ensino da LGP, o ensino da leitura e escrita do português e o respeito pelo momento de aprendizagem de cada aluno surdo.

Gomes (2014) salienta que a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro) veio dar suporte legal às experiências de integração das Direções de Educação Especial. No final dos anos 80, já existiam algumas turmas especiais de alunos surdos nos Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas (NACDAS).

Paralelamente ao Ministério da Educação, também no Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP) da Casa Pia de Lisboa (Instituto que teve origem no Real Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, fundado em 1823 por Per Aron Borg), os métodos oralistas começaram a ser postos em causa. Seria neste Instituto que foi implementada a educação bilíngue de alunos surdos de uma forma mais estruturada e assente em princípios científicos.

No início da década de 1990, o método verbotonal era ainda uma realidade no IJRP quando os professores Maria Augusta Amaral e Amândio Coutinho desenvolveram um estudo de cariz científico, apoiado pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, com um grupo de 100 alunos surdos com o objetivo de identificar as reais dificuldades que os jovens surdos apresentavam em relação aos aspetos comunicativos e linguísticos. Os resultados obtidos por este estudo revelaram as seguintes dificuldades por parte dos alunos surdos:

Domínio de um vocabulário estereotipado; não interiorização da estrutura da língua oral; incapacidade de apreensão de um texto escrito extremamente simples e curto; incapacidade de utilizar a escrita com correção ou de tratar de forma articulada um tema dado (livre ou formal); utilização da língua oral de uma forma extremamente rudimentar, limitada e na maioria dos casos pouco compreensível; detenção de uma escolaridade abaixo das suas reais potencialidades e muito inferior à dos seus pares ouvintes; obtenção de graus académicos que não correspondiam às suas reais aquisições escolares; ignorância do mundo e dos aspetos mais óbvios para qualquer criança ou jovem ouvinte em idades muito inferiores; consciência ténue do seu papel na sociedade. (AMARAL, 1996, p. 30).

O estudo tornava claro o fracasso do método oralista na educação dos surdos e era urgente repensar toda a metodologia utilizada para esta população escolar.

Em 1992 a professora Maria Augusta Amaral assumiu a direção do IJRP e no ano seguinte fez conhecer as novas linhas orientadoras para a educação de surdos no Instituto, das quais destacamos os seguintes pontos:

O processo de reabilitação da surdez é um processo sequencial e contínuo desde o diagnóstico à integração socioprofissional; o processo de reabilitação implica a intervenção de uma equipa multidisciplinar; o

processo de reabilitação deve assentar no reconhecimento que a língua gestual é a língua materna da criança surda profunda; o desenvolvimento do processo de reabilitação da criança surda deve assentar no bilinguismo como uma estrutura fundamental; a produção e divulgação de conhecimentos resultantes de investigações, de práticas educativas e de intervenções a nível nacional são determinantes para o processo de reabilitação; a avaliação contínua é uma estratégia permanente e fundamental ao desenvolvimento deste modelo educativo. (AMARAL, 1996, p. 31).

A partir destas linhas orientadoras era necessário construir uma agenda não apenas no contexto educativo mas em vários contextos. Desde logo, o reconhecimento da LGP como primeira língua e língua natural dos surdos; a introdução desta língua não só na escola como veículo de comunicação, mas também como parte integrante dos currículos escolares; incentivar os pais, os professores e todos os intervenientes na educação de surdos a aprenderem a LGP, iniciar estudos aprofundados sobre a LGP; implementação de um modelo de educação bilíngue; incentivar o contacto com surdos adultos e associações de surdos que conduzissem à interiorização por parte dos alunos, de modelos e condutas e da cultura própria das comunidades surdas.

Estavam assim dados os primeiros passos para uma mudança total de paradigma na educação de surdos e as linhas gerais e específicas para a implementação da educação bilíngue de alunos surdos estavam traçadas mas era necessário a aplicação prática dessas linhas gerais e isso implicava mais conquistas. A maior dessas conquistas era o reconhecimento da LGP ao nível legislativo e que viria a ser uma realidade em 1997 (Lei1/97, nº2, artigo 74º h). Para este reconhecimento da LGP na Constituição da República Portuguesa concorreram duas obras de cariz científico incontornáveis, o *GESTUÁRIO* (Ferreira, 1992) e *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa* (AMARAL et. al., 1994).

A Educação Bilíngue de Surdos em Portugal face à sucessiva legislação desde 1997

A Lei Constitucional de 1997, foi um marco sem precedentes, pois, ao reconhecer a língua gestual portuguesa (LGP) como expressão cultural e

instrumento de acesso à educação, não só correspondeu aos anseios das comunidades surdas e educativas, como abriu portas à emergência de um conjunto de medidas que foram, sucessivamente apontando para a uma orientação educativa bilingue das crianças e jovens surdos (CORREIA & COELHO, 2019). Embora, como vimos, algumas escolas já tivessem encetado experiências educativas bilingues com alunos surdos, foi com o Despacho 7520 de 6 de maio de 1998, apoiado em recomendações e diretrizes do Parlamento Europeu (1987) das Nações Unidas (1994) e Declaração de Salamanca (1994), que as especificidades dos alunos surdos foram reconhecidas pela primeira vez na lei e que a surdez foi abordada como uma questão sociolinguística e cultural. Este despacho, além de destacar a importância da educação precoce das crianças surdas, legislou a necessidade de “assegurar, a nível do ensino, um processo que, simultaneamente, dê acesso ao domínio da língua gestual portuguesa como forma de comunicação privilegiada e ao domínio do português escrito como forma de alargamento da comunicação e como instrumento de aprendizagem”.

Para tal, criou as Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS) em estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário, competindo a essas Unidades “a) Assegurar o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua; b) Assegurar as medidas pedagógicas específicas necessárias ao domínio do português, nomeadamente a nível da escrita e da leitura”. Apesar disso, a formulação do Despacho 7520/98 foi considerada ambígua e deu espaço a distintas interpretações em diferentes escolas/UAEAS, tendo gerado algum descontentamento e debate por parte das comunidades surdas e educativas.

Em 2008, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, veio criar as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), as quais visaram dar corpo ao trabalho de intervenção precoce e continuada com as crianças e jovens surdos, proporcionando práticas educativas que se aproximassem mais do que se considerava serem as reais necessidades destas crianças e jovens: uma educação bilingue e bicultural (COELHO; MENDES, 2014).

Os objetivos de educação bilingue e bicultural previstos na regulamentação das EREBAS, consistiam essencialmente, em garantir que as crianças surdas se tornassem linguisticamente competentes, providenciar o acesso a um currículo mais vasto, facilitar a literacia e fornecer aos alunos

surdos um sentido positivo da sua própria identidade (CORREIA; COELHO, 2019). Para esse efeito, o Decreto-Lei nº 3/2008 (cap. V, artº 23º, 1) (PORTUGAL, 2008) estabeleceu que: “a educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilíngues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social”. E, para tal, determina e justifica que o fato de os alunos surdos estarem “inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário. (Decreto-Lei nº 3/2008, cap. V, artº 23º, 2).

As EREBAS, fazem parte de escolas ou agrupamentos de escolas regulares inclusivas, onde existem alunos surdos e ouvintes, e congregam todas as condições e recursos humanos e materiais necessários para uma educação bilíngue e bicultural, constituindo uma resposta especializada na educação das crianças e jovens surdos. Apesar de o processo de ensino/aprendizagem ser essencialmente centrado em turmas de alunos surdos, estes participam em todas as atividades desenvolvidas pela comunidade escolar. Trata-se, portanto, de um modelo de Escola Inclusiva, em tudo preparada para acolher alunos surdos e ouvintes.

Segundo Correia e Coelho (2014, p. 107) “o modelo proposto parece, assim, apontar para uma visão linguístico-cultural da surdez, ao falar de educação das crianças e jovens surdos em ambientes bilíngues, comunidade linguística de referência e grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP e ao apontar como objetivos das EREBAS assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos. As mesmas autoras (2014) destacam ainda que a legislação evidencia o reconhecimento de um modelo linguístico-cultural da surdez em que a LGP é a língua de ensino de todas as disciplinas e também uma língua ensinada como parte integrante do currículo, sendo que as aulas de LGP têm uma carga horária igual à das aulas de LP e, de acordo com os respectivos programas, as duas línguas são estudadas nos seus aspectos

linguísticos, metalinguísticos e culturais. As autoras suprarreferidas finalizam, assinalando que as aulas são lecionadas em LGP por docentes ouvintes com qualificação para a disciplina e competentes em LGP, ou contarão com a presença de intérprete de LGP.

Em Portugal continental e ilhas, foram criadas, inicialmente, 23 EREBAS, num processo bastante disputado e trabalhoso, uma vez que, por questões estratégicas, de distribuição de alunos e de alocação de recursos humanos e materiais, nem todas as UAEAS puderam ser reconvertidas em EREBAS. Posteriormente, esse número foi reajustado para 17, permanecendo algumas unidades a funcionar num registro semelhante aos das UAEAS. O Decreto-Lei 3/2008 vigorou e foi aplicado com sucesso, ao longo de 10 anos, nas EREBAS, tendo estas desenhado, construído e reconstruído as suas respostas educativas, sempre num quadro de Educação Bilíngue de Surdos, através do trabalho em equipes multidisciplinares, do debate e partilha de experiências e desafios, da avaliação formativa sobre o trabalho desenvolvido, bem como da formação contínua de todos os profissionais envolvidos (educadores e professores surdos e ouvintes, intérpretes de LGP, terapeutas, auxiliares de ação educativa e demais atores educativos). O projeto local desenvolvido por cada uma das EREBAS, encontrando-se sob a alçada Decreto-Lei 3/2008, não podia distanciar-se dos pressupostos preconizados por este. Nesse sentido, encontrava-se alinhado pelas orientações e recomendações internacionais, designadamente da World Federation for the Deaf (WFD, 2007) que afirma que o conceito de integração total deve ser visto de um modo diferente para crianças surdas e ouvintes, porque as crianças surdas não podem interagir com os seus pais e professores do mesmo modo que as crianças ouvintes o fazem, e alerta também para o fato de, nas escolas regulares, as crianças surdas, estarem frequentemente expostas a situações que as excluem dos seus direitos de aprendentes surdas, do acesso visual à educação e a profissionais fluentes em língua gestual/de sinais.

Em 6 de julho de 2018, foi revogado o Decreto-Lei 3/2008 e promulgado o Decreto-Lei 54/2018, o qual, sob a égide da Educação Inclusiva, e sustentado na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015) propõe um modelo de inclusão no qual toda e qualquer escola deve estar apta para receber toda e qualquer criança, remetendo para as escolas a responsabilidade de criarem as condições necessárias para dar a resposta adequada a todas as crianças, sem qualquer distinção. O referido Decreto-Lei determina que:

Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades (PORTUGAL, 2018).

Com efeito, as EREBAS não foram extintas, talvez porque não tenha havido coragem política para enfrentar a contestação que provocaria. Contudo, passaram timidamente para um plano secundário e, presentemente, estão a receber cada vez menos surdos sem outros problemas associados, pois estes estão sendo encaminhados para as escolas regulares da zona de residência, onde permanecem sem os recursos necessários, pois não se constrói uma escola bilíngue de um dia para o outro, nem sem falantes gestuais/sinalizadores.

Este conceito de inclusão, bem como a revogação do Decreto-Lei 3/2008, causou e continua a causar um conjunto de inquietações junto da Comunidade Educativa alargada, e não apenas no âmbito da Educação de Surdos, já que ela implica um progressivo esvaziamento das escolas de referência em geral, sejam as EREBAS, sejam as Escolas de Referência no Domínio da Visão, no Domínio do Autismo, ou outro. Enquanto essa morte anunciada das escolas de referência se vai, paulatinamente, processando, os recursos humanos e materiais vão-se dispersando e dividindo, traduzidos em processos de itinerância dos profissionais, repartidos em viagens e atendimentos fugazes espalhados por diversas escolas, resultando num empobrecimento do atendimento educativo e na decadência das condições de ensino/aprendizagem das crianças que necessitam de estar incluídas, mas em escolas que, verdadeiramente lhes proporcionem as condições que as suas singularidades e especificidades requerem, para que possam ter sucesso e aprender em contextos de equidade educativa.

Recorde-se que a WFD (2007) sustenta que o ambiente menos restritivo para uma criança Surda é o mais capacitante para ela. Isto significa que a inclusão plena não é simplesmente a colocação da criança surda na escola regular onde a interação significativa com os colegas, professores e funcionários não existe. A inclusão plena significa um ambiente gestante que permita à criança desenvolver o seu potencial educativo, social e emocional.

Por este motivo, concluímos este ponto referindo Witch, Lopes e Coelho (2019), que comentam que o Decreto-Lei 54/2018 não produz explicitamente alterações ao funcionamento das EREBAS, mas também não incide nem destaca os princípios e os fundamentos da educação bilíngue para surdos, como na legislação anterior. “Nota-se, aí, uma noção abrangente de inclusão, que proporciona uma condição esmaecida às singularidades linguísticas e culturais da experiência da surdez, isto é, às diferenças”. Nesse caso, vemos um aperfeiçoamento das estratégias de governo exercidas pelo Estado, que se tornam mais sutis e aumentam as possibilidades do seu alcance (WITCH; LOPES; COELHO, 2019, p.12).

As Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos: dois exemplos no norte de Portugal

Nos pontos anteriores, vimos como, a partir de experiências educativas bilíngues com alunos surdos, a legislação se foi progressivamente construindo no caminho do reconhecimento e da afirmação da educação bilíngue para surdos, em Portugal. Constatamos também que a legislação atualmente em vigor, constitui um golpe e uma ameaça ao Modelo das EREBAS, muito embora, apesar de esta ter revogado o Decreto-Lei 3/2008 que as criou, não tenha logrado alcançar a sua extinção.

Neste contexto, não podemos deixar de dar conta de duas experiências educativas bilíngues desenvolvidas por duas EREBAS da zona norte de Portugal. Trata-se de duas instituições cuja experiência no âmbito da educação de surdos remonta a várias décadas atrás. Uma delas há mais de 40 anos, tendo vivenciado experiências e metodologias oralistas. Neste caso, importa destacar e partilhar a descoberta de uma professora de português e francês (hoje aposentada), que, tendo percebido que os erros dos seus alunos surdos na disciplina de língua portuguesa eram idênticos aos dos seus alunos ouvintes na língua francesa, optou por dar as aulas de português aos alunos surdos, utilizando uma metodologia de ensino de uma língua estrangeira. Esse episódio despertou nela e em outras colegas curiosidade sobre as emergentes metodologias de ensino de surdos dos países nórdicos, tendo sido dos primeiros professores a frequentar, nos anos 1980, os cursos facultados através do acordo Luso-Sueco, que deram origem aos primeiros ensaios de educação bilíngue em Portugal.

Esta EREBAS tem, portanto uma longa experiência e tradição de educação bilíngue, que vai passando de geração em geração. Isso fez com que a Escola despertasse para a necessidade de uma intervenção precoce, junto das crianças surdas e dos seus pais, e criasse uma estrutura para esse efeito. Com as crianças surdas a partir dos três anos, foi relativamente fácil passar a fazer esse atendimento, para estimular o desenvolvimento da LGP, a socialização e a sensibilização à comunicação oral, ao nível do Jardim de Infância. No entanto, no que refere às crianças mais novas, foi necessário entabular negociações interministeriais, uma vez que, abaixo dos três anos, as crianças estão sob a tutela da Segurança Social e não do Ministério da Educação.

O mesmo se passa com a outra EREBAS, cuja experiência não é tão longa, mas que, pelo fato de abranger todos os níveis de ensino (Intervenção Precoce, Jardim de Infância, 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e Ensino Secundário) pode acompanhar e estimular o desenvolvimento das crianças surdas desde o momento do diagnóstico, até concluírem o 12º ano. Essa experiência tem sido extremamente gratificante, porquanto as crianças surdas precocemente imersas em programas de educação bilíngue, têm demonstrado elevadas competências sociais e académicas ao atingirem o Ensino Secundário, apenas necessitando de um intérprete para as aulas, realizarem os trabalhos e os exames, com sucesso e em paridade com os seus colegas ouvintes.

Se analisarmos os princípios que sustentam a ancoragem, a criação, a existência e a longevidade das EREBAS (apesar do Decreto-Lei 54/2018), além de encontrarmos muitas afinidades com os princípios dos educadores precursores Per Aron Borg e Padre Pedro de Aguilar, encontramos também muitas similaridades com as Escolas Polo Bilíngues do município de São Paulo, no Brasil, tais como: inclusão em escolas regulares inclusivas, educação em ambientes bilíngues e biculturais, visão sociolinguística e cultural da surdez, comunidade linguística de referência, grupo de socialização, língua de sinais ou gestual como L1 e como língua de ensino e acesso ao currículo, condições pedagógicas de ensino/aprendizagem do português L2 escrito (e, eventualmente, falado), construção positiva da identidade surda, recursos humanos e materiais adequados e uma pedagogia visual.

Todos estes princípios e pressupostos atravessam, estão presentes e interpelam ambas as experiências de educação bilíngue para surdos desenvolvidas no Brasil e em Portugal, que foram abordadas neste trabalho.

Estes entrelaçamentos espelham o conhecimento adquirido e o trabalho desenvolvido ao longo de anos, por profissionais que continuam a procurar, em cada dia, encontrar respostas adequadas às singularidades dos seus alunos surdos, não num jeito colonizador da surdez, mas numa perspectiva inclusiva, bilíngue e bicultural, na qual o discurso de inclusão não signifique a renúncia a uma identidade surda e a uma educação bilíngue e bicultural.

Entrelaçamentos e considerações finais

Le Goff (1990, p.42) nos aponta que “a história é a ciência do tempo”. Nesse sentido, Brasil e Portugal, com suas experiências seculares no campo da educação de surdos, têm uma história consolidada e repleta de elementos que constituíram fundamentos para tal educação desde o século XIX. Nos séculos subsequentes, observa-se que houve avanços e outras exigências foram se estabelecendo para o campo, tendo em vista a mudança de concepções e paradigmas no que tange à educação de surdos, a implementação de políticas públicas mais focadas na comunidade surda e o impacto de perspectivas internacionais.

Ao longo deste estudo foram delineados princípios e experiências de educação bilíngue para surdos com base em marcos legais existentes no Brasil e em Portugal. Em ambos os países a língua de sinais ou gestual possui reconhecimento linguístico e a educação bilíngue é um direito educacional garantido. A existência e a opção de espaços educacionais bilíngues fazem com que os alunos surdos possam se desenvolver em, ao menos, duas línguas: língua de sinais ou gestual e língua portuguesa na modalidade escrita, além de ter uma formação acadêmica alicerçada por diversas áreas do conhecimento e considerando aspectos de sua cultura.

Ademais, as similitudes entre os países em questão se relacionam quanto à forma de organizar as escolas bilíngues, tendo em vista a presença de educadores surdos; um currículo que comporta a língua de sinais ou gestual como componente fundamental; o uso de estratégias visuais no processo de ensino, com vistas a uma aprendizagem significativa e real; a utilização de materiais didáticos voltados para tal público; a consciência de que a formação de professores é condição *sine qua non* para que se estabeleça um trabalho de excelência, considerando os desafios de diversas naturezas que se interpoem ao trabalho.

Em relação às diferenças, percebemos que em Portugal, algumas EREBAS organizaram estruturas de intervenção precoce que favorecem o desenvolvimento linguístico da criança surda, a partir do acesso e aprendizado da língua gestual ou de sinais, por meio de programas específicos que englobam também a participação da família.

A incursão pelas experiências de educação bilíngue aqui tecida nos mostra que os dois países compartilham alguns ideais: a defesa pelo direito e garantia da educação pública de surdos, o fortalecimento da língua de sinais ou gestual, a aposta no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos e a busca constante de qualificação dos processos pedagógicos nas escolas bilíngues. A luta continua!

Referências

ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.v. 4.

ALVES, M.C. **Educação Especial e Modernização Escolar: Estudo Histórico-Pedagógico da Educação de Surdos-Mudos e Cegos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação)- Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

AMARAL, M. A. O Instituto Jacob Rodrigues Pereira Contribuições para a sua História Recente, *In: Para Além do Silêncio, Revista da Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos*, p. 25-33.

AMARAL, M. A.; COUTINHO, A. & DELGADO-MARTINS, R.D. **Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa**, Lisboa, Ed. Caminho, 1994.

BORG, Pedro Aron. **Golpe de Vista Sobre a Necessidade, Valor e Importância de Hum Estabelecimento de Educação para os Surdos-Mudos e Cegos Em Um Estado Culto, com uma breve informação do método desta instrução, do seu**

objecto, do seu desenvolvimento, e da origem e progressos desta Instituição. Lisboa: Na Impressão da Viúva Neves e Filhos, 1823.

BRASIL. Lei nº 9394 de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2015.

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

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 dez. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 7 jan. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

CARVALHO, Paulo Vaz. **O Abade de L'Epée no Século XXI**. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=307>. Acesso em: 1 jan. 2015.

COELHO, Orquídea; MENDES, Bruno. Crianças Surdas Implantadas, Trabalho Pedagógico e Envolvimento Parental numa Perspectiva de Educação Bilingue. *In*: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane (Ed.), **Educação de Surdos em Debate** (p. 129-145). Curitiba, Paraná (BR): UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3548>. Acesso em: 3 ago. 2020.

CORREIA, Fátima Sá; COELHO, Orquídea. Revolução de Abril, educação de surdos/as e ensino da filosofia: Da deficiência à pertença cultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 43, p. 103-119, 2014. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC43_Correia%26Coelho.pdf. Acesso em: 4 ago. 2020.

CORREIA, Fátima Sá; COELHO, Orquídea. O modelo bilingue da educação de surdos em Portugal. *In*: Isabel Correia, Pedro Custódio, & Ronaldo Campos (Orgs.). **Línguas de Sinais: Cultura, Educação, Identidade**, p. 41-58. Lisboa: Edições Ex-Libris, 2019.

COSTA, Antônio da. **No Minho**. Lisboa: Imprensa Nacional, Lisboa, 1874.

DETIENNE, Marcel. Construir Comparáveis, *In*: DETIENNE, Marcel. **Comparar o incomparável**. São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

DONATO, Adriana Di; DINIZ, Sandra. **Libras I**. UFPB, 2017. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/libras_i_1330350583.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

FERREIRA, A. V. (Ed.). **Gestúrio da Língua Gestual Portuguesa**. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência, 1992.

FUSILLIER, Anicet. “Esboço histórico do ensino dos surdos-mudos em Portugal. Estudo apresentado ao Congresso pedagógico hispano-português-americano realizado em Madrid em outubro de 1892. Pe. Pedro Maria de Aguiar”. **Instrução e Educação dos Surdos-Mudos** (21-30). Lisboa: Empresa de Lucas Evangelista Torres. Biblioteca Nacional de Portugal, 1893.

GREGORY, Susan. **Bilingualism and the Education of Deaf Children**. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000306.htm>. Acesso em: 4 ago. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

L'ÉPÉE, Charles Michel de. **Institution des Sourds-muets par la voie des Signes Méthodiques**, Part.1, Cap.IV, 1776.

PERLIN, Gladis T.T. Identidades Surdas. *In: Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n. 3 de 2008**: Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>. Acesso em: 24 jul. 2020.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANTOS, Angélica Niero Mendes dos. **A língua brasileira de sinais na educação de surdos: língua de instrução e disciplina curricular**. 2018. 265 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação), Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras** / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda / Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2008.**

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 52.785 de 10 de novembro de 2011.** São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (SP) **Comunicado nº 567, de 30 de março de 2012.** Disponível em: <http://www.radaroficial.com.br/d/767568>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 57.379 de 2016:** Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SÃO PAULO (SP). **Portaria nº 6571, de 25 de novembro de 2014.** Institui as Matrizes Curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos - EMEBSs e dá outras providências. Portaria 6571/14 - SME. São Paulo, Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/375-organizacao-escolar/organizacao-da-unidade-educacional/3922-portaria-n-6-571-de-25-11-2014-institui-as-matrizes-curriculares-para-as-escolas-municipais-de-ensino-fundamental-emefs-escolas-municipais-de-ensino-fundamental-e-medio-emefms-escolas-municipais-de-educacao-bilingue-para-surdos-emebss-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 26 jul. 2020.

SÃO PAULO. **Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011.** Regulamenta o decreto 52.785 de 10/10/11 que criou as escolas de educação bilíngue para surdos - emebss na rede municipal de ensino e dá outras providências. Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/P5707EMEBS.htm>. Acesso em: 8 jan. 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Portuguesa para surdos.** - São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais.** - São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras - 1º ano / Secretaria Municipal de Educação - São Paulo: SME / DOT, 2012.**

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, maio/jun./jul./ago., 1998.

SKLIAR, Carlos. **Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini; COELHO, Orquídea. Formas possíveis de ser nas políticas linguísticas de educação de surdos em Portugal. **Revista Educação e Sociedade**, v.40, Campinas, julho, 2019.

O presente trabalho foi realizado com o Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001” / This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Finance Code 001.

O USO DE DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM COMO MEIO DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA PARA SURDOS*

Christianne Thatiana Ramos de Souza
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Introdução

A educação bilíngue pressupõe que o surdo precise da língua de sinais (LS) como meio de constituição de si e de seu discurso. Ao se apropriar dessa língua ele terá melhores condições de compreender e apreender a linguagem escrita como uma segunda língua. Segundo Vigotski (1931/1960/2012)¹, a aquisição da linguagem escrita demanda o domínio de um sistema de signos e significados extremamente complexos, sendo resultado de um processo de desenvolvimento de funções superiores que ocorrem na e pela linguagem oral. Todavia as pessoas surdas, em sua maioria, não têm acesso à linguagem oral como meio de comunicação e de aquisição de significados, este lugar é ocupado pela língua de sinais. Diante desta situação, a língua de sinais será o sistema simbólico mediador no processo de significação vivenciado pelo sujeito surdo, incluindo os significados adquiridos por meio da linguagem escrita.

A escola, principal responsável pelo ensino de conhecimentos científicos e pelo processo de ensino da escrita formal, ainda organiza seu currículo fundamentado numa perspectiva monolíngue, centrada nas características de aprendizagem e comunicação dos ouvintes (FERNANDES, 2006; FERNANDES, 2011). Desta maneira, a escola, em geral, desconsidera a condição bilíngue e a importância da LS para a constituição do sujeito surdo, as “[...] práticas e condições inadequadas em sala de aula acentuam as dificuldades de comunicação, restringindo o acesso do surdo às experiências

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.105-128

¹ Optamos por citar as obras de Vigotski indicando as datas originais de produção seguidas pela data de publicação original em russo e pela data de publicação da tradução que estamos usando (ex: VIGOTSKI, 1924/1926/2013). Quando a data da produção em russo coincidir com a data da publicação do original em russo a citação contará com apenas duas datas (ex: VIGOTSKI, 1929/2000).

curriculares, uma vez que sua língua de sinais, pré-requisito para seu desenvolvimento, é negligenciada no ambiente escolar” (ALMEIDA, 2016, p. 40).

Uma maneira de lidar com esta situação e reconfigurar o espaço escolar na tentativa de atender às necessidades linguísticas, de aprendizagem e desenvolvimento do público com surdez seria contemplar na organização curricular, no projeto pedagógico e no espaço escolar como um todo, as características linguísticas, sociais e culturais dos estudantes surdos (GÓES; BARBETI, 2014). A proposta educacional bilíngue oferece suporte tanto para a formação de equipes escolares orientadas para atuar de acordo com as necessidades linguísticas destes estudantes quanto para a concretização de experiências práticas de ensino bilíngue. Almeida (2016, p. 40-41) destacou que “qualquer proposta de educação bilíngue para surdos deve privilegiar a organização e a adequação dos espaços escolares permitindo a circulação da língua de sinais e o diálogo entre pares e usuários competentes da mesma língua, em situações reais de interlocução”.

Em suma, a escola deve ser um lugar onde a língua de sinais circule de modo efetivo, no qual as trocas comunicativas aconteçam entre estudantes surdos e demais usuários da língua de sinais (surdos adultos, professores bilíngues, intérpretes de LS, estudantes ouvintes usuários da LS, equipe técnico-pedagógica e demais profissionais presentes na escola) favorecendo o exercício e a aquisição de conhecimentos linguísticos e dos significados transmitidos na/pela linguagem. Nestas condições, a língua de sinais poderá assumir centralidade na constituição do sujeito surdo em sua totalidade (ALMEIDA, 2016).

Com base no pressuposto de que a linguagem constitui o sujeito (VIGOTSKI, 1931/1960/2012), a pessoa surda, por ter uma condição bilíngue precisará ter acesso tanto à LS quanto ao português escrito como meios de desenvolvimento. Enquanto a língua de sinais será a base da formação subjetiva permitindo interagir com todos que estão a sua volta e consigo mesmo, a escrita, por ser um sistema mais sofisticado de expressão dialógica, atuará como um propulsor em seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Para que ambas as línguas possam cumprir seus respectivos papéis no desenvolvimento do sujeito surdo, é necessário que elas tenham funcionalidade tornando-se meio efetivo de expressão e de elaboração do pensamento e do afeto.

O ensino da escrita ao estudante surdo demanda não somente a atribuição de significado a esta linguagem e a criação da necessidade desta pelo surdo, como também o estabelecimento de uma relação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a modalidade escrita da língua portuguesa, no caso dos surdos brasileiros. O processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita pelo surdo implica na aquisição de uma linguagem que não representa a expressão gráfica da Libras, mas se refere à apropriação da forma escrita de uma língua que para ele atuará como segunda língua e que será usada para expressar por escrito os pensamentos formulados em língua de sinais.

Tradicionalmente, a língua portuguesa escrita foi e ainda tem sido ensinada para os surdos, em várias escolas pelo Brasil, de maneira sistematizada e padronizada, esta prática está fundamentada numa concepção de língua como código, como um sistema de decodificação fonético. A compreensão que subjaz esta ideia é de que, ao se apropriar do código, o aluno poderia fazer uso correto da língua. Esta perspectiva propicia ações educacionais que priorizam o ensino de palavras, a utilização destas em frases simples, chegando até as estruturas frasais morfossintaticamente mais complexas. No geral, o ensino da língua portuguesa ocorre por meio de atividades de ditado, cópias, exercícios de repetição e de correção de elementos nas frases, pressupondo ainda o domínio da língua portuguesa oral (PEREIRA, 2009; PEREIRA, 2014b).

O problema encontrado nestas práticas consiste em que os estudantes surdos, em sua maioria, tendem a se apropriar de palavras soltas, com significados dicionarizados e de frases que conseqüentemente não têm sentido quando tomadas no conjunto do texto. Desta forma, muitas gerações de surdos acreditaram não ser possível aprender a ler e escrever com proficiência, e muitos professores se contentavam com escritas restritas, cheias de imperfeições como o limite possível para seus alunos surdos.

Essa prática levou, e ainda leva, muitos estudantes a desenvolver dificuldades na leitura e compreensão do texto, a representarem a leitura e a escrita como tarefas difíceis e a se sentirem incapazes de ler e escrever. O resultado foi que os surdos perdiam o interesse pela leitura, e sua escrita, em geral, se constituía de uma justaposição de palavras pouco compreensíveis para o leitor. Ao ler, os estudantes surdos apesar de conseguirem decodificar as palavras não compreendiam o que liam e, ao escrever buscavam em alguma medida representar o que desejavam, mas ora apoiavam-se na língua de sinais,

e ora na memorização de palavras que não necessariamente representavam em língua portuguesa o que pretendiam dizer (PEREIRA, 2009; PEREIRA, 2014b).

Segundo Fernandes (1999b) a relação entre escrita e oralidade, própria da alfabetização de crianças usuárias do português como língua materna, retira do surdo o prazer de aprender a ler e escrever. Para evitar que isto aconteça é necessário que a leitura e a escrita tenham sentido para o sujeito surdo, por isso é importante que ele tome como base suas experiências e conhecimento de mundo elaborados em língua de sinais além do conhecimento da estrutura e funcionamento da língua portuguesa em si.

Nesse sentido, a língua portuguesa precisa ser abordada como uma língua 'não materna' e as reflexões sobre ela precisam apoiar-se nos conhecimentos linguísticos efetivos da criança surda sobre a língua de sinais. Além disso, Pereira (2009) afirma que “[...] a unidade discursiva na linguagem escrita é o texto e, portanto, a meta do ensino da linguagem escrita deve ser a habilidade de produzir textos, daí a importância de se trabalhar muito o texto em interações na língua de sinais.” (p. 64).

Atualmente, no Brasil, poucas são as escolas que conseguem organizar a educação de surdos pautadas no bilinguismo (LACERDA; LODI, 2010; LODI, 2013). Existem experiências bem-sucedidas, mas pontuais e que não atingem a maioria dos estudantes surdos. A escola, na maioria dos casos, mantém um currículo, prioritariamente, estruturado de acordo com as necessidades educacionais e comunicativas dos ouvintes. A língua portuguesa, então, não é ensinada como segunda língua aos surdos, visto que as ações pedagógicas e metodológicas não conseguem atender às características de aprendizagem e de comunicação deste público (FERNANDES, 2006; SANTOS, 2013)

De acordo com Lodi (2013), independente do modelo bilíngue empreendido, o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua continua sendo um problema comum e persistente. Dentre os aspectos que constituem os problemas encontrados no ensino da escrita destacamos alguns: domínio da Libras pelo aluno surdo, ausência da participação da Libras como língua de elaboração e de organização dos significados adquiridos por meio da escrita, instrumentalização da língua portuguesa escrita, não imersão do aluno em uma prática social que faça uso da linguagem escrita, ausência ou baixa frequência de práticas de leitura, entre outros (FERNANDES, 1999a;

GUARINELLO, 2007; LACERDA; LODI, 2010; LODI, 2013; FORMAGIO; LACERDA, 2016).

Neste cenário, há a necessidade de modificações curriculares na escola para que de fato ela consiga atender aos princípios de equidade e atenção a diversidade, que no caso do público surdo esta demanda situa-se na área linguística e comunicativa (FERNANDES; MOREIRA, 2009; FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Assim, segundo Pereira (2014b), a fundamentação de práticas de ensino de leitura e escrita em uma concepção de linguagem como atividade discursiva modifica o objetivo do ensino da modalidade escrita da segunda língua para o surdo. De acordo com esta concepção a leitura implica em compreensão, sendo esta “uma atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização” (p. 149). A escrita, por sua vez, passou a ser concebida como a habilidade de produção textual, os estudantes surdos devem fazer uso da língua e neste processo elaborar hipóteses sobre seu funcionamento, sozinhos ou em interação com o professor. A estrutura gramatical passa a ser ensinada durante o uso da língua pelos estudantes, isto é, por meio da escrita de textos os surdos têm acesso à gramática da segunda língua (FERNANDES, 1999b; PEREIRA, 2014b).

De acordo com Peixoto (2006), as pistas visuais presentes na organização da escrita também são utilizadas pelo surdo no processo de aquisição e produção desta. Neste sentido, o surdo elabora hipóteses acerca da escrita com base tanto na língua de sinais quanto nos elementos visuais característicos da escrita alfabética. A referência para o ensino da escrita do português, considerando este aspecto, não deve ser oral, mas visual.

O ensino da escrita para o público surdo deve prescindir de atividades que abordem a análise linguística como referência para o processo de ensino desta parcela de alunos. “O ponto de partida das atividades de leitura e de escrita para Surdos deve ser sempre o texto, e a compreensão das unidades de sentido que o compõem será mediada pela língua de sinais” (FERNANDES, 2011, p. 114).

A imersão do aluno em uma rede de interações linguísticas com usuários competentes da língua de sinais potencializa o ensino da escrita tanto em seu aspecto formal (gramática, ortografia, etc.) quanto em relação ao desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual (GIORDANI,

2015). Neste sentido, Pereira (2014a) destacou que, por meio da interação ocorrida em sala de aula no ensino da escrita, o professor deve mostrar ao aluno surdo que esta linguagem tem significados e pretende comunicar algo. A tradução para a língua de sinais, de diferentes textos e mensagens escritas auxiliam o aluno a compreender a função que a escrita cumpre como meio de comunicação e de aquisição de conhecimentos.

Sobre as práticas de ensino e as interações que ocorrem entre professor e aluno surdo no processo de aquisição da linguagem escrita, Guarinello (2007) ressaltou que a mediação do adulto é condição necessária para que esta aquisição ocorra, já que é papel do adulto mediar, orientar e atribuir sentido à escrita produzida pelo aluno. Esse processo envolverá a construção conjunta de conhecimentos que mediarão a atribuição de sentidos aos textos lidos.

Neste sentido, defendemos a educação de surdos fundamentada nos pressupostos do bilinguismo e a criação de espaços escolares bilíngues onde a Libras seja de fato tomada como a língua de constituição, comunicação e ensino dos surdos, e a língua portuguesa escrita tratada efetivamente como segunda língua, a qual contribuirá para o avanço do desenvolvimento a níveis cada vez mais abstratos e complexos, conforme pressupõe Vigotski (1931/1960/2012; 1934/2014).

A criação de um espaço educacional bilíngue para surdos demanda práticas de ensino adequadas as necessidades linguísticas e comunicativas destes público, tendo a Libras como língua de instrução. Neste contexto o ensino da linguagem escrita também requer ações educativas que tornem a escrita uma linguagem necessária tanto para a comunicação do surdo com a comunidade em geral quanto para a sua constituição como sujeito. Desta maneira, consideramos relevante analisar o uso do diário de aprendizagem como um recurso mediador do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita por estudantes surdos.

Assim, o objetivo geral deste estudo foi investigar o uso do diário de aprendizagem como um espaço de interação e de diálogo entre professora e estudantes surdos no processo de aquisição da língua portuguesa como L2. Especificamente buscamos caracterizar as interações ocorridas entre professora e alunos ao longo da produção dos diários; e analisar as estratégias usadas pela professora nos diálogos com os estudantes no ensino da língua portuguesa como L2.

Aspectos Teórico-Methodológicos

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental situada no interior de São Paulo na qual se desenvolve um Programa de Inclusão Bilíngue de estudantes surdos. Esta escola funciona como um polo de inclusão agregando estudantes surdos residentes no município onde está situada e outros que moram em municípios vizinhos. Para participar do programa os estudantes precisam manifestar interesse ou receber autorização dos pais e/ou responsáveis para tal. O Programa de Inclusão Bilíngue ocorre a vários anos, por meio de uma parceria entre pesquisadores de uma universidade pública e a Secretaria Municipal de Educação (para maior detalhamento conferir LACERDA, 2014; LACERDA, 2016).

Participaram deste estudo a professora de Língua Portuguesa como segunda língua, que chamaremos de Solange, e seis alunos surdos do Ensino Fundamental II com idades entre 14 e 18 anos. Todos os participantes eram usuários da Libras.

Para contemplar o objetivo proposto analisamos os diários produzidos pelos estudantes como parte das atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa como L2. Entretanto, neste artigo optamos por utilizar como ilustração das análises os textos retirados dos diários de apenas três estudantes: Kauã, Gisele e Iana. Os nomes atribuídos aos participantes são fictícios a fim de preservar suas identidades.

No que se refere a produção dos diários, a professora participante deste estudo afirmou que esta proposta foi elaborada e executada como uma atividade pedagógica cujo objetivo era

[...] atribuir uma funcionalidade à língua portuguesa, ao mesmo tempo em que valorizássemos o caráter comunicativo da língua, ou seja, os alunos escreveriam textos com uma função comunicativa (eu lia e conversava com eles por escrito sobre o que escreveram), sem o intuito de atribuição de nota. Era uma atividade em que os alunos conseguiram mais livremente expressar ideias e sentimentos e aproveitávamos para fazer uma reflexão sobre os modos de expressão na modalidade escrita da língua (**Solange**).

Os diários eram produzidos cotidianamente a pedido da professora que solicitava aos estudantes que registrassem em seus diários ocorrências de seu dia-a-dia. Uma vez por semana, os diários eram recolhidos e Solange fazia a leitura e suas considerações sobre os textos. O diário não era considerado como uma atividade avaliativa no sentido de atribuição de nota, mas era fortemente incentivado pela professora e utilizado como um meio de acompanhar o processo de aquisição e produção da linguagem escrita pelos estudantes. A escrita dos diários se deu ao longo do período de um ano e meio.

Segundo Carletto (2012), o diário pode ser considerado

[...] como um dos gêneros da literatura autobiográfica nos quais o autor registra vivências e sentimentos ante o mundo que o cerca. É daí que provém seu caráter intimista e confidente. O diário apresenta-se como um testemunho do cotidiano, seus registros não são necessariamente diários e geralmente são feitos por meio de narrações, de palavras soltas, de poemas, de colagens e de pequenos desenhos, podendo ainda apresentar descontinuidades (p. 10).

Em geral, o conteúdo do diário é privado, acessível somente ao próprio autor ou àqueles que têm a permissão deste para lê-lo. Isto favorece o caráter intimista e confidente deste gênero. Que segundo Carletto (2012), tem relação “[...] com os acontecimentos relacionados com o seu autor, que imprime um estilo próprio e particular, externando um conteúdo geralmente inacessível aos demais, o que caracteriza o diarismo como uma atividade da esfera privada” (p. 8).

Bastos (2016) afirmou que o gênero diário possui algumas características típicas. A primeira delas é a estrutura composicional marcada pela datação, vocativo e despedida. O conteúdo temático é o segundo aspecto tipicamente constitutivo do diário. No geral, o principal tema abordado no diário diz respeito ao relato de situações da vida pessoal do autor.

De acordo com Reis (2012), quando usado com uma finalidade didático-pedagógica o gênero diário passa a ser denominado ‘diário de aprendizagem’ que pode ser considerado como uma variação do diário íntimo. A diferença entre ambos se situa na definição, enquanto o diário de aprendizagem favorece o diálogo entre professor e estudantes com uma finalidade avaliativa e se configura como um lugar de construção de

conhecimento, o diário íntimo se constitui em um espaço de diálogo do autor consigo mesmo, de reflexão sobre si e sobre seu cotidiano. Nesse sentido, o diário de aprendizagem é um lugar de reflexão, estando voltado para o que ocorre no ambiente escolar, sobre o que acontece em sala de aula, sobre a relação de ensino-aprendizagem.

Voltando nosso olhar para os diários utilizados neste estudo é importante destacar que o material coletado, embora se refira a uma escrita sobre o cotidiano dos estudantes, não tinha como finalidade inicial ser um espaço unicamente privado e de acesso exclusivo do estudante. Deste modo, o diário produzido pelos estudantes participantes desta pesquisa apresentava características tanto do diário íntimo quanto do diário de aprendizagem. Reis (2012) afirmou que o encontro entre as variações do texto caracteriza o movimento pelo qual o gênero vai passando e por meio do qual vai sendo

[...] não apenas atualizado e mantido, mas também modificado. Surgem daí outros gêneros que constituirão sua própria história, ainda que tomem emprestado algumas velhas características, como acontece com os *blogs*, novas formas de diário em nossos dias, mas dinamicamente atualizados ao incorporar tantos outros elementos da internet e de sua linguagem virtual (p. 129, grifo da autora).

Para esta autora, embora a nomeação dos tipos de diário seja utilizada como forma de marcar as diferenças internas entre os textos, do ponto de vista do gênero independente da denominação ambos são constituídos por marcas definidoras do diário.

A partir da caracterização feita por Reis (2012), os diários analisados nesta pesquisa foram definidos como sendo de aprendizagem, pois foram propostos como uma estratégia e um recurso de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita como L2. Por ser produzida a partir de uma solicitação escolar, a redação do diário constituiu-se como uma comunicação entre Solange e os estudantes. A professora atuava como proponente da atividade e como mediadora no processo de produção e aprendizagem da escrita, por meio de intervenções contínuas e individualizadas ao longo dos textos motivava os alunos na produção dos diários. Deste modo, a professora atuava na zona de desenvolvimento proximal de cada estudante mediando o processo de apropriação dos conhecimentos sobre a escrita do português (VIGOTSKI, 2017).

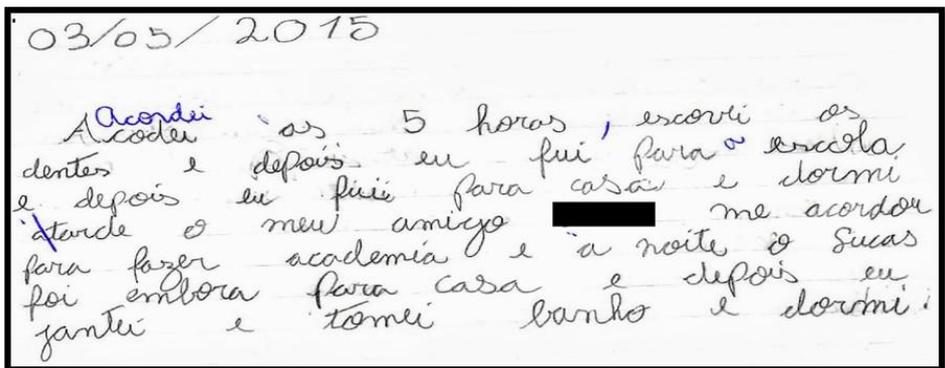
A análise dos registros feitos nos diários considerou as estratégias de intervenção usadas por Solange no sentido de mediar o processo de apropriação e elaboração pelos estudantes da escrita formal da língua portuguesa, bem como as estratégias usadas para a modificação do conteúdo dos registros, visando a ampliação do texto e um aprofundamento na abordagem dos assuntos apresentados.

Análise e Discussão

A partir da leitura do conteúdo dos diários as ações da professora foram caracterizadas como estando voltadas para a forma e para o conteúdo da escrita. Quanto à forma, as intervenções tinham como foco o ensino dos aspectos normativos gramaticais da língua portuguesa. Em relação ao conteúdo, as intervenções estavam voltadas para a elaboração textual considerando ampliação do texto, explicitação das informações apresentadas e escolhas lexicais.

De maneira introdutória apresentamos na Figura 1 um excerto do primeiro texto do diário de um estudante como exemplo da produção inicial encontrada nos diários dos demais estudantes.

Figura 1 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 03/05/2015



Fonte: Diário do estudante

Conforme pode ser observado na Figura 1, o tema abordado pelo estudante em seu diário diz respeito a sua rotina. O conteúdo revela o relato do que ocorreu ao longo de um dia em sua vida cotidiana. Inicialmente, os

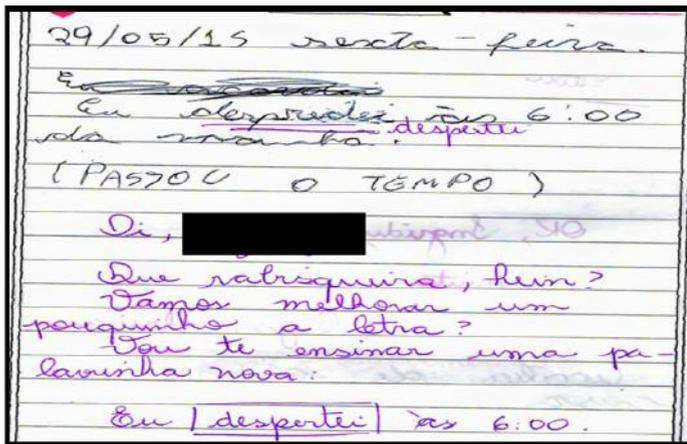
textos produzidos por todos os estudantes eram constituídos por informações sobre o horário em que acordavam, pela enumeração e nomeação das atividades realizadas ao longo do dia, finalizando com a hora em que dormiam.

Como os estudantes tinham pouca ou nenhuma experiência com o gênero diário, Solange propôs inicialmente como tema a descrição de suas atividades cotidianas. Deste modo, o relato das experiências vividas no dia a dia de cada um se tornou o principal tema dos diários.

É importante destacar que a professora utilizou a produção do diário como uma atividade de escrita que se distinguisse daquelas feitas em sala de aula. Assim, a escrita dos diários se tornou um meio de ensino-aprendizagem significativo da língua portuguesa como L2, que incentivava a autoria por meio de uma escrita mais independente e autônoma.

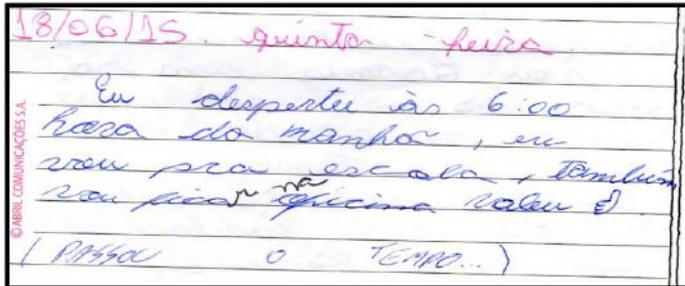
Em relação a análise acerca do processo de ensino-aprendizagem de aspectos formais da língua portuguesa apresentamos dois excertos ilustrativos (Figura 2 e Figura 3) de como ocorreram as interações dialógicas entre professora e estudantes surdos no diário. Os textos utilizados demonstram um diálogo ocorrido entre Solange e uma estudante sobre a grafia de uma palavra.

Figura 2 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 29/05/2015



Fonte: Diário da estudante

Figura 3 - Texto retirado do diário de lana produzido em 18/06/2015



Fonte: Diário da estudante

O trecho do diário apresentado na Figura 2 mostra uma intervenção feita pela professora voltada para o ensino da grafia de palavras em língua portuguesa. Nesta imagem é possível observar que Solange grifa a palavra escrita pela estudante e apresenta a grafia formal da palavra ao abaixo da que foi sublinhada e ao final do texto, quando reescreve a frase produzida pela estudante. De um modo geral, a professora realizava intervenções individuais nas produções dos estudantes. A leitura dos diários era seguida de marcas ou comentários que visavam chamar a atenção deles para os aspectos normativos da escrita em língua portuguesa.

As intervenções eram feitas por meio de diferentes marcadores ou utilizando distintas estratégias de diálogo, como: a complementação de palavras ou substituição de letras nas palavras escritas; o uso de traços, círculos ou X feitos sobre as letras ou palavras grafadas de maneira diferente do padrão da língua portuguesa escrita (Figura 2); ou ainda, o uso de comentários ao final do texto chamando a atenção do estudante para algo que havia sido indicado no texto ou solicitando a reescrita das palavras.

As inadequações que aparecem nos textos dos estudantes em relação às normas da língua portuguesa escrita são de natureza diversa (gramaticais, ortográficas, lexicais). Contudo, chamamos a atenção para um aspecto importante em relação às ações de Solange, que parece eleger apenas um ou alguns aspectos, a cada intervenção, para serem apontados ao estudante, focando sua ação em poucos itens por vez.

É possível observar nas ações da professora uma consciência em relação aos seus objetivos, que são motivar o estudante a escrever e ensinar os aspectos formais da língua portuguesa escrita. Ao mesmo tempo em que

valoriza o que foi aprendido, demonstrando aos estudantes seus avanços, atua como mediadora no processo de aquisição da língua (VIGOTSKI, 1931/1960/2012; 1934/2014).

Em relação à Figura 3, a estudante grafou a palavra *despertei* conforme o modelo indicado anteriormente (Figura 2) pela professora. Aos poucos a estudante foi deixando menos marcas de refacção em seu texto, apresentando uma produção mais “limpa”, do ponto de vista da ausência destas marcas, e mais organizada, no aspecto da clareza na grafia das palavras, atendendo a solicitação feita por Solange (Figura 2) sobre a *rabisqueira* e *melhora da letra*.

Mayrink-Sabinson (1997) discutiu que o processo de ensino da língua portuguesa escrita envolve, também, correções ortográficas em relação à qualidade da letra usada pelo estudante. Estas correções podem ser feitas tanto por meio de comentários deixados no texto, conforme pode ser visto na Figura 2 quando a professora pede a melhora da letra da estudante, quanto por meio de marcas deixadas em palavras escritas no texto, como as que foram feitas pela professora ao longo dos diários de todos os estudantes.

A autora supracitada afirmou também que estas marcas escritas, que se caracterizam como interferências diretas no texto dirigidas ao estudante, mobilizam mudanças na produção escrita deste e se configuram como um espaço de interlocução entre o autor (estudante) e o interlocutor (adulto letrado). Por meio desta cooperação, Solange atua na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes e vai mediando o processo de internalização dos aspectos formais da escrita (VIGOTSKI, 1934/2014), enquanto o estudante, em uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2011), incorpora as sugestões, modificando seu texto e aproximando-se da escrita padrão da língua portuguesa.

Mayrink-Sabinson (1997) apontou ainda, a partir dos resultados obtidos em seu estudo sobre o papel do interlocutor no processo de aquisição da escrita por crianças ouvintes, que à medida que avançavam a idade e a série dos estudantes, a professora passava a concentrar suas intervenções cada vez mais nos aspectos ortográficos e de organização do texto. Isto nos leva a pensar sobre a necessidade de priorizar, inicialmente, a compreensão do estudante sobre o significado da escrita, sobre o porquê e para que escrever, sem deixar de lado ou atribuir um valor secundário às regras e normas gramaticais (PEREIRA, 2009). O conhecimento sobre o vocabulário e as normas gramaticais é fundamental para que os estudantes sejam capazes de construir

e compreender os textos (VIANA; LIMA, 2016), mas estes podem e devem ser aprendidos por meio da prática da escrita. Deste modo, a escrita ganha significado e torna-se um meio de constituição do sujeito (VIGOTSKI, 1931/1960/2012; PINO, 2005).

Vamos agora ao segundo aspecto de nossa análise que diz respeito ao conteúdo dos textos produzidos. Sobre essa dimensão destacamos as questões referentes ao processo de elaboração do texto no que diz respeito ao tema abordado, uso do léxico, ampliação e explicitação de ideias. A seguir apresentamos um exemplo extraído do diário de um estudante e faremos as considerações acerca das intervenções e das estratégias usadas pela professora por meio das interlocuções com o estudante.

Figura 4 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 01/03/2016 e 02/03/2016

Escreva um pouco sobre o seu trabalho.
O que ~~você~~ faz lá no supermercado? Conte alguma
coisa de você!
Arauc.
[Redacted]

2/3/2016

Acordar às 5:15 da manhã, escovar
os dentes e defecar eu fui para
a escola e 12:05 eu voltei para
casa, e depois a minha mãe me ligou
para eu ir na casa da minha
vovó porque ela está ruim e depois
eu voltei para casa e tomei banho
e fui ^{trabalhar} de frente de ^{impressor} ~~paralelo~~
e depois eu fiquei na portaria até
me ir embora para casa, eu fiz a ligação
de casa de antes e depois eu
fiz ^{a ligação} ~~o~~ de casa dos dias de
Portuguesa e dormi.
[Redacted]

Continue escrevendo sobre seu
trabalho.
Estou curiosa!

Fonte: Diário do estudante

A Figura 4 mostra uma sequência dialógica em que Solange pediu ao estudante que falasse um pouco mais sobre seu trabalho e especificou, por meio de questionamentos, o que gostaria de saber. A solicitação da professora estimulou o estudante a ampliar seu texto e a inserir mais informações sobre as atividades que realizava no trabalho, narrando de forma mais detalhada sobre este tema.

Em textos que antecederam este, e em outros que se seguiram, Solange costumava solicitar que o estudante falasse de forma mais detalhada sobre o tema abordado ou que abordasse outros temas, além da descrição das atividades que realizava ao longo de seu dia. Na situação ilustrada pela Figura 4, Solange sugeriu um tema específico para o relato feito pelo estudante. Isto ocorreu por meio da solicitação para que o estudante escrevesse sobre seu trabalho, conforme pode ser visto na pergunta que antecede o texto escrito pelo estudante. Antes de fazer essa sugestão direta sobre um tema específico para o relato, Solange fez vários pedidos de variação do tema sem indicação de um assunto específico. O relato produzido após a solicitação da professora trata sobre a experiência laboral do estudante e atende ao pedido feito. Após essa modificação temática, Solange seguiu pedindo mais detalhes sobre o novo tema abordado e demonstrou interesse sobre o conteúdo relatado pelo estudante como uma maneira de motivá-lo a ampliar seu texto, conforme pode ser visto na solicitação final após o texto.

Durante alguns dias, este estudante somente comentava que havia começado a trabalhar em um supermercado e informava o horário de início e final da jornada que cumpria diariamente. De forma atenta às intervenções da professora, o estudante seguiu ampliando seus textos quando solicitado, fato identificado tanto na Figura 4 quanto em outros trechos do diário. Deste modo, a narrativa feita pelo estudante ficou cada vez mais detalhada e novas palavras foram incorporadas ao vocabulário usado nos textos, resultando em uma modificação qualitativa na sua produção escrita.

Ressaltamos que este estudante costumava escrever de forma muito sintética, descrevendo somente as principais atividades realizadas durante o dia, e pouco detalhava os acontecimentos em cada atividade realizada. Em virtude disso, Solange pedia constantemente uma descrição pormenorizada, por meio de questionamentos sobre os acontecimentos narrados, estimulando o estudante a ampliar e detalhar mais seu texto.

Os temas abordados por este estudante, como o primeiro emprego, administração do próprio dinheiro e relacionamento afetivo, demonstram experiências de um jovem prestes a entrar na idade adulta. Pereira (2009; 2014b) discutiu que o conhecimento de mundo do sujeito surdo adquirido por meio da língua de sinais associado ao conhecimento sobre a língua portuguesa escrita colabora para que o sujeito tenha conteúdo para se expressar e consiga fazê-lo de forma convencional.

Este estudante adquiriu a língua de sinais e linguagem escrita tardiamente, seu texto apresenta marcas de um modo sintético de narrar suas atividades, mesmo quando modifica os temas ou amplia seu relato. Todavia, as mudanças impressas em seus textos também indicam um avanço no domínio da escrita e um desempenho cada vez mais autônomo no uso da língua portuguesa convencional.

À medida que os estudantes avançavam na escrita, a professora passou a pedir a introdução, variação ou modificação de temas. Pedia ampliação das narrativas, o que geralmente ocorria quando os estudantes escreviam de forma resumida, limitando-se a uma descrição sequencial de eventos. A sugestão de ampliação do texto também colaborava para a ampliação do vocabulário escrito, para a apropriação de escolhas lexicais na linguagem escrita e para a ampliação de conhecimento de mundo.

Interessante destacar que tanto o detalhamento na narrativa feito por meio da explicitação de opiniões, as justificativas para as escolhas feitas, a demonstração de que estavam levando em consideração as sugestões de Solange sobre o que fazer e como organizar suas atividades diárias, quanto à coerência textual, resultaram do diálogo constante entre professora e estudantes. Por meio de seus comentários, a professora foi marcando os aspectos que, em sua opinião, precisavam ser melhor desenvolvidos, ao mesmo tempo em que oferecia elementos (fazia perguntas sobre o conteúdo abordado, indicava o que deveria ou não ser abordado no texto, apresentava palavras novas, sinônimos, etc.) que auxiliavam os estudantes a incorporar essas modificações no texto.

Para concluir nossa análise apresentamos a Figura 5 que ilustra o modo como se apresentavam os textos produzidos pelos estudantes ao final do processo de escrita dos diários.

Figura 5 - Texto retirado do diário de Gisele produzido em 21/04/2016

21/04/16.

Eu despertei, eu, a minha mãe, meu pai,
e [redacted], a [redacted] e a [redacted] fomos no
mercado e perguntei pra [redacted]?

- Porque nós estamos comprando
a carne?

A [redacted] disse:

- Porque sim, vai pegar o ^{iogurte} iogurte
do [redacted], o sabadinho e a Bolacha.

Peguei 3 coisas e coloquei no
carrinho perguntei pra meu pai?

- Pai, você está escolhendo só a carne
e também nós precisamos comprar
arroz e feijão?

Meu pai disse:

- Porque sábado ^{de domingo} agora a gente ^{vai} vamos
fazer churrasco.

Cheguei em casa descansei e dormi.
Nasqui ^{às} 18:00 horas eu brinquei com
a minha amiga chamada [redacted].

Às 19:25 hora liguei ^a TV assisti
"Totalmente Demais" e dormi.

Fonte: Diário da estudante

Na Figura 5 é possível observar que o texto elaborado pela estudante continha vários recursos gramaticais e composicionais típicos de um texto narrativo, o que representa uma mudança qualitativa em relação aos textos iniciais, predominantemente descritivos de uma sequência de atividades realizadas durante um dia. Outra característica que destacamos se refere ao conteúdo temático, aqui a estudante narrou sobre um evento ocorrido em família narrando diálogos ocorridos entre os integrantes durante a ida ao mercado. A estudante não focou na descrição de sua rotina, mas se voltou

para a narrativa de uma interação entre ela e sua família em uma atividade específica do seu dia.

Embora nem todos os estudantes tenham chegado a produzir narrativas detalhadas, abordando temas diversificados e com uma coerência textual totalmente adequada à normatização da língua portuguesa, todos tiveram avanços em suas produções, pois partiram de um momento em que a escrita do diário resumia-se a descrever a hora que acordavam, o que haviam comido nas refeições, as aulas tidas na escola e concluíam informando que haviam dormido. O principal e, por vezes, único tema abordado, era a rotina básica (como mostra a Figura 1).

Aos poucos, a narrativa sobre a rotina foi ganhando mais elementos, passaram a contar sobre as atividades que faziam em família durante a semana, posteriormente, aos finais de semana, e alguns passaram a narrar sobre vivências em outros locais de circulação e com outras pessoas. Ao final do período de produção do diário, todos tiveram avanços tanto na organização textual, quanto na modificação e diversificação do conteúdo, conforme pode ser observado na Figura 5. A presença de um leitor qualificado que incentiva e confere sentido à escrita, favorece o fortalecimento do escritor, que por sua vez, se sente motivado a escrever mais e melhor.

Quando falamos em formação do escritor, não nos referimos à preparação do estudante para tornar-se um escritor profissional, mas um escritor/autor que tenha conhecimento de diferentes gêneros discursivos e que consiga se expressar por meio deles de forma compreensível e autônoma (SILVA; STURM, 2013). Ao adquirir confiança em sua capacidade de produção textual, o estudante pode passar a usar a escrita para refletir, organizar-se, elaborar emoções, entre outras funções (VIGOTSKI, 1931/1960/2013; 1934/2014).

Em geral, os surdos têm dificuldade com a escrita e não chegam, em sua maioria, à autoria e a produção de uma escrita autônoma, muitas vezes, devido ao processo de ensino da língua portuguesa ao qual estão submetidos (FERNANDES, 1999a; 2006; PEREIRA, 2009; 2014a; 2014b; GIORDANI, 2015). Os estudantes participantes desta pesquisa caminharam em direção à escrita autônoma e autoral, permitindo elaborações acerca de suas vivências.

Considerações Finais

Com o intuito de investigar o uso do diário de aprendizagem como um espaço de interação e de diálogo entre professora e estudantes surdos no processo de aquisição da língua portuguesa como L2, fizemos uma leitura dos diários buscando analisar as intervenções realizadas pela professora, bem suas interlocuções com os estudantes sobre as características normativas da língua portuguesa e sobre o conteúdo textual.

As evidências analíticas indicaram que por meio do diário, a professora mediou processo de aquisição da linguagem escrita pelos estudantes surdos através de duas estratégias principais de intervenção: o apontamento das inadequações nas produções em relação a ortografia, gramática, pontuação, acentuação, etc. e a indicação do padrão normativo da língua portuguesa; os comentários sobre o conteúdo ou estrutura textual que dialogavam com o fluxo e com as características da produção individual, adequando-se tanto ao nível de desenvolvimento de cada estudante quanto ao seu potencial de ação e de aprendizagem.

Destacamos a postura dialógica assumida pela professora na leitura dos diários. Ainda que seu foco tenha sido destacar as inadequações na escrita dos estudantes, a professora assume uma posição de quem dialoga, pergunta e sugere. Coloca o estudante em posição ativa e tensiona, propõe e pergunta. A professora, nos casos aqui analisados, atuou como mediadora e figura de referência na relação dos sujeitos surdos com a linguagem escrita, assumindo o papel de adulto letrado, sendo modelo para os sujeitos em constituição, conforme ressaltou Mayrink-Sabinson (1997). De acordo com esta autora, o processo de aquisição da linguagem acontece na interlocução entre os sujeitos, e esta inter-relação implica um constante movimento de incorporação e tomada da palavra do outro, sendo este outro um interlocutor fisicamente presente ou representado, mas “necessário ponto de referência para este sujeito em constituição” (p. 41).

A escrita dos diários proporcionou aos estudantes uma experiência de escrita autônoma e o desenvolvimento de uma competência da escrita formal da língua portuguesa. Além disso, o diário se configurou como um espaço de ensino da linguagem escrita de forma significativa por ser um lugar onde os estudantes tinham a oportunidade de narrar suas experiências de vida e ao

mesmo tempo fazer uso da língua portuguesa como um meio de comunicação, bem como se apropriar dos aspectos normativos da língua.

O movimento de aprendizagem das normas da escrita da língua portuguesa observado em todos os diários não segue uma linearidade e nem um padrão crescente de internalização. Pelo contrário, é marcado por evoluções e retrocessos, que não necessariamente significam um retorno ao ponto inicial, mas que demonstram que a conversão dos conhecimentos que estão em negociação demanda experiência no uso do objeto de conhecimento que está sendo ensinado e diálogo sobre as formas de uso deste, para que, finalmente, possa ser usado de forma autônoma. Esse movimento envolve conflito e a resolução destes, portanto, é importante destacar que as ações da professora seguem um ritmo que respeita e acompanha o processo de cada estudante individualmente.

Esta forma de intervir se mostra respeitosa e em diálogo com os estudantes, que seguem escrevendo e vão, aos poucos, incorporando as informações trazidas pelas professoras. Ao longo do tempo é possível ver que os estudantes vão modificando sua produção escrita e vão se apropriando de várias regras de uso da língua portuguesa. Esse trabalho fundamental da professora parece abrir espaço para uma escrita mais autônoma e de autoria, podendo criar condições para tornar a escrita um meio de reflexão sobre si e sobre o outro.

Referências

ALMEIDA, D. L. **Português como segunda língua para surdos**: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras. 2016. 244 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BASTOS, A. S. O. P. O diário na sala de aula: articulando análise linguística, leitura e produção textual. **Linguagens e Letramentos**, v.1, n. 2, 2016. Disponível em:

<http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/40> Acesso em: 16 ago. 2017.

CARLETTO, R. Diário: a caracterização de um gênero singular. X ENCONTRO DO CELSUL - CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL UNIOESTE., 2012, Cascavel, **Anais...**, Cascavel, Paraná, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 24 a 26 de outubro de 2012.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. *In: SKLIAR, C. (Org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999a, p. 59-82.

FERNANDES, S. O som: esse ilustre desconhecido. *In: SKLIAR, C. (Org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999b, p. 95-102.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: Ibplex, 2. ed., 2011.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, p. 225-236, 2009.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, Editora UFPR, 2014.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. *In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O (Orgs.) Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016, p. 169-241.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.73-84.

GÓES, M.C.R.; BARBETI, R.S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. *In*: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 127-141.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LACERDA, C. B. F. **Educação Inclusiva Bilíngue: Acompanhamento Implicações para Ações Pedagógicas junto a Alunos Surdos no Ensino Fundamental**. Relatório Científico FAPESP, Processo 2012/17730-9. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LACERDA, C. B. F. **Educação Inclusiva Bilíngue: Acompanhamento Implicações para Ações Pedagógicas junto a Alunos Surdos no Ensino Fundamental**. Projeto em Parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos-SP e Universidade Federal de São Carlos, financiado pela FAPESP Processo 2012/17730-9, modalidade Escola Pública. 2016.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. **Uma Escola, Duas Línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 143-159.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. *In*: LACERDA, C. B. F., SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. 1. ed. São Carlos: EduFSCar, 2013, p. 50-65.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Um evento singular. *In*: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita - o sujeito e o trabalho como texto**. Campinas, SP: Associação de leitura do Brasil (ABL): Mercado de Letras, 1997, p.37-49.

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. Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago, 2006.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria de Educação, CENP/CAPE, 2 ed, São Paulo: FDE, 2009, p. 54-99.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. *In*: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a, p. 45-52.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 143-157, Editora UFPR, 2014b.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, V. S. A definição do diário como um gênero: entre diário íntimo e o diário de aprendizagem. **Veredas Atemática**, PPG Linguística/UFJF - Juiz de Fora, V.16, n. 2, p.120-132, 2012.

SANTOS, W. J. O aluno surdo em escola comum de ensino regular: inclusão bilíngue ou inserção monolíngue? **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.2, n.1, p. 1-14, 2013.

SILVA, J. D.; STURM, I. N. **Escrita e subjetividade**: as marcas de autoria no texto escolar, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/96181>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VIANA, M. M. C; LIMA, V. S. a escrita da língua portuguesa como segunda língua por surdos nas redes sociais. **Revista de Letras**, v.1, n.35, jan.-jun., p. 7-22, 2016.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas III. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas I. **El significado histórico de la crisis de la Psicología**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2013.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas II. **Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 1 ed. 3 impressão. Espanha: Austral, 2017.

O ESTUDANTE SURDO, O INTÉRPRETE E O PROFESSOR: UMA DISCUSSÃO BASEADA NAS AÇÕES DESTA TRÍADE NUM CURSO PREPARATÓRIO PARA O ENEM*

Claudia Regina Vieira
Andrey Gonçalves Batista

Para Início de Conversa

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida no Brasil no ano 2002 e foi regulamentada em dezembro de 2005 por meio do Decreto Federal Nº 5626. Para os estudiosos da área essa é uma informação relevante, visto que é preciso considerar os anos anteriores a essa conquista quando falamos em educação de estudantes surdos.

A oficialização era, acima de tudo, uma questão de direitos humanos, na medida em que o uso da Libras era um meio de garantir às pessoas surdas não oralizadas ou que preferissem se comunicar nessa língua a participação na sociedade em igualdade de oportunidades por pessoas ouvintes. Portanto, nesse aspecto, a posição do movimento surdo fundamentava-se essencialmente na configuração discursiva engendrada no seu ponto de partida no contexto sócio-histórico do movimento das pessoas com deficiência. Por sua vez, no campo da educação de surdo, a preocupação fundante das ações do movimento surdo era ainda essencialmente a de assegurar, antes de qualquer coisa, a possibilidade de utilização da Língua de Sinais pelos alunos surdos dentro das escolas e classes especiais, de modo autorizado, protegido pela força da lei (BRITO, 2013, p.131-132)

Antes de 2002, as pessoas surdas vivenciaram anos de abordagens educativas em que a Libras não era considerada como uma língua e uma série de mitos acerca da surdez e dos surdos foram disseminados. A partir da instituição das legislações citadas, uma série de medidas foram tomadas para que a língua de sinais pudesse circular socialmente e para que os surdos

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.129-154

pudessem ter garantido seu processo de desenvolvimento escolar, a partir de uma educação bilíngue.

É importante salientar que o bilinguismo dos surdos apresenta peculiaridades, pois as duas línguas envolvidas no processo são de modalidade diferentes e a Libras, embora utilizada pela comunidade surda durante há muitos anos teve seu reconhecimento há menos de 20 anos. Não podemos nos esquecer que falamos de mais de 120 anos de proibição de uso desta língua em espaços formais, inclusive nas escolas, pelas comunidades surdas instituído no Congresso de Milão (1880), foram muitos anos de línguas de sinais sendo compreendida sob numa lógica equivocada.

Durante os anos em que a língua de sinais ocupou um espaço de ferramenta de aprendizagem para auxiliar o ensino da população surda e não como responsável pela organização do pensamento, estes estudantes eram vistos como incompletos, nos dizeres de Goffman (1988) fora da categoria socialmente descrita como “normal”, pessoas surdas precisavam ser ensinadas a chegar perto dessa tal “normalidade”, eram estigmatizadas sem ao menos saber do que eram “capazes”. Nestes contextos eram ignoradas a diversidade como característica humana e a reivindicação dos surdos como um povo culturalmente distinto, com uma língua de poder, autores como Strobel (2008), Campelo & Rezende (2014), ressaltam isso em seus trabalhos e um grupo de doutores pesquisadores surdos lançam um manifesto em formato de carta ao ministro da Educação no ano de 2012 reforçando a importância dessa língua e da educação bilíngue para os surdos.

Portanto, é importante dizer que a partir da legislação, com o reconhecimento da língua de sinais, alguns movimentos para que os surdos pudessem assumir uma posição de maior protagonismo foram realizadas como: a criação da licenciatura em Letras Libras para a formação de professores surdos, de acordo com Lacerda (2009)

Os cursos voltados para a formação do professor de Libras: Letras-Libras-português, formarão preferencialmente surdos, podendo também formar ouvintes (conforme prevê a lei). Essas pessoas fariam uma formação Letras/Libras e então estariam aptas a serem professores de surdos no que se refere a sua formação em Libras e talvez (dependendo do foco da formação) português escrito como segunda língua (p.37).

A legislação atual também instituiu sobre a formação de Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) em nível superior, pois de acordo com o artigo 17 do Decreto 5626/05 “a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa”.

Nesse contexto, a Universidade Federal do ABC - UFABC, a partir do ano de 2014 inicia um projeto de Curso Preparatório para o Enem que passa por algumas transformações ao longo dos anos, mas que é o local onde nossa experiência acontece no ano de 2018 e que descreveremos no decorrer deste trabalho. Os dados coletados foram filmados em algumas aulas onde a intervenção entre estudantes surdos e ouvintes - TILSPs - professores ocorreram e serão analisados à luz da teoria histórico-cultural com base em Vygotsky e da linguagem de Bakhtin.

Trajetória da educação de surdos e os processos linguísticos

Ainda que muitos outros autores já tenham pesquisado sobre a educação de surdos como (BRITO, 1993; GOLDFELD, 1997; LACERDA, 1998; GÓES, 1999; MOURA, 2000; SKLIAR, 1996, 1999; SÁ, 2002), é importante retomar alguns pontos desta história para o tratamento das questões levantadas neste estudo que circunscreve a educação dos surdos três abordagens educativas, são elas: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Oralismo como abordagem educacional prioriza a fala, e todo o trabalho elaborado visa reabilitar os surdos, torná-los “normais”, como pontuamos acima, de acordo com os pressupostos de Goffman (2010). Nesta abordagem, é necessário fazê-los falar como se fossem ouvintes, ainda que sem a mesma fluência, entonação e ou entendimento do que se repete, para que a partir daí sejam ensinados. Esse método coloca a responsabilidade do sucesso e/ou fracasso no indivíduo e proíbe o uso dos sinais, por acreditar que estes impossibilitam um esforço para a aquisição da língua oral. Foi imposto a partir do Congresso de Milão em 1880 e vigorou por aqui como alternativa até meados da década 1980.

A abordagem educacional oralista é aquela que visa a capacitar a pessoa surda de utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da

voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo processo educacional. **A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativo e de integração social** (SÁ, 1999, p. 69, grifos nossos).

A Comunicação Total aparece no cenário educacional dos deficientes auditivos como alternativa ao Oralismo. A ideia central da abordagem é permitir o uso de sinais isolados e de todo e qualquer recurso que permita uma comunicação com os estudantes. Isso se configura num grande avanço nos anos 1980, considerando que antes era terminantemente proibida a utilização de sinais/mímicas ou gestos. No entanto, é importante ressaltar que, para a Comunicação Total a tônica ainda é a da reabilitação, portanto, um paradigma médico, e os estudantes ainda são considerados deficientes auditivos em busca de cura.

A educação dos surdos tinha deixado de ser Oralista, na perspectiva teórica, mas as atividades escolares ainda refletiam de forma efetiva o que era proposto no modelo anterior e os professores ainda consideravam que o surdo precisava de reabilitação (VIEIRA, 2017, p. 72).

O bilinguismo, na perspectiva da educação de surdos, ganhou força como possibilidade educacional para estudantes surdos e chega no Brasil no final da década de 1990. Após a promulgação da Lei Federal nº 10.436/02 e do Decreto Federal nº 5626/05 tenta se consolidar como proposta mais viável, lida com duas línguas de modalidades diferentes: uma espaço-visual, a Libras; e, outra oral-auditiva, a língua portuguesa.

Uma das dificuldades na relação entre as duas línguas e que torna esse tipo de bilinguismo mais peculiar é que a maioria dos surdos não tem acesso à Libras desde a infância, por conta deste pequeno histórico descrito. Um número grande de surdos entra em contato com a língua de sinais somente quando inicia sua trajetória escolar.

Bakhtin e Vygotsky, compartilham o pressuposto de homem como ser histórico e cultural que interage, constrói e (re)constrói, significa e (re)significa com base em sua relação com o outro, neste caso o outro pode ser um outro próximo ou o outro próprio (si). Modifica a si e aos outros, incorpora conceitos e ajuda a transformá-los; nesse mesmo movimento, afirma-se enquanto

sujeito singular, único mesmo sendo plural, utilizando a linguagem como força motriz nesse processo, capaz de construir conceitos, generalizá-los e utilizá-los da maneira que lhe convém.

Tanto Bakhtin como Vygotsky defendem que a especificidade das funções psíquicas humanas reside no caráter de intermediação; e os intermediários são os instrumentos produzidos e empregados dentro de formas sociais concretas, entre os quais há que se considerar também os instrumentos que se produzem para suprir as necessidades da comunicação social: os signos e, entre eles, sobretudo, a linguagem¹ verbal (PONZIO, 2015, p. 79).

Nesse contexto, este trabalho se constitui a partir da perspectiva bilíngue para educação de surdos, considerando a Libras e a língua portuguesa fundamentais no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos; e, bem como, os pressupostos levantados nos trabalhos de Vygotsky e Bakhtin, no que se refere a língua e linguagem.

EPUFABC como espaço de ensino-aprendizagem e trocas

A Escola Preparatória da Universidade Federal do ABC - EPUFABC foi criada em 2010, e faz parte de um programa institucional da Universidade Federal do ABC - UFABC que oferece à comunidade externa, exclusivamente para alunos oriundos de escolas públicas, um curso preparatório como uma ferramenta de melhoria nas condições educacionais para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou outros sistemas de seleção para o Ensino Superior e, por conseguinte, a disputa pelas vagas disponibilizadas no Sistema de Seleção Unificada (SISU), como os cursos da própria UFABC ou vagas de outros programas de seleção como o Programa Universidade para Todos (ProUni).

O impacto educacional de uma formação insuficiente não coloca apenas alunos da rede pública de ensino em maior vulnerabilidade, mas também compromete alunos surdos por conta do histórico já apresentado neste trabalho com o recente reconhecimento da língua espaço-visual que

¹ O termo linguagem foi preservado da citação original e não modificado pela autora, por entender que há clareza aqui que o sentido empregado é o de língua.

vem desde então entrar no espaço educacional para promover o desenvolvimento linguístico e cognitivo da população surda.

Conhecendo este cenário nacional da educação de surdos, e principalmente o da região metropolitana de São Paulo, uma professora da disciplina de Libras da universidade propôs a criação de uma Escola Preparatória para o ENEM em Libras que foi chamada de EPLibras. Este projeto tinha os mesmos objetivos que a Escola Preparatória para o ENEM tradicional, a saber:

- ❖ oferecer oportunidade para que estudantes pudessem ingressar no ensino superior público;
- ❖ que tivessem condições de concorrer a bolsas em instituições de ensino superior privadas.

Essa experiência teve início em 2013 e realizada durante os meses de abril a novembro no período noturno, contou com professores surdos e ouvintes voluntários proficientes que ministravam as aulas em Libras. Ao final do projeto, 17 alunos surdos se inscreveram e prestaram a prova do ENEM, mas nenhum deles conseguiu uma vaga em universidade; no ano de 2014 o projeto foi realizado novamente, no entanto com menos voluntários e com 3 estudantes surdos finalizando o processo, sem conseguirem alcançar uma vaga. Neste mesmo ano a universidade recebia profissionais tradutores intérpretes; e, o ano de 2015 as estratégias foram repensadas, sendo uma delas a de abrir a possibilidade para que candidatos surdos oriundos de instituições privadas pudessem concorrer às vagas, uma vez que recebiam alguma bolsa nestas instituições. Entretanto, não ficando configurado como um privilégio, levando em consideração o histórico de educação para este grupo.

Então, em 2016 teve início a EPUFABC com turmas compostas de estudantes surdos e ouvintes, com a presença de TILSP nas aulas. Esse desenho causou impacto nos estudantes surdos matriculados, visto que experimentaram uma nova forma de participar das aulas, em conjunto com os ouvintes. Nesta organização de turmas, os surdos foram igualmente cobrados, percebendo o quanto estavam “defasados” em relação aos conteúdos e podendo questionar o processo de aprendizagem a que foram expostos. No final do mesmo ano (2016) alguns resultados positivos foram obtidos; por

exemplo, um dos estudantes conseguiu se matricular no curso de Letras Libras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e uma outra obteve boa nota na redação em um exame de ingresso na universidade.

Além dessa possibilidade dada aos alunos surdos, pode-se observar um impacto positivo nos alunos ouvintes, sem do que muitos se dispuseram a formar duplas, grupos de estudos e de trabalho que incluíam os surdos, promovendo a inclusão educacional de fato. O mesmo ocorreu em relação aos professores, que são estudantes da universidade, que puderam experienciar na prática a diversidade presente nos espaços escolares, seja no aprender a lidar com os estudantes, seja no trabalho em parceria com os TILSP.

Desde então, este tem sido o espaço em que os estudantes surdos encontram oportunidade de estudar para se prepararem para concorrer a uma vaga no ensino superior. E os episódios que serão analisados foram coletados neste espaço.

O espaço da realização das atividades

No período de 2017 a 2020, as turmas com os estudantes surdos funcionam em um auditório, pois este espaço é composto de uma elevação à frente onde fica a mesa do professor, um quadro-negro grande e um projetor de imagens. No plano oposto ao da elevação, as carteiras são organizadas em fileiras contendo aquelas que são duplas (uma para canhoto e outra para destro); os níveis da sala aumentando gradativamente, de forma que da última fileira pode-se observar a sala na perspectiva mais ao alto. Neste último assento, a visão da lousa, ou mesmo os enunciados escritos apresentados na projeção, podem ficar pequenos desta distância, tendo em vista que a turma se inicia com 120 estudantes e todos os assentos são utilizados. Desta forma, os ocupantes dos últimos lugares dependerão de uma boa visão ou boa audição para acompanharem o curso.

Figura 1 - Imagem da sala de aula e do Intérprete Atuante



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Na maioria das vezes, os estudantes surdos ficam nas primeiras fileiras e do mesmo lado da dupla de intérpretes de Libras; no entanto, com muita liberdade para circular pela sala em diversas situações, sentam-se próximo a outros colegas de fileiras mais distantes e até já ocuparam os últimos assentos em algumas situações.

A lousa ocupa toda a extensão da parede que fica em frente aos assentos, em um dos lados há uma mesa com um computador de onde as projeções numa tela são controladas. Próximo a este computador, uma cadeira fica a postos para os intérpretes de Libras que se revezam a cada 25 minutos de aula e uma outra cadeira que fica abaixo desta elevação com seu encosto na parede lateral, de forma que a garantir a visão do professor, do quadro, da dupla intérprete e de todos os estudantes.

Figura 2 - Imagem da Visão da Lousa e do Intérprete Atuante com o Professor



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

A dinâmica: A dupla de intérpretes

Nas discussões sobre as competências e o papel dos intérpretes na esfera educacional, dos quais destacamos as pesquisas de Albres & Rodrigues (2018), Albres & Santiago (2013), Albres (2019, 2017, 2015); Lacerda (2009), Lodi e Lacerda (2009). Para essa reflexão, adotamos a posição de não delimitar os papéis, mas compreendê-los como complementares e colaborativos em todo o processo incluindo os estudantes surdos nesta dinâmica. Essa configuração e pressupõe algumas mudanças na dinâmica da sala de aula e como propõe Lacerda (2009) nos faz repensar o papel do intérprete neste espaço:

A sala de aula tradicionalmente se constitui como um lugar no qual o professor ensina e a criança aprende. Com a entrada do ILS no espaço educacional, acrescenta-se um terceiro elemento que estará lá não só para interpretar da Libras para o português e do português para a Libras, mas também para **mediar os processos discursivos entre professor e aluno, almejando a aprendizagem** - desse modo, em alguma medida, também o ILS se vê comprometido com a aprendizagem do aluno. Essa nova configuração do espaço escolar certamente demandará ajustes do papel do ILS, do professor e do aluno. Além disso, se trata de uma prática de interpretação com especificidades, já que se dá em um ambiente que propicia uma convivência contínua, um certo grau de intimidade tanto com o professor, quanto com os alunos surdos e ouvintes que necessita ser abordada e trabalhada tanto na formação deste profissional, como, posteriormente, em sua prática cotidiana.. (Grifos nossos p. 39)

Como já descrevemos, o projeto foi mudando ao longo dos anos e a atuação dos intérpretes foi se tornando mais fluída, muitas vezes se apropriando do discurso do professor para uma interpretação que trouxesse as características dele e não desconsiderasse suas estratégias e metodologias, mas com adequações quando necessário, uma colaboração com o professor das decisões tradutórias. As adequações eram discutidas com os professores em reuniões que poderiam acontecer de acordo com a necessidade no dia-a-dia, seja nas trocas de aulas ou breves conversas no corredor, por e-mail com o envio dos materiais, ou mesmo durante as aulas quando o professor se dirige ao intérprete perguntando como está a compreensão e principalmente: nas

interrupções durante a fala do professor, como apresentaremos no episódio 1. Isso se dá pela responsabilidade atribuída a função do intérprete com o objetivo de evitar “distorções de informações de conteúdo daquilo que é dito para a língua de sinais, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos e aos modos como eles efetivamente participam das aulas”. (Lacerda, p.34). Ainda de acordo com Lacerda (2009)

[...] intérprete não traduz apenas o conteúdo de sala de aula, mas também os comentários dos alunos ouvintes e do professor, tomando assim o ambiente escolar acessível ao aluno surdo. Outro aspecto a ser destacado é que, muitas vezes, nas práticas escolares são tratados temas que os alunos ouvintes já conhecem ou já ouviram-falar e que para os alunos surdos constituem ótima novidade, já que não têm acesso as informações orais veiculadas pela mídia, pelos familiares, etc. As crianças e os jovens ouvintes estão a todo momento sendo expostos a comentários e discussões de diversos assuntos abordados pelos adultos e acabam por aprender e obter conhecimentos, estruturando conceitos que irão usar mais tarde em sala de aula. Os alunos surdos, por não terem acesso à comunicação oral, têm menos oportunidade de construir certos conhecimentos, ficando em desvantagem em sala de aula. Cabe ao professor e ao IE sondarem os alunos surdos, entenderem o que eles já sabem ou não sobre diversos temas para que as aulas sejam preparadas levando em conta os conhecimentos construídos e outros que precisam ser forjados (LACERDA, 2009, p.36).

É importante também que os intérpretes adéquem a sua língua de sinais a dos estudantes, de modo que eles possam acessar os conteúdos e também participar das atividades da sala de aula. Como se trata de um curso popular gratuito nem todos os estudantes tiveram acesso aos materiais e conteúdo no Ensino Médio, que são trabalhados na EPUFABC. Muitas vezes, por conta dessas lacunas no processo educacional, os estudantes ficavam com algumas dificuldades, inclusive para se colocarem diante da sala; por isso, essa aproximação entre estudantes e intérpretes é importante e garante aos surdos o espaço e o direito à participação na busca do conhecimento para competir por uma vaga no Ensino Superior.

As aulas da EPUFABC são organizadas da seguinte maneira: 5 aulas de 50 minutos, de segunda às sextas-feiras, com início no mês de março e término após a segunda prova do ENEM; o que geralmente ocorre no mês de

novembro. Para viabilizar a participação dos estudantes surdos a cada aula, uma dupla de intérprete é escalada, de forma que para cada aula apenas uma troca aconteça. Essas trocas são essenciais para que possa ocorrer um revezamento de funções, a saber:

1. **intérprete atuante:** este profissional ouve, compreende e diz em língua de sinais o que o professor está dizendo, senta-se ao lado da mesa do professor no piso elevado e fica de frente tendo uma visão da sala toda com os estudantes surdos bem no foco do seu olhar para que possa interagir e captando indícios de compreensão ou não. Quando tem alguma dificuldade, perde alguma informação ou necessita de apoio, olha na direção do intérprete de apoio, que está a postos e solicita a informação.
2. **intérprete de apoio:** este profissional ouve, compreende a fala do professor e fica a postos para dar suporte ao outro profissional sempre que este solicitar, senta-se numa cadeira fora do piso elevado encostado na parede de forma que tenha de um lado a visão da lousa, do professor e da sua dupla intérprete e do outro os estudantes surdos e também os estudantes ouvintes. Todas as interações dos estudantes surdos com o professor que necessite de interpretação da língua de sinais para a língua portuguesa ficam a cargo deste profissional.

A divisão dessas responsabilidades na atuação permite que o trabalho aconteça, pois, as atenções necessárias para cada uma das situações podem ser realizadas, como quando as falas se intercalam ou no caso de necessidades mais individuais para compreensão. Com esta divisão e este modelo de atuação é possível dar atenção às interações do professor com os estudantes surdos, bem como a dos estudantes surdos para com o professor.

Essa divisão nos mostra que é preciso desmistificar a ideia de que o intérprete de apoio descansa quando assume essa posição; neste momento, a sua atuação tem o objetivo de favorecer que a performance do intérprete atuante não seja interrompida e as interações com o professor possam ser refinadas, buscando diminuir problemas de compreensão.

Cabe a este profissional, que está fora do turno de fala do professor, auxiliar os estudantes que desejam fazer perguntas, considerações e optando por realizar a interpretação de forma simultânea - quando o estudante toma

a palavra em Libras e concomitantemente enuncia em língua portuguesa -, ou de forma consecutiva - quando o estudante diz em língua de sinais o que deseja, e após o intérprete pede a palavra para traduzir em língua portuguesa o questionamento do estudante.

As aulas, a tríade e os relatos

De acordo com Pinto (2010), tendo em vista o objetivo de analisar e refletir sobre a atuação dos intérpretes de Libras e as experiências vivenciadas dos estudantes surdos no ambiente do curso preparatório, a análise das atividades buscou a partir dos diálogos e das ações entre os agentes construir categorias que possibilitassem a análise microgenética das situações pedagógicas.

Desta maneira, a atenção esteve voltada não exclusivamente para os pontos gerais das ocorrências, mas da mesma forma **para as minúcias** e peculiaridades, **para aquilo que não está dado, não está evidente**. A atenção a detalhes em episódios interativos vincula indícios a condições macrosociais num relato cuidadoso dos acontecimentos, por isso, a análise está frequentemente associada ao uso de videogravação e transcrição (PINTO, 2010, p. 69 - grifos nossos).

A análise microgenética é uma abordagem metodológica que envolve a interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, além de vinculações com aportes teóricos ligados ao paradigma semiótico-indiciário. Uma das linhas diretas dessa abordagem assume a centralidade da relação entre cultura, história e semiótica no funcionamento humano, quer dizer, parte do pressuposto de que a origem dessa atividade é cultural e social porque se dá na interação com o outro e com a cultura, mediada pela língua.

Por isso, essa forma de análise das interações se faz articulada ao exame do funcionamento dialógico-discursivo, investigando os processos de constituição dos sujeitos por permitir o estudo das relações intersubjetivas.

Com base nesses pressupostos, dividimos a realização de análise em três categorias:

1. **Compreensão:** A partir das expressões e da interação direta entre intérprete e estudante surdo, a busca pela participação (dúvida,

afirmação, negação, entre outros processos) para construção e entendimento dos conteúdos expostos.

2. **Papel dos intérpretes no processo:** A divisão consciente do trabalho que possibilita que cada um possa dentro dos objetivos de atuação intervir no momento adequado.
3. **Negociando os conceitos:** Intermediar as línguas para que as informações que estão sendo explicitadas se tornem conceitos adquiridos.

Episódio 1 - A interrupção do intérprete colaborando na aula

Aula de Biologia, tema: o corpo humano	
<p>Professora: [...]então pessoal, agora vamos continuar e começar a falar das Meninges. Elas são um sistema de membranas que vão revestir e proteger o encéfalo e aparecem em três camadas. Vamos estudar as três hoje. A aula está acabando, mas dá tempo. A primeira...</p>	<p>Intérprete (simultaneamente): Vamos para um novo tema. M-E-N-I-N-G-E-S. Elas são M-E-M-B-R-A-N-A-S que protegem o cérebro. [estudante fez uma expressão de que não compreendeu]. Há três, uma em baixo da outra.</p>
<p>[interrupção da intérprete]²: - Professora, como posso traduzir “membrana”, o que é membrana?</p> <p>Professora: É uma pele fininha... bem fina.</p> <p>Intérprete: - Como assim, pele? Você pode dar um exemplo ou fazer uma comparação?</p>	
<p>Professora: - Puxa, que difícil. Deixa-me ver se eu sei. Olha, você pode pensar no ovo. Já viu que quando você quebra o ovo, as vezes a gema fica separada? Aquilo que envolve a gema é uma membrana. Quando você põe o dedo, ou quebra com força, a membrana se rompe. Esse é um exemplo muito grosseiro. A membrana não serve apenas para separar, mas também para interagir. Outro exemplo é a célula, ela tem membrana que deixa as coisas passarem ou não por ela para dentro ou fora da célula.</p> <p>Ficou mais fácil? Deu aí? Só quero ver como você vai traduzir isso. Posso continuar?</p>	<p>Intérprete (simultaneamente): Professora está pensando num exemplo para ajudar interpretar. É difícil. Vamos comparar com um ovo. ///////////////Você quebra e viu, branco e amarelo ficam separados, mas envolta do amarelo tem uma cosia fina envolta de tudo. Aquilo é membrana. Mas é só um exemplo. Há várias membranas de diversos tipos. Membrana só para evitar de que as coisas se misturem? Não. Ela pensou em outro exemplo. A célula tem membrana envolta dela. As coisas entram e sai da célula pela membrana.</p> <p>Você entendeu? Ficou claro?</p>

² Grifos nossos - para destacar a importância dessa interrupção.

Você vão ver que elas são diferentes de diversas formas [...]	[surdo confirma positivamente] - Pode continuar? Nessa membrana fininha, se você ampliar, vai ver que são três camadas - que compõe a membrana. São três (uma embaixo da outra).
---	---

Fonte: Aula de Biologia da EPUFABC 2019

O episódio nos coloca a discutir aspectos importantes na relação professor-intérprete-estudantes (surdos e ouvintes) dado que no contexto da EPUFABC os surdos ganham o direito a participação efetiva através desta relação e os ouvintes vivenciam como se dá esta interação e muitas vezes são beneficiados com as trocas e com as “interrupções” realizadas durante as aulas, neste episódio descrito a dúvida do intérprete fez com que o professor buscasse um exemplo que tanto estudantes surdos quanto ouvintes pudessem validar o entendimento.

Neste momento, é preciso que o **papel dos intérpretes no processo** que aparece para nós como uma categoria para análise esteja muito combinado entre as partes (professor - intérprete - estudantes) para que ele possa realizar essa chamada interrupção para assim **negociar os conceitos** outra categoria para que os estudantes possam acompanhar a explicação.

O entrelaçamento entre estas categorias se dá principalmente porque no exercício da atividade exercida em sala de aula nesta modalidade é imprescindível que o profissional realize a interpretação adequada do fenômeno/conceito explicitado pelo professor, já que se trata de um curso preparatório para o Ensino Superior e também porque a responsabilidade pelo conteúdo é do professor, ainda que o intérprete tenha um conhecimento do conteúdo são as palavras do docente que devem ser disseminadas. A interrupção neste caso é uma estratégia para a validação do entendimento e da oportunidade do próprio professor realizar suas intervenções de modo que seu conhecimento do conteúdo seja partilhado entre os estudantes. Por este motivo defendemos que a possibilidade de interrupção deve ser prevista nos espaços educativos.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo

de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2010, p.261)

No momento do questionamento do intérprete que foi suscitado pelo contato visual na expressão de dúvida do estudante surdo, o próprio professor precisa (re)pensar a melhor forma de oferecer um exemplo, e isso não é só por um processo de “passagem” de uma língua para outra através de vocábulos/sinais, mas uma construção conjunta e colaborativa entre intérprete de Libras e professor.

A língua é o motor que alimenta a mente e faz com que os seres culturais se relacionem e ampliem seus conhecimentos linguísticos e conceituais, para que, dessa forma, continuem aprendendo e transmitindo/recebendo informações, trabalhando-as e incorporando conhecimentos (VIEIRA, 2017, p.92).

O trabalho colaborativo professor - intérprete pode auxiliar nas estratégias didáticas e estabelecer um elo importante que aproxima o docente e estudantes surdos, bem como na quebra de pré-conceitos em relação aos estudantes surdos que desta maneira participam mais em sala.

Episódio 2 - Trabalhando a dúvida da estudante: Significar para enunciar

Aula de Biologia, tema: o corpo humano.	
Professora: Neste site vocês vão encontrar todos os animais que estão em risco de extinção. Vejam quantos!	Intérprete (simultaneamente): Veja o quadro. Aqueles animais estão diminuindo em quantidade: Extinção.
[Estudante surda interrompe e pergunta ao intérprete de apoio] Surda: Tenho uma dúvida. Para que precisamos de animais? ³ Intérprete: Como assim? Quais animais que precisamos? Surda: Isso, por que precisamos de tantos animais assim. Um monte de animais para que? É. Tipo. Nossa, todo lugar fala que precisamos dos animais. Exemplo, Noé colocar um monte de animais na arca. Por que eu tenho que me preocupar com o bozinho que está lá na África? O que isso tem a ver comigo? Não podemos ter só alguns? Intérprete: Entendi.	

³ Neste momento a estudante recorre ao intérprete de apoio, logo o intérprete atuante não pára.

Intérprete [interrompe e pergunta a professora]: A estudante está perguntando por que precisamos de uma diversidade tão grande de animais no planeta. E de que forma eles afetam nossa vida?	
Professora: Puxa, que pergunta interessante. Vocês entenderam a pergunta dela? Pergunta outra vez, por favor.	Intérprete: A professora pediu para você falar para todos ouvirem sua pergunta. Quer ir na frente?
A estudante posiciona-se a vista de todos e pergunta em língua de sinais com a interpretação em voz da intérprete. Surda: Porque precisamos de tantos animais, não poderia ser apenas os animais que comemos, usamos a pele e pronto. Eu moro em São Paulo, por que os animais da África são importantes na minha vida? Porque precisamos nos preocupar com a extinção.	
<p>Professora: Adorei a sua pergunta e é por causa dela que estudamos e lutamos pelos ecossistemas.</p> <p>Os seres humanos têm causado sérias modificações que têm impacto não apenas na paisagem, mas em todas as formas de vidas que incluem a nossa. Talvez você não tenha prestado a atenção, mas todas as interações são importantes para a manutenção da vida. Por exemplo, a extinção das abelhas e outros insetos que inviabilizam qualquer plantação. Sem abelha, você não fica apenas sem mel ou flores, mas sem frutas, legumes e muitas outras coisas.</p> <p>Estamos falando de equilíbrio do ecossistema. Há animais que viram verdadeiras pragas em determinados ecossistemas quando são introduzidos pelo homem.</p> <p>Acho que dá tempo. Tem um documentário que mostram que Lobos mudaram o percurso de um rio e todo o ecossistema naquela região.</p> <p>- Eu vou procurar o vídeo aqui. Enquanto isso, eu quero que vocês me ajudem a definir: o que é ecossistema. Vamos ver se vocês compreendem a dimensão que isso tem na biologia, pois é uma questão da nossa prova da semana que vem.</p>	<p>Intérprete: Boa pergunta! É por isso estudamos ecossistema.</p> <p>Os seres humanos têm prejudicado muito diversos lugares da Terra. Prejudicam todas as vidas, sejam elas grandes ou pequenas. Às vezes não pensamos, mas todas as vidas (grandes ou pequenas) são importantes para todos, humanos, animais, plantas e outros. Exemplo: se acabar as abelhas, o que acontece? Só vai faltar mel? Não. As abelhas vão de uma for a outra, levam o pólen. Se não fizerem isso, não nasce fruta nas árvores. Não tem legumes ou outras comidas.</p> <p>Cada ser vivo na Terra precisa de equilibrar-se com os demais. Tem animais que vivem num lugar, mas o ser humano pega e leva para outros, naquele lugar eles prejudicam e destroem, isso se chama: P-R-A-G-A.</p> <p>Surda: Tem animais que prejudicam?</p> <p>Intérprete: Sim. Professora vai mostrar um vídeo. Tinha um rio que seguia normalmente, passou um tempo e ele mudou por causa de Lobos.</p> <p>Surda: Puxa, quero ver!</p> <p>Intérprete: A professora vai procurar, mas perguntou o que significa Ecossistema. Você sabe explicar em sinais? Tem a ver com a prova.</p>

Fonte: Aula de Biología da EPUFABC 2018

Este episódio traz um outro entrelaçamento de categorias de análise desta vez **compreensão e papel dos intérpretes no processo** e isso se dá porque antes de realizar a “interrupção”, a estudante surda recorre ao intérprete de apoio, isto porque com a dinâmica estabelecida no interior da EPUFABC, permite que ela possa fazer isso sem que os demais colegas tenham a explicação interrompida.

É interessante que a pergunta dela precisa passar por uma (re)significação. Se fosse interpretada literalmente poderia parecer descabida. Mais uma vez aqui percebemos o quanto é perigoso realizar a correspondência sinal/palavra entre as duas línguas envolvidas neste processo, essa estratégia poderia descaracterizar o questionamento.

A dúvida da estudante neste episódio precisou ser interpretada pelo intérprete, e neste caso a colaboração estudante - profissional foi extremamente importante, no episódio anterior, o intérprete recorre ao professor para conseguir mediar o conceito, neste episódio o intérprete precisa “tratar” a dúvida da estudante, que está se preparando para o ingresso no ensino superior.

À primeira vista, a pergunta **“para que servem os animais?”** numa aula de biologia sobre ecossistema parece fora de propósito. Poderia evidenciar que depois de várias aulas falando sobre ecossistema e extensão, a estudante não tinha compreendido o óbvio.

No entanto, em vez de censurar a pergunta/dúvida, a intérprete ajudou na elaboração da pergunta. A pergunta **“Como assim?”** deu espaço para que ela conseguisse colocar várias ideias em uma sentença maior e coerente, porque houve tempo e espaço para que elas pudessem estabelecer este diálogo.

Da pergunta inicial interpretada momentaneamente como: **“Para que servem os animais?”** Obtivemos algo como: **“porque precisamos nos preocupar com a extinção e a diversidade da fauna Terrestre?”**. Quando a estudante surda fez a pergunta inicial, a ideia (para ela) estava completa, pois ela sabia qual era a dúvida, mas não estava ainda elaborada de forma que pudesse enunciar tão adequadamente em Libras.

Essa não é uma exclusividade dos surdos e da Libras, muitas vezes ouvintes pensam em questões que ao pronunciar em voz alta, parece não carregar a intensidade do que realmente querem dizer, sendo necessária uma interação de forma a conseguir elaborar o que realmente se deseja perguntar.

No obstante, aunque los conceptos científicos y cotidianos siguen caminos opuestos en su desarrollo, **estos dos procesos se hallan estrechamente interrelacionados**. El desarrollo del concepto cotidiano deberá alcanzar un determinado nivel para que el niño pueda asimilar, en general, y tomar conciencia del concepto científico. El niño debe alcanzar en los conceptos espontáneos el umbral en que resulta posible la toma de conciencia. Así, los conceptos históricos del niño inician su camino de desarrollo solo cuando su concepto del pasado está bastante diferenciado, cuando su vida y la de las personas cercanas a él y de quienes le rodean se ha fijado en su conciencia dentro del marco de la generalización primaria de “antes” y “ahora” (VYGOTSKI, 2014, p. 253, grifos nossos).

É importante salientar que na EPUFABC, com o trabalho em duplas é possível garantir que as dúvidas podem ser tratadas, por isso a estudante recorreu ao intérprete de apoio, ficaria muito complicado delegar esta tarefa ao intérprete atuante, que precisaria interromper a interpretação simultânea para cuidar da dúvida, ao passo que com o intérprete de apoio, a dúvida pode ser tratada e o trabalho com o restante dos estudantes só é interrompido quando a dúvida já está lapidada.

O importante aqui é problematizar que não é vergonhoso para o intérprete dar voz a uma dúvida, colocação, argumentação ou opinião do estudante, isso é parte do processo, no entanto, realizar a compreensão da dúvida antes de publicizá-la é uma das tarefas deste profissional, caso o intérprete acredite que quem escutará poderá confundir e atribuir ao intérprete essa opinião, o profissional precisa marcar que a fala é do surdo.

Duvidar, errar, se equivocar, confundir e não entender, fazem parte do aprendizado e ocorrem com muita frequência nas salas de aula. Não raro, os professores já pensam que tipo de dúvidas os estudantes podem apresentar quando elaboram o material e ainda assim são surpreendidos com outras formas de raciocínio que aparecem no momento da aula e evidenciam como os estudantes estão organizando logicamente as informações e compondo seu conhecimento.

Episódio 3 - Procurando maneiras de dizer para o outro

História - Egito	
<p>Professora: O Egito é politeísta. As divindades egípcias tinham forte impacto na vida dos egípcios. O próprio faraó é um deus na terra.</p>	<p>Intérprete: No Egito, ele tinha um único deus? Não. Tinham vários! Eles eram importantes na vida de cada um dos egípcios. Faraó é deus, vivo que convive com todos na Terra.</p>
<p>Surdo: Aqueles deuses, qual é o chefe? Intérprete: Como assim, chefe? Surdo: Qual deles mandam em todos. Tipo, pai dos deuses. Intérprete: Eu não entendi. Pai de quem? Surdo: Exemplo, tem ZEUS na Grécia. Ele manda em todos os outros Deuses. Ele é o mais forte. Qual é qual desses deuses do Egito é igual ZEUS? O deus [lobo] e o [arara] eles são os chefes? Intérprete: acho que entendi. Intérprete: Professora, uma dúvida do Luciano. A mitologia egípcia tem características similares da grega? Exemplo, existe alguma hierarquia entre eles, como Zeus e os outros deuses. Ele sabe os sinais de alguns deuses que eu não conheço, então vou precisar da sua ajuda: o deus que tem cara de lobo e de arara, como chama? Professora: Qual? O primeiro é Anúbis e depois tem dois: Hórus e Rá. Qual ele quer saber? Intérprete: [arara] tem 2. Veja. Surdo: [arara] + cobra. Intérprete: ele quer saber de Anúbis e Rá. No seu desenho ele o 3º e o 7º da esquerda para a direita.</p>	
<p>Professora: Anúbis, com cara de lobo ou chagal (risos) é o deus que conduz as almas. Ele leva quem morreu para o submundo. Rá é o deus Sol, mas ele também tem outras formas. Vou ser honesta. Não sou especialista em Egito, gregia e Roma eu domino mais. Preciso fazer uma pesquisa e conheço outro professor que é. Mas ele me deixou com a pulga atrás da orelha. Nunca pensei em fazer essa comparação.</p>	<p>Intérprete: Nome do deus é A-N-U-B-I-S, deus lobo ou C-H-A-C-A-L. Quando a pessoa morre, ele pega a alma e caminha junto até a porta do mundo dos mortos e ajuda a entrar. O outro deus, nome: R-Á. É deus Sol, mas sempre o mesmo rosto? Não. Se você pesquisar vai encontrar vários rostos com nome de rá. Professora disse que não conhece profundamente sobre os deuses do Egito, mas vai pesquisar. Nunca pensou em comparar, sua pergunta a fez pensar.</p>

Fonte: Aula de História da EPUFABC 2019

Mais uma vez, o entrelaçamento entre as categorias **compreensão e papel dos intérpretes no processo** acontece neste episódio, Luciano procura

fazer analogias a partir daquilo que vê “O deus [lobo] e o [arara]”, para levar até o intérprete sua dúvida, utilizando o mesmo percurso que a estudante do episódio anterior.

Ainda que ele não conheça os nomes dos deuses em Língua Portuguesa, este desconhecimento não impede que possa colocar sua dúvida. Há aqui o conhecimento do contexto, consegue discutir e argumentar em Libras. Neste caso, tivemos um estudante surdo que gosta de história e tem fascínio pelos temas de Grécia, Roma, Egito e se identifica muito com a professora. Ele tinha conhecimento em língua de sinais e era capaz de discutir sobre mitologia egípcia em língua de sinais, mas não sabia em português escrito o que não invalida seus conhecimentos.

A aprendizagem dos conceitos científicos ou da segunda língua na escola baseiam-se num conjunto de significados da palavra, desenvolvidos previamente e originários das experiências cotidianas da criança. Este conhecimento espontaneamente adquirido medeia a aprendizagem do novo. Assim, os conceitos cotidianos estão “entre o sistema conceitual e o mundo dos objetos” ...exatamente da mesma maneira que a primeira língua de cada um medeia os pensamentos e a segunda língua. Portanto, o desenvolvimento de conceitos científicos depende e se constrói a partir de um conjunto já existente de conceitos cotidiano/s (PANOFISKY; JOHN-STEINER; BLACKWEL, 2002, p.245-246).

Como estratégia, o intérprete disse que os problemas daquela interpretação se davam pelo desconhecimento dele dos termos em Libras e não o do estudante surdo e ele se valeu de apontamentos e descrições até que obteve os nomes para continuar. No final desta aula, um outro colega ouvinte, mostrou ao surdo um livro de RPG com gravuras de deuses egípcios e o estudante disse que tinha o mesmo livro, vale destacar que neste curso estudantes surdos e ouvintes se relacionam, se entendem como estudantes em igualdade de condições. Embora haja entre dez ou oito surdos na sala de cento e vinte estudantes, as ações desta língua não ficam restritas aos seus falantes e é com todos esses atores que o intérprete de Libras atua. Seja nas relações: professores-surdo ou surdos-professores, surdos e demais estudantes, a interpretação de Libras pode ter forte permeabilidade nos discursos.

Episódio 4 - Por que o alvoroço?

Geografia - Geopolítica	
<p>Professora: Um exemplo que podemos considerar é a mutilação feminina. Não se trata apenas de uma questão religiosa, mas também cultural e de desinformação sobre higiene. As vezes acontece quando nasce ou antes da puberdade. Não acontece só na África não, mas na Ásia, no Oriente Médio e até América Latina.</p>	<p>Intérprete: Por exemplo, tem alguns lugares que os lábios da vagina e o clitóris são cortados. Por causa da religião, apenas? Não, há culturas e informações sobre limpeza corporal divulgadas de forma errada. [surdos riem, fazem barulho. Perguntam qual o sinal de clitóris].</p>
<p>Professora: Está tudo bem por aí? Estou vendo um alvoroço. Intérprete: Eu interpretei o termo “mutilação feminina” por “cortar os lábios da vagina e clitóris”. E eles não sabiam que isso acontecia, acharam engraçado o sinal de clitóris.</p>	
<p>Professora: Como faz? Me ensina. Olha, até que parece! Desculpa. Eu não expliquei bem. Na verdade, o termo correto é Mutilação Genital Feminina. Eles cortam, o clitóris, os grandes lábios. Muitas vezes sem anestesia. (uma aluna ouvinte pergunta: - como assim, cortam as vaginas das meninas?) Sim, é verdade. Existe a mutilação dos órgãos sexuais, mas há também garotas que amputam os seios para serem confundidas com meninos e não serem estupradas. Esse é um tema pesado. Todos são maiores e podemos marcar um aulão aos sábados para discutir sobre esse tema. O que acham?</p>	<p>Intérprete: Professora está pedindo para aprender o sinal de clitóris. Ela falou: desculpe. O jeito certo de dizer é MGF - Cortar, genital, mulher. Às vezes sem nada de injeção ou pomada para evitar a dor. Menina ouvinte lá no fundo de vermelho, falou: “como assim?” Professora falou que é verdade. Cortam clitóris, lábios da vagina, mas tem outros lugares que as meninas fingem ser meninos, evitam estupro. Sabe como? Cortam os seios! Essa discussão é pesada e deixa as pessoas angustiadas. Se tiver interesse, a professora vai combinar uma aula extra de sábado para falar sobre isso. Vocês querem assistir?</p>

Fonte: Aula de Geografia EPUFABC 2019

Neste último episódio que apresentamos as três categorias se entrelaçam pois, é preciso que haja a **compreensão** e a **negociação de conceitos** com a intermediação do **papel dos intérpretes no processo**. Pela primeira vez o alvoroço ocorre no grupo de surdos, todos acabam de certa forma se manifestando ao perceber do que a professora fala.

Neste episódio é a professora quem dispara o questionamento e a partir dele as dúvidas são apresentadas. A intervenção da professora

demonstra a naturalidade com que os estudantes são tratados, pois da mesma forma que ela chamaria a atenção dos ouvintes faz isso com os surdos ao perceber o burburinho. Ela se dirige a eles em vez de interpelar o intérprete. Quando obtém a resposta dada pelo intérprete pede para apreender o sinal que motivou a “interrupção”.

Na interpretação para Libras, quando se falou de mutilação foi necessário dizer o que foi mutilado, o que foi cortado, a espacialidade da língua se manifesta, ao dizer mutilação feminina foi preciso explicitar, não poderia dar o sentido de uma mulher que tem seus braços ou o corpo todo cortado, por exemplo. Como bem lembrado pela professora, o nome é (Mutilação Genital Feminina (MGF), mas por algum motivo, alguns termos têm suas partes suprimidas e aparecem equívocos tanto na sua interpretação para outra língua quanto na própria língua.

Essa pausa acaba por envolver também os estudantes ouvintes, tanto que uma delas questiona: “como assim, cortam as vaginas das meninas?”, a aula passa a ter uma maior participação a partir da interrupção em que a língua de sinais se destaca de certa maneira, a aula acaba sendo inclusive expandida para um “aulão”, para possibilitar um maior debate. No caso, o conceito aqui só foi expandido após a discussão sobre o sinal em Libras.

Considerações finais

Os episódios apresentados nos mostram que o papel dos intérpretes no processo é fator imprescindível para o andamento das atividades escolares na EPUFABC, tanto para os estudantes surdos poderem se colocar, diretamente ou a partir da lapidação de uma dúvida, comentário ou apontamento; quanto para os professores se dirigem aos surdos diretamente e ainda para que os outros estudantes da sala valorizem a participação dos surdos no curso preparatório.

Nas interações durante as aulas, em situações em que há uma boa articulação entre intérpretes - professores - estudantes, constatou-se que é possível trabalhar com novos conceitos e conteúdos, mesmo que eles tenham surgido em um contexto de dúvidas ou questionamentos por um dos elementos dessa tríade.

O trabalho em dupla dos intérpretes - apoio e atuante - com os papéis devidamente determinados, contribuiu com o andamento das atividades, o

desenvolvimento dos estudantes e a colaboração com os docentes, visando ao ingresso dos estudantes surdos no ensino superior.

Verificou-se que a EPUFABC, no decorrer dos anos, buscando realizar um trabalho articulado entre os intérpretes e os professores, visando à construção de um espaço realmente bilíngue, oportunizando o acesso aos conteúdos pelos estudantes surdos e evidenciando a importância da língua de sinais neste processo.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 15-41, dec. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732018000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/2176-457335335>.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALBRES, Neiva de Aquino. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. **Revista Fórum**, n. 34, p. 48-62, 2016.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Afetividade e subjetividade na interpretação educacional**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

ALBRES, Neiva de Aquino.; LACERDA, C. B. F. Interpretação educacional como campo de pesquisa: estudo bibliométrico de publicações internacionais e suas marcas no campo nacional. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 31, p. 179-204, 2013.

ALBRES, Neiva de Aquino.; SANTIAGO, V. A. A. Imagens dos intérpretes de língua de e sinais em sala de aula: escola inclusiva em foco. **Revista Sensos**, v. 3, n. 2, p. 135-149, 2013.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL. Decreto nº 5626. 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. **Diário Oficial da União**, 22 dez. 2005.

BAKHTIN, M. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRITO, F. B. de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

BRITO, F. B. de. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-2, p. 71-92, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0602014000600006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2020.

CAMPELLO, Ana Regina; PERLIN, G.; STROBEL, K.; STUMPF, M; REZENDE, P.; MARQUES, R.; MIRANDA, W. **Carta Aberta dos doutores Surdos ao Ministro Mercadante**. 08 jun. 2012 (mimeo)

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem, cognição. Uma perspectiva interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, C. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES** [online]. 1998, v.19, n.46, p.68-80.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PANOFSKY, C. P.; JOHN-STEINER, V.; BLACKWELL, P. J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. *In*: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. 2. reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PINTO, G.U. **Imaginação e formação de conceitos escolares: examinando processos dialógicos na sala**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, Piracicaba, 2010.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SKLIAR, C. (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

SKLIAR, C. (org) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v.1 e 2, Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL. K. **História da Educação de surdos**. Apostila produzida para o curso de Letras Libras modalidade a distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008 (mimeo)

VIEIRA, C. R. **Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VYGOSTKY, L.S. **Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje conferencias sobre psicología**. Editorial Pedagógica, Moscú, 1982, De la traducción: José María Bravo, 2001. , De la presente edición: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2014.

CONTRIBUIÇÕES DE PRÁTICAS COLABORATIVAS NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL DE CRIANÇAS SURDAS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL*

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço
Larissa Daniele de Jesus Coelho

Introdução

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

Carlos Drummond de Andrade, em “Procura da Poesia”, cujo trecho foi mencionado acima, faz-nos um convite irrecusável: chegar mais perto das palavras e contemplá-las. Como um aceite a esse convite, temos, neste capítulo, o propósito de refletir sobre contribuições de práticas educativas envolvendo a literatura infantil na educação de crianças surdas. Nossa chave, tal como argumentado no poema de Drummond, compõe-se do estreito relacionamento entre o significado da palavra como linguagem, especialmente a partir dos estudos de Vygotsky (2007; 2008), e o significado da palavra como poética infantil, comumente expressa em contos e narrativas infantis (ABRAMOVICH, 1991; RIZZOLI, 2005).

Para que a criança se constitua na e pela palavra/linguagem, e por outras funções psicológicas superiores, a mediação do(s) outro(s) é uma necessidade contínua. Nessa perspectiva, Vygotsky (2008, p. 63) destaca que, desde a evolução da fala e do pensamento em crianças pequenas para a fala interior e o pensamento verbal em crianças maiores, “a natureza do próprio

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.155-174

desenvolvimento se transforma, do biológico para o sociohistórico”. O homem se define nas situações de trocas e na sua organização cognitiva pelo uso de sistemas simbólicos. Dentre eles, a linguagem exerce papel de destaque.

Em situações de interlocução, de participação em práticas discursivas, as crianças vão se apropriando dos conhecimentos de mundo e descobrindo formas de se posicionar em relação ao(s) outro(s) nos diferentes tempos e espaços que integram. Como o sujeito se relaciona com o mundo e como se vê representado nessas relações são algumas das questões-chave nesse *continuum*; ele significa o mundo e ao mesmo tempo significa a si próprio.

Pesquisas atuais, também fundamentadas numa compreensão histórico-cultural do sujeito surdo (TARTUCI, 2015; GURGEL *et al.*, 2016; ANDREIS-WITKOSKI; FILIETAZ, 2019), revelam contribuições da organização de espaços educativos que, desde a educação infantil, sejam bilíngues; espaços nos quais a língua de sinais - Língua Brasileira de Sinais (Libras) - seja a língua da mediação pedagógica e das trocas entre pares coetâneos.

A criança surda imersa nesses espaços encontra na Libras uma língua para se comunicar, internalizar e produzir significados, lembrar-se de acontecimentos, imaginar e criar narrativas e posicionar-se culturalmente, de modo a ir se constituindo como “ser surdo” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 116)¹.

Considerando que grande parte das crianças surdas brasileiras têm contato com sua língua de conforto² somente a partir de seu ingresso nos espaços educativos, sendo privada, portanto, do acesso a uma língua de trocas comunicativas em seus lares, a socioconstrução da linguagem nessas crianças já foi prejudicada. Diante disso, eleva-se a necessidade da organização de espaços bilíngues, desde a educação infantil, para que os pequenos encontrem

¹ Conforme Lopes e Veiga-Neto (2010, p. 116), a expressão “ser surdo” abrange uma experiência de ser e de estar no mundo, que é vivida no coletivo e sentida de maneiras particulares. Além disso, os autores pontuam que, “além da língua de sinais, da arte, do teatro e da poesia surda, a noção de luta, a necessidade de viver em grupo e a experiência do olhar são marcadores que nos permitem falar de identidades surdas fundadas em uma alteridade e uma forma de ser surdo”.

² O conforto linguístico requer a organização de espaços de interlocução constituídos pelo uso de uma língua que seja plenamente acessível aos sujeitos, que considere suas diferenças identitárias e culturais. Conforme Santiago (2013, p. 147), entende-se por conforto linguístico “a situação de uma pessoa que se comunica e interage com o mundo, por meio de uma língua que lhe é natural, língua esta que lhe dá condições de entender e interpretar o mundo de maneira completa e significativa, e de produzir sentido nos enunciados nesta língua”.

na Libras o principal sistema simbólico das relações múltiplas que se estabelecerão nas díades criança(s)-criança(s) e criança(s)-adulto(s).

De acordo com Santana e Bergamo (2005, p. 570), a língua de sinais é “passaporte de entrada para o universo social” de pessoas surdas. De posse desse passaporte, compreensões diversas poderão ser construídas na multiplicidade de práticas e interações sociais. Em relação às crianças surdas e ao universo social da escola, esse passaporte encontra na literatura infantil um importante espaço de experimentação de práticas discursivas.

A literatura infantil é um fenômeno de linguagem e uma experiência vital e cultural (COELHO, 1993), pois as histórias infantis permitem que as crianças encontrem diversas possibilidades de exploração e construção de seu conhecimento de mundo.

Por meio do universo da literatura infantil, a criança pode ter acesso a informações sobre como a sociedade se organiza no tempo e nos espaços, bem como viajar por territórios conhecidos e outros a serem desvendados.

Contar e ouvir uma história é terreno em que se pode “brotar a imaginação e abrir caminhos criativos” (RIZZOLI, 2005, p. 9). As histórias podem apresentar importantes pistas sobre o mundo e despertar a empatia, além de tantos outros sentimentos que respondam às necessidades mais íntimas de cada um; elas são um modo de

[...] interpretar aquilo que acontece conosco, de encontrar um significado para aquilo que nós fazemos e de dar sentido não apenas a um evento isolado, mas a uma série deles - a várias categorias de eventos. É, por isso, um *princípio de estruturação dos processos e das experiências de vida* (RIZZOLI, 2005, p. 11, grifo nosso).

A literatura infantil é um campo de experimentação do mundo. Nele, a criança, ao ler, contar ou ouvir uma história, lida com situações ou acontecimentos que apresentam, de maneira sistemática, as relações na sociedade, numa viagem que represente um misto de realidade e ficção, como continuidade ao exercício de linguagem e pensamento.

Considerando as contribuições da literatura infantil no trabalho pedagógico com crianças, aqui se analisa a experiência de uma sequência didática que aconteceu em uma turma multisseriada de alunos surdos, com idade variando de 4 a 8 anos, de uma escola municipal, sob condução de uma de suas professoras, também autora deste texto. A experiência teve início com

a visita de crianças surdas a uma universidade - como um convite proposto por uma professora-pesquisadora, uma das autoras desta escrita - e teve continuidade no ambiente escolar. A sequência de atividades foi finalizada com apresentação de uma peça teatral em um evento promovido pela escola e em outro pela secretaria de educação municipal. A prática pedagógica proposta tinha como objetivo que as crianças, a partir de uma vivência com diferentes versões de um conto infantil clássico, realizassem recontos e criassem uma releitura que trouxesse particularidades da turma.

O desenvolvimento da criança surda por meio de práticas educativas com literatura infantil

O uso social dos sistemas simbólicos, dentre os quais a Libras, como linguagem, exerce papel central no desenvolvimento do sujeito surdo, é o que permitirá a representação da realidade e o domínio do aspecto cultural. Com isso, nota-se que a apropriação do conhecimento humano passa, então, pela capacidade de emprego dos signos e instrumentos em situações compartilhadas socialmente.

De acordo com Vygotsky (2007), a linguagem assume uma função comunicativa e permite que o sujeito planeje a solução de um problema antes de executar uma ação. A fala é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo; ambas fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema. “Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo” (VYGOTSKY, 2007, p. 13). A fala se apresenta, em sua função organizadora das ações, como pensamento verbal.

Desse modo, é importante que as práticas educativas na escola permitam às crianças surdas interagir por meio da Libras e organizar suas ações centrando-se na resolução de questões que as desafiam.

Contemplar os interesses e as necessidades das crianças é outro importante ponto no planejamento do trabalho pedagógico e, nesse quesito, a liberdade de criação e a imaginação podem marcar forte presença no cotidiano da escola.

“A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que o afeta de imediato, mas também pelo significado dessa ação”

(VYGOTSKY, 2007, p. 114). Atividades ainda não possíveis de serem executadas no plano real e desejadas podem ser experimentadas, por exemplo, no brincar de faz de conta ou em uma contação de histórias. Há, então, uma vivência de práticas culturais.

É importante também que as práticas educativas considerem como o sujeito se vê representado nas relações, e como ele constrói sua subjetividade nas práticas discursivas. O reconhecimento de si mesmo acontece num processo semiótico, que pressupõe a relação com o outro. A criança surda, que tem a Libras incorporada na interlocução cotidiana com pares coetâneos e adultos, ouvintes e surdos, encontra maiores possibilidades de expansão das relações interpessoais, que constituem sua organização cognitiva e afetiva e dão sustentação a construção da subjetividade (GOES, 2002), estando intimamente relacionadas às condições concretas de vida.

Em se tratando dos aspectos linguagem, pensamento, imaginação e construção da subjetividade da criança surda, como ser participante da cultura, a literatura infantil pode ser o grande elo quando o objetivo é potencializar tais funções nas atividades em sala de aula. O trabalho com literatura infantil possibilita que as crianças possam se reconhecer, imaginar, interagir, observar, confrontar o ouvido e o visto com o vivido, compreender a realidade e representá-la, associar a realidade e a representação (RIZZOLI, 2005).

Conforme Vieira (2008), o trabalho com literatura infantil permite que a criança percorra, pela linguagem, mundos desconhecidos, crie e recrie realidades, experiencie situações, amplie o conhecimento de mundo, encontre equilíbrio emocional e psíquico, e desenvolva seu senso crítico. Nesse processo, dá-se início à aprendizagem do ser leitor, que, nas palavras de Abramovich (1991, p. 16), significa trilhar um “caminho infinito de descoberta e de compreensão de mundo”.

Dada a importância de práticas sociais para uso da linguagem no desenvolvimento dos sujeitos e a restrição de vivências de relações múltiplas na língua de sinais por crianças surdas, nota-se um crescente número de estudos que tecem reflexões sobre contribuições do trabalho com literatura infantil e/ou de contações de histórias e respectiva organização de práticas na educação de crianças surdas (LEBEDEFF *et al.*, 2004/2005; LODI; LUCIANO, 2014; DELMAR, 2016).

Em um estudo pedagógico realizado por Lodi e Luciano (2014), as rodas de conversa que sucederam a contações de histórias revelaram que as

crianças puderam aprender sobre as particularidades da Libras, vivenciar trocas de papéis e fazer relações com situações cotidianas. Corroborando com essa constatação, Lebedeff *et al.* (2004; 2005) destacam que as histórias podem ajudar as crianças a realizar inferências e produzir narrativas em sua primeira língua, habilidades basilares também para compreensão dos textos escritos em sua segunda língua (o português). Delmar (2016), por sua vez, apresenta possibilidades de ações pedagógicas de conto e reconto, organizadas a partir da escolha de uma obra infantil, e que destacam o uso de estratégias e recursos com pistas predominantemente visuais, atividades priorizadas neste relato de experiência.

O início da experiência: encenações de histórias infantis na universidade

Por dois anos seguidos, os licenciandos matriculados em uma disciplina com ementa focada na educação bilíngue para alunos surdos que compõe a grade curricular do curso de Pedagogia em uma universidade pública prepararam e apresentaram dois momentos de encenações em Libras de clássicos da literatura infantil, sendo um por ano. No âmbito dessa disciplina, a literatura infantil foi tomada como campo de estudo lexical e gramatical da Libras por parte dos estudantes que iniciavam o percurso de aprendizagem dessa língua.

As encenações dos pedagogos em formação tiveram como plateia crianças surdas que integravam duas turmas bilíngues de uma escola regular da secretaria de educação de um município da região metropolitana de São Paulo. Tais turmas têm a Libras como língua do ensino e a língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua.

Os alunos surdos contavam com a Libras como língua de mediação pedagógica, e somente a usavam no âmbito escolar, haja vista que seus familiares não se comunicavam com eles na língua de sinais. Cada uma das turmas era dirigida por duas professoras fluentes em Libras que atuavam em regime de docência compartilhada.

Em ambas as visitas à universidade, as crianças, além de assistirem às encenações, participaram de atividades lúdicas complementares como, por exemplo, de exploração da biblioteca e da brinquedoteca, organizadas e

mediadas pelos adultos presentes - professoras, monitoras, bolsistas e educadores surdos visitantes.

Na primeira visita à universidade, as encenações dos licenciandos contemplaram releituras de textos literários inspirados no clássico “João e Maria” e, na segunda - material de análise da experiência aqui relatada - em versões do clássico “Os Três Porquinhos”.

Os livros de literatura infantil que inspiraram as encenações da segunda visita adicionavam detalhes curiosos ao clássico de Joseph Jacobs: as casas ou os porquinhos assumiam formas geométricas (TORERO, PIMENTA, 2017; VILLELA, 2006), os protagonistas eram jacarés construtores de casas em lugares inusitados (KETTEMAN, 2010); os protagonistas eram lobinhos, e o porco era o vilão (TRIVIZAS, 1996), e o lobo derrubava as casas acidentalmente, pois ele queria somente uma xícara de açúcar para preparar um bolo (SCIESZKA, 1993).

O planejamento da visita pelos alunos do curso de Pedagogia, atividade de finalização da disciplina, contemplou ações que duraram dois meses consecutivos e teve o seguinte público: turmas de educação bilíngue formadas por crianças surdas. Para tanto, foram necessários muito estudo e pesquisas por parte dos licenciandos. Afinal, o objetivo da atividade era proporcionar narrativas e situações de trocas em Libras, considerando o perfil das crianças.

A fim de preparar as crianças para a segunda visita à universidade, as professoras da escola realizaram rodas de conversa para explicar qual seria a sequência de atividades e para falar da importância de todos participarem delas.

Considerando que a visita anterior tinha proporcionado momentos de muita interação entre as crianças e os adultos, com os estudantes do curso de Pedagogia principalmente, a expectativa para a segunda visita era grande. Esses momentos eram importantes para as crianças, visto que elas não contavam, em seu convívio social, com pessoas que partilhassem de uma língua comum, limitando sua interação até mesmo com pessoas próximas.

Isto posto, as crianças já sabiam que elas seriam protagonistas nas atividades que aconteceriam na universidade, e que todas as pessoas ali presentes partilhavam o desejo da interação, o que ampliaria o raio social do qual fazem parte e que, devido às circunstâncias anteriormente citadas, é tão limitado.

Durante as encenações das histórias da segunda visita, que foram cinco no total, as crianças observavam atentamente cada apresentação. A semelhança dos enredos com uma história já conhecida, “Os Três Porquinhos”, levou-as a esperar com ansiedade o desenrolar de cada releitura. Em alguns momentos, as crianças até tentavam direcionar as ações dos personagens, e a expectativa para cada nova encenação era grande e vinha acompanhada de curiosidades do tipo: *Quais serão os personagens? Como eles serão? Quais recursos e acessórios estarão presentes na história?*

Esse interesse permitia que as crianças adentrassem em cada nova história, e um dos pontos centrais a despertá-lo foi o planejamento de recursos visuais pelos licenciandos. Cada personagem utilizava acessórios que facilitavam a sua identificação e os recursos complementares como, por exemplo, para a construção das casas dos porquinhos, tornavam o processo mais claro.

Refletindo sobre a importância da leitura de informações visuais, como as imagens, no trabalho do professor, Reily (2012) destaca as imagens como recurso cultural presente na história da humanidade e, portanto, como um importante material pedagógico no currículo escolar. O planejamento dos recursos visuais nas releituras fez-se presente na caracterização dos personagens, no uso dos acessórios e na utilização dos espaços, a fim de que as informações do roteiro fossem compreendidas no uso articulado da linguagem verbal e não verbal. Desse modo, possibilitou-se o acesso por parte das crianças a informações e características importantes para o entendimento dos enredos.

A visita propiciou, aos alunos surdos, encantamento e aprendizagens tão significativas, que as professoras envolvidas no projeto optaram por explorar a temática na escola. Por parte de uma das turmas, na experiência que relatamos aqui, a motivação por uma das versões encenadas foi tão grande, que permitiu às professoras ampliar as experiências em sala de aula para as diferentes áreas do conhecimento, resultando em um plano de atividades interdisciplinares, com elementos do universo da turma para a construção de uma narrativa infantil.

Continuidade da experiência na escola: recontos e criação de conto próprio

A sequência didática que envolveu releituras de “Os Três Porquinhos” na escola e conduzida pelas professoras contemplou as seguintes atividades: roda de conversa posterior à visita na universidade, recontos das releituras assistidas na universidade, criação de uma releitura da turma (definição de personagens e roteiro), produção de vídeos de registro em Libras, produção de um livro de registro da história em português e ensaios para posterior apresentação teatral da narrativa em um evento da escola e em outro promovido pela secretaria de educação do município.

Após a visita, por meio de roda de conversa na escola, foram retomadas as atividades realizadas na universidade e as considerações das crianças sobre cada uma delas, o que permitiu que os alunos apontassem como se sentiram e o que lhes chamou mais atenção. Animados e ansiosos para expressarem suas opiniões, eles foram logo dizendo o que mais gostaram nas dramatizações.

Espontaneamente, a turma recontou as histórias dramatizadas, sendo esta a alternativa habitual utilizada para explicar determinados fatos com detalhes. Na versão em que os porquinhos eram os protagonistas, as crianças incorporavam as características e ações do lobo quando assoprava fortemente para derrubar as casas e depois entrava em uma delas pela chaminé. De modo semelhante, na versão em que os jacarezinhos eram os protagonistas, as crianças incorporavam as ações do “javali bundudo” que derrubava as casinhas fazendo movimentos engraçados (KETTEMAN, 2010). Os aspectos que chamavam a atenção da turma eram imitados para trazer aos seus recontos o lado cômico que elas tanto apreciavam.

Em sala de aula, após a leitura de livros de literatura, ou depois de assistir a vídeos de histórias, era comum que as crianças realizassem recontos. Essa estratégia ajudou os alunos a se comunicarem, interagirem e discutirem sobre os acontecimentos narrados sobre a visita. Em meio a diálogos e recontos, as crianças iam percebendo o que era necessário para que fossem compreendidos, e as professoras encontravam pistas para avaliar seus entendimentos sobre o que lhes foi passado e traçar planos para avançar na construção de narrativas.

O reconto implica em compreender o que foi narrado e recompô-lo na sequência de acontecimentos. Arelada à percepção de quem ouve ou lê uma história, e se prepara para o reconto, há uma organização cognitiva que forma “outra trama”, “outra malha textual”, podendo ser semelhante ou não ao texto base (SOUZA; COSTA; SAMPAIO, 2016, p. 555).

Os alunos envolvidos nos recontos, e com a mediação das professoras, puderam dar novas formas à malha textual (re)estruturada coletivamente pela turma. Eles autonomamente se organizaram, determinando o que cada um deles faria, os elementos que serviriam para ilustrar os objetos e as características dos personagens, assim como os espaços utilizados. Cada um pode trazer um pouco de si nesse processo.

A observação das professoras da escola revelou que as crianças estavam trazendo diversas expressões não manuais inspiradas na história “Os Três Porquinhos”, que já era conhecida por elas devido a leituras realizadas em sala de aula. Além disso, como as casas dos porquinhos, em uma das dramatizações assistidas na universidade, assumiam formas geométricas, tal detalhe foi inserido em seus recontos.

As formas geométricas das casas da história chamaram a atenção das crianças; pois, em sala de aula, estavam sendo realizadas atividades sobre esse assunto. Sendo assim, elas tiveram a oportunidade de observar algo que tinham aprendido, sendo explorado de outra maneira, em uma prática com a qual se identificavam; no caso: o reconto e a dramatização.

Partindo dessa aprendizagem, deu-se início ao processo de construção de uma narrativa que fosse criada pelos alunos e que seria apresentada na escola e em um evento municipal. A narrativa da turma já se distinguiu na composição do número de porquinhos protagonistas; em vez de ser composta por três porquinhos, contou com quatro porquinhos, visto que todos consideraram importante representar as seguintes formas geométricas: círculo, triângulo, retângulo e quadrado. Vemos, nesse exemplo, os saberes das crianças sendo incorporados no texto literário, o que evidencia que imaginação e conhecimento podem ocupar o mesmo espaço.

Dentre os recursos e acessórios construídos pelos licenciandos do curso de Pedagogia e doados para a turma, havia as casinhas dos geométricos porquinhos, que foram utilizadas em todos os recontos espontâneos na escola.

Na construção da narrativa da turma, as professoras pontuaram algumas questões para possibilitar que toda a turma atuasse na dramatização, visto que nos momentos de recontos os alunos se revezavam entre os personagens para que todos participassem e experienciassem os diferentes pontos de vista. Dentre as questões, as crianças foram desafiadas a pensar em como todas poderiam participar da apresentação.

Inicialmente, a turma decidiu quais crianças fariam os papéis dos quatro porquinhos e do lobo por meio de uma roda de conversa, na qual as personalidades e os interesses de cada aluno foi critério determinante para as escolhas. Assim, dois meninos e duas meninas foram escolhidos pelos alunos para representar esses personagens, conforme critérios descritos a seguir.

O porquinho que construiu a casa mais forte, com a forma quadrada, foi representado pelo aluno considerado mais sério pela turma. Para o porquinho da casa mais frágil, representando a forma triangular, o aluno mais desinibido e brincalhão se propôs a encená-lo. Duas meninas demonstraram o interesse para interpretar os demais porquinhos. Uma delas trouxe vaidade e meiguice para sua personagem, que se preocupava somente em deixar bonita sua casa em formato de círculo. A outra aluna fez o papel do porquinho que construiu a casa com a forma de retângulo e que não conseguiu finalizar a construção por ter se distraído no processo. O papel do lobo foi atribuído à criança que, nos recontos, realizava expressões faciais e corporais dessa personagem mais detalhadas. Essas características foram definidas coletivamente durante a construção do roteiro que detalhava as cenas e as falas dos personagens.

Tendo sido atribuídos os personagens principais da história, ainda era preciso criar mais três personagens para que todas as crianças da turma tivessem papéis na narrativa. Aproveitando a espontaneidade das crianças em um momento de reconto, surgiu a ideia de explicar na história que o lobo havia precisado buscar alimento porque sua filha, a bebê loba, estaria com fome. Assim, a necessidade de alimentar a filha foi o que mobilizou o lobo na caça aos porquinhos. A escolha de quem faria essa personagem levou em conta a idade das crianças, seguindo a lógica de que a filha precisaria ser “menor” que seu pai. Dessa forma, uma das crianças menores, que havia sido matriculada recentemente na turma, foi escolhida para ser a bebê loba.

Como ainda faltava definir papéis para duas crianças, outras versões de “Os Três Porquinhos” foram lidas, a fim de buscar ideias que ajudassem a resolver a questão. Em uma delas, a história era iniciada com a mãe dos porquinhos dando-lhes dinheiro para construir suas casas. Essa história chamou a atenção das crianças, que logo decidiram inserir essa personagem na apresentação. Assim, surgiu a mamãe porquinho, que foi atribuída a uma das alunas maiores. Para a criança sem personagem e recém-chegada à turma, ficou definido que ela seria um bebê porquinho, também seguindo a idade como critério.

As crianças, ao serem levadas a pensar nos sujeitos que comporiam o enredo, foram incitadas a buscar personagens alternativos, além daqueles que elas já conheciam do clássico “Os Três Porquinhos”. O objetivo desse exercício era atribuir papéis para todos que integravam a turma. Com esse propósito em mente, os alunos foram levados a conversar e a pensar sobre o assunto e, juntos, encontrar respostas para a situação que as desafiavam.

Tal como destaca Vygotsky (2007), práticas desse tipo favorecem o desenvolvimento das crianças. Na situação relatada, foi preciso mobilizar o uso de signos e instrumentos que permitissem encontrar uma resposta para a questão-chave: *como incluir todos os colegas da turma em um enredo que fosse inspirado em um clássico conhecido por eles e em outras releituras?* Diante dessa questão, os alunos puderam por meio da fala organizar a construção de uma narrativa da turma. O acesso a releituras na universidade e na escola e a mediação das professoras da turma foram determinantes na criação da nova narrativa. Nesse processo, vemos notadamente as contribuições do trabalho com narrativas infantis para o exercício do pensamento, da linguagem e da imaginação.

A introdução da mamãe porquinho na história recebe destaque no processo inventivo das crianças. Durante a encenação, elementos cômicos foram inseridos na atuação da personagem, quando todas sugeriam detalhes que pareciam incorporar parte da personalidade e das ações de suas mães, quando são por elas repreendidas em seus cotidianos por exemplo.

Ressaltando o potencial das narrativas, Souza, Costa e Sampaio (2016, p. 555) esclarecem que na ação de (re)contar, “o sujeito move as estruturas textuais e tece uma nova trama, um novo tecido que poderá trazer em si as marcas do leitor”. Nessa nova trama, desenha-se um modo de interpretar o

que acontece ao leitor; é um princípio de “estruturação dos processos e das experiências de vida” (RIZZOLI, 2005, p. 11).

A personalidade da mãe porquinho foi a que menos necessitou de intervenção das professoras, pois a espontaneidade trazida pela turma foi suficiente para construí-la, uma vez que havia nela a representação de muitas experiências.

A definição de cada personagem da releitura em construção permitiu que as crianças trouxessem para o enredo situações cotidianas, o que revela o potencial da literatura infantil para o resgate de vivências das crianças. Para Azevedo (2007, p. 7), a construção de narrativas “é um procedimento que, sem dúvida, ajuda a estruturar e tornar compreensível a experiência de vida, não de forma solitária, mas sim, note-se, por meio da sociabilidade e do contato dialógico com o outro”.

Conceder oportunidades nos espaços educativos para que as crianças surdas relatem suas experiências na Libras é uma estratégia para significar o mundo, e, na perspectiva de Quadros (2000), para desenvolver a consciência sobre a língua.

Com os personagens já definidos, a construção do roteiro passou a ser o foco da turma. Esse processo teve início com uma conversa sobre as dramatizações feitas na universidade, sobre o que leram em sala de aula e sobre os recontos que fizeram. Nessa conversa, cada cena era definida, fazendo-se um registro em vídeo (Libras) e, depois, na forma escrita (Língua Portuguesa). Cada registro permitia às crianças aprenderem sobre ambas as línguas.

Conforme Quadros (2000), no contexto escolar da criança surda, são as possibilidades intensas e diversas para se expressar na Libras que sustentam o conhecimento gramatical dessa língua, e que dará suporte para o processo da escrita, em especial na segunda língua, o português. “As oportunidades que as crianças têm de expressar ideias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita” (QUADROS, 2000, p. 59).

Nesse sentido, todo o registro da narrativa feita pela turma acontecia em Libras, para que a construção gramatical nessa língua fosse priorizada. Depois de construído e registrado o roteiro em Libras, a cada dia de aula, uma ou duas cenas eram registradas em português escrito, priorizando-se uma

construção textual que fosse significativa para a turma, e de modo que os alunos refletissem sobre o que estava sendo escrito.

Em seguida, foi confeccionado um livro da história criada pelas crianças. Nesse livro, conforme os registros escritos no português eram interpretados em Libras pela professora, as conversas indicavam como ele seria ilustrado. Os personagens eram feitos de dobraduras, as casinhas, de palitos de sorvetes, e ainda havia recortes coloridos e desenhos feitos pelas próprias crianças.

O enredo criado pelos alunos trouxe os quatro filhos porquinhos, cada um caracterizado por vestimentas com estampas em uma forma geométrica. Os porquinhos moravam com sua mãe e mais uma irmã, que era bebê. Por serem muito bagunceiros, a mamãe porquinho ficou muito estressada, e decidiu que era hora de seus filhos começarem a ser independentes, e, para isso, deveriam construir suas próprias casas.

O processo de construção das casas refletia a personalidade de cada porquinho, além da forma geométrica de cada um. O porquinho com forma de triângulo construiu uma casa, usando papel como material, por ser mais rápido. O porquinho com forma de círculo só se preocupou em enfeitar sua casa, sem pensar na resistência. O porquinho com forma de retângulo não terminou a construção da casa, pois trabalhava de pouquinho em pouquinho. Já o porquinho com forma de quadrado fez sua casa pensando na segurança, se dedicando de forma responsável numa construção correta.

O lobo iniciava sua participação na história com sua filha, que o avisava que estava com fome. Assim, ele foi à floresta para procurar comida e se deparou com os porquinhos. Baseando-se na história tradicional, no enredo construído pelas crianças, o lobo, no caminho para a casa dos porquinhos, ameaçava um de cada vez, e, não tendo sucesso na captura, destruiu a casa, uma a uma, com um forte assopro, fazendo com que cada porquinho fugisse para a casa do irmão. O lobo, porém, não teve sucesso em sua estratégia ao tentar destruir a casa do último porquinho; assim, decidiu invadir a casa pela chaminé, a fim de garantir uma farta refeição.

As cenas tomavam um contorno próprio em cada fala das crianças - todas pensadas por elas -, ao encenarem os porquinhos provocando o lobo, nas expressões faciais que faziam durante as cenas, na maneira que interpretavam os momentos de fuga trazendo humor para as cenas e nas estratégias do lobo para ter êxito em seu plano.

Em todas as vezes que encenavam, a espontaneidade marcava forte presença, abria-se espaço para novas fantasias, para que novos detalhes fossem descobertos. As contribuições desse processo seguiam uma via de mão dupla: as crianças enriqueciam a história e se enriqueciam com todas as fantasias que a história deflagrava (RIZZOLI, 2005). Por esse motivo, os ensaios nunca eram iguais, assim como as apresentações na escola e no evento do município, que contaram com momentos de espontaneidade.

Partindo dessa espontaneidade e do humor que as crianças trouxeram, o desfecho da história contou com a criatividade delas. Em vez de se ter o final convencional em que o lobo é queimado ao entrar pela chaminé, na versão da turma o lobo foi afugentado pela furiosa mãe porquinho, que espantou o lobo com um tamanco na mão, deixando bem claro que não permitiria que ele fizesse mal aos seus filhos.

Além de o enredo original sofrer mudanças criativas por parte das crianças, aspectos culturais provenientes da cultura surda também foram inseridos. Como todos os personagens eram surdos, marcações visuais os orientavam durante a peça. O lobo, quando diante da porta da casa dos três porquinhos, acionava uma campainha visual, que fazia uma luz acender. A mamãe porquinho, para chamar a atenção do lobo, tocou em seu braço enquanto ele se preparava para subir a escada e entrar na chaminé. A mamãe, para repreender seus filhos no momento da bagunça, batia forte os pés no chão para que eles sentissem a vibração. Esses são alguns exemplos de marcadores que ilustram como o enredo fora construído, considerando representações próprias do “ser surdo” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010) e, dentre elas, a experiência do olhar direcionando cada momento da peça.

Analisando o processo de construção de releitura da história, chamamos a atenção para o fato de que todas as etapas que originaram uma apresentação teatral consideraram o protagonismo das crianças surdas. A visita das crianças à universidade proporcionou o acesso a releituras, de um clássico da literatura infantil, por meio da Libras, e que, em detalhes, puderam considerar representações da cultura surda. Tal trabalho pode ser continuado na escola e revelou que as crianças se beneficiaram de práticas educativas mediadas pela literatura infantil.

Da visita à universidade ao trabalho na escola, as crianças conseguiram se colocar em uma postura de empoderamento, pois tiveram a possibilidade de ampliar seu repertório cultural, linguístico e social, tão restrito

devido às circunstâncias sociais, geralmente marcadas pela limitação de oportunidades de práticas discursivas na língua de sinais.

Considerações finais

Neste capítulo, foram apresentadas reflexões sobre as contribuições da literatura, como prática cultural e interdisciplinar no trabalho com crianças surdas, que oportunizam experiências de ampliação da leitura de mundo e da percepção de si mesmo nas relações cotidianas e no desenvolvimento de competências linguísticas.

As práticas educativas originadas do acesso a releituras de um clássico infantil centraram-se na compreensão, estruturação e criação de histórias, e contribuíram para a produção de narrativas em Libras, que é um importante passo também para a construção textual em língua portuguesa. Se os conhecimentos da língua escrita se constroem numa base de comparação com a primeira língua da criança surda, temos aí mais uma contribuição das práticas de (re)conto e das criações de narrativas, feitas inicialmente em Libras, e, depois, na língua escrita, ou seja, em português.

As experiências oportunizadas pelo trabalho aqui relatado, envolvendo a literatura infantil e a articulação entre escola e universidade, proporcionaram vivências pedagógicas bilíngues e interculturais para todos os envolvidos.

Dentre os frutos desse trabalho, da parte das crianças surdas, aqui constantemente enfatizadas, destacamos seu envolvimento ativo nas vivências de recontos das histórias dramatizadas a partir da visita à universidade, o que possibilitou um trabalho interdisciplinar em sala de aula e que resultou em uma apresentação teatral, o que foi possível devido às práticas de recontos das literaturas apresentadas que proporcionaram, além do desenvolvimento linguístico, o protagonismo da criança surda no processo de construção do seu conhecimento.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença. A interface entre a apropriação da linguagem por sujeitos surdos e a língua de sinais. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, 2019.

AZEVEDO, Ricardo. **Conto popular, literatura e formação de leitores**. 2007. p. 1-07. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

COELHO, Betty. **Contar histórias: a arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1993.

DELMAR, Alessandra Scarpin. Conto e reconto de histórias na educação infantil: o uso de estratégias visuais no letramento de crianças surdas. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, n. 45, jan./jun 2016.

GOES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GURGEL, Taís Margutti do Amaral *et al.* Aquisição de Libras na Educação Infantil: um trabalho a partir de narrativas. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e diferença: caminho para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016. p. 65-78.

KETTEMAN, Helen. **Os três jacarezinhos**. São Paulo: Autêntica, 2010.

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

LODI, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas na língua brasileira de sinais. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina B. F. (org.) **Uma escola, duas línguas, letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 33-50.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos. *In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (org.) Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda.* Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010. p. 116-137.

QUADROS, Ronice Muller. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. *Textura, Canoas*, n. 3, p. 53-62, 2000.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva, linguagem e mediação.** Campinas: Papyrus, 2012.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. *IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura.* Campinas: Autores Associados, 2005, p. 5-22.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. cultura e identidades surdas: entrecruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005.

SANTIAGO, Vania de Aquino Albres; ANDRADE, Cristiane Esteves. Surdez e sociedade: Questões sobre conforto linguístico e participação social. **Libras em Estudo: Política Linguística**, São Paulo: Feneis, p. 145-163, 2013.

SCIESZKA, John. **A verdadeira história dos três porquinhos.** São Paulo: Cia das Letrinhas, 1993.

SOUZA, José Marcos Rosendo de, COSTA, Maria da Conceição, SAMPAIO, Maria Lucia Pessoa. Surdez, relato e formação leitora. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 52, p. 547-563, 2016.

TARTUCI, Dulcéria. A Educação Bilíngue e o acesso à Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil. **Revista Espaço 44**, Rio de Janeiro: INES, 2015, jul/dez, p. 47-66.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Os 33 porquinhos**. Cia das Letrinhas: São Paulo, 2017.

TRIVIZAS, Eugene. **Os três lobinhos e o porco mau**. São Paulo: Brinque-book, 1996.

VIEIRA, Alice. Formação de Leitores de Literatura na Escola Brasileira: Caminhadas e labirintos. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008.

VILLELA, Bia. **Os três porquinhos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

TEMPOS E CONTRATEMPOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PORTUGAL EM CENÁRIOS DE EDUCAÇÃO BILINGUE*¹

Joaquim Melro

Escola espelho meu...

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos [...], mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1984, p. 67, aspas no original).

Iniciamos este capítulo, evocando o pensamento do grande pedagogo brasileiro, Paulo Freire, homenageando-o e, como ele, todos os que à educação têm dedicado as suas vidas, lutando, em contextos nem sempre fáceis nem sempre lineares, para que ela se constitua um direito de facto de todos os seres humanos. Como sublinha Paulo Freire (1984), a essência da Educação deve ser entendida como *praxis* da liberdade, convidando homens e mulheres a (auto)problematizarem-se e a constituírem-se como (co)autores da (sua) história, que, mais não é, do que o convite ao exercício de cidadania e de participação legítima, dando corpo à sua vocação de SER MAIS. Educar é, como sublinha Freire (1984, 1999, 2000), um compromisso da humanidade com humano. Um compromisso com uma ética que se quer do humano e para o humano. Um compromisso com a prazerosidade, com, enfim, a amorosidade, farol último de toda a *praxis* educativa: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade.

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.175-204

¹ Este capítulo constitui-se numa revisão e aprofundamento da Comunicação apresentada pelo autor e por Margarida César ao XVI Colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional, sob o título *Educação inclusiva: Do ser ao agir e do dizer ao sentir*, publicado em 2010 (Melro, 2010a) nas Actas deste Colóquio. Revisitando-a, damo-nos a oportunidade de sobre ele relançar um olhar mais maturado e mais contemporâneo, na certeza de podermos, de algum modo, contribuir para o debate, simultaneamente, diacrônico e sincrônico, das problemáticas que configuram a obra agora editada e da qual temos o prazer de participar.

Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”, relembra Freire (1984, p.96).

Evocar Paulo Freire, permite-nos, também, afirmar que a Educação é um dos pilares sobre os quais assenta a construção de sociedades mais democráticas, mais justas, mais equitativas e mais inclusivas - ideais retomados e/ou reforçadas por autores como Morin (2004) ou por Delors e seus colaboradores (2000).

A proclamação do direito de todos à educação, materializada, um pouco por todo o planeta, na universalização do acesso de todos à Escola, expressa a necessidade de as sociedades assumirem o compromisso ético-político de a todos garantir as condições necessárias ao exercício de uma cidadania ativa e participativa, ou como referem Lave e Wenger (1991), à participação legítima, arredando todas as formas de participação periférica, configuradas e configuradoras da discriminação, da segregação e da exclusão.

Contudo, garantir o acesso de todos à Escola, não significa necessariamente garantir a todos equidade no acesso ao sucesso escolar e social (ALLAN & SLEE, 2008; CÉSAR, 2007, 2012; MELRO, 2014a, 2014b). Desgraçada e vergonhosamente, ontem como hoje, um pouco por todo o planeta, milhares de seres humanos continuam a não ver garantido o direito à educação. Milhares de seres humanos, continuam não só a não ter acesso à Educação, ou tendo-o, não garante, no entanto, que esse acesso seja sinónimo de poder usufruir de uma educação que satisfaça as respetivas necessidades educativas (CÉSAR & AINSCOW, 2006; MELRO & CÉSAR, 2009, 2012, 2013, 2014, 2017). Tal implicaria, o que nem sempre acontece, que os sistemas educativos consagrassem, nos princípios e nas práticas que apresentam formas de atuação que valorizassem a diversidade sociocultural que caracteriza as sociedades e a Escola (CÉSAR, 2007, 2013a, 2013b, MELRO & CÉSAR, 2013, 2014, 2016).

No que a Portugal diz respeito, e apesar dos muitos avanços registados, dados recentes apontam para um cenário ainda marcado pela exclusão escolar, expressa em índices preocupantes de elevadas taxas de retenção e de abandono escolar, assim como de baixos níveis de literacia (INE, 2019; PORDATA, 2019), sendo essa exclusão mais agravada quando referida a estudantes que necessitam de apoios educativos e sociais especializado (AESE),

como os surdos², denotando urgir cumprir muitos dos compromissos assumidos em documentos de política educativa (ONU, 2007, UNESCO, 1994, 2015), dos quais Portugal é signatário.

Face a cenários educativos ainda configurados e configuradores de exclusão, César e Ainscow (2006), Allan e Slee (2008) ou César (2012), reforçam a necessidade de a Escola proceder a processos de mudança epistemológicos, educativos e socioculturais, de modo a que os ideais que iluminam a educação inclusiva, uma educação que satisfaça as necessidades educativas de todos os alunos, valorizando as suas características individuais e/ou sociais, sejam uma realidade possível. Os autores, não deixam contudo, de realçar que essa mudança tem vindo a ganhar cada vez maior relevância, sem que, contudo, seja ainda uma experiência possível em muitas das escolas, para quem a inevitabilidade da diversidade se constitui uma barreira difícil de transpor e onde a exclusão académica e social continua indelevelmente a imperar, como ilustram os resultados dos estudos que temos vindo a desenvolver sobre os modos como a Escola inclui os estudantes surdos (MELRO, 1999, 2003, 2014a), para quem o acesso a uma educação de qualidade ainda continua a ser uma miragem, porque a Escola se mostra incapaz de dar respostas adequadas às suas necessidades educativas e sociais (MELRO, 2014a, MELRO E CÉSAR, 2005, 2009, 2010a, 2016).

Consideramos os estudantes surdos como paradigma das dificuldades sentidas pela Escola em materializar os ideais da Educação Inclusiva. Participantes de uma cultura minoritária e falantes, na sua maioria, de uma língua materna pouco reconhecida e valorizada pelas escolas, a Língua Gestual Portuguesa (LGP), veem as suas aprendizagens comprometidas (MELRO, 2014a, MELRO, 2014b, 2015, 2017a), porque mediadas num processo de mediação ilusório, habitualmente em Língua Portuguesa (LP), que, dadas as características destes estudantes, não lhes têm acesso pleno. Ilusório porque, a Escola, numa espécie de teimosia monocultural e monolíngüística, ao mediar hegemonicamente as interações sociais, bem como, as aprendizagens dos surdos através da LP, ilude quem ensina e quem aprende, esquecendo que a língua através da qual muitos surdos portugueses se estruturam e se

² Porque já apresentamos exemplos de outras culturas, como a cigana, e outros estudantes, como os cegos, que em Língua Portuguesa (LP) se designam com minúsculas, optamos por escrever surdos com minúscula, apesar de assumirmos um paradigma sócio-anropológico (MELRO, 2014a, 2014b). Dadas as características culturais da Língua Inglesa, optamos por escrever Deaf em maiúsculas, pelas razões sublinhadas.

relacionam consigo mesmos e com os outros, o que inclui a construção das identidades e do conhecimento, é a LGP. Ilusório, porque incapaz de valorizar a diversidade linguístico-cultural dos surdos, insistindo em desenvolver um currículo monolíngue e hegemônico, não os faz sentirem-se capazes de construir o seu *logos*, como diriam Apel (1994) ou Vergnaud (2007), levando ao desespero de uns e de outros - de quem ensina e de quem aprende e vice versa (MELRO & CÉSAR, 2010a, 2010b; MELRO, 2017a, 2017b).

Como realça Vygotsky (1989) a linguagem é mediadora entre a realidade e o ser humano. Ela constitui-se no meio através do qual este estrutura o seu pensamento, traduz o que sente e quer, comunica com os seus semelhantes, produz e constrói significação e sentido. Assim, a nossa posição no e sobre o mundo, ao qual pertencemos, depende, em grande parte, do modo pelo qual o mundo é estruturado pela e através da linguagem, assumindo esta um papel essencial na formação da consciência de *si* e do *outro* (APEL, 1995; VERGNAUD, 2007; VYGOTSKY, 1989). A Escola, enquanto mediadora pedagógico-cultural, deve valorizar a diversidade linguístico-cultural dos estudantes que nela participam, assumindo uma atitude facilitadora das aprendizagens e da construção de conhecimentos (CÉSAR, 2007), incentivando e motivando as aprendizagens, criando um ambiente prazeroso e dinamizador da partilha de saberes e de culturas, estabelecendo pontes entre o aprendente e a aprendizagem. Como sublinha César (2013a, 2013b), uma Escola que assim atua, afirma-se como dialógica e intercultural, realizando transições entre línguas e culturas, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento nos estudantes de mecanismos de inter e *intra-empowerment* que conduzem à participação legítima dos estudantes nos diferentes contextos em que participam: na família, na escola, na sociedade.

Assumindo a necessidade de a Escola se afirmar como espaço e tempo de diversidade cultural e linguística, e no que aos surdos portugueses diz respeito, o Estado português sublinha ser dever da Escola desenvolver um currículo multilíngue, ou pelo menos bilingue, encontrando

[...] respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as características dos estudantes[surdos], nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues, promovendo a sua inclusão (ME, 2018, p. 2924).

No sentido de assegurar aos estudantes surdos equidade no acesso ao currículo, Portugal, dando continuidade a políticas educativas anteriores, reeditando-as no essencial, reforça, deste modo, a necessidade de dotar o país de uma rede nacional de escolas, ditas de referência (N= 23), que respondam adequadamente às necessidades educativas dos estudantes surdos - as escolas de referência para a educação e ensino bilingue de surdos (EREBAS).

Apesar da complexidade política, educativa, geográfica, social e cultural que podem configurar, as EREBAS, pretendem ser

[...] uma resposta educativa especializada com o objetivo de implementar o modelo de educação bilíngue, enquanto garante do acesso ao currículo nacional comum, assegurando, nomeadamente:

- a) O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1);
- b) O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2);
- c) A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral (ME, 2018).

Organizando-os (segregando-os?) em grupos de estudantes ou turmas, na sua esmagadora maioria exclusivamente constituídos por surdos, estes estudantes são encaminhados para as EREBAS, cujo objetivo principal consistiria numa estratégia nacional de intervenção educativa interdisciplinar e especializada na resposta adequada aos surdos. Assim, as EREBAS, já não seriam uma mera concentração de populações escolares e de recursos humanos, físicos e didático-pedagógicos, mas comunidades identitárias culturais e linguísticas surdas significativas (ALMEIDA et al., 2009), possibilitando o desenvolvimento de construções identitárias múltiplas e dialógicas, assegurando o acesso dos surdos à escolaridade obrigatória, em contexto de educação bilingue, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário (MELRO, 2014a).

Para que tais desígnios sejam concretizados, as EREBAS devem dotar-se de recursos adequados, como “docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala” (ME, 2018, p. 2924), bem como de “equipamentos e materiais específicos que garantem o acesso à informação e ao currículo,

designadamente equipamentos e materiais de suporte visual às aprendizagens” (ME, 2018, p. 2924)

Apesar das intenções de inclusividade que podem configurar, estas citações alertam-nos, no entanto, para alguns de cariz segregador e excludente ainda presentes neste documento de política educativa. Assim, continua a ocorrer ao que Mesquita, Correia e Rodrigues (2008) já referiam em relação a um passado recente: para além de acentuar a “necessidade de classificar e agrupar alunos por problemáticas, funções e disfunções” (s/p), ao optar por um “sistema de unidades e escolas de referência” (s/p), poderá estar a contribuir para “desenraizar os alunos das suas comunidades e comprometer a formação da sua rede social de apoio” (s/p).

A estas preocupações, acrescentaríamos as que configuram a emergência, nas escolas que se querem inclusivas, de espaços e tempos educativos segregados e segregadores, como os que subjazem à organização de turmas ou de segmentos letivos constituídos exclusivamente por estudantes surdos, guetizando, separando-os dos outros na maioria dos espaços e tempos que supostamente partilhariam (MELRO, 1999, 2003, 2014a). Note-se que, apesar das EREBAS estarem localizadas em escolas públicas da rede nacional de educação, elas continuam a ser referidas apenas a estudantes, a professores e a outros agentes educativos falantes de LGP. Não estará o previsto neste Decreto-Lei (ME, 2018) a obstaculizar a emergência, na Escola, de espaços e tempos interculturais que favoreçam a realização de transições culturais e linguísticas? Não estaremos, sob a máscara da inclusão, para parafrasearmos Lane (1997), a reeditar a escola de muros, ainda que simbólicos, quando não físicos, segregando, discriminando e excluindo?

A própria distribuição geográfica das EREBAS (MEC, 2009b) mostra alguns dos retrocessos subjacentes às práticas preconizadas neste documento. Concentrando-as maioritariamente no litoral do país (MEC, 2009), ela ilumina como a Escola ainda continua a reproduzir as desigualdades sociais e económicas apresentadas pelas sociedades (PARASKEVA, 2008), reproduzindo ou remetendo para formas subliminares de participação periférica muitos dos surdos portugueses, contrariando princípios de educação inclusivas firmados, como os que constam na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que refere ser direito de todos os estudantes frequentarem as escolas da sua vizinhança. Basta pensarmos nos surdos que, por exemplo, vivem no distrito de Bragança, cuja EREBAS mais próxima se encontra a uma distância mínima de 215 Km. O

que significaria, neste caso, para estes estudantes, para as famílias e para as comunidades locais, esta opção? Que impactos individuais e sociais configuraria? E que dizer sobre a opção oposta? Não se estará, sob a máscara da inclusão uma vez mais, a condená-los a optar (sem que verdadeiramente o façam) pelo previsto por este decreto para os surdos que escolham o ensino tido aqui por oralista? Não estará este documento a contrariar ou a contradizer um dos princípios que configuraram a criação das EREBAS: prevenir e reduzir as vivências de isolamento educativo e sociais dos surdos portugueses? Não estaremos, enfim, em presença de um documento que desenvolve, uma vez mais, a exclusão pela inclusão (BAPTISTA, 2008; BARROSO, 2003) - “A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido”, realça Barroso (2003, p. 27).

Estas preocupações não impedem, porém, que este documento configure alguns avanços. Por exemplo, já não se refere aos surdos como deficientes auditivos, mas como surdos, adotando um paradigma mais valorizador dos surdos e das suas culturas - o paradigma sócio-antropológico (MELRO, 2014a, 2014b). Também já não refere os professores surdos como técnicos ou formadores, mas como docentes, tendo sido criado, recentemente, o respetivo Grupo de Recrutamento (360), referente aos docentes (surdos e/ou ouvintes) de LGP, aprovando as condições de acesso dos docentes desta língua ao concurso externo de seleção e recrutamento do pessoal docente, em condições semelhantes às dos restantes docentes de outras áreas disciplinas (ME, 2018b) - perguntando-nos para quando o reconhecimento oficial na constituição da república portuguesa da LGP como uma das línguas do país, à semelhança do que já acontece com a LP e com a língua mirandesa, denotando as contradições e os paradoxos que iluminam o modo como o país tem atuado perante a comunidade surda portuguesa (MELRO, 2014a).

Também são valorizados os professores de educação especial, bem como outros agentes educativos significativos que atuam em contexto de educação bilingue de surdos, terapeutas da fala ou intérpretes, realçando a necessidade de sobre os surdos lançar um olhar valorizador da diversidade que apresentam, exigindo respostas organizacionais, supervisoras e profissionais colaborativas, dialógicas e interdisciplinares (MELRO, 2014a, 2017a). Sai, ainda, reconhecida, valorizada e celebrada a LGP, assumida já não como instrumento de ensino e de aprendizagem, mas como língua materna, aqui designada como

“Língua primeira (L1)”. Sai, também, valorizada a LP, aqui designada como “Língua segunda (L2)”, sem que contudo, ao reduzir a sua aprovação à dimensão escrita, possa deixar de ser interpretada como uma visão amputada quer da própria LP, quer do próprio constructo de bilinguismo, quer ainda dos surdos, deixando antever serem incapazes de apropriar a LP na sua dimensão oral, persistindo uma conceção deficitária dos surdos, bem como uma redutora e homogénea visão da diversidade que os constitui. E que dizer das expressões com que são referidas a LGP e a LP, respetivamente - “Língua primeira (L1)”; “Língua segunda (L2)”? Não denotam elas próprias uma presumível hierarquia linguística e cultural, levando a que se pense ser uma precedente da outra ou mesmo uma superior a outra? Que relações de poder configuram? Que formas de bilinguismo pressupõem? Que formas de diálogo entre línguas e culturas propiciam? Que conhecimento mútuo entre surdos e ouvintes anunciam? Que formas, enfim, de educação, de sociedade e de humanidade poderão assumir?

Estas e outras questões que nos suscitam, levam-nos a considerar, que apesar dos avanços registados, em Portugal, no campo da educação de surdos, passar do *dever-ser* ao *ser* continua a não ser uma tarefa simples, nem linear (MELRO, 2010a). Evidenciam, acima de tudo, que, em Portugal, grande parte dos estudantes surdos se vê confrontada no seu dia-a-dia escolar com barreiras linguísticas próprias de quem é ensinado numa outra língua, que não aquela que é a mais adequada às características que apresentam e, por consequência, com barreiras epistemo-gnosiológicas e culturais que pouco parecem favorecer as suas aprendizagens académicas e a sua inclusão nos contextos em que participam, o familiar incluído, porque maioritariamente ouvintes, e cujas interações sociais e pedagógicas, na sua esmagadora maioria, são mediadas em línguas orais como a LP (MELRO, 1999, 2003, 2014a, SOFIATO, 2014). Quando ocorrem ser mediadas numa língua gestual, essa mediação, porque feita por um terceiro, habitualmente por um intérprete de língua gestual, que apesar do importante papel que desempenham, levam-nos a questionar que olhar pedagógico é construído nas interações entre estudantes e professores, bem como entre as famílias e a Escola, ou ainda entre esta e a comunidade surda, como tivemos oportunidade de questionar noutros contextos (MELRO, 2014a, 2017a, 2017b).

A estas preocupações acresce um outro elemento sublinhado pelo Decreto-Lei 54/2018, dizendo respeito ao desenvolvimento de processos de formação especializada que, atempada e adequadamente, propicie aos

professores e demais agentes educativos, responder consistente e criticamente às características, necessidades e interesses dos estudantes surdos. Contudo, como tivemos oportunidade de discutir, ilumina que, também, neste domínio, a passagem dos princípios às práticas é complexa, reeditando vivências profissionais configuradas por fragilidades, receios, dúvidas, angústias e desesperos de vária ordem (MELRO, 1999, MELRO, 2003, 2014a). Ontem como hoje, a formação especializada dos professores e outros agentes educativos continua a ser lacunar (quando não inexistente), pondo em risco um dos princípios-chave da educação inclusiva de surdos: o desenvolvimento de formação adequada que possibilite aos agentes educativos desenvolver um currículo bilingue/multilingue (MELRO & CÉSAR, 2005, 2009c, 2012, 2017; MELRO, 2017a, 2017b). Assim, quando, por exemplo, o Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008) afirma ser a LP língua não materna (designada neste documento como língua segunda - L2) dos surdos, perguntamos: foi propiciada formação adequada que possibilite aos respetivos professores desenvolver princípios e práticas consonantes com os que subjazem aos processos de ensino e de aprendizagem das línguas não-maternas para surdos? E que dizer em relação aos docentes que lecionam as diferentes áreas curriculares a estudantes surdos? Foi assegurada formação atempada e consistente, incluindo a apropriação da LGP, que os permita desenvolver um currículo multilingue, ou pelo menos bilingue? Não continuam estes docentes sem apropriar de todo esta língua, ou quando a apropriam, continuam a não se sentir capazes de mediar as aprendizagens em LGP, dada a pouca fluência que evidenciam, como demonstramos noutros estudos (MELRO & CÉSAR, 2010a, 2010b; MELRO, 2014a, 2017a, 2017b)?

São muitas as questões! São muitas as dúvidas! Serão muito mais as preocupações e até algumas angústias! Mas a convicção e a esperança de que a mudança é possível, é, com certeza, em nós muito mais forte. É a esta força que alimenta em nós a esperança em que a Escola estabeleça como prioritário da sua *praxis* o amor pela humanidade, tratando estudantes, professores e demais agentes educativos significativos, com a dignidade que lhes é devida. Esperança numa Escola libertadora e comprometida com a equidade e com a inclusão, que, enquanto tal, e parafraseando Freire, não tem medo de ser amorosa. Esperança numa escola que, como realça este pedagogo, ame as gentes e ame o mundo. Esperança, enfim, e continuando a parafrasear Freire (1999), numa Escola porque ama as pessoas e ama o mundo luta “para que a

justiça social se implante antes da caridade”. *Esperança* numa escola que, a semelhança do que acontece no conto de Lewis Carrol, *Alice no País das Maravilhas*, que quando se pergunte sobre a sua identidade saiba reconhecer-se na capacidade de se (re)construir na diversidade de rostos ou, como diria Bakhtin (1929/1981) de *vozes* que a constitui, as dos surdos incluídas, com elas aprendendo e ensinando de que a dor que configura a discriminação, a segregação e a exclusão do seu passado recente, de que a dos surdos é exemplo, não mais pode ser admitida no seu futuro e muito menos no seu presente.

Metodologia

Relembrando com Freire (1984) que somos seres inacabados, e que essa incompletude é, simultânea e paradoxalmente, a nossa grandeza, porque nos afirma como sujeitos da história que construímos e reconstruímos, o presente estudo surge na continuação do trabalho desenvolvido num projeto mais abrangente - *Interação e Conhecimento* (IC)- pluridisciplinar e pluridimensional, cuja duração formal foi de cerca de 12 anos, onde concluímos a nossa especialização em Administração e Gestão Escolar (MELRO, 1999), o nosso Mestrado (MELRO, 2013) e onde foi gerado o nosso Doutorado que concluímos em 2014 (MELRO, 2014a). O objetivo principal do IC consistia na implementação de práticas colaborativas entre professores, investigadores, bem como entre os estudantes, de modo a aproximar a teoria da prática, o investigador do objeto investigado, estabelecendo diálogo e transições entre diversos contextos: investigativo, educativo, social e cultural (CÉSAR, 2007; HAMIDO & CÉSAR, 2009).

Tendo como ponto de partida alguns dos resultados retirados da tese de doutoramento que desenvolvemos (MELRO, 2014a), a problemática que aqui nos (pre)ocupa é essencialmente analisar, conhecer, compreender e interpretar o modo como uma comunidade educativa, de uma escola pública de Lisboa, que se constitui como EREBAS, vivencia a inclusão de estudantes surdos adultos (N=11), em sistemas formais de educação de adultos, como o ensino recorrente secundário noturno.

Neste artigo, focamos a voz (BAKHTIN, 1929/1981) de uma dessas estudantes - a Madalena, desocultando, através dela, o sentido atribuído às

representações sociais que os estudantes surdos apresentam sobre a escola, bem como aos modos como esta os inclui.

À exploração destas problemáticas adequa-se uma abordagem interpretativa de cariz etnográfica (DENZIN, 2002), por sublinhar a importância dos contextos e das experiências subjetivas na construção do mundo social, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada (ALVESSON & SKOLDBERG, 2000.). A investigação constitui-se como um estudo de caso intrínseco (STAKE, 1995; YIN, 1990). Os participantes neste estudo são os 11 estudantes surdos, os pares ouvintes (N=6), os professores e outros agentes educativos significativos (N=47), bem como o investigador, enquanto observador participante.

Iremos apresentar e discutir episódios que iluminam como a Madalena percebe e vivencia a sua inclusão neste sistema formal de educação de adultos. Para garantirmos o anonimato, os nomes atribuídos são fictícios. De igual modo, não indicamos o nome da escola onde decorreu o estudo, e outros elementos que possam por em causa o compromisso ético assumido.

Em consonância com uma abordagem multidimensional e dialógica (DENZIN, 2002), os instrumentos de recolha de dados foram a entrevista (E); as tarefas de inspiração projetiva (TIP); o questionário (Q); a observação no formato de observador participante (DB); a recolha documental (D).

Focando as respostas dadas pelos participantes às TIP, realçamos a “oportunidade relativamente ilimitada para o exercício e expressão das diferenças individuais” (FREEMAN, 1976, p. 669), que elas propiciam. Realce-se também terem as TIP possibilitado obter respostas diversificadas e flexíveis (ANZIEU, 1981), sublinhando Freeman (1976) que as TIP provocam “respostas que não são corretas nem incorretas, são as próprias interpretações e criações do indivíduo” (p. 69), possibilitando desocultar com profundidade e unicidade o sentido que configura o fenómeno em estudo.

Neste sentido, e focando uma das diversas TIP que apresentámos, solicitámos aos estudantes que escrevessem ou desenhassem, ou ambos, o que é para si a escola, o que se constituiu como uma TIP, no caso a TIP1. Os estudantes levaram cerca de 10 minutos a executar esta tarefa, embora soubessem que não havia tempo limite. A tarefa foi realizada individualmente e por escrito em LP, sendo recolhida pelo investigador, quando terminada. Um dos objetivos desta tarefa era conhecer as representações sociais que estes estudantes construíram sobre a escola e sobre os modos como esta os incluía.

A opção de solicitarmos aos estes estudantes a realização das TIP e, também do Q em LP escrita foi deliberada e estratégica, tendo-se revelado eficaz para compreender as fragilidades da escola ainda marcada por um certo audismo (LANE, 1997) que, ao mediar hegemonicamente as aprendizagens dos surdos numa língua que não a que é assumida por muitos deles como materna, dificulta a realização dessas aprendizagens, bem como a mobilização de competências e de conhecimentos necessários à sua inclusão escolar e social (MELRO, 2014a, 2014b; MELRO & CÉSAR, 2009, 2012a, 2102b). Permitiu-nos, ainda, desocultar o sentido da complexidade epistemológica, educativa e ético-política que o bilinguismo em contexto de educação de surdos configura e de que é configurador, denunciando muito dos mitos criados em torno do que significa ser bilingue para os surdos (MELRO, 2014a, 2014b, 2017a, 2017b).

Tal opção não nos impediu, porém, de valorizar a diversidade linguística e cultural dos participantes, (surdos e ouvintes), bem como a criação de um ambiente investigativo que se quer acolhedor dessa diversidade (MELRO, 2014a).

Por termos desenvolvido interações de proximidade com os surdos, e conhecendo as características destes estudantes, a aplicação das TIP e do questionário foi realizada na presença do investigador e com a participação do interprete de LGP, evidenciando-se fundamental para que a resposta às TIP e ao Q, por partes destes estudantes, fosse viável e sustentada e possibilitasse recolher informação considerada relevante para a compreensão do fenómeno em estudo, sempre respeitando as opções linguísticas e culturais dos diferentes participantes.

Saliente-se que, referindo “dificuldades no português” (DB, diversas entradas), esta presença foi solicitada pelos estudantes, o que facilitaria, por um lado, ultrapassar barreiras linguísticas e, por outro, sentirem-se mais confortáveis e à-vontade na compreensão do que lhes era pedido. Realce-se que esta opção possibilitou criar laços pessoais e afetivos mais sustentados entre estes estudantes e o investigador, comunicando este, sempre que possível, em LGP, a língua materna da maioria destes participantes surdos. O investigador teve, assim, o cuidado de maximizar duas das principais vantagens da utilização dos questionários: (a) evidenciar como e porquê as diferentes condições individuais e sociais dos participantes iluminam as respostas dadas (GILLHAM, 2000); e (b) realçar, enquanto registo escrito, como o sentido das respostas dadas por indivíduos provenientes de culturas ditas minoritárias, é

configurado pelas suas competências e desempenhos linguísticos quando confrontados com a língua da cultura dominante que não é a sua língua materna (BAUER & GASKELL, 2002).

Mais do que as TIP, a realização do questionário revelou-se um processo complexo e moroso, mas muito enriquecedor do ponto de vista investigativo e pessoal. Moroso, porque os estudantes levaram em média 3 a 4 horas para lhe responder, quando o mesmo questionário ou semelhante, era realizado em média em 15 minutos pelos pares ouvintes, cuja língua materna era a LP. Enriquecedor porque, por um lado, nos permitiu compreender como é, ainda, complexo, para estes estudantes, responderem a um questionário numa língua que, pelas características que apresentam, não lhes podendo ter acesso pleno, não a dominam suficientemente e, por outro lado, porque revelaram o desfazamento que persiste nestes estudantes entre o sentir, o ser e o dizer, quando esta tríade é mediada por uma língua que não a que identificam como materna - a LP (MELRO, 2014a, MELRO & CÉSAR, 2009).

Gostaríamos, ainda, de realçar que a realização do questionário foi, individual, faseada e sempre na presença do intérprete de LGP, apesar de o investigador falar LGP. Quando os estudantes manifestavam cansaço, interrompíamos o processo e a ele regressávamos numa outra reunião, até à sua conclusão.

Sobre a entrevista gostaríamos de sublinhar que, uma vez que, no presente estudo, alguns dos principais participantes eram surdos, cujas línguas materna assumiam como sendo a LGP ou a LP, entrevistar participantes com as especificidades culturais e linguísticas que os caracterizam exigiu cuidado, flexibilidade, abertura e respeito pela diversidade cultural, linguística e humana. Significa cuidar que as entrevistas sejam mediadas pela língua materna dos participantes (LGP ou LP), efetivando-se a noção epistemológica que configura a relação entre língua, conhecimento e mundo social (BAKHTIN, 1929/1981, VYGOTSKY, 1989).

Apesar de, como já referimos, o investigador falar LGP, recorreu, sempre que necessário e desejado, ao intérprete de LGP para a realização das entrevistas aos estudantes surdos, que manifestaram essa intenção. Deixámos, aliás, ao critério destes participantes, a opção pela presença deste profissional, tendo dois deles optado pela não presença do intérprete. As mesmas foram áudio e vídeo gravadas e, posteriormente, transcritas para LP.

Recorrendo a uma análise de conteúdo narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 1999) das TIP, do questionário, das entrevistas e da observação, emergiram categorias indutivas sobre as quais urge refletir para analisarmos, compreendermos e interpretarmos a problemática em estudo. Selecionámos para esta apresentação as seguintes categorias: (1) Percepções e consciencialização da Escola e do seu papel na inclusão escolar e social dos estudantes surdos e; (2) Percepção sobre os processos desenvolvidos pela escola como facilitadores da inclusão destes estudantes.

Resultados

Focando a voz da Madalena, começámos por referir que, depois de frequentar o ensino diurno até ao 10º ano de escolaridade, numa escola dos arredores de Lisboa, até aos 19 anos, esta estudante surda decidiu, quatro anos mais tarde, voltar à (a esta) escola para “completar o 12º ano” (Q, Madalena).

Surda profunda, assumindo-se como bilingue, a sua trajetória de participação ao longo da vida (TPLV), à semelhança de outros surdos participantes do estudo, é marcada pelo silenciamento a que a voz dos surdos é votada, nomeadamente em sociedades ainda pouco valorizadora das comunidades surdas, como a portuguesa.

Tendo exercido profissões socialmente pouco valorizadas (empregada doméstica, ajudante de cabeleireira, entre outras), esta jovem adulta surda, atualmente desempregada, refere o quanto os surdos ainda são amordaçados (LANE, 1997) pelas sociedades em que participam:

Madalena (M) - É assim, eu quis procurar um emprego só que não consegui. Continuo a procurar um emprego, só que ainda não arranjei. I - Pensa que é fácil arranjar trabalho?

M - Não, não. Não é fácil.

I - Porquê?

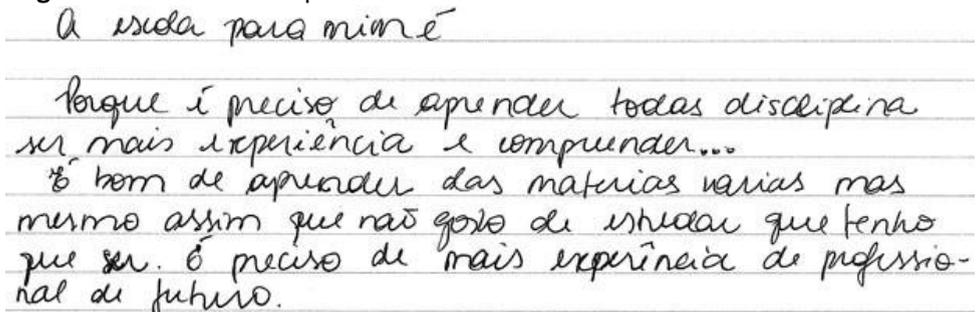
M - À partida por ser surda. Eu sou capaz de aprender coisas e fazê-las. O problema é que a comunic... as outras pessoas [leia-se, ouvintes] não aceitam comunicar comigo (Madalena, E, p. 1, Retirado de Melro 2014a, p. 270).

De igual modo, a TPLV em contexto escolar é marcada pelo contínuo e doloroso amordaçamento que muitos dos surdos vivenciaram e continuam a vivenciar numa Escola e sociedade que teima em persistir em formas de atuação que podem ser consideradas audistas (LANE, 1997), levando *disempowerment* dos surdos, como ilustram os testemunhos da Madalena neste excerto.

Denotando ser a Escola um microcosmos das sociedades, as suas vivências escolares e sociais têm sido, como ela refere, frequentemente marcadas “por muitas dificuldades” (Q, Madalena), sem que, contudo, a persistência pessoal e coletiva não tenha sobressaído, já que, como ela ilustra na fala acima transcrita, “À partida por ser surda. Eu sou capaz de aprender coisas e fazê-las”, reforçada quando relata no questionário, “eu sou surda, mas sou esperta e hei-de conseguir o que quero” (Q, Madalena).

Podendo optar pelo desenho, pelo texto ou por ambos, a Madalena escolheu o texto para expressar as suas representações sociais da Escola. Eis o que a Madalena diz ser a Escola:

Figura 1 - Excerto da resposta da Madalena à TIP1 - *Para mim a escola é...*



A escola para mim é porque é preciso de aprender todas disciplinas mais experiência e compreender... é bom de aprender das matérias varias mas mesmo assim que não gosto de estudar que tenho que ser. É preciso de mais experiência de profissional de futuro.

Fonte: Melro (2010a, s/p)

Das palavras da Madalena podemos depreender, de entre outros aspetos, que, apesar de referir não gostar de estudar algumas componentes do currículo, tem uma representação social positiva da Escola ao afirmar que “é bom de aprender” (TIP, Madalena), ao mesmo tempo que vê na escola um elemento-chave de *empowerment* como a possibilidade de lhe proporcionar um futuro melhor, nomeadamente, uma melhor posição profissional- “É preciso de mais experiência de profissional de futuro”, realça a Madalena

A ideia de que, apesar de nem todas as componentes do currículo lhe agradarem, há que persistir, ou como ela refere “tem de se aprender alguns disciplinas”, evidenciando que, apesar das dificuldades sentidas, a Escola poderá ser um elemento-chave de *empowerment* dos surdos, proporcionando-lhes um futuro pessoal e social mais promissor, porque mais equitativo e inclusivo nos diferentes contextos em que participam, reafirmando esta ideia no questionário ao responder que:

Figura 2 - Excerto da resposta da Madalena ao Q

Para mim a escola é importante porque tem se aprender de alguns disciplina e mais evoluir de vida entre profissional

Fonte: Melro (2010a, s/p)

Apesar de a sua TPLV em contexto escolar e profissional ter sido complexa, levando-a, de entre outros, ao abandono precoce da Escola e a exercer profissões pouco valorizadas pela sociedade, é precisamente a esperança de que tudo “não passou de um pesadelo” (DB, várias entradas), e que o futuro será mais prazeroso, que leva a Madalena a justificar o regresso à Escola:

Figura 3 - Excerto da resposta da Madalena ao Q

O que me levou a recomençar a estudar foi dificuldade entre o emprego e falta de certificados de escolaridade por isso voltei a estudar por causa de trabalho. Até terminar de estudo 12º.

Fonte: Melro (2010a, s/p)

Apresentando uma representação social da Escola que podemos interpretar como ainda associada a uma visão tradicional desta instituição, enfatizando ser uma organização centrada em disciplinas que é preciso aprender e “compreender”, para obter uma “certificação” e não tanto como um espaço e tempo de vida onde se ensina e aprende e vice versa, a Madalena reforça ser a Escola um elemento-chave de inclusão social.

Esta é também uma das razões principais da sua motivação e ambição para completar o ensino secundário:

Figura 4 - Excerto da resposta da Madalena ao Q

Gostaria de completar o ensino secundário o ensino universitário outro porque gostava de terminar até 12º ano, pode fazer outro curso de profissionais.

Fonte: Melro (2010a, s/p)

Internalizando na resposta que apresenta a noção enraizada nem muitos surdos e nas sociedades em que participam, de que não serem os surdos capazes de alcançar níveis de ensino mais valorizados pela sociedade, como os estudos universitários, fruto de paradigmas deficitários que ainda sobre eles permanecem, a esperança que a Escola poderá garantir à Madalena um futuro melhor faz com que que perceçione ser possível ter sucesso, afirmando que não vai desistir e estando convicta que vai conseguir completar o 12º ano:

Figura 5 - Excerto da resposta da Madalena ao Q

Penso que vou conseguir /que não vou conseguir porque sim, ~~é~~ obvio, tem que ser sem desistir praíço de lutar pelo futuro.

Fonte: Melro (2010a, s/p)

Elementos como a composição (curta) lexical e sintática, bem como a transposição direta e imediata de muita das estruturas gramaticais da LGP para a LP escrita, sem que entre elas estabeleça transições consistentes, como preconiza o bilinguismo, leva-nos a questionar até que ponto a Escola consegue dar corpo aos ideais de uma educação bilingue de surdos, remetendo os surdos para formas de participação periférica, bem como a que sobre eles recaiam preconceitos e outras formas de atuação pouca valorizadoras da sua diversidade. Como denota o texto (discurso) que apresenta em LP, a Madalena, à semelhança dos pares surdos que assumem a LGP como materna, evidencia o pouco à vontade com que se sente relativamente à língua portuguesa, pelo menos na sua vertente escrita.

Este e outros episódios, desocultam o sentido que configura os impactos das dificuldades sentidas pela Escola em possibilitar aos surdos o acesso a um currículo multilíngue, ou pelo menos, bilíngue, consistente e com sentido. As respostas da Madalena quando produzidas em LP escrita evidenciam o quão difícil é mediar as interações sociais e as aprendizagens numa língua à qual não tem acesso pleno, e a quem a Escola não soube desenvolver estratégias de uma melhor apropriação, para que essas dificuldades fossem ultrapassadas ou, pelo menos, mitigadas.

O desconforto que sente ao utilizar a LP, leva-a a adotar estratégias que interpretamos como sendo simultaneamente de sobrevivência linguístico-cultural, mas também de exercício de resiliência - optar por escrever frases relativamente curtas e objetivas, evitando correr riscos de errar, com tudo o que simbólica, sub e objetivamente isso poderá significar, perante si e perante o outro.

Estas formas de atuação são assumidas pela Madalena, no decorrer da realização das tarefas em LP, ao perguntar se tinha de responder com “muitas palavras” (DB, investigador) revelando um certo receio em, como ela diz, “errar, porque não sei muito de português e escrevo mal e o professor pode não compreender o que respondo” (DB, investigador) - denotando eticidade e cuidado perante o outro.

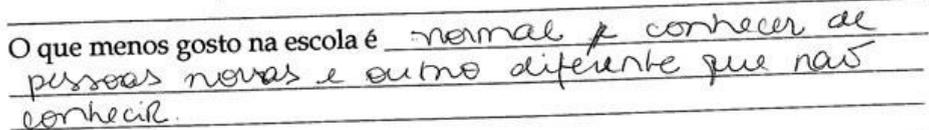
A este propósito, registre-se que a Madalena apresenta algumas dificuldades em compreender o sentido de quase todas as questões quando apresentadas em LP, recorrendo quase sempre à ajuda do intérprete de LGP para compreender o que se pretendia, como esperado por todos os que procuram conforto em ambientes hostis. Estas dificuldades surgem ou porque a Madalena diz não “conhecer as palavras” (DB, investigador), ou porque, reconhecendo-as, não compreende o sentido das frases apresentadas. É o caso das afirmações “regime presencial” e “regime não presencial” (DB), que diz não saber o que são aquelas palavras e, conseqüentemente, o que se pretende com elas.

Denotando o quanto a escola falha na afirmação dos surdos como sujeitos participantes legítimos nos contextos em que participam, incluindo o escolar, exigindo à Escola que os mesmos lhe sejam acessíveis, realçamos, que apesar de numa primeira fase evitar recorrer com muita frequência à ajuda da intérprete para elaborar as suas respostas, poderemos considerar que entre o

que a Madalena diz no texto escrito em LP e o seu discurso em LGP sobre estas mesmas questões há diferenças significativas.

Veja-se a título de exemplo a sua resposta dada à afirmação em LP:

Figura 6 - Excerto da resposta da Madalena ao Q



O que menos gosto na escola é ~~normal~~ conhecer de pessoas novas e outro diferente que não conhecer.

Fonte: Melro (2014a, p. 368)

Pela resposta dada, parece que a Madalena não gosta da Escola porque tem um certo receio em conhecer novas pessoas e que se sente pouco à vontade perante o “outro diferente” (Q, Madalena). Estranhando esta resposta, uma vez que a Madalena nos pareceu ser bastante sociável, o investigador, recorrendo ao intérprete de LGP, perguntou-lhe em LGP se, de facto, ela não gostava de conhecer novas pessoas na escola, ao que ela respondeu em LGP: “adoro conviver e conhecer outras pessoas” (DB, investigador). Esse era um dos aspetos que mais gostava na escola, ao relatar “gosto muito de conhecer pessoas diferentes, e esta escola tem pessoas muito diferentes, com estilos diferentes e isso é muito bom” (DB, investigador).

Este e outros episódios por nós presenciados é revelador dos constrangimentos que estes estudantes sentem e vivenciam no seu dia-a-dia escolar e social, já que estes continuam a ser marcados hegemonicamente por uma língua que não dominam suficientemente, no caso, a LP, para que as suas aprendizagens sejam efetivadas e, sobretudo, para que consigam comunicar, de forma clara, com os professores e com outros interlocutores.

Não será por acaso a Madalena preferir as aulas mediadas por um intérprete de LGP. Também não será por acaso que, à semelhança dos seus pares, uma das disciplinas que menos gosta ser aquela em que, pela sua especificidade científica e didático-pedagógica, e por ser quase exclusivamente mediada em LP, é exigido um elevado domínio desta língua: a Filosofia.

Quando confrontada com as dificuldades linguísticas acima descritas, refletimos a urgência de os surdos verem mediadas as aprendizagens na língua que melhor os permite ter acesso ao currículo. Isso pode ser conseguido se, por exemplo, os apoios educativos propostos pela escola não se limitarem à segregação destes estudantes nas disciplinas ditas teóricas, como Filosofia, a

disciplina que a Madalena diz não gostar, ou Português, com presença, à época, de um intérprete de LGP em apenas num segmento de 45 minutos semanal, dos 180 minutos previstos para estas disciplinas. Significa, também, ser dever da Escola desenvolver princípios de uma *praxis* pedagógica visualmente orientada, bem como por outros princípios da educação bilingue de surdos, como os sugeridos por autores como Bagga-Gupta (2004) ou Benvenuto (2004).

Assim, nos quatro segmentos de tempo semanais previstos para estas disciplinas, à altura, não tendo os respetivos professores (todos eles ouvintes) domínio de LGP ou formação especializada no domínio de educação de surdos, a Madalena, tal como a maioria dos pares surdos, não tem acesso à informação de forma semelhante ao que acontece com os pares ouvintes, que muitas vezes assumem como língua materna, ou como L2 em que são fluentes, a língua de instrução, ou seja, a LP. Assim, é importante perguntar: em cenários de educação bilingue de surdos, como conciliar, por um lado, o reconhecimento pela Escola e pelas sociedades que, para alguns surdos, as línguas gestuais são apropriadas como modos privilegiados e muitas vezes únicos de comunicação e de mediação das aprendizagens, com o fazer depender o acesso ao sucesso escolar e social dos indivíduos do acesso às línguas orais, por outro? Como pode a Escola fazer cumprir o previsto nos documentos legais, de que o Decreto-Lei 54/2018 (ME, 2018) é exemplo, que apontam ser um dever da Escola propiciar acesso ao um currículo bilingue e, portanto mediado em LGP e em LP, pelo menos escrita? Como pode a Escola e as sociedades afirmarem-se como inclusivas e interculturais se continuam a insistir em formas de atuação etnocentradas e monoculturais? Como podem indivíduos, como o a Madalena, bem como a maioria dos pares surdos, participar legitimamente nas culturas de que fazem parte se lhes continuam a criar barreiras ao sucesso escolar e social? Como pode a Escola e as sociedades afirmarem-se como equitativas se as formas de atuação que as configuram permanecem no reforço das desigualdades vivenciadas dentro e fora da Escola? Não urge que a Escola adote formas de atuação acolhedoras da diversidade destes estudantes, evitando que os surdos desenvolvam sentimentos como os que a Madalena desenvolveu e connosco partilhou? Não urge dotar a Escola, em particular, os professores, de ferramentas culturais (VYGOTSKY, 1989) que possibilitem mediar as aprendizagens de modo adequado, consistente e com sentido? Não urge, enfim, que a Escola

desenvolva uma *praxis* formativa que leve a que os professores se sintam capacitados para desenvolver um currículo bilingue de qualidade com estes estudantes, evitando formas de acolhimento pouco inclusivas, como as relatadas por esta estudante nestes excerto da entrevista que nos concedeu?

Investigador (I) - Como é que acha... Como é que a Madalena acha que os alunos surdos são tratados nesta escola?

Madalena (M) - É assim, são... andam, andam por aí. Portanto, dizem para estudarem em nível de apoio é fraco, na escola.

I - Os alunos surdos são bem aceites nesta escola?

M - É assim, aceita bem e... mas os... [A intérprete teve dificuldade e pediu agora um esclarecimento]. Relativamente aos professores, às vezes têm mais dificuldade em aceitar-nos como surdos. É assim, nós somos inteligentes como as outras pessoas. Somos iguais às outras pessoas. Só que os professores têm de explicar de uma forma que nós percebamos. De uma forma que nós possamos perceber bem. É só isso (Madalena, E, p. 7, Retirado de Melro, 2014a, p. 353).

Como evidencia a Madalena, é essencial que os sistemas educativos desenvolvam formas de acolhimento inclusivas dos surdos, fazendo com que se sintam apoiados, reconhecidos e valorizados na sua alteridade, deixando de “andar por aí”, entregues à sua sorte. Como salienta na mesma fala, “o apoio é fraco, na escola”, urgindo que os professores e outros agentes educativos lhe respondam adequadamente, ou seja, “têm de explicar de uma forma que nós percebamos”, o mesmo é dizer que cumpram o previsto nos ideais da educação bilingue de surdos, como os plasmados na legislação portuguesa (ME, 2018).

Este sentimento é não só corroborado pelos professores que lecionavam a Madalena, como também é por eles vivenciado, reforçando que o desespero de uns é o desespero de outros; que a exclusão de uns é a exclusão de outros; que, enfim, a opressão de uns é a opressão de outros, levando a que a Escola, em vez de se constituir como um espaço e tempo de bem-estar e de conforto, continue a ser, para muitos, um espaço e tempo de desconforto e até de desespero, como ilustram as palavras da Georgina e do Augusto, ambos professores da Madalena:

Investigador (I) - E a pior recordação que tu tens das tuas aulas com os estudantes surdos?

Georgina - Às vezes o facto de eu não saber língua gestual... às vezes, quando a intérprete não estava, eu queria comunicar ou queria saber o que eles me queriam perguntar, quais eram as dúvidas e temos que recorrer sempre à escrita (Georgina, E, p. 69, retirado de Melro, 2014a, p. 356).

Investigador (I) - Quais são as tuas errrr... as dificuldades que tu sentes a dar aulas a estudantes surdos?

[...]

Augusto (Aug)- Das minhas dificuldades? É pá, cansa. Cansa e às vezes, e às vezes frustra, porque queres que as pessoas, quer dizer, realmente consigam fazer aquilo que se lhes pediu e que consideras como útil para a formação deles eeeee... e não consegues. (...) É isso eeerrrr... o não seres bem tratado, as coisas não 'tarem, não 'tarem, não 'tarem a resultar, o teres queeeee errrr... o veres que não consegues (Augusto, E, pp. 11-12, adaptado a partir de Melro, 2014a, p.342).

Estes testemunhos iluminam, de forma nítida, os tempos e os contratempos que marcam educação de surdos em Portugal em cenários de educação bilingue. Iluminam o muito do que na Escola e nas sociedades se toma por ignorância, falta de desenvolvimento cognitivo, desinteresse, falta de empenhamento e tantas outras possíveis explicações para o insucesso académico dos estudantes surdos esquecem o essencial: são (quase sempre) eles que têm de fazer o esforço de falar e ser avaliados numa língua que não dominam e à qual, pelas características que apresentam, não podem ter um acesso pleno. Mas, a língua em que muitos deles se sentem confortáveis (a LGP), não foram e nem são ainda apropriadas pela Escola, em particular pelos professores, fazendo com que uns e outros não consigam expressar o que pensam e sentem, com impactos nos processos comunicativos e no sucesso educativo e social. Por isso, se os surdos fossem ensinados e avaliados nas línguas que assume como maternas, ou se lhes fosse propiciado o acesso a currículo multilingue, teriam, provavelmente, desempenhos académicos bem diferentes. O que remete para a questão da equidade de oportunidades, do respeito pela diversidade e dos ambientes de educação formal serem mais, ou menos inclusivos. Remete, igualmente, para a urgência de a Escola desenvolver uma consciência ética e epistemológica que a leve a assumir, nos princípios e nas práticas que apresenta, o compromisso com o *empowerment* dos surdos, dotando-se dos recursos necessários para que não mais permita

vivências de opressão, como as vivenciadas pela Madalena e pelos respetivos professores, afirmando -se, enfim, como uma Escola libertadora, porque mais humanista e mais justa, não mais se nutrindo, como diria Freire, do desalento e da miséria (FREIRE, 1987)

Considerações finais

A educação inclusiva, enquanto ideal educativo, aponta para a construção de um amanhã educacional mais promissor para todos aqueles, que como os surdos, vivenciam um passado e um presente de opressão, expressa em formas de atuação pouco valorizadoras da sua diversidade linguístico-cultural, quando não ao seu silenciamento. No entanto, a voz da Madalena e de outros participantes mostra-nos que, para que esse amanhã aconteça hoje, será necessário derrubar barreiras de várias ordem e natureza, permitindo que os surdos tenham acesso a uma educação que respeite e valorize a sua diversidade e possibilite desenvolver as potencialidades destes estudantes.

Como discutimos, urge que a Escola se afirme como espaço e tempo multicultural e multilíngue, respeitando e valorizando as especificidades e necessidades linguísticas dos surdos, criando ambientes educacionais multilíngues ou pelo menos bilíngues, propícios ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional, com impactos no seu *empowerment* individual e coletivo. Por isso, como a voz da Madalena e de outros participantes evidenciou, urge ultrapassar obstáculos epistemológicos, educacionais e culturais que dificultam que os surdos realizem, como diria Freire (1984, 1999), de forma crítica e cidadã, a (sua) leitura do mundo, com ele interagindo de modo legítimo e prazeroso, fazendo cumprir um dos principais desígnios da Escola e anunciado por Paulo Freire: a adotar uma pedagogia “que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 17)!

Referências

ALLAN, J., & SLEE, R. **Doing inclusive education research**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

ALMEIDA, D., CABRAL, E., FILIPE, I., & MORGADO, M. **Educação bilingue de alunos surdos**: Manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação (ME): Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), 2009.

ALVESSON, M., & SKOLDBERG, K. **Reflexive methodology**: New vistas for qualitative research. London: Sage, 2000.

ANZIEU, D. **Os métodos projectivos**. RJ: Editora Campus, 1981.

APEL, K-O. **Le loges propre au langage humain**. Cahors: Ed. de l'Eclat, 1994.

BAGGA-GUPTA, S. **Literacies and deaf education**. Stockholm: Myndigheten för Skolutvec-kling, 2004.

BAKHTIN, M. **The dialogical imagination** (M. Holquist, Ed.) (M. Holquist, & C. Emerson, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press, 1981. [Original publicado em Russo, em 1929]

BAPTISTA, A. J. **Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

BARROSO, J. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta (UA), 2005.

BENVENUTO, A. What is Deafness? (Or, what do we mean when we talk about the “Deaf”). *In*: Reach Canada (Eds.), **Canadian conference on mental health and deafness**: Working together for a shared future: Conference proceedings. Ottawa: Reach Canada, 2004. Disponível em: http://www.reach.ca/shared_future/eng/table.htm. Acesso em: 12 jun. 2020.

CÉSAR, M. Dialogical identities in students from cultural minorities or students categorised as presenting SEN: How do they shape learning, namely in mathematics?. *In* SctIG Group (Eds.). **2nd socio-cultural theory in educational research & practice conference proceedings**. Manchester: University of

Manchester, 2007. Disponível em:
www.lta.education.manchester.ac.uk/ScTIG/index.htm. Acesso em: 23 jun. 2020.

CÉSAR, M. Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. **Interacções**, v. 8, n. 21, p. 68-94, 2012. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1523>. Acesso em: 2 nov. 2016.

CÉSAR, M. Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio, & M. César (Orgs.), **Interplays between dialogical learning and dialogical self**. Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP), 2013a, p. 151-192.

CÉSAR, M. Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatzu, & A. Iannaccone (Orgs.), **Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school**. Charlotte, NC: IAP, 2013b, p. 35-81.

CÉSAR, M., & AINSCOW, M. (Eds.). **European Journal of Psychology of Education**, v. XXI, n. 3, 2006.

CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. Personal experience methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.), **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1999, p. 150-178.

DELORS, J., MUFTI, I., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., MANLEY, M., QUERO, M., SAVANÉ, M.-A., SINGH, K., STAVENHAGEN, R., SUHR, M., & NANZHAO, Z. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Porto: Edições Asa, 2003.

DENZIN, N. The interpretative process. In A. Haberman, & M. Mieles (Eds.), **The qualitative researchers companion**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002, p. 349-366.

FORLIN, C. Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. **International Journal of Inclusive Education**. 14(7), p. 649-653, 2010.

FREEMAN, F. S. **Teoria e prática dos testes psicológicos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**: A sociedade brasileira em transição. R J: Editora Paz e Terra, S.A., 1967/2000. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 6 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed., RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido, 17. ed., SP: Editora Paz e Terra, 1999.

GILLHAM, B. **Developing a questionnaire**. London/New York, UK/NY: Continuum, 2000.

HAMIDO, G., & CÉSAR, M. Surviving within complexity: A meta-systemic approach to re-search on social interactions in formal educational scenarios. *In* K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. César (Orgs.), **Investigating classroom interactions**: Methodologies in action. Rotterdam: Sense Publishers, 2009, p. 229-262.

INE (2019). **Taxa de abandono precoce de educação e formação**. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contacto=pi&indOcorrCod=0006268&selTab=tab0&xlang=pt. Acesso em: 12 jul. 2020.

LANE, H. **A máscara da benevolência**: A comunidade surda amordaçada (R. Leite, Trad.). Almada: Instituto Piaget, 1997. [Original publicado em inglês, em 1992]

LAVE, J., & WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

MELRO, J. **Escola inclusiva: Uma análise reflexiva feita em torno de um projecto de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular**. (Estudo exploratório, apresentado na Universidade de Lisboa, documento policopiado). DEFCUL, Lisboa, 1999.

MELRO, J. **Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem sempre) bem contada**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), documento policopiado. Lisboa: DEFCUL, 2003.

MELRO, J. **Do gesto à voz. Um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes Surdos no ensino secundário recorrente nocturno**. 2014. Tese. (Doutorado em Educação)- Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014a.

MELRO, J. Língua, participação e poder. **Educação Inclusiva**, 5(1), II-III. [Dossier temático: A aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, editor Joaquim Melro], s/p, 2014b.

MELRO, J. Formação de professores e educação intercultural de surdos em Portugal: o caso do ciclo de conferências do gesto à voz: educação de surdos e inclusão. **Revista Espaço**, 47. ed., jan./jun., p. 21-41, 2017a. Disponível em [<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/353/pdf#>]. Acesso em 21 jun 2020

MELRO, J. Educação inclusiva de surdos: o tempo dos professores, **O Tempo dos Professores**. L. G. Correia, R. C. Leão & S. Poças (Orgs.), Porto: CIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIE) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), 2017b, pp. 1111-1133. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores_monografia_LGC_RL_SP_CIIE_2017.pdf. Acesso em: jul. 12 2020.

MELRO, J. Escola inclusiva: Aquém ou além do pleonasma (educativo)?. In B. Silva, & L. Almeida (Eds.), **Actas do VIII congresso galaico de psicopedagogia** (pp. 1851-1876). Braga: Universidade do Minho, 2005. [CdRom]

MELRO, J.; CÉSAR, M. Educação inclusiva: Do ser ao agir e do dizer ao sentir. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, P. Figueiredo (Orgs.), **Actas do XVI Colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional**. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE, 2009, s/p [CdRom]

MELRO, J.; CÉSAR, M. Desafios profissionais da educação inclusiva: A voz dos professores. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, et al. (Eds.), **Actas do XVII Colóquio AFIRSE. A escola e o mundo do trabalho**. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE, , s/p, 2010a. [CdRom]

MELRO, J.; CÉSAR, M. Educação inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens dos alunos Surdos. **Educação inclusiva**, 1(2), pp.10-17, 2010b.

MELRO, J.; CÉSAR, M. M. Abraçando e efectivando a inclusividade: O exemplo da inclusão de alunos Surdos no ensino regular. In I. Sanches, M. Costa, A. Mota, & Á. Santos (Orgs.), **Para uma educação inclusiva: Dos conceitos às práticas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, vol. I, pp. 255-272, 2012a.

MELRO, J. & CÉSAR, M. Educação inclusiva e equidade: Um estudo de caso com adultos surdos do ensino secundário recorrente nocturno. In L. Lima-Rodrigues & D. Rodrigues (Orgs.), **Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade Almada: Pro-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE)**, Parte II, p. 550-567, 2013.

MELRO, J. & CÉSAR, M. Inclusão de estudantes adultos surdos no ensino recorrente nocturno: Uma (segunda) oportunidade para quem?!. **Interacções**, 10(33), p.128-162, 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6733/5028>. Acesso em: 4 jun. 2020.

MELRO, J. & CÉSAR, M. Inclusão e equidade na educação de surdos adultos. **Journal of Re-search in Special Educational Needs**, 16(v1), pp. 614-618, 2016. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jrs3.2016.16.issue-S1/issuetoc>. Acesso em: 2 jun. 2020.

MELRO, J. & CÉSAR, M. Educação de surdos adultos em Portugal: A(s) voz(es) dos professores. Deaf adult education in Portugal: The teacher's voice(s). **XIV Congresso Psicopedagogia. Área 11: Necessidades Educativas Especiales**, Vol. Extr., 11(2017), pp. 290-301, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.3039>. Acesso em: 26 maio 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). **Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro**. Diário da República - I Série, n. 4. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM), 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) **Mapa da rede de escolas de referência existentes no país**, 2009. Disponível em: http://area.dgicd.minedu.pt/mapa_especial/mapa_de_portugalCegosSurdos.html. Acesso em: 5 jun. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

ONU. **Convention on the rights of persons with disabilities**, 2007. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=14&pid=150>. Acesso em: 3 jul. 2020.

PARASKEVA, J. **Educação e poder**. Abordagens críticas pós-estruturais, v. 1. Mangualde: Edições Pedagogia Ltda., 2008.

PORDATA. **Taxa de abandono precoce de educação e formação**, 2008. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educacao+e+formacao+total+e+por+sexo-433-4678>. Acesso em: 5 jun. 2020.

SOFIATO, C. G. Experiência educacional inclusiva e surdez: conquistas e desafios. *In*: R. Ribeiro. (Org.). **Educação Especial: olhar o presente para pensar o futuro**. São Paulo, SP: Quinta ventura Livros & UNESP, 2014, v. 1, p. 149-171.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Salamanca: UNESCO & Ministry of Education and Science, 1994.

UNESCO. **Education for all by 2015: Will we make it?**, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

VERGNAUD, G. Représentation et activité: Deux concepts étroitement associés. **Recherches en Education**, v. 4, p. 9-22, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. SP: Martins Fontes, 1989.

YIN, R. **Case study research: Design and methods**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990.

O SISTEMA *SHAPE CODING* COMO FERRAMENTA PARA A REFLEXÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS*

Joseane Maciel Viana
Tatiana Bolívar Lebedeff

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa - LP como segunda língua - L2 para surdos já é uma realidade legal (BRASIL, 2005; 2015), porém, há muitas dificuldades enfrentadas pelos docentes ao criar estratégias de ensino desta língua para seus alunos.

Uma dessas barreiras está na diferença de modalidades entre as duas línguas. Para o Relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC/SECADI, 2014), a Língua de Sinais é a L1 dos estudantes surdos, enquanto que:

[...] a Língua Portuguesa assume o papel de segunda língua (L2) em uma segunda modalidade (M2) para os surdos, ou seja, além de ensinar uma segunda língua utilizando metodologia específica para o seu ensino, o ensino de línguas com modalidades diferentes (visual-espacial e oral-auditiva) exige desenvolver metodologia para o ensino na segunda modalidade. Na educação, portanto a Língua Portuguesa será ensinada nesta qualidade (MEC/SECADI, 2014; p. 11).

A dificuldade, infere-se, pode estar em como relacionar informações morfológicas e sintáticas que são representadas linearmente na escrita da língua portuguesa para uma lógica visuoespacial com características de simultaneidade.

Lessa-de-Oliveira (2012) explica que nas línguas de sinais a imagem acústica é substituída por uma imagem visual. A autora destaca que, por sua natureza auditiva o significante acústico se articula de forma linear, já o significante das línguas visuoespaciais incorpora a natureza tridimensional do

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.205-218

espaço visual em que se articula. Ou seja, os elementos constitutivos do sinal (configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da palma da mão e expressões não manuais) ocupam o espaço tridimensional, de forma simultânea. A presença de cada um desses elementos é percebida no espaço, ao mesmo tempo, enquanto o sinal está sendo enunciado.

Levando em consideração que a língua é visual e tridimensional, é importante discutir sobre a experiência visual dos surdos no processo de escolarização e no ensino de língua, seja ela L1 ou L2/ língua de leitura. Lebedeff (2017) comenta que este conceito engloba as possibilidades de interação e compreensão do mundo, pelos surdos, através da visão. A autora salienta que não é uma situação biológica de compensação, mas sim, uma organização linguística, cognitiva e cultural das pessoas surdas. Quadros, (2003; p. 93) explica que as experiências visuais são as que perpassam a visão. Para a autora a experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos, entre outros) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias, entre outros).

Nesse sentido, de acordo com Lebedeff (2017) artefatos culturais que privilegiam a visão, tais como a língua de sinais, o Letramento Visual, as modificações arquitetônicas, as inovações tecnológicas, entre outros, são desenvolvidos, portanto, pela e para a comunidade surda, para dar conta da interação no mundo e compreensão deste próprio mundo que prescinde de som. A autora propõe, ainda, a necessidade do tensionamento de uma “visualidade aplicada”, ou seja, que as práticas pedagógicas, os artefatos tecnológicos, as arquiteturas curriculares, entre outros, sejam problematizados e propostos a partir da compreensão da experiência visual.

Na mesma linha de discussão, levando em consideração as experiências visuais das pessoas surdas, Lacerda, Santos e Caetano (2011) destacam a necessidade de proposição de uma pedagogia que atenda às necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir das experiências visuais, a maior parte das informações para a construção do seu conhecimento. As autoras salientam que não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é necessário explicar os conteúdos, em sala de aula, utilizando o potencial visual intrínseco a Libras. As autoras defendem, para os surdos, a Pedagogia Visual, sabendo-se que:

Para os surdos os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua viso-gestual, pode ser comparada a um filme, já que o

enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas explorando a simultaneidade e a consecutividade de eventos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011, p. 104).

É importante salientar que o documento intitulado “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (MEC/SECADI, 2014), elaborado pelo Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias no 1.060/2013 e no 91/2013 do MEC/SECADI que discutiu e publicou um relatório defendendo a educação bilíngue para surdos no Brasil apresenta a importância da experiência visual não apenas para a aprendizagem, mas também, para o desenvolvimento da identidade surda:

Para a pessoa surda, a relevância dos aspectos visuais traz como consequência a invenção de artefatos culturais que usam a visão, como seja: a língua de sinais, a imagem, o letramento visual ou leitura visual. Esses artefatos são importantes para criar o ambiente necessário ao desenvolvimento da identidade surda e requerem o uso de mecanismos adequados para sua presença acontecer, tendo em vista que se diferencia constituindo significantes, significados, valores, estilos, atitudes e práticas (p. 14).

Entretanto, Peluso e Lodi (2015) salientam que não se pode banalizar a visualidade dos surdos, pois não é algo que se pode ensinar. A visualidade, de acordo com os autores, é uma maneira de estar no mundo, que está fundamentalmente determinada pela língua e pelo discurso. Os autores sugerem que a concepção de que os surdos organizam o mundo de modo linguístico e enunciativo no plano visual possibilita considerar, também, que a visualidade não lhes é externa, mas sim, constitutiva de sua subjetividade e da forma que organizam sua realidade.

Nesse sentido, como comenta Santos (2020; p.80) “o surdo não é visual, a Língua de Sinais é”. A visualidade das línguas de sinais, segundo o autor, que se materializa na própria combinação de movimentos, pontos de articulação, configuração de mãos, delimitações espaciais e expressões faciais, possibilita a exploração de outros recursos visuais.

Com relação a experiência visual dos surdos, que traça um percurso linguístico e cultural, Santos (2020) argumenta que, ao assumir-se a perspectiva da visualidade como constitutiva da língua de sinais, e esta, por sua vez, constitutiva do sujeito usuário da Libras há a demanda da escola por

“iniciativas que possam prover condições visuais eficientes para educação de surdos, tanto em ambiente bilíngue quanto inclusivo” (p.15). Para o autor é necessário propor aos surdos, em seu contexto educacional, práticas e recursos didáticos que utilizem e explorem vivências visuais.

Oliveira (2009) problematiza o processo de leitura e escrita das crianças surdas brasileiras, mostrando como possibilidade de interpretação a visualização dos textos. A autora realizou uma análise da escrita de chineses, os quais utilizam ideogramas para registrar a língua oral, como um comparativo à escrita alfabética, outra forma de registro de outros idiomas, como a Língua Portuguesa brasileira. Oliveira propõe o conceito de consciência visual, buscando, assim, equacionar o problema da descontinuidade entre os dois sistemas linguísticos aos quais o aluno surdo é exposto.

A autora defende que uma metodologia própria de ensino e aprendizagem para surdos, considerando a possibilidade da estruturação de uma prática pedagógica voltada para atividades que estimulem a Consciência Visual, pode favorecer a produção da escrita. De acordo com Oliveira (2009), o surdo, ao longo da sua educação, se apropria de “imagens visuais”, através das quais, a partir da representação interna em língua de sinais, ele constrói o conhecimento sobre o objeto de estudo. Comenta que, após este processo, ele estaria pronto para desenvolver a escrita, utilizando a base alfabética. Desta forma, a consciência visual se mostra como um “mecanismo de elaboração psíquica sustentada na: representação visual do objeto - a imagem; [e na] abstração do objeto como unidade constituída de partes” (OLIVEIRA, 2009, p. 190). Deste processo resulta a representação simbólica do objeto, primeiramente através da língua de sinais e posteriormente da escrita alfabética. Para mediar o desenvolvimento da linguagem escrita do surdo, discute ser imprescindível a presença de um sujeito bilíngue, com fluência em língua de sinais e na língua oral escrita, o qual poderá interferir no processo de aquisição da linguagem escrita. Somente desta forma, segundo a autora, poderá haver a expansão da consciência visual do sujeito surdo.

Esta introdução buscou provocar o leitor a formular uma pergunta: como possibilitar visualidade na aprendizagem da língua escrita considerando as diferenças de modalidade entre as línguas? O presente capítulo tenta responder, em parte, a pergunta, ao apresentar uma possibilidade de visualização da gramática da Língua Portuguesa para auxiliar a compreensão

No Brasil, Sampaio (2018) iniciou o trabalho com o mesmo código na educação de surdos, utilizando as marcações de tempos verbais no trabalho com o Modo Indicativo com alunos de Educação de Jovens e Adultos. Sampaio (2018) testou a inserção dos marcadores temporais nos verbos escritos em LP. No entanto, a autora não fez proposições de novos marcadores que contemplassem as lacunas no Shape Coding para a gramática da Língua Portuguesa.

Diante disto, como uma continuação do trabalho de Sampaio (2018), foi proposta a adaptação e ampliação do Shape Coding para a gramática da LP em Viana (2019), com base na visualidade surda e nas relações entre as duas línguas - LP e Libras, a fim de que se pudesse ofertar uma ferramenta de apoio para a análise e compreensão linguística da Língua Portuguesa como língua de leitura. A seguir, serão apresentados e exemplificados os resultados da tradução e adaptação do sistema.

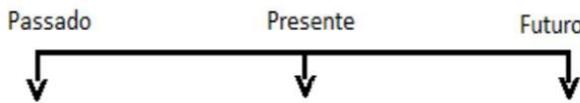
Descrição, tradução e adaptação do sistema *Shape Coding*, de Susan Ebbels

A distância entre os dois casos de uso de shape coding (clínica de Susan Ebbels e escola de surdos) se desdobra em muitos aspectos: o contexto de trabalho (este escolar e aquele terapêutico), o linguístico (este bilíngue e aquele monolíngue), o modal, ou seja, o fato de que para surdos estão envolvidas duas modalidades linguísticas, entre outros fatores. Salienta-se aqui, portanto, que esta adaptação envolve o trabalho com duas línguas e duas modalidades, enquanto que nos estudos de Susan Ebbels é realizado uma terapia com falantes da mesma língua que escrevem.

O desenvolvimento das atividades envolvendo o *Shape Coding* dá ênfase no trabalho explícito com a gramática da LP. Mesmo que isso pareça estranho ao se pensar em ensino de segunda língua, Sampaio (2018), almejando que seus alunos soubessem utilizar os verbos nos devidos tempos, utilizou-se das estratégias visuais do *Shape Coding* e percebeu que “pela ênfase na mudança dos sufixos dos verbos, os alunos puderam entender o motivo das mudanças nesses e assim iniciar um processo de decodificação dos verbos nos textos” (p. 87).

Sampaio (2018) desenvolveu uma linha do tempo (Figura 3) para ilustrar as marcações de acordo com o sistema de Ebbels (2007, 2014). Nesta linha, apenas estão marcados os grandes tempos, passado, presente e futuro, sem fazer menção aos diversos tempos de que existem dentro de cada um destes. Além disto, a pesquisadora trabalhou com o Modo Indicativo, e mostrou em suas pesquisas que o resultado foi satisfatório ao ponto de aparecer os diferentes tempos na produção textual dos alunos surdos.

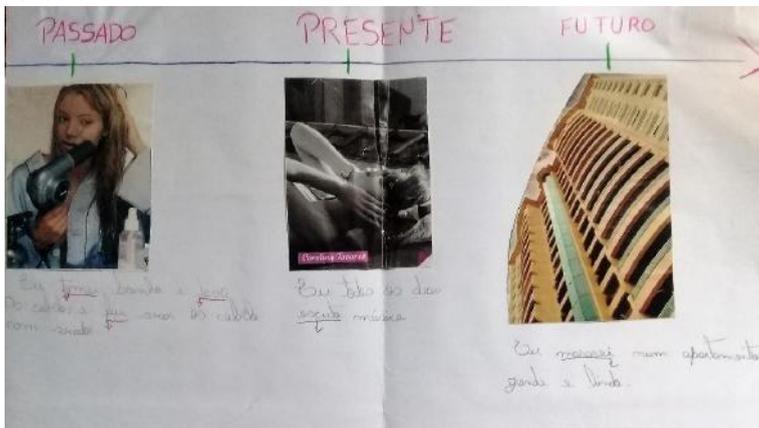
Figura 3: Linha do tempo adaptada por Sampaio partir do Shape Coding



Fonte: Sampaio (2018; p.15)

No decorrer das atividades em sala de aula, sendo Libras a língua de instrução, a autora evidenciava a mudança dos sufixos e explicava o que seria o radical e porque estava modificando o “final” da palavra. Isto auxiliou os alunos a compreenderem textos e escreverem frases sobre diferentes momentos da vida, como pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 - Atividade com a linha do tempo e organização dos tempos verbais



Fonte: Sampaio (2018, p.62)

A partir dos resultados significativos de Sampaio (2018), iniciou-se a tradução e adaptação de outros elementos do sistema. Para a descrição do sistema criado por Susan Ebbels, foram consultados artigos da criadora do sistema em parceria com outros pesquisadores, disponíveis na internet, e um vídeo da autora no canal da SAGE Publishing³, editora internacional interessada na publicação de conteúdos inovadores de alta qualidade na área acadêmica e profissional. A primeira tentativa de explicação deste sistema visual, composto de formas e cores, foi em 2007, no artigo “Ensinando gramática para crianças em idade escolar com comprometimentos linguísticos específicos com o uso do Shape Coding” (EBBELS, 2007)⁴. Este texto foi a base do sistema aqui descrito, porém com retificações propostas no vídeo de 2014, trabalhadas já nos experimentos dos outros dois artigos do mesmo ano: Ebbels et al (2014) e Kulkarni, Pring e Ebbels (2014).

Para Ebbels et al (2014) *Shape Coding* é uma forma de trabalhar a Língua Inglesa escrita através de cores e formas que refletem, de maneira explícita, as regras da língua. A criadora deste sistema traz a ideia de recursos visuais para auxiliar na compreensão do funcionamento linguístico (p. 32). Em 2007, Ebbels propôs uma lista de cores para diferentes classes de palavras, tendo como precursor o esquema pensado por Lea (1965, 1970), o *The Colour Pattern Scheme*. Ela ainda se debruçou sobre diversos estudos que trabalhavam com formas geométricas no ensino de línguas. A fim de combinar ferramentas e criar algo mais complexo, para utilizar apenas um sistema que abarcasse estruturas frasais, análise de orações e textos, além de poder dar enfoque na flexão verbal, surgiu o *Shape Coding* (EBBELS, 2007, p. 69).

De acordo com Ebbels (2007), “no sistema *Shape Coding*, as cores são usadas para demarcar classes gramaticais a que as palavras pertencem e as formas para significar a função e posição sintáticas das mesmas em sentenças” (p. 70). Ou seja, dentro das diferentes formas utilizadas neste sistema, os alunos encontrarão as palavras (“partes das frases”) as quais comumente

³ Maiores informações sobre a editora SAGE Publishing disponíveis no website <https://us.sagepub.com/en-us/sam>

⁴ “Teaching grammar to school-aged children with specific language impairment using Shape Coding” (EBBELS, 2007)

ocupam aquelas funções sintáticas. Isto pode representar uma maneira de estudo e fixação através de relações psico e metalinguísticas que poderão construir o conhecimento acerca do uso da linguagem escrita pelo aluno. Com estes referentes visuais, entende-se que o aprendizado da linguagem escrita se torna mais visual e acessível também aos surdos.

As cores foram ressignificadas no sistema *Shape Coding* entre as publicações de 2007 e 2014. A figura 5 mostra as imagens das versões inicial e final da tabela de cores do sistema, apresentadas em Ebbels (2007) e no vídeo do canal SAGE (EBBELS, 2014), respectivamente:

Figura 5: *Shape Coding* - cores

Colour	Part of speech	Examples
Red	Noun/pronouns	boy, table, I
Pink	Det/possessive pronouns	the, a, my
Yellow	Verb	push, melt
Green	Adjective	hard, sad
Blue	Preposition	in, through
Purple	Coordinating conjunction	and, but, or
Orange	Subordinating conjunction	because, if

Ebbels (2007)

Shape Coding – colours	
<u>Noun / Pronouns</u>	(boy, table, I)
<u>Det / Possessive pronouns</u>	(the, a, my)
<u>Verb</u>	(push, melt)
<u>Adjective</u>	(hard, sad)
<u>Preposition</u>	(in, through)
<u>Adverb</u>	(quickly, carefully)
<u>Coordinating conjunction</u>	(and, but, or)
<u>Subordinating conjunction</u>	(because, if)

Ebbels (2014b)

Fonte: Viana (2019, p. 53)

Em uma primeira análise, percebe-se a mudança de cores para representar as palavras pertencentes às classes gramaticais *verbos* e *preposições*, além da inclusão da classe dos *advérbios* com a cor marrom. As cores foram ressignificadas no sistema *Shape Coding* para atender as demandas que se apresentaram entre os anos de 2007 e 2014. Em uma síntese, de acordo com a tradução de Viana (2019), tem-se:

Tabela 1: Cores no sistema Shape Coding

SHAPE CODING - CORES	
CORES	SIGNIFICADO
VERMELHO	SUBSTANTIVOS E PRONOMES PESSOAIS
ROSA	PRONOMES POSSESSIVOS
AZUL	VERBOS
VERDE	ADJETIVOS
AMARELO	PREPOSIÇÕES
MARROM	ADVÉRBIOS
ROXO	CONJUNÇÕES COORDENATIVAS
LARANJA	CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS

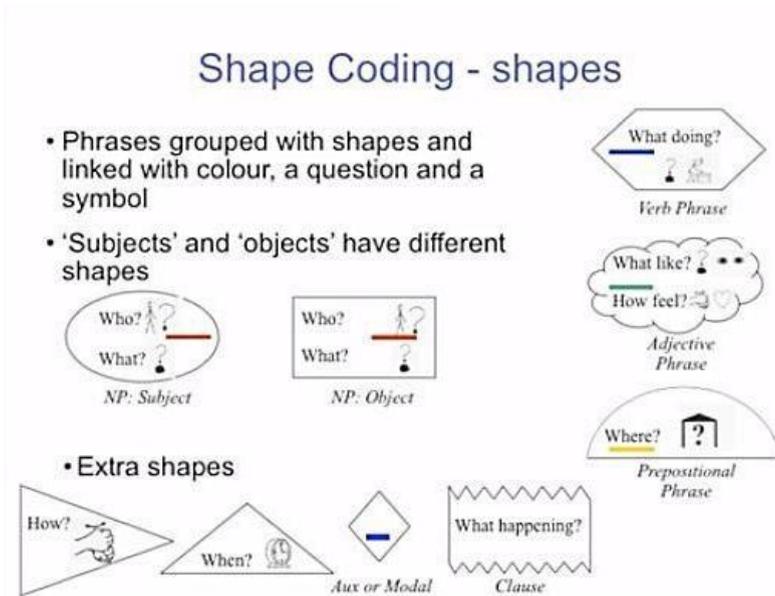
Fonte: Viana (2019; p.53)

Percebe-se que as cores referentes aos verbos e pronomes são trocadas entre si após Ebbels (2007), com o argumento, apresentado em Ebbels et al (2014) de que a cor amarela para a análise do funcionamento de verbos em frases e textos não ficava *saliente* o suficiente.

Os alunos são chamados a sublinharem as palavras com a cor de acordo com a classe gramatical a qual ela pertence, mas o uso de todas as cores propostas não ocorre no primeiro momento, é claro. Conforme os estudos gramaticais vão se aprofundando nas terapias (modo como tem sido trabalhado o *Shape Coding* com crianças com comprometimentos linguísticos), novas cores vão sendo apresentadas. Na adaptação proposta por Viana (2019), foi necessária a criação de cores para as demais classes gramaticais utilizadas na Língua Portuguesa com maior frequência e regramento como, por exemplo os artigos e numerais, e ainda uma diferenciação entre as marcações dos diferentes tipos de pronomes.

As funções sintáticas, por sua vez, são representadas por formas que englobam uma ou mais palavras e, se confeccionadas para uso didático, são facilmente movimentadas de acordo com a necessidade da atividade proposta. Uma apresentação simplificada destas formas no vídeo disponibilizado por SAGE (EBBELS, 2014) é a apresentada na figura 6:

Figura 6: Formas utilizadas no *Shape Coding*



Fonte: Ebbels (2014)

De acordo com Ebbels (2007; 2014), as formas do sistema *Shape Coding* são utilizadas quando necessitamos evidenciar funções sintáticas nas sentenças. Estas funções podem ser encontradas na análise da gramática da LP, porém, devido às peculiaridades da Língua Inglesa e do Língua Portuguesa, algumas adaptações precisam ser levadas em conta. Viana (2019), quando propôs a tradução literal do sistema para análise sintática, percebeu essas diferenças e algumas lacunas nas marcações para análise da LP usada no Brasil:

Algumas descrições puderam ser facilmente identificadas e relacionadas com elementos da análise gramatical da Língua Portuguesa, porém não todas. Um exemplo é a “frase adjetiva” que, em um primeiro momento se assemelha ao nosso *predicativo do sujeito*, mas a regra de possuir pelo menos um adjetivo foge das exigências para esta função sintática. (VIANA, 2019, p. 55)

A autora não inseriu novas formas para completar o sistema de Ebbels, por entender que, mesmo tendo diferentes relações entre classes gramaticais (os sublinhados coloridos) e as funções sintáticas nas duas línguas. Com o uso experimental em salas de aula do ensino fundamental, Viana percebeu, como um dos pontos positivos do sistema, a sobreposição de informações de forma visual, o que auxiliou na identificação gramatical ao mesmo tempo em que as marcações não interferiram na compreensão geral dos alunos.

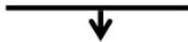
O sistema *Shape Coding*, além de cores e formas, possui alguns marcadores para flexão verbal e concordância verbal/nominal através de sublinhados. A utilização destes marcadores destaca funções verbais as quais auxiliam os alunos em um primeiro momento de compreensão através da análise gramatical (EBBELS, 2014). Estas pistas visuais foram as mais utilizadas e apreendidas pelos alunos surdos, principalmente pela função central dos verbos em sentenças na ordem direta, mais comumente escritas pelos usuários de uma língua como língua estrangeira ou segunda língua. Utilizando como base as explicações no vídeo apresentado por Susan Ebbels (2014), foi desenvolvida a tabela 3, abaixo, para sintetizar as ideias propostas:

Tabela 2: Verbos no sistema Shape Coding (A)

	SHAPE CODING			
Marcador				
Significado	Singular	Plural	Particípio passado	Gerúndio

Fonte: Viana (2019; p. 56)

Tabela 3: Verbos no sistema Shape Coding (B)

	SHAPE CODING		
Marcador			
Significado	Presente	Passado	Futuro

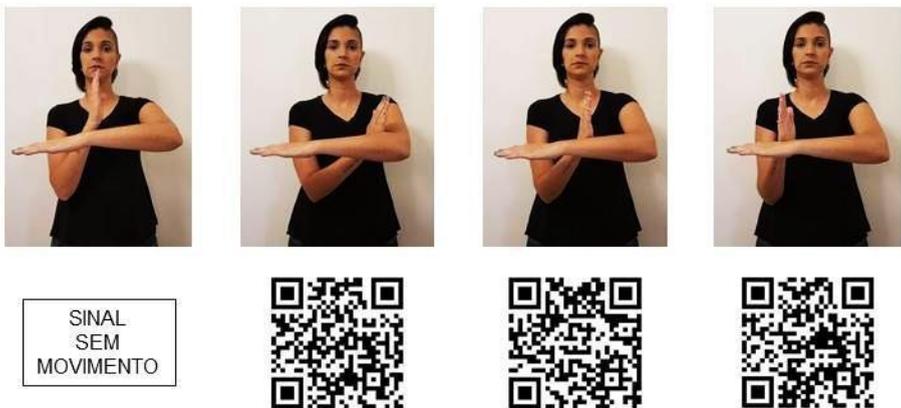
Fonte: Viana (2019; p.56)

A partir das informações das Tabelas 3 e 4, Viana (2019) evidenciou as lacunas que se criaram pelas diferenças entre a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa. Um dos complicadores do estudo da LP escrito como língua de leitura, ou L2M2 das pessoas surdas são as múltiplas possibilidades de registro

de uma ação no tempo pretérito, por exemplo. Os Modos Verbais e os diferentes tempos dentro de cada um se mostram como um desafio para professores desta língua, neste contexto de ensino. Em Libras é possível falar sobre fatos nos diferentes tempos marcados morfologicamente na Língua Portuguesa, porém não há mudança significativa na execução dos sinais, pois esta relação é feita na construção das sentenças.

Utilizar a Língua Brasileira de Sinais é diferente de analisá-la. Logo, para o estabelecimento de relações metalinguísticas entre ela e a LP serão necessárias novas marcações, inclusive na sinalização. Viana (2019) evidencia esta necessidade ao referir-se aos grandes tempos com sinais-combinados localizados no braço, conforme imagem abaixo:

Figura 7: Momento de Enunciação e Pontos de Referência em LIBRAS



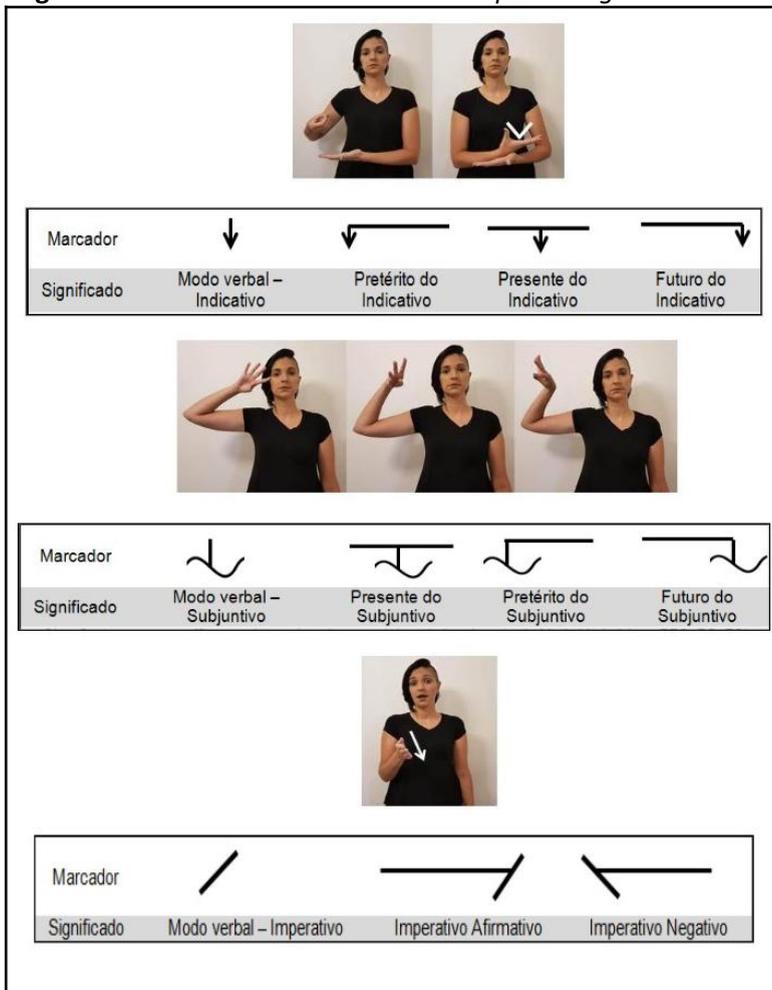
Fonte: Viana (2019, p.86)

Além disso, sinais-combinados para os modos verbais, criados em conjunto com os alunos, foram registrados e discutidos pela autora com base na Libras em busca de uma construção de Consciência Visual (OLIVEIRA, 2009) para a ampliação da competência linguística dos alunos surdos. Logo, para serem utilizados com pistas visuais com os alunos surdos, a tradução do sistema *Shape Coding* foi adaptada, recebendo novos marcadores.

Tendo sido construídos para ser uma pista visual relacionada ao sinal-combinado em Libras, as “ponteiros” dos sublinhados dos tempos verbais nos Modos indicativo, subjuntivo e imperativo foram modificadas a fim de lembrar

os sinais ACONTECER, IMAGINAR e JÁ, respectivamente (Viana, 2019). Na mesma proposta de adaptação para a gramática da Língua Portuguesa, a autora indica colocar a sigla específica de cada tempo verbal abaixo da ponteira, em uma análise mais aprofundada. Visualmente, em Libras e em uma adaptação do *Shape Coding*, as marcações ficaram assim:

Figura 8: Modos verbais em Libras e *Shape Coding*



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Viana (2019)

A adaptação do *Shape Coding* traz, segundo Viana (2019), a possibilidade de reflexão sobre a L1 e sobre a L2M2 quando se trabalha com alunos surdos, principalmente daqueles com surdez mais profunda, que não se utilizam de momentos de oralização. A estes alunos chama à atenção toda a forma de recurso visual utilizado em sala de aula.

Considerações finais

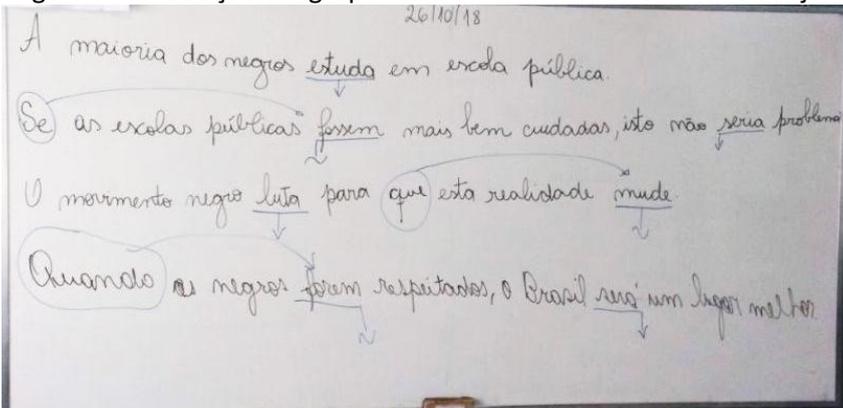
Estudos com a aplicação deste sistema, e mais precisamente da análise verbal em LP com surdos brasileiros, estão começando a acontecer e já demonstram o potencial do sistema para auxiliar na compreensão de um texto escrito. Sampaio (2018) experimentou utilizar as marcações verbais originais em sala de aula com alunos surdos, no trabalho com tempos simples do Modo Indicativo e teve êxito nas atividades propostas. A autora sugere que o *Shape Coding* pode ser uma possibilidade visual para os alunos surdos perceberem as diferenças na escrita de verbos na Língua Portuguesa, nessas primeiras inserções práticas do sistema.

Viana (2019), com alunos de sexto ano, utilizou as pistas visuais do *Shape Coding* referentes ao reconhecimento de classes gramaticais no contexto do estudo vocabular dos móveis da casa. Através de uma atividade que teve início no uso prático das palavras ao descreverem suas casas com o auxílio visual de uma maquete, eles foram orientados na leitura e escrita de textos sobre o mesmo assunto. Durante o contato com a Língua Portuguesa escrita, as cores designadas para a marcação dos artigos, substantivos e pronomes foram de grande auxílio na compreensão do uso dos mesmos e na sua relação de concordância nominal. A autora utilizou pré-teste e pós-teste após refletir, utilizando o *Shape Coding* em sala de aula, junto com os alunos, o uso das classes. No pós-teste teve como resultados que os alunos conseguiram utilizar adequadamente os artigos indefinidos, além dos definidos, e a substituição, com propriedade, de substantivos por pronomes pessoais do caso reto.

Já com alunos de nono ano, Viana (2019) experimentou a aplicação das novas marcações para os modos verbais, em especial o Modo Subjuntivo quando em períodos compostos com o Modo Indicativo. A atividade realizada em grupo teve como resultado produções frasais com o uso correto dos verbos, como mostra a figura 9. A autora salienta que os alunos compararam o

que “era real” e o que “poderia ser real”, percebendo o significado de construções morfológicas específicas para modos verbais em Língua Portuguesa.

Figura 9: Construção em grupo - MOVIMENTO NEGRO - Modo Subjuntivo



Fonte: Viana (2019, p. 87)

O objetivo geral deste capítulo foi apresentar a tradução e a adaptação do sistema *Shape Coding* para a sua utilização em sala de aula com estudantes surdos, na análise gramatical da Língua Portuguesa. É importante destacar que o *Shape Coding* não se configura como um “método” de ensino de língua escrita. É, com certeza, uma importante ferramenta para o dia-a-dia na sala de aula, que exige, dos professores, um conhecimento profundo tanto da gramática da LP como da Libras, a fim de possibilitar aos alunos a comparação e contrastação entre a L1 e a L2M2. Deste modo, a fluência na Libras é algo indispensável, tanto nos primeiros contatos com a literatura sobre o tema, assim como na prática em sala de aula.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
Acesso em: 26 out. 2019.

EBBELS S. H. Teaching grammar to school-aged children with Specific Language Impairment using Shape Coding. **Child Language Teaching and Therapy Journal**, n. 23, 2007, p. 67-93. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1191/0265659007072143>. Acesso em: 15 jan. 2018.

EBBELS S. H. et al. Improving comprehension in adolescents with severe receptive language impairments: a randomized control trial of intervention for coordinating conjunctions. **International Journal of Language and Communication Disorders**, jan./fev., 2014, v. 49, n. 1, p. 30-48.

EBBELS S. H. Vídeo: **Susan Ebbels talks about the SHAPE CODING system**. Website YouTube. SAGE Publishing. 2014b. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Ot-uekkC560&t=68s>. Acesso em: 15 nov. 2017.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J.F. Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos. *In*: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F (Orgs.) **Língua Brasileira de Sinais - Libras: uma introdução**. São Carlos: UFSCAR, 2011.

LEBEDEFF, T. B. Práticas bilíngues em Escolas de Surdos: Pennsylvania School for The Deaf e Oak Lodge School. **Espaço**. Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, n. 44, p. 67-84, jul./dez. 2015.

LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. *In*: LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017, p. 226-251.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. **REVEL**. v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 15 jan. 2018.

OLIVEIRA, T. C. B. C. de. **A escrita do aluno surdo: interface entre a Libras e a língua portuguesa.** 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

PELUSO, L.; LODI, A. Claudia B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-81, dec. 2015. Disponível em: <https://url.gratis/PRuUX>. Acesso em: 01 ago. 2020.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

SAMPAIO, C. C. R. **O uso do Shape Coding no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos: um estudo sobre variação temporal.** 2018. 108f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SANTOS, O. C. **Uma ideia na mão e uma câmera na cabeça: cinema na educação bilíngue de surdos e surdas.** 2020. Tese de doutorado não publicada. São Carlos: UFSCAR, 2020. Disponível em: <https://url.gratis/C6y87>. Acesso em: 01 ago. 2020.

VIANA, J. M. **Adaptação do Shape Coding para o ensino de Língua Portuguesa para surdos do sexto ano do Ensino Fundamental.** 2019. Dissertação de Mestrado não publicada. Pelotas: UFPEL, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4478>. Acesso em: 02 ago. 2020.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NA ESCOLA “INCLUSIVA”: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS*

Lucineide Machado Pinheiro

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa para surdos esteve centrado durante muito tempo na abordagem oralista, privilegiando assim o ensino da modalidade oral da língua, por meio da qual os estudantes deveriam se comunicar e aprender os conteúdos. Segundo esta abordagem, a língua é concebida como um código formado por prescrições supostamente voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, para usar a língua de maneira considerada adequada, o estudante deveria administrar e dominar o código, isto é, as suas regras (KOCH, 2001 apud PEREIRA, 2014). De modo paralelo, a língua de sinais, compreendida de maneira equivocada como gestos rudimentares e/ou mímica, era proibida de ser utilizada pelos surdos nas escolas. (GUARINELLO, 2007).

A despeito de parte dos estudantes demonstrar bom domínio dos eixos¹ de ensino de língua portuguesa, muitos aprenderam a usar a língua de forma fragmentada e sem que, principalmente, desenvolvessem uma produção escrita como expressão da compreensão e reflexão de texto, em decorrência da adoção da concepção de língua como código, “[...] como se os estudantes aprendessem a língua de fora para dentro, sem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento” (PEREIRA, 2015, p. 02).

Nesse contexto, as dificuldades apresentadas pelos surdos na compreensão da língua portuguesa passaram a ser atribuídas à surdez, e não à abordagem de ensino utilizada. Autores como Fernandes (1998), Pereira (2009) e Pinheiro (2018) atestam que os obstáculos encontrados pelos surdos na aprendizagem da língua portuguesa não podem ser imputados à surdez,

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.223-246

¹ Segundo a BNCC (2016, p. 71), os eixos de ensino de Língua Portuguesa são “[...] oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos - sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão -, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)”.

pois resultam da abordagem empregada nas escolas, que não atende às especificidades linguísticas e de aprendizagem desses alunos. A abordagem utilizada, tanto para alunos surdos como para ouvintes, não cumpre as finalidades do ensino de língua no que tange à compreensão de texto e de mundo voltada à formação humana.

Devido ao insucesso da abordagem oralista nas práticas de ensino de língua portuguesa, retratado nas complicações geradas para o processo de ensino-aprendizagem dos surdos, bem como nas reivindicações da comunidade surda para que a língua de sinais fosse aceita nas escolas, em 1970 a abordagem da comunicação total começou a ser utilizada com o propósito de ensinar a língua portuguesa aos surdos e viabilizar a comunicação entre estes e os ouvintes (PEREIRA, 2014). A comunicação total sugere “[...] o uso de gestos naturais, da língua de sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir linguagem, vocabulário, conceitos e ideias” (GUARINELLO, 2007, p. 31).

Apesar da rápida disseminação, a abordagem da comunicação total não produziu os resultados esperados em relação ao desempenho acadêmico dos surdos, em razão de ser impossível o uso simultâneo da língua de sinais e da língua majoritária (GUARINELLO, 2007).

Com o objetivo de contemplar as particularidades linguísticas e de aprendizagem dos surdos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, além de contrapor a ideia de que o aprendizado da língua majoritária como primeira língua é que possibilitaria ao surdo desenvolver-se cognitivamente, no final da década de 1970, emerge no Brasil a abordagem bilíngue, também em consequência das reivindicações do movimento surdo em prol do reconhecimento da língua de sinais e pela liberdade de seu uso dentro e fora do ambiente educacional. Conceituada por Fernandes e Correia (2015) como a diretriz dos modelos educacionais, a abordagem bilíngue considera a Língua Brasileira de Sinais (Libras)² como a primeira língua do

² Neste trabalho, escolhemos a grafia Libras (com a primeira letra em maiúscula), à semelhança de Brito (2013, p. 12), porque entendemos “[...] que se trata do acrônimo de língua brasileira de sinais e os acrônimos com quatro letras ou mais têm apenas a inicial maiúscula quando são pronunciados como uma única palavra. O uso da grafia Libras, além de ser atualmente a mais difundida, é também compatível com a maior parte da legislação de reconhecimento e regulamentação dessa língua”; embora existam variações, tais como LIBRAS, LSB, libras e não haja um consenso na literatura a respeito da grafia.

surdo e a língua majoritária - no caso do Brasil, a língua portuguesa -, sua segunda língua.

A abordagem bilíngue “[...] preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de ‘aprendizagem’”. (LACERDA, 2000, p. 73). Além disso, recomenda ainda que a língua portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita, seja ensinada com base nos conhecimentos da língua de sinais (LACERDA, 2000); isto é, a língua de sinais deve se constituir como língua de comunicação e instrução nas práticas pedagógicas (QUADROS, 1997). Dessa forma, trata-se de uma abordagem que possibilita que o surdo se desenvolva plenamente tanto em termos de linguagem quanto de cognição.

Segundo Matos (2017), a abordagem bilíngue pode ser desenvolvida por meio de dois modelos: simultâneo ou consecutivo. No bilinguismo simultâneo, o ensino da segunda língua realiza-se de forma síncrona ao ensino da primeira, porém em momentos diferentes e com interlocutores distintos. No caso da criança surda, o ensino da língua de sinais deve, preferencialmente, efetivar-se por meio de uma pessoa surda, e o da língua portuguesa com uma pessoa ouvinte, tão logo a surdez seja diagnosticada (GUARINELLO, 2007). Esse modelo de bilinguismo tem sido bastante questionado por alguns autores (QUADROS, 1997; MATOS, 2017); segundo propõe Vygotsky ([1934] 2001), em razão da necessidade do domínio de uma primeira língua que organize e constitua o pensamento para que o processo de ensino-aprendizagem da segunda aconteça de forma plena. No bilinguismo consecutivo, somente quando a criança surda tem o domínio da língua de sinais é que ocorre o ensino da segunda língua. Se considerarmos esse tipo de bilinguismo como proposta-modelo, uma vez que pressupõe o domínio da primeira língua pela criança, temos de ponderar o fato de que muitos surdos nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais (CAMPOS, 2017); logo, tanto o acesso a esta língua quanto as experiências culturais, às quais deveriam ter acesso, são impossibilitadas devido aos espaços monolíngues nos quais convivem. Nesse sentido, torna-se fundamental oportunizar o aprendizado da língua de sinais aos familiares da criança surda já no decurso dos seus primeiros anos de vida.

No contexto educacional brasileiro, a proposta bilíngue ganhou força na década 1990, com a consolidação - apenas em termos legais - da inclusão escolar, influenciada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994), da qual resultou a Declaração de Salamanca³. A inclusão escolar pauta-se no princípio de que todas as pessoas, independente de quaisquer condições físicas, sociais e linguísticas, têm direito a receber educação de qualidade em escolas comuns. Para tanto, orienta que as escolas, as políticas públicas e o sistema educacional, de modo geral, adequem-se em direção às particularidades dos estudantes. Em relação aos surdos, a Declaração de Salamanca propõe que:

[...] políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças individuais. A importância da linguagem de signos [língua de sinais] 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 tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos [sinais] (UNESCO, 1994).

Embora a inclusão escolar tenha corroborado com a educação de surdos ao se referir à abordagem bilíngue em suas proposições, foi somente a partir do século XXI, com o reconhecimento da língua de sinais como língua, mais precisamente, por meio da Lei Federal n.º 10.436/02 (BRASIL, 2002) e da promulgação do Decreto Federal n.º 5.626/05 (BRASIL, 2005), que esta proposta passou a ser amplamente discutida.

O Decreto n.º 5.626/05, em seu artigo art. 22, declara que as instituições de ensino, no que concerne à proposta inclusiva, devem assegurar aos alunos surdos escolas e classes bilíngues, com professores bilíngues na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e escolas comuns, com acessibilidade linguística promovida por tradutores e intérpretes de Libras nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O documento define escolas ou classes de educação bilíngue como espaços onde “[...] a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, art. 22, incisos I, II).

³ Documento norteador das ações inclusivas, do qual o Brasil é signatário.

De modo contrário, porém, ao que propõe o decreto n.º 5.626/05, o monolinguismo da Língua Portuguesa ainda prevalece nas práticas pedagógicas em escolas comuns cujo alunado é formado de surdos e ouvintes. A despeito da Declaração de Salamanca e da abordagem bilíngue preconizarem, desde 1990, que a educação dos surdos seja acessível em língua de sinais a fim de atender a especificidade linguística desses alunos, a política nacional de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2017), embora tenha reorientado o ensino de Língua Portuguesa - a partir de discussões produzidas pela Linguística, fomentando uma mudança de perspectiva que, por sua vez, influenciou o modo de conceber a língua, a gramática, o texto e a frase (ANTUNES, 2009; MARCUSCHI, 2008), paradoxalmente, não contemplou as particularidades dos surdos em suas proposições.

Distanciando-se da concepção de língua como código, o ensino de Língua Portuguesa foi reorientado sob o fundamento do uso social da língua mediante a qual os indivíduos podem interagir com o mundo que os cerca, bem como desenvolver suas capacidades cognitivas e linguísticas (ANTUNES, 2009; MARCUSCHI, 2008). Ademais, passou a ser baseado no conhecimento da linguagem escrita e no desenvolvimento da leitura, fundamentais para a compreensão do conteúdo escolar de diferentes áreas. É por meio da leitura que o aluno acessa as informações do texto, atribui-lhe sentido e constrói conhecimento (PINHEIRO, 2018).

Ao se apoiar no uso social e no caráter comunicativo da língua portuguesa, a política nacional de ensino-aprendizagem estabelece como objetivos para o Ensino Fundamental a formação básica do cidadão mediante o “[...] pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 2017, p. 23). Para o Ensino Médio, destaca como finalidades os conhecimentos para que o cidadão continue aprendendo e se desenvolvendo, incentiva “[...] a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico (BRASIL, 2017, p. 24). Para tanto, os conceitos de linguagem, discurso, texto e gramática devem fundamentar o ensino de Língua Portuguesa e orientar os professores no desenvolvimento de propostas significativas (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009; PEREIRA, 2014).

A linguagem, ampla e diversificada, é o meio pelo qual as pessoas interagem socialmente de diferentes formas. Já a língua pode ser conceituada como “[...] atividade, como lugar de interação humana, de interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de

sujeitos” (PEREIRA, 2014, p. 148). A língua permite ao ser humano entender a realidade que o cerca por meio da compreensão dos significados culturais e históricos construídos e da forma como as pessoas interpretam os fatos sociais e a si mesmos (PINHEIRO, 2018).

Ao utilizarem a língua, as pessoas produzem discursos. Comunicam algo a um interlocutor, de uma determinada forma, com um objetivo específico e a partir das suas próprias concepções e visões de mundo. A competência discursiva, aqui caracterizada como a capacidade de utilizar a língua adequando-a semanticamente ao contexto de produção do texto oral ou escrito, incorpora a competência linguística e estilística.

Uma escola comprometida com a cidadania, ao organizar o ensino de língua portuguesa, precisa criar condições para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, a qual pode se manifestar por meio de textos, sejam estes orais ou escritos. Segundo Antunes (2009, p. 52),

[...] o texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim.

Nessa perspectiva, o texto constitui o ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa (GERALDI, 1993 apud PEREIRA, 2009), diferenciando-se, assim, das práticas tradicionais, nas quais o texto era tomado como pretexto para o ensino da gramática normativa, enquanto a palavra era considerada como elemento de aderência para a composição das sentenças e aspecto principal de análises gramaticais.

O desenvolvimento de pesquisas e a adoção da concepção sociointeracionista da linguagem provocou mudanças no ensino de língua portuguesa para ouvintes e surdos. O ensino deixou de seguir padrões fixos e os alunos passaram a ser inseridos em situações contextuais de uso da língua.

Assim, passou-se a entender a importância da interação dos estudantes surdos em práticas de uso social do português escrito; para isso a língua de sinais possibilita, entre outros pontos importantes, a construção de conhecimento de mundo e dos gêneros textuais, a atribuição de sentido à leitura de textos e à expressão escrita em língua portuguesa (MÜLLER, 2016, p.155).

Em contextos de atividade, professores e colegas constituíam-se interlocutores e aprendiam a língua em funcionamento. A concepção sociointeracionista da linguagem sustenta o princípio de que, ao usarem a língua dessa forma, os alunos desenvolvem as habilidades requeridas ao exercício da cidadania e a imersão no mundo do trabalho. Quanto ao estudo da gramática e de seus elementos, a proposta é que este ocorra depois da compreensão do uso e funcionamento da língua, tendo como eixo central o texto (PINHEIRO, 2018).

Segundo Pereira (2014), em relação aos alunos surdos, o texto precisa ser trabalhado precipuamente em língua de sinais. “Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos” (PEREIRA, 2014, p. 149). Nesse sentido, pode-se recorrer à perspectiva contrastiva, por meio da qual as particularidades das línguas - língua portuguesa e Libras -, que as aproximam ou as distanciam, sejam discutidas, esclarecidas e estudadas. Assim, os alunos podem perceber como uma determinada ideia se expressa em ambas as línguas (PEREIRA, 2014).

A despeito do redirecionamento do ensino de língua portuguesa ter ocorrido com ênfase nas questões relacionadas à formação humana a partir da concepção sociointeracionista da linguagem, na prática, o ensino continuou pautado na abordagem de ensino de primeira língua para ouvintes, conforme pode ser constatado nas proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 2017) e do Currículo do Estado de São Paulo - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2011)⁴. Tais documentos não fazem referência às abordagens diferenciadas para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) aos surdos, visando atender a especificidade linguística desses alunos. Do mesmo modo, a nova Base Nacional Comum Curricular - “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2016, p. 07) - não faz referência à abordagem bilíngue e à concepção sociointeracionista da linguagem nas práticas de ensino de Língua Portuguesa direcionada aos surdos, tampouco, à perspectiva contrastiva. -

⁴ Esse documento “apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2011, p. 09).

Diante desse contexto, este estudo, derivado de uma pesquisa concluída de doutorado (PINHEIRO, 2018), objetiva abordar os princípios que norteiam o ensino de língua portuguesa para surdos em escolas “inclusivas”⁵, bem como verificar se a concepção sociinteracionista da linguagem e a abordagem bilíngue têm sido incorporadas na prática dos professores.

Metodologia

Situado na intersecção entre Educação, Psicologia Sócio-Histórico-Cultural e Linguística Aplicada, este estudo apoia-se na Metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2006) e no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006), que indica possibilidades de análise do conteúdo linguístico produzido pelos participantes nas interações estabelecidas.

Desenvolvida em instituições educacionais, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) pressupõe a participação de todos os integrantes envolvidos com a pesquisa, quer sejam alunos, professores ou pesquisadores, de forma dialógica, com o objetivo de produzir mudanças no contexto investigado, mediante a análise e a perspectiva crítico-reflexiva sobre suas práticas. Nesse contexto, o pesquisador, ao figurar também como um participante, age conjuntamente por meio de intervenções colaborativas, com vistas à transformação das estruturas de pensamento e ação que concorrem para tensionar a problemática educacional.

A colaboração, conceito nodal na PCCol, ocorre quando o pesquisador estabelece um espaço para que os participantes observem a realidade investigada e, à luz de relações dialéticas negociadas, questionem os significados expressos nas ações e/ou nas palavras, bem como os interesses a que servem. Assim sendo, cabe ao pesquisador propiciar situações para que os participantes “[...] examinem suas ações à luz das negociações estabelecidas, como verdadeiros colaboradores que juntos analisam práticas, refletem criticamente e argumentam para a (des)construção de teorias [...] que realmente embasam as práticas da sala de aula, mas também as das negociações envolvidas” (MAGALHÃES, 2006, p. 152).

⁵ Optamos por utilizar a palavra “inclusivas”, entre aspas, porque entendemos que a inclusão escolar, de fato, não tem acontecido, caracterizando-se mais como um processo inclusivo-excludente.

Denominado de Sessão Reflexiva (SR) por Magalhães (2006), o espaço criado pelo pesquisador ocorre, geralmente, após a observação videogravada da aula do professor. É um momento em que ambos refletem sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1995), discutem os conceitos e significados veiculados na prática em sala de aula com base em teorias e buscam estratégias para modificar o curso das ações, visando uma transformação, processo que se dá na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaço definido por Vygotsky ([1934] 2009) como a distância entre o que conseguimos fazer sozinhos e o que fazemos com o apoio de outros, nossos pares. Isto posto, optamos por essa metodologia, porque nos dispusemos a atuar como pesquisadores-participantes, com o objetivo de colaborar na produção de transformações.

Vygotsky, na procura por um elemento de análise para a relação entre pensamento e linguagem, encontra o significado da palavra. Para ele, o significado é a unidade que reflete de forma mais simples esta relação. “O significado é uma unidade indecomponível de ambos os processos” (VYGOTSKY, [1934] 2009, p. 398). Não é um fenômeno só da linguagem ou do pensamento. A palavra só existe porque é constituída de significado. E este é construído pela própria palavra e internalizado, embora essa internalização seja um processo único e diferente para cada ser humano. É por isso que o autor difere significado e sentido, o último sendo particular, relativo ao pensamento de cada indivíduo. Com base em Vygotsky ([1934] 2009), Pinheiro e Fidalgo (2019, p. 05), afirmam que “[...] o sentido é um aspecto psicológico da fala. Uma forma de compreendermos a fala pelo viés psicológico, a partir da internalização dos significados socialmente construídos [...]”.

Desenvolvemos a pesquisa em duas escolas “inclusivas”, localizadas nas cidades de Osasco e Guarulhos, no Estado de São Paulo, em 2015 e 2016, respectivamente, com três professores de Língua Portuguesa - Suzana, Artur e Juliana - que lecionavam no 9º ano do Ensino Fundamental, em salas em que havia alunos surdos matriculados e intérpretes de Libras. Realizamos quatro observações videogravadas de aulas de cada professor e, sequencialmente, quatro sessões reflexivas. Aplicamos entrevistas para conhecer o perfil dos participantes, bem como caracterizar sua formação acadêmica e profissional. Os dados gravados foram transcritos e analisados. Todos os nomes utilizados no trabalho são fictícios, de modo a proteger a identidade dos participantes.

Como categorias de análise, recorremos ao Interacionismo Sociodiscursivo no que se refere ao contexto de produção e ao conteúdo temático, propostos por Bronckart (2006). O quadro abaixo retrata um exemplo de conteúdo temático em que o tema é retirado das perguntas de pesquisa, a categoria de sentido é derivada de Vygotsky e os exemplos são as falas dos participantes.

Quadro 01: Dificuldade em gramática atribuída aos surdos - dados da 1ª. SR com Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos curriculares de Língua Portuguesa	Dificuldade em gramática atribuída aos surdos	<i>⁶Suzana 1: [...] na realidade, aquela aula eu nem iria ainda trabalhar gramática. Eu tava como uma atividade em andamento, eu alterei porque assim, eu queria te mostrar assim, a dificuldade de trabalhar com eles a gramática né?</i>

Fonte: Pinheiro (2018, p. 319)

Análise e discussão de dados

O ensino de língua portuguesa foi redirecionado para a concepção sociointeracionista da linguagem. As prerrogativas legais e os marcos teóricos orientadores ensejaram novas práticas pedagógicas que garantem, precipuamente, a preparação docente para lecionar em salas em que há alunos surdos matriculados.

A despeito do que asseguram as políticas educacionais, as situações que despontam no cenário escolar evidenciam que os professores não recebem formação apropriada e, por isso, desconhecem como ensinar língua portuguesa para os alunos surdos; e estes, muitas vezes, permanecem sem aprender competências básicas de leitura e escrita que lhes possibilitariam acessar conteúdos e textos das demais disciplinas escolares.

Devido à precarização da formação, é comum os professores recorrerem às práticas tradicionais (PINHEIRO, 2018). Além disso, planejam e

⁶ A transcrição dos dados foi desenvolvida com base nas normas encontradas em PRETI, D. **Análise de textos orais.** São Paulo: Humanitas, 1999 e adaptadas pelos grupos de pesquisa ILCAE - Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais e GEICS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Identidade e Cultura Surda, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

constroem a aula com base na concepção de língua como código, em detrimento de um trabalho centrado no texto enquanto atividade discursiva, conforme demonstra a primeira sessão reflexiva com o professor Artur, realizada após a observação videogravada da sua primeira aula de Língua Portuguesa.

Em sua primeira sessão reflexiva (quadro 02), o professor Artur parece compreender que, segundo a perspectiva de uso social da língua, o ensino deve pautar-se numa abordagem que considere a Língua Portuguesa enquanto instrumento de comunicação (prática discursiva), divergindo, portanto, de sua própria prática adotada em sala de aula, ao usar o texto como “pretexto” para o ensino da gramática descontextualizada e à aplicação de atividades, mesmo que pareça não perceber tal contradição.

Quadro 02: Texto como pretexto para ensinar gramática - dados da 1ª. SR com o professor Artur

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos curriculares de Língua Portuguesa	Texto como pretexto para ensinar gramática	<i>Artur 2: A intervenção que eu queria fazer com eles [...] que eu tentei te mostrar, que a língua, ela tem as variantes. Porque atualmente já tem essa questão de você não ficar mais centralizado na parte gramatical, né? Hoje em dia se vê mais o ensino de língua como:: um instrumento de comunicação, né, do que como instrumento de você fazê-los conhecer a gramática, de fato. Então sempre que eu trabalho, eu procuro ter esse estímulo, trazer um texto. Então naquele dia eu trouxe um texto que... é :: fazia uma abordagem da língua de uma variante é... mais informal, pra que eles pudessem ter essa comparação. O que eu queria que eles percebessem é que mesmo dentro da Língua Portuguesa existe uma variante que é formal e que eles precisam conhecer, e uma variante que é informal [...].</i>

Fonte: Pinheiro (2018, p. 295)

Na sequência didática da primeira aula de Artur, não se desenvolve um trabalho efetivo por meio do texto (letra de música), capaz de instigar os alunos a adentrarem no universo da leitura e construírem sentidos e

significados. A organização da aula consistiu: (1) na explanação pelo professor sobre concordância verbal; (2) na leitura da letra da música e (3) na aplicação de um exercício para que os alunos adequassem a letra da música à linguagem formal (dados da gravação da 1.ª aula). Apesar de o professor teoricamente saber que “hoje em dia se vê mais o ensino de língua como um instrumento de comunicação”, sua prática denota que desconhece como o ensino de Língua Portuguesa pode ser construído por meio dessa abordagem.

Ao usar a letra da música sem atentar para o interesse e a realidade dos alunos (quadro 03), e dividi-los em grupo para a realização da atividade, Artur considera concretizar uma prática de uso funcional e comunicativo da língua; quando, na verdade, a forma como o professor constrói a aula assenta-se em uma prática tradicional. Dessa forma, o ensino não está voltado para a formação de leitores críticos e participativos, mas para o treino de elementos gramaticais descontextualizados.

Quadro 03: Informação sobre a letra da música - dados da 1.ª aula do professor Artur

<p><i>Artur 20: Gente, gente, aqui ó: nós vamos trabalhar conforme sempre eu faço com vocês, com letra de música. Então é o seguinte...</i></p> <p><i>Artur 21: Essa música chama-se Inútil [...].</i></p> <p><i>Artur 22: Não é do tempo de vocês.</i></p>

Fonte: Pinheiro (2018, p. 296)

A prática tradicional de ensino de língua portuguesa foi também observada na aula de Juliana. Em sua primeira aula (quadro 04), a professora solicita que os alunos utilizem o texto intitulado “Tô com fome”, presente no livro didático, e sublinhem os substantivos, os adjetivos e as locuções adjetivas. Inicia a aula com foco direto nas questões gramaticais e recorre ao texto apenas para aplicar exercícios. Não há um trabalho efetivo de leitura, análise e compreensão de texto, logo, torna-se inviável formar leitores competentes de modo que possam interpretar a realidade e atuar sobre esta, com vistas a modificá-la.

Quadro 04: Uso do texto como pretexto para o ensino da gramática - dados da 1ª. aula da professora Juliana

Juliana 1: [...] Vocês vão fazer a atividade do livro [...]. Então na página 129 vocês tinham... o texto “Tô com fome”, tá? [...] Vocês vão pegar esse texto, vão ler, tá, [...] e aí vocês vão pegar, sublinhar [...] a lápis aqui no próprio livro [...]. Bom, sublinhando as palavras significativas, os substantivos, vocês vão sublinhar todos, tá? E depois vocês vão procurar palavras que qualificam esse substantivo, [...] que são os adjetivos e as locuções adjetivas. E vão sublinhar também e fazer uma seta pra dizer a que está se referindo [...]. Após fazer isso, vocês vão pegar o caderno de vocês, [...] fazer uma coluna. Uma coluna de substantivos e, do lado, os adjetivos correspondentes, tá?

Fonte: Pinheiro (2018, p. 297)

Assim como Artur, o discurso de Juliana diverge da prática, pois, ao ser questionada na entrevista sobre “O que considera mais relevante abordar no currículo da sua disciplina, no currículo de Português?”, a professora responde: “Mais atividades é:: de comunicação e expressão”. Da mesma forma, na primeira sessão reflexiva, afirma que trabalha com “a gramática dentro do texto”.

As similitudes que perpassam pela relação entre o discurso e a prática dos professores possibilitam-nos inferir que talvez esse quadro seja reflexo não apenas das lacunas encontradas no processo formativo, mas principalmente das concepções de ensino de leitura e da abordagem tradicional de ensino de Língua Portuguesa que ainda permeiam o cotidiano escolar na contemporaneidade, engendrando práticas pedagógicas obsoletas.

O ensino de língua portuguesa, em sua abordagem tradicional, sofreu críticas mais consistentes a partir da década de 1980, por desconsiderar a realidade e o interesse dos alunos, usar o texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais, valorizar a gramática normativa e ensinar, de forma descontextualizada, a análise de fragmentos linguísticos com base em exercícios mecânicos (ANTUNES, 2009; SOARES, 2002). A gramática normativa, segundo Possenti (1996), é o tipo mais comum adotado pelos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, aparece com frequência nos livros didáticos e se destina a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente”. (POSSENTI, 1996, p. 05). Pode ser definida como um padrão de regras a ser seguido e que garante ao usuário que tais normas, “[...] se dominadas, poderão produzir como efeito, o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)” (POSSENTI, 1996, p. 05).

Em função da parca formação que receberam, Artur e Juliana valorizaram mais a gramática normativa, em detrimento de um trabalho centrado no texto enquanto atividade discursiva, por meio da qual os alunos construiriam sentidos e significados, visto que não organizaram a aula com situações funcionais de uso da língua, mas com questões pontuais da gramática, voltadas para fins específicos.

A centralidade da gramática normativa e as práticas tradicionais de ensino de Língua Portuguesa também nortearam a aula de Suzana. Porém, enquanto Artur e Juliana, em sua primeira aula, recorrem ao texto como pretexto para o tratamento gramatical e a aplicação de exercícios, Suzana opta pela aula expositiva, com exemplos no quadro. Sem tomar o texto como unidade básica de ensino e a linguagem enquanto atividade discursiva, a professora revisa o conteúdo sobre advérbios com a intenção de dar continuidade à oração adverbial e, ao final da explicação, aplica um exercício sobre advérbios de modo. Após essa aula, na primeira sessão reflexiva que desenvolvemos com a professora, ela relata como organizou a aula. O excerto do quadro 05 demonstra uma sequência didática centrada da tradição gramatical.

Quadro 05: A gramática é ensinada de forma descontextualizada - dados da 1.ª SR com a professora Suzana

TEMA	SENTIDO	EXEMPLO
Aspectos curriculares de Língua Portuguesa	A gramática é ensinada de forma descontextualizada	<i>Suzana 17: Então, essa aula, na realidade, foi uma retomada de conteúdo, porque é, o planejamento do nono ano, constam lá algumas questões gramaticais, dentre elas, o período composto por subordinação e as orações subordinadas adverbiais. Como é que eu ia entrar nas adverbiais sem lembrar pra eles o que é um advérbio, né, trabalhar essa questão? [...]. Porque faz parte, né, do planejamento, do currículo, isso faz parte, esse conteúdo. Aí eu retomei. Meu objetivo era esse. Lucineide 18: [...] como você pensou em trabalhar esse conteúdo de advérbios? [...] Suzana 18: Então, eu pensei numa aula expositiva, né, com o objetivo de tá retomando com eles, de uma forma expositiva, porque como era mesmo pra lembrar, né? De uma forma, assim, mais superficial [...].</i>

Fonte: Pinheiro (2018, p. 304)

A sessão reflexiva com Suzana revela alguns pontos que queremos discutir: primeiro, é possível observar que a aula da professora segue a prescrição do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), quanto ao conteúdo proposto para a série, mas de forma contrária à concepção sociointeracionista da linguagem e sem recorrer à gramática discursiva.

O ensino de Língua Portuguesa deve ter como foco a competência discursiva, que consiste na capacidade do sujeito de utilizar a língua em situações variadas, adequando-a aos diferentes contextos e sentidos, e à modalidade oral ou escrita, por meio das competências linguísticas e epilinguísticas. O professor deve recorrer ao texto como unidade básica de ensino, em vez de sintagmas, frases e palavras descontextualizadas que se distanciam da competência discursiva. Por esse ângulo, o texto constitui-se unidade basilar do processo de ensino-aprendizagem. Karnopp e Pereira (2004) comentam um estudo realizado por Pereira (2002), em que a autora:

Analizou amostras de escrita de alunos surdos pré-escolares, submetidos a um trabalho de linguagem que enfatizou a atividade discursiva e no qual a preocupação não se restringiu à combinação de palavras e frases, mas ao uso da língua, e verificou que eles podem produzir textos ricos em conteúdo e bastante adequados do ponto de vista do português. Segundo a autora, o trabalho com uma língua, seja ela o português ou a língua de sinais, no caso dos alunos surdos, deve focalizar primeiro o uso da língua em diferentes contextos e só depois proceder ao ensino/aprendizado da gramática (KARNOPP; PEREIRA, 2004, p. 36).

O segundo ponto trata-se da justificativa da professora em relação ao conteúdo de advérbios, ao dizer que: “Porque faz parte, né, do planejamento, do currículo, isso faz parte, esse conteúdo”, o que demonstra que o currículo de Língua Portuguesa apoia-se na teorização tradicional curricular, isto é, na perspectiva de aceitação, ajuste e conformação da escola às ideologias dominantes com vistas à manutenção do *status quo*. A professora não questiona o que deve ser abordado na aula porque já recebe o recorte do conhecimento pronto das instâncias administrativas que prescrevem o currículo de Língua Portuguesa, preocupando-se apenas em “como” aplicá-lo e em como estabelecer uma relação de um assunto com o outro. Ou seja, Suzana recebe o recorte e a seleção do currículo pronto e não se pergunta por

que deve ensinar esse conhecimento. Não há uma reflexão sobre os conteúdos que constam no currículo.

O terceiro ponto que queremos destacar, refere-se à fala de Suzana quanto ao fato de abordar o conteúdo “de uma forma, assim, mais superficial”. A forma de tratar o conteúdo desvela que a professora acredita que os alunos surdos não são capazes de aprender como os ouvintes e, por isso, passa a inseri-los em atividades simplificadas de uso da língua, com modificações das atividades cujos objetivos voltam-se apenas para o treino e repetição de elementos gramaticais descontextualizados.

Nesse sentido, Karnopp e Pereira (2004, p. 37) comentam que observam “[...] constantemente adaptações de textos originais por parte do professor, antes de fornecê-los ao aluno, ou textos infantilizados, inadequados aos interesses e à idade dos alunos”. Da mesma forma, Vieira (2014) e Müller (2016) demonstram, em suas pesquisas, que atividades infantilizadas voltadas ao suposto aprendizado e livros incompatíveis com a série eram adotados, na educação de surdos, por professores que não acreditavam no potencial desses alunos compreenderem textos longos e desenvolverem atividades complexas.

De acordo com esse contexto, o baixo desempenho escolar passa a ser atribuído ao aluno surdo, e não à estrutura do sistema educacional, que não se adapta para recebê-lo e inseri-lo adequadamente, por meio de práticas pedagógicas bilíngues.

O acesso a práticas linguísticas significativas que os auxiliassem a perceber o sentido na aprendizagem de uma segunda língua, como consequência, as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificadas como inerentes à condição da deficiência auditiva e não como possibilidade diferenciada de construção gerada por uma forma de organização linguístico-cognitiva diversa (FERNANDES, 1998, p. 163).

Em síntese, consideramos que a primeira aula de Artur, Juliana e Suzana (quadros 03, 04 e 05), não oferece possibilidades para que os alunos - surdos ou ouvintes - apropriem-se das competências básicas da Língua Portuguesa que os permita avançar em estudos posteriores e se constituírem sujeitos de linguagem, pois centra-se em práticas tradicionais que enfatizam o

caráter técnico de apropriação de elementos gramaticais, distanciando-se, assim, da concepção sociointeracionista da linguagem.

Para os alunos surdos, o tipo de abordagem utilizada pelos professores exerce um impacto negativo ainda maior, visto que a Libras foi desconsiderada em todo o processo. Não houve uma atividade de interpretação e compreensão de texto na qual os surdos, com a mediação do intérprete, dialogassem com o texto, fundamentados nos conhecimentos construídos na língua de sinais. Há apenas uma língua que circula livremente em sala de aula: a Língua Portuguesa. A Libras, nesse caso, é tomada como instrumento de comunicação entre o intérprete e os alunos surdos, não se constituindo enquanto língua de instrução no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

Lodi, Harrison e Campos (2015, p. 18) contribuem com essa discussão ao comentarem que:

Embora, muitas vezes, aceite-se a língua de sinais como língua em circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para troca de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino. Desvaloriza-se aquilo que o surdo tem a dizer, da forma como o diz. Esclarecemos. A língua de sinais não é considerada como própria para a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso à língua portuguesa.

Os dados demonstram ainda que as práticas pedagógicas não se fundamentam na gramática discursiva e nem atentam para os interesses dos alunos. Os surdos, inseridos nesse contexto, são desconsiderados em suas particularidades de aprendizagem. Não há uma língua compartilhada entre professor ouvinte e aluno surdo. O ensino de Língua Portuguesa segue uma abordagem de língua materna para ouvintes, e não de segunda língua (L2) para surdos. Segundo Lissi, Svartholm e González (2012, p. 313):

Abordagens monolíngues na educação de surdos, nas quais a linguagem falada do país é a forma prioritária de comunicação e aquela em que todos os conteúdos escolares são ensinados, colocam várias limitações no processo de ensino para esses alunos. Na maioria dos casos, a criança [ou o adolescente] entra no sistema escolar sem uma linguagem bem

desenvolvida ao mesmo tempo em que se espera que ela [ele] aprenda os outros conteúdos exigidos no currículo.

As falas dos autores realçam o fato dos alunos surdos, participantes deste trabalho, não serem fluentes em sua primeira língua (L1), a Libras, e terem de aprender uma L2, por meio de uma abordagem de L1 para ouvintes. Sabemos que, no Brasil, a maioria desses alunos chega à escola sem uma língua constituída ou apenas com fragmentos de língua, cabendo à escola a responsabilidade de ensiná-la, concomitantemente ao aprendizado dos conteúdos escolares, desvinculada de uma abordagem adequada e de uma perspectiva bilíngue. Disso decorre, em parte, o quadro de baixo desempenho escolar constatado na educação dos surdos.

Considerações finais

O ensino de língua portuguesa encontra-se fundamentado no uso social da língua com vistas ao desenvolvimento da competência discursiva, que integra a capacidade do sujeito utilizar a língua em situações diferenciadas, adequando-a ao contexto. Nessa perspectiva, a língua é compreendida como instrumento de comunicação e o texto, unidade básica de ensino, por meio da qual o professor deverá desenvolver sua prática com o objetivo de formar leitores críticos e participativos.

Embora esses princípios sejam defendidos por pesquisadores da Linguística e estejam postos na política nacional de ensino-aprendizagem, as práticas de língua portuguesa para surdos ainda se baseiam na concepção de língua como código e em abordagens tradicionais tanto de currículo como de ensino. Os conhecimentos lexicais e gramaticais são mantidos na posição hegemônica, sendo enfatizados na prática pedagógica como requisitos essenciais que garantem, supostamente, o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Tal situação decorre em razão das práticas tradicionais de ensino estarem, de certo modo, tão arraigadas que, mesmo depois de conhecerem subjetivamente outra abordagem, os professores não sabem como desenvolvê-la, visto que não receberam formação apropriada.

Dadas às lacunas na formação docente, é comum os professores desenvolverem aulas homogêneas, como se não houvesse alunos surdos em sala de aula. A abordagem utilizada pelos professores pauta-se no ensino de

primeira língua para ouvintes, e não de segunda língua para surdos, desconsiderando, assim, a especificidade linguística e de aprendizagem desses alunos. A língua de sinais é desvalorizada, uma vez que não lhe é atribuída *status* de língua, pois, se assim o fosse, haveria esforços de vários níveis para integrá-la à concepção de ensino bilíngue, direcionada aos princípios da inclusão escolar.

Além disso, quanto à metodologia, os professores recorrem às aulas expositivas, usam o texto como pretexto para o tratamento de elementos gramaticais descontextualizados e aplicam exercícios ao final da aula como forma de “avaliar” ou “reforçar” o aprendizado do aluno. Essas práticas retratam que o ensino de Língua Portuguesa ainda se encontra fundamentado em aspectos da comunicação total e do oralismo. Ambas as abordagens se apresentam com outra aparência e permanecem submetendo o surdo a um forçoso processo de aprendizado da língua portuguesa, sem sucesso, e ocultando a Língua Brasileira de Sinais das práticas pedagógicas.

A Libras tem de ser legitimada no ambiente escolar como língua de comunicação e de instrução. A oferta de práticas bilíngues é direito dos surdos. Segundo Vygotsky ([1934] 2009, p. 398), “[...] a linguagem não é só instrumento de comunicação, mas também de pensamento [...]”. Ela é elemento central no desenvolvimento dos processos cognitivos e na apropriação cultural.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola é possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 28 jan. 2015.

BRASIL. Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua brasileira de sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em:

http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 15 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 31 jul. 2017.

BRITO, Fábio. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAMPOS, Sandra Regina. Onde começa a educação bilíngue para surdos? *In*: GARRUTI-LOURENÇO, Érica Aparecida (Org.). **Educação Bilíngue para Surdos** - Série Cadernos de Residência Pedagógica. São Paulo: Alameda, 2017. p. 43-57.

FERNANDES, Sueli. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** 1998. 216 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

FERNANDES, Eulália.; CORREIA, Manoel. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. *In*: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 5-25.

GUARINELLO, Ana. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, Lodenir.; PEREIRA, Maria. Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. *In*: LODI, Ana Cláudia.; HARRISON, Kathryn.; CAMPOS, Sandra (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 33-38.

LACERDA, Cristina. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, ano XX, nº 50, p. 70-83, abril 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a06v2050.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

LISSI, María; SVARTHOLM, Kristina.; GONZÁLEZ, Maribel. Enfoque bilíngüe na educação de surdos: implicações para o ensino e aprendizagem da língua escrita. **Revista Estudos Pedagógicos**, Valdivia (Chile), v. 38, n. 2, p. 299-320, dez. 2012, p. 313. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052012000200019&script=sci_abstract&tlng=p. Acesso em: 3 jun. 2020.

LODI, Ana Cláudia.; HARRISON, Kathryn.; CAMPOS, Sandra. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. *In*: LODI, Ana Cláudia.; MÉLO, Ana Dorziat.; FERNANDES, Eulália. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 18

MAGALHÃES, Maria Cecília. A etnografia colaborativa: pesquisa e formação profissional. *In*: FIDALGO, Sueli.; SHIMOURA, Alzira (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2006. p. 56-63.

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

MATOS, Daniela. **O ensino da Língua Portuguesa escrita para a criança surda em uma perspectiva bilíngue**. 2017. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

MÜLLER, Janete. **Língua portuguesa na educação bilíngue de surdos**. 2016. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do sul - UFRGS, Porto Alegre, 2016.

PEREIRA, Maria Cristina. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

PEREIRA, Maria Cristina. **Ensino da língua portuguesa para surdos**. São Paulo: Núcleo de Educação a Distância da Unesp/AVA Moodle [Edutec], 2015. Curso de Especialização em Educação Especial na área de Deficiência Auditiva da Rede São Paulo de Formação Docente. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252175/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto1.pdf. Acesso em: 15 fev. 2017.

PINHEIRO, Lucineide. **Adaptações curriculares na “inclusão” escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas**. 2018. 430f. Tese (Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Unifesp, 2018.

PINHEIRO, Lucineide; FIDALGO, Sueli. Adaptações curriculares na “inclusão” escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2019.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras - Associação de Leitura no Brasil, 1996. Disponível em: https://zellacoracao.files.wordpress.com/2009/03/porque-nao-ensinar_gramatica_escola.pdf. Acesso em: 3 maio 2020.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999.

QUADROS, Ronice. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SE, 2011. 260p.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade**. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho, 1994.

VIEIRA, Cláudia. **Bilinguismo e inclusão: problematizando a questão**. Curitiba: Appris, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. *In: VYGOTSKI, L. S. (org.). Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje - conferencias sobre psicología*. Madrid (Espanha): Visor, 1934/2001. p. 91-118.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2009.

PROFESSORES SURDOS DIANTE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES*

Marcio Hollosi

Introdução

É importante iniciarmos a discussão a partir da educação bilíngue e, mais especificamente, a educação bilíngue para Surdos¹. Trata-se de uma área que tem mudado, principalmente a partir da década de 1990, por conta dos movimentos políticos dos Surdos pela conquista e garantia dos seus direitos, fundamentados nas pesquisas, especialmente no campo da Educação e da Linguística. A comunidade Surda mobiliza a luta pela igualdade de direitos e por uma pedagogia da diferença Surda, de modo que se reconheça a cultura Surda, a língua de sinais, a experiência visual, o uso das tecnologias, formação do povo Surdo e comunidades, inserção dos intérpretes e tradutores. Assim, alargam-se as discussões sobre uma educação bilíngue de Surdos no Brasil, caracterizada por modos múltiplos de como essa proposta educacional pode ser entendida e vivenciada.

O bilinguismo é um fenômeno complexo e para muitos parece se converter em mito a ideia de que uma pessoa bilíngue possui as duas línguas com a mesma competência linguística e comunicativa. Isso acontece porque nem todos os bilíngues têm as mesmas habilidades nas duas línguas, já que, como nos mostra o quadro 1, com definições e tipologias trazidas de vários autores, existem diversos tipos de bilinguismo.

Quadro 1: Tipos de Bilinguismo

Tipos de Bilinguismo	Definição
	Propõe que o indivíduo desenvolva dois sistemas linguísticos paralelos para usá-los de forma independente e de acordo com a situação. Para isso, uma palavra tem dois significantes e dois significados. Esse tipo de bilinguismo é desenvolvido na condição de que cada pai fale uma única língua para a criança. Desta

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.247-272

¹ De acordo com Sacks (1990), os termos relativos à palavra Surdos serão grafados com “S” maiúsculo pelo entendimento que faz referência a uma entidade linguística e cultural.

Coordenado	forma, a criança constrói dois sistemas que distingue e usa perfeitamente com habilidade, de maneira que se torna bilíngue como um bom tradutor.
Composto	Propõe a aprendizagem de duas línguas num único contexto, isto é, os símbolos das duas línguas funcionam como alternativas intercambiáveis com os mesmos significados (um significado por dois significantes). O indivíduo não é capaz de detectar diferenças conceituais marcadas pelas duas línguas, percebendo a vida a partir de um destes sistemas (condução monolíngue).
Aditivo	Ocorre quando o ambiente social em torno da criança pensa que a aprendizagem de uma segunda língua é um enriquecimento cultural. São indivíduos bilíngues por escolha, que procuram classes ou contextos formais nos quais possam aprender uma língua diferente (geralmente, uma língua que não é comumente falada nas comunidades em que vivem e trabalham), e eles continuam a passar a maior parte do tempo em uma sociedade na qual sua língua materna é de uso primário.
Subtrativo ou substituto	Surge em um contexto social em que a aprendizagem de uma segunda língua pode se tornar um risco de perda de identidade. Contrariamente ao modelo anterior, se trata de indivíduos bilíngues por circunstância; pessoas que, devido à sua situação, acham que precisam aprender outra língua para sobreviver. Na maioria das vezes, eles estão em um contexto no qual sua língua étnica não é a língua nacional ou a língua de prestígio ou a língua da maioria.
Igual ou equilibrado	Supõe que a relação de ambas as línguas pode ser de igualdade, ocupando representações simbólicas de uma determinada sociedade.
Desigual ou dominante	Considera que a relação das línguas é um tipo de subordinação que é primordial para o outro.

Fonte: Hollosi, 2019

O quadro nos mostra as definições usadas nas propostas de bilinguismo para ouvintes. Entretanto, é comum que educadores Surdos questionem se esses modelos servem para uma educação bilíngue para Surdos, uma vez que acreditamos que a L1 aqui mencionada seria a Libras, na modalidade visuo-gestual, e a L2 o Português que é uma língua de modalidade oral-auditiva, ou seja, estamos tratando de duas línguas de modalidades diferentes. No entanto, a multimodalidade (ou mesmo a bimodalidade) não é considerada no quadro acima. Será que isso traria alguma diferença ou talvez alguns acréscimos ao quadro?

Se acharmos que sim, talvez valesse investigar que o bilinguismo na educação de Surdos talvez ocorresse de forma muito mais clara se tivéssemos como L1 a Libras e como L2 a ASL (Língua de Sinais Americana), por exemplo; tendo em vista que é outra língua de sinais, visuo-gestual, e seriam da mesma modalidade. Isso posto, o português escrito também passaria a ser a L1, na modalidade escrita, tendo o inglês escrito (ou outra língua escrita) como L2. Por essa lógica, se reconheceria as duas modalidades em que o Surdo precisa aprender para conseguir atuar nos dois mundos em que habita: duas modalidades ensinadas de formas diferentes, pois são modalidades distintas, sem que a aprendizagem de uma língua em uma determinada modalidade seja necessariamente pressuposto para a aprendizagem de uma língua na outra. Trata-se de um conceito defendido em Hollosi (2019) como um bilinguismo para Surdos, em um modelo educacional bilíngue para Surdos, sendo ambas as línguas empregadas como línguas de mediação pedagógica dos docentes que as ensinam.

A educação bilíngue para Surdos.

Segundo Botelho (2005), no Brasil a educação bilíngue ainda é pouco divulgada e discutida, mas existem alguns países, como Dinamarca e Suécia, em que os sujeitos Surdos são formados em língua de sinais, leitura e escrita. Na Suécia, desde 1981, foi implementado o bilinguismo e a língua de sinais sueca passou a ser oficialmente a língua de instrução do Surdo. Vale lembrar que, no Brasil, ainda hoje, essa proposta de educação bilíngue está em discussão, a Libras, apesar de reconhecida em lei, não é oficial e, por isso mesmo, não há obrigatoriedade de amplo ensino dessa língua nas escolas.

Na escola bilíngue sueca foi criado um currículo que determinava a língua de sinais como disciplina de modo a promover a admissão de professores e funcionários surdos no espaço escolar com vias a formar outros profissionais responsáveis pela formação de Surdos em termos de fluência e aprendizagem da língua de sinais.

Ainda sobre a Suécia, em outras esferas da sociedade foram admitidos funcionários Surdos, tanto na iniciativa pública, quanto na iniciativa privada. Foram feitos investimentos para a produção de materiais visuais e escritos, além do oferecimento de cursos de língua de sinais para quem se interessasse.

No seio familiar, a comunicação entre pais ouvintes e filhos Surdos acontece por meio da língua de sinais, favorecendo o desenvolvimento da lingu(agem)².

Na Suécia, existem três situações que favorecem o modelo bilíngue: a pesquisa sobre a língua de sinais, a participação da Comunidade Surda e a cooperação das organizações de pais de Surdos. A pesquisa sobre a língua de sinais acaba por criar uma identidade e um reconhecimento dos Surdos em relação à língua. Dessa forma, eles passam a utilizá-la em diferentes contextos da sociedade, já que, a partir da Associação Nacional de Surdos da Suécia, começa a haver participação ativa desse público. Isto é, todo tipo de informação, hoje, está disponível para os Surdos em sua primeira língua, sendo usada como meio de comunicação entre Surdos e seus pares, sejam estes também Surdos ou ouvintes.

No Brasil, segundo Souza (2012), a proposta bilíngue “depende da mudança de perspectiva das políticas públicas sobre Surdos e surdez; a prática do bimodalismo como sinônimo de bilinguismo inviabiliza a efetivação dessa proposta”. É imprescindível o real conceito prático e efetivo da língua de sinais para que os Surdos possam comunicar de forma independente na sociedade em que convivem atualmente. No entanto, a visão de bimodalidade que persiste na sociedade brasileira mantém a língua de sinais em um cativeiro em relação à língua portuguesa, visto que o Surdo não pode se formar em sua língua, seguir uma vida acadêmica em sua língua e ainda são poucas as oportunidades profissionais em que a Libras é aceita (quase) em posição de igualdade com o português.

Em outros países (não só na Suécia), como nos Estados Unidos por exemplo, segundo Sacks (1990), depois de um certo tempo, os Surdos optaram pela escolarização através ou a partir da língua de sinais para o processo de uma constituição de sua identidade. Podemos citar o que aconteceu na Universidade de Gallaudet (Universidade para Surdos, situada na cidade de Washington nos Estados Unidos) que, entre outros fatores, lutou para ter um reitor Surdo de modo a que a língua de sinais pudesse realmente ser vista como um elemento de identidade do Surdo. O ensino-aprendizagem e a construção de conhecimentos se dão por meio dessa língua. Portanto, o Surdo não precisa transpor tudo o que ele compreende e constrói em sua língua para

²A escrita de lingu(agem) é defendida por Fidalgo (2006) para quem a língua é ação e, como tal, pode ser questionadora e transformadora das realidades, das situações de desigualdade.

a língua oral (o inglês) e vice-versa. Ele não precisa pedir permissão linguística à língua oral para poder produzir conhecimento.

A luta na Gallaudet também se deu por entenderem que o reconhecimento da capacidade do Surdo de gerir uma universidade coloca os membros dessa comunidade em uma posição de autonomia perante a sociedade majoritariamente ouvinte e reconhecidamente excludente em relação ao Surdo e sua capacidade de aprender-ensinar.

No Brasil, essa realidade também vem sendo marcada por lutas apontadas em diferentes pesquisas, desde o final do século passado e o início deste (SKLIAR, 1997, 1999; PERLIN, 1998; PERLIN & QUADROS, 2003; MIRANDA, 2001), até trabalhos mais recentes que continuam o processo de resistência.

Dessa forma, embora mais lentamente do que em países como a Suécia e os Estados Unidos, no Brasil a educação de Surdos na perspectiva bilíngue tem sido discutida e definida pelos próprios movimentos Surdos, estando a Comunidade Surda na linha de frente dessa luta, em um país que ainda se entende, equivocadamente, como monolíngue. Entretanto, embora no Brasil ainda estejamos lutando por uma educação bilíngue para os Surdos, há, em muitos aspectos, no mundo (e na cultura ouvinte também em nosso país) um movimento pró multiculturalismo³, multilinguismo⁴ ou mesmo

³ Em termos bem simples, o multiculturalismo trata da coexistência de várias culturas num mesmo território, país etc. No entanto, é preciso pensar no que seja cultura e na possibilidade real de multiculturalismo - como o fazem vários autores que discutem o termo direta ou tangencialmente (BHABHA, 2006; HALL, 2003, por exemplo). Ao discutir os estudos culturais, Johnson (2006, p. 13) esclarece que é preciso levar em conta três premissas básicas. “A primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais [...] . A segunda é que cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira [...] é que cultura não é um campo autônomo [...] mas um local de diferenças e lutas sociais.” Não podemos esquecer de uma definição como esta para que não se pense que estamos tomando multiculturalismo como natural, linear ou um dado a que se chega sem desafios.

⁴ Conhecimento de mais de uma língua, por um mesmo falante. Característica de país ou comunidade em que são faladas mais de duas línguas. No entanto, uma discussão similar à feita na nota 2, sobre multiculturalismo pode ser feita também sobre o multilinguismo. Não podemos achar que essa convivência de duas ou mais línguas é pacífica e há inúmeros exemplos disso. Se fosse pacífica e natural, todos falaríamos, no Brasil, diversas línguas indígenas, as línguas dos povos que para cá se mudaram em diferentes momentos da história e, por que não, libras. Há uma luta por soberania que se estabelece também pela língua. E, portanto, há uma resistência dos falantes das outras línguas para que o povo de um país (o Brasil por exemplo) seja mais multi ou plurilíngue.

plurilinguismo, como afirma o documento do Quadro Comum Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Diante do que foi discutido, parece-nos que a notícia mais positiva é a que vem dos países nórdicos, tendo a Suécia como referência. Neles, a educação bilíngue não é uma opção; é uma obrigação. Os alunos Surdos são distribuídos em cidades-modelo, que têm recursos suficientes para uma verdadeira cultura bilíngue. A educação se dá com o reconhecimento e a prática da língua de sinais como materna⁵, na qual eles já estão totalmente imersos quando começam a escrever. Além disso, há incentivo em massa para que os pais aprendam a língua de sinais.

Na realidade brasileira, entretanto, podemos demonstrar resumidamente, o que há de expectativas e realidade para o funcionamento da educação bilíngue para Surdos no seguinte quadro:

Quadro 2 - Expectativas e realidade para o funcionamento da educação bilíngue para Surdos

Expectativa	Realidade
Professores fluentes em língua de sinais; Entendimento do indivíduo Surdo como capaz de aprender com as qualidades apropriadas; Avaliações registradas na língua de sinais; Produção de artigos na língua de sinais; Formação dos professores Surdos em língua de sinais com enfoque na autêntica preparação para afrontar uma sala bilíngue; Materiais bilíngues e recursos indispensáveis para o trabalho em sala de aula; Base para as famílias das crianças Surdas e associações; Prática das políticas públicas para tornar o projeto duradouro.	Falta de professores com fluência na língua de sinais; Baixa expectativa, ainda, dos professores em semelhança à capacidade dos alunos Surdos; Conflitos entre visão médica e antropológica, embora ter reconhecimento da lei; Avaliações em escolas constituindo em português. Língua de sinais frequente como mero instrumento para aprendizagem mais célere da língua oral; Escolas ainda não têm materiais e recursos que favoreçam o ensino aprendizagem de Libras. Diversas leis e políticas públicas são publicadas (parece que a cada mudança de governo, há uma nova lei ou política pública para a educação), mas estas não são praticadas por falta de conhecimento ou de recursos.

Fonte: Hollosi, 2019.

⁵A discussão sobre a possível distinção entre língua materna e primeira língua não será alvo deste trabalho.

Como o quadro evidencia, o cenário brasileiro é bipolarizado e passa por um nivelamento linguístico, especialmente pela influência dos meios de comunicação de massa, pelo deslocamento do campo para a cidade e pela ampliação do ensino público, sem, no entanto, haver formação para o professor trabalhar com alunos Surdos. Observa-se, no nosso atual contexto, definido ainda como monolíngue (e talvez mais próximo de um bilinguismo em relação à língua inglesa do que em relação à Libras), um comportamento conservador das camadas mais privilegiadas da sociedade, voltado aos padrões exigidos desde o período colonial - período em que o Surdo era segregado por ser considerado incapaz.

Nas categorias populares, ocorrem modificações linguísticas significativas, decorrentes do contato do português com as línguas indígenas e africanas. Evidentemente, a língua muda com o tempo e essa mudança acompanha os séculos e não é realizada de maneira instantânea. Ela é gradual e não depende apenas do indivíduo, mas, também, da comunidade que o insere, de acordo com os conceitos de Vygotsky. O contato entre línguas, a imposição da língua dominante sobre o dominado e a aprendizagem precária de uma língua são ocorrências de forte impacto para constituir a língua nacional do Brasil. As camadas médias e altas da sociedade tentam impor uma língua única, porém, sabemos que ela é heterogênea e variável, ainda que falemos só do português. O Brasil, portanto, é multilíngue.

Segundo Quadros (1997, p. 27),

[...] não é incentivado o ensino de línguas com qualidade, não é trazido para dentro do espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira. Pelo contrário, o ensino da língua portuguesa é quase exclusivo, uma vez que representa a “língua oficial” do país.

E, poderíamos acrescentar, quando Quadros diz: “[...] o ensino da língua portuguesa é quase exclusivo...”, que se trata do português padrão, excluindo-se o multilinguismo que existe quando alteramos em conta as influências indígenas (de diferentes etnias) e africanas (de vários países) já citadas, além das influências, historicamente falando, de franceses, holandeses, dos imigrantes italianos, japoneses, de culturas árabes, entre outros e, hoje, das comunidades de refugiados que temos recebido.

Há pouco reconhecimento desse multilinguismo e, no que diz respeito à língua de sinais, esse reconhecimento é ainda menor. Segundo Sacks (1990, p. 68), antes de 1960, a língua de sinais (nos Estados Unidos):

[...] não era considerada, nem mesmo por quem a empregava, uma verdadeira língua, com gramática própria.' Isso vale para o Brasil, com o agravante de que estamos, ainda hoje, tentando o reconhecimento da maioria da população.

Ofertar apenas o aprendizado da língua oficial para a criança Surda e privá-la da aprendizagem da Língua de Sinais, como sua primeira língua, equivale a negar os seus direitos e impossibilitar o seu desenvolvimento. Retomando Sacks, a respeito dos Surdos e a aprendizagem da língua:

[...] incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes, na compressão da língua, a menos que se tomem providências eficazes com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações (SACKS, 1990, p.19).

Assim, não parece lógico exigir da criança Surda a aprendizagem da língua oral-auditiva pelo fato de não estar exposta a ela por causa da surdez. Aprender a língua de sinais como primeira língua é fundamental para ordenar o pensamento, já que essa relação pensamento-língua(gem) eficaz na realização dos processos cognitivos. Priorizar a língua portuguesa na educação de Surdos impede o desenvolvimento do instrumento linguístico, o qual organiza as experiências apreendidas e as inferências psicológicas. Sabe-se (e isso é corroborado pelos estudos de Quadros, 1997 entre outros autores) que a língua de sinais deve ser considerada a primeira língua do Surdo (L1) e a língua portuguesa, sua segunda língua (L2).

O acesso à Língua de Sinais - e o encontro Surdo-Surdo - acontecem tardiamente pelo fato de a criança Surda não ser exposta à comunicação visuo-gestual, devido aos pais serem ouvintes. Tal situação seria enriquecida caso pais e filhos imergissem em ambos os códigos linguísticos; entretanto, "o poder está nas mãos dos que ouvem e falam para dizer à sociedade em geral e

aos Surdos quais os termos que os descrevem e os diferenciam” (LULKIN, 2010, p. 43).

A proposta bilíngue parece ser apenas utilizada como mecanismo para a língua portuguesa se tornar a responsável pelo acesso ao conhecimento, de modo que a Língua de Sinais passa a ser usada como instrumento. Nos espaços escolares a Língua de Sinais é coadjuvante e o português ocupa o papel principal sempre, caracterizando práticas de exclusão dos Surdos. Não se trata somente de concepções linguísticas, mas, também, de proposições políticas. Por conta disso, muitas escolas não conseguem incluir a Libras como currículo e ser o principal no processo de aprendizagem do aluno Surdo.

Quadros (2003, p. 99) destaca ainda a necessidade de organização do currículo para garantir a promoção de todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, como forma de reconhecimento da diferença, porque o processo educacional se consolida pelas interações sociais.

Nesse sentido, vale destacar a participação de professores Surdos no apontamento sobre o que significam as diferenças e como elas precisam ser estimadas no currículo para refleti-las e constitui-las em dispositivo cultural e social, fundamental no processo formador de identidades. De tal modo, conforme Skliar (2000), Perlin e Strobel (2009, p. 33), se a base da cultura não estiver presente no currículo, o caminho se torna árduo para o sujeito percorrer a trajetória de sua nova ordem, oferecida nas manifestações culturais.

A didática Surda contravém porque é diferente de práticas presentes em outras línguas e por ser introduzida e praticada por professores Surdos, até então desacreditados, devido às posições de poder. Reis (2006) traz destaques de que a transgressão/desconstrução ocorre meramente pelo fato de os professores Surdos notarem necessário desconstruir e construir do jeito Surdo a prática didática, ou seja, o jeito de ensinar que mais se aproxima do jeito Surdo de aprender, é o que possibilita desenvolver maneiras próprias em suas interações sociais.

Uma escola bilíngue de fato precisa ensinar, de forma intercedida, por uma ou mais línguas, e não apenas ensinar as línguas. Esta é a diferença em relação à escola de idiomas: o aluno não tem apenas aulas de Libras, inglês, italiano, português, mas tem as disciplinas escolares em Libras, português ou inglês. Dependendo da proposta da escola, será conciso determinar qual será a língua de mediação para o ensino das disciplinas e o ensino de uma segunda

língua ou, até, se não haverá língua de mediação e o aluno terá que compreender o que está sendo ensinado em cada uma das línguas por meio de outros recursos (desenhos, filmes, objetos etc.). No caso de uma escola bilíngue para Surdos, a segunda língua será a língua portuguesa na modalidade escrita e o tratamento deveria ser o mesmo, ou seja, o aluno deveria aprender português sem muita interferência da Libras, sem a tradução direta, como ocorre em muitos ambientes porque não existe equivalência entre línguas. A tradução direta (ou mesmo a visão bimodal) dá a impressão de que existiria equivalência entre as duas línguas - o que diminui a importância de cada uma das culturas, deixando as línguas como meros códigos.

Vale destacar que uma escola bilíngue de qualidade deve se pôr em evidenciar as diferentes línguas em diferentes níveis, porque assim proporciona aos alunos capacidades indispensáveis para saber usar duas ou mais línguas em diversas circunstâncias sociais, culturais, educacionais, médicas entre outras. Em outras palavras, a escola precisa, basicamente, ensinar ao aluno como atuar no mundo, por meio de universos culturais que se abrem pela via de ambas as línguas em uso.

As escolas, no Brasil, precisam seguir as normas da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por ordem do MEC e dos conselhos de educação. De acordo com as diretrizes desses órgãos, as escolas devem ter 200 dias letivos, no mínimo, além de seguir documentos de política educacional, como os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - e, atualmente, as Bases Comuns. No caso da educação de Surdos, um dos principais problemas é que não existe PCN para Libras e o documento de língua portuguesa é um modelo de ensino de primeira língua para ouvintes. Para agravar esse quadro, embora o artigo 4º da Lei 10.436/02 diga que Libras deveria ser parte integrante do PCN, este (lançado no final da década de 1990) não foi revisado para a inclusão da língua brasileira de sinais. A falta de um parâmetro para ensino de Libras resulta em que cada cidade ou mesmo cada escola ensine o que achar mais conveniente, resultando em uma ausência de conteúdo básico comum (como um Núcleo Comum) que possibilite ao aluno sair da escola A, na cidade A, e mudar se para a escola B, na cidade B, e, ainda assim, ter garantida a continuidade do que vinha aprendendo.

Isso está embasado legalmente, uma vez que a própria Lei 10.436/02 diz que a Libras não deve substituir a língua portuguesa. Dessa forma, a Diretoria de Ensino pode compreender que o aluno deve aprender o português

na escola (como parte do núcleo comum) e deverá aprender a Libras paralelamente. No entanto, ao mesmo tempo, a impossibilidade de haver Libras como núcleo comum impede que a escola se torne bilíngue. Ela se mantém uma escola especial e, como tal, não poderá funcionar em dois períodos (período integral) para que ambas as línguas sejam ensinadas (como ocorre em escolas bilíngues de línguas orais).

Há outras implicações relativas a essa compreensão da lei. Por exemplo, a avaliação dos alunos deve ser em português porque essa é a língua do núcleo comum da escola. Nos dados produzidos para esta pesquisa, fica claro que apesar de o professor ensinar em língua de sinais, acaba tendo que cobrar a escrita referente ao que foi ensinado, como demonstra o trecho de prova abaixo:

Quadro 3 - Modelo de avaliação escrita de Educação Física.

Nome: _____
Série: _____ Data: _____
<p>Avaliação de Educação Física</p> <ol style="list-style-type: none">1. O que é brincar?2. O conceito de Lúdico?3. O que é Jogos, Brinquedos e Brincadeiras?4. O que é ginástica?5. O que é Dança?

Fonte: Hollosi (2019)

Como é possível perceber, essa política pública acaba exigindo que o ensino seja uma tradução entre duas línguas - que sabemos ser excludente, uma vez que o aluno, ainda em fase de estruturas das duas línguas, não está formado para ser um tradutor. O que se exige dele está bem acima do que ele teria condição de fazer. Logo, trata-se de uma forma que compreende as línguas apenas como códigos intercambiáveis entre si, além de uma forma de excluir o aluno da escola em médio prazo (ou de fazê-lo perder o interesse pela educação). Nega-se a possibilidade de a Libras ser a língua, código linguístico, que para o Surdo lhe é mais acessível ser a base para a resolução de problemas que apresentam na rotina escolar.

Como se pode ver pelo exposto acima, é preciso haver escolas bilíngues para Surdos de qualidade que sejam de período integral ou semi-

integral (sendo o ensino parcialmente de e em Libras e parcialmente de e em Português, com mediação inicial da Libras, o que não ocorre no Brasil ou, pelo menos, não ocorre nas escolas brasileiras já visitadas pelo pesquisador).

O Professor Surdo no espaço escolar bilíngue

Gesser (2012, p. 88) afirma que “os Surdos herdaram um legado que é fruto de ações passadas marcadas por opressão, discriminação, dominação e proibições” e atualmente acontecem movimentos que buscam uma nova relação de mudanças na educação de Surdos. A representação do professor Surdo aparece nesse momento a finalidade de adaptar ao aluno Surdo a identidade por meios dos aspectos sociolinguísticos viventes na semelhança entre os sujeitos, que comunicam a mesma forma de perceber o mundo.

Reis (2015) e Campello (2008) também discutem o bilinguismo e a formação do professor Surdo, no entanto, nem uma das duas autoras discorre sobre o espaço escolar bilíngue. Na realidade, essa especificidade ainda é muito pouco discutida no país. O que há, na maior parte dos textos, é a discussão sobre o espaço bilíngue do ponto de vista de línguas orais, como em Lorenzo, Trujillo e Vez (2011), Marcelino (2009), Megale (2005).

A seriedade da imagem do professor devido ao seu papel mediador está no que defende Martins (2010) quando diz que:

[...] O professor surdo é alguém que transforma os alunos surdos e que também é transformado pela L2, porque se o professor surdo contribui para o desenvolvimento e a transformação da criança surda, ele também é o mediador da bagagem cultural e conhecimentos de sua formação que estão presentes na sua segunda língua, por isso [...] também é transformado ou influenciado pelas marcas da língua portuguesa durante a sua formação e história (MARTINS, 2010, p. 67).

Além de contribuir para o desenvolvimento linguístico da criança Surda, o professor Surdo tem um importante papel no seu desenvolvimento psíquico, através da afetividade constituída nessa relação.

Rocha (2017, p. 21) diz que a “principal base para formação do profissional da educação é a docência, com ela se envolve o processo de ensino aprendizagem”. Sobre isso, Faria (2011) apresenta que um professor

Surdo é fundamental para o processo ensino-aprendizagem da Libras, por estar constituído de uma cultura linguística e de uma gramática própria.

Entretanto, as pesquisas sobre a formação do professor Surdo parecem seguir um caminho de formação para o ensino da língua, ou seja, o ensino de Libras. Não parece haver pesquisa sobre a formação do professor Surdo que ensina outras áreas do conhecimento, como se não fosse possível haver professor Surdo que lecionasse matemática, física, química, entre outras. Será que todo o professor Surdo tem que ser professor de Libras?

Metodologia

No presente trabalho, o foco está em analisar a prática bilíngue dos professores em uma escola para Surdos na perspectiva bilíngue. E se inscreve na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), conforme investigações de Magalhães, desde 1990, partilhadas e expandidas em livro organizado por Fidalgo e Shimoura (2007) e por autores como Liberali (2008), Aranha (2009), entre outros.

A colaboração crítica apresenta-se como categoria central nessa metodologia porque pressupõe atuação coletiva, apoio mútuo e definição conjunta de objetivos comuns, com papéis assumidos e definidos por todos os participantes, em contextos determinados, em que se compreendam as contradições, trazidas pelas múltiplas vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, é inevitável que a colaboração crítica gere tensões e conflitos nas relações entre os participantes, pois todos têm interesses divergentes, ainda que compartilhados em determinados momentos, e esses interesses e essa partilha possibilitam a criação de ZPDs, que, por definição, estão em constante transformação (ou desenvolvimento), avançando na ressignificação de sentidos individuais e na construção de novos significados coletivos.

A PCCol centraliza, na linguagem, as ações para a construção das relações humanas nos diferentes contextos. No entanto, não se trata de qualquer linguagem. É importante que os participantes se apropriem de uma linguagem argumentativa. Como afirma Liberali (2008) a linguagem organizada pela argumentação é instrumento-e-resultado que cria espaços de colaboração nos quais os participantes discutem sua prática, confrontam ideias e reconstróem suas ações.

É importante deixar claro que não se trata, em momento algum, de avaliar o professor, mas verificar como movimentam e trazem os seus saberes para o espaço de discussão (e de aula) de modo a tomar decisões na escola e na sala de aula. Utilizamos entrevistas com os professores Surdos, observação e gravação da aula em vídeo, seguidas de sessões reflexivas, também vídeo gravadas.

Nesse panorama, verificamos se há elaboração de novos sentidos (de acordo com o conceito vygotkyano) para a ação didática em sala de aula, por meio do processo de colaboração entre o pesquisador-participante e três professores-participantes, que lecionam no ensino fundamental e médio do Colégio em que a pesquisa se realizou.

Conforme o exposto, apontada para ser um método de investigação alternativo às pesquisas convencionais, a PCCol propõe aos seus participantes construir coletivamente caminhos para responder aos problemas encontrados em contextos sociais por meio da criação de novos conceitos, fornecendo diretrizes para a modificação das ações (MAGALHÃES, 2011). Uma das atividades formativas da pesquisa crítica de colaboração e, neste trabalho, uma das etapas de produção de dados, é a Sessão Reflexiva. Esta se constitui em uma sessão de discussão entre os participantes, incluindo o pesquisador, a partir da observação da aula (da prática do professor participante), com propósito de problematizar, explicitar, delimitar questões e refletir sobre (no caso da presente pesquisa) a didática utilizada pelos professores Surdos, participantes neste trabalho, para o ensino bilíngue por meio da língua de instrução Libras. Espera-se que, a partir das sessões reflexivas, os professores possam ressignificar (ou até transformar) sua prática.

Na sessão reflexiva, possibilita-se descobrir junto com cada professor como este analisa as suas ações; quais são suas concepções teóricas; quais dimensões têm da sua forma de agir; se suas ações contemplam seus objetivos para que a formação de seus alunos seja alcançada. Neste diálogo, os participantes têm o espaço para discutir crenças e valores pessoais que podem até estar em oposição a aspectos culturais mais amplos da comunidade escolar ou, no caso desta pesquisa, da comunidade Surda. O professor pode se questionar, por meio da sessão reflexiva, se as suas ações permitem que o aluno Surdo, do Ensino Fundamental ou Médio, matriculado em sua sala de aula, está alcançando uma formação de qualidade, embasada nos pressupostos da cultura Surda ou se algumas ações fazem parte das crenças

pessoais desse professor participante. Por esse caminho, pode-se iniciar um processo de acordo e, se necessário, a reconstrução das práticas, em parceria com o pesquisador participante.

Os participantes desta pesquisa são dois professores Surdos, aqui identificados como P1 e P2, um com formação em Educação Física e outro formado em Pedagogia.

Resultados e Análise de dados: Investigação a prática e a didática (estratégias e avaliação) do professor-participante em um cenário bilíngue.

No quadro 4, analiso a sessão reflexiva da P2. Observe-se que, na coluna um, incluo algum aspecto do meu objetivo ou das perguntas de pesquisa que será analisado por meio do exposto na coluna dois - que é um resumo que faço do sentido contido no exemplo de fala do participante (que está na coluna três).

Quadro 4 - Dados de sessão reflexiva da aula da P2.

Conteúdo temático	Sentido	Exemplo
Didática do professor participante em um cenário bilíngue	É importante saber escrever a palavra em português certo nas aulas de Libras.	Pesq.: Durante a aula de Libras, você explica os conteúdos em Libras e depois escreve na lousa em Português. Certo? Por quê? P1: Certo, porque Surdo precisa aprender escrever palavra certo no português sempre, mas é importante a Libras sim como primeira língua e o português com segunda língua, porque aqui escola bilíngue, se eu não escrever na lousa, como surdo irá aprender os significados?

Fonte: Hollosi, 2019.

Como se pode ver, nesse momento, a professora P2, ao mesmo tempo em que parece dizer que a língua portuguesa deve ser aprendida a partir da Libras (ou seja, a Libras é língua de mediação), também diz, no final, que o significado do sinal é aprendido pelo aluno com base no português escrito na lousa. Compreende-se, por um lado, que, para essa professora, por se tratar de uma escola bilíngue, as duas línguas precisam ser ensinadas. No entanto, parece haver uma dificuldade, por parte da professora, para salientar a função da língua portuguesa. Isso fica claro quando ela afirma que escreve na lousa para que o aluno consiga entender o significado do sinal. Ora, se Libras é uma língua constituída de forma totalmente diferente do português, em outra modalidade e com estrutura e léxico próprios, como ela poderia depender do português para que seus sinais fossem compreendidos pelos alunos? Parece nos um traço da formação (dos anos escolares) que os professores tiveram, com o português como língua única a fazer sentido.

Se pensarmos que, como diz Vygotsky (1997), o pensamento é organizado pela lingua(gem), então é importante que o aluno Surdo consiga compreender a sua língua por meio dos recursos que esta oferece - e não por meio da intervenção de outra língua. É importante dizer que a professora não atua como professora de português. Portanto, dizer que a escola é bilíngue e que, nesse momento, as duas línguas precisam aparecer em conjunto durante suas aulas não é o que é prescrito como prática de aula de Libras em geral, no Brasil, por pesquisadores como Vieira (2017), Lacerda (1998) Lourenço (2013) Campos (2017).

No entanto, é preciso esclarecer que a escola pesquisada vive um bilinguismo composto que propõe a aprendizagem de duas línguas num único contexto, isto é, os símbolos das duas línguas funcionam como alternativas intercambiáveis com os mesmos significados (um significado por dois significantes). Nesse caso, o indivíduo tem dificuldade de detectar diferenças conceituais marcadas pelas duas línguas (“aprendidas” ao mesmo tempo), percebendo a vida a partir de um destes sistemas, que é uma condução monolíngue.

Algo similar pode ser observado na aula de educação física, demonstrada no Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 - Dados de observação da aula do Professor P1.

Conteúdo Temático	Sentido	Exemplo
Estratégias para a prática	É importante no 8º. Ano saber a palavra em português e não repetir o sinal.	P1: ...prática. Eu agora nesse ano com vocês do 8º. Ano, vou inverter o ensino, agora mais teoria e pouca prática. Vocês obrigados saber escrever em português, importante palavra, palavra, palavra, palavra decorar (professor escolhe um aluno e sinaliza um sinal referente a teoria de voleibol e pergunta para o aluno o nome do sinal). Esse sinal que estou sinalizado qual é o nome? (manchete)

Fonte: Hollosi, 2019.

As aulas de educação física contemplam a palavra da língua portuguesa e não o sinal da Libras e nem o conceito da palavra. Isso demonstra que o professor está mais preocupado com a escrita do que o conceito ou o sinal. Como mostra Fidalgo (2002), quando usa a metáfora da educação bancária de Paulo Freire, o professor, neste caso, faz depósitos de conteúdos apenas, nas cabeças dos alunos e, como o próprio professor relatou na época de escola, as aulas de educação física não tinham nada escrito, só jogos e hoje ele ensina palavras do esporte para os seus alunos Surdos. Aparentemente, ele teve dificuldade, na escola, de compreender os jogos e suas regras, por não partilhar a língua. Essa situação traumática do seu passado o impede de perceber que, em sua didática, seria mais importante para o aluno Surdo entender o sinal e o conceito trabalhado, em um primeiro momento para, em seguida, entender a palavra - visto que se trata de uma aprendizagem com a proposta de ser bilíngue, sendo a primeira língua do aluno a Libras.

Entender se as intervenções colaborativas serão adequadas para promover ressignificações nos sujeitos e nas práticas envolvidas frente as ações provocadas pelos procedimentos da pesquisa.

Quadro 6 - Dados da sessão reflexiva com a Professora P2

Conteúdo temático	Sentido	Exemplo
Didática do professor participante em um cenário bilíngue	Percepção do uso da Libras sem a interferência do Português.	<p>Pesq.: Qual língua você utiliza para ensinar na sua aula?</p> <p>P3: português.</p> <p>Pesq.: Ensinar?</p> <p>P3: (expressão facial de dúvida)... Ensinar.</p> <p>Pesq.: Você usa o português como língua de instrução?</p> <p>P3: natural.</p> <p>Pesq.: Mas você não é professor de Libras?</p> <p>P3: Sim, mas eu confundi, desculpa, eu ensino usando a Libras como L1, tenho certeza que as aulas irão melhorar e perceber que eu não precisarei usar a escrita do português no ensino de Libras.</p>

Fonte: Hollosi, 2019.

Durante a sessão reflexiva, momento em que, juntamente com o pesquisador, e por meio de perguntas de intervenção que promovem a reflexão crítica, como indicado por (MAGALHÃES, 2004), a professora P2 refletiu sobre sua aula e sobre a língua que ela usa para ensinar sua disciplina - Libras. “Criamos um espaço para que se distanciasses de suas ações, analisasse

criticamente suas escolhas e construiu novos sentidos aplicáveis à prática pedagógica” (PINHEIRO, 2018, p. 383). Quando refletia sobre a prática, P2 relatou que considerou a aula bastante produtiva porque os alunos perceberam que, naquele momento, estavam tendo aulas de Libras e não de Português, diferenciando uma língua da outra e isso aumentou a participação mais ativa dos alunos Surdos. Dessa forma, podemos dizer que a P2 iniciou um processo em que caminhou para se transformar em uma pesquisadora da sua própria prática, mudando suas ações e alguns aspectos do ensino de língua na prática. Kemmis (1987) define como reflexão crítica “[...] esse processo em que professores se conscientizam do próprio discurso, entendem as contradições do processo social e, nesse contexto, transformam suas ações”. A partir disso, ela demonstrou compreender que o ensino de Libras para Surdos não necessita do uso do Português.

É importante observar o processo reflexivo por meio das perguntas e/ou intervenções feitas pelo pesquisador: qual a língua que você ensina? Você usa português? Mas você não é professora de Libras? Essa construção, que se apoia nas respostas do participante para ir crescendo e envolvendo-o na situação de reflexão é o que permite à professora perceber o que havia feito e perceber que não era bem isso que ela tinha a intenção de fazer - demonstrado pela resposta da professora que vem em seguida.

Quadro 7 - Observação da aula da P2, após sessão reflexiva:

P2: Inicia a aula sinalizando sem o uso da escrita do Português na lousa. Nesse momento um dos alunos, levanta a mão e pergunta: Não irá escrever na lousa e depois a gente copia no caderno?

P2: Não, Libras não precisa escrever em português porque a aula é de Libras e não português, entenderam?

O aluno responde com um sim aliviado e diz que agora mais fácil a compreensão dos sinais nas aulas de Libras.

Fonte: Hollosi, 2019.

Considerações

Os dados deste artigo demonstram que a formação inicial que os professores Surdos receberam é insatisfatória diante dos desafios frente as práticas da educação bilíngue e a preparação recomendada não foi oferecida,

ou é inacessível, visto que os professores Surdos sequer conhecem as orientações oficiais. Parece que não conhecem a pedagogia ou os meios de ensino propostos, as teorias de aprendizagem, carregando uma marca histórica que os participantes receberam em uma educação precária, fragmentada. Moura (2000, p. 142) esclarece que talvez a política educacional da época não percebesse realmente as necessidades dos Surdos e podemos confirmar que, até hoje, ainda não percebe, quando, apesar de termos a proposta de uma educação bilíngue, a confusão de ensino é tamanha que não sabemos realmente como deve ser a aplicação desse prescrito na prática (ou sua realização).

De acordo com Vygotsky (1997), a dificuldade apresentada pelos Surdos se explica em razão da aprendizagem tardia da língua de sinais e do meio social que é despreparado para recebê-los, e não de uma suposta incapacidade orgânica, gerada em função da perda auditiva, como frequentemente sinaliza a fala da Sociedade. Segundo o autor, a prática pedagógica deve ser orientada de acordo com o potencial que lhe tem para desenvolver, e não pelo que lhe falta.

Em relação ao bilinguismo para Surdos, é possível perceber por este trabalho que o chamado bilinguismo ainda está um pouco nebuloso, ou seja, ainda há muita falta de conhecimento sobre o termo - e mais ainda quando se trata de ensino de Libras e português. Os participantes demonstram não ter certeza sequer se existe bilinguismo - como podemos ver nos dados de P2. Se aceitarmos que bilinguismo existe, somos obrigados a ver que as escolas não sabem como fazê-lo dar certo. Na escola em que a pesquisa ocorreu, por exemplo, todo o material está impresso, mas todas as aulas são em Libras - como as discussões de dados mostraram. Então, como o aluno será capaz de ler o que está impresso se ele não está aprendendo português? Bilinguismo é um fenômeno social e para que haja bilinguismo é preciso que as aulas sejam ministradas nas duas línguas - não ao mesmo tempo porque isso seria similar a português sinalizado, mas em aulas subsequentes. Em outras palavras, seria preciso haver uma aula de matemática, por exemplo, em Libras e outra em português, permitindo, assim, que o aluno pudesse construir seu conhecimento matemático nas duas línguas paralelamente. Mas como fazer isso se o aluno ainda não sabe o básico do português e continua, mesmo em séries de Ensino Médio, construindo os conhecimentos básicos mesmo em Libras? Essas são lacunas não respondidas e que podem vir a ser objeto de

estudos futuros do pesquisador, assim como podem ser objeto de pesquisa de outras pessoas.

Vale sempre ressaltar mais e mais que uma escola bilíngue de fato deve ensinar de forma mediada por uma ou mais línguas e não somente ensinar as línguas, porque essa é a diferença em relação à escola de idiomas, isto é, na escola regular (ou comum) o aluno não tem apenas aulas “de” Libras, inglês, espanhol, português, mas tem as disciplinas escolares “em” Libras, português ou inglês, dependendo da proposta da escola que precisa definir qual será a língua de mediação para o ensino das disciplinas e o ensino de uma segunda língua. No caso de uma escola bilíngue para Surdos, a segunda língua será a língua portuguesa na modalidade escrita, conforme está descrito no Decreto 5626/05. É importante lembrar que uma escola bilíngue de qualidade deve se estabelecer em diferentes níveis porque assim, proporciona aos alunos capacidades necessárias para saber usar duas ou mais línguas em diversas circunstâncias sociais, culturais, educacionais, médicas entre outras.

Durante a pesquisa com os professores Surdos verifiquei alguns problemas, como por exemplo: o professor surdo de outras disciplinas (história, por exemplo) nem sempre sabe português suficiente para ensinar. Por outro lado, o professor de geografia, que é ouvinte, não sabe Libras para ensinar ao Surdo, usando a Libras como língua de apoio se for preciso. E o aluno não sabe português para acompanhar a aula de geografia em português sem o apoio da Libras e nem Libras suficiente para acompanhar a aula de Sociologia em Libras. Vejo esses detalhes como um problema de formação que deve perdurar porque os jovens também estão sendo formados de forma fragmentada, bancária e sem condições de refletir ou opinar sobre a sua formação ou construir conjuntamente os conhecimentos de que necessita para a vida.

Referências

ARANHA, E. M. G. **O Papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa.** 2009, 189 p. Dissertação (Mestrado - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Humanitas, 2006.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação de surdos: ideologias e Práticas Pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAMPELLO, A. R. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. 2008. 165 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, S. R. L. **A representação social dos professores de surdos sobre o ensino de Libras e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I**. 2017; 281p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em:
http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

FARIA, J.G. **Formação, Profissionalização e Valorização do professor surdo: reflexões a partir do decreto 5.626/2005**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, n.1, p. 87-100, 2011.

FIDALGO, S. S. **A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos**. 2002. 133f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, São Paulo, 2002.

FIDALGO, S. S. ; SHIMOURA, Alzira. **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2007, v. único. p.309.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Humanitas. 2003.

HOLLOSI, M. **Professor surdo**: desafios na construção de uma prática bilíngue. 2019. Tese (Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e Adolescência)- Universidade Federal de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Guarulhos, SP, 2019.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? *In* JOHNSON, Richard; ESCOTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma (orgs). **O que é, afinal, estudos culturais**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

KEMMIS, S. Critical reflexion. *In*: WIDEEN, M. F. ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. The Falmer Press, 1987. p. 71-90.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **CEDES**, Campinas, v.19, n.46, p. 277-292, set.1998.

LIBERALI, F.C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LORENZO, F. TRUJILLO, F y VEZ, J. M. **Educación bilingüe**. Integración de contenidos y segundas lenguas 2011.Madrid: Síntesis, 323 págs.

LOURENÇO, E. A. G. **Revista Educação Especial** , v. 26, n. 45, p. 161-174, jan./abr. 2013. Santa Maria.

LULKIN, S. Os estudos surdos em Educação: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. *In*: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MAGALHÃES, M.C.C. Formação Contínua de Professores: Sessão Reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. *In*: FIDALGO, S.S; SHIMOURA, A.S. (Orgs). **Pesquisa Crítica Colaborativa**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007. p. 97-113.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. *In*: MAGALHÃES, M. C. (Org.). **A formação do**

professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 45-62.

MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In: MAGALHÃES, M. C. C., FIDALGO, Sueli S.(orgs). **Questões de método e de linguagem na formação docente.*** Campinas: Mercado das Letras, 2011. p 13-40.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, v. XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806275x.

MARTINS, M. A. L. **Relações professor surdo /aluno surdo em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações.** 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, SP, 2010.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue - discutindo conceitos. **Revista virtual de Estudos da Linguagem - reVEL.** Ano 3, n.5, 2005.

MIRANDA, S. De. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender.** Campinas, SP: Papiros, 2001.

MOURA, M. C. de. **O surdo - caminhos para uma nova identidade.** São Paulo: Revinter/Fapesp, 2000.

PERLIN, G., STROBEL, K. **Teorias da Educação e Estudos Surdos.** Florianópolis: UFSC, 2009.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. *In: SKLIAR, C. (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.*** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-73.

PINHEIRO, L. M. **Adaptações curriculares na “inclusão” escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas.** 2018. 430 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP/Guarulhos, SP, 2018.

QUADROS, R. M., **Educação De Surdos: A Aquisição Da Linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M., PERLIN, G. O ouvinte o outro do outro surdo. *In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS*, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Fapeu-002, 2003. v.1. p.617 - of4.

REIS, F. **Professor Surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

REIS, Flaviane. **A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos**. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ROCHA, D. S. **Educadores Surdos: reflexões sobre a formação a prática docente**. 2017. Dissertação (Mestrado), UNICAMP, Campinas, 2017.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SKLIAR, C. (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v. 1 e 2, Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para os surdos. *In: Revista Espaço*, Rio de Janeiro: EsV. IV, n. 6, p. 49-57, 1997.

SOUZA, A. C. S. Educação bilíngue para surdos: perspectivas e construções. *In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL e IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR*. CEPAE / UFU, 2012, Uberlândia, **Anais...**, Uberlândia, UFU, 2012.

VIEIRA, C. R. **Educação bilíngue para surdos**: reflexões a partir de uma experiência pedagógica. 2017, 236 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas V - Fundamentos de Defectología**. Traducción: Julio Guillermo Blank. Ed Visor (Coletânea de artigos publicados originalmente em russo entre os anos de 1924 a 1934). Madrid, 1997.

O USO SOCIAL DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO PELO SURDO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM*

Marília Ignatius Nogueira Carneiro
Clélia Maria Ignatius Nogueira

Introdução

Desde a segunda metade da década de 1990 as pessoas surdas vivenciam um período intenso de transformações que teve início com a mudança de paradigma em sua educação - do oralismo ao bilinguismo¹ - e continua em função do desenvolvimento tecnológico que lhes proporcionou novas possibilidades de comunicação e de acesso à informação.

No âmbito educacional, as transformações aconteceram, particularmente porque mudou a concepção de surdez, que passou de patologia, deficiência ou anormalidade, como acreditavam os oralistas, para diferença linguística ou experiência visual como preconiza o bilinguismo.

No Brasil, a adoção do bilinguismo como filosofia educacional começa a se delinear com a publicação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 1994), na qual, aparece pela primeira vez, de forma explícita em um documento oficial brasileiro, a discussão em torno da língua de sinais na educação de surdos.

A efetivação dessa mudança se dá com a promulgação da Lei nº. 10.436 de 2002 que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão que “[...] constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”, embora

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.273-300

¹ O oralismo é a abordagem educacional que privilegia a oralização dos surdos, mediante o uso de próteses auditivas, do treinamento auditivo, e da aprendizagem da leitura labial. Para o oralismo, a denominação utilizada para as pessoas com dificuldades de audição é de deficiente auditivo. O bilinguismo considera que a primeira língua do surdo é a língua de sinais, no caso do Brasil, a Libras e depois, como segunda língua ele aprende a língua portuguesa na modalidade escrita. A denominação adotada pelo bilinguismo para a pessoa com limitações auditivas é surdo.

estabeleça, todavia, que a Libras não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002).

Desta forma, mesmo com a mudança de paradigma, o conhecimento da língua portuguesa na modalidade escrita não perde sua importância e seu ensino, de acordo com Carneiro, Silva e Nogueira (2017), é motivo de preocupação por parte dos educadores, sejam eles oralistas ou bilinguistas, porque ler e escrever ainda é um enorme desafio para os estudantes surdos.

A interação pela linguagem assegura a humanização das pessoas. A privação de interações linguísticas impõe prejuízos acentuados no processo de desenvolvimento de todos os sujeitos. Não são apenas os surdos que enfrentam dificuldades dessa ordem. Entretanto, por serem usuários de uma língua sinalizada, eles foram penalizados, ao serem obrigados a empregar uma língua oral, ou a representação escrita dessa língua, ambas de difícil acesso para pessoas privadas da audição (CARNEIRO, SILVA e NOGUEIRA, 2017, p.16).

As autoras reforçam ainda que uma das principais causas de exclusão das pessoas surdas da sociedade se deve ao fato de que, embora em muitos casos sejam consideradas alfabetizadas, elas não compreendem o que leem.

Em relação aos surdos, cabe considerar que, quando ocorre o domínio da escrita, esta lhe confere autonomia e poder, visto que a escrita permite e facilita a comunicação com pessoas ouvintes que não conhecem a língua de sinais. Assim, a escrita é uma necessidade, para aproximar a minoria surda usuária de Libras, da maioria ouvinte usuária do Português. Nesse sentido, podemos afirmar que a escrita é uma ferramenta de acessibilidade (CARNEIRO, SILVA e NOGUEIRA, 2017, p.16).

Praticamente de maneira sincrônica à mudança de paradigma educacional, nos anos finais do século XX, e de modo mais intenso a partir deste século XXI, os recursos tecnológicos de informação e comunicação abriram novas possibilidades de comunicação e de acesso à informação para os surdos.

Alguns novos recursos tecnológicos, quando adequadamente empregados, favorecem a acessibilidade dos surdos à comunicação e, assim, permitem sua inclusão social. Em algumas cidades brasileiras, o poder público

tem proporcionado o acesso à internet gratuitamente, ampliando o número de usuários. Para os surdos, recursos sofisticados como celulares com tecnologia *Ipod IOS* ou *Android*, representam muito mais do que *status* social. Eles dizem respeito à busca de condições de igualdade na comunicação, enfim representam ferramentas de acessibilidade.

A comunicação com apoio de tecnologias não favorece apenas os contatos a distância. Para os surdos eles são utilizados até mesmo nas interlocuções presenciais com ouvintes não usuários de Libras. Nesses momentos estes recursos são empregados para escrever “bilhetes” digitais. Para Goettert (2014), as novas tecnologias estão acessíveis aos cidadãos surdos, contribuindo não apenas para o fortalecimento e compartilhamento de informações entre eles, mas favorecendo o contato social entre surdos e ouvintes, de maneira que não apenas os conhecimentos, mas também os valores culturais possam ser compartilhados.

As relações de trabalho também são favorecidas com os recursos tecnológicos. A “conversa” entre colegas, entre “chefe” e empregado, as orientações das instituições e empresas são compartilhadas, de maneira muito mais ágil com os recursos tecnológicos, isto é, os ouvintes e surdos se relacionam mediante mensagens de celulares, *WhatsApp* e *e-mails*.

A *internet* amplia e potencializa o acesso à liberdade e à autonomia. A informação disponibilizada na rede sacia e fomenta a curiosidade, fornece informações e favorece a construção do conhecimento de maneira independente da escola. Com os recursos tecnológicos atualmente disponíveis, o acesso à informação e ao conhecimento passou a ser possível dentro e fora da escola. Entretanto, a escola se apresenta como espaço privilegiado para oportunizar os conhecimentos necessários para que se possa usufruir desses recursos, dentre esses conhecimentos encontra-se a leitura em língua portuguesa.

A condição sensorial dos surdos reforça ainda mais a importância dos recursos tecnológicos no seu dia a dia. Um ouvinte tem acesso espontâneo à informação pela via da audição. Assim, o ouvinte pode estar na cozinha da sua casa e ter acesso a uma informação apenas ouvindo um rádio, ou televisão ou ainda, uma conversa de familiares em outro cômodo. Para o surdo, as informações se tornam plenamente acessíveis pela via visual. Assim, a presença física do emissor da informação é fundamental e isto pode ser facilitado com as ferramentas tecnológicas atualmente disponíveis.

Considerando então, que com os recursos tecnológicos os surdos passaram a utilizar, com maior intensidade, a língua portuguesa na modalidade escrita em suas interações sociais, é legítimo indagar se o uso das tecnologias atuais impactaria a aprendizagem da escrita pelo surdo.

Para responder a esta questão, foi realizada uma investigação que objetivou estudar três aspectos a saber: a) se os surdos utilizam a língua portuguesa escrita para se comunicar virtualmente e qual a importância que atribuem a esta forma de comunicação; b) se a utilização de *softwares* que apontam erros de grafia e sintaxe poderiam contribuir com a aprendizagem da escrita e c) Se os surdos alfabetizados compreendem o que leem. Cada uma dessas questões se constituiu em uma etapa de investigação realizada com dez surdos, membros de uma Associação de Surdos, escolarizados segundo a abordagem oralista.

Percursos metodológicos

Participaram da investigação, dez surdos escolarizados, que haviam sido escolarizados na perspectiva oralista. Desses colaboradores, integrantes de uma associação de surdos e com idades entre 25 e 40 anos, seis possuíam escolaridade em nível superior e quatro em nível médio. Nossa intenção nessa escolha foi identificar o uso social das tecnologias de comunicação², com ou sem o uso da escrita, e os benefícios em linguagem e aprendizagem percebidos pelos usuários. Atribuímos aos colaboradores nomes fictícios.

Apresentamos, a seguir, quadro síntese das características dos colaboradores de nossa investigação.

Quadro 1: Perfil dos colaboradores

Nome	Idade	Sexo	Grau de surdez	Formação	Modalidade de Comunicação
ALICE	25	F	SEVERA	Pós-Grad.	Língua Portuguesa oral e escrita e Libras
CRISTINA	44	F	PROFUNDA	Ensino M.	Português escrito e Libras
DAIANE	28	F	PROFUNDA	Pós-Grad.	Língua Portuguesa oral e escrita e Libras
DOUGLAS	28	M	PROFUNDA	Graduação	Língua oral, Português escrito e Libras

² Por “uso social das tecnologias de informação” neste artigo consideramos a utilização de meios digitais de comunicação nas interações sociais.

ELOISA	35	F	PROFUNDA	Ensino M.	Português escrito e Libras
FABIOLA	26	F	SEVERA	Pós-Grad.	Língua oral, Português escrito e Libras
MAURICIO	37	M	PROFUNDA	Graduação	Língua oral, Português escrito e Libras
RODRIGO	26	M	PROFUNDA	Ensino M.	Língua oral, Português escrito e Libras
SAMUEL	28	M	PROFUNDA	Ensino M.	Português escrito e Libras
TATIANE	37	F	PROFUNDA	Pós-Grad.	Português escrito e Libras

Fonte: As autoras

Considerando a amplitude da investigação, a opção metodológica adotada foi a realização em três etapas, embora os colaboradores fossem os mesmos. Para cada etapa os instrumentos de produção de dados foram diferentes, no entanto em todas foram realizadas entrevistas com os participantes, conforme é detalhado na apresentação de cada etapa. As entrevistas foram realizadas em Libras, pela primeira autora deste capítulo, que também é surda, e gravadas em vídeo com o auxílio de um *smartphone* sendo posteriormente transcritas.

Cada colaborador participou de um encontro individual com a pesquisadora surda, com duração em média de 80 minutos assim distribuídos: 15 minutos para a realização do solicitado na primeira etapa, 35 minutos para a segunda e 30 minutos para a terceira.

Apresentamos a seguir cada etapa, no que se refere à questão norteadora, o instrumento de produção de dados e a análise e discussão destes dados.

Etapa 1 ou *A importância da língua portuguesa escrita nas interações cotidianas de adultos surdos mediante recursos tecnológicos*

A primeira etapa de nossa investigação foi norteada pela seguinte questão de pesquisa: *É fato que são muitas as possibilidades de recursos tecnológicos para a utilização pelos surdos, mas estariam eles efetivamente usufruindo desses recursos? Se sim, quais são os preferidos por eles? E em quais situações de interação os surdos os utilizam?*

O instrumento utilizado para a produção dos dados nesta etapa foi uma entrevista sustentada em um roteiro com 16 questões abertas, respondidas sem intervenção, isto é, as respostas não eram discutidas. Entretanto, caso os participantes apresentassem dúvidas a respeito das questões, elas eram reformuladas até que o colaborador se sentisse em condições de respondê-las. Depois de analisar as respostas de cada colaborador, foram estabelecidos os pontos em comum que permitiram responder à questão norteadora.

As questões não foram entregues aos colaboradores por escrito, mas formuladas pela pesquisadora surda diretamente em Libras. Elas buscavam identificar a experiência de cada um deles no uso social das ferramentas tecnológicas: de quais recursos tecnológicos eles dispõem e utilizam; se têm acesso à *internet*; se consideram o uso da escrita digital difícil; quais são suas preferências, vídeo ou texto, para se comunicar com pessoas ouvintes e surdas (CARNEIRO, 2016).

O roteiro para a entrevista foi composto das seguintes questões: 1) Você acessa os recursos tecnológicos sempre? Às vezes? Raramente? 2) Em quais situações você usa a leitura e a escrita? 3) Já sentiu dificuldade em usar a escrita? 4) Acessa internet todos os dias, algumas vezes na semana, raramente ou nunca? 5) Qual o site você acessa mais? 6) Utiliza o celular para enviar e receber mensagens sempre? Com quem você se comunica nessas situações? 7) E quanto ao e-mail? Você utiliza esse recurso para se comunicar? Com quem você se comunica nessas situações? 8) Como seria sua vida sem a possibilidade de se comunicar por meio de mensagens no celular e no e-mail? Faria falta para você? O que você sentiria? 9) Você acha que é difícil compreender plenamente as informações escritas, através da língua portuguesa, nos meios de comunicação, por exemplo, jornal, revista, televisão com legenda, computador, *tablet*, livros, enfim, todos os recursos tecnológicos que empregam a escrita? 10) Você assiste televisão com legenda? Se fosse sem legenda, o que você sentiria? 11) Acha que as novas tecnologias são importantes para os surdos? 12) Você prefere os recursos tecnológicos que permitem sinalizar na webcam, por exemplo, “viável”³, “Skype”, oovoo e outros; ou prefere escrever e digitar em português escrito, em recursos como o celular, e-mail, *facebook*, ente outros? 13) Você acha que aprendeu escrever

³ Foram utilizadas as referências “viável” e *Skype*, por ser desta forma que os colaboradores se referem a esses recursos. A escolha foi feita pela pesquisadora surda participante da mesma comunidade dos colaboradores.

melhor usando as ferramentas tecnológicas do que usando livro impresso e papel? 14) Você passou a usar mais a escrita com o avanço dos recursos tecnológicos, ou a frequência do uso da escrita não se alterou na sua vida? 15) Quando você desconhece uma palavra escrita, em português, como você procura seu significado? Que recursos utiliza nessas situações? 16) Você acha que o Português escrito é importante em sua vida? Por quê?

Em função da limitação do espaço de um capítulo, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos, possibilitando, sempre que for pertinente, a “palavra” ao colaborador.

Todos os colaboradores de nossa investigação utilizam celulares cotidianamente e, no que se refere aos demais recursos tecnológicos, sete afirmam utilizar sempre, enquanto dois, apenas às vezes e um dificilmente. A justificativa para a utilização quase que exclusiva do celular (*smartphone*) é que eles já apresentam recursos como acesso à *internet (wifi)*, redes sociais e diferentes aplicativos, como o *whatsApp* e *IMO*, além de estar sempre ligado e disponível.

Apesar de preferirem os aplicativos em vídeo, muitos afirmam que não possuem dificuldades na utilização social do Português⁴escrito, sendo que um participante, inclusive afirma que, depois que passou a conviver apenas com surdos e a se comunicar quase que exclusivamente em Libras, “se esqueceu” um pouco da língua portuguesa, atualmente essa colaboradora tem vontade de voltar a aprendê-la.

Antes eu entendia melhor e escrevia melhor porque convivia só com ouvintes. Depois comecei a conviver mais com os surdos e a utilizar português e Libras. Agora quase deixei o português de lado e uso só Libras. Sou feliz assim. Mas tenho vontade de voltar a escrever. Algumas pessoas diziam que minha escrita era errada. Eu me fechei. Me senti restrita e limitada. De fato, eu escrevo errado. Atualmente estou tentando desenvolver mais minha escrita, retomar minha aprendizagem do início (TATIANE - resposta à pergunta 3).

Outro participante reforça essa questão ao afirmar que ele, na maioria das vezes, utiliza os aplicativos de escrita, mas que hoje “[...] com a *webcam*

⁴ Por “utilização social do Português escrito” estamos considerando interações cotidianas sustentadas nesta forma de comunicação possibilitada pelos recursos tecnológicos como celulares, computadores, dentre outros.

parece que as pessoas estão usando menos a escrita” (DOUGLAS - resposta à pergunta 12).

No que se refere à leitura, todos afirmam que possuem dificuldades. Se o texto é simples, eles compreendem bem. Como nas interações cotidianas, ou seja, no que se refere ao uso social da escrita, os participantes afirmam que não apresentam dificuldades, pois os textos são curtos, simples e contextualizados e dois deles afirmaram que utilizam a escrita na comunicação com ouvintes e vídeos em Libras, principalmente para a comunicação com surdos que ainda não se apropriaram da escrita.

As ferramentas tecnológicas são fundamentais para todos os entrevistados. Eles relatam que não conseguiriam mais se adaptar a um mundo sem essas ferramentas, destacando que teriam muita dificuldade de comunicação.

Se não existe, parece que eu também não existo, fico sem comunicação, sem ninguém com quem me comunicar. Parece que não existe mais ninguém, que eu não tenho um lugar no mundo. Por exemplo, como os surdos poderiam combinar um encontro? Sem e-mail, como vou saber o que está acontecendo? (FABIOLA - resposta à pergunta 8).

Os colaboradores da pesquisa ressaltam, constantemente, a importância dos recursos tecnológicos e como sua qualidade de vida melhorou com eles. De acordo com uma entrevistada, depois que as ferramentas tecnológicas apareceram “[...] não tem como as excluir. Uso eles sempre. Elas estão como que coladas em mim. Nunca se separam” (DAIANE - resposta à pergunta 8).

Ao serem indagados sobre a importância da língua portuguesa em suas vidas, houve unanimidade acerca da necessidade de o surdo conhecer as duas línguas. Na modalidade escrita, entendem que o Português é um conhecimento obrigatório para os surdos, no entanto, a modalidade oral deve ser uma escolha dos surdos, bem de acordo com o estabelecido na legislação brasileira para a educação bilíngue dos surdos.

A minha opinião, o Português é importante. Mas para os surdos, a Libras está em primeiro lugar e em segundo lugar o Português. Porque estamos “morando” no mundo ouvinte. Se o mundo fosse surdo, é claro que só usaríamos a Língua de Sinais. Por vivermos em um mundo ouvinte, ficamos restritos, limitados... Com a Libras, como primeira língua, e o

Português, como segunda língua, fica mais fácil a comunicação. [...] Para os surdos, e primeiro lugar deve vir a Libras, depois o Português básico (RODRIGO - resposta à pergunta 16).

Com esta etapa buscamos alcançar os dois primeiros objetivos específicos de nossa investigação. No que se refere ao objetivo específico: *Identificar se, quais e como os surdos colaboradores da pesquisa utilizam recursos tecnológicos em suas interações cotidianas*, os resultados indicam que os surdos colaboradores são experientes no uso de ferramentas tecnológicas e não encontram muita dificuldade de acessibilidade à comunicação mediante tais recursos.

Para a consecução do segundo objetivo específico: *Identificar a importância atribuída pelos colaboradores à Língua Portuguesa escrita em suas interações cotidianas*, considerando que são muitas as ferramentas tecnológicas disponíveis para a utilização pelo surdo, tanto para se expressar em Libras, como o Viável, os *softwares* IMO e o Skype, quanto pela linguagem escrita, como as redes sociais representadas pelo *Facebook* e o *twitter*, esta etapa apontou que a mais utilizada é o celular, principalmente através do aplicativo *whatsapp*, porque permite a comunicação tanto utilizando a escrita quanto a Libras.

Os entrevistados, não importando sua idade, consideraram que conhecer a língua portuguesa na modalidade escrita é fundamental para os surdos. Entretanto, quando se trata de comunicação entre eles, sempre que as condições são possíveis - isto é, "exista um local certo e com apoio" (Maurício) - esta se efetiva, mediante vídeos em Libras. As condições apontadas para a comunicação em vídeo ser efetivada indicam a necessidade de se ter relativa privacidade, contar com aparador para o celular que possibilite ficar com as mãos livres para sinalizarem. Caso contrário, recorrem à escrita, mas essa forma nem sempre favorece a comunicação pois ainda são muitos os surdos que não se apropriaram da leitura e da escrita.

Quando a comunicação é entre surdos e ouvintes, a preponderância é pela utilização da escrita pois, neste caso, praticamente todos os ouvintes são "iletrados" em Libras. Esta interação também apresenta restrições, pois a escrita dos surdos nem sempre é compreendida pelos ouvintes, ficando a comunicação limitada a frases curtas e contextualizadas. É fato que é desta forma que também ocorre a comunicação escrita via *whatsapp* entre ouvintes.

A diferença aqui é que quando há necessidade de uma interação mais complexa, os ouvintes recorrem à mensagem audiogravada.

Assim, as possibilidades de comunicação entre ouvintes e surdos, apesar de ter tido um ganho significativo com os recursos tecnológicos, ainda segue restrita em função quer da insuficiência do repertório lexical ou sintático dos surdos, quer do desconhecimento da Libras pelos ouvintes.

Após a constatação da familiaridade e acesso a recursos tecnológicos de nossos colaboradores apesar da fragilidade de sua leitura e escrita conforme seus relatos, nossa investigação avançou no sentido de buscar identificar se ferramentas tecnológicas como o *software Word* podem contribuir para a aprendizagem da língua escrita, estando estabelecida a segunda etapa da investigação.

Etapa 2 ou *A percepção dos surdos acerca dos equívocos cometidos em suas produções escritas*

A segunda etapa teve como questão norteadora: *Poderiam ferramentas tecnológicas como o software Word contribuir para a aprendizagem da língua escrita pelo surdo ao lhe possibilitar identificar seus equívocos e sugerir alternativas para a sua correção?*

A conjectura inicial foi de que como esses *softwares* corrigem o que está escrito errado, seja na ortografia ou na gramática, poderiam funcionar como um “professor virtual”. Além disso, caso as alternativas para as correções apresentadas pelo *Word* contenham palavras desconhecidas pelo surdo, é sempre possível buscar seu sinônimo, utilizando os mesmos recursos tecnológicos, de maneira a ampliar o vocabulário.

Para responder a esta questão, os participantes foram solicitados a produzir um texto manuscrito com aproximadamente 20 linhas, com tema livre, podendo narrar alguma experiência de sua vida pessoal ou profissional, algum episódio escolar, enfim, o que desejassem. Em seguida foi-lhes solicitado que digitassem o texto produzido utilizando o *Word*. Com os avisos para a autocorreção do *software*, efetivados por sublinhamento em vermelho ou verde. Todos os participantes sabiam o significado do sublinhado em vermelho enquanto apenas quatro não conheciam o do sublinhado em verde.

Após esta tarefa, cada um dos sujeitos foi entrevistado individualmente pela pesquisadora surda apoiada em quatro questões⁵. A análise dessas entrevistas mostrou que os participantes perceberam os erros que tinham cometido na escrita no papel.

Todos perceberam seus erros, quando transcreveram seus manuscritos no computador em função dos sublinhados e afirmaram se sentir “confortáveis” ou “com confiança” porque o computador os alertara sobre seus erros e os podiam corrigir. Houve até uma justificativa de que o fato de o computador permitir esta autocorreção imediata é “importante para o meio ambiente”, pois não seria preciso “jogar os papéis”. Destacaram ser importante este *software* porque permite ao escrevente apagar, escrever, corrigir, reescrever, tudo no computador.

Nove dos dez entrevistados mudariam seus manuscritos após a digitação no *Word*, conforme ilustra o depoimento a seguir:

Sim. Porque é diferente. Quando escrevi depois escrevi no computador papel, não prestei muita atenção. Depois, quando digitei no computador, levei um susto, porque vi que tinha muitos erros. Ele me avisa o que mudar (TATIANE - resposta à pergunta 2).

No que se refere à experiência de digitar, um colaborador declarou que não costuma fazer isto porque “não gosta de computador”. Outro disse que preferia escrever no papel, pois o papel não aponta os seus erros. O computador expõe suas limitações e o deixa desconfortável:

Eu prefiro escrever cartas [...] eu digito e aparece errado. Ele (o computador) me avisa os erros. Eu me sinto limitada. Tenho vergonha. Escrevendo no papel, me sinto normal, sem saber de meus erros (inocente) (TATIANE - resposta à pergunta 3).

Os demais colaboradores, à exceção do que não usa o computador, ao contrário da citação anterior, consideraram esta percepção positiva, entretanto, um deles alertou para o risco de se parar de prestar atenção ao que se escreve, deixando esta tarefa exclusivamente para o computador:

⁵1- O que os sublinhados significam?

2- Você mudaria seu texto inicial agora que usou o computador? Por quê?

3-O que você sentiu em escrever no mundo digital?

4-Qual é o melhor para você escrever em papel ou computador?

Na verdade, para mim é melhor a escrita digital, fica mais fácil para escrever. Mas tem um problema, porque você se acostuma com as correções [...] daí quando vai escrever no papel, erra. [...] o computador ajuda a escrever certo [...] mas mostra que não aprendi de verdade [...] Mas você pode pedir ajuda para ele [o computador] e pensar e tomar cuidado e controlar sua escrita pessoal [manuscrito] (DOUGLAS - resposta à pergunta 3).

As informações desta segunda etapa, aliadas às obtidas na primeira, apontam quase que para um paradoxo, pois os surdos entendem que o Português é importante para eles se incluírem no mundo ouvinte, têm consciência das características presentes na sua escrita na língua portuguesa e reconhecem que o computador os auxilia a escrever melhor; mas, quando se trata de estabelecer qual forma de escrita tem sua preferência, não existe preponderância da escrita digital sobre a manuscrita, pois apenas quatro dentre os dez entrevistados responderam preferir a escrita digital. Isto indica que, para uma parte expressiva dos colaboradores desta investigação, os equívocos cometidos não incomodam, ou seja, que escrever sem atender às normas da língua portuguesa é algo que já se naturalizou para eles.

Dois colaboradores declararam preferir exclusivamente escrever no papel, enquanto outro estabeleceu sua preferência pelo papel, mas se fosse necessário, utilizaria o computador, dependendo da situação. Para outros três colaboradores digitar ou escrever à mão é indiferente. E destacaram que as duas formas são importantes, conforme ilustra o excerto a seguir:

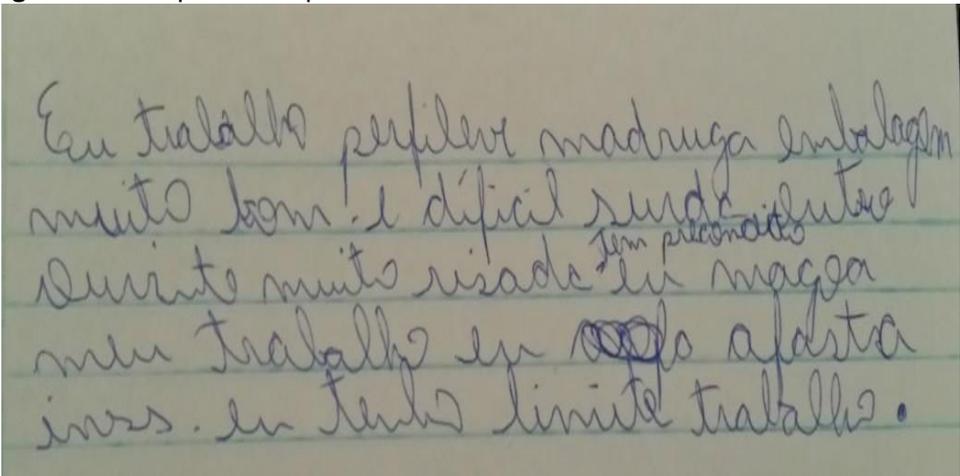
Para mim, melhor os dois, porque o papel é durável, quem sabe computador quebra e fico desesperada [...] também papel pode pegar fogo, então melhor usar os dois. Escrever ou digitar os dois. Eu uso os dois (FABÍOLA - resposta à pergunta 4).

Para identificar se a utilização da escrita pelos entrevistados corresponde ao que pensam, após essa entrevista, foi solicitado que eles narrassem, agora utilizando a Libras (o que foi gravado e posteriormente transcrito), o manuscrito produzido. Seis dos participantes somente traduziram para Libras seu manuscrito, apoiando-se na leitura e sinalizando simultaneamente em Libras, não na forma de Português sinalizado. Outros fizeram seu relato de memória e pouco alteraram o texto.

Pudemos perceber que nesta última atividade, os colaboradores ficaram empolgados e a narrativa demonstrou ser mais complexa, completa e profunda do que o texto escrito produzido. Uma colaboradora, Cristina,, todavia, chamou a atenção. Exatamente o que possui o menor grau de escolaridade e que apresentou maiores dificuldades em todas as etapas anteriores da entrevista, particularmente em compreender o que lhe era indagado, fez o relato sinalizado “de memória” e o que havia escrito em apenas quatro linhas e que ao ser digitado ficou reduzido a duas em função de sua dificuldade com o Português, foi transcrito e digitado em 13 linhas.

Para ilustrar este fato, trazemos na Figura 1 o que Cristina escreveu e como narrou sua vida em Libras, primeiro, o que ela escreveu:

Figura 1. Texto produzido por Cristina



Fonte: As autoras

A seguir, apresentamos a transcrição do que Cristina narrou em Libras: *Eu trabalho na madrugada, trabalhar com o silêncio é bom e tranquilo. Finjo não ter surdos ao meu redor no trabalho. Eu e um ouvinte conversamos, os outros ouvintes me olham, riem por causa dos gestos e provocam. Eu vejo e me amarguro no coração, fico magoada. Acho que estou no limite e estando magoada, fico quieta. Um dia, aconteceu um problema no meu ombro e recebi INSS, fiquei afastada. Sinto que tenho limites no meu trabalho, sei lá. No passado, trabalhei na Recco, hoje sou diarista e trabalho na Perfileve, O INSS*

venceu, sinto dor no meu ombro, o médico do trabalhador me liberou a voltar ao trabalho. Estou voltando e a dor no ombro continua, tenho medo de reaparecer o problema. Nossa, dói muito e sinto barulho no ombro. Falei para alguém do trabalho: “desculpe, meu ombro está aumentando a dor de novo, estou tomando remédio e parei de trabalhar há 5 meses e estou recebendo INSS. Só!

O desempenho de Cristina demonstra que seu pensamento fluiu muito mais em Libras, ficando limitado pela escrita. Isto demonstra que quando pensa e se expressa em Libras, o surdo é fluente e profundo. O caso de Cristina foi o que mais se destacou, entretanto, os demais colaboradores que não leram seus respectivos textos, aprimoraram seus relatos, inserindo novas observações.

As análises dos resultados dessas duas etapas apontaram que os entrevistados tinham acesso e familiaridade no uso de recursos tecnológicos; consideravam o conhecimento da língua portuguesa escrita importante, reconheceram que *softwares* podem auxiliar na correção dos equívocos cometidos, porém, dois aspectos não previamente considerados ficaram evidentes: ao contrário do que nossa conjectura inicial previa, emergiu a consideração de que o uso das ferramentas tecnológicas os afastavam da língua escrita, mencionado por dois dos entrevistados e a naturalização em relação aos equívocos apresentados em suas produções escritas.

Para a consecução de todos os objetivos específicos e finalmente responder à nossa questão central de pesquisa, restava identificar a competência dos colaboradores em relação à leitura e interpretação de textos, uma vez que a leitura é componente indissociável da escrita. Esse foi o objetivo da terceira etapa.

Etapa 3 ou *O uso social da Língua Portuguesa escrita pelo surdo: competência na interpretação de uma notícia*

Para a terceira e última etapa de nossa investigação tivemos como pressuposto que a aprendizagem da escrita não é considerada opcional na educação de surdos. Mas estaria essa aprendizagem acontecendo de forma efetiva? Assim, a questão norteadora desta etapa foi: *Os surdos que avançaram em sua escolaridade e, portanto, são alfabetizados, teriam*

competência para interpretar um texto em todos os seus detalhes e de serem fiéis ao que estão lendo, isto é, sem realizar inferências a respeito?

Esta pergunta é pertinente porque, na maioria das vezes, em situações de ensino com a presença do intérprete, o surdo raramente faz as leituras, pois, os conteúdos geralmente são interpretados. Além disso, o surdo pode ser alfabetizado, no sentido de que consegue ler o que está escrito, mas nem sempre se apropria do significado do texto. Dito de outra forma, na alfabetização, o indivíduo aprende a escrever pelo processo convencional, atribuindo valor sonoro para letras, sílabas e palavras. Está “aprendendo e adquirindo” novas palavras e construindo a estrutura gramatical. Dependendo da maneira como a criança ou o adulto é alfabetizado, podem ser apresentadas palavras e frases desconhecidas, e orientado pelo conhecimento da dinâmica do sistema alfabético o aprendiz consegue ler o que está escrito. Essa leitura nem sempre conduz à compreensão do significado do conteúdo lido.

Para a produção dos dados o instrumento foi uma notícia de um *site* na internet e o objetivo foi identificar a interpretação deste texto pelos colaboradores. Para isso foi solicitado aos participantes que o lessem e o explicassem em Libras. O que procurávamos era saber se a informação apresentada pelo texto fora compreendida por eles.

A notícia relata um acidente de carro. Apesar de estar disponibilizada *on-line*, imprimimos a matéria e entregamos para os colaboradores da pesquisa, o que se revelou apropriado, uma vez que a maioria deles precisou ler mais de uma vez para compreender. A seguir, o fragmento da notícia que foi instrumento para a coleta de dados desta etapa.

Três pessoas morreram em um acidente entre um carro e uma caminhonete na manhã desta sexta-feira (29). Segundo a Polícia Rodoviária Federal (PRF), a batida de frente foi no km-442, da BR-369, em Ubitatã no oeste do Paraná. De acordo com a PRF, o motorista da caminhonete, que seguia no sentido Campo Mourão, no centro-oeste do estado, invadiu a pista contrária e bateu contra o carro. Ele fez o exame do bafômetro, que não apontou a ingestão de álcool. Dois homens, de 35 e 48 anos de idade, e uma mulher, de 36 anos, que estavam no carro morreram no local. Os corpos foram levados para o Instituto Médico-Legal (IML) de Campo Mourão. O condutor da caminhonete, de 24 anos, teve ferimentos leves e foi encaminhado para um hospital em Ubitatã. Segundo a PRF, ele vai responder por triplo homicídio.
<http://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2015/05/tres-pessoas-morrem-em-acidente-entre-carro-e-caminhonete-na-br-369.html>

Fonte: Carneiro (2016, p. 136)

Todos os participantes leram o texto noticiando o acidente no *site* e, então explicaram em Libras o que haviam compreendido. Depois de uma primeira tentativa de leitura no *site*, todos passaram a se valer da notícia impressa. Foi possível constatar que, de maneira geral, todos compreenderam a notícia. Entretanto, alguns detalhes ou foram omitidos ou criados por alguns deles.

Apenas quatro participantes leram a notícia e a interpretaram sem fazer a tradução literal, isto é, ler e passar para Libras “palavra por palavra”. Pudemos identificar que quatro deles (Alice, Daiane, Samuel e Fabíola) apresentaram uma boa compreensão da notícia, embora não tenham especificado alguns detalhes e criado outros que não constavam do texto.

Alice demonstrou ter compreendido bem a notícia, mas omitiu a parte referente ao motorista que provocou o acidente ser indiciado pelo triplo homicídio. Será que ela não compreendeu ou entendeu que esta informação não era relevante?

O assunto é acidente, três pessoas [*cara triste*]. A notícia falou que três pessoas no veículo, só um homem de outra caminhonete. Os dois veículos em movimento, quando a caminhonete passou para pista contrária e bateu com o outro veículo. Neste veículo, três pessoas morreram na hora, no local do acidente. Dois homens, um com 35 e o outro com 48 anos, e uma mulher de 36 anos, todos morreram. Um homem se feriu levemente e foi para um hospital em Ubiratã [*soletrou*]. [*Pausou e releu o texto*]. Os policiais desconfiaram, então ele entregou o bafômetro para ver se o motorista estava bêbado e teria, assim, causado o acidente. O homem não havia bebido nenhuma bebida alcoólica. Com [não sinalizou ferimentos] leves foi para o hospital (Alice).

Daiane, por sua vez, além de não mencionar o encaminhamento dos corpos ao IML acrescenta informações que não aparecem na notícia e que resultam de suas reflexões.

Assunto é uma notícia de jornal, relatando o que aconteceu no dia 29, sexta feira de manhã. O que aconteceu? Aconteceu que na estrada BR 369, região de Ubiratã do Paraná teve um acidente de caminhonete. Um motorista de 24 anos, sozinho, correu dirigindo normalmente, ele foi precipitado na ultrapassagem. No outro carro, 3 pessoas, 2 homens de 35 e 48 anos de idade, uma mulher, 36. Os dois veículos bateram de

frente, no carro com 3 pessoas. Todas morreram na hora. O homem da caminhonete, jovem, 24 anos, não morreu. O grupo de polícia investigou o bafômetro e não encontrou nada de álcool. Mas motorista da caminhonete vai para justiça devido à morte das 3 pessoas (Daiane).

Percebe-se a presença de inferências como afirmar que o motorista estava dirigindo normalmente, mas que foi precipitado. Como ela pode fazer tais afirmações, uma vez que a notícia apenas informa que o motorista invadiu a pista contrária.

Samuel não só omite a questão do bafômetro como faz inferências ao afirmar que o motorista ultrapassou na faixa amarela proibida, informação que não consta na notícia; não menciona que o motorista será indiciado pelo triplo homicídio. Simplesmente desconsiderou esta informação ao encerrar sua explicação sinalizando “só”.

O jornal mostra um acidente de veículos que aconteceu em Ubatã entre um carro e uma caminhonete. Tinha 3 pessoas num carro. Tinha um homem numa caminhonete. As três pessoas eram, 2 homens, com 35 anos e o outro com 48, e uma mulher de 36 anos. Na caminhonete, outro homem jovem, com 24 anos. O homem na caminhonete estava viajando na avenida. Ele ultrapassou na faixa amarela proibida. Contudo, ele bateu contra o outro carro com 3 pessoas que morreram na hora. O homem da caminhonete não morreu, sobreviveu e só teve machucados leves. As 3 pessoas mortas foram levadas para o IML em Campo Mourão. E o homem sobreviveu e foi para um hospital de Ubatã. Só (Samuel).

Fabíola demonstrou ter a mais completa compreensão da notícia lida, talvez por recorrer ao texto impresso da notícia durante toda sua explicação. Ela não deixou nenhum detalhe sem ser mencionado, inclusive repetindo alguns.

Agora, o jornal divulgou sobre acidente de carro, 3 pessoas mortas por causa de um acidente. Um carro e uma caminhonete, sexta feira de manhã. A Polícia foi ver o acidente que fica na BR 368, ops, é 369. Certo 369! Lá em cidade de Ubatã, a caminhonete estava indo para Campo Mourão, sabe como é a pista (mão dupla: uma ida e uma volta). O homem da caminhonete ultrapassou na outra pista [*contraria*]. Não pode ultrapassar, mas ele ultrapassou. O carro e a caminhonete bateram de frente. O homem de caminhonete foi fazer o exame para verificar se

estava alcoolizado, mas nada [*não estava*]. No carro, dois homens de 35 e 48 anos de idade, e uma mulher 36 anos de idade, morreram. E o outro homem da caminhonete, com 24 anos, ficou levemente ferido, mas está no hospital em Ubatã. [*Lendo e narrando*] Os três morreram na hora e foram levados para o IML em Campo Mourão. E de novo, o homem da caminhonete, com 24 anos, com ferimentos leves [*repetido*], foi levado para um hospital em Ubatã, ele vai responder pelo motivo do acidente que matou três pessoas no carro (Fabiola).

Os demais participantes (seis) que optaram pela tradução palavra por palavra, omitiram detalhes ou fizeram inferências, sendo que um deles teve muitas dificuldades, pois necessitou de esclarecimentos constantes da pesquisadora surda para compreender o significado de palavras como “triplo”, “pista”, “apontou”.

Estes resultados corroboram com os estudos de Fernandes (2006), para quem os surdos, em suas tentativas de leitura, procuram justapor as estruturas da Libras e da língua portuguesa, dificultando a compreensão do texto escrito.

Ao se depararem com o texto escrito, o primeiro impulso é ir sinalizando linearmente palavra por palavra (pulando as desconhecidas), o que é uma estratégia inadequada que não garante a compreensão dos enunciados. Primeiro por não haver isonomia estrutural (correspondência termo-a-termo) entre o português e a língua de sinais. Segundo, porque sinalizavam o primeiro significado que lhes vinham à cabeça, não necessariamente o sentido atribuído à palavra no contexto (FERNANDES, 2006, p.11).

Cristina apresentou muitas dificuldades. Conseguiu entender que houve um acidente de carro e que morreram pessoas. Confundiu a palavra Rodoviária da expressão Polícia Rodoviária, com Estação Rodoviária. Entendeu Instituto Médico Legal - IML como sendo um médico “legal”. Sem os esclarecimentos que solicitou à pesquisadora surda não conseguiria sequer uma noção geral da notícia:

O assunto é uma notícia de jornal que relata um acidente. Três pessoas morreram no carro que bateu em um caminhão. De manhã, dia 29 sexta feira, segunda hora policial, Polícia Rodoviária [*sinalizado como estação*]

rodoviária] Federal, o local da batida foi no endereço PR 432 BR 369 - Ubiratã *[soletrou]* no oeste do Paraná. O acordo *[sinal de confirmação]* ou acordo *[sinal de despertar]*, sei lá. É acordo *[soletração]* de PRF, o motorista de caminhão foi no sentido para Campo Mourão, no Centro Oeste do Estado. Não sei o que é pista? Desculpe, o que é pista? Não sei *[A pesquisadora sinalizou pista]*. Ah, pista é o chão de estrada. O acidente de carro foi encontrado, o homem fez exame de bafômetro? É para expirar o ar no aparelho de bafo? *[pesquisadora sinalizou “sim”]*. Esqueci, desculpe. Que é A-P-O-N-T-O-U *[soletrou]* de ingestão *[soletrou]* de álcool. Dois homens de 35 e 48 anos de idade, uma mulher de 36 anos, estavam mortos no carro. Os corpos foram levados para o lugar de IML - Médico legal *[demonstrando emoção]* em Campo Mourão. O condutor *[soletrou e não sabe o que é]* homem de caminhão foi para hospital em Ubiratã *[soletrou]*. Segundo *[soletrou]* PRF vai responder sobre triplo *[perguntou o que é triplo. A pesquisadora esclareceu 3]*. Ah sinal é 3, 3 homicídios. São mortos. Só (Cristina).

Dos cinco outros participantes, um teve uma boa compreensão da notícia, embora simplesmente soletrasse algumas palavras como IML de Campo Mourão. Não há como afirmar se ele compreende o significado desta sigla:

O assunto do jornal é um acidente. 3 pessoas foram mortas por causa de um acidente de carro, com uma caminhonete. Aconteceu de manhã, dia 29 sexta feira. A Polícia Rodoviária Federal investigou e encontrou o caso no local, no KM 442 BR 369 em região de Ubiratã *[fez sinal e soletrou]*, é do Paraná, fica no Oeste. O Motorista da caminhonete estava a caminho de Campo Mourão, e ultrapassou. Outro carro que estava vindo e aconteceu a batida *[contra caminhonete]*. Então aconteceu, a polícia quis fazer o bafômetro no homem que fez a ultrapassagem para verificar se ele tinha álcool ou não. Não tinha nada de álcool mesmo. Fez ultrapassagem e bateu no outro carro. No carro, dois homens de 35 e 48 anos, também uma mulher de 36 anos foram mortos. Os corpos foram encaminhados para o IML em Campo Mourão *[sinalizou e soletrou]*. E o motorista da caminhonete, 24 anos, teve o corpo machucado levemente e foi encaminhado para Ubiratã *[sinalizou e soletrou]*, quando ele estiver estável, a polícia vai divulgar sobre o motorista da caminhonete que cometeu homicídio. Terminei o assunto do jornal (Rodrigo).

Houve perguntas sobre o significado de palavras como “bafômetro” e “homicídio”, que são palavras bastante comuns em jornais. A palavra “apontou” também não foi compreendida por alguns colaboradores, entretanto, após esclarecimentos por parte da pesquisadora, conseguiram avançar, como Douglas, que não sabia o que era “homicídio”. Mas, posteriormente à explicação, inferiu que a polícia já havia investigado o que havia acontecido e que posteriormente divulgaria pela *internet*:

Então, o jornal espalhou o acontecimento. 3 pessoas bateram, ops, desculpe. Espere. [*lendo novamente*]. Foi pouco tempo atrás, sexta feira de 29, três pessoas morreram por causa de um acidente. Um carro e uma caminhonete. A Polícia Federal investigou o que havia acontecido lá na mesma rua, local é KM 422, o caminho é perto de Ubatã no Oeste do Paraná. Então, a polícia investigou sobre acontecimento, a caminhonete no caminho bateu em outro carro, dois veículos envolvidos. A polícia investigou ele que fez bafômetro, nada de álcool. Outros homens acidentados no carro ficaram, mortos. Tinham 38 e 48 anos de idade, não é, é 35, e uma mulher de 36 anos de idade ficaram mortos no carro. Os corpos foram levados para Campo Mourão e os mortos deixados no IML. O motorista da caminhonete ficou ferido e doente, e foi levado para um hospital em Ubatã. A polícia investigou o que havia causado o acidente, levando à morte de 3 pessoas. Depois ela vai divulgar pela internet (Douglas).

Palavras polissêmicas em Português também se configuraram como problema na interpretação da notícia pelos surdos, a expressão “segundo a polícia”, foi interpretada por três dos colaboradores de maneira equivocada, pois interpretaram a palavra segundo como número ordinal, o que comprometeu o sentido. Outra palavra que gerou dúvidas foi “acordo” (de acordo) que um dos sujeitos não sabia se se tratava de “confirmação” (de acordo) ou de “despertar” (acordar pela manhã).

Eloísa fez uma primeira leitura e perguntou as palavras que não conhecia, como *apontou* e *homicídio*. Nada perguntou sobre a palavra segundo, que interpretou como número ordinal e mesmo tenho o texto ficado sem sentido ao interpretar “Segundo a Polícia ...” como 2º a Polícia, isto não a intriga. Além disso, mesmo interpretando palavra por palavra, omite trechos importantes, como, por exemplo, que os corpos foram levados para o IML de Campo Mourão e também parece não compreender que “corpos” se referem a

cadáveres, pois afirma que o “corpo do motorista” da caminhonete e não o motorista da caminhonete foi levado ao hospital de Ubiratã:

Assunto é notícia de jornal sobre acidente. 3 pessoas morreram de acidente de veículos batidos de frente. Era um carro e uma caminhonete. Sexta-feira, dia 29, o segundo [número ordinal 2º] de Polícia Federal foi no local de trânsito, KM 440, é o local de trânsito em cidade de Ubiratã [soletrou], no Oeste [soletrou] do Paraná. O Motorista da caminhonete foi para Campo Mourão que bateu contra o carro, fez exame de bafômetro e não foi encontrado nada de álcool. 2 homens, um com 35 e o outro com 48 anos de idade e, uma mulher com 36, morreram, no carro, no mesmo lugar do acidente. O motorista da caminhonete, 24 anos, ficou ferido, seu corpo foi para hospital de Ubiratã [soletrou]. Ele responderá pelo motivo do acidente que levou ao que aconteceu: 3 pessoas mortas dentro do carro (Eloisa).

Apesar da tradução “palavra por palavra” da língua portuguesa para a Libras ter sido incorreta devido à polissemia das palavras “rodoviária”, “acordo” os participantes aparentaram ter compreendido o fato geral expresso no texto:

O assunto do Jornal é um acidente de veículo. Vou explicar a história. Três pessoas sofreram acidente de veículo. Um carro aqui e um caminhão simples pequeno em outro lugar. Foi de manhã, sexta feira passada. A Polícia, PRF [sinalizado como Polícia da Rodoviária] foi ao local. O acidente foi no KM 442, não sei onde fica. É em Ubiratã, a cidade, região.... O motorista de caminhão, um homem, ia rumo a Campo Mourão. O outro veículo, era um carro. Os dois bateram de frente. Um homem veio ver exame de bafômetro, e não constatou nada de álcool, nada mesmo, nem pinga. Dois homens, de 35 e 48 anos de idade, morreram e também uma mulher de 36 anos de idade, todos morreram no carro. Os quatro corpos... não! Os três corpos foram levados para IML em Campo Mourão. O homem do caminhão pequeno, foi levado para Ubiratã, ele teve ferimentos leves, simples e ficou no hospital (de Ubiratã). Simples é só isso (Tatiane).

Maurício também confunde “segundo”, no sentido de “de acordo com”; com 2º; confunde ingestão com intestino delgado; faz inferências sobre como o acidente aconteceu e de que a polícia divulgará os resultados da

investigação. Entretanto, faz questão de estabelecer o significado de Polícia Rodoviária Federal, explicando que não se trata da “estação Rodoviária”. Entende que “corpos” se refere aos mortos e é o único que sinaliza “homicídios”:

O assunto é o Jornal que divulgou: 3 pessoas mortas por causa de um acidente de carro. Um carro e uma caminhonete, sexta feira de manhã, dia 29. Segundo [*pensou era segunda feira, mas corrigiu para número ordinal*] polícia PRF [*narrou que o significado da sigla é Polícia Federal*]. O acidente foi entre dois veículos, com colisão frontal, no KM 442 BR 369, em Ubitatã, no Oeste do Paraná. De acordo com a Polícia, o motorista da caminhonete estava indo no sentido para Campo Mourão, no Oeste do Estado. Ele precipitou na estrada e ultrapassou na outra pista, errou e aconteceu o acidente com o outro carro que estava vindo. Aconteceu, os dois bateram de frente, mas a Polícia já fez o teste do bafômetro para ver se tem álcool, mas não tem nada, o intestino delgado [*para Ingestão*] nada álcool. Dois homens, com idade de 35 e outro 48 anos, e uma mulher de 36 anos, estavam no carro, mortos e foram levados para o IML de Campo Mourão. No outro veículo, a caminhonete, um homem com 24 anos de idade, teve ferimentos simples. Ele foi levado para o hospital de Ubitatã. Segundo [*senal de número ordinal*] Polícia Federal vai investigar sobre 3 homicídios e depois divulgará (Maurício).

O conhecimento da Libras demonstrado por alguns dos participantes também se mostrou insuficiente pois recorreram à soletração, em muitos casos, indicando desconhecimento de vários sinais. Sete deles não identificaram as preposições, por exemplo, “no carro” em Português escrito, e que deveria ser interpretado por “dentro carro” em Libras, foi sinalizada apenas por “carro”, o que não retrata a realidade da notícia pois, “estar dentro” é diferente de “estar fora” do carro.

Nenhum participante sinalizou a palavra “invadir” e, estranhamente, nenhum deles perguntou o significado desta palavra, demonstrando como eles estão habituados a contextualizar o que leem. Ou seja, a compreensão da notícia é influenciada pelas inferências pessoais. Ao se defrontar com lacunas em sua interpretação, algumas vezes decorrentes da incompreensão dos significados das palavras, a imaginação dos sujeitos procura “explicar” o ocorrido, complementando essas lacunas. Neste caso específico, a criação de detalhes ou explicações não causou grandes prejuízos para a compreensão do

texto, embora uma “invasão da pista contrária” possa ocorrer em diferentes circunstâncias que não a de uma ultrapassagem “precipitada” ou em “local proibido”. Mesmo quando não há lacunas, como quando entenderam segundo como 2º, parece que os sujeitos “criam” a lacuna, ou seja, não consideram a palavra em questão ao buscar estabelecer sentido para o que leem.

Os resultados desta terceira etapa confirmam as considerações de Silva (2008), para quem o aprendizado do Português escrito é ainda um enorme desafio no campo da educação de alunos surdos usuários ou não de Libras, particularmente no que se refere à interpretação de textos.

Conclusões

Consideramos que nossos resultados indicam que os surdos brasileiros, urbanos, alfabetizados e letrados utilizam a maioria dos recursos tecnológicos disponíveis, embora, nem sempre a comunicação se efetive, em função de eles possuírem um repertório lexical bastante restrito em português. A qualidade dos conteúdos das informações trocadas, mesmo entre surdos alfabetizados aumenta em complexidade e aprofundamento, quando as mensagens são em Libras. Dito de outra forma, o conteúdo da comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes efetivada mediante a língua portuguesa escrita geralmente é contextualizado e simples, o que evidencia que o uso social da escrita não está possibilitando avanços em sua apropriação pelos surdos.

Entretanto, esse novo modelo de convívio social, que permite que as distâncias sejam minimizadas pela comunicação virtual, parece apresentar novas possibilidades para a adoção da escrita pelos surdos, a qual, sem uma ação sistematizada da escola parece não ser percebida por eles. Assim, consideramos a hipótese de que esses recursos tecnológicos podem ser utilizados como motivação e como ferramentas eficazes para que o surdo alcance melhor desempenho na escrita formal do Português.

A aquisição da língua escrita exige abstração de ouvintes e surdos, dos primeiros, porque a percepção da escrita se efetiva pela visão, porém, como a percepção da língua oral é auditiva, o apoio fonológico serve de apoio a esta abstração. No caso dos surdos, mesmo sendo ambas as línguas, a de sinais e a escrita visualmente perceptivas, a escrita, por não se apoiar em imagens, exige dos surdos um esforço maior de abstração. É como se no cérebro deles existisse um “dicionário” capaz de converter a leitura para o Português e, em

seguida, para a Libras, para então ser compreendida pelos surdos. No caso da escrita, o caminho é o inverso: o surdo pensa em Libras, converte seu pensamento para a língua portuguesa, para então escrever.

A escrita é distante da “fala” do cotidiano, pois na escrita formal utiliza-se a norma culta da língua. A escrita produzida com os recursos tecnológicos, particularmente com recursos interativos, é mais flexível e isso facilita a comunicação dos falantes e até mesmo dos surdos sinalizadores. Isso porque, nessas situações, não se exige o uso da norma culta da língua, tornando-a mais próxima da “fala” entre as pessoas.

As ferramentas tecnológicas disponíveis possibilitam aos surdos uma interação social como nunca foi possível antes, tornando-os cidadãos visíveis para a sociedade e autônomos na condução da própria comunicação.

A primeira etapa da investigação nos permitiu constatar que com a acessibilidade aos recursos tecnológicos, as relações familiares, sociais e mesmo profissionais dos surdos melhoraram sua qualidade. Um ponto em comum entre os sujeitos foi a afirmação sobre a importância do avanço dessas tecnologias. Na entrevista realizada nessa primeira etapa alguns dos participantes relataram que antes da década de 1990, como existia pouca acessibilidade de comunicação virtual, eles pediam à família, amigos, ou alguém ouvinte para telefonar e mandavam cartas que demoravam a chegar e, assim, demoravam a receber as respostas. Quando tinham urgência em se comunicar com os amigos surdos, a saída era ir de bicicleta, de transporte coletivo ou qualquer outro veículo para conversar pessoalmente.

De maneira geral, os surdos consideram que os recursos tecnológicos facilitaram sobremaneira a comunicação entre eles, além de possibilitar o acesso à informação sobre o que acontece no mundo com o uso da internet. A própria investigação realizada confirma esta afirmação, afinal, se as questões para as entrevistas realizadas não tivessem sido traduzidas para Libras e gravadas em vídeo, assim, como as respostas a essas questões não pudessem contar com tais recursos talvez esta investigação não fosse possível. Como registrar as respostas em Libras dos sujeitos, sem os vídeos? Ficariamos restritos às informações escritas e como a escrita do surdo é limitada, teríamos também informações limitadas.

Ao colocarmos, durante a realização da segunda etapa da investigação, uma “intenção educacional”⁶ na utilização dos recursos tecnológicos como o *Word* buscando facilitar a aprendizagem da língua escrita concluímos que os surdos possuem não apenas a percepção, mas a consciência dos equívocos que cometeram ao redigir um manuscrito. Perceberam também a limitação que a escrita lhes impõe, o que ficou evidente, por exemplo, quando comparamos a história de vida de Cristina, expressa por ela em seu texto manuscrito e a que foi relatada em Libras. Entretanto, mais até por não estarem interessados em corrigir seus erros, para eles a utilização apenas social da língua portuguesa é suficiente e assim, a comunicação mesmo repleta de equívocos e limitada os satisfaz.

Para os surdos participantes da pesquisa o fundamental é se fazerem entender, e isto ocorre, mesmo com os equívocos cometidos em sua escrita. A intenção de se fazer entender se sobrepõe ao esforço para dominar o português escrito, a despeito dos resultados da primeira etapa ter demonstrado a unanimidade entre os entrevistados de que conhecer a língua portuguesa na modalidade escrita é fundamental para os surdos.

Desta forma, todos reconhecem a importância deste conhecimento, possuem consciência das dificuldades em produzir textos, porém, nem todos têm clareza das próprias limitações na interpretação de textos. Isto ficou evidente na realização da terceira etapa com as dificuldades apresentadas pelos surdos em compreender a notícia e, principalmente, em serem fiéis ao que estavam lendo.

Aqui merece uma menção à cultura surda. Enquanto no meio ouvinte dificilmente pessoas iletradas e cultas convivem intensamente no meio social, com exceção das relações familiares, esta situação é bastante comum entre os surdos, fora do contexto escolar e familiar, sem que o fato de ser iletrado em língua portuguesa se constitua em fator de exclusão social ou de preconceito na comunidade surda. Portanto, a comunicação entre surdos letrados e iletrados em língua portuguesa é uma constante, razão pela qual a utilização do recurso “vídeo” seja praticamente indispensável para essa comunidade.

Essa investigação mostrou ainda que, embora todos os sujeitos colaboradores fossem educados na perspectiva oralista, e, portanto, com

⁶ Por “intenção educacional” consideramos a possibilidade de o *software* colaborar com a aprendizagem da língua escrita ao mostrar os equívocos cometidos.

ênfase na aprendizagem da língua portuguesa, apresentaram dificuldades na produção e na interpretação de textos.

Então, conjecturamos se com a possibilidade da comunicação virtual em Libras, afinal os próprios sujeitos afirmaram que com a possibilidade da comunicação à distância em Libras, cada vez mais se restringe o uso social do Português escrito e com a adoção da abordagem bilíngue, com suas respectivas conquistas, como o direito ao intérprete, particularmente o intérprete educacional; os critérios diferenciados para a correção de questões discursivas ou produções textuais podem minimizar os esforços dos estudantes surdos e da própria escola no ensino da escrita e da leitura e assim, pesquisas como esta, se realizada futuramente não apontariam para maiores dificuldades dos surdos com a língua portuguesa.

Não estamos aqui desconsiderando a importância dessas conquistas, o que propomos é que, uma vez tendo o surdo adquirido sua primeira língua, a Libras, que o ensino da língua portuguesa escrita constitua parte integrante e prioritária nos currículos das escolas inclusivas e bilíngues, ou seja, que os surdos tenham acesso a um currículo adaptado que contemple este estudo.

As novas tecnologias podem representar, para alguns surdos uma ressignificação do sentido social da escrita do português, mesmo nem todos os surdos estando preocupados com essa relação. Mas, seguramente, ao ampliar as possibilidades comunicativas, pelo uso de vídeos, imagens e da escrita, as tecnologias de informação revolucionaram o universo social de sujeitos surdos conferindo-lhes uma vida mais autônoma.

Desta forma, todos reconheceram a importância do conhecimento da língua portuguesa escrita, mas nem todos tiveram clareza que suas produções textuais não estavam em consonância com as normas da língua portuguesa e não perceberam o potencial das ferramentas digitais para auxiliá-los. Cabe à escola aproximar os surdos das possibilidades dos recursos tecnológicos para a aprendizagem da língua portuguesa escrita.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**, 1994.

BRASIL. **Lei federal nº 10436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, 2002.

CARNEIRO, M. I. N. **O uso social das tecnologias de comunicação pelo surdo:** limites e possibilidades para o desenvolvimento da linguagem. 2016. 200f. Dissertação. Educação. Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá/PR, 2016.

CARNEIRO, M. I. N., SILVA, T. S. A. DA, NOGUEIRA, C. I. Uso Social da Língua Portuguesa Escrita pelo surdo: competência na interpretação de uma notícia. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 13-25, 2017.

CARNEIRO, M. I. N.; NOGUEIRA, C. M. I.; SILVA, T. S. A. Recursos tecnológicos nas interações cotidianas de adultos surdos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018. São Carlos/SP, **Anais...**, São Carlos: UFSCar, 2018 (meio digital).

CARNEIRO, M. I. N.; NOGUEIRA, C. M. I.; SILVA, T. S. A. A percepção de surdos acerca dos equívocos cometidos em suas produções escritas. *In*: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos/SP, **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2018 (meio digital).

CARNEIRO, M. I. N.; NOGUEIRA, C. M. I.; SILVA, T. S. A. A importância da língua portuguesa escrita nas interações cotidianas de adultos surdos. *In*: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2018, Foz do Iguaçu, Cascavel, **Anais...** Foz do Iguaçu, 2018, Cascavel, UNIOESTE, 2018 (meio digital).

CÔNSOLO, A. T. **A tecnologia na comunicação entre surdos:** Efeitos do computador, da internet e do celular na comunicação escrita entre surdos. São Paulo: Novas Edições, 2014.

FERNANDES, S. Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos. *In*: Berberian, A. P.; Mori-de-Angelis, C. C.; Massi, G. (Orgs.). **Letramento:** Referências em saúde e Educação. 1ed. São Paulo: Plexus, v. 1, 2006, p. 117-144.

GOETTERT, N. **Tecnologias Digitais e Estratégias Comunicacional de Surdos:** da vitalidade da Língua de Sinais à necessidade da Língua Escrita. 2014. 164 f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo-RS, 2014.

SILVA, T. S.A. A aquisição da Escrita pela criança surda desde a Educação Infantil. Curitiba: UFPR, 2008 .

AS CRIANÇAS SURDAS E A PALAVRA ESCRITA*

Rosane Aparecida Favoreto da Silva

Introdução

*O ser, essencialmente, ser de linguagem.
O ser, sobretudo, seres na linguagem.
O dar a linguagem.
O dar a ver a linguagem.
O oferecer a linguagem.*

Carlos Skliar

Este capítulo tem como pano de fundo os Estudos Surdos e a educação bilíngue de surdos (a Libras como a primeira língua e o Português, na modalidade escrita, como a segunda), tendo em vista as especificidades linguística e sociocultural que fazem parte do jeito surdo de ser. Os Estudos Surdos têm evidenciado a necessidade de múltiplos olhares sobre os surdos e a surdez, destacando a importância de a pessoa surda transitar na sua própria cultura e compartilhar os artefatos e elementos que a compõe com outros surdos. Müller e Karnopp (2015, s/p) ressaltam que “[...] é o entendimento que se tem sobre a surdez e o ser surdo, sobre a sua educação e cultura, que vai mobilizar as lutas, conduzir o trabalho dos profissionais, aprovar políticas, direcionar ou não recursos para efetivar uma educação escolar bilíngue, entre outros movimentos”.

Fundamentado nesses pressupostos, este capítulo foi elaborado a partir dos resultados de uma investigação (FAVORETO DA SILVA, 2020), que teve como objeto a apropriação da língua portuguesa escrita pelas crianças surdas, sinalizantes de Libras. Mesmo que as práticas docentes influam na aprendizagem, este estudo não visou às questões relacionadas ao ensino, mas sim como as crianças surdas, no início da escolarização, aprendem a língua escrita.

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.301-328

Vygotsky (1984) e Luria (1988) estão entre os autores que se interessaram pelo percurso da criança ouvinte durante o seu processo de desenvolvimento da escrita, e suas obras contribuíram com a fundamentação deste estudo. Suas pesquisas têm similaridades com aquelas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999), sobre a psicogênese da escrita, que investigaram a aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças; entretanto, diferenciando-se em relação ao objeto de conhecimento. Em suas obras, esses autores apontaram que as crianças formulam hipóteses, fazem conjecturas sobre a escrita e são criadoras dos instrumentos de seu conhecimento; entretanto, esse processo não acontece somente com as crianças ouvintes. No caso das crianças surdas o que difere é que o desenvolvimento da escrita não está relacionado com a rota auditiva.

Os colaboradores da pesquisa foram seis crianças surdas, com idades entre três e doze anos, que cursavam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola de surdos localizada no Estado do Paraná. O método adotado para a obtenção dos dados escritos e verbais/discursivos foi o de entrevista semiestruturada, juntamente com um conjunto de procedimentos apresentados mais adiante. Considerando que o uso de instrumentos como as histórias infantis aproxima o pesquisador e a criança, podendo envolvê-la por meio de propostas lúdicas, foi desenvolvido um roteiro de atividades partindo da contação de uma história infantil em Libras, adaptação do livro *Viviana, a Rainha do Pijama*, de autoria de Steve Webb. Nas atividades apresentadas neste texto as crianças: a) escreveram os seus nomes; b) fizeram atividades com a escrita de vocabulário envolvendo os nomes dos animais que são personagens do livro e, também, de outros que foram escolhidos por elas e inseridos no roteiro; c) e, escreveram uma carta resposta à menina Viviana, como produção textual do gênero carta.

As entrevistas foram realizadas em língua de sinais e, além do assentimento das crianças (KRAMER, 2002), a participação de cada uma foi autorizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos seus respectivos responsáveis legais, cumprindo todos os requisitos das determinações que normatizam a ética na pesquisa com seres humanos, de acordo com o parecer da Comissão de Ética da FEUSP Nº 082/2017.

A seguir estão dispostos os resultados obtidos e as discussões dos dados da pesquisa. Os resultados serão apresentados em ordem cronológica de idade dos colaboradores; entretanto, essa forma de organização não

significa uma linearidade no desenvolvimento da escrita das crianças. Neste texto, os colaboradores serão identificados com as iniciais de seus nomes seguidos das respectivas idades: JO03, PE05, AD08, JV09, MAR11, JA12.

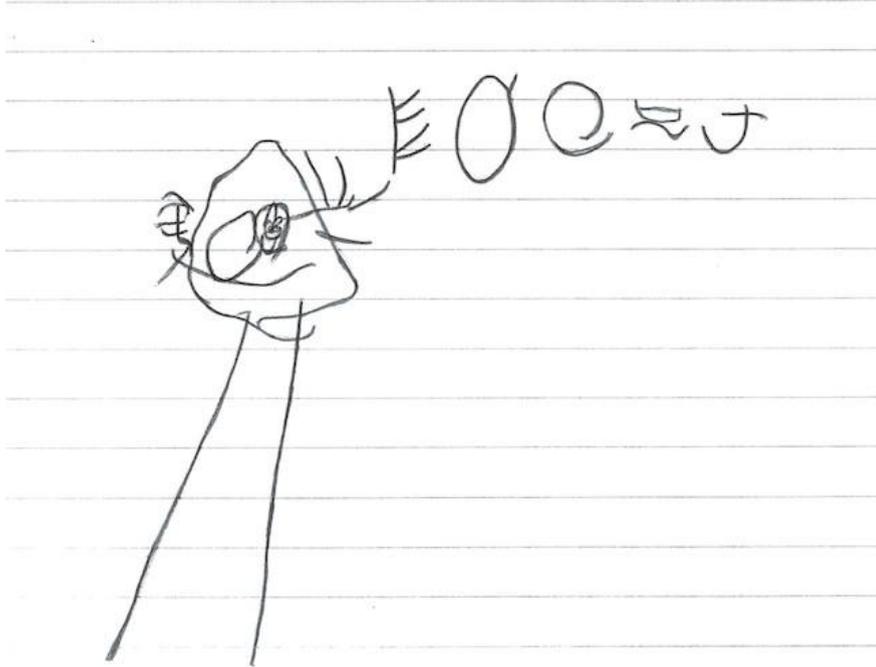
As experiências e as palavras

Criança JO03: O desenho e a palavra

Na entrevista com o colaborador JO03, entre os aspectos que se destacaram está a forma pictográfica de registro. A criança se comunicava e interagia por meio Libras e estava em fase de aquisição da linguagem no período de realização das entrevistas. Em relação ao processo de apropriação da escrita, verificou-se que JO03 estava em fase de transição de uma técnica de escrita para outra; ou seja, a criança utilizou os desenhos para realizar seus registros, mas também fez uso de letras em alguns momentos, na direção da apropriação da escrita alfabética convencional. De acordo Luria (1988, p. 180), “como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra”; pois, é no uso de cada técnica que o desenvolvimento da escrita se aprimora gradualmente. Esse processo não acontece de forma linear, com crescimento e aperfeiçoamento contínuos. JO03 fazia o uso de desenhos como representação da escrita, mas também conhecia algumas letras e números; já havia tido contato com a escrita por meio da mediação do professor, pois iniciara o seu processo de escolarização no ano da entrevista.

Quando perguntado pelo seu nome, a criança sinalizou J-O-E-S-A usando a datilologia e, em seguida, fez o seu sinal. Registrou o seu nome no papel começando da direita para a esquerda, sem seguir as convenções da escrita - OOÃJ (colocou o til embaixo da A) -. Escreveu o nome no papel de forma diferente daquela como fez na datilologia, usando todas as letras que compõem o seu nome; mas em ordem diferente de como deveria ser a escrita. Após, sem que fosse solicitado, desenhou a si próprio ao lado do nome e a sua mão fazendo o número quatro, o qual disse indicar a sua idade. JO03 tinha três anos, mas dizia ter quatro tendo em vista que a data de seu aniversário se aproximava.

Imagem 01: Registro do nome por JO03



Fonte: Favoreto da Silva (2020)

Nas atividades com vocabulário, JO03 registrou os nomes dos animais contornando os respectivos bonecos com o lápis, desenhando-os e fazendo os olhos e bocas à mão livre. JO03 recorreu à forma de registro pictográfico pelo fato de não saber como poderia registrar os nomes dos animais com o uso das letras, por meio da escrita simbólica convencional, e o desenho infantil passou a ser significativo pelo ato de nomear (ZERBATO; LACERDA, 2015). Para Luria (1988, p. 176), uma criança pode desenhar bem, mas este desenho pode não ter a função de um recurso auxiliar para ela; e, “isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra”. Portanto, quando a criança utiliza intencionalmente o desenho para compreender o uso instrumental de uma imagem como um símbolo, como um referente auxiliar da memória, ela passa a se aproximar do uso da escrita simbólica convencional. A diferença não está na forma do grafismo, mas na sua

funcionalidade, sendo que o desenho pode ser utilizado tanto como desenho autocontido, com valor em si mesmo, quanto como escrita pictográfica, conforme afirma a Azenha (1995) em sua obra sobre o grafismo infantil.

Os desenhos infantis fazem parte de uma rica experiência da fase pictográfica do desenvolvimento da escrita, de acordo com Luria (1988). No início, esses registros podem se caracterizar apenas como uma brincadeira, sem a função de signo mediador no processo intelectual, para posteriormente, ser empregado como um meio para registro. Neste período, a criança compreende que o objeto pode ser substituído por alguma parte dele ou por seus contornos, cuja fase de aquisição de habilidades psicológicas se efetiva como a base para o desenvolvimento da escrita simbólica.

Na transição entre a escrita pictográfica e a convencional, conforme a criança aprimora a sua escrita pictográfica, ela apropria-se de letras e números, passando a utilizar essas representações nas suas produções e podendo fazer combinações da escrita pictográfica com a escrita simbólica convencional. A transição entre essas fases pode ser observada nas produções subsequentes de JO03.

Em uma atividade em que foi solicitado a escrever a palavra “vaca”, animal escolhido pelo JO03, ele não utilizou o desenho, pois já havia uma imagem da vaca e ao seu lado uma linha para a escrita do nome do animal. Ao escrever o nome da vaca seguiu as convenções da escrita, escrevendo da esquerda para a direita, registrando JOOA67. A criança utilizou as letras de seu nome, mas em uma ordenação diferente de quando escreveu o seu nome, e acrescentou alguns números; porém, escreveu as letras J e A de ponta cabeça e os números seis e sete espelhados, ao contrário. Um detalhe a se destacar é que JO03 usou números ao final da palavra, ele não os colocou entre as letras; de certa forma, houve uma separação das letras e dos números. De acordo com Ferreira e Teberosky (1999) é comum que crianças confundam as letras e números quando escrevem, não só pelas semelhanças gráficas, mas principalmente pelo desenho representativo da escrita, tendo em vista que se escrevem os números, assim como as letras, e ambos estão empregados em vários contextos similares. Para essas autoras, um problema real é que o número possa ser lido, apesar de não ter letras, ressaltando que esse problema se resolve quando a criança toma consciência de que números estão escritos em um sistema de escrita diferente ao do sistema alfabético, utilizado para escrever palavras. Também evidenciam que é comum encontrar a

denominação “números” aplicados às letras nos registros das crianças, mas nunca a denominação “letras” aplicada a números. Esta forma de registrar, utilizando números e letras para compor uma palavra não é um indicador de confusão conceitual pela criança (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Na produção do texto do gênero carta JO03 não usou letras. O texto que foi solicitado a escrever era uma carta resposta da personagem vaca destinada à menina Viviana. O colaborador colocou o boneco da vaca no papel e contornou com o lápis, desenhando-o, assim como fez quando registrou os nomes dos animais personagens do livro; ou seja, a criança utilizou a mesma estratégia para registrar um texto e para registrar o vocabulário, não diferenciando um do outro. Entretanto, não utilizou a mesma forma de registro na carta convite e na carta resposta, usando letras e números na primeira e desenho para registrar a segunda. Essas formas de registros empregadas por JO03 evidenciam a transição de uma técnica para outra; porém, as letras ainda não são utilizadas como símbolos, mas como uma representação externa e como cópia desprovida de significado.

Criança PE05: As letras do nome e a interação com o vídeo

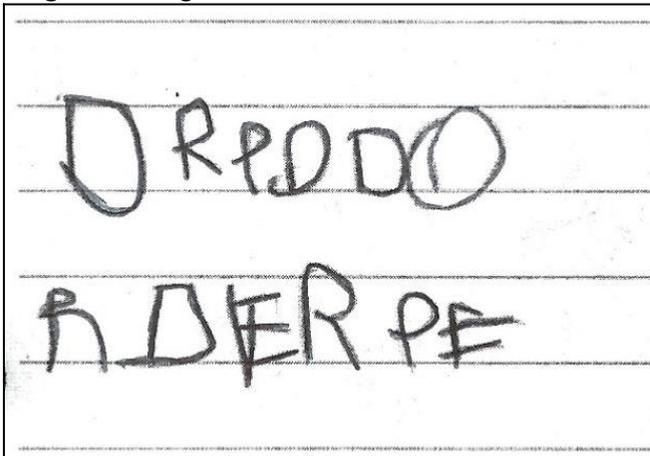
Na entrevista com o colaborador PE05 dois pontos se destacaram: a forma de registro das palavras, usando as letras de seu nome; e, também as suas tentativas de interação com a contadora da história, em Libras, por meio do vídeo.

A criança se comunicava e interagia por meio da Libras, todavia a sua aquisição da língua de sinais teve início no ambiente escolar no ano em que a entrevista foi realizada. Quando perguntado qual era o seu nome, a criança usou a datilologia e escreveu-o no papel corretamente. Na realização das atividades com vocabulário, ao buscar escrever os nomes dos personagens do livro PE05 utilizou as letras que compõem seu nome, acrescentando algumas vogais em determinadas palavras.

Ao registrar os nomes dos animais, PE05 escreveu no papel PEREPDOR para a palavra “leão”; e, quando foi perguntado o que estava escrito, ele sinalizou P-E-D-R-O, usando a alfabeto manual. Em seguida, disse que não era essa a palavra e sinalizou P-E-D-R-E-P-R-D-O-R, usando a datilologia. PE05 disse que no papel estava escrito a palavra “leão”.

Escreveu: RORROE para macaco; DREDDO para girafa; RDERPE para jacaré; RDEAP para polvo, utilizando uma vogal diferente daquelas que compõem o seu nome - a letra 'A' - , e ao fazê-lo mostrou à pesquisadora; PEADAR para urso, continuando a inserir a letra 'A'; RDDER para pinguim; e, por último, RADRI para a palavra menina, utilizando também a letra 'I', novamente avisando a pesquisadora sobre essa ação.

Imagem 02: Registros de PE05 utilizando as letras de seu nome.



Fonte: Favoreto da Silva (2020)

Na ocasião, constatou-se que PE05 conhecia as letras isoladamente, sabia suas formas e como escrevê-las no papel, não as inventando; ele compreendia que as letras podiam registrar conteúdos, mas ainda não compreendia como funcionava o sistema de notação da escrita alfabética. O colaborador utilizou as letras que compõem o seu nome, que é uma palavra estável, para escrever as palavras solicitadas, não repetindo a mesma sequência de letras. Ou seja, a criança compreendia que para escrever coisas diferentes, era necessária a diferenciação entre a escrita de uma palavra e da outra. Tais características também foram observadas pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999) nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, realizadas com crianças ouvintes. Em sua tese de doutorado sobre a psicogênese da escrita em crianças surdas, Machado (2000) constatou formas de escrita semelhantes à de PE05 em duas produções, onde as crianças

registravam mudando a ordem das letras e com variedade interna, buscando garantir os significados diferentes das palavras.

O total de letras utilizado pela criança nas suas produções não tem correspondência com as partes da palavra (as suas sílabas), pois não faz relação com a pauta sonora, tendo em vista a ausência (total ou parcial) da rota auditiva nas pessoas surdas. Portanto, não havendo a correspondência sistemática que constitui a hipótese silábica - Ferreiro e Teberosky (1999) - nas produções escritas de PE05.

Na escrita do vocabulário PE05 escreveu as letras com caixa alta e registrou as suas formas corretamente; porém, na produção do texto do gênero carta a criança escreveu de modo contínuo, remetendo à escrita em letra cursiva, produzindo a carta por meio de rabiscos e desenhos que lembram letras, de forma imitativa e externa, buscando reproduzir a escrita em sua forma externa, sem compreender o seu significado funcional, conforme se evidenciou na pesquisa de Luria (1988) com crianças ouvintes. Verificou-se que a criança compreendia que a escrita de um texto é mais longa do que a de uma palavra apenas, havendo a necessidade da utilização de uma quantidade maior de letras e, conseqüentemente, sendo de um ‘tamanho’ maior, o qual ocupa grande parte da folha de papel.

Criança AD08: A imaginação e a palavra escrita

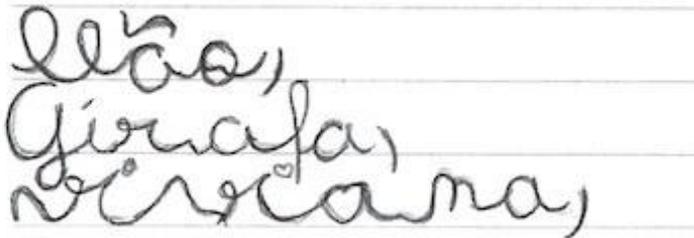
Os pontos que se destacaram na entrevista com o colaborador AD08 são: a sua intensa comunicação e imaginação para relatar histórias. A criança se comunicava e interagiu por meio da Libras e a compreensão dos conceitos lhe possibilita um conhecimento do mundo e das coisas que o rodeiam, favorecendo que ele formulasse perguntas e contasse coisas relacionadas às suas experiências, como os questionamentos sobre o que via no livro de história utilizado nesta pesquisa.

Quando perguntado qual era o seu nome e sinal, respondeu usando a datilografia com destreza e desenvoltura. Na realização das atividades com vocabulário, AD08 comentou sobre cada animal personagem do livro, levantando hipóteses sobre eles e criando histórias, relacionando-os ao seu dia a dia, como fez ao contar as pernas do polvo e compará-las com o total da sua idade.

Ao ser solicitado que escrevesse, disse que conseguia fazê-lo e realizou algumas estratégias para não efetuar essa ação. Ao sinalizar que sabia escrever o nome do leão, ficou pensativo, fez a letra “E” usando a datilologia e buscou o consentimento da pesquisadora; em seguida, fez a letra “L”, também por meio da datilologia, escreveu a letra e permaneceu pensativo. AD08 escreveu a palavra ELA para “leão” e não quis escrever o nome dos outros animais. Cabe ressaltar que a palavra “ela” contém as letras que compõem a palavra “leão”.

Usando o livro da história infantil o AD08 encontrou rapidamente a palavra “leão” por meio das pistas visuais, escrevendo-a corretamente, copiando-a; assim como fez com a palavra “girafa” e com o nome da menina “Viviana”. Tal fato evidencia a importância da visualidade no aprendizado da escrita pelas crianças surdas, tendo em vista que não fazem uso da consciência fonológica neste processo; e, portanto, não fazendo a relação da escrita com a pauta sonora como uma habilidade metalinguística para o aprendizado da escrita. Ou seja, no caso das crianças surdas, a escrita não se caracteriza como a fala tornada *visível*, conforme apontado por Soares (2016) referindo-se às crianças ouvintes. Tendo em vista os conhecimentos que AD08 possui, destaca-se a necessidade de mediações efetivas de um adulto para que a criança passe a compreender o sistema de escrita alfabético.

Imagem 03: Registros de AD05



Fonte: Favoreto da Silva (2020)

Nas atividades anteriores, AD08 havia encontrado e copiado as palavras; mas, ao registrar o lugar em que o animal morava escreveu a palavra CASAS, diferentemente da forma como tinha ocorrido, constatando outra atividade mental na criança: percebeu-se que ficou pensativo, olhando para

um lugar indefinido, recorrendo à memória para poder escrever. AD08 fez datilologia para si, assim como uma criança ouvinte pronunciaria para si as letras que pretende escrever quando está pensando sobre elas. Inicialmente, sinalizou por meio da datilologia C-S e em seguida A-S, sempre pensativo, escreve, apaga e retoma a datilologia C-A, questiona se realmente é o A; e, por último sinaliza as seguintes letras para si A-C-A-S-A, coloca a mão no rosto, tentando se lembrar como escreve e continua fazendo datilologia, A-S.

Para Gesueli (1998), as crianças surdas trazem os conhecimentos linguísticos que possuem para a realização das atividades de escrita, sinalizando para si e depois realizam o registro da palavra, assim como os ouvintes tentam escrever a partir de sua fala. O fato de a criança fazer datilologia para si própria também pode se caracterizar como uma fala egocêntrica, tendo em vista que a relação entre o pensamento e a palavra é um processo, um movimento contínuo, de duas vias, do pensamento para a palavra e vice-versa (VYGOSTY, 2001). Neste sentido, a criança recorre à fala egocêntrica, como uma função ligada ao pensamento, sendo utilizada na solução de problemas como um instrumento intrapsíquico, ou seja, individual.

Ao iniciar a escrita do texto da carta, a criança permaneceu hesitante e logo começou a escrever, continuando a fazer datilologia de algumas letras para si e os seus registros. AD08 escreveu várias letras juntas, sem separação, em duas linhas da folha, como se fosse uma só palavra em cada linha. Apesar de sua escrita não ter sentido, escreveu com letra cursiva e na sua escrita se evidenciou que ele conhecia algumas propriedades do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012), demonstrando quando faz a junção consoante e vogal e/ou consoante, consoante e vogal. Constatou-se que a criança considerava que um texto é algo escrito com muitas letras, por isso as escrevia seguidamente, sem espaçamento.

Ao ser perguntado o que escrevera, AD08 sinalizou que na primeira linha estava escrito o nome de vários animais e na segunda era sobre suas roupas. Foi solicitado que ele escrevesse o nome do tigre, assinando a carta, pois queria ver como o colaborador escreveria esta palavra; o colaborador fez datilologia usando a letra S e escreveu LEÃO. Quando perguntado o que escrevera disse: “tigre, animais vários, resposta com vários nomes”.

Nesta entrevista, evidenciou-se que ao mesmo tempo que AD08 tinha conhecimento das coisas que o rodeavam e interagia ricamente em língua de sinais, ele apresentou resistência para escrever, talvez por ter dúvidas sobre

como registrar a palavras, havendo a hipótese de que a criança tenha consciência que a escrita denota o objeto, mas ainda não entendeu como funciona o mecanismo do sistema da escrita alfabética. Machado (2000, p. 177), afirma em sua tese que “[...] essas crianças compreenderam “como” a escrita representa sem a compreensão “do que representa”, cujos dados mostram que a escrita possui características que revelam a sua natureza “alfabética”, independente de sua fonetização”.

Desta forma, AD08 transitou entre copiar e tentar escrever, a partir de sua recorrência à memória. A cópia exige um esforço menor do que escrever partindo de suas ideias, ocasionando que a criança recorra a essa ação. AD08 agia de forma perspicaz e fazia os registros com uma letra bonita, podendo cumprir os rituais de sala de aula (GOES; TARTUCI, 2014), fazendo cópias ao incorporar artifícios que “simulam” a vivência do processo de letramento, com pouca aprendizagem efetiva de como se escreve as palavras e um texto.

Criança JV09: As palavras, os desenhos e as marcas escolares

Na entrevista com o colaborador JV09 os pontos que se destacaram foram: o uso de desenhos para complementar a escrita convencional e as marcas de suas experiências escolares, principalmente no que se refere às suas produções escritas, como também na aquisição da linguagem.

JV09 se comunicava e interagía por meio da Libras, mas não era fluente nesta língua quando foi entrevistado; entretanto, estava em processo de aquisição da língua de sinais, diante das interações e as práticas vivenciadas na escola em que estudava no período da pesquisa. Há a hipótese de que as experiências escolares anteriores ocorreram a partir de referenciais audiológicos e da deficiência, interferindo na aprendizagem dos conteúdos escolares como, também, na sua aquisição da linguagem. Segundo Karnopp e Lopes (2014) se a normalidade for definida por esses referentes, a surdez passa a ser concebida como uma deficiência que incapacita e fragiliza as pessoas surdas independentemente do tipo de escola que frequentam, diante de que a aprendizagem escolar decorre das experiências vividas neste espaço; desta forma, é fundamental pensar a pessoa surda a partir de um contexto em que a surdez não é um limitador, mas um traço que pode estar associado às experiências visuais e a uma gama de práticas linguístico-culturais fundamentais para o desenvolvimento.

No início da entrevista, quando perguntado qual era o seu nome, JV09 usou a datilologia para dizê-lo, depois fez o seu sinal e o da série em que estudava. Seguiu as convenções, escrevendo-o corretamente e com letra cursiva.

Na realização das atividades com vocabulário, quando JV09 registrou o nome do pinguim, verificou-se um comportamento diferenciado e uma possível atividade mental de recorrência ao que tem sido denominado de fala egocêntrica (VYGOSTKY, 2001); pois, inicialmente, ele fez datilologia para si, sinalizando as letras S-M-O e, posteriormente, L-E-L-E. O mesmo processo se efetivou quando escreveu o nome do jacaré; sendo que fez datilologia usando as letras U-E-L-J-O-I, não as escrevendo, aguardando o consentimento da pesquisadora. Foi solicitado que escrevesse e, então, recorreu à memória, fazendo datilologia para si usando as letras L-J-C e depois A-I, sinalizando com uma mão e escrevendo com a outra.

Na escrita dos nomes da girafa, do polvo, do macaco e do urso, JV09 não recorreu à datilologia como um recurso de instrumento para a memória; ele escreveu as palavras sem hesitar. Após, buscou-se verificar se a criança fazia correspondência do registro com o respectivo animal, constatando-se que a escrita ainda não se caracterizava como um recurso auxiliar para se lembrar do conceito que registrou.

Desta forma, foi solicitado que JV09 escrevesse novamente o nome do macaco, sendo que escreveu uma palavra diferente daquela que escrevera inicialmente; na primeira tentativa, escreveu INAZXIK e na segunda WZIKM. A forma como foi realizada a escrita revela que a criança ainda não havia compreendido o mecanismo da escrita simbólica, ou seja, ainda não tinha compreendido como as letras notam, empregando-as externamente e de forma imitativa, pensando que estas marcas em si poderiam ajudá-lo (LURIA, 1988). As produções de escritas foram realizadas em caixa alta, com exceção de seu nome, usando uma ordem diferente das letras para cada palavra, as letras não notavam uma palavra corretamente, pois não havia compreendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Quando indagado quais eram os nomes escritos JV09 respondeu seguindo a ordenação em que os animais estavam dispostos na mesa.

Na atividade de escrita de vocabulário com nomes de animais JV09 usou as letras para registro, mas para a realização do texto no envelope e na carta resposta recorreu a letras e desenhos. No momento da produção do

texto do gênero carta, a criança pegou a carta do boneco do pinguim para copiá-la e foi dito a ela deveria escrever uma carta resposta diferente, não poderia copiar. Entretanto, copiou o início da carta onde estava escrito “Cara Viviana”, escrevendo “Cara Vivina”, seguido dos registros das palavras ONLHKOLI, NEMIQPG e MSZIAXX (letra S invertida) e, ao lado, desenhou um bolo com velinhas e uma casa. Quando perguntado o que escrevera, JV09 respondeu que era “escova de dente” (remetendo ao jacaré) e depois fez o sinal de “escrever”; ao ser indagado o que havia escrito, JV09 sinalizou: “rato” e, posteriormente, “parabéns”, “comer” e “casa”, referindo-se à festa de aniversário para a qual o rato fora convidado. Neste caso, o desenho foi utilizado como um mediador da memória e não como uma representação em si mesmo.

Imagem 04: Registros de JV09 realizados no envelope da carta



Fonte: Favoreto da Silva (2020)

Diante dos resultados apresentados nos textos, é possível dizer que JV09 estava em fase de transição entre o registro pictográfico e a escrita com signos simbólicos convencionais. A criança conhecia as formas das letras, usando-as para escrever; porém, empregou-as de forma isoladas para registrar os conteúdos, ainda não tendo compreensão do sistema de escrita alfabético e nem conhecendo as suas propriedades (Morais, 2012); por exemplo, não utilizou a junção consoante-vogal ou consoante-consoante-vogal, entre outras,

para registrar as palavras, usando as letras de forma imitativa e aleatória. Para Azenha (1995) a habilidade em escrever letras não implica que a criança tenha uma compreensão que possibilite demonstrar um comportamento diferenciado em relação à escrita, fazendo distinções específicas entre as grafias no registro de conteúdos diferentes.

Silva (2008) constatou em sua pesquisa com crianças surdas que na fase pictográfica e na de transição, respectivamente, a criança busca combinar a escrita pictográfica com fragmentos da escrita convencional, contudo prioriza o uso dos símbolos da escrita convencional, tendo em vista que pelo fato de não dominar o sistema de escrita alfabético, emprega as formas pictográficas para realizar os seus registros, conforme também verificado nas produções de JV09.

Nas produções de textuais, como no texto da carta resposta, além de letras, JV09 usou desenhos com uma função complementar à escrita. Azenha (1995, p. 171) em sua pesquisa constatou situação semelhante com crianças ouvintes, em que os desenhos parecem registrar algo de que se fala a respeito de uma referência presente na escrita ou, inversamente, marcam o objeto representado do qual a escrita se refere; pois, neste caso, “desenho e escrita parecem ocupar lugares complementares na produção gráfica, e a imagem não aparece paralela à escrita apenas para garantir a evocação dos significados às quais se refere”. Neste contexto, conforme autora em questão, desenho e escrita estão relacionados um ao outro e não são redundantes, sendo que o registro pictográfico pode se constituir como o próprio desenho da sinalização da criança, desempenhando uma função de apoio como recurso auxiliar à memória; e, essa descoberta de que se pode registrar a fala por meio de desenhos pode levar a criança à escrita convencional, conforme já ressaltado nos comentários sobre a entrevista do colaborador JO03. Conforme Vygotsky (1984) foi a descoberta de que se pode “desenhar” a fala que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases.

A partir da premissa que o desenho se constitui como uma das formas de elaboração das funções mentais superiores e que é marcado pela construção da língua, na pesquisa que compõe o artigo de Zerbato e Lacerda (2015) foi verificado que intervenções usando diferentes tipos de linguagem se mostraram efetivas para a construção e desenvolvimento das crianças surdas, evidenciando a importância da língua de sinais e da atividade do desenho como recurso sócio, tendo em vista que o desenvolvimento da língua de

sinais está diretamente relacionado com o desenvolvimento das atividades simbólicas e a mediação do outro na construção do conhecimento.

JV09 mostrou-se uma criança esperta e curiosa em relação às coisas que o rodeiam; assim, cabe ressaltar suas possibilidades de aprendizagem e lembrar que, de acordo com Luria (1988, p. 144), a escrita é uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. Portanto, de acordo com Vygotsky (1984, p. 120) cabe à escola o ensino da linguagem escrita - “[...] como um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” -, e não apenas a escrita de letras como uma habilidade motora e mecânica.

Criança MAR11: As palavras escritas e a Libras

Entre os pontos que se destacaram na entrevista da colaboradora MAR11 estão as pistas visuais e as marcas da Libras nos seus registros. A criança se comunicava fluentemente e interagiu por meio da Libras, tendo adquirido essa fluência nas práticas vivenciadas na escola em que estuda. No início da entrevista, quando perguntado qual era o seu nome, MAR11 respondeu usando a datilografia e, em seguida, fez o seu sinal, escrevendo o seu nome com uma letra cursiva bem definida e caprichada.

No momento da escrita dos nomes dos animais, ao buscar escrever a palavra leão MAR11 sinalizou L-E usando a datilografia e, após, aguardou o consentimento para continuar a ação, escrevendo LEIO para o nome do animal. Em seguida, escreveu o nome do pinguim, registrando BEIJO; para jacaré escreveu JOUOVOPO; para girafa registrou AFIO; para polvo escreveu JORENZO; para macaco, MACOCOCA e para urso, UREO. Em seguida buscou-se verificar se a criança conseguia identificar os nomes que tinha escrito, usando os registros como um recurso para a memória. MAR11 conhecia as letras e propriedades do sistema de escrita alfabético, usando as combinações consoante-vogal, consoante-consoante-vogal, consoante-vogal-vogal, entre outras; escreveu algumas palavras que conhecia, conseguindo identificá-las, relacionando-as aos conceitos que utilizou. Entretanto, nesta atividade, um ponto que se destacou foi a importância da visualidade no processo de apropriação da escrita; pois, há a hipótese de que MAR11 tenha feito tais escolhas para escrever os vocabulários diante de sua relação visual com as palavras que os representam. Por exemplo, ao escrever LEIO, MAR11 utilizou

as letras LE de leão, mas, na dúvida, escreveu LEIO que é uma palavra que ela conhece; ao utilizar a letra J para iniciar a palavra jacaré, pode-se dizer que foi uma estratégia relacionada à visualidade e não à questão da relação com o som da letra. Em pesquisas realizadas com crianças surdas sobre a escrita, Pereira (2015) observou situação semelhante a essa, constatando o registro de algumas pseudo-palavras, mas que traziam fragmentos da forma convencional da escrita; por exemplo para “Terezinha”, foi escrito “Tecamca”.

Pereira e Rocco (2009) e Pereira (2015), constataram também que, quando a criança tem dúvidas sobre como escrever, utiliza palavras que já conhece e que são familiares para ela, mesmo que não façam parte do contexto da atividade, que é o caso das palavras “leio” e “beijo”, registradas pela colaboradora. Em sua tese sobre a escrita de pessoas surdas, Oliveira (2009) propõe o conceito de *consciência visual* para interpretar esse mecanismo de registro da escrita que reflete na representação do objeto via expressão gráfica, como: a visualização do objeto pelo contato direto ou experiência concreta; a representação de um traçado gráfico apoiada pela memorização; representação de um objeto sustentada a partir de uma referência, como a língua de sinais. De toda forma, evidencia-se os processos que envolvem a visualidade no desenvolvimento da escrita de crianças surdas. Em outra atividade de vocabulário, com animais inseridos no roteiro, MAR11 teve a opção de escolher quais nomes registraria, escrevendo-os corretamente e usando o gênero feminino para a maioria dos registros: ELEFANTA, RATA, SAPA e GATO.

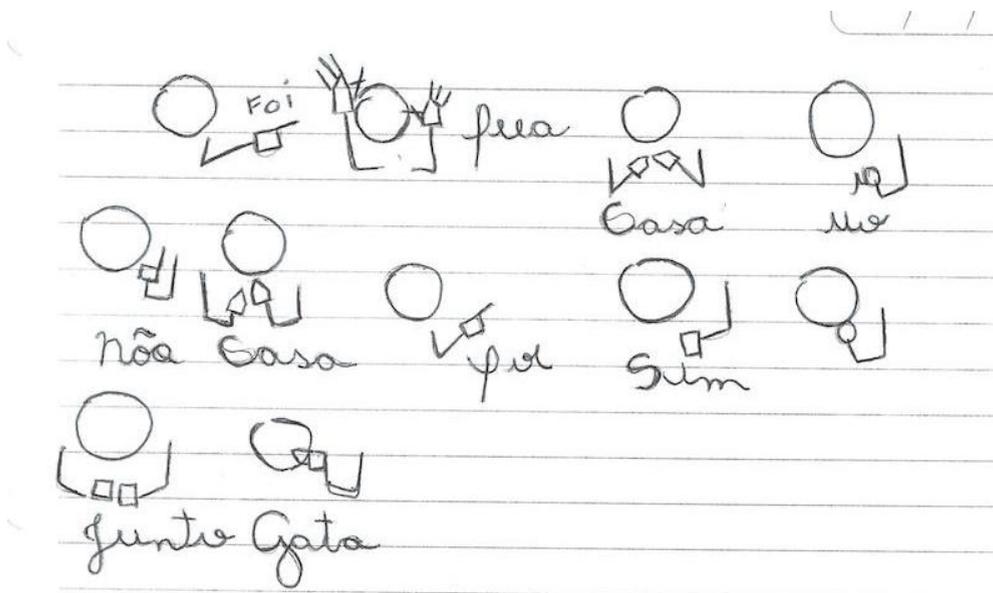
Na atividade de produção do texto do gênero carta quando perguntada sobre o que havia escrito, a colaboradora sinalizou, lendo a carta em Libras, “A menina foi você festa casa foi sim ou não casa foi sim bom junto gata”. Ela não sinalizou a expressão “com afeto, Gata”, pois essa parte foi escrita depois, sendo copiada de outra carta. Verificou-se, também, que MAR11 conhecia o conceito “festa”, sinalizando-o em Libras, porém não se lembrava como escrevia, registrando F-E-E-A. Destaca-se as marcas da Libras na organização e estrutura morfossintática da carta escrita em língua portuguesa, também verificado na pesquisa com crianças surdas realizada por Pereira e Rocco (2009).

Tendo conhecimento que os alunos da escola estavam aprendendo a escrever em escrita de sinais e que alguns a usavam como recurso para a memória, foi perguntado à MAR11 se era melhor escrever carta em português

ou SignWriting, e ela respondeu que em SignWriting. Quando indagado o motivo, a menina respondeu com firmeza: “porque é melhor a Libras, eu entendo já. É melhor, eu vou conhecendo mais e percebendo as informações”; então, foi solicitado que escrevesse uma cartinha em escrita de sinais e MAR11 prontamente atendeu.

Enquanto escrevia ela fazia os sinais para si, em Libras, e depois inseriu as palavras em português abaixo ou ao lado da escrita em sinais, sendo que para a escrita em sinais da palavra “festa” MAR11 colocou a tradução como “feea”. Na pesquisa feita por Lima, Alves e Stumpf (2018) observou-se uma situação semelhante a essa em relação ao uso da SignWriting, pois a criança analisava o sinal escrito e fazia relações com o sinalizado em Libras, tendo como referencial para a escrita a sua própria língua, “ao expor a escrita da Libras produziu-se nela significado, fazendo-a perceber e atestar que aqueles sinais poderiam ser registrados” (Idem, p. 154).

Imagem 05: Carta produzida por MAR11 em escrita de sinais.



Fonte: Fonte: Favoreto da Silva (2020)

A criança buscou escrever em sinais o mesmo conteúdo da carta que havia registrado em língua portuguesa, verificando-se que: a) a disposição dos registros pictográficos está de acordo com a estrutura da Libras nas duas cartas; b) a forte influência da língua portuguesa até mesmo quando escreveu em SignWriting. MAR11 escreveu corretamente em escrita de sinais, mas nos seus registros houve a ausência dos símbolos que representam o movimento das mãos e a posição. Ficou claro que a escrita de sinais representa a Libras para esta criança e, também, percebeu-se que ela ficou muito mais à vontade para escrever desta forma do que em português.

Tendo em vista os resultados de sua tese, Silva (2008, p. 207) salienta que “se a escrita é uma forma sofisticada de uso da língua que possibilita ao seu usuário o desenvolvimento de funções psíquicas que dificilmente seriam alcançadas por outra via, é coerente que se empreendam esforços para proporcionar ao surdo o aprendizado da escrita visual direta dos sinais (*sign writing*) como uma primeira língua escrita”. O uso da escrita de sinais não exige as escolas de surdos de ensinarem a língua portuguesa escrita, pois a criança está imersa em uma sociedade grafocêntrica que usa o sistema convencional de escrita. Para Stumpf (2004), as crianças surdas que usam a língua de sinais e que estão em processo de alfabetização em português tendem a representar graficamente a Libras, pois estão aprendendo a língua portuguesa escrita, mas representam também a língua de sinais de uma forma espontânea. Cabe ressaltar, que o uso dessa escrita deve partir da necessidade de um grupo e não de uma imposição acadêmica.

Diante dos resultados desta entrevista, é possível dizer que MAR11 utiliza a escrita de forma instrumental como apoio às funções intelectuais (LURIA, 1988), sendo esse o “ponto de virada” e o requisito fundamental para o uso do sistema convencional de escrita. Para Ferreiro e Teberosky (1999), esse “ponto de virada” se caracteriza quando a criança faz a relação do som e grafema, utilizando a consciência fonológica, o que não é pertinente para as pessoas surdas, diante do seu impedimento auditivo. Silva (2008) ressalta que a criança surda superará a condição abstrata da palavra pela percepção visual, sendo que a criança ouvinte o fará pela percepção auditiva, apropriando-se do significado presente na combinação de sons própria de cada palavra.

Criança JA12: Palavras estáveis e a estabilidade das palavras

Na entrevista de JA12 o ponto que se destacou foi o uso de palavras estáveis na sua produção escrita. JA12 usava a Libras para a sua comunicação e interação, conhecia e fazia uso dessa língua; conhecia as letras, escreveu-as da maneira cursiva, mas ainda estava em processo de aprendizagem do registro de suas formas. No início da entrevista, quando perguntado qual era o seu nome respondeu usando a datilologia e, em seguida, fez o seu sinal. Ao ser solicitado que escrevesse o seu nome, JA12 registrou-o seguido do sobrenome, usando a letra cursiva; e, antecedendo-o, escreveu a palavra “aluna”, evidenciando que realizou esta ação como se estivesse cumprindo um ritual da sala de aula (TARTUCI; GÓES, 2014), algo que executa de forma repetida no seu cotidiano escolar.

Ao iniciar as atividades das produções escritas dos vocabulários, JA12 grafou o nome do pinguim com a palavra ANAINA e para registrar “leão” escreveu CANAINA. Para os demais animais - jacaré, girafa, polvo, macaco, urso e a menina Viviana - JA12 escreveu os seus respectivos nomes sem questionar, hesitando somente no início, registrando respectivamente BARA, CARCEZ, MARCIA, DIARCIA, CARCIA (as letras C e R não foram grafadas corretamente) e RCIAR (as letras R no início e no fim da palavra não foram grafadas com clareza).

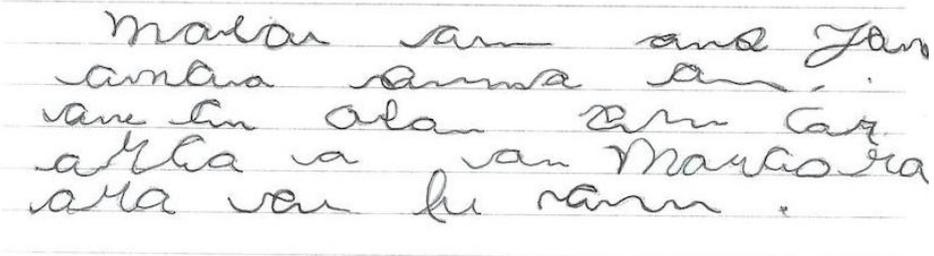
Observou-se que, para registrar os nomes dos animais, JA12 utilizou palavras que são estáveis para ela, como o seu próprio nome e o nome de sua colega de turma Márcia. Para Morais (2012, p. 136) “determinadas palavras se tornam estáveis para um aprendiz quando ele as reconhece de memória e pode tentar reproduzi-las, a partir do que memorizou sobre as letras que as constituem e sobre a ordem em que se encontram dispostas”. Esse autor afirma que, além de seu próprio nome, os nomes de colegas, da professora, dos seus pais, entre outras podem se tornar estáveis para a criança diante da sua exposição frequente e do ato de registrar repetidamente, podendo ser um elemento importante para a reflexão das propriedades e mecanismos do sistema de escrita alfabético. Ainda nesta atividade, a pesquisadora, buscando investigar se a escrita se caracteriza como um recurso para a memória, perguntou à JA12 onde estavam escritos os respectivos nomes dos animais, constatando-se que ela utilizou algumas marcas da escrita para se lembrar de

quais eram os nomes de determinados animais, mesmo que não estivessem grafados corretamente.

Quando realizou a produção textual do gênero carta, JA12 simulou que estava escrevendo, como se fosse uma ação imitativa; em seguida, copiou o nome da menina Viviana (com omissão de letra) na parte de baixo da folha de papel. Ao ser perguntado o que havia escrito, a colaboradora disse ser a resposta. Após algumas intervenções, escreveu sem interrupção.

O texto da carta da de JA12 tem um traçado diferente da forma como registrou o vocabulário; para escrever os nomes dos animais ela utilizou as letras e suas formas convencionais na forma cursiva, mas o texto foi escrito como rabiscos imitando as letras, que aparentavam grafar a palavra estável “Márcia” ou as suas partes. Entretanto, a sua produção não se caracterizou como um registro de caráter instrumental. Ao ser perguntado o que havia escrito, sinalizou literalmente “quantos porcos carta como entregou para menina”.

Imagem 06: Texto produzido por JA12



Fonte: Favoreto da Silva (2020)

Na esteira de Vygotsky (2001), ressalta-se que a formação do signo não é imutável e o seu desenvolvimento é individual, considerando que os signos se modificam conforme a criança se desenvolve e de acordo com as formas de funcionamento do pensamento; sendo que a modificação dos signos é resultante da capacidade cognitiva da criança de internalizar e mediar a sua experiência, gerando o conhecimento.

Verificou-se que JA12, na maioria das vezes, buscou realizar suas produções textuais de forma imitativa e repetitiva, seguindo os rituais da sala de aula. Entretanto, ainda citando Vygotsky (1984), é fundamental que a escrita seja algo de que a criança necessite, que tenha algum significado e que

seja incorporada a uma atividade relevante para ela. Haja vista que o processo de apropriação da escrita envolve sistemas linguísticos abstratos e arbitrários, é fundamental a ação de um medidor (neste caso, o professor) que estabeleça essa relação, visando à aprendizagem dos alunos.

Algumas considerações sobre a palavra dita

Neste estudo, a Libras se evidenciou como a língua do pensamento dos colaboradores, pois por meio dela as crianças contavam coisas, perguntavam, formulavam hipóteses, brincavam, mostrando conhecer vários conceitos e fazendo uso deles no cotidiano. Gesueli (1998) também constatou em sua tese que a Libras é fundamental para desenvolvimento da criança surda, mas que não se deve ser simplista pensando que a língua de sinais resolverá todos os problemas encontrados em sala de aula.

Durante a realização das atividades de escrita verificou-se uma atividade mental de recorrência à memória que pode ser entendida como a fala egocêntrica; porém, considerando a idade dessas crianças, também é possível dizer que esta ocorrência pode ser o uso de um recurso cognitivo ao aprenderem outra língua, repetindo para si, palavras que estão sendo aprendidas. De acordo com Smolka (1993), no caso de crianças ouvintes, quando a criança fala, por meio da fala egocêntrica, o objetivo não é falar o texto, mas escrever o texto, desta forma a fala (oralidade), aparece como uma mediação, neste momento. Na atividade de escrita, que é discursiva e dialógica, a criança muda de lugar enquanto escreve, muda de voz enquanto fala, assumindo a posição de autor e, então, confundindo-se com o interlocutor na fala para si e enquanto leitor de seu texto. Dessa forma, Smolka (1993, p. 60) ressalta que “[...] nesse processo, as características da fala “egocêntrica” e da escrita se invertem: a fala para si é expandida, estendida e repetida, enquanto a escritura se apresenta contraída, condensada, abreviada.”

Na análise das produções escritas das crianças, constatou-se que na fase inicial da escolarização não há distinção entre o processo de apropriação da língua portuguesa das crianças surdas e ouvintes, mesmo que essa não seja a língua utilizada pela criança surda como a língua de interação e de instrução. Nesta fase do desenvolvimento da escrita as crianças surdas adotaram como estratégias o uso: da escrita pictográfica; das letras que compõem os seus

nomes com variações internas e combinações diferentes; de letras que conhecem, de forma aleatória; e de palavras que são estáveis para elas. Essas estratégias também podem ser encontradas em pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento da escrita de crianças ouvintes nas obras de Luria (1988), Ferreiro e Teberosky, (1999), Morais (2012), dentre outros.

Esse processo se diferencia a partir do momento em que acontece o “ponto de virada” na compreensão do mecanismo do sistema de escrita. No caso da criança ouvinte, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), esse momento se origina quando é realizada a correspondência da fala com a grafia, dissociando-a de seu significado e segmentando-a, no domínio de uma habilidade metalinguística; ou seja, a consciência fonológica é fundamental para o desenvolvimento da escrita na criança ouvinte. Para Luria (1988) e Vygotsky (1984), o ponto de virada evidencia-se no emprego da escrita instrumental, na sua utilização como apoio de funções intelectuais como requisito para o uso do sistema convencional, compreendendo que a criação de sinais escritos é representação dos símbolos falados das palavras, entendendo que se pode “desenhar” a fala. Esse momento em que a criança ouvinte começa a entender o mecanismo da escrita se diferencia do processo com a criança surda, diante do impedimento auditivo para fazer a correspondência da fala com a grafia.

Entretanto, em um segundo momento, verificou-se que as crianças surdas utilizaram pistas visuais para a escrita, como o uso de palavras que já conhecem, que contêm letras em comum com o objeto a ser denotado e/ou o registro de pseudo-palavras (PEREIRA, 2015). Neste contexto, para o entendimento do mecanismo e da lógica do sistema de escrita alfabética pelas crianças surdas, problematiza-se como se efetiva “o ponto de virada” de sua apropriação da escrita, tendo em vista que acontece de forma distinta ao da criança ouvinte. Uma das hipóteses evidenciadas é que as crianças surdas começam a perceber as pistas visuais da grafia da palavra, fazem cópias das palavras e tentativas de escrita, por meio atividades mentais que podem estar relacionadas à *consciência visual* (OLIVEIRA, 2009). O conceito de *consciência visual* pode ser entendido como um mecanismo que visa à: “[...] representação visual do objeto - a imagem; abstração do objeto como unidade constituídas de partes, resultando na representação simbólica do objeto, através da língua de sinais e posterior escrita alfabética” (OLIVEIRA, 2009, p. 196).

Nessa perspectiva, o letramento visual se apresenta como um fator de relevância no processo de escolarização das pessoas surdas, ressaltam Gesueli e Moura (2006), havendo a necessidade da organização do trabalho envolvendo o letramento visual para uma maior compreensão das informações e experiências pelos sujeitos, proporcionado as habilidades para a leitura de imagens e um maior refinamento dessa leitura, tendo em vista que não é uma capacidade inata do homem (SANTAELLA, 2012; DONDIS, 2015). Diante do exposto, a mediação do professor se torna fundamental, pois diferentemente da aquisição da língua de sinais, que acontece naturalmente entre os pares surdos, a escrita é uma função que se realiza pela forma do ensino sistemático e, culturalmente, por mediação, de acordo com Vygotsky (1984) e Luria (1988).

Neste contexto, considera-se importante conceber que a alfabetização e letramento das crianças surdas se constituam em bases diferentes daquelas utilizadas no ensino da língua escrita para crianças ouvintes. Quando não se adota essa perspectiva insere-se uma distorção nas comparações usualmente feitas entre os resultados das produções de surdos e ouvintes. Deixa-se de levar em conta que os surdos não podem compreender o sistema de escrita com o uso de algo que é particular aos ouvintes: a consciência fonológica.

Tendo em vista que as crianças surdas aprendem a partir de outras experiências que são fundamentadas em um pressuposto bilíngue e visual, e não por meio do uso da consciência fonológica, aponta-se para a *alfabetização e letramento bilíngue* como uma hipótese para contribuir com o “ponto de virada” da criança surda. A *alfabetização e letramento bilíngue* podem ser compostos por um conjunto de práticas pedagógicas que envolvem as especificidades da Libras e da língua portuguesa no processo de apropriação da escrita, contendo elementos como: *a escrita de sinais, a escrita diferida e a escrita bilíngue*. Estes elementos podem contribuir com a aquisição de novos mecanismos para a abstração na apropriação da língua escrita, com a produção de significados nas narrativas e contemplando especificidades que são comuns em textos realizados em português por pessoas surdas, em uma perspectiva de segunda língua.

Evidenciou-se, também, a necessidade do trabalho efetivo com gêneros textuais para que a criança perceba que os textos são instrumentos que ela pode usar para se comunicar com as pessoas e que não são apenas um amontoado de letras, pois no uso de práticas sociais letradas, na esteira de Marcuschi (2008), os gêneros podem ser utilizados enquanto possibilidades de

comunicação verbal e o seu uso pedagógico diz respeito ao trato dos gêneros enquanto o trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. E, diante da importância que a visualidade tem no processo de desenvolvimento da escrita dessas crianças, em sintonia com Kress e van Leeuwen (2001) no que diz respeito aos múltiplos gêneros discursivos que circulam na sociedade, que essas práticas não sejam somente pautadas na fala e na escrita, mas que sejam inseridas outras semioses em uma perspectiva multimodal, assim como apontado por Gesueli e Moura (2006), Figueiredo e Guarinello (2013), Lebedeff (2017) e Peluso (2018), rompendo com o reducionismo da linguagem fundada na oralidade.

Assim, ao finalizar este trabalho, há a pretensão de compartilhar o que foi escrito, de provocar deslocamentos e novas experiências, buscando contribuir com as pesquisas na área da educação de surdos; pois, “ se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo” (LARROSA; KOHAN, 2015, s/p).

Referências

AZENHA, M. da G. **Imagens e Letras**: Ferreiro e Luria duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1995.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FAVORETO DA SILVA, R. A. **Experiências de crianças surdas com a palavra escrita**. 2020. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, L. C.; GUARINELLO, A. C. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**,

vol. 26, n. 45, jan./abr., pp. 175-192, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais.** 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1998.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. de. Letramento e Surdez: a visualização das palavras. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun. 2006.

GÓES, M.C.R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais de sala de aula. *In*: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (Org.) **Letramento e minorias.** 7. ed. - Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p.111-120.

KARNOPP, L. B.; LOPES, Maura C. Os surdos aprendem melhor nas escolas para surdos ou nas escolas regulares?. **Pátio: Ensino Fundamental**, Porto Alegre, p. 42-45, fev. 2014.

KRAMER, S. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002, p. 41-59.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Multimodal discourse:** The modes and media of contemporary communication. London, New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

LAROSSA, J.; KOHAN, W. Apresentação da coleção. *In*: LAROSSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. *In*: LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Letramento visual e surdez.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 226-251.

LIMA, M. F. de; ALVES, E. de O.; STUMPF, M. R. Escrita de Sinais: uma proposta para o letramento de surdos em L1. *In: Revista Prática Docente*, v. 3, n. 1, p. 140-157, jan/jun, 2018.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 143-189.

MACHADO, E. de L. **Psicogênese da leitura e da escrita na criança surda**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

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

MORAIS, A. G de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MÜLLER, J. I; KARNOPP, L. B. **Educação escolar bilíngue de surdos**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd - 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC - Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4077.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. *In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. de. Piaget-Vygostky: novas contribuições para o debate*. Tradução Claudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

OLIVEIRA, T. C. B. C. de. **A escrita do aluno surdo: interface entre a Libras e a Língua Portuguesa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, BA, 2009.

PELUSO, L. Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. **Traslaciones - Revista Latinoamericana de lectura y escritura**, Mendoza, v. 5, n. 9, p. 40-61, jul. 2018.

PEREIRA, M. C. da C.; ROCCO, G. C. Aquisição da escrita por crianças surdas - início do processo. *In: Letrônica*. Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 138 - 149, jul. 2009.

PEREIRA, M. C. da C. Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da Língua Brasileira de Sinais. *In: Revista Espaço*, INES, Rio de Janeiro, n. 43, jan./jun. 2015.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SILVA, T. dos S. A. da. **A aquisição da escrita pela criança surda desde a Educação Infantil**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2008.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. *In: SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C. R. (Org.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993. p. 33-62.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

STUMPF, M. R. Sistema signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. *In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.) A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 143-159.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA: UM OLHAR DOCENTE E UM OLHAR SURDO*

Soraya Gonçalves Celestino Silva
Evangelina Maria Brito de Faria
Fábia Sousa de Sena
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Introdução

Neste capítulo, procuramos discutir dados de pesquisas que abordaram a escrita do português pelo surdo. De um lado tem-se a visão do docente, do outro, do próprio aluno surdo. Relacionar esses dois olhares apontou para surpresas. Como referências, utilizamos dados de duas pesquisas¹: a primeira de Silva (2015), sobre a avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo. Na segunda de Sena (2017), sobre o letramento do aluno surdo na escola regular: perspectivas e desafios. Nas pesquisas, foram realizadas entrevistas com três professores de duas escolas inclusivas E1 e E2, e aplicação de questionários com nove alunos surdos distribuídos no Ensino Fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas públicas municipais de Pernambuco e da Paraíba.

Esses estudos são decorrências de várias conquistas em relação aos direitos de surdos no âmbito educacional. Há pouco tempo, foi reconhecido o direito de comunicação na modalidade específica de linguagem dos surdos, a Libras, que foi oficializada com a publicação da LEI Nº 10.436 de 24 de abril de 2002, estabelecendo-a, como língua materna do surdo e como segunda língua, a língua Portuguesa, em sua modalidade escrita. O Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, regulamentou essa lei e garantiu apoio ao seu uso e difusão, bem como determinou seu ensino em âmbito nacional. Foi uma grande mudança.

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.329-354

¹ SILVA, Soraya. Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco. Proling/UFPB, 2015; Sena, Fábila. O letramento do aluno surdo na escola regular: Perspectivas e Desafios. Proling/UFPB, 2017.

Também o processo de avaliação passou por transformações em sua concepção. No passado, a avaliação era usada como instrumento para classificar e rotular os alunos. Hoje, há uma concepção diferenciada. Para Batista (2005), a avaliação diagnóstica é o ponto de partida do trabalho pedagógico; sobretudo para um trabalho pedagógico autônomo, em que o professor controla o que ensina, para que ensina e o como ensina.

Como se vê, a avaliação tornou-se muito mais um movimento para estruturar a ação do professor em direção ao desenvolvimento das habilidades dos alunos. Naturalmente, essa nova visão ainda não se concretizou totalmente na sala de aula. Contribui Hoffmann (2013, p. 36), nessa linha de raciocínio, ao afirmar que “a avaliação se configura gradativamente mais problemática na educação na medida em que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores”.

De um modo geral, o processo de avaliação como um todo é problemático pois, como afirmou Hoffmann, a prática ainda não se encontra sedimentada na teoria proposta, que é relativamente nova. E isso diz respeito tanto à avaliação de alunos surdos ou ouvintes. Contudo, nossas discussões serão bem pontuais: Que estratégias são utilizadas em sala de aula para avaliação do aluno surdo? Quais os retornos dessa avaliação? Como o professor se vê como avaliador da produção textual do surdo? Como o aluno surdo concebe a Língua Portuguesa e seu uso?

Para o professor, é imprescindível saber avaliar e refletir sobre as hipóteses, estratégias, erros e acertos desses alunos surdos, pois essa reflexão é fundamental para que novas ações sejam planejadas durante o ensino e a aprendizagem deles.

O letramento do aluno surdo em língua portuguesa como L2

Em termos psicolinguísticos, a primeira língua da criança é sempre uma língua natural. As crianças ouvintes precisam aprender o português, língua oral-auditiva, para isso faz-se apenas necessário que ela esteja em contato com pessoas que falam. O mesmo acontece com as crianças surdas, que necessitam do contato com surdos adultos ou ouvinte que utilizem a Libras, língua visual.

A aquisição da Língua Portuguesa por crianças surdas, além de condição estabelecida por lei, é uma necessidade existente em nossa

sociedade, uma vez que esse surdo está inserido numa comunidade de ouvintes, falantes da língua portuguesa. No entanto, apesar dos alunos surdos serem brasileiros, eles só aprenderão o português, caso não sejam filhos de pais surdos, se submetidos a um processo formal, com metodologias específicas e professores especializados para este fim. Portanto, sua L1 (natural) será a Libras e a Língua Portuguesa será aprendida como L2 (segunda língua). Duas línguas distintas: a Libras tem características próprias, sendo a principal delas ser uma Língua gestual-visual, ou seja, uma língua que utiliza o canal visual e as expressões faciais e corporais na construção do sentido, já o português, caracteriza-se por ser uma língua que tem por base a relação com o som.

Para a construção desse currículo bilíngue que contemple a aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita pelo surdo, é importante que o professor utilize metodologias diferenciadas com a finalidade de um processo de alfabetização exitosa, na qual a língua portuguesa seja significada pelos sujeitos surdos, o que não é uma tarefa simples para o professor, uma vez que o ensino de língua portuguesa para alunos surdos é um desafio constante, por se tratar de uma segunda língua.

Nessa perspectiva, o ensino da língua oficial do nosso país, ou seja, da língua portuguesa, como segunda língua para surdos, na modalidade escrita, baseia-se no fato de que os sujeitos surdos são cidadãos brasileiros e possuem o direito de utilizar e aprender a referida língua, pois é importante para o exercício de sua cidadania.

Assim, o ensino para o sujeito surdo deverá ser bilíngue e a escola é a instituição responsável para o cumprimento dessa lei vigente no país. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006),

A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS E SCHMIEDT, 2006, p. 24).

A aprendizagem da língua portuguesa deve fazer parte do currículo do sujeito surdo e as escolas devem ter sensibilidade para compreender a condição linguística desse sujeito, tendo em vista que a fluência em sua língua

materna é um fator considerado importante para a aquisição da segunda língua. Porém, é bastante comum encontrarmos em sala de aula do ensino regular a prática de uma dinâmica voltada para a língua oral e escrita (LACERDA; LODI 2014, p. 17), o que ocasiona uma grande dificuldade do aluno surdo em participar das atividades realizadas na sala de aula, e apesar da condição do intérprete, o sujeito surdo se põe em condição de desvantagem, sendo essa lacuna refletida nas avaliações realizadas pelos educadores. Já vimos que o ensino é problemático, e a avaliação?

Avaliação da língua portuguesa como L2

A educação inclusiva é uma realidade na educação brasileira e deve proporcionar ao aluno surdo a garantia do seu acesso ao processo de ensino-aprendizagem de forma plena e igualitária. Muitos professores defendem que é preciso tratar todos os alunos igualmente, mas, ao raciocinarem desse modo, reproduzem atitudes excludentes.

As escolas precisam se conscientizar de que o português é a L2 para o surdo e que esta tem que ser ensinada como L2 e não como L1 como fazem com os alunos ouvintes tomando como base a oralidade. Colaboram Thoma e Klein (2009, p.99) ao afirmar que “o sucesso ou fracasso escolar do aluno se relaciona diretamente com as imagens e representações que dão ao surdo certas dificuldades de aprendizagem, ligadas a uma suposta inferioridade cognitiva e linguística”. Desse modo, o fracasso escolar do surdo está, muitas vezes, na forma como é conduzido o ensino da leitura e da escrita da língua portuguesa.

Essa inclusão não pode partir da igualdade de acesso tendo como base a língua de instrução que é o português. Sobre a inclusão de alunos surdos, Hoffmann (2009) afirma que:

[...] são aprendizagens diferentes. Neste sentido, diferenciar não significa subestimar, mas cuidar do jeito que cada uma precisa. E essa diferenciação se estende ao acompanhamento do professor, a análise das manifestações dos estudantes que deve se dar a partir das condições próprias do contexto educativo e de formas de divulgação dos seus desempenhos ao longo do processo (HOFFMANN, 2009, p. 44).

Não se pode negar que, por mais espaços que os surdos tenham conquistado, os discursos advindos da cultura ouvinte continuam a narrar os surdos pelo viés da limitação e da incapacidade, determinando os lugares que devem e os que não devem ocupar. Camillo (2009) diz que:

A avaliação se inscreve numa rede discursiva, colocando os alunos como alvos de estratégias disciplinadoras que investem constantemente na normalização, correção, na regulação dos corpos através de vigilância e punição. Ao colocar-se na vitrine a avaliação na educação de surdos, é possível entender como se produzem “verdades” sobre alunos no espaço da escola e discutiras estratégias disciplinares envolvidas nas práticas avaliativas (CAMILLO, 2009, p.69).

Conforme Camillo, a avaliação não tem ajudado o surdo a desenvolver suas habilidades linguísticas, mas continua a servir de uma permanência do rótulo da incapacidade de apender a língua. Dentre os documentos que asseguram aos aprendizes surdos uma avaliação diferenciada em português por escrito, sublinha-se o Decreto Federal nº 5.626/2005 no seu Art. 14. § 1º Incisos VI e VII, o qual considera que alunos surdos têm direito a uma avaliação diferenciada, apresentando em seu texto o seguinte:

VI - Adotar mecanismos de avaliação concretos com aprendizado de segunda língua, na correção de provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimento expressões em Libras, desde que devidamente registrados em vídeos ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos.

É de responsabilidade da escola e do professor traçar objetivos para cada aluno surdo, definir mediante o nível de escolarização quais estratégias e vocabulários que devem conter na produção textual desses alunos. Para então, definir critérios de avaliação, sem deixar de considerar a língua portuguesa como L2. É relevante que o professor tenha um olhar diferenciado na hora de avaliar e refletir sobre as hipóteses, estratégias, erros e acertos, pois essa reflexão é fundamental para que novas ações sejam planejadas durante o ensino e a aprendizagem.

A avaliação da produção textual do surdo deve ter uma metodologia que deverá ser explicada e discutida com o próprio aluno surdo, cabendo ao professor chamar atenção para os aspectos diferenciados nas produções escritas e proceder a reescrita dos textos, demonstrando a norma-padrão da língua, permitindo ao aluno, através de atividades linguísticas, perceber as diferenças entre a estrutura da Libras e da Língua Portuguesa. Essas mesmas atividades deverão ser tomadas como parâmetro para acompanhar a evolução do seu processo de aprendizagem.

Bolsanello e Ross (2005) propõem que o professor, ao avaliar um texto produzido por alunos surdos, tenha em mente determinadas diretrizes:

- a. Procure valorizar o conteúdo desenvolvido, buscando a coerência em sua produção, mesmo que a estrutura frasal não corresponda aos padrões exigidos para o nível/série em que se encontra;
- b. Verifique se o uso de palavras aparentemente inadequadas ou sem sentido não indica um significado diverso do pretendido pelo aluno;
- c. Considere os possíveis equívocos em relação ao uso de tempos verbais e a omissão ou inadequação do uso de artigos, preposições, decorrentes do desconhecimento da língua portuguesa ou da interferência da Libras;
- d. Compreenda que o vocábulo “pobre” ou limitado, deve-se às poucas experiências significativas com a língua portuguesa que viveu;
- e. Utilize as próprias produções do aluno para avaliar seu progresso, evitando comparações com os demais alunos (BOLSANELLO; ROSS, 2005, p. 18).

Queremos dar relevo, principalmente, ao último item, que trata da comparação entre textos do próprio aluno, para verificar seu desenvolvimento linguístico. Desta forma, os professores podem mensurar o conhecimento adquirido pelos alunos, tomando como base a avaliação inicial e as atividades realizadas nas avaliações processuais, podendo extrair o máximo de subsídios para conhecimento sobre a caminhada de cada aluno. Uma vez identificados os problemas, eles servirão para planejamento e implementação de estratégias para superação. Contribuem Faria e Assis (2012) para necessidade de que o professor avalie e analise os textos escritos pelos alunos, para listar os “erros”, classificá-los (estabelecendo uma tipologia, a frequência com que ocorrem e as prováveis causas) e elaborar estratégias pedagógicas para auxiliar

os alunos a superá-los. Desta forma, os professores podem melhorar a validade do processo da aprendizagem através de suas avaliações.

Para planejar e realizar atividades de avaliação para alunos surdos, entendem Russel & Airasian (2014) que os professores devem estar cientes das adequações específicas requeridas para sua especificidade. As quais podem se utilizar de diversos tipos de acomodações tais como:

- **Modificar o formato da apresentação da avaliação:** usar orientações escritas, em vez de orais; olhar para o aluno quando este estiver falando; usar língua de sinais; fornecer materiais visuais (fluxograma, imagens, tabelas etc.) e fazer pré-leitura da pergunta;
- **Modificar o formato das respostas:** fornecer exemplo de respostas esperados; permitir o uso de calculadora, textos e dicionários; fazer uma avaliação semelhante ao que foi ensinado em sala durante as aulas e verificar mais de uma vez se o aluno entendeu as questões e as respostas desejadas;
- **Modificar o tempo da avaliação:** oferecer tempo extra; oferecer intervalo extra durante a prova, se necessário;
- **Modificar o ambiente da avaliação:** colocar o aluno longe de distrações; aplicar a prova em local silencioso e separado, quando necessário (RUSSEL & AIRASIAN, 2014, p. 181).

Todas essas categorias incluem muitas das acomodações mais comuns utilizadas em sala de aula. Colaboram os autores (2014) ao dizer que “os professores devem mostrar sensibilidade às percepções que os alunos têm uns dos outros e, portanto, tornar suas avaliações e seus procedimentos modificados os mais acessíveis quanto possível, de forma a não chamar atenção para as diferentes necessidades desses alunos surdos”.

Sobre as estratégias e procedimentos para a avaliação da aprendizagem escolar do aluno surdo, Bolsanello e Ross (2005) estabelecem algumas estratégias a seguir:

Tabela 1: Estratégias e procedimento para avaliação da aprendizagem escolar do aluno surdo

Na leitura e na interpretação do texto: aplicam-se a todas as áreas do conhecimento, pois todas elas consideram Língua Portuguesa em sua organização.
a) Todas as atividades de leituras devem ser contextualizadas em referências visuais que permitam aos alunos uma compreensão prévia do tema implicado. b) Na interpretação de textos, permitir o uso de diferentes linguagens: artes plásticas (desenho, pintura, escultura, murais e maquetes) e cênicas (teatro, dramatização e mímica); c) Não solicitar a leitura em voz alta por razões óbvias; d) Permitir a resposta na forma de linguagem utilizada pelo aluno, seja a L1 ou gestual natural.
Na elaboração de exercícios e questões: procurar evitar a utilização de questões que exijam apenas respostas escritas. A elaboração do enunciado é fundamental, simplifique-o, evite construções muito longas e pouco objetivas.
Utilize: De acordo com a necessidade, exemplificando: a) Pinte os desenhos que mostram os cuidados com o meio ambiente; b) Ligue o menino aos bons cuidados com o meio ambiente; c) Enumere com 1(BONS) e 2 (MAUS) cuidados com o meio ambiente; d) Marque com um X as alternativas certas; e) Desenhe alguns cuidados com o meio ambiente.
De modo geral: a) Planeje atividades com diferentes graus de dificuldades e que permitam diferentes possibilidades de execução (pesquisa, questionários, entrevistas etc.) e expressão (apresentação escrita, desenho, dramatização e maquetes); b) proponha várias atividades para trabalhar um mesmo conteúdo. Ex.: vivências, observações, leituras, pesquisa, construção coletiva etc.; c) combine diferentes tipos de agrupamentos de alunos, facilitando a visualização do aluno surdo e sua consequente integração com os colegas (círculo, duplas e grupos).

Fonte: Bolsanello; Ross (2005, p. 20)

Percebemos que os autores Airasian e Russel (2014) e Bolsanello e Ross (2005) comungam da necessidade do uso de acomodações ou estratégias de acordo com nomenclatura usada por cada um. O que devemos ter em mente é que todos os conteúdos, que têm como pré-requisito a oralidade ou a percepção auditiva para sua compreensão, precisam de recursos visuais para que se efetive a aprendizagem do aluno surdo. Não há uma sala homogênea. Portanto, todas essas sugestões podem ser aplicadas aos alunos ouvintes ou não. O que se pretende é assegurar um olhar particular, que cada aluno seja contemplado na sua individualidade. Vejamos um pouco da metodologia utilizadas nas pesquisas.

Metodologia

A metodologia utilizada nas pesquisas se caracterizou como qualitativa, de caráter descritivo e seus dados foram detalhados por meio da análise do conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Os *corpora* coletados foram constituídos por dados obtidos de duas pesquisas de mestrado: a de Silva (2015), sobre a avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo e a de Sena (2017), sobre o letramento do aluno surdo na escola regular: perspectivas e desafios.

Na primeira, sobre a avaliação, participaram da pesquisa três docentes de Língua Portuguesa, que receberam os codinomes Carla, Bruno e Aline, distribuídos em três turmas regulares do 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas inclusivas representadas pelas siglas E1 - Olinda e E2 - Paulista. As análises dos dados foram discutidas através de trechos das narrativas dos entrevistados com os referenciais teóricos sendo distribuídos nas seguintes questões: 1) a quantidade de alunos surdos existentes na sala de aula; 2) o conhecimento dos professores sobre a estrutura da Libras; 3) como o professor avalia o aluno surdo; 4) quais estratégias utilizadas por ele para avaliar esse aluno; 5) que parâmetros utilizam para considerar o texto do aluno surdo e do aluno ouvinte e 6) como o professor se autodefine avaliando o texto do aluno surdo? As entrevistas foram transcritas, observando-se a fidedignidade às respostas dadas pelos professores participantes.

Na segunda, sobre o letramento do surdo, participaram da pesquisa nove alunos surdos distribuídos da seguinte forma: dois do 5º ano, um no 6º ano, um no 7º ano três no 8º ano, um no 9º ano e um EJA. A pesquisa foi desenvolvida no município de João Pessoa, tomando como base uma escola polo de tempo integral que apresenta a proposta de bilinguismo. O trabalho contou com vários instrumentos de coletas de dados para o alcance de seus objetivos, dentre eles a aplicação de um questionário aos nove alunos surdos, que será objeto de nossa discussão. As análises dos dados foram discutidas através do resultado quantitativo das respostas dos pesquisados com os referenciais teóricos, sendo distribuídos nas seguintes questões: 1) Qual a sua idade / e ano de escolaridade; 2) Qual a renda familiar; 3) Como você considera o seu português; 4) Você tem dificuldade com a Língua Portuguesa e 5) Como uso a língua portuguesa para a realização de atividades do dia a dia?

Para uma melhor visualização, os dados foram organizados em duas categorias: as vozes que sustentam as avaliações e as vozes que produzem a escrita, e dispostos em tabelas e gráficos. Através dos dados queremos ter uma melhor compreensão dos objetos de estudo e seus resultados.

Conhecendo vozes que sustentam as avaliações

Discutiremos, a seguir, as respostas das entrevistas realizadas com os professores e transcreveremos conforme seus posicionamentos a fim de garantir a legitimidade do trabalho e a opinião desses profissionais.

Tabela 2 - Quantitativo de alunos surdos na sua sala regular

PROFESSORES	QUANTITATIVO DE ALUNOS SURDOS
Carla	1
Bruno	1
Aline	1

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2016.

Vemos que não há uma grande demanda. Acredita-se que a quantidade de alunos surdos se mantém na média de um por sala, devendo-se ao fato do pouco tempo dessa inclusão no ensino regular. Destaca-se aqui o papel do professor, quanto ao trabalho desenvolvido em sala de aula, onde se faz necessário que sejam atendidas as especificidades destes alunos, havendo uma valorização de todas as diferenças, e que esta esteja pautada nos objetivos da educação, visando o exercício da cidadania e a preparação para ser inserido nos vários contextos sociais. Uma educação para todos.

A seguir verificaremos se o professor conhece a estrutura da Língua de Sinais:

Tabela 3 - O professor conhece a estrutura da Língua de Sinais

PROFESSORES	CONHECE A ESTRUTURA DA LÍNGUA DE SINAIS
Carla	Sei que ela está dividida em três partes. A 1ª que é a posição das mãos, a 2ª que é a estrutura do sinal em relação ao corpo e a terceira que é a movimentação do sinal com o meio.
Bruno	Sim, fiz vários cursos, mas não sei trabalhar.
Aline	Sim, mas não sei trabalhar.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2016.

Souza e Góes (1999) afirmam que o processo de inclusão do aluno surdo vem sendo acompanhado por professores e profissionais que desconhecem a Libras e as condições do bilinguismo do surdo, por esta razão se sentem despreparados para atuar com esses alunos. É o que percebemos nas respostas dos professores Bruno e Aline que, mesmo afirmando conhecer a estrutura da Libras, não sabem utilizá-la com os alunos. Apesar de Carla manifestar um conhecimento da estrutura, não deu informação sobre o trabalho com os alunos.

No Decreto nº 5.262 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, e trata da inclusão da Libras como disciplina curricular no seu Capítulo II, Art. 3º nos § 1º e § 2º descritos abaixo:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Embora o referido decreto determine o ensino da Libras nos cursos de licenciatura no período de um semestre, percebemos que apenas um semestre não é o suficiente para a aprendizagem de uma nova língua e nem o capacita para ensiná-la. Da mesma forma que os professores graduados anteriormente ao decreto necessitam de um curso de Libras, os graduados posteriormente ao decreto deveriam também fazê-lo ou dispor rigorosamente do intérprete.

Questionamos aos participantes se o aluno surdo passava por uma avaliação diferenciada dos demais alunos e como era realizada esta avaliação. As respostas do questionário foram redigidas na íntegra na Tabela 3. Salienta-se que a intenção não foi julgar ou fazer comparações entre os professores,

mas de perceber qual o entendimento de cada professor em relação ao tema: avaliação do aluno surdo.

Tabela 4 - Como os professores avaliam os alunos surdos

PROFESSORES	COMO OS PROFESSORES AVALIAM OS ALUNOS SURDOS
Carla	Minha avaliação é processual e para isso anteriormente foi elaborado um planejamento após conhecer o aluno e assim estabelecidas metas para ele. E de acordo com o desenvolvimento do aluno, à medida que as metas são alcançadas, vou lhe atribuindo conceitos que, infelizmente, depois tenho que dar notas.
Bruno	Atividade em sala e prova coletiva.
Aline	Como ele está inserido no processo de alfabetização, esta avaliação é feita diariamente observando os avanços na Libras, desenvolvimento da escrita e tenho o apoio do intérprete de Libras.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2016.

Na Tabela 3, referente à avaliação dos alunos surdos, feita pelos professores, pode-se observar que as professoras Carla e Aline avaliam de forma diferenciada, como é determinado no Decreto- Lei 5.626/05 em seu Art. 14. § 1º, Incisos VI e VII, mencionado anteriormente. Em relação a Carla, vê-se que ela utiliza a produção do próprio aluno, conforme Bolsanello e Ross (2005). Ela parte da meta estabelecida para o próprio aluno. Se ele conseguiu atingir sua meta, será avaliado segundo seu processo evitando comparações com os demais alunos. Aline remete também para uma avaliação processual, observando o desenvolvimento da Libras e da Língua portuguesa, contando com o apoio do intérprete. Já Bruno cita apenas os recursos de que se utiliza para a avaliação. Pela sua resposta, não sabemos os parâmetros empregados para respaldar a avaliação, dá a entender que é a somativa, apenas para dar a nota.

De uma forma geral, percebe-se, por meio das respostas dos professores, que a forma com que eles avaliam seus alunos contribui para que não sejam punidos ou negligenciados por não saberem ler e escrever tal qual o aluno ouvinte, alfabetizado na Língua Portuguesa. Isso nos remete ao teórico Aquino (2007) quando nos fala da missão do professor, que é de levar o conhecimento e preparar cidadãos conscientes, deste modo, mais do que educar; a grande missão do professor é: fazer o aluno compreender o mundo em que vive e como ele se define nesse mundo, contribuir para a formação de um aluno consciente e crítico, capaz de atuar no presente e de ajudar a

construir o futuro para uma sociedade mais justa e igualitária. Contribui Vygotsky (1991) ao afirmar que um professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno tem que interferir em suas atividades psíquicas, notadamente em seu pensamento, pois é o aluno que dirige o seu próprio processo de aprender. No caso do aluno surdo, o professor precisa utilizar toda a sua capacidade e habilidade para conseguir atingir essa atividade acima citada, isto é, estimular o potencial que esse aluno possui.

Na atuação do professor, temos que levar em consideração que ele sempre planeja ações cujos objetivos e metas devem atingir ou refletir-se no aluno. Assim, buscaram-se entender nesta pesquisa quais estratégias os professores desenvolveram para atender o seu aluno surdo. A Tabela 4 demonstra estas estratégias.

Tabela 5 - Estratégias utilizadas para avaliar o aluno surdo

PROFESSORES	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS
Carla	A principal estratégia para a avaliação é ter a possibilidade de adaptar o currículo de acordo com as necessidades do aluno, pois com o currículo fechado é impossível avaliar o aluno surdo, haja vista as dificuldades de interpretação e escrita que eles possuem.
Bruno	Utilização de figuras; o uso da Libras associada ao português escrito e o auxílio do intérprete.
Aline	Observações; atividades de sondagem com auxílio de figuras; jogos; brincadeiras e atividades de socialização.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2016.

Observando o que Airasian e Russel (2014) e Bolsanello e Ross (2005) explicitaram das acomodações ou estratégias para ajudar na avaliação, vemos que apenas três recursos foram contemplados nos discursos dos professores: a adaptação curricular, o uso da Libras e de imagens.

A professora Carla mencionou a questão da adaptação curricular, embora não tenha especificado nenhum exemplo concreto realizado para o aluno. De acordo com o documento oficial sobre estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, Brasil (2003, p. 34) nos esclarece bem quando afirma que:

[...] as adequações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessária, para

torná-lo apropriado as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.

Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a organização pedagógica e nas ações docentes fundamentadas em critérios que definam: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. Diante do exposto, a resposta fica vaga, sem termos condições de avaliar como a modificação curricular ajudou a inferir a aprendizagem em língua portuguesa.

O professor Bruno, por sua vez, relata a utilização de imagens (figuras) e da Libras para atender ao aluno surdo. Segundo Airasian e Russel (2014), o professor deve utilizar material visual na avaliação do aluno surdo, já que faz parte das acomodações necessárias para verificação da aprendizagem, uma vez que o surdo necessita dessa linguagem visual para poder interagir e construir significado. A Libras, naturalmente, ajuda o surdo a entender o que está sendo solicitado. Porém, também permanece vaga a ideia de como essas estratégias funcionaram para a aferição da aprendizagem.

Finalmente, a Professora Aline é a que mais se expande nas estratégias utilizadas: observações, atividades de sondagem com auxílio de figuras; jogos; brincadeiras e atividades de socialização. Destacamos as atividades com imagens, que são previstas por muitos pesquisadores. Em relação aos jogos, brincadeiras e atividades de socialização, ficamos também a imaginar como se deu o processo para a verificação da aprendizagem.

Após analisar as respostas dos professores, é natural retornar para nossa discussão teórica e observar que muitas propostas oferecidas pelos pesquisadores não constaram em suas entrevistas, como: em relação ao tempo de avaliação, ao formato das respostas, ao ambiente da avaliação e aos agrupamentos de alunos. De uma maneira geral, detiveram-se no formato da apresentação da avaliação, com o uso de imagens e da Libras e a adaptação curricular.

Outro aspecto sério, que nos chama a atenção, é o retorno da avaliação. Sabemos que a avaliação diagnóstica é o ponto de partida do trabalho pedagógico. Não houve menção ao trabalho realizado com base nas avaliações, nenhum direcionamento foi apontado, nenhum dado apresentado

sob forma de reformulação de estratégias e obtenção de resultados positivos. Parece que tudo cessa no processo de avaliação. Esse, ao novo ver, é o problema maior. Escrita e reescrita são processos interdependentes. Se não há o retorno, a aprendizagem fica comprometida.

Na LDBEN (1996) no artigo 24, inciso V consta que a avaliação deve ser contínua e cumulativa em relação ao desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo período sobre os de eventuais provas finais. Questionou-se aos participantes sobre os parâmetros por eles utilizados para avaliar um texto de um aluno surdo e um ouvinte.

Tabela 6 - Parâmetros utilizados para avaliar textos de alunos surdos e ouvintes.

PROFESSORES	PARÂMETROS UTILIZADOS
Carla	Se o aluno surdo consegue sintetizar as ideias de um texto em Libras e após isso fazer um texto escrito mesmo com dificuldades que possua vou considerar o desenvolvimento como conquistado. O aluno ouvinte vou avaliar levando em conta todas as normas é claro; porém não quer dizer que não levo em conta a dificuldade que esse aluno possa ter, mas a compreensão do texto é o principal.
Bruno	Sabendo que os alunos aprendem de forma diferente, em momentos também diferentes, e que existem fatores externos e internos que precisam ser levados em consideração, com os surdos não podia ser diferente. Tais fatores são: conhecimentos prévios, família, experiência em grupos da comunidade.
Aline	O aluno que me refiro para essa pesquisa não produz texto.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2016.

A professora Aline apenas faz uma referência ao seu aluno que não produz texto, com isso omite a existência de parâmetros para avaliar a produção. Como não especifica, não podemos formular qualquer comentário a esse respeito. Apenas registrar que essa concepção já está superada. Só se aprende a produzir textos, produzindo. Hoje se propõe a construção a partir dos rabiscos. Isso também é viável para os surdos.

O professor Bruno apresenta como parâmetros os conhecimentos prévios, família, experiência em grupos da comunidade. Sabemos que tanto a leitura quanto a escrita se ancoram nos conhecimentos prévios, porém esses parâmetros variam bastante e dificultaria a aferição do texto. Os parâmetros precisam ter um alicerce mais linguístico.

A professora Carla é a única que apresenta um parâmetro da avaliação da escrita dos surdos: o sentido. Suas tentativas de produzir significados na escrita, mesmo que as palavras sejam inadequadas e nem sempre redigidas da maneira convencional. Aqui tem-se um direcionamento textual, linguístico: o sentido de texto. Pelo menos com esse parâmetro é possível aferir sua aprendizagem na produção escrita de um texto.

Vê-se que, de uma forma geral, há apenas a oferta de um parâmetro para a avaliação do texto do aluno surdo.

A LDBEN (1996) prevê a integração dos alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, porém muitos professores reclamam e dizem que não estão preparados para receber esses alunos. Frente ao exposto, julgou-se necessário questionar aos participantes como eles se autodefinem como avaliadores da produção textual do aluno surdo.

Tabela 7 - Como o professor se autodefine como avaliador da produção textual do surdo

PROFESSORES	COMO O PROFESSOR SE AUTODEFINI
Carla	Não sinto dificuldade nenhuma. Às vezes sinto que o surdo tem muita dificuldade em escrever também não só por conta da surdez em si, mas por ser prático ao surdo a Libras. Porque aprender uma língua cheia de regras se tenho uma língua que me identifica é muito mais fácil. Sinto isso porque vejo a diferença dos textos de alunos surdos oralizados e não oralizados. Os oralizados têm uma facilidade bem maior e os textos apresentam uma maior coerência. Os não oralizados tem uma dificuldade bem maior e sempre me questionam o porquê de terem que aprender o português e como fica o texto em Libras.
Bruno	Pouco preparado para avaliação mais profunda.
Aline	Não me sinto bem, porque falta em mim maior conhecimento desse universo do surdo.

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2016.

Pela resposta da professora Carla, não há dificuldade em avaliar o texto. Porém toda a resposta centrou-se na dificuldade do aluno. Avaliar requer um olhar para a ação de ensino. Em nenhum momento, houve um retorno de sua ação na superação da dificuldade do aluno em passar de uma estrutura oral para uma estrutura gestual. É natural pensar na ação de ensinar como a ação de vender. Só vendemos algo quando alguém comprou alguma coisa. Esse olhar da avaliação precisa ser reflexivo.

Já os professores Bruno e Aline reconhecem que possuem dificuldade em avaliar uma turma com alunos ouvintes e surdos. Em conversa informal, após entrevista, foi comentado pelos professores que o que mais os preocupa é o fato de não saberem até onde o aluno entendeu o conteúdo, o tempo limite para a realização das atividades e provas e não poderem ofertar a mesma atenção aos ouvintes e surdos. Tudo isso os leva a se sentirem despreparados para avaliar as atividades em português do aluno surdo.

Aqui também chamamos atenção pois os professores demonstraram uma preocupação com os métodos de avaliação, como se a avaliação fosse um momento distinto e não parte do processo de aprendizagem. É uma outra lacuna que se apresenta.

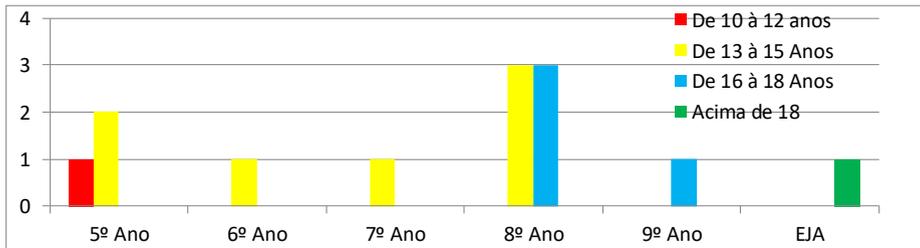
Corroborava Vasconcelos (1998, p. 44) ao dizer que a avaliação é um processo que “implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”. A argumentação de Vasconcelos serve tanto ao professor quanto ao aluno, ou seja, a prática pedagógica do professor deve ser refletida e revista constantemente, além de oportunizar ao aluno a percepção de seus progressos e a superação dos seus obstáculos.

Conhecendo as vozes que produzem a escrita

Um levantamento feito por Sena (2017) do perfil de uma escola de referência ao atendimento de alunos surdos da região metropolitana de João Pessoa. Aqui trazemos recortes da pesquisa com alunos surdos para dar voz à percepção deles sobre a língua portuguesa na sua vida escolar. Foram entregues 12 questionários, 5 (cinco) para sujeitos do sexo feminino e 7 (sete) para sujeitos do sexo masculino. Dos 12 alunos que receberam o questionário, apenas 9 (nove) responderam e devolveram.

Apresentamos nos Gráficos 1 e 2 sobre a faixa etária variada com distorção idade-série e o nível socioeconômico, para conhecermos os perfis dos sujeitos pesquisados.

Gráfico 1- Perfil Idade / Série dos sujeitos pesquisado

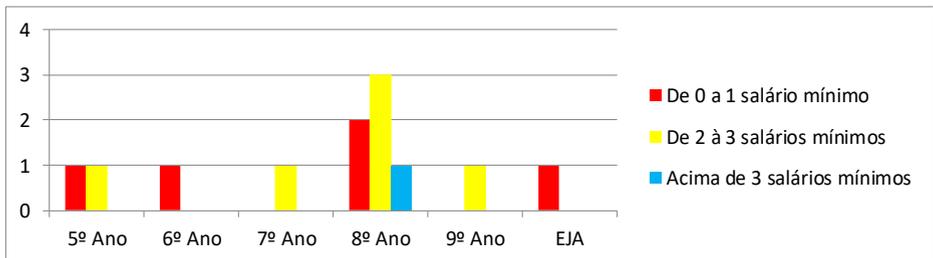


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

O aluno surdo apresenta essa distorção idade/série², decorrente das dificuldades que encontra para avançar nos estudos na escola regular. Porém, um dos fatores que contribui para essa realidade é a falta de domínio da Libras ou sobre Libras, por parte dos professores da escola regular, que são os responsáveis pelo ensino, com vistas à aprendizagem dos alunos.

A realidade socioeconômica mostra que as famílias não ultrapassam a renda de três salários-mínimos. Acreditamos que esse fator também interfere no processo ensino aprendizagem.

Gráfico 2 - Perfil da situação socioeconômica dos sujeitos pesquisados



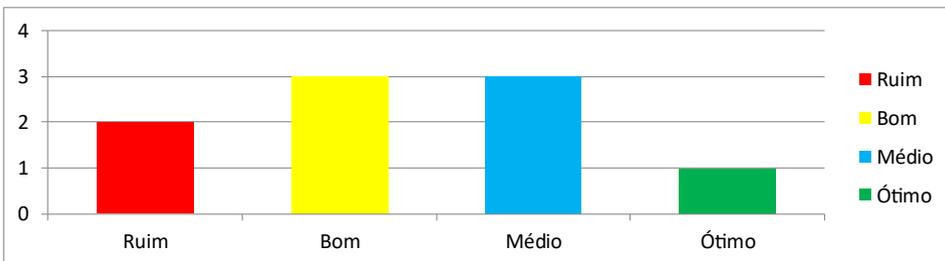
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

O ensino da língua portuguesa para surdos é um tema que vem ganhando espaço nos estudos atuais, tendo em vista a sua complexidade. Diante da temática perguntamos como o surdo considera o seu português,

²A distorção idade-série é o indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>.

para facilitar a sua compreensão as alternativas foram de forma objetivas: () Ruim; () Bom; () Médio; () Ótimo.

Gráfico 3 - Avaliação do Português



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

No gráfico 3, constatamos que em relação à avaliação do uso da L2, 2 (dois) alunos responderam que é ruim, 3 (três) responderam que é bom, 3 (três) acreditam que é médio e apenas 1 (um) respondeu que é ótimo. Vejam que há uma valoração mais positiva do que negativa. Eles são confiantes em sua proficiência na língua português.

Neste caso, percebemos que os surdos compreendem a língua portuguesa como necessária, uma vez que o uso da escrita faz parte do seu cotidiano, e se apresenta por meio de diferentes formas, em especial, podemos destacar a comunicação através do celular, utilizando-se de SMS, *WhatsApp*³, *chats* e *e-mails*, que oportunizam, de acordo com Sena, Matos e Cavalcante (2019), possibilidades de comunicação do sujeito surdo com os ouvintes, visto que essa nova forma de comunicação favorece não apenas a sua interação com os ouvintes, mas contribui também, para a realização de diversas atividades do dia a dia.

Também procurou-se entender, nessa pesquisa, quais dificuldades esses alunos apresentavam com a Língua Portuguesa. Novamente, usou-se uma forma objetiva para apresentar as necessidades especificadas, como analisaremos no Gráfico 4.

³O *WhatsApp* é um software que apresenta uma interface atrativa e descomplicada, podendo ser utilizado para troca de mensagens instantâneas de textos, áudios e vídeos.

Gráfico 4 - Nível de dificuldade na língua portuguesa



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Nos dados analisados, 2 (dois) dos alunos pesquisados responderam que sentem dificuldade na leitura, 3 (três) informaram que sentem dificuldade na escrita e 4 (quatro) informaram que apresentam dificuldade tanto na leitura quanto na escrita. Essa dificuldade se dá, provavelmente, em virtude da afirmação de Quadros (1997, p. 111) que se posiciona acerca do assunto:

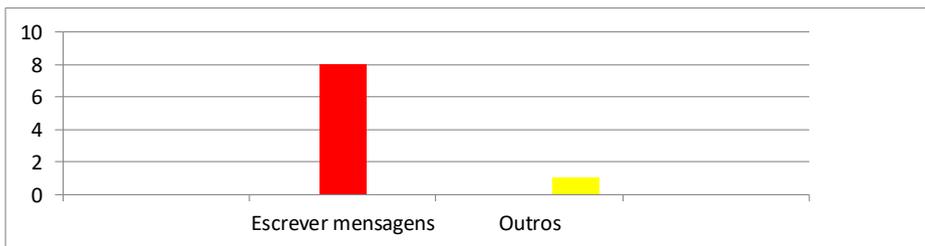
[...] o ensino de língua portuguesa para surdos sempre foi baseado no processo de alfabetização de crianças ouvinte. Os resultados desse tipo de ensino, indiscutivelmente, são considerados um fracasso: constata-se que a criança surda não atinge o domínio da língua portuguesa, a língua ensinada oralmente e graficamente durante o período em que a criança fica dentro da escola [...].

Certamente, isso ocorre devido à não adequação das metodologias e estratégias aplicadas para a alfabetização de ouvinte à criança surda. Desse modo, é necessário que, ao receber um aluno surdo na escola/sala de aula, o educador esteja atento às demandas trazidas por ele, para assim, adequar o currículo às necessidades existentes.

É notório o interesse apresentado por parte dos alunos surdos, quando trabalhadas atividades de leitura e escrita em sala de aula, certamente, isso acontece em conformidade com o posicionamento de Quadros (1997, p. 116) ao afirmar que “a leitura e a escrita são as possibilidades de ter acesso às informações de forma independente em uma sociedade onde ela faz parte de uma comunidade diferente”, os surdos, certamente, percebem a importância da L2 para o seu dia a dia.

Um outro levantamento importante com esse grupo de alunos foi sobre em que situações de uso eles precisam acessar a L2. Quando questionados acerca do uso da língua portuguesa para a realização de atividades do dia a dia, 8 (oito) dos 9 (nove) alunos pesquisados, afirmaram utilizar língua portuguesa para escrever mensagem via *WhatsApp* encaminhadas aos colegas, apenas 1 (um) aluno afirmou utilizar para outras finalidades, não especificando.

Gráfico 5 - Situação em que utiliza a língua portuguesa



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

O surgimento das novas tecnologias e em especial do *WhatsApp* tem contribuído indiscutivelmente para a inserção do surdo nas relações sociais e interações com o grupo de ouvintes, facilitando a comunicação entre eles. Aqui percebemos a ligação com a resposta sobre a eficiência da língua portuguesa. Eles são eficientes no dia a dia, conseguem interagir pelo aplicativo, realizam os encontros, solucionam seus problemas cotidianos com o auxílio da língua portuguesa, fora da escola, daí a importância de pensar o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como uma prática social importante para a construção do conhecimento, essa é uma demanda que concebe a escrita como uma modalidade da linguagem em consonância com a funcionalidade social.

Mas, por que a dificuldade se encontra na escola? Essa pergunta relaciona-se com o que foi discutido com os professores. Ensinar, avaliar a língua portuguesa do surdo requer uma outra visão que os professores ainda não compreenderam.

Costurando as vozes

Durante a trajetória teórica da nossa pesquisa, buscamos fazer um estudo sobre a avaliação da Língua Portuguesa na educação de surdos, a fim de analisar as estratégias utilizadas pelos professores da rede pública municipal de Olinda e Paulista para a avaliação dos alunos surdos. Essa análise se deu a partir das entrevistas com professores de Língua Portuguesa que tinham alunos surdos em sala.

Foram colocadas questões de pesquisa: Que estratégias são utilizadas em sala de aula para avaliação do aluno surdo? Quais os retornos dessa avaliação? Como o professor se vê como avaliador da produção textual do surdo? Como o aluno surdo concebe a Língua Portuguesa e seu uso?

Primeiramente, vimos que as escolas inclusivas precisam se conscientizar de que a língua portuguesa é a L2 para o surdo e que essa deve ser ensinada como L2 e não como L1 como fazem com os alunos ouvintes tomando como base a oralidade. Já sabemos que o fracasso escolar do surdo está, muitas vezes, na forma como é conduzida a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa.

Em relação às estratégias de avaliação vimos que se resumem a três: uso de imagens, da Libras e da adaptação ao currículo. Mesmo assim, não ficam claras como essas estratégias são utilizadas na sala de aula. Além disso, pela falta de retorno do que fazem com o resultado das avaliações, fica exposto um descompasso entre ensino e aprendizagem. É como se a avaliação fosse apenas somativa para indicar uma nota. Não há a reflexão do processo como um todo e isso compromete a aprendizagem da escrita.

Corroborando com as poucas estratégias utilizadas, a falta de parâmetros para a avaliação, pois foi apresentado apenas um aspecto linguístico, também concorre para que a dificuldade da aprendizagem na produção escrita seja superada.

Verificamos, também, que dois professores se definem como “despreparados” para avaliarem uma turma inclusiva. A que se disse preparada, pelo menos, não explicitou o processo da avaliação como ponto de partida para sua ação docente. Para os primeiros, o ato de avaliar esses alunos é extremamente complexo, é um verdadeiro dilema, que faz parte da sua vida escolar e que, posteriormente, transforma-se em desafio que eles terão de enfrentar, visto que a avaliação é algo indispensável ao processo de ensino e

aprendizagem. Esse receio revela um desconhecimento mais profundo da teoria que resvala para a prática. E essa prática compromete intensamente a compreensão do processo da escrita pelo aluno surdo.

Essa insegurança precisa ser olhada pela gestão em todas as suas esferas: municipais, estaduais e federais. O professor é também vítima dessa estrutura educacional. Ele precisa ser atendido em suas reais dificuldades. Essa observação recai também sobre a formação inicial e continuada. As estratégias avaliativas precisam ser discutidas com mais profundidade nas universidades e nas formações de professores.

Colocar em prática critérios diferenciados de avaliação na escola significa reconhecer e respeitar a diferença linguística dos alunos surdos e evitar que ocorram discriminações e marginalização no contexto escolar. Consequentemente, um olhar diferenciado do professor nas produções escritas de alunos surdos é ponto de partida para concretizar, na prática, o diálogo com as diferenças, respeitando as possibilidades e limitações de seu aluno, para valorizar sua identidade surda.

Por outro lado, vimos o ponto de vista do surdo quando se refere à língua portuguesa: sentem-se seguros na vida cotidiana, mas inseguros na escola. A tarefa da escola é fazer o aluno surdo experimentar a língua portuguesa como L2, ampliar sua funcionalidade no dia a dia para que eles aprendam a amar e não a temer nossa língua.

Através desta pesquisa, foi possível perceber que os resultados obtidos nos levam a refletir acerca da importância de incentivar as discussões, fortalecendo o compromisso da escola para todos, dando espaço a um olhar diferenciado que vislumbre, em nossa sociedade, mudanças dos modelos existentes, que poderão ser iniciados pela nossa prática de sala aula, enquanto professores.

Constatamos que o respeito à condição linguística do surdo e a introdução de aulas e avaliações, visando práticas interdependentes e acessíveis, que atendam ao surdo em suas particularidades, também asseguram o desenvolvimento socioemocional do referido aluno, oportunizando o acesso da Libras e da Língua portuguesa e demais informações tanto curriculares como culturais, dando autonomia ao surdo frente à produção de diversas atividades diárias.

As vozes vistas de lugares distintos cruzam-se na materialização da vida cotidiana. É necessário atravessá-las no espaço escolar. Para isso, todos nós somos chamados a dar uma contribuição.

Referências

AQUINO, José. O aluno, o professor e a escola. *In*: Passini, Elza; Malysz, Sandra; Passini, Romão (Orgs). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Avaliação diagnóstica da alfabetização/** Batista. Antônio Augusto Gomes et al. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 88 p.

BOLSANELLO, Maria Augusta; ROSS, Paulo Ricardo. **Educação especial e avaliação da aprendizagem na escola regular**: caderno 2. Colaboradores: Urbanek, Dinéia et al. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitora de Graduação e Ensino Profissionalizante, centro interdisciplinar de formação continuada de professores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais /** coordenação geral: SEESP/MEC; organização: ARANHA, Maria Salete Fábio. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2004. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 25 abr 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 maio 2015.

BRASIL. Decreto de Lei 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. **Diário Oficial da União**, 23 dez 2005. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 maio 2015.

CAMILLO. Camila Righi M. Avaliação como dispositivo pedagógico. *In*: Thomas, Adriana da Silva e Klein, Madalena (Orgs.) **Currículo & Avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p.69-85.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; ASSIS, Maria Cristina de. (Orgs.). **Língua Portuguesa e Libras: teoria e prática**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 43. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

LACERDA, C.B.F; LODI, Ana Cláudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, Ana Cláudia Broglia; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 11-32.

QUADROS. Ronice Muller. **Educação de Surdos: a aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; Magali L. P. Schmiedt. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

RUSSEL, Michael K; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em Sala de Aula: Conceitos e Aplicações**. Tradução: ALMEIDA, Marcelo de Abreu; Revisão técnica: Fontanive, Nilma dos Santos; Rodrigues, Suely da Silva. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SENA, Fábía Souza de. **O letramento do aluno surdo na escola regular: Perspectivas e desafios.** 2017, 146p. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino)- Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SENA, Fábía Souza de. Fábía Sousa de; MATOS, Denilson Pereira de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. A utilização do WhatsApp como ferramenta motivadora no ensino de língua portuguesa para alunos surdos. **Caderno Seminal Digital**, v. 33, n. 33, 2019. p. 142-171.

SILVA, Soraya Gonçalves Celestino da. **Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco.** 2015, 129 p. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. *In* SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** v. 1, Porto Alegre: Mediação, 1999.

THOMA, Adriana da S; KLEIN, Madalena. **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudanças por uma práxis transformadora.** 6. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

VYGOTSKY, Lee Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A LIBRAS E SUA CAPACIDADE DE ROMPER O SILÊNCIO ENTRE FAMÍLIA OUVINTE E FILHO SURDO*

Valéria da Silva Bezerra
Sueli Salles Fidalgo

Introdução

Estudos nas áreas de Educação e Linguística Aplicada, entre outras, ressaltam a importância do processo de ensino-aprendizagem da linguagem para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural de qualquer criança. A perspectiva histórico-cultural vygotskiana é uma das maiores referências sobre a relação social de linguagem-desenvolvimento humano. Sobre a relação entre a manipulação de objetos e a atividade simbólica, Vygotsky ([1934] 1991) foi o teórico que, diferente de seus contemporâneos, percebeu que, no momento em que esses dois aspectos se conectam na vida prática humana, surge o início da inteligência prática e abstrata. Vygotsky ([1931] 1997a) discorreu ainda em sua teoria sobre os vínculos intrínsecos entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas (o pensamento em conceito, a memória, a atenção voluntária, percepção, a linguagem interior) e as relações sociais humanas.

O teórico estudou o fundamento do desenvolvimento humano não pelo viés biológico, mas pela realidade cultural da criança e expõe que o desenvolvimento do homem é processo e produto social no qual a aprendizagem é o fator que o antecede e o provoca. Desta forma, Vygotsky ([1931] 1997a, [1934] 2001) define o desenvolvimento não como advindo de um acúmulo gradual de mudanças isoladas, mas como um complexo processo dialético que implica tempos variados para funções distintas e mudanças qualitativas. A produção de instrumentos técnicos e semióticos é o fundamento maior desse processo.

Diferente dos outros animais, o homem se constrói e se transforma nesse decurso. Em outras palavras, no decorrer de sua atividade prática e produtiva, o ser humano cria instrumentos, como os signos. Esses

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.355-382

instrumentos são construções históricas e funcionam, concomitantemente, como meio de interação e modo de operação mental (SMOLKA; LAPLANE, 2005). Desse modo, o signo possibilita que a experiência humana seja um construto de significações, partilhas, reflexões no nível social e individual.

Para a teoria histórico-cultural, o signo funciona como um elemento mediador, operador e transformador das relações coletivas e funções mentais. Nessa perspectiva, a palavra, o signo, emerge das inter-relações sociais e opera mudanças na própria atividade humana (VYGOTSKY, [1934] 1991). Assim, a significação, de natureza social, é concebida como a produção material de signos e sentidos.

O ensino-aprendizagem da língua e o desenvolvimento de tudo o que ele desencadeia, de acordo com a perspectiva vygotkiana, resulta do processo de socialização que experienciamos desde o nascimento. A família é, geralmente, a primeira instituição social em que vivenciamos o processo de interação e socialização; daí o seu papel fundamental para o desenvolvimento da língua. É nos momentos de interação com os pais, ou outros adultos que exercem esse papel, que surgem a estimulação, a apropriação e o desenvolvimento da língua.

Todavia, esse processo se estrutura de modo distinto com crianças surdas de pais ouvintes. A ausência da audição bloqueia a apreensão da língua oral utilizada pela família. Sabe-se que a maioria das crianças surdas, por volta de 95%, é filha de pais ouvintes (Cf. YUE, 2010). Esse aspecto resulta na ausência de uma língua comum para a comunicação, pois a criança não poderá usar o canal auditivo e, com isso, não há possibilidade de aprendizagem da língua oral de forma natural¹. A língua que poderia ser apreendida desde a mais tenra idade (a língua de sinais)² é, na maioria dos casos, desconhecida

¹ A língua oral pode ser aprendida pelo surdo com o auxílio de sessões com fonoaudiólogos e outros tratamentos, mas esse não é o caminho utilizado pela maior parte das crianças, que aprende sua primeira língua naturalmente, em interações com pares e adultos. Por isso, o uso do termo “língua natural” nesse caso.

² Vygotsky ([1930] 1997b; [s/d] 1997c) diz que a falta de acesso à língua oral não impede a criança surda de desenvolver a linguagem e suas funções superiores da atividade intelectual. É por meio de uma língua espaço-visual que despontarão as manifestações e desenvolvimentos interacionais, sociais e intelectuais. Assim, as regularidades que comandam o desenvolvimento do pensamento verbal da criança surda são as mesmas que as da criança ouvinte. O que difere é somente sua manifestação por intermédio de uma língua específica (no caso das crianças surdas brasileiras, a LIBRAS). Em outras palavras, não é a ausência de língua oral que impedirá o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. É a ausência de uma língua.

pelos pais ouvintes. É no contexto familiar, geralmente, que se inicia a interação social, possibilitando o desenvolvimento da língua. Todavia, a dificuldade na comunicação faz com que as interações entre pais ouvintes e filhos surdos se restrinjam, resultando, muitas vezes, em atraso no desenvolvimento linguístico dessas crianças.

Como já sublinhado, a vertente histórico-cultural afirma que a língua é um fator fundamental para o desenvolvimento do pensamento verbal da criança e, conseqüentemente, da sua cognição. Segundo Monteiro (2013), esse processo acontece em seus ambientes sociais (como o familiar e o escolar, por exemplo) em interação com seus pais, professores e amigos. No caso das crianças ouvintes, a língua vem como herança de seus pais e familiares. Na escola, ela é aperfeiçoada. Ademais, é nesse ambiente que o indivíduo estará exposto aos fatores e valores linguísticos, históricos, sociais e culturais que a sua primeira língua carrega.

Infelizmente, as crianças surdas de pais ouvintes não recebem essa herança linguística. Além disso, fatores como a demora na descoberta da surdez, falta de orientação e suportes fazem com que esses familiares não saibam da importância da língua de sinais para o desenvolvimento dos seus filhos e para o bom andamento das relações familiares. A ausência de uma língua partilhada no seio familiar traz diversas conseqüências. Entre elas, o que Finau (2006, p. 219) discute, quando diz que o atraso no contato com a língua de sinais desde a mais tenra idade resulta em implicações negativas para o desenvolvimento cognitivo da criança surda, uma vez que seria por meio da língua que a criança sofisticaria habilidades como abstração, memorização (que são críticas para o seu desenvolvimento pessoal), bem como para processar e reelaborar as informações do mundo, que lhe facilitariam a compreensão linguística real de sua L1³ e auxiliariam no processo de ensino-aprendizagem de sua L2.

Além das implicações linguísticas, o atraso no processo de ensino-aprendizado da língua de sinais e o seu não uso no contexto familiar interferem também na construção de laços afetivos do filho surdo com os pais ouvintes e, de certo modo, na estruturação de sua identidade. Sobre essa relação, Góes (2012, p. 42-43) expõe que:

³ L1 é abreviação para língua primeira e L2 para língua segunda.

[...] a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.

Assim, a interação familiar por meio da Libras ocupa um papel fundamental não só no desenvolvimento linguístico, social e cognitivo do surdo, mas também nas ligações interpessoais do mesmo com a família ouvinte, e como resultado, na sua relação com o português e a comunidade majoritária (FINAU, 2006).

Isso revela que o ensino da Libras para pais ouvintes pode interferir de modo extremamente positivo e transformador em diversos aspectos. Pensando nessas questões, o presente trabalho expõe os resultados de uma pesquisa que demonstrou como a Libras mudou, de modo significativo, a comunicação entre pais ouvintes e filho surdo. Para tanto, foi acompanhado o processo de ensino-aprendizagem de pais ouvintes de uma criança surda que frequentavam o curso de Libras como L2 ofertado por uma EMEBS⁴ para toda a comunidade escolar. O intuito foi caminhar junto com esses pais a fim de compreender como a inserção nessa língua poderia transformar o processo de interação e comunicação - e o que deles resulta⁵.

Desse modo, num primeiro momento, serão apresentadas as bases teóricas do trabalho. Em seguida, será exposta a perspectiva teórico-metodológica, incluindo os procedimentos de produção e análise de dados. Posteriormente, traremos a discussão dos dados e, por fim, as considerações finais.

⁴ Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (município de São Paulo).

⁵ O presente trabalho é uma parte dos resultados obtidos pela pesquisa de Bezerra (2019) desenvolvida sob a orientação da professora doutora Sueli Salles Fidalgo.

Bases teóricas

Esta pesquisa propõe as sessões reflexivas⁶ como instrumento de um processo de construção e ressignificação (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015) ou transformação de conceitos e práticas dos participantes (MAGALHÃES, [1998] 2007b). Estes são membros da família de um aluno surdo e, assim como a criança, são alunos de uma EMEBS, mas enquanto a criança está matriculada na Educação Infantil da escola, os pais fazem o curso de Libras oferecido pela instituição. As pesquisadoras também se encaixam como participantes, visto que para a metodologia de pesquisa adotada, todos estão em uma relação dialética em que, por meio das contradições, dos conflitos (que são postos pelas perguntas feitas nos diálogos) e pela negociação de significados que resulta desse processo nas sessões reflexivas, todos ressignificam seus conceitos ou transformam suas práticas. No entanto, neste trabalho, as falas das pesquisadoras não serão alvo de análise.

Esse propósito de construção de reflexão crítica à transformação segue a concepção de que essas famílias se constituem sob a influência de outros agentes e instituições culturalmente estabelecidos como fonte de verdades que são assumidas por eles como resultado de suas vivências de mundo. Magalhães ([1994] 2007a, p. 62), com base em Gouldner (1982), expõe que

[...] as escolhas que fazemos e o significado que atribuímos às situações são embasados em hipóteses que construímos através de nossas experiências (*background assumptions*). Essas hipóteses vão das mais gerais - hipóteses de mundo - que embasam as orientações mais amplas que dão significado ao não familiar, às mais particulares, aplicadas apenas a membros de um determinado domínio.

Desse modo, a forma como essas famílias definem a surdez de seus filhos, a maneira como encaram o processo de ensino-aprendizagem no curso, os valores e sentidos que dão à língua de sinais são estruturados por hipóteses que adquiriram em suas vivências. Em muitos casos, a notícia da surdez é dada a essas famílias por médicos que, em sua maioria, a encaram pela perspectiva da falta de audição (defeito, perda de um sentido). Nesse instante, essas famílias recebem a confirmação da concepção do senso comum que é

⁶ Sobre o que é sessão reflexiva, no tópico Metodologia.

impregnada pela visão da surdez como falta, como defeito (VYGOTSKY, [1931] 1997a).

Respalgadas pelo legislativo do país (Lei 10.436/02 e Decreto 5626/05) e com base nos estudos educacionais, sociológicos, antropológicos e linguísticos sobre a surdez (FINAU, 2006; LACERDA; LODI, 2009; GESSER, 2009; GOES, 2012; LACERDA, 2013; SOUZA, 2017) as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) são exemplos de instituições educacionais que possibilitam para os familiares ouvintes o contato com outra visão sobre a surdez e a Libras.

Ao entrarem com seus filhos no contexto escolar de perspectiva bilíngue, uma nova concepção de surdez lhes é apresentada. Dificilmente pais ouvintes sabem a Libras antes de conhecer uma instituição educacional bilíngue (SOUZA, 2017). Isso ocorre porque durante um longo período histórico as línguas de sinais não foram reconhecidas como língua, mas vistas como mímica, gesto ou linguagem rudimentar (SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998; SANTANA, 2004; FERNANDES, 2007, 2012; GESSER, 2009). Essa visão historicamente enraizada na sociedade reflete nas concepções que os pais ouvintes têm sobre a Libras. A escola bilíngue apresenta aos pais outra concepção sobre seu filho: não mais uma criança com defeito, mas componente de uma minoria linguística, usuário de uma língua até então por eles desconhecida e de modalidade totalmente distinta da sua.

Ressignificar a visão de limitação, perda e falta dos filhos pela de potencialidades e possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social, linguístico (educacional em geral) emerge como uma ruptura brusca de sentido reconstruído a partir de um significado coletivo diferente do que tinham até então (perspectiva do senso comum e, de certo modo, reafirmada pela área médico-terapêutica).

No entanto, mesmo quando os familiares aceitam o contexto escolar de perspectiva bilíngue para seus filhos, isso não é, em muitos casos, sinônimo de que sua perspectiva de surdez como defeito foi abandonada. Muitas vezes, eles apenas aceitam a “ajuda” que em outras instituições não receberam. Outras vezes, têm uma visão de que quanto mais eles puderem fazer e quanto mais oportunidades derem às crianças, melhor.

Não defendemos que haja qualquer problema com o se querer oferecer o maior número de oportunidades aos filhos - surdos ou ouvintes. No entanto, se a visão dos pais ainda estiver carregada pelo senso comum de que à criança surda lhe falta alguma coisa (i.e., a audição), muitas vezes, eles passarão anos buscando cirurgias e implantes, sem que isso represente qualquer possibilidade de maior desenvolvimento para os filhos, a menos que haja dinheiro e/ou oportunidade para tratamento fonoaudiológico. Por puro desconhecimento sobre o que significa essa visão do defeito e como se daria todo o “tratamento de recuperação”, os pais, muitas vezes, tentam aliar à perspectiva educacional, que enfatiza a necessidade do ensino-aprendizado de outra língua (Libras), com o trabalho penoso e desgastante do “tratamento” - o que indica que ainda acreditam que a surdez é uma doença.

Vale destacar que os profissionais que seguem a visão fonoaudiológica e os da educação podem trabalhar juntos para a formação da criança surda, ou seja, não há necessidade de as ações serem dicotomizadas (SANTANA, 2004; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013). Todavia, é fundamental que, em ambos os processos, a criança surda seja respeitada como participante de uma minoria linguística e o andamento dos trabalhos nas duas áreas tenha como língua mediadora principal a Libras.

A compreensão crítica, questionamentos e transformação das crenças e valores que dão forma às ações desses pais na interação com os filhos, assim como a concepção que têm sobre a surdez e a Libras, não é algo que ocorre de forma simples, nem é natural ou adquirida. É, como tudo que se aprende, um processo sócio-histórico-cultural que inclui perguntas, muitas vezes vivenciadas de forma sofrida: Como encarar a surdez não mais como deficiência, mas como diferença linguística e cultural? A Libras é a língua do meu filho ou apenas uma “ajuda” na interação? Será que a Libras é importante para a relação e interação com o meu filho ou seria melhor que ele “se curasse” e ouvisse?

De acordo com Kemmis (1987, p. 76), refletir de forma crítica

[...] é localizar-se em um quadro de ação, localizar-se na história de uma situação, participar de uma atividade social e tomar partido em questões. Porque a reflexão crítica bem-sucedida tem consequências públicas (transformações), é sempre uma atividade pública, pressagiando uma forma de crítica organizada e sistemática em que as

pessoas colaboram para o desenvolvimento de suas próprias teorias e práticas sociais e as condições de seu próprio trabalho (tradução nossa)⁷.

Nesse sentido, os pais ouvintes e pesquisadoras, ao refletirem criticamente sobre suas ações, possibilitam, de acordo com o definido por Liberali (2008, p. 42), uma emancipação, já que a confrontação com a realidade e valores éticos traz “a chance de transformação informada pela ação”. Assim, os participantes dessa pesquisa carregam significações que podem ser percebidas em suas falas e ações. Ao resgatá-las, por meio das sessões reflexivas, temos como proposta examiná-las, buscando ressignificações e transformações.

Metodologia

Sobre a metodologia, este trabalho segue a pesquisa crítica de colaboração (PCCol) que, no Brasil, tem sido pensada principalmente por Magalhães e colaboradores(as) (FIDALGO; MAGALHÃES, 2021; LIBERALI, 2019; MAGALHÃES, 2004, 2011, [1994] 2007a; ARANHA, 2009; NININ e MAGALHÃES, 2017; MAGALHÃES e FIDALGO, 2019). Trata-se de uma metodologia que, como o nome indica, se insere no paradigma crítico de pesquisa. Assim se define por buscar a transformação de situações sociais de iniquidade, promovendo espaços de emancipação e ressignificação da lingua(gem), ou seja, da língua em ação. Quem utiliza essa metodologia entende, como os membros do grupo ILCAE⁸ de pesquisa - um dos grupos nos quais este trabalho se insere -, que a linguagem pode ser usada para manter o *status quo*, o estado da arte de exclusão social-educacional em que muitos se encontram, ou pode, em

⁷ Texto original: to reflect critically is to locate oneself in an action frame, to locate oneself in the history of a situation, participate in a social activity, and to take sides on issues. Because successful critical reflection has public consequences (transformations of these kinds), it is always a public activity, presaging an organized, systematic form of critique in which people collaborate in the development of their own social theory and practice, and the conditions of their own work (tradução nossa).

⁸ As pesquisadoras atuam em 3 grupos de pesquisa, a saber: ILCAE - Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais; ISEF - Inclusão Social-Educacional e Formação - e GEICS - Grupo de Pesquisa: Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas. Os dois primeiros estão cadastrados no CNPq e certificados pela PUC-SP (o ILCAE) e pela UNIFESP (o ISEF). O terceiro encontra-se em fase de cadastramento.

contrapartida, ser usada para questionar as situações excludentes encontradas. Seguimos a última.

Para que haja alguma condição de emancipação, é fundamental iniciar o processo pela mudança do termo com o qual chamamos aqueles que estão na pesquisa: não são objetos de pesquisa e nem sujeitos. São, para nós, *participantes* como os pesquisadores e, como eles, as suas colocações, perguntas e contradições criam espaços de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, [1934] 1991) para os demais (incluindo as pesquisadoras), fazendo com que cada um repense a sua visão, as suas certezas e as suas ações, dialeticamente, dialogicamente e colaborativamente. Ao considerar os envolvidos na pesquisa como participantes, na PCCol, nós os definimos como agentes ativos no processo sócio-histórico e cultural, o que significa, segundo Bourdieu (1982, apud MAGALHÃES, [1994] 2007a, p. 60), criar espaços para que todos desenvolvam a capacidade de refletir sobre suas “próprias ações simbólicas ou instrumentais, entend[am] as contradições do processo social e transform[em]-se como resultado de um processo de conscientização sobre o relacionamento, propósito e ação”. Com isso, seguindo a PCCol, neste trabalho, demonstramos como os participantes (familiares e pesquisadoras) caminham ao encontro de consciências na construção de seus discursos e de suas ações a partir de diálogos - imprescindíveis para a transformação social.

Esta pesquisa ocorreu em uma EMEBS, instituições que atende, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Nas turmas das diversas séries, é estabelecida como primeira língua a Libras, sendo usada para a ministração de todas as disciplinas. A língua portuguesa é segunda língua, ensinada na modalidade escrita. Como apontado acima, a escola também oferta curso livre de Libras, gratuito, como segunda língua aberto para toda a comunidade escolar.

Durante a pesquisa de cujos dados resultou este artigo, foi acompanhado o processo de ensino-aprendizagem de Libras dos pais ouvintes (Nina, a mãe e Pedro, o padrasto) de Gustavo⁹, um aluno surdo de uma turma da Educação Infantil da EMEBS. Caminhamos junto com esses pais em busca de responder a seguinte pergunta de pesquisa: como a inserção nessa língua transformou o processo de interação e comunicação neste contexto familiar?

⁹ Nomes dos pais participantes e do filho surdo são fictícios. Todo o processo de preservação das identidades e diretrizes do Comitê de Ética da Unifesp, onde a pesquisa se realizou, foi seguido. Mais detalhes, ver em Bezerra (2019).

Para produção de dados foram realizados, num primeiro momento, entrevistas com os pais a fim de conhecer melhor o contexto familiar, bem como os motivos que os levaram ao se interessar pelo curso de Libras. Também foi feita a observação de aulas vídeo-gravadas do curso de Libras nas quais os pais estavam presentes. As gravações foram dadas aos familiares e, posteriormente, nos reunimos a fim de dialogar sobre estas em sessões reflexivas. De acordo com Pinheiro e Fidalgo (2019, p. 6), sessões reflexivas

[...] se caracterizam como espaços de discussão que possibilitam aos interagentes - agentes envolvidos na atividade da linguagem - acolher e analisar as representações, posicionamentos e ações dos outros de forma colaborativa. Na PCCol, esses espaços são guiados por dois objetivos principais: organizar a argumentação [...] e avaliar a teoria que embasa as ações, bem como negociar colaborativamente a construção de novos conhecimentos.

Após essa etapa, foi realizada a transcrição das aulas e das sessões reflexivas. Como categoria de análise, foi utilizada a discussão sobre a qualidade dos tipos de pergunta (ARANHA, 2009), especialmente da pesquisadora que esteve ativa na produção de dados, verificando se as perguntas feitas nas sessões reflexivas proporcionaram caminhos para a construção da reflexão crítica.

Também foi utilizado como categoria de análise o conteúdo temático proposto por Bronckart ([1997] 2012). O quadro 1, que ilustra a estrutura do conteúdo temático, é uma adaptação da discussão sobre as concepções do autor feita por Fidalgo (2006), em que, na busca pelo conteúdo temático, foi construída uma tabela de três colunas.

Na primeira, incluímos um resumo (preferencialmente nominalizado) da pergunta. Essa coluna tem o nome de tema porque a pergunta é o tema para o qual buscamos conseguir elementos, sentidos (respostas). Na segunda, com base nos estudos vygotskianos, trazemos os sentidos ou significados, que, na realidade é o próprio conteúdo temático, ou seja, é a interpretação das pesquisadoras do que se encontra na terceira coluna, onde inserimos o exemplo de fala (analisado) dos participantes.

Quadro 1- Estrutura de quadro de conteúdo temático¹⁰

Tema	Sentidos/significados	Exemplos
Pergunta que norteia a investigação.	Interpretações dos dados pelas participantes pesquisadoras.	Trechos dos dados dos participantes que exemplificam as interpretações da pesquisadora participante.

Fonte: Bezerra (2019, p. 110).

Tendo esse arcabouço metodológico como base, demonstraremos a seguir os dados que revelam como eram as concepções dos pais participantes sobre a Libras no início do curso e como o processo de ensino-aprendizagem da língua, bem como a possibilidade de negociação de sentidos por meio da colaboração, (LIBERALI, 2008) proporcionaram a ressignificação.

Discussão dos dados

Depois de entrevistar Nina e Pedro, fizemos a gravação de 2 aulas do curso de Libras com o intuito de dialogar, em sessões reflexivas, sobre suas impressões em relação à língua, saber como as aulas estavam influenciando a interação com Gustavo e, com isso, construímos juntos reflexões sobre esse processo de ensino-aprendizagem da Libras.

Nina e Pedro relataram nas entrevistas que não tinham contato com a Libras antes de encontrarem a EMEBS e iniciarem o curso. Diante de uma língua desconhecida e de modalidade tão distinta de sua língua materna, esses pais enfrentam aspectos linguísticos singulares. Ao se debruçarem sobre suas ações como estudantes da Libras, encaram receios e estranhezas relacionadas a uma língua na qual a expressão facial tem uma função primordial.

Com o intuito de possibilitar a reflexão a respeito de como suas ações em sala revelam o julgamento que fazem(iam) dessa língua que estão aprendendo, resgatamos, na sessão reflexiva com Nina, as seguintes partes da aula 4:

¹⁰ Quadro de Fidalgo (2006) adaptado por Bezerra (2019).

Trecho 1 - Aula 4 do curso de Libras¹¹

[18min35s da aula 4]: Prof1: *PINGUIM* / *PINGUIM*

Nina1: *PINGUIM* (copiando o sinal da professora)

Pedro1: *PINGUIM* (copiando o sinal da professora)

Prof2: *POLVO* (aponta para a bochecha) *POLVO* / *PRECISAR* (enchendo a bochecha de ar) *POLVO* 

Nina2: *POLVO* (ri da expressão facial do sinal) *POLVO* (abaixa a cabeça e ri) #olha isso# (fala pra Pedro) (ri)

Pedro2: *POLVO* / (ri da expressão) *POLVO* [...]

Alunos: (riem da expressão)

[20min00s da aula 4]: Prof3: *RATO* (aponta para o rosto) *RATO*

Nina3: *RATO* (dá uma gargalhada)

Pedro3: *RATO*

Prof4: (olha para Nina) *RATO* (mostra a expressão facial - movimentação do nariz e mostra os dentes)

Nina4: *RATO* (dá uma gargalhada) *RATO* (ri, cobre o rosto, dá outra gargalhada)

Prof5: (olha para Pedro) *RATO* (mostra a expressão facial - movimentação do nariz e mostra os dentes)

Pedro4: *RATO* (ri)

Prof6: (olhando para Pedro) *PRECISAR* (movimentação do nariz e mostra os dentes)

Pedro5: (ri) / *RATO* (ri) [...]

Fonte: Bezerra (2019, p. 142).

Após mostrar os trechos, trazemos a pergunta aberta de clarificação (ARANHA, 2009) “por que que você acha que a professora insiste tanto que vocês façam a expressão bem certinha... nessa hora?” com o objetivo de compreender como Nina interpretava a insistência da professora para que ela fizesse a expressão facial:

¹¹ Regras de transcrição adaptadas de Felipe (2007) pelos Grupos de Pesquisa GEICS – Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas (da UNIFESP) – e ILCAE – Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (da PUC-SP e da UNIFESP), dos quais as autoras fazem parte (Cf. BEZERRA, 2019).

Quadro 2 - Sessão reflexiva 2 Nina ¹²

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
<p>Transformação na comunicação pelo uso da Libras</p>	<p>- Expressão facial é muito importante para compreensão da Libras.</p> <p>- Expressão facial é importante para ser entendido pelo surdo.</p>	<p>Val6: bom... nessas duas pa: rte... a professora ((barulho de carros)) ensina o sinal de po::lvo e o sinal de rato [...] por que que você acha que a professora insiste tanto que vocês façam a expressão bem certinha... nessa hora?</p> <p>Nina6: ((pensativa)) porque assim a Libras não é SÓ o sinal... é MUITo a expressão facial... e uma coisa que muitos entendem... você pode não fazer o sinal direito... mas pela expressão eles ((surdos)) entendem bem o que é!</p> <p>Val7: [...] essa AUla...você achava difícil fazer a expressão facial?</p> <p>Nina7: mu::::ito ((risos))</p> <p>Val8: por quê?</p> <p>Nina8: ah... dava uma vergo::nha ((gargalhou)) dá uma vergonha. Nossa! foi muito difícil porque:: essa parte de se comunicar assim... de tentar se comunicar em Libras e o si... porque ela ((professora)) não tem vergonha nenhuma né? ((risos)) então:: foi muito difícil... porque:: as vezes você expressar o ro::sto... assim... dá um sorrisinho é uma coisa... mas você expreSSAR alguns siNAIS que as pessoas não conhecem... agora você perguntando ((expressão de pensativa)) porque algumas pessoas acham estranho... assim como eu achei estranho no começo.</p> <p>Val9: e agora?</p> <p>Nina9: agora não! agora eu entendo TUDO!</p>

Fonte: Bezerra (2019, p. 142-143).

A partir da questão, a mãe pensa por alguns instantes e diz que na Libras não basta o sinal, mas é fundamental o uso da expressão facial para que a construção do sentido da sinalização seja constituída de forma plena. Em seguida, fazemos outra pergunta aberta de clarificação (ARANHA, 2009) “essa AUla...você achava difícil fazer a expressão facial?” a fim de saber quais as dificuldades de Nina. A mãe confessa ter sentido muita dificuldade.

¹² Regras de transcrição adaptadas de Preti (2001) pelos Grupos de Pesquisa GEICS – Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas (da UNIFESP) – e ILCAE – Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (da PUC–SP e da UNIFESP), dos quais as autoras fazem parte (Cf. BEZERRA, 2019).

Imediatamente, trazemos a pergunta aberta de explicação (ARANHA, p. 2009) “por quê?” para saber quais obstáculos enfrentava para fazer a expressão facial naquela aula. A mãe revela que, na época, sentia vergonha ao marcar fortemente a expressão facial e justifica esse sentimento relatando que “agora você perguntando ((expressão de pensativa)) porque algumas pessoas acham estranho... assim como eu achei estranho no começo”.

A partir do questionamento, a mãe reflete porque, naquela aula, riu da expressão facial e percebe que, no princípio do processo de ensino-aprendizagem da Libras, esse parâmetro lhe causava estranhezas e que não se sentia confortável em fazê-lo, pensando no que as pessoas e ela julgavam sobre esse aspecto. Na sequência, fazemos a pergunta aberta de clarificação “e agora?” para saber se o sentimento da mãe havia mudado. Em seguida, ela responde que “agora não! agora eu entendo TUDO!”.

O sentido que atribuímos a esse dado é de que Nina, no início do curso, compreendia a Libras e, principalmente, o parâmetro expressão facial como algo estranho e até mesmo vergonhoso. Esse ponto revela como a Libras é um idioma ainda pouco conhecido por grande parte da sociedade. Historicamente falando, estudiosos e usuários das línguas de sinais buscam constantemente defender o *status* de língua e desvinculá-la da visão de mímica, gesto ou linguagem (como linguagem corporal, por exemplo) que é como a sociedade, em geral, vê essa língua (SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998; FERNANDES, 2007, 2012; GESSER, 2009). Apesar de muitas mudanças e do reconhecimento da Libras como língua presente não só em estudos e pesquisas, mas também em legislações (BRASIL, 2002, 2005), uma boa parte da população brasileira desconhece o idioma e seu *status* de língua.

Uma perspectiva nova sobre a Libras surge para Nina somente quando entra no curso. Na sessão reflexiva, que ocorreu depois da última aula do curso, a mãe percebe como julgava a Libras e como, após o processo de ensino-aprendizagem construído no decorrer das aulas, esse julgamento se modifica. Ao final, ela compreende que a Libras e tudo que a constitui não é estranho, é diferente, se estrutura de modo distinto.

Ela demonstrou refletir e comparar o papel da expressão facial na língua portuguesa oral e na Libras e diz “porque assim a Libras não é SÓ o sinal... é MUITO a expressão facial [...] porque:: às vezes você expressar o ro::sto... assim... dá um sorrisinho é uma coisa... mas você expreSSAR alguns siNAIS...” Para esse dado, atribuímos o sentido de que Nina mostrou reflexão

sobre como, diferentemente do português, a expressão facial na Libras é indissociável do sinal feito com a mão; a expressão facial compõe o sinal, que só está completo se os parâmetros¹³ forem respeitados. Esse parâmetro (a expressão facial) tem papel fundamental na construção de sentido da Libras. Assim, para que “eles ((surdos))” compreendam sua sinalização e a comunicação seja efetivada, é essencial o uso correto da expressão facial.

A construção da consciência do que ela pensava antes sobre a Libras e como isso se transformou por causa do curso foi possível graças à sessão reflexiva na qual Nina e a pesquisadora participante construíram um processo de negociação e reflexão de sentidos revelados em suas ações e, a partir disso, os transformaram (MAGALHÃES, [1994] 2007a, [1998] 2007b; LIBERALI, 2008).

A mesma aula foi discutida na sessão reflexiva com Pedro:

Quadro 3 - Sessão reflexiva 2 Pedro

Tema	Sentido/ significado	Fala do participante
Transformação na comunicação pelo uso da Libras	<p>- Expressão facial é muito importante para compreensão da Libras.</p> <p>- Expressão facial é importante para ser entendido pelo seu interlocutor.</p>	<p>Val9: [...] Por que você acha que a professora insistiu que vocês fizessem a expressão facial bem direitinho?</p> <p>Pedro9: então:: agora ((pensativo)) pelo que eu Acho:: e porque::: pra saber expressar MAIS né? o sinal... pra expressar bastante o sina:::l e também pra pessoa que VÊ... vir a perceber que é um RAtó né? porque só fazendo o sinal a pessoa não vai ver então tem que fazer o:: a forma dos de::ntes da boca certinho pra pegar o sinal rato.</p> <p>Val10: é:: na parte da expressão vocês riram... por que vocês acharam engraçado?</p> <p>Pedro10: eu achei engraçado ah... a expressão facial fica muito engraçada não tinha como não rir ((risos)).</p> <p>Val11: mas e agora [...]?</p> <p>Pedro11: ah... sim... já acostumamos... no começo a gente até brincava... dava risada juntos... mas agora não... a gente pegou a expressão certi::nho.</p> <p>Val12: e nessa parte que a professora insiste em fazer certinho é porque PREcisa fazer a expressão?</p> <p>Pedro12: isso! que precisa fazer a expressão! porque</p>

¹³ Embora não seja alvo deste artigo, para compor o significado dos sinais, são utilizados 5 parâmetros na Libras: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, direcionalidade ou orientação e expressão facial e/ou corporal. Para mais informações a esse respeito, ver Quadros; Karnopp (2004) e Lacerda; Santos (2018).

		se for fazer somente... como posso dizer o ges... o sinal não ia adiantar né? pra entender [...] não ia adiantar... aí tem que fazer a expressão facial pra facilitar na identificação né?
--	--	--

Fonte: Bezerra (2019, p. 145).

Fazemos uma pergunta aberta de clarificação (ARANHA, 2009) com a finalidade de saber como Pedro compreende o destaque que a professora dava às expressões faciais. O rapaz reflete e diz que “só fazendo o sinal a pessoa não vai ver. Então tem que fazer o:: a forma dos de::ntes da boca certinho pra pegar o sinal rato”. Posteriormente, fazemos uma pergunta aberta de explicação (ARANHA, 2009) de forma a entender os motivos que o levaram a rir das expressões faciais. O participante revela que achava o parâmetro engraçado. Ao questionar como ele enxergava as expressões faciais ao final do curso, este informa que se acostumou com o uso do parâmetro e percebeu que, sem esse aspecto, a compreensão do sinal não acontece.

O mais revelador nesses dados vem do fato de que as sessões reflexivas de Nina e Pedro aconteceram no mesmo dia, uma em seguida à outra. Assim sendo, não tiveram a chance de dialogar sobre as perguntas. Mesmo assim, a construção de suas reflexões sobre esse ponto da aula 4 é muito próxima. Com isso, ambos os participantes revelaram caminhos parecidos no processo de (2) Informar - o que significa meu riso ao usar a expressão facial?; (3) Confrontar - por que agi desse modo? O que essa ação revela? e (4) Reconstruir - como mudar minha visão sobre a Libras e a expressão facial? - passos que, segundo Smyth (1992), são essenciais para que os participantes transformem as suas práticas, suas crenças (em suma, seus sentidos) por meio da reflexão sobre a ação (LIBERALI, 2008; MAGALHÃES, [1994] 2007a, [1998] 2007b).

Esse processo de reflexão influencia também a construção comunicativa que os pais têm com o filho no contexto doméstico. A primeira sessão reflexiva que foi feita com Nina ocorreu para que dialogássemos sobre alguns pontos de sua entrevista. Em certo ponto da sessão, conversamos acerca do que a mãe relatou na entrevista, sobre como era, para ela, aprender a Libras:

Trecho 2 - Entrevista Nina

[26min38s da entrevista] Nina32: então... no começo... na primeira aula meu Deus eu fiquei desesperada! Eu falei nossa Pedro eu não vou aprender eu não vou aprende:r ((sorriu)) ele disse CAL:::ma!

Fonte: Bezerra (2019, p. 146).

A intenção de rever esse aspecto na sessão era compreender melhor quais eram as dificuldades que Nina sentia no processo de ensino-aprendizagem da língua de sinais, algo que não havia ficado muito claro, visto que Nina trouxe um ponto de vista (“Eu não vou aprender”) para o qual não lhe foi solicitada uma explicação (“Por que você achava que não aprenderia?”). Na tentativa de descobrir o que ela entendia por sua dificuldade de aprender, trouxemos uma pergunta aberta de clarificação (ARANHA, 2009) “qual a parte mais: difícil na Libras que você acha?” Esta pergunta, a mãe responde no decorrer da sessão reflexiva:

Quadro 4 - Sessão reflexiva 1 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Transformação na comunicação por meio da Libras	- Expressão facial auxilia no processo de interação em Libras.	Val49: e qual a parte mais:: difícil na Libras que você acha? Nina41: a parte de comunicação de encaixar frase... sabe? [...]... porque... na frente do Gustavo É Libras... não sabe de nada? IMPROVIsa... tudo no improvisado mas em Libras... lá em casa agora é assim... a gente sabe po::uco mas é aquela coisa [...]mas::: agora em casa a gente sempre tenta se comunicar em Libras... foca na Libras... principalmente com ele [...] a gente interpre::ta é:: muita coisa que a professora fez hoje... a gente é muito isso! [...] então é aquela coisa você não sabe o sinal? A gente vai imitando os bi::chos... muita expressão... faz qualquer coisa! ! minha CASA você não tem noção!

Fonte: Bezerra (2019, p. 147).

Nina contou que tem muita dificuldade na construção de frases em Libras, mas usa outras estratégias para se comunicar com Gustavo, sempre utilizando tudo o que sabe em língua de sinais. Se não consegue formular

frases, utiliza outros aspectos da língua para efetivar a comunicação com o filho. É o que ela indica quando diz: “... lá em casa agora é assim... a gente sabe po::uco mas é aquela coisa [...] mas::: agora em casa a gente sempre tenta se comunicar em Libras... foca na Libras... principalmente com ele [...] a gente interpre::ta é:: muita coisa que a professora fez hoje... a gente é muito isso! [...] então é aquela coisa você não sabe o sinal? A gente vai imitando os bi::chos... muita expressão...” O que a mãe está dizendo é que usa o que, em ensino de línguas estrangeiras e segunda língua, chamamos de paráfrase, ou seja, uma explicação para o termo que desconhecemos na língua. E, ao descrever o uso da Libras em casa, a mãe tenta explicar o que os estudiosos dessa língua definem como classificadores.

O dado discutido aqui foi produzido ao final da aula 20 do curso. Nesse dia, a instrutora trabalhou os classificadores¹⁴ e o modo como a expressão facial é constituinte fundamental desse aspecto da língua. Vale destacar que não somente nessa aula, mas em várias outras, a instrutora acentua a importância do parâmetro *expressão facial*. Ao aprender no curso a relevância de explorar o uso dos classificadores e expressão facial, Nina percebeu que esses pontos são imprescindíveis para a interação com o filho. Então, mesmo não dominando a língua, Nina utiliza o que sabe, explorando ao máximo as competências que alcançou no curso de Libras. Evidenciou que o mais importante é utilizar sempre a língua de sinais ao interagir com o filho. Esse dado corrobora com o que pesquisadores da educação de surdos defendem no

¹⁴ Ferreira (2010, p. 79), ao explicar a estrutura interna dos sinais com base nos teóricos Klima e Bellugi (1979), expõe que, assim “como as línguas orais, as línguas de sinais exibem a dupla articulação”, ou seja, “possuem unidades significativas” (morfemas) “constituídas a partir de unidades arbitrárias e sem significado” (fonemas). A diferença é que, nas línguas orais, os fonemas são produzidos pela passagem de ar pela laringe, nariz e boca, e, nas línguas de sinais, a estrutura fonológica se organiza a partir de parâmetros visuais. Além dessa distinção, a autora ressalta outra: a organização fonológica das línguas. Enquanto nas línguas orais há linearidade na produção dos fonemas no momento da fala, nas línguas de sinais existe a simultaneidade. Gesser (2009) diz que os sinais são compostos pelos seguintes parâmetros: configuração de mão (diz respeito à forma que a mão toma na realização do sinal), ponto de articulação (local do corpo ou espaço no qual o sinal é articulado), movimento (conjunto de movimentos que constituem o sinal), orientação da palma da mão (direção da palma da mão durante a produção do sinal) e expressões não manuais (expressões faciais e corporais que “compõem a estrutura da língua; por exemplo, na marcação de formas sintáticas (de negação, afirmação) e atuação como componente lexical (de intensidade)” (GESSER, 2009, p. 18). Já os classificadores podem ser entendidos como similares à paráfrase, i.e., na falta de um sinal, explica-se (Cf. GESSER, 2009; FERREIRA, 2010)

que diz respeito à importância de as famílias ouvintes aprenderem a Libras e, com isso, construir um processo de comunicação mais fluido no contexto doméstico (LACERDA E LODI, 2009; GÓES, 2012; LACERDA, 2013; MONTEIRO, 2013).

Além da aula 4, resgatamos também aspectos da aula 9. Nela, Gustavo estava presente por não ser dia letivo para ele. Nina e Pedro o levaram para o curso. Destacamos que, antes de fazer perguntas sobre as aulas, a pesquisadora presente perguntou aos pais participantes se gostariam de conversar sobre algum ponto que acharam relevantes. Sobre a aula 9 a mãe revela algumas reflexões:

Quadro 5 - Sessão reflexiva 2 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Transformação na comunicação por meio da Libras	<p>- Surdo tem mais facilidade com a Libras.</p> <p>-Libras é a língua do surdo.</p>	<p>Nina10: então... nessa AUla foi bom porque ela ((professora)) ia fazendo os sinais e o Gustavo fazia junto... não sei se você lembra... você prestou atenção? Val11: prestei.</p> <p>Nina11: ela fazia o sinal e ele fazia também! ((risos)) ele se divertiu muito nesse dia ((risos)) [...]</p> <p>Nina12: então... pra ele é mais fácil... BEM mais fácil... ou até:: hoje... até em casa é bem mais fácil... às vezes eu faço o sinal errado e ele faz certo! o sinal de::le mesmo... às vezes eu faço aqui:: ele faz... mostra que é aqui do lado sabe? e ele é muito inteligente!</p> <p>Val13: e por que você acha que pra ele é mais fácil aprender os sinais?</p> <p>Nina13: eu acho porque ele é surdo... então isso é uma facilidade maior... porque a única forma dele se comunicar é pelo sinal! então essa é a facilidade nas coisas.</p>

Fonte: Bezerra (2019, p. 148).

Nina relata, nessa sessão, alguns pontos das ações de Gustavo em sala, que ela observou com mais atenção ao ver a gravação. Percebeu que o filho faz os sinais junto com a professora e que ele tem mais facilidade para sinalizar. Em seguida, fazemos uma pergunta aberta de clarificação (ARANHA,

2009) para entender por que a mãe achava que Gustavo aprendia a Libras mais facilmente. Nina respondeu que isso ocorria porque o filho era surdo e, conseqüentemente, tinha mais facilidade em sinalizar. De acordo com a mãe, isso acontece porque a Libras é a única forma de o filho se comunicar. O sentido que demos a esse dado é de que a mãe compreendeu que língua de sinais é o idioma pelo qual o filho consegue interagir mais facilmente.

Autores como Finau (2006), Lacerda e Lodi (2009), Góes (2012), Fernandes (2012) e Franco (2015) afirmam que o processo de ensino-aprendizagem da Libras é mais fácil para a criança surda, pois o idioma se desenvolve em uma modalidade (espaço-visual) acessível, diferente da língua oral, que é acessada e apreendida pelo surdo por processos diferentes. Além disso, é comum ouvirmos relatos de pais e professores sobre o quão ávidas as crianças surdas ficam quando descobrem que podem se comunicar. Via de regra, os relatos indicam que elas aprendem a língua muito rapidamente.

No caso de Gustavo com os pais, ele logo se torna o que Vygotsky ([1934] 1991) chama de par mais experiente, ou seja, aquele que está um pouco à frente dos outros (os pais) e pode, portanto, ajudá-los a compreender o ponto de articulação dos sinais, por exemplo, quando a mãe diz: “até em casa é bem mais fácil... às vezes eu faço o sinal errado e ele faz certo! o sinal de::le mesmo... às vezes eu faço aqui:: ele faz... mostra que é aqui do lado sabe?” Vale lembrar que, como afirma Fidalgo (2018, p.28), nem sempre é o adulto (pai, mãe, professor) o par mais experiente. O professor pode ter mais experiência quanto ao conteúdo que ensina, quanto à organização da sala e quanto a metodologias, mas o aluno tem mais experiência sobre si e sobre sua aprendizagem e, no caso do aluno surdo, sobre a sua língua (a menos que o adulto também seja surdo).

Em suma, o processo de ensino-aprendizagem da Libras promoveu grandes mudanças, proporcionando a comunicação entre os membros dessa família e mudando a concepção que os adultos tinham sobre a criança e sua possibilidade de aprender e de se comunicar como qualquer outra. Ao mesmo tempo, por meio das sessões reflexivas, os pais de Gustavo refletiram sobre suas ações em sala de aula e sobre as transformações que vivenciaram no processo de ensino-aprendizagem da Libras, percebendo como este pôde abrir portas para uma interação melhor com o filho surdo.

Considerações finais

Primeiramente, como já discutido, percebe-se como o curso de Libras possibilitou uma mudança de concepção não só sobre a língua em si, mas sobre o processo comunicativo no contexto doméstico. Nina e Pedro tiveram, no curso de Libras, a oportunidade de conhecer a língua de sinais como idioma de Gustavo, de aprender estratégias comunicativas específicas de uma língua visual-gestual e descobrir como os parâmetros, como o da expressão facial, assim como os classificadores são essenciais para a construção das interações em Libras com o filho.

Por consequência, esse processo de reflexão proporcionou ressignificação das concepções que os pais tinham sobre a Libras, promovendo a conscientização de como o ensino-aprendizagem dessa língua transformou positivamente o processo de interação com Gustavo.

É importante lembrar que esse processo de ressignificação só foi possível por meio das sessões reflexivas, em um trabalho colaborativo de reconstrução dos significados, visto que é muito comum as pessoas não terem consciência de sua aprendizagem e do impacto transformador que esta tem sobre as suas vidas. Ao exporem suas percepções, incógnitas e contradições, os participantes revisitavam seus momentos de aprendizagem, mas já com o distanciamento que lhes permitia olharem as cenas como se estivessem fora delas, como quem as assiste e analisa. Esse processo ocorreu sempre guiado pelas perguntas da pesquisadora presente e apoiado por sua leitura dos discursos desses participantes, inclusive a leitura do que não foi claramente verbalizado. Nesse espaço de diálogo criam-se e se revisitam zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) que, segundo Vygotsky ([1934] 1991), são espaços de promoção de aprendizagem com o apoio dos demais (os pares mais experientes); espaços em que todos os envolvidos podem rever suas convicções, ressignificando-as.

É importante também lembrar que esse caminho de ressignificação via ZDP não é linear. Os aprendizes seguem trilhas diferentes para chegarem a novos sentidos pessoais, mesmo tendo participado da construção coletiva de significados de forma conjunta e colaborativa. Para Vygotsky ([1934] 1991, p. 117-118), “um aspecto essencial da aprendizagem é o fato de criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento” (desse modo, não há linearidade no conceito de

ZPD). Esses processos só entram em ação quando a pessoa está em colaboração com outros e “uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte [...] do desenvolvimento independente” (idem) da pessoa que os vivencia.

Então, a importância de momentos colaborativos como os que os pais do Gustavo viveram é que o ensino-aprendizado que experienciaram “resulta em desenvolvimento mental” (para eles e, posteriormente, em ensino-aprendizagem-que-resulta-em-desenvolvimento para o filho e para eles próprios em um ciclo constante). É ensino-aprendizagem que

[...] põe em movimento diversos processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim, a aprendizagem é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 118).

Desta forma, como fica evidente neste estudo, apoiado na teoria sócio-histórico-cultural, o alicerce principal do desenvolvimento humano não é, não está e não surge do biológico, mas da realidade social, histórica e cultural, das interações que o ser humano mantém com seus pares, da história que, dialeticamente, ele constrói e o transforma, da cultura que ele cria, produz e internaliza, sendo outro ao final de cada interação sócio-histórica e cultural. Assim, o desenvolvimento da espécie humana é processo e produto das relações sociais construídas colaborativamente e nas quais o ensino-aprendizagem é o elemento que o antecipa e o estimula (VYGOTSKY, [1934] 1991).

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira, SOARES, Júlio Ribeiro, MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apresentação das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n.155, jan./mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000100056&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 07 mar. 2019.

ARANHA, Elvira Maria Godinho. **O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa**. 2009. 189f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BEZERRA, Valéria da Silva. **A Libras e sua capacidade de romper silêncios e criar laços no contexto familiar pais ouvintes de criança surda**. 2019. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

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, DF, 14 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 22 maio 2020.

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 dez. 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 maio 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, [1997] 2012.

FELIPE, Tanya Amara. **Libras em contexto: curso básico**. Rio de Janeiro: FENEIS: livro do estudante, 2007.

FERNANDES, Sueli. Surdez e Linguagens. *In*: FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Editora Ibpex, 2007, p. 85-116.

FERNANDES, Sueli. O que os Surdos Adultos Têm a Dizer aos Pais de Crianças Surdas? **Secretaria Estadual de Educação do Paraná**, Curitiba, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/sueli.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

FIDALGO, Sueli Salles. **A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional**. 2006. 341f. Tese (Doutorado)- Departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FIDALGO, Sueli Salles. **A linguagem da exclusão e inclusão social na escola**. São Paulo: Editora UNIFESP, 2018.

FIDALGO, Sueli Salles, MAGALHAES, Maria Cecilia Camargo. The method in Vygotsky: social compensation to achieve higher psychological functions and social changes. *In*: TANZI NETO, Adolfo; DAFERMOS, Manolis. e LIBERALI, Fernanda Coelho. (orgs) **Revisiting Vygotsky for social change: bringing together theory and practice**. New York: Peter Lang. **2021**".

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. *In*: QUADROS, Ronice Muller de, STUMPF, Marianne Rossi, (orgs). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FRANCO, Lidiane Helena Reinaldo. **Língua Brasileira de Sinais: uma ponte de amor entre pais ouvintes e filhos surdos**. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

GESSER, Audrei. **Libras? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KELMAN Celeste Azulay. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3737>. Acesso em: 30 maio 2020.

KEMMIS, Stephen. Critical Reflection. *In*: WIDEEN, M.F.; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement: a focus on the teacher**. New York: Falmer Press. 1987. p. 73-90.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Proposta de educação bilíngue para surdos (Apresentação Oral). **Seminário Internacional de Bilinguismo e Formação de Intérprete e Guia-intérprete Educacional**, São Paulo: 17 a 18 de set. 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectiva. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Uma escola duas línguas: letramentos em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, pp. 11-32.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: Edufscar. 2018.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2008.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Transforming Urban Education in São Paulo: Insights into a Critical-Collaborative School Project. **Revista DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350302>. Acesso em: 19 maio 2020.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A Etnografia Colaborativa: pesquisa e formação profissional. *In*: FIDALGO, Sueli Salles., SHIMOURA, Alzira Silva. (orgs). **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, [1994] 2007a, p. 60-68.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação Contínua de Professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. *In*: FIDALGO, Sueli Salles., SHIMOURA, Alzira Silva. (orgs). **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, [1998] 2007b, p. 104-121.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar *In*: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo, FIDALGO, Sueli Salles. (orgs). **Questões de método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos *In* MAGALHÃES, Maria Cecília Carmargo. **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 59-86.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. **Revista DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 3, 2019.

MONTEIRO, Myrna Salermo. Aquisição da Língua de Sinais como 1ª língua para surdos (Apresentação oral). **Seminário Internacional de Bilinguismo e Formação de Intérprete e Guia-intérprete Educacional**. São Paulo: 17 a 18 set. 2013.

NININ, Maria Otília Guimarães, MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa: Revista de Linguística**. São Paulo, v. 61, n. 3, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7>. Acesso em: 14 maio 2020.

PERLIN, Gládis. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, Carlos. (org.) **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PINHEIRO, Lucineide Machado; FIDALGO, Sueli Salles. Adaptações Curriculares na “Inclusão” Escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas. **Revista Brasileira de Pesquisa Sócio-histórico-cultural e da Atividade**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2019.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2001.

QUADROS, Ronice Müller de & KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2004.

SANTANA, Ana Paula, GUARINELLO Ana Cristina, BERGAMO, Alexandre. A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos. **Revista Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, v. 25, n. 3, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/17734/13218>. Acesso em: 28 mai. 2020.

SKLIAR, Carlos. Apresentação. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SMYTH, John. Teachers' Work and the Politics of Reflection. **American Education Research Journal**. Washington, v. 29, n. 2, 1992, pp. 267-300.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Processos de cultura e internalização. **Revista Viver Mente e Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia: Rio de Janeiro, n.1, p. 76-83, 2005.

SOUZA, Jaqueline Gomes. **Sessões Reflexivas sobre a atividade de contar de histórias para surdos: contribuições para a ressignificação de práticas docentes**. 2017. 216f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. La coetividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología**. Moscou/Madrid: Editorial Pedagógica Visor, [1931] 1997a.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología**. Moscou/Madrid: Editorial Pedagógica Visor, [1930] 1997b.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Verificación experimental de los nuevos métodos de los niños sordomudos. *In*: VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología**. Moscou/Madrid: Editorial Pedagógica Visor, [s/d] 1997c.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Formação social da mente**. 4. ed. brasileira. Sao Paulo: Martins Fontes, [1930] 1991. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/bpp>. Acesso em: 14 maio 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. Edição: Ridendo Castigat Mores, Versão para o eBook: eBookBrasil.com, [1934] 2001.

YUE, Andrea Henlin. **Intervenção bilíngue: percepção dos pais quanto a mudança na comunicação com seus filhos surdos**. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Medicina)- Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

A CRIANÇA SURDA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM SALAS BILÍNGUES*

Wilma Pastor de Andrade Sousa

Introdução

O processo de alfabetização e letramento de crianças tem sido discutido em nosso país e no mundo nas últimas décadas. Pesquisadores de diversas áreas como a Psicologia e a Pedagogia, por exemplo, têm se empenhado em apontar estratégias que possam não apenas nortear os professores alfabetizadores, mas também facilitar a apropriação da escrita por parte das crianças. Dentre esses recursos, facilmente podemos encontrar hoje materiais diversos, com estratégias didático-metodológicas que têm o som como grande aliado. Destacamos, por exemplo: parlendas, rimas, aliterações, trava línguas, jogos e músicas destinados as crianças que se encontram em pleno desenvolvimento da alfabetização e letramento. Entretanto, constatamos em diversas pesquisas, como nos mostra Fernandes (2006), que esses recursos auxiliam a criança ouvinte a se apropriar do Sistema de Escrita Alfabético - SEA, mas em relação à criança surda, essas estratégias, pautadas no som, têm resultado em implicações desfavoráveis para esse público de estudantes, os quais, devido ao impedimento auditivo, não têm o som como base para o aprendizado da escrita.

Nesse sentido, de acordo com Fernandes (2006), um procedimento de alfabetização em que são destacadas as sílabas iniciais ou finais das palavras, objetivando a constituição da consciência fonológica, não faz sentido para o estudante surdo, já que, para ele, a palavra é percebida em suas propriedades visuais e não auditivas, logo, a sílaba não é percebida. Isso nos faz refletir sobre as dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores em ensinar uma língua alfabética sem lançar mão das estratégias sonoras, como também pelos estudantes surdos em se apropriarem da escrita de uma língua oral auditiva, a exemplo da nossa Língua Portuguesa.

*DOI - 10.29388/978-65-86678-60-4-0-f.383-400

Nessa direção, muitas são as nossas inquietações a esse respeito, como, por exemplo: quais são as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras das salas regulares bilíngues? Qual é a concepção das professoras sobre o processo de alfabetização e letramento das crianças nessas salas? Como é a dinâmica durante as aulas nessas salas? Partindo desses questionamentos, o objetivo principal deste texto é discutir o processo de alfabetização e letramento em salas bilíngues para surdos, com base em uma investigação realizada em salas regulares bilíngues para surdos, em escolas da rede municipal na cidade de Recife-PE. Temos como objetivos específicos: a) descrever os principais obstáculos enfrentados pelos professores alfabetizadores para trabalhar nas salas regulares bilíngues; b) identificar qual é a concepção dos professores acerca do processo de alfabetização e letramento das crianças nessas salas; c) analisar a dinâmica dessas salas.

Salas bilíngues para surdos: expectativa da efetivação de uma educação bilíngue

Na condição de militante na comunidade surda, somos testemunha da luta de anos por direitos linguísticos e sociais, bem como por acesso a uma educação que respeite as peculiaridades do estudante surdo, a exemplo da educação bilíngue. Nesse sentido:

O bilinguismo não só respeita a língua dos sujeitos surdos, como também considera outros aspectos que influenciam diretamente na educação desses sujeitos, como a construção de uma identidade saudável e uma cultura pautada na língua em uso, promovendo um ambiente educacional e um ensino-aprendizagem acessíveis e com melhores condições (SOUSA, 2014, 38 e 39).

Nessa direção, vivenciamos a luta incessante das pessoas surdas pela garantia de uma educação bilíngue que não se restrinja ao uso apenas de duas línguas, a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua majoritária do país como segunda língua (L2), mas que lhes assegurem, desde a educação infantil, o acesso a L1 e a L2, sendo esta na modalidade escrita, em um ambiente em que circule a cultura surda e que propicie a esses sujeitos a construção de uma identidade genuína, a partir do contato com os seus pares e adultos surdos.

Desde o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a conquista por uma educação bilíngue para surdos tornou-se mais perto de se concretizar. Contudo, foi com a Meta 4.7 do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 que tivemos um avanço significativo e mais concreto dessa discussão. Com base nesses documentos citados, foram criadas cerca de 7 salas regulares bilíngues de alfabetização para surdos em escolas da rede municipal de ensino da cidade do Recife-PE. Essas salas foram instituídas por meio do Decreto nº. 28587, de 11 de fevereiro de 2015, e, posteriormente, normatizadas através da Instrução Normativa nº2, de 12 de janeiro de 2016. É importante registrar que o decreto que instituiu essas salas teve, na sua construção, a participação de representantes da comunidade surda, fazendo valer a conhecida máxima “nada sobre nós sem nós”.

Essas conquistas representaram um passo importante para as pessoas surdas, gerando grande expectativa de termos, efetivamente, uma educação bilíngue cujas especificidades linguísticas e culturais dessas pessoas fossem respeitadas desde o início da sua escolaridade. Entendemos que esse início deve ocorrer o mais cedo possível, com o acesso garantido desses sujeitos a Educação Infantil, considerada como primeira etapa da educação básica. Essa etapa é organizada em creche (atendimento entre 0 e 3 anos e 11 meses) e pré-escolas (atendimentos entre 4 e 5 anos e 11 meses).

Segundo Cabral (2005), a Educação Infantil ganhou maior importância depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, Lei nº 9394/96. Apenas a partir de então, a criança começou a ser reconhecida como sujeito de direitos e sua educação passou a ser considerada como nível de ensino. Há, portanto, a expectativa de que, para as crianças surdas, a vivência de uma educação bilíngue na creche será não apenas o primeiro espaço institucional, mas o lócus que proporcionará o contato com falantes fluentes da língua de sinais, já que mais de 90% dessas crianças são filhas de pais ouvintes.

O Decreto que criou as salas regulares bilíngues para estudantes surdos em Recife, nº 28.587 de 11/02/2015, traz em seu texto:

§ 3º As salas regulares bilíngues, referidas no caput deste artigo, são para atender às etapas da educação infantil, do ensino fundamental regular e da modalidade de educação de jovens e adultos.

§ 4º Na etapa da educação infantil, as salas são para atender crianças da faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, desde que apresentem estrutura adequada para esse atendimento.

§ 5º Quanto aos estudantes de 0 (zero) a 3 (três) anos, quando detectados, serão encaminhados aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a educação precoce, cujo objetivo será, através de recursos pedagógicos apropriados, oferecer espaço à criança para o conhecimento, estabelecendo relações no mundo que o cerca, sendo respeitadas suas especificidades de desenvolvimento.

De acordo com esse decreto, apesar de essas salas terem o objetivo de proporcionar o acesso às pessoas surdas desde a Educação Infantil, essa realidade só será possível a partir da pré-escola. A garantia desse “atendimento” será apenas para crianças que se encontram na faixa etária de 4 a 5 anos, isso condicionada, ainda, a uma estrutura adequada para esse atendimento. É importante destacar que o decreto não deixa claro que estrutura é essa, levando a várias interpretações, ou seja, caso a instituição de ensino entenda que não dispõe dessa estrutura, a escola e, conseqüentemente, o município, ficam isentos de oferecerem essa etapa de ensino que para nós é crucial para qualquer criança.

Nesse sentido, em pesquisa realizada por Sousa (2015) nas creches municipais do Recife, com o objetivo de discutir as práticas pedagógicas propiciadoras da inclusão da criança surda, participaram 17 professores, sendo que a maioria dos participantes, 71% (setenta e um por cento), relataram nunca terem tido experiência com estudantes surdos, apesar de 7, dos 17 participantes, lecionarem em creches há mais de 10 anos. Esse dado nos mostra como essa realidade tem trazido conseqüências graves no processo de alfabetização e letramento das crianças surdas. Ao refletirmos sobre essa questão, temos clareza de que a falta de oferta de educação para aquelas crianças que têm abaixo de quatro anos resulta em grande prejuízo e atraso. Essas implicações têm sido verificadas nas tentativas fracassadas de professores em alfabetizar essas crianças que chegam à escola sem conhecimento de mundo e sem domínio de uma língua, exceto aquelas filhas de pais surdos que correspondem a um percentual mínimo.

É importante ressaltar que cada faixa etária demanda cuidados e aprendizagens peculiares ao período em que a criança se encontra. A esse

respeito, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) considera as diferenças no ritmo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, bem como reconhece as especificidades inerentes aos diferentes grupos que compõe a etapa da Educação Infantil. Assim, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos estão organizados na BNCC (BRASIL, 2017) em 3 grupos distintos, considerando a idade de cada criança. Temos 2 grupos na creche: os bebês (entre 0 e 1 ano e 6 meses) e as crianças bem pequenas (entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses); e 1 grupo na pré-escola: as crianças pequenas (entre 4 anos e 5 anos e 11 meses).

Com base no decreto que instituiu as salas regulares bilíngues em Recife, bem como, considerando a distribuição da BNCC (2017) anteriormente mencionada, apenas as crianças surdas pequenas poderão ter acesso a essas salas, ficando a educação dos bebês e das crianças bem pequenas delegada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Logo, essa organização não condiz com o material publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, intitulado *Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização - Surdez* (BRASIL, 2006), o qual traz vários esclarecimentos sobre as crianças surdas e, principalmente, orientações e encaminhamentos sobre a educação dessas crianças na Educação Infantil, tanto em creches quanto em pré-escolas:

Assim como para as demais crianças, o ideal é que **a criança surda, na faixa etária do nascimento aos três anos, frequente creches** e conte com a presença de um professor para o ensino de língua portuguesa e de um **professor/instrutor surdo (para que ela tenha contato diário com a Libras)**, além de outros profissionais (BRASIL, 2006, p. 44 *grifo nosso*).

Destacamos a ênfase que demos a faixa etária em que a criança surda deverá ter acesso na Educação Infantil e a importância da presença de um adulto surdo falante da Libras para que, desde muito cedo, essa criança tenha contato com alguém com as mesmas peculiaridades linguísticas e culturais suas, já que geralmente elas estão inseridas em famílias de ouvintes que não sabem língua de sinais e que não lhes consideram diferente linguisticamente, mas “deficientes”. Isso não interfere apenas no atraso da linguagem, o que já é uma perda significativa, mas poderá desencadear um processo de autoestima baixa, assim como uma construção de identidade deficitária, trazendo drásticas consequências psicológicas. A esse respeito, de acordo com Kober

(2008), é essencial considerar o acesso à língua de sinais pela criança surda o mais cedo possível, oferecendo a ela uma vivência com surdos usuários dessa língua, seus pares linguísticos. O contato com a língua de sinais e a cultura surda desde bebê, certamente evitará um distanciamento dos padrões do desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e de linguagem, possibilitando a essas crianças um pleno desenvolvimento. Trata-se, portanto, de uma questão de equidade.

Nessa direção, ao resgatarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998), constatamos que eles trazem alguns objetivos para a prática docente no sentido de que as crianças desenvolvam várias capacidades, dentre elas: a) desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; b) estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social. Entretanto, provavelmente esses objetivos serão atingidos apenas se a criança surda tiver a oportunidade de vivenciar uma educação bilíngue que considere as suas peculiaridades linguísticas e culturais. Acontecendo isso, acreditamos que o processo de alfabetização e letramento será menos traumático tanto para o professor alfabetizador como para a criança surda. Infelizmente, ainda não é essa a realidade vivida em grande parte do nosso país. É sobre essa questão que discutiremos a seguir.

Alfabetização e letramento para surdos

Em geral, a criança surda inicia o processo de alfabetização com grande defasagem se comparada à criança ouvinte. Além de não falar a língua que está aprendendo a escrever, a maioria delas também não domina ainda a língua de sinais. Nesse contexto, ao ressaltar a importância da língua de sinais para essas crianças, como base para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, Fernandes (2006, p. 14) afirma que “sem a sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo.”.

Nesse sentido, um dos motivos que nos leva a defender que essas crianças surdas tenham a garantia de acesso à língua de sinais antes de

iniciarem o processo de alfabetização é exatamente o papel mediador exercido pela língua de sinais na aprendizagem de uma segunda língua. Assim, elas poderão identificar as diferenças entre a sua língua e a Língua Portuguesa escrita. A partir de então, acreditamos que será possível estabelecer formas de compreensão por meio de estratégias criadas pelos professores alfabetizadores, como tentativa para que elas reconheçam essas diferenças entre as duas línguas - a língua falada por elas e a língua alvo -. A esse respeito, segundo Santos, Silva e Sousa (2013) quando a criança adquire o domínio da língua de sinais, esta auxiliará no processo de apropriação da escrita, já que a criança cria uma imagem da palavra escrita em Língua Portuguesa, tendo como parâmetro o sinal que já conhece na sua primeira língua, a Libras.

Corroborando essa ideia, Quadros e Schmiedt (2006) propõem o ensino da Língua Portuguesa para a criança surda por meio de estratégias que possibilitem que ela encontre sentido e correspondência com algo do seu universo de conhecimento, uma vez que ela parte da L1 para a L2, estabelecendo uma relação simbólica com o seu significado. Portanto, além de a língua de sinais ter o papel de mediar a aprendizagem da L2, ela serve de base para o letramento das crianças surdas. Paulatinamente elas vão adquirindo experiências e entendendo o sentido da língua nos diferentes contextos existentes das práticas sociais.

A imersão na língua de sinais, o contato com seus pares e com adultos fluentes em Libras, provavelmente, possibilitarão que a criança surda utilize a língua com propriedade e atribua significado à escrita, deixando para trás o rótulo de copista que lhes foi atribuído durante anos e permanece até os dias de hoje.

Concordamos com Dechandt (2006, p.292) ao afirmar que: “[...] a apropriação de uma segunda língua (L2) é um processo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a Libras e o ponto de chegada é a escrita do Português.”. Essa afirmação confirma ainda mais o importante papel que a língua de sinais tem no processo de alfabetização e letramento da criança surda, embora seja uma língua com estrutura diferente daquela que ela está aprendendo a escrever. Contudo, a apropriação de um sistema de escrita não acontece em um passo de mágica, trata-se de um processo complexo para qualquer criança, sobretudo para a criança surda que se vê diante de uma língua alfabética, sendo ela usuária de uma língua espaço-visual - a língua de sinais -.

Metodologia

Este estudo foi realizado em 04 (quatro) salas regulares bilíngues de 03 (três) escolas públicas da rede municipal de ensino, da cidade de Recife. Participaram desta pesquisa 04 (três) professoras ouvintes bilíngues.

Por questões éticas, as participantes serão chamadas de P1, P2, P3 e P4 respectivamente, preservando-se as suas identidades. Em relação às salas, iremos nos referir como S1, S2, S3 e S4, além de “S” para as respostas afirmativas e “N” para as negativas. Esclarecemos que o número atribuído a cada sala de aula corresponde ao número utilizado para nos referirmos a cada voluntária participante. Os recortes de fala dos participantes serão apresentados em *itálico*, com destaque em **negrito** para os trechos enfatizados na análise.

De posse da carta de anuência, e após a concordância em participar voluntariamente deste estudo, as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE. A seleção das voluntárias foi feita dentro do universo total de cada contexto institucional, tendo sido estabelecido como critério de inclusão, professores efetivos de salas bilíngues para surdos, que ensinam em turmas de alfabetização. Como critérios de exclusão não foram selecionados os professores substitutos e os que não trabalham com salas bilíngues para surdos, já que não se enquadravam no foco deste estudo.

Os dados foram coletados em dois momentos: no primeiro, por meio de entrevista semiestruturada, previamente agendada com as voluntárias, no horário do intervalo; no segundo, através de 04 observações feitas em cada sala de aula dos voluntários participantes, as quais foram registradas em um diário etnográfico. Para viabilizar as observações, organizamos previamente um quadro alinhado com os objetivos da pesquisa. Em relação à análise de dados, esta ocorreu baseada na perspectiva da análise de conteúdo orientada por Bardin (2016).

Resultados e Discussão

Apresentaremos a seguir os resultados e discussão com base na entrevista semiestruturada feita com as professoras voluntárias participantes deste estudo, bem como as observações realizadas em sala de aula. Para isso,

as respostas das entrevistas foram organizadas por categorias, a saber: 1) obstáculos enfrentados pelos professores alfabetizadores para trabalhar nas salas regulares bilíngues; 2) concepção dos professores sobre o processo de alfabetização e letramento nas salas regulares bilíngues. Em relação aos resultados das observações, optamos em apresentá-los por meio de um quadro contendo a dinâmica das salas regulares bilíngues para surdos. Objetivando maior clareza em relação aos dados, as respostas das participantes serão apresentadas em itálico, conforme já mencionado na metodologia, com destaque em negrito para trechos de fala a serem discutidos na análise.

Obstáculos enfrentados pelos professores alfabetizadores para trabalhar nas salas regulares bilíngues.

P1. A falta de conhecimento da criança e da família sobre a Libras é a principal dificuldade. Além disso, percebo que uma criança tem muita vergonha de usar a Libras na frente de outras pessoas. Ela hoje está com 6 anos e é o primeiro ano que tem contato com a língua de sinais.

*P2. A maior dificuldade é devido à **escassez de material didático direcionado à educação bilíngue** ou educação de surdos e **a pouca formação continuada***

*P3. A estrutura física da escola, **a falta de materiais acessíveis** e **a necessidade de adequação do material existente.***

*P4. A falta de conhecimento da Libras por parte das crianças que, muitas vezes, aprendem a língua na escola e **material para trabalhar com as crianças.***

Dentre as respostas das participantes, destacamos a falta de conhecimento da Libras pela criança surda, mencionada por P1 e P4. Evidenciamos com isso que, embora a oferta das salas bilíngues tenha sido feita, a questão da alfabetização e do letramento do estudante surdo parece ainda estar distante de ser resolvida. Conforme discutimos anteriormente neste texto, apesar de a etapa da Educação Infantil ter sido contemplada no Decreto nº 28.587/2015 como garantia de ser ofertada, não se considerou as etapas iniciais que são cruciais no desenvolvimento infantil. Como resultado, temos acompanhado a angústia dos professores alfabetizadores dessas salas, assim como o esforço das crianças surdas que se encontram em processo de alfabetização.

É estranho, mas compreensível, quando P1 relata que uma das crianças da sua sala tem vergonha de usar a Libras. Isso é estranho porque a Libras é adquirida no contato com os falantes de forma natural, já que é uma língua totalmente acessível para as pessoas surdas. Uma língua que lhes possibilita se colocar como sujeito, como ser pensante. Compreensível porque, conforme relatado por P1, essa criança só teve contato com a Libras aos 6 anos. Essa realidade nos mostra claramente as implicações quando a criança deixa de ter acesso à sua língua desde o nascimento. Além de nos mostrar também a importância do contato com falantes fluentes da sua língua, com seus pares e surdos adultos, para que a criança se constitua como sujeito e desenvolva uma identidade saudável.

A escassez de material acessível em Libras para o professor trabalhar com as crianças surdas foi predominante nas respostas uma vez que P1, P3 e P4 relataram esse aspecto como um obstáculo encontrado ao se trabalhar nas salas regulares bilíngues para surdos. Esses dados nos mostram, portanto, a necessidade não apenas de aquisição de materiais acessíveis, mas também de formação continuada sistemática que possibilite aos professores pensarem nos princípios que norteiam a educação bilíngue para surdos e suas peculiaridades, permitindo-lhes mais autonomia para fazer adequações em materiais já existentes ou criar novos materiais. Apesar de **“a pouca formação continuada”** ter sido mencionada apenas por P2, essa reclamação tem sido observada nas falas das professoras dessas salas em conversa informal.

Concepção dos professores sobre o processo de alfabetização e letramento nas salas regulares bilíngues

*P1. Acredito que **acontece da “mesma forma” que acontece com os ouvintes. Nós trabalhamos textos, vídeos que tenham um contexto, para depois ensinar a língua portuguesa escrita. Nós ensinamos primeiramente a Libras, dentro dos diversos contextos e depois o Português escrito.***

*P2. Penso que **acontece ensinando-lhes primeiro o concreto e o abstrato através de sua língua materna, a Libras.***

*P3. Para alfabetizar surdos **precisamos “desconstruir” o que sabemos sobre alfabetização. Gosto muito de trabalhar por “agrupamento”, por exemplo: Frutas - Animais- Cores - Meios de transportes, etc... E ao trabalhar cada grupo,***

trabalho frases, dinâmicas entre os estudantes... E sempre retomo o que foi ministrado. A alfabetização acontece pelo uso de imagens+sinal+nome.

P4. Trabalho com grupo de palavras e, à medida que elas são absorvidas, acrescento outras que fazem sentido, agregando os conteúdos de forma que estes estejam interligados para que se haja necessidade de recorrer ao grupo do léxico que já foi dado.

De acordo com as respostas das participantes, ainda que P1 tenha mencionado que o processo de alfabetização e letramento da criança surda ocorre de forma análoga a criança ouvinte, ao dizer que “**acontece da “mesma forma” que acontece com os ouvintes**”, P1 demonstra ter uma boa concepção desse processo uma vez que relata a necessidade de o professor primeiro ensinar a Libras. Esse dado condiz com o que Sousa (2015) defende ao afirmar que a Libras é fundamental para mediar a aprendizagem da Língua Portuguesa. Além disso, a Libras propicia conhecimento de mundo aos seus falantes, aspecto essencial no processo de alfabetização e letramento de qualquer indivíduo. É importante destacar que, dentre as especificidades que envolvem o processo de alfabetização e letramento de crianças surdas, a aquisição da língua de sinais é um dos princípios da educação bilíngue para surdos enfatizados por autores como Fernandes (2006) e Sousa (2014).

Observamos que P2 e P3 também apresentam uma boa compreensão das peculiaridades concernentes à alfabetização e letramento da criança surda, ao apontarem o uso de material concreto e imagens como estratégia facilitadora desse processo. P3 demonstra entender que, conforme apontado por Fernandes (2006), diferente do que ocorre com a criança ouvinte, que há compatibilidade entre os sistemas de representação linguística, com a criança surda essa compatibilidade não acontece. Podemos inferir isso porque P3 diz fazer uso primeiro de uma imagem, depois relaciona essa imagem a um sinal na Libras e, por fim, apresenta a palavra.

Ressaltamos a fala de P3 ao afirmar que **precisamos “desconstruir” o que sabemos sobre alfabetização**. Esse dado nos revela a necessidade de os cursos de formação inicial investirem mais na discussão sobre a alfabetização da criança surda. Além disso, P3 demonstra ter consciência de que o processo de alfabetização da criança surda não deve ocorrer da mesma forma daquele que estamos acostumados a trabalhar com a criança ouvinte. Logo, essa desconstrução passa por novas formas de pensar didática e

metodologicamente falando. Esse dado é importante também porque a Língua Portuguesa geralmente é ensinada ao estudante surdo da mesma forma que ao ouvinte, desconsiderando-se as peculiaridades linguísticas comuns a essas pessoas. Acreditamos que P3 não recorre, por exemplo, as mesmas estratégias utilizadas para as crianças ouvintes. Estamos falando, nesse caso, em relação ao uso de atividades baseadas no som. Conforme foi apontado por Fernandes (2006) como sendo uma escolha errada, trazendo implicações sérias para a criança surda.

Na resposta de P4 não observamos clareza quanto à sua concepção desse processo. A sua resposta foi muito geral, não demonstrando especificidades relacionadas à educação de surdos. Ao afirmar: “**Trabalho com grupo de palavras...**”, não ficou explícito, a exemplo de como ficou na fala de P3, se ela estava se referindo a campo semântico ou a lista de palavras.

A seguir, apresentaremos um quadro com o registro compilado das quatro observações feitas em sala de aula a respeito da dinâmica percebidas nas salas regulares bilíngues para surdos.

Quadro 1 - Síntese das observações com foco na dinâmica das salas regulares bilíngues para surdos.

Observações	1º. Dia				2º. dia				3º. dia				4º. dia			
	S1	S2	S3	S4												
Há utilização de imagens e Libras.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A professora faz uso de teatro.	S	N	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S
A professora é fluente em Libras.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A Libras é usada como língua de instrução.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Há comunicação efetiva entre os estudantes e a professora.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: Wilma Pastor de Andrade Sousa, 2020.

Conforme registramos nas observações feitas em sala de aula, expostas no quadro 1, todas as professoras voluntárias participantes deste estudo possibilitaram boa dinâmica em sala de aula. Elas consideraram a pessoa surda como ser visual, fazendo uso de imagens e da Libras, por exemplo, para facilitar a compreensão dos estudantes durante as aulas. A esse

respeito, as estratégias de uso de imagens associadas a Libras, como elemento facilitador do ensino e aprendizagem de crianças surdas, são indicadas por autores como Sousa e Mourão (2018).

Na dinâmica de sala de aula, observamos também o uso de teatro. Esse recurso é muito importante e traz grande benefício para as pessoas surdas, em qualquer nível de aprendizagem, sobretudo para a criança que ainda não domina a língua de sinais, por lhe auxiliar na construção de conceitos. Apenas na S2 a professora não fez uso em nenhuma das quatro observações realizadas.

O fato de P1, P2, P3 e P4 serem fluentes em Libras, além de confirmar o que fora dito por elas por ocasião da entrevista, mostra-nos avanço na educação de surdos, visto que, um dos grandes obstáculos é a comunicação do estudante surdo com a professora em sala de aula. Nessas salas observadas, portanto, esse problema não foi constatado. Outro aspecto a ser considerado é o fato de todas as participantes utilizarem a Libras como língua de instrução, e não como recursos didático-metodológico. Esses dois pontos observados corroboram com o que está posto no Decreto nº 28.587, de fevereiro de 2015 que criou as salas regulares bilíngues.

Por fim, durante as quatro observações feitas, verificamos a efetiva comunicação entre os estudantes e a professora de cada sala de aula observada. Mais uma vez em conformidade com o Decreto nº 28.587/2015, ao determinar que os professores que lecionam nessas salas devem apresentar domínio da Libras. Esse dado mostra ainda o quanto que a educação bilíngue favorece as pessoas surdas uma boa dinâmica em sala de aula, uma vez que, em o professor dominando a língua de sinais, não haverá barreira na comunicação. Logo, o processo de alfabetização e letramento desses sujeitos poderá ocorrer de forma menos traumática.

Considerações finais

Este estudo nos possibilitou conhecer melhor a realidade de quatro das sete salas regulares bilíngues, instaladas em diferentes escolas da rede municipal do Recife-PE. Diante de questionamentos constantes, tais como: quais são as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras das salas regulares bilíngues? Qual é a concepção das professoras sobre o processo de alfabetização e letramento das crianças nessas salas? Como é a dinâmica

durante as aulas nessas salas? Bem como, norteados por meio do objetivo principal deste texto que é discutir o processo de alfabetização e letramento em salas bilíngues para surdos, com base em uma análise realizada em salas regulares bilíngues para surdos, em escolas da rede municipal na cidade de Recife-PE.

Os dados revelam que, de modo geral, as professoras alfabetizadoras têm clareza de como ocorre o processo de alfabetização e letramento da criança surda e quais as intervenções a serem feitas para mediar esse processo. Além disso, elas têm concepções a respeito desse processo, alinhadas aos princípios da educação bilíngue para surdos, uma vez que a maioria delas considera a Libras fundamental como ponto de partida. Contudo, apesar do empenho desses professores em respeitar as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, a falta de conhecimento da Libras pelas crianças surdas e a escassez de material didático acessível têm sido os principais obstáculos apontados pelas participantes das salas regulares bilíngues.

Outro empecilho observado e que tem se tornado um fator importante para a efetivação da educação bilíngue para o estudante surdo, é o fato de não haver ainda uma política no município que garanta o acesso desses estudantes a educação bilíngue a partir da creche, já que o Decreto que instituiu as salas regulares bilíngues só garante o acesso a partir de 4 anos de idade. Vale salientar que a oferta de ensino para essa faixa etária está condicionada, nesse documento, a apresentação de estrutura adequada. Este foi um ponto de fragilidade que encontramos e que tem sido discutido junto aos gestores e da comunidade surda para que o ingresso da criança surda à educação bilíngue possa ser garantido desde zero ano, para que a criança surda não tenha prejuízo quanto ao desenvolvimento de linguagem. Gostaríamos de mencionar que a coordenação das salas e toda a equipe técnica gestora têm sido sensíveis ao nosso retorno das pesquisas feitas nessas salas, visando a melhoria do ensino bilíngue ofertado a população surda nas escolas municipais do Recife.

Um dado importante a ser destacado é a constatação de que todas as professoras alfabetizadoras participantes deste estudo fazem uso da língua de sinais como língua de instrução. Contudo, embora elas sejam bilíngues em Libras e em Língua Portuguesa, existem outros fatores que interferem e são igualmente importantes para a efetivação de uma educação bilíngue de

qualidade. Citamos como exemplos, a participação de surdos adultos na equipe pedagógica e a valorização da cultura surda no espaço escolar.

Em relação à dinâmica observada em sala de aula, ressaltamos a comunicação efetiva entre os estudantes e as professoras por meio do uso da Libras, isso mostra uma dinâmica de sala de aula que possibilita uma interação fundamental para que o estudante se sinta mais seguro durante o processo educacional. Destacamos também os recursos utilizados pelas professoras alfabetizadoras, como o uso de imagens e da estratégia do teatro como elementos facilitadores da compreensão de conceitos pelas crianças surdas. Portanto, exceto alguns aspectos que necessitam serem ajustados, o processo de alfabetização e letramento em salas regulares bilíngues para surdos está caminhando bem. Acreditamos que com a garantia do acesso das crianças surdas na Educação Infantil desde a creche, ou seja, os bebês e as crianças bem pequenas, o contato dessas crianças com os seus pares e com surdos adultos fluentes em Libras, além de professores bilíngues, teremos uma configuração de uma educação bilíngue que atenda melhor as expectativas das pessoas surdas e de toda a sua comunidade, fazendo valer os embates travados ao longo de todo esse percurso educacional.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBN** 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério de Educação e do Desporto, secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil, saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez.** 4. Ed. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. SEESP/ MEC: Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - **Lei nº 13.005/2014.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017.

CABRAL, C. F. Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um curso normal superior. Dissertação (Mestrado) - Pós-graduação em Educação, Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DECHANDT, S. B. A apropriação da escrita por crianças surdas. *In*: QUADROS, R. M. (Org.) **Estudos Surdos I.** Série Pesquisas. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006.

KOBER, D. C. Práticas de letramento na Educação de Surdos. *In*: **Educação para surdos: práticas e perspectivas** (MOURA, M. C. de; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L.). São Paulo: Santos Editora, 2008.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RECIFE. **Decreto nº 28.587, de fevereiro de 2015.** Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife. Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=281221>. Acesso em: 02 jul. 2020.

RECIFE. **Instrução Normativa SEEDUC nº 2 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre a normatização das Salas Regulares Bilíngues no Município do Recife para Estudantes Surdos e de outras providências. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/instrucao-normativa-2-2016-recife_315265.html. Acesso em: 02 jul. 2020.

SOUSA. W. P. A. Alfabetização de crianças surdas na perspectiva do letramento. *In: Letramento e inclusão*. PNAIC Paraíba. E. M. B. F. (Org.) Editora UFPB, 2014.

SOUSA. W. P. A. O ensino de língua portuguesa escrita para a pessoa surda no contexto da educação inclusiva. *In: Temas em educação inclusiva: alteridade e práticas pedagógicas / NASCIMENTO, G. R. P.; DIAS JÚNIOR, J. F. (Orgs.)*. - Pipa Comunicação e Editora Universitária UFPE, 2015. 236p. 1. ed. ISBN 978-85-66530-52-0

SOUSA. W. P. A. Práticas pedagógicas inclusivas com crianças surdas no contexto da creche. *In: Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade (Orgs.) SALES, J. A. M. [et al.]* - Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (Coleção Práticas Educativas) Trabalhos apresentados no XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Livro 3 03497. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/407%20PR%C3%81TICAS%20PEDAG%C3%93GICAS%20INCLUSIVAS%20COM%20CRIAN%C3%87AS%20SURDAS%20NO%20CONTEXTO%20DA%20CRECHE.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

SOUSA. W. P. A.; MOURÃO, C.A. Práticas de letramento para crianças surdas no ciclo de alfabetização. *In: LIMA; R. A.; CAVALCANTE, T. C. F.; SOUSA, W. P. A. (Orgs.)*. **Práticas pedagógicas em educação inclusiva: compartilhando experiências**. 2018, v. 01. Recife. Editora Universitária da UFPE, p. 23-37. ISBN 978-85-415-0999-2.

SOBRE OS AUTORES

ROSANE APARECIDA FAVORETO DA SILVA (organizadora e autora)

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FE USP). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais (UFSC). Professora da Área da Educação de Surdos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), Curitiba, PR. Pesquisadora da área de educação de surdos com ênfase na alfabetização e letramento, tecnologias em educação e formação de professores. E-mail: rofavoreto@alumni.usp.br

MARCIO HOLLOSI (organizador e autor)

Doutor em Educação e Saúde - UNIFESP, Mestre em Educação e Saúde (Inclusão Social), Especialista em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Auditiva, Graduado em Pedagogia Professor Adjunto da UNIFESP/ Campus Guarulhos, - São Paulo. Pesquisador e coordenador do projeto GEICS - Grupo de estudos e pesquisas Identidade e Cultura Surda na UNIFESP, cadastrado no CNPQ. E-mail: hollosi@unifesp.br

ANDREY GONÇALVES BATISTA

Bacharel em Letras Libras -UFSC/Unicamp, Mestrando do PPG Linguística Aplicada - LAEL - PUC/SP. Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa na Universidade Federal do ABC e na TV Educação. Com experiências nas áreas de Tradução e Interpretação de Libras/LP e Educação de Surdos. E-mail: andrey.gbatista@gmail.com

BEATRIZ IGNATIUS NOGUEIRA

Graduada em Artes Visuais pelo Centro de Estudos Superiores de Maringá. Licenciada em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação em Ciências e em Matemática no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora efetiva da UFPR. E-mail: biainogueira1@gmail.com

BRUNA FAGUNDES ANTUNES ALBERTON

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) e professora de Libras no Departamento de Estudos Especializados da UFRGS (DEE/UFRGS), em Porto Alegre/RS. Desenvolve estudos nas áreas de Libras, Educação de Surdos e Educação Matemática. E-mail: brunafantunes@gmail.com

CARLOS ROBERTO VIANNA

Professor Antifacista, reside em Curitiba. Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (1980), Mestrado (1995) e Doutorado (2000) em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Associado no Departamento de Matemática da Universidade Federal do Paraná. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática. E-mail: carlos_r2v@yahoo.com.br

CÁSSIA GECIAUSKAS SOFIATO

Mestre e doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e com Pós-doutoramento pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade do Porto, Portugal. Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Atua na área da Educação Especial e educação de surdos. E-mail: cassiasofiato@usp.br

CHRISTIANNE THATIANA RAMOS DE SOUZA

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará, mestrado em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento) pela Universidade Federal do Pará, doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora efetiva da Faculdade de Educação vinculada ao Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará. Principais linhas de pesquisa: Educação de Surdos, Bilinguismo, Aquisição da Linguagem Escrita por Surdos e Constituição do Sujeito Surdo. E-mail: ctrsouza@ufpa.br

CLAUDIA REGINA VIEIRA

Licenciada em Pedagogia e Bacharela em Letras Libras com mestrado (UNIMEP) e doutorado (Feusp) em Educação. Docente da UFABC e do PPG em Educação e Saúde da Unifesp. Vice coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas - LCH e da Escola Preparatória - EPUFABC. Atua nas áreas: Educação de Surdos, Libras, Educação Especial e Inclusiva. E-mail: claudia.vieira@ufabc.edu.br

CLÉLIA MARIA IGNATIUS NOGUEIRA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, mestre em Matemática pela Universidade de São Paulo e graduada em Matemática pela FAFIT. Docente do Corpo Permanente dos programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. Co-lider do GEPSEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Ensino de Matemática. E-mail: voclelia@gmail.com

CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

Graduação em Fonoaudiologia da USP, Mestrado e Doutorado em Educação pela UNICAMP. Pós doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR/ROMA) em 2003 e na Universidade de Barcelona em 2017. Professor Associado II da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial-PPGEEs. São Carlos - SP. Vencedor do 1º Lugar da 56ª Prêmio JABUTI área de Educação com o livro "Tenho um aluno surdo e agora?" Ed. UFSCar. E-mail: cbflacerda@gmail.com

ÉRICA APARECIDA GARRUTTI DE LOURENÇO

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Professora Adjunta do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), campus Guarulhos. Tem como principal linha de pesquisa: práticas pedagógicas bilíngues para alunos surdos na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. E-mail: egarrutti@yahoo.com.br

EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA

Graduada em Letras pela UFPB, mestrado em Língua Portuguesa pela UFPB e doutorado em Linguística pela UFPE. Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), membro da Pós-Graduação de Linguística (PROLING) da UFPB, atuando na área de Aquisição da Linguagem. Interessa-se pelos processos de aquisição e desenvolvimento da fala e da escrita. É líder do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e em Matemática (NEALIM), cadastrado no CNPq. E-mail: evangelinab.faria@gmail.com

FÁBIA SOUSA DE SENA

Doutoranda em Linguística Proling /UFPB, mestra em Linguística e Ensino (UFPB, 2017), Especialista em Supervisão Educacional (FIP, 2005), graduada em Pedagogia pela UFPB (2004), cursa graduação em Letras Português (IFPB), atua gestora pedagógica e supervisora escolar na Prefeitura Municipal de João Pessoa, membro técnico integrante do Grupo de Pesquisa NELIN e NEALIM da UFPB. Experiência em Educação, com ênfase em supervisão escolar na educação básica. E-mail: fabiasena1@gmail.com

JOAQUIM MELRO

Licenciado em Filosofia pela Universidade Nova de Lisboa, Lisboa Portugal, Mestre e Doutor em Educação, pela Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Professor, investigador e Diretor do Centro de Formação de escolas António Sérgio, Lisboa Portugal. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa & Centro de Formação de Escolas António Sérgio, Lisboa, Portugal. Email: joaquimmelro@gmail.com

JOSEANE MACIEL VIANA

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Tradutora Intérprete de Libras e Português (TILSP) na UFPel. Possui experiência no ensino de Português como L2M2 nos níveis fundamental e médio para surdos e atua também na formação de TILSP e professores de surdos em nível de pós-graduação em instituições particulares. Email: joseane.mviana@gmail.com

LARISSA DANIELE DE JESUS COELHO

Especialização em Educação de Surdos e graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Paulista. Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Guarulhos. Atua em uma turma bilíngue Libras/Português para alunos surdos. Tem como linha de pesquisa a investigação de práticas pedagógicas bilíngues para alunos surdos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: issa_dani@hotmail.com

LODENIR BECKER KARNOPP

Mestre e Doutora em Letras e Linguística (PUCRS, 1999). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Departamento de Estudos Especializados e no Programa de Pós-Graduação em Educação, em Porto Alegre, RS. Pós-Doutoramento na Gallaudet University, em Washington, DC, EUA, com bolsa PDE-CNPq. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade de Produtividade em Pesquisa 2. E-mail: lodenir.karnopp@ufrgs.br

LUCINEIDE MACHADO PINHEIRO

Doutora e Mestre em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). E-mail: lucineidepinheiro@yahoo.com.br

MARÍLIA IGNATIUS NOGUEIRA CARNEIRO

Licenciada em Letras/Libras pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD; mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Professora efetiva do Departamento de Língua Portuguesa - DLP, da UEM. Surda congênita. E-mail: mincarneiro@uem.br

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE

Professora titular do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da UFPB, João Pessoa, PB; Doutora em Linguística; Atua na área de Aquisição da Linguagem Oral e Escrita; Linguística Aplicada e Formação de Professores. E-mail: marianne.cavalcante@gmail.com

ORQUÍDEA COELHO

Mestre e Doutora em Ciências da Educação, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Coordenadora de equipas em diversos projetos Internacionais. Membro da Comissão de Ética da Universidade do Porto. E-mail: orquídea@fpce.up.pt

PAULO VAZ DE CARVALHO

Doutor em Ciências da Saúde- Linguística da Língua Gestual Portuguesa, Mestre em Ciências da Educação e Licenciado em História com especialização em Educação de Crianças e Jovens Surdos. Investigador integrado no Centro de Investigação Interdisciplinar em Saúde da Universidade Católica Portuguesa e Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Coordenador de diversos projetos de âmbito nacional e internacional. Autor de diversos livros e artigos. E-mail: pcjanas.vazdecarvalho@gmail.com

SORAYA GONÇALVES CELESTINO DA SILVA

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística - UFPB, na linha de pesquisa de Aquisição de Linguagem. Mestre em Linguística pela UFPB. Especialista em Educação Especial - FUNESO. Graduada em Pedagogia - FUNESO. Professora do Atendimento Educacional Especializado dos Municípios de Olinda e Paulista em Pernambuco. E-mail: sorayagsilva@gmail.com

SUELI SALLES FIDALGO

Doutora e pós-doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL - PUC-SP) e pós-doutora em Linguística pela UNICAMP Professora Adjunta do Departamento de Letras, UNIFESP, Campus Guarulhos. Atualmente coordena o PPG Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, onde orienta Mestrados e Doutorados em temas relativos à inclusão social-escolar e formação de professores. E-mail: ssfidalgo@unifesp.br

TATIANA BOLÍVAR LEBEDEFF

Graduação em Educação Especial pela UFSM, Mestrado em Educação pela UERJ e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela UFRGS. Estágio Pós-Doutoral na University College London - DCAL, com bolsa CAPES (2015). Estágio Pós-Doutoral no Montgomery County Community College em Ambler, Pensilvânia, com bolsa CAPES (2007.) Atualmente docente da Área de Libras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) - Pelotas / RS. E-mail: tblebedeff@gmail.com

VALERIA DA SILVA BEZERRA

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da UNIFESP, com trabalho realizado com apoio da Capes e cujos dados são parcialmente analisados no capítulo “A Libras e sua Capacidade de Romper o Silêncio entre Família Ouvinte e Filho Surdo”. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Guarulhos – UNG. Professora-tutora das disciplinas on-line da Universidade de Guarulhos (UNIVERITAS/UNG). E-mail: valeriabezerra87@gmail.com

WILMA PASTOR DE ANDRADE SOUSA

Graduada em Letras e em Fonoaudiologia, especialista em Linguagem, mestre e doutora em Linguística (UFPB). Docente na Universidade Federal de Pernambuco - Recife (PE). Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem CEEL/UFPE, líder do Grupo de Estudos Pesquisas sobre Surdez e Educação de Surdos - GEPESES. Desenvolve atividades de pesquisa voltadas à educação de Surdos e formação de professores. E-mail: wilma.pastor@ufpe.br

Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Setembro de 2021

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

A partir dos pressupostos dos Estudos Surdos, este livro apresenta uma multiplicidade de ideias, posições, proposições, investigações e experiências, dispostos em seus capítulos em temas como: a alfabetização e letramento de surdos, as narrativas e experiências de professores surdos; a importância da Libras no ambiente familiar dos surdos; a implementação da educação bilíngue de surdos; a apropriação da língua portuguesa pelas crianças surdas; o uso das tecnologias digitais na educação de surdos; a Educação Matemática; as políticas educacionais para surdos; as relações entre aluno, professor e intérprete de Libras; a literatura infantil; a avaliação da produção escrita dos surdos; a visualidade na aprendizagem da língua escrita e práticas inclusivas em escolas de ouvintes.

Os textos são elaborados a partir de investigações realizadas por pesquisadores que são referências na área e atuam em instituições de várias regiões do Brasil e Portugal. Desta forma, este livro se destaca por apresentar resultados de pesquisas acadêmicas, situando o cenário atual da educação de surdos e contribuindo com as discussões e diálogos em âmbito nacional e internacional.

Rosane Aparecida Favoreto da Silva
Márcio Hollosi
(Orgs.)

