

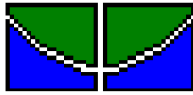
**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO LETRAMENTO BILÍNGUE DE JOVENS E  
ADULTOS SURDOS**

**Linair Moura Barros Martins**

BRASÍLIA-DF

2015



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO LETRAMENTO BILÍNGUE DE JOVENS E  
ADULTOS SURDOS**

**Linair Moura Barros Martins**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

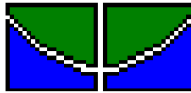
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Stella Maris Bortoni-Ricardo

BRASÍLIA-DF  
2015

Mp Martins, Linair Moura Barros  
A prática pedagógica no letramento bilíngue de  
jovens e adultos surdos / Linair Moura Barros  
Martins; orientador Stella Maris Bortoni-Ricardo. --  
Brasília, 2015.  
325 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2015.

1. Prática Pedagógica. 2. Letramento. 3. Surdez.  
4. Bilinguismo. 5. Educação de Jovens e Adultos -  
EJA. I. Bortoni-Ricardo, Stella Maris, orient. II.  
Título.





**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO LETRAMENTO BILÍNGUE DE JOVENS E  
ADULTOS SURDOS**

**Linair Moura Barros Martins**


Banca Examinadora:

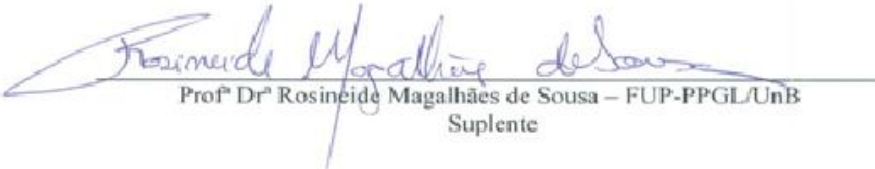
  
Profª Drª Stella Maris Bortoni-Ricardo – PPGE/UnB  
Orientadora

  
Profª Drª Celeste Azulay Kelman – UFRJ  
Membro externo

  
Profª Drª Heloisa Maria Moreira Lima-Salles – LIP/UnB  
Membro externo

  
Profª Drª Fatima Ali Abdalah Abder Cader-Nascimento – UDF  
Membro externo

  
Profª Drª Cristina Madeira Coelho – PPGE/UnB  
Membro interno

  
Profª Drª Rosineide Magalhães de Sousa – FUP-PPGL/UnB  
Suplente

BRASÍLIA-DF  
2015

## **DEDICATÓRIA**

A minha família.

Grandes coisas fez o Senhor por nós, por isso estamos alegres.

Salmos 126:3

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde, pelo dom do Espírito Santo que me ergueu nos momentos difíceis e me inspirou na realização deste trabalho.

Ao meu marido, José Francisco, pelo amor, tolerância, paciência e bom humor constantes.

Aos meus filhos, Aline e Rodrigo, pelo carinho e por inverterem os papéis e tomarem para si a responsabilidade de me manter confiante.

A Maíra, pela ajuda e por se preocupar com meu bem-estar.

A minha querida família por ser o meu porto seguro e por reconhecer meu esforço.

A minha orientadora, Professora Stella, por receber minha proposta de pesquisa, por sua generosidade e por me ensinar, entre tantas coisas importantes, a ter um olhar respeitoso para meus colaboradores.

À banca de examinadores por darem sua valiosa contribuição na conclusão deste trabalho.

Às amigas Valdiceia Tavares, Raquel Santana e Eliana Sarreta pela amizade e pelas ricas contribuições.

A Miliane Benício, amiga e parceira dos momentos difíceis, pelas leituras atentas e por me ajudar a enxergar tanto os “furos” como os pontos fortes deste trabalho. “O amigo ama o tempo todo, mas, na hora da angústia, se faz irmão” (Provérbios 17:17).

Ao Vírgílio Neto por dar a sua contribuição qualificada na revisão da minha tradução para Libras.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal por conceder-me licença remunerada para cursar parte deste Doutorado.

Aos tantos amigos que torceram pelo sucesso deste trabalho.

À Apada-DF por me permitir investigar o seu trabalho e, dessa forma, contribuir com sua grandiosa missão na defesa dos direitos das pessoas surdas.

Aos meus colaboradores, em especial, às duas professoras porque, com os corações abertos, aceitaram minha contribuição e abriram suas práticas profissionais para serem por mim devassadas, nem sempre de modo favorável a elas. O meu papel nesta pesquisa não é maior que o delas, pois, sem elas, eu nada faria. A abordagem que aqui faço de aspectos de suas práticas não é uma crítica pessoal, mas representa uma reflexão sobre as condições de desenvolvimento pessoal e acadêmico que a escola tem propiciado aos nossos alunos surdos. Por permitirem ser o alvo dessa reflexão, sou grata.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como foco a prática pedagógica no letramento de jovens e adultos surdos que cresceram isolados, do ponto de vista linguístico, e estão aprendendo tardiamente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa escrita. Adota os pressupostos da Sociolinguística quanto ao ensino da língua materna e sustenta-se no conceito da pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987), especialmente quanto à análise das produções escritas e orais que inclui a historicidade dos alunos e suas especificidades como falantes multilíngues (HYMES, 1976). Os surdos são considerados por suas características socioantropológicas que os caracterizam como minoria linguística (SKLIAR, 1988). A prática pedagógica é analisada sob dois aspectos: como os professores ensinam e como os alunos aprendem. A abordagem etnográfica é a metodologia desta pesquisa, efetivada em classe exclusiva de surdos. São realizadas microanálises etnográficas que identificam, nos recursos pedagógicos e discursivos adotados pelas professoras, a variabilidade cultural dos surdos, caracterizada pela língua de sinais e os valores a ela associados, bem como a adequação desses recursos à especialização visual dos alunos. A aprendizagem dos alunos é analisada por meio de suas produções, especialmente orais, em que seus antecedentes sociolinguísticos constituem uma categoria importante na compreensão das formas como se relacionam com a Língua Portuguesa. Os resultados apontam que a prática pedagógica na educação bilíngue dos surdos ainda não tem propostas metodológicas sedimentadas que sejam reconhecidas e adotadas pelo coletivo dos professores. Apontam, ainda, que a análise da prática pedagógica não pode ter como foco apenas o professor, mas deve considerar as práticas concorrentes que constituem as condições para sua ação, tais como as oportunidades de formação e os aspectos organizacionais da escola e do sistema educacional. No contexto das práticas da sala de aula, esta pesquisa destaca a necessidade da apropriação, pelo professor, da Libras, dos valores culturais e dos modos de construção do conhecimento próprios dos surdos como grupo linguístico.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Letramento. Surdez. Bilinguismo. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## ABSTRACT

This study focuses on the practice of literacy pedagogy for deaf youths and adults who grew up linguistically isolated and are belatedly learning Brazilian Sign Language (Libras) and written Portuguese language. The study draws on sociolinguistic assumptions on first language teaching and rests on the concept of culturally responsive pedagogy (ERICKSON, 1987), particularly with regard to the analysis of written and oral productions that include student historicity and their specificities as multilingual speakers (HYMES, 1976). The deaf are considered a linguistic minority group for their socio-anthropological characteristics (SKLIAR, 1988). The pedagogical practice is analyzed under two aspects: how teachers teach and how the students learn. In this study an ethnographic approach was employed in classes exclusively for the deaf. Ethnographic microanalyses were carried out to identify, within the pedagogical and discursive resources adopted by the teachers, the cultural variability of the deaf, characterized by sign language and the values associated to it, as well as the adequacy of these resources to the visual specialization of the students. Student learning is analyzed through their production – mainly their oral production – in which their sociolinguistic background constitutes an important category for understanding the way in which they relate to the Portuguese language. The results show that the pedagogical practice in bilingual education of the deaf still lacks consolidated methodological proposals recognized and adopted by most teachers. The results also show that the analysis of the pedagogical practice cannot focus solely on the teacher, but should consider the concurrent practices that constitute the conditions for their action, such as training opportunities and organizational aspects of the school and the educational system. Within the classroom practices context, this study highlights the need for teachers to master Libras, the cultural values and the unique knowledge construction process of the deaf as a linguistic group.

**Keywords:** Pedagogical practice. Literacy. Deafness. Bilingualism. Adult and Youth Education.



## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo la práctica pedagógica en la literacidad de jóvenes y adultos sordos que han crecido aislados, desde el punto de vista lingüístico, y están aprendiendo tardíamente la Lengua Brasileña de Señales - Libras y la Lengua Portuguesa escrita. Adopta las presuposiciones de la Sociolingüística en relación a la enseñanza de la lengua materna y se apoya en el concepto de pedagogía culturalmente sensible (ERICKSON, 1987), especialmente en cuanto al análisis de las producciones escritas y orales que incluye la historicidad de los alumnos y sus especificidades como hablantes multilingües (HYMES, 1976). Los sordos son considerados por sus características socioantropológicas que los caracterizan como minoría lingüística (SKLIAR, 1988). La práctica pedagógica se analiza bajo dos aspectos: cómo los profesores enseñan y cómo los alumnos aprenden. El abordaje etnográfico es la metodología de esta investigación, efectuada en clase exclusiva de sordos. Se realizan microanálisis etnográficos que identifican, en los recursos pedagógicos y discursivos adoptados por las profesoras, la variabilidad cultural de los sordos, caracterizada por la lengua de señas y los valores a ella asociados, así como la adecuación de esos recursos a la especialización visual de los alumnos. El aprendizaje de los alumnos se analiza por medio de sus producciones, especialmente orales, en las que sus antecedentes sociolingüísticos constituyen una categoría importante en la comprensión de las formas como se relacionan con la lengua Portuguesa. Los resultados señalan que la práctica pedagógica en la educación bilingüe de los sordos todavía no tiene propuestas metodológicas sedimentadas que estén reconocidas y sean adoptadas por el colectivo de los profesores. Apuntan, también, que el análisis de la práctica pedagógica no puede centrarse apenas en el profesor, sino que deben considerarse las prácticas concurrentes que constituyen la condiciones para su acción, tales como las oportunidades de formación y los aspectos organizacionales de la escuela y del sistema educacional. En el contexto de las prácticas del salón de clase, esta investigación destaca la necesidad de apropiación, por parte del profesor, de la Lengua Brasileña de Señales - Libras, de los valores culturales y de los modos de construcción del conocimiento propios de los sordos, como grupo lingüístico.

**Palabras clave:** Práctica pedagógica. Literacidad. Sordera. Bilingüismo. Educación de Jóvenes y Adultos - EJA.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ouvido.....	61
Figura 2 – Visão .....	65
Figura 3 – Alfabeto manual ou datilológico e algarismos .....	67
Figura 4 – Texto “O trabalhador” .....	193

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Ilustração 1 – Representação da leitura e da escrita .....	257
Ilustração 2 – Algarismos manuais.....	259

## LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 – Entrevista de Bento .....	145
Imagem 2 – Exercícios aplicados aos alunos.....	221
Imagem 3 – Palavras em LP e em LS.....	223
Imagem 4 – Imagem do filme <i>O processo de reciclagem do alumínio</i> .....	233
Imagem 5: A torneira e o nível da água.....	237
Imagem 6: O chuveiro e o relógio.....	238
Imagem 7 – Notícia de jornal estudada em sala de aula.....	247
Imagem 8 – Representação dos numerais.....	260

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões, objetivos e asserções da pesquisa.....	21
Quadro 2 – Rotina semanal dos alunos.....	134
Quadro 3 – Leitura de Verônica .....	198
Quadro 4 – Eventos de letramento científico .....	218
Quadro 5 – Esquema do descarte do lixo .....	219

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico dos alunos .....	119
Tabela 2 – Tempo .....	192
Tabela 3 – Bingo .....	255
Tabela 4 – Mapa das reuniões .....	278

## LISTA DE SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASL	American Sign Language
Bope	Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CCV	Consoante-Consoante-Vogal
Coda	Child of Deaf Adult
Cras	Centro de Referência de Assistência Social
CT	Comunicação Total
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Ines	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LO	Língua Oral
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PBSL	Português do Brasil como Segunda Língua
Pisa	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
QVL	Quadro Valor do Lugar
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SND	Sistema de Numeração Decimal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TGD	Transtorno Geral do Desenvolvimento
UF	Unidade da Federação

## CONVENÇÕES USADAS NAS TRANSCRIÇÕES

Os enunciados em língua de sinais estão traduzidos para Língua Portuguesa e colocados entre [COLCHETES] em letra maiúscula.

Na transcrição, os parâmetros da língua de sinais, quando necessário, estão identificados pelas siglas:

- CM – configuração de mãos.
- PA – ponto de articulação.
- O – orientação.
- M – Movimento.
- ENM – Expressões não manuais.

Quando necessário, são utilizados os sinais de positivo e negativo diante da sigla correspondente a cada parâmetro para identificar a articulação correta (+) ou incorreta (-) do sinal.

Palavras em maiúsculas com as letras separadas por hífen indicam soletração manual ou D-A-T-I-L-O-L-O-G-I-A.

São utilizadas as seguintes abreviaturas e convenções:

IE	Intérprete Educacional
P1, P2, P3...	Professores.
Pré-nome	Nomes fictícios dos alunos colaboradores.
Pesq.	Pesquisadora
(01)	Números entre parênteses indicam o turnos de fala.
[...]	Trechos que foram saltados.
( )	Trechos entre parênteses indicam comentários e esclarecimentos da pesquisadora.
(XXX)	Trecho ou palavra incompreensível.
(*)	Falas simultâneas.
(+++)	Pausas
::	Alongamento da articulação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS CONCEITUAIS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS JOVENS E ADULTOS SURDOS.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 Sociolinguística e Educação de Minorias Linguísticas.....</b>	<b>22</b>
1.1.1 <i>Palavra falada e palavra escrita: dois domínios de difícil acesso para os alunos deste estudo..</i>	<i>22</i>
1.1.2 <i>Minoria linguística duplamente marcada .....</i>	<i>27</i>
1.1.3 <i>Erickson e pedagogia culturalmente sensível.....</i>	<i>31</i>
1.1.4 <i>Inclusão da historicidade dos alunos na compreensão de sua condição linguística .....</i>	<i>36</i>
1.1.5 <i>Pedagogia culturalmente sensível e interações em sala de aula .....</i>	<i>45</i>
1.1.6 <i>Pedagogia culturalmente sensível nos recursos pedagógicos.....</i>	<i>52</i>
<b>1.2 Percepção e cultura: variabilidade cultural como referência para organização da     prática pedagógica.....</b>	<b>57</b>
1.2.1 <i>Linguagem no desenvolvimento atípico .....</i>	<i>57</i>
1.2.2 <i>Linguagem e constituição da experiência .....</i>	<i>70</i>
<b>1.3 Prática pedagógica e letramento de surdos .....</b>	<b>86</b>
1.3.1 <i>Prática pedagógica como prática social.....</i>	<i>86</i>
1.3.2 <i>Prática pedagógica na educação de surdos .....</i>	<i>91</i>
1.3.3 <i>Letramento .....</i>	<i>97</i>
1.3.4 <i>Estudos sobre alfabetização e letramento dos surdos na perspectiva bilíngue .....</i>	<i>99</i>
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....</b>	<b>109</b>
<b>2.1 Perspectivas dos estudos na área da surdez .....</b>	<b>109</b>
<b>2.2 Pesquisa qualitativa.....</b>	<b>110</b>
2.2.1 <i>Paradigma hermenêutico (interpretativista) e etnografia .....</i>	<i>112</i>
<b>2.3 Local e desenvolvimento da pesquisa .....</b>	<b>115</b>
<b>2.4 Sujeitos.....</b>	<b>117</b>
2.4.1 <i>Professores.....</i>	<i>117</i>
2.4.2 <i>Alunos .....</i>	<i>118</i>
<b>2.5 Dados da pesquisa .....</b>	<b>119</b>
<b>2.6 Tratamento dos dados .....</b>	<b>121</b>
<b>2.7 Natureza das análises .....</b>	<b>123</b>
<b>2.8 Uso da filmagem para registro da interação verbal em língua de sinais.....</b>	<b>124</b>
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISES E RESULTADOS .....</b>	<b>128</b>
<b>3.1 Os atores e a atividade que os envolve.....</b>	<b>128</b>
3.1.1 <i>Organização do trabalho .....</i>	<i>128</i>
3.1.2 <i>Alunos e professores: que letramento queremos?.....</i>	<i>136</i>

<b>3.2 Mediação pedagógica .....</b>	<b>173</b>
3.2.1 “UHUM? SÓ A-A-A-A-A. É MUDA!”: Conto do final de semana como espaço de desenvolvimento linguístico e de construção da identidade.....	174
3.2.2 “TÃO ESCRREVENDO O QUÊ?” A mediação da leitura e o conflito linguístico em sala de aula.....	189
3.2.3 “QUAL É A PALAVRA EM PORTUGUÊS?” Preenchendo o vácuo interacional na construção da escrita .....	205
3.2.4 “A-M-A-R-E-L-A, QUAL É O SINAL?” Oportunidades de aprendizagem de LP e LS no letramento científico.....	217
3.2.5 Letramento Matemático: falta de experiências culturais ou falha na mediação? .....	252
3.2.6 “Eu quero acertar”: colaborando com a formação dos professores.....	272
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>297</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>307</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>318</b>

## INTRODUÇÃO

É boca da noite e as copas das árvores tornam-se nosso céu porque a luz do sol se foi e as trevas noturnas nos comprimem. Só conseguimos enxergar o que está próximo, mas eu e meu pai procuramos o que está longe e, nesse momento, eu sou os seus ouvidos. "*Filha, tá ouvindo? Sim pai, é por ali.*" Pelo som do chocalho, procuramos uma vaca parida e seu bezerro. Precisamos levá-los ao curral antes que as feras do campo ataquem a cria. Com quatro ou cinco anos de idade, ainda sou incapaz para muitos trabalhos da roça, mas supero meu pai quando a tarefa requer o sentido da audição.

Cresci com a surdez do meu pai, do meu avô, dos meus tios e de três primas. Eu e meus irmãos sabemos como falar com meu pai, sempre de frente, olhando seu rosto. A surdez na minha família geralmente é pós-linguísticas, só em alguns casos, como nas três primas, ela foi congênita, portanto, pré-linguística, ou seja, ocorreu antes da aquisição da língua. A diferença marcante entre meu pai e minhas primas é que elas não estudaram, não aprenderam a falar, eram consideradas loucas. Meu pai e meus tios, ao contrário, tiveram uma vida comum: casaram-se, tiveram filhos e foram profissionais respeitados, cada um no seu ramo.

Falar, não falar, falar a língua oral, falar a língua de sinais são fatos na vida dos surdos que resultam das oportunidades que eles têm de acesso às línguas e, no decorrer deste trabalho, ainda teremos a oportunidade de constatar que os graus de surdez não são tão determinantes na vida de um surdo, quanto o modo como eles falam.

A surdez da minha família e o modo como falam os seus surdos constituem uma faceta da minha experiência com a surdez. Só conheci a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em Brasília, como professora. Quando isso aconteceu, pude ressignificar minha experiência com a surdez. Descobri que minhas primas não eram loucas, apenas não tinham aprendido a falar. Isso explicava sua "inocência" que sempre era relacionada a um possível *deficit* intelectual. Lembrei-me de como elas eram gentis, ofereciam cadeiras para as visitas, serviam café e davam a atenção que podiam. A primeira vez que eu disse, em família, que as meninas da tia Alderina não eram loucas, apenas não tinham aprendido a falar, minha tia reagiu: "*Você tá louca?*"

O universo da surdez ainda é ignorado até mesmo pelos familiares dos surdos. Um mundo de mitos reveste essa realidade e constitui as lentes pelas quais os surdos são vistos na família, na escola e na sociedade.

Nesse sentido, considero importante dizer com que lentes vejo os surdos da minha pesquisa, pois não existe apenas uma perspectiva de abordagem da surdez como objeto de estudo, mas uma gama de possibilidades que se revelam na linguagem, nos instrumentos, nas

perspectivas teóricas, nas abordagens, integrando realidades distintas nas posições em que pesquisador e pesquisados assumem no contexto da pesquisa.

A construção do objeto é uma tarefa extremamente complexa da pesquisa que exige do pesquisador cuidado e reflexão sobre os contornos, as extensões e as origens que constituem o assunto para onde estão convergindo todos os esforços empreendidos na investigação. A construção do objeto diz respeito “às maneiras de abstrair, conceituar, formalizar, classificar e generalizar” (GAMBOA, 2007, p. 126), que constituem os pressupostos epistemológicos e dirigem a atividade do pesquisador e a relação que estabelece com o objeto de sua pesquisa.

Executar a tessitura que revele o objeto, dando-lhe corpo e feições, é deixar disponível aos sentidos aquilo sobre o que se quer pesquisar é também desnudar os valores e as concepções do próprio pesquisador em relação ao modo como se coloca dentro do campo de pesquisa e que escolhas e intenções – implícitas ou explícitas – esse pesquisador tem em relação a ao campo. Miranda (2005, p. 245) advoga em favor de uma interação social entre pesquisador o objeto, “pela qual se constrói e se transmite significados”. Essa afirmação vincula-se à construção histórica de ambos, ou seja, a partir de perspectivas históricas, constituem-se a epistemologia e a metodologia ligadas à forma de conceber a construção do conhecimento pela qual o pesquisador enxerga o objeto e, como fruto das próprias perspectivas e trajetórias de vida, relaciona-se com ele.

Japiassu (1978), ao reconstituir o nascimento das ciências humanas, ressenete-se de que elas, “através das condições da produção, das regras do inconsciente e do jogo dos sistemas significantes, trabalham para constituir uma teoria da heterogeneidade e do sujeito humano que não faz, não quer, nem diz o que ele pensa” (p. 233). Isso porque a emergência da ciência evidenciou a necessidade de um objeto materializado em categorias coerentes com a nova epistemologia, cuja inteligibilidade do real desvincula-se da noção de homem da filosofia clássica, enquanto consciência de si, para encontrá-lo delimitado na objetividade daquilo que pode ser apreendido na abordagem científica do mundo.

A proposta do autor produz uma reflexão inquietante. É possível enxergar o homem para além do objeto delimitado pelas condições da pesquisa? É possível, a ele, falar por si mesmo, isento daquilo que o constitui no campo científico? Como alcançar o homem encarcerado no objeto?

O sujeito surdo, como objeto definido no campo investigação, não escapa à possibilidade de ser visto apenas sob as influências do momento histórico ou como positividade construída pela linguagem, mas, para Kincheloe (2007), “homens e mulheres não emergem fora do processo da história” (p. 102). Dessa forma, não existe, para o pesquisador,



possibilidade de encontrar o sujeito fora do seu momento, nem fora das condições que criam sua humanidade. Resta saber em que medida esse novo espaço conceitual não se funda nas positivities exteriores (JAPIASSU, 1978), camuflando ou anulando o espaço que deve ser do homem e em que medida o homem coisifica-se na concretude e nas possibilidades da linguagem e torna-se um boneco de ventríloquo das representações que se constroem sobre ele.

O sujeito surdo objeto de estudo foi gestado no bojo das representações aliadas ao universo da deficiência. Esse *status* compreende uma série de conotações negativas, marcadas pelo *deficit* sensorial, colocando-o à margem das condições de cidadania, com possibilidades limitadas de usufruto dos bens materiais e simbólicos disponíveis ao conjunto da sociedade. Entretanto os recentes movimentos políticos e sociais de afirmação dos direitos humanos, bem como o discurso em torno da diversidade e da multiculturalidade, culminaram na criação de espaços de diálogo que possibilitaram maior protagonismo das pessoas com deficiência e maior articulação política e inserção social.

Esses movimentos produziram novidades, permanências e retrocessos e propiciaram uma mudança no nível coletivo, que envolve a sociedade como um todo, e nas pessoas com deficiência que passaram a se ver de uma perspectiva diferente, nem sempre melhor, mas agregando para si possibilidades até então distantes de seu universo. As pessoas com surdez, embora constituam um grupo heterogêneo, como diversa é a condição humana, puderam alcançar espaço de locução e interlocução, existindo, hoje, um grupo de vanguarda que não se reconhece e não quer ser reconhecido pelo paradigma da deficiência, mas advoga para si o *status* de comunidade linguística.

Ao eleger o universo da surdez como objeto de pesquisa, sinto-me motivada a evidenciar esse percurso histórico e suas marcas, bem como as contradições e o movimento de constituição dessa educação. Isso passa pela historicidade da surdez, pela abordagem das concepções vigentes e pelas conotações negativas em relação ao sujeito surdo. Passa, também, pelo início da história da educação dos surdos, quando o Abade de L'Épée<sup>1</sup>, ainda no século XVIII, começou a ensinar suas duas irmãs surdas e acabou por fundar a primeira escola para surdos em Paris, utilizando a Língua de Sinais no processo educativo.

É necessário ressaltar o significado do Congresso de Milão, ocorrido em 1880, que proibiu o uso da Língua de Sinais na educação dos surdos, bem como enfatizou a reabilitação que veio a ter influência até os dias atuais, negando aos surdos o direito à educação em sua língua. Não só a história mundial, mas a história no Brasil – quando o Instituto dos Surdos-

---

<sup>1</sup> Criador da primeira escola pública para surdos no século XVIII.

Mudos, criado no período imperial, obedecendo aos ditames de Milão – elegeu o oralismo e abandonou a difusão da Língua de Sinais. É preciso ressaltar os movimentos dos últimos 30 anos que, no campo social e político, propiciaram maior visibilidade das pessoas com deficiência, culminando em ações e políticas que possibilitaram a luta pelo respeito à diferença e o reconhecimento da Língua de Sinais no Brasil – Lei nº 10.436/2002 –, bem como seu retorno ao âmbito educacional.

Esses aspectos constituem condições sociais e políticas que formam a grade de interpretação do objeto em estudo. Tais fenômenos não podem ser recortados e isolados do contexto em que os sujeitos reais constroem sua existência e encampam suas lutas. A pesquisa precisa dar voz àqueles diretamente envolvidos e construir uma relação marcada pela dialogicidade, em que as questões reais estão presentes na definição do problema e motivam a busca das respostas.

Essa necessidade reporta-me ao professor Rafael Sanzio que sempre advertia seus mestrandos, ao dizer que “a sociedade está cheia de problemas, ocupem-se deles”. De acordo com Triviños (2008), particularmente na área da educação, o tema da pesquisa deve surgir no contexto da prática cotidiana da área de formação do pesquisador, pois a formação confere segurança na movimentação, e a prática cotidiana ajuda a alcançar a clareza necessária na delimitação e na resolução do problema. Nesse sentido, é importante a relação do pesquisador com o campo, com a história e com suas contradições para que os resultados da pesquisa possam oferecer subsídios para a mudança social. No caso, com a educação bilíngue, sua especificidade coloca-se no campo linguístico com implicações de ordem política, social e cultural.

Isso posto, a condição de filha de surdo, professora de Geografia e pesquisadora da educação de surdos constitui uma faceta da minha condição humana que se concretiza na forma como me responsabilizo na compreensão desse universo e na interpretação de suas contradições, procurando encontrar o lugar das lógicas e forças que movimentam este campo a fim de, ao problematizar, buscar possibilidades de mudança e condições de emancipação pela educação.

A constituição do objeto não pode negar as contradições nem banalizar as diferenças, mas deve caminhar captando, em primeiro lugar, a voz dos pesquisados. Porém a surdez carrega em si a ausência da palavra. Essa pseudomudez foi argumento para que muitos falassem no lugar dos surdos, todavia, hoje, no Brasil, os surdos conquistaram um espaço de manifestação em que suas vozes podem ecoar e serem vistas e ouvidas. As recentes políticas que proporcionaram o acesso a níveis mais elevados de educação assim como as formas de comunicação resultantes do avanço da tecnologia que possibilitaram maior integração das

comunidades surdas do Brasil, permitindo a troca de experiências, a construção de propostas e a criação de estratégias para que suas vozes chegassem aos âmbitos das decisões em que são elaborados os projetos e implementadas as políticas que afetam diretamente a vida do surdo.

Ao tentar entender o universo dos surdos que viveram isolados do contato social por não terem adquirido uma língua, esse quadro real motiva a ampliação do objeto, sem restringi-lo dentro de uma conceituação ou totalização, mas reconhecendo os conflitos, as contradições e as limitações que atuam sobre ele. Os princípios e os conceitos envolvidos devem conceber as diferenças existentes dentro do próprio campo para contribuir com sua ampliação.

Com o objetivo de materializar todos esses princípios, a presente pesquisa foi empreendida em uma abordagem etnográfica e realizada em uma organização não governamental (ONG) de Brasília/DF, que mantém uma turma de letramento para jovens e adultos surdos. A maioria dos alunos é originária do interior do país e veio para Brasília em razão da atração que a capital do país exerce no conjunto dos movimentos migratórios nacionais. Entre os objetivos da instituição para essa turma, o desenvolvimento linguístico dos alunos é o principal, visto que eles são marcados pelo isolamento linguístico e chegam à instituição sem uma língua adquirida.

Nesse contexto, o interesse desta pesquisa é a análise da prática pedagógica considerando a perspectiva bilíngue e, dentro dela, a necessidade de respeito aos valores culturais e às condições perceptuais dos alunos. A pesquisa no campo da educação de surdos no Brasil tem avançado nas duas últimas décadas. No campo do letramento, grande parte das pesquisas procura desvendar os processos cognitivos envolvidos na construção da leitura pelos alunos surdos em virtude de não terem acesso às propriedades sonoras da língua oral, mas há uma lacuna quanto à prática do professor na condução desse processo.

Por isso, esta pesquisa vale-se das contribuições da Sociolinguística Educacional para investigar a prática pedagógica. Conjuga essas contribuições com a perspectiva histórico-cultural vigotskiana por considerar importante dizer que conceito que se tem de desenvolvimento quando se propõe a estudar o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Minha atenção dirige-se ao professor, pois a prática pedagógica é uma prática cultural e, como tal, constitui-se no contexto das forças sociais que operam no sentido de determinar o papel da escola; constitui-se, ainda, no contexto da experiência da categoria na construção da profissionalidade dos professores e no contexto da experiência individual que expressa o componente coletivo e pessoal, ambos fundindo-se em razão do modo como o professor articula seus saberes, intermediado por concepções e condições do espaço social em que exerce a atividade docente. Nesse sentido, observo as práticas discursivas e o contexto

propriamente pedagógico para entender como as condições de aprendizagem são criadas: que atividades são propostas, que recursos e estratégias são adotados, partindo do princípio de que a prática pedagógica não acontece em um vácuo, mas, como prática social, é revestida de valores e saberes construídos por professores ao longo de sua formação e prática. No caso concreto da educação dos surdos, é um processo em construção que agrega os saberes da prática com a necessidade de sua adequação às especificidades dos alunos. Nesse exercício de reinvenção da prática, estão subjacentes as concepções sobre surdez, sujeito surdo e papel da língua na vida dele (o surdo).

Se, por um lado, olho para o professor, por outro lado, não posso descuidar do aluno, da forma como comparece com suas especificidades, como participa da interação, como se relaciona com recursos e estratégias adotados pelo professor e os processos cognitivos que manifesta enquanto aprende a língua de sinais (LS) e a língua oral pela modalidade escrita (LO). Com o objetivo de delinear tais preocupações, o quadro ao final desta seção apresenta questões, objetivos e asserções da pesquisa, mas, agora, vejamos como está estruturado o texto.

O primeiro capítulo fundamenta teoricamente as respostas que pretendo dar à questão geral levantada e é dividido em três seções: a primeira seção analisa as contribuições da Sociolinguística, especificamente sua importância na educação de minorias linguísticas, ressaltando o conceito de pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) e as suas implicações quanto à variabilidade cultural manifestada pelos alunos surdos na sala de aula; a segunda seção é um exercício de análise das diferenças perceptuais que, ao originar-se em bases biológicas, promovem diferentes modos de operação com os instrumentos culturais, entre eles a linguagem, que produz variabilidade cultural e manifesta-se na organização da experiência humana. A terceira seção aborda a prática pedagógica como prática social que, sendo situada, sofre influência das mudanças históricas quanto às necessidades sociais que a escola deve responder e, no caso concreto, a prática pedagógica é resultado, ainda, das concepções sobre a surdez, como deficiência ou como condição social e linguística dos surdos.

O segundo capítulo apresenta a metodologia adotada para realização desta pesquisa, esboça o contexto em que foi realizada e o perfil dos colaboradores. Estabelece, ainda, os princípios que sustentam a pesquisa com abordagem etnográfica, a sua adequação ao estudo da cultura da sala de aula, os seus instrumentos e técnicas de construção e análise dos dados.

O terceiro capítulo traz as análises e os resultados. Foram escolhidos e analisados eventos de letramento significativos ao interesse desta pesquisa, considerando as questões levantadas. Eles procuram refletir como a prática pedagógica, no contexto específico da

pesquisa, constituiu-se em face dos sujeitos reais que apresentam necessidades linguísticas, possibilidades perceptuais, valores e crenças, constituindo o contexto em que as professoras movimentam-se, buscando atingir objetivos acadêmicos e interesses sociais mais amplos, munidas de suas competências profissionais de suas concepções sobre os alunos, sobre a condição que os constitui e sobre o trabalho que realizam.

Ao buscar respostas para minhas inquietações no campo da prática pedagógica, tenho a intenção de contribuir com o seu avanço, posto que a educação bilíngue dos surdos é uma perspectiva recente na história da escolarização desse alunado e, no Brasil, tem avançado muito no campo da Linguística, mas ainda precisa de uma definição de bases teóricas e categorias próprias do campo pedagógico.

Quadro 1 – Questões, objetivos e asserções da pesquisa

<b>Questões de pesquisa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Asserções</b>
<b>Geral</b>	<b>Geral</b>	<b>Geral</b>
Como a prática pedagógica pode respeitar as especificidades linguísticas e os valores culturais dos surdos adultos para cumprir objetivos pedagógicos relativos ao desenvolvimento linguístico e à inserção dos alunos nos significados socialmente construídos em que os instrumentos culturais de leitura e escrita possam potencializar sua prática social?	Investigar a prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos, considerando suas especificidades e necessidades de aquisição e desenvolvimento da primeira língua e de inserção em práticas letradas em Língua Portuguesa escrita.	A prática pedagógica voltada ao letramento de jovens e adultos surdos precisa contemplar as especificidades linguísticas e os valores culturais desses alunos.
<b>Específicas</b>	<b>Específicos</b>	<b>Subasserções</b>
1) Que valores e concepções têm os colaboradores (instituição, professores e alunos) em relação à prática social que os envolve: o letramento?	1) Revelar as concepções dos sujeitos envolvidos na alfabetização/letramento de jovens e adultos surdos e sua relevância para a efetivação do letramento.	1) A prática pedagógica não é neutra e as concepções dos atores envolvidos são elementos que lhe dão forma e direção, por isso revelar as concepções que subjazem ao trabalho pedagógico é uma forma de compreender seus objetivos, organização e resultados.
2) Como as especificidades culturais e linguísticas compõem nas estratégias pedagógicas e nos recursos adotados pelas professoras no letramento bilíngue dos alunos?	2) Descrever e analisar as estratégias pedagógicas e os recursos utilizados em situação de letramento bilíngue em uma classe de jovens e adultos surdos.	2) A adoção de recursos e estratégias pedagógicas para o letramento de jovens e adultos surdos será mais efetiva se priorizar os modos e as ferramentas que os surdos, como grupo cultural, utilizam para obter informações sobre o mundo, especialmente se priorizar a rota visual.
3) Como os alunos constroem a linguagem e o conhecimento em razão da mediação pedagógica realizada pelas professoras?	3) Descrever e analisar as formas como os alunos se relacionam com as práticas pedagógicas promovidas pela escola e o que suas produções linguísticas orais e escritas nos dizem sobre seu processo de construção da linguagem e do conhecimento.	3) A análise das produções linguísticas dos alunos, à luz da Sociolinguística, ajuda-nos a entender como ocorre a aprendizagem e oferece subsídios para o planejamento de uma intervenção pedagógica mais efetiva.
4) Que necessidades de formação continuada dos professores podem ser supridas no contexto da pesquisa em vista de seu viés colaborativo?	4) Contribuir com a formação continuada dos professores a partir da reflexão sobre a prática e da construção de saberes da prática.	4) conhecimentos sobre a educação de surdos e conhecimentos sociolinguísticos poderão ser úteis para subsidiar a reflexão sobre a prática dos professores colaboradores.

Fonte: elaboração da autora.

## **CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS CONCEITUAIS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS JOVENS E ADULTOS SURDOS**

### **1.1 Sociolinguística e Educação de Minorias Linguísticas**

A Sociolinguística já nasceu preocupada em contribuir com a educação de crianças que apresentavam baixo rendimento escolar em razão de suas diferenças linguísticas em relação à escola, seja língua, seja variedade minoritária. Bortoni-Ricardo (2005, p. 128) denomina Sociolinguística Educacional “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna”. Aperfeiçoar o processo educacional tem sido tarefa árdua no contexto da educação de surdos, dada a necessidade de lidar com questões sociais e políticas que envolvem a relação entre línguas, por isso nos amparamos na Sociolinguística, tendo em vista sua contribuição quanto ao ensino da língua materna e aos subsídios para enfrentar as questões que têm lugar na sala de aula em razão da presença de variedades linguísticas ou línguas diferentes da língua da escola. No caso deste estudo, estamos falando do encontro da língua de sinais com a língua portuguesa e da língua portuguesa escrita pelos surdos, atravessada pelas marcas de sua condição histórica, com a variedade de prestígio ensinada na escola. Essas questões são abordadas pela Sociolinguística desde o seu nascedouro.

#### ***1.1.1 Palavra falada e palavra escrita: dois domínios de difícil acesso para os alunos deste estudo***

Grande parte dos surdos adultos, principalmente os que não tiveram acesso à escola, apresenta dificuldade de comunicação por não terem domínio nem da língua de sinais, nem da língua oral majoritária, a Língua Portuguesa. Quanto à Língua Portuguesa, estão apartados dos significados socialmente construídos em torno das palavras porque o contato artificial com a língua é insuficiente para fazê-los adentrar tanto aos significados quanto nos contextos contidos na palavra. Quanto à língua de sinais, não tiveram contato com outros falantes para adquirir o instrumento de comunicação que guardasse os valores culturais transmitidos de geração em geração por seus pares surdos.

Pensar a escola e a educação para a pessoa surda – principalmente para o surdo adulto que necessita de apropriar-se, em primeiro lugar, de sua língua natural – é pensar em uma escola a partir de um parâmetro linguístico. É preciso considerar o papel da linguagem na

educação dos surdos, como diz Vigotski (1997), se este papel resume-se à assimilação externa da linguagem e à adaptação elementar à vida independente, fica fácil, mas se o objetivo for ampliar as exigências como se ampliam para as outras crianças e oferecer condições para que o surdo possa participar ativamente como cidadão, utilizando os instrumentos culturais que possibilitarão sua emancipação, então será necessário modificar a prática pedagógica, buscando priorizar as estratégias pelas quais esses alunos constroem o conhecimento o que implica em considerar a língua de sinais como instrumento pelo qual ocorre a leitura do mundo no surdo.

Ser partícipe da vida social pela mediação dos seus instrumentos é um ponto fundamental para o que Vigotski (1983) define como constituir-se membro de uma cultura. Nesse sentido, o autor ressalta a importância do desenvolvimento da linguagem. Saber a língua e comunicar-se é adentrar no mundo de significados construídos coletivamente. Bakhtin (1981) nos dá a dimensão dessa construção ao explicar que o homem se constitui respondendo ao outro pela mediação da palavra. Dominar a palavra é dominar os sentidos sociais construídos sobre ela e usar a palavra como mediadora para responder ao outro é marcar o espaço que é definido como seu e de ninguém mais, espaço sobre o qual constitui sua visão de mundo.

Freire denomina esse processo de humanização. Responder é, em Freire (1987), decodificar a realidade, é ler o mundo, assim como para Bakhtin (1981), responder é a condição para existência humana: a tomada de consciência do mundo se dá por um processo dialético em que o significado para o sujeito se transforma à medida que ele elabora respostas para o outro e, nesse exercício, cria uma esfera de significações em que as concepções individuais são reelaboradas em razão do desafio de atender às demandas do diálogo, “mas não se esgota num tipo padronizado de resposta” como nos diz Freire (1979, p. 35).

Para Freire (1987), ação e reflexão são duas dimensões da palavra. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (p. 77). A apropriação da palavra é, em Freire, a forma de apropriação do mundo. O viés desse autor é político pelo qual defende que a palavra não é propriedade de uns, mas direito de todos, tendo em mente os “oprimidos” que estão submetidos a condições historicamente instituídas que dificultam e, até mesmo, impossibilitam o acesso à palavra. Em Freire, a superação dessa condição ocorre pela instrumentalização dos oprimidos para que possam problematizar as condições históricas a que estão submetidos e, ao tornarem-se consciente das forças que agem para mantê-las, sejam agentes da mudança.

Enquanto a palavra, em Bakhtin (1981), carrega o conteúdo ideológico que constitui o indivíduo e amálgama o seu pertencimento histórico, para Freire (1987), a palavra congrega o



mundo e as suas relações de poder, por isso não é possível o diálogo entre os que querem e os que não querem evidenciar essas forças. Para ele, a palavra é prenhe do mundo, portanto “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (p. 44)”. O pronunciamento do mundo se dá pela palavra falada e pela palavra escrita e o aprendizado da palavra pela aquisição da língua introduz o homem nas formas mais elementares de desenvolvimento pessoal e social, enquanto a leitura/escrita introduz o homem nas estruturas mais elaboradas que dinamizam a vida nas sociedades modernas. Contudo tanto a palavra falada quanto a palavra escrita são duas dimensões de difícil acesso para os surdos desta pesquisa.

A aquisição da língua é parte do desenvolvimento da linguagem e ocorre como resultado da interação. Todas as crianças que são expostas a uma língua que lhes seja perceptível aprendem a falar porque, desde o nascimento, os gestos, o choro e o balbucio recebem significados que são compartilhados com a criança. É recebendo o *feedback* de seus interlocutores que a criança desenvolve a linguagem e adquire a língua que é falada ao seu redor.

Para os surdos, entretanto, ter uma língua que seja acessível aos seus sentidos no ambiente doméstico não é um fato comum. Isto porque mais de 90% dos surdos nascem em famílias ouvintes que não sabem a língua de sinais (GOLDFELD, 2002). Pela ausência do *input* linguístico em casa, muitos surdos adquirem uma língua tardiamente e alguns chegam à idade adulta sem nenhuma língua, como é o caso dos sujeitos deste estudo. É comum, ainda, existirem diferentes níveis de fluência tanto na LS quanto na LO, o que revela as diferentes oportunidades de aquisição de língua ao longo da vida, constituindo o bilinguismo individual.

Também no domínio da leitura, os surdos apresentam enorme desvantagem em relação aos seus pares ouvintes. É muito comum que os alunos surdos apresentem defasagem nas habilidades acadêmicas especialmente porque o aprendizado escolar é extremamente dependente da leitura e da escrita. Para Freire, a leitura é uma capacidade conquistada com a mediação cultural, e, nesse quesito, a prática escolar ainda se debate para encontrar formas apropriadas de mediação da leitura e da escrita para o alunado surdo.

A alfabetização de adultos ocupa grande parte da obra de Freire. Iniciado na década de 1950, seu trabalho tornou-se referência mundial. Para ele, o analfabetismo em si não era o maior nem o pior mal da nação, mas a pobreza e a miséria em que vivem os analfabetos. O analfabetismo não era a causa, mas a consequência das injustiças sociais, por isso a alfabetização deveria ter o propósito de libertar os que ele denominou “oprimidos”, das condições sociais e econômicas a que estavam submetidos. Nesse sentido, a transformação

não poderia ser um processo realizado pelos outros, mas deveria buscar o engajamento dos oprimidos para que pudessem fazer a leitura crítica da realidade em que viviam a fim de terem uma verdadeira compreensão das circunstâncias históricas que a formaram e mantinham as condições de injustiça.

Paulo Freire transformou sua filosofia em procedimento didático ao defender que a escola deveria buscar os conteúdos de ensino na realidade em que viviam os alfabetizados para que eles pudessem desenvolver o verdadeiro sentido da leitura – que é a leitura do mundo e a sua apreensão para um agir consciente que resulta na libertação das condições que aprisionam o homem.

Na verdade, desde o período colonial brasileiro, são encontradas ações que buscaram enfrentar o analfabetismo. Entretanto, ao buscar a perspectiva histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) surdos no Brasil, descobre-se que as pessoas com deficiência foram negligenciadas nas políticas e nos programas que objetivaram enfrentar essa questão. Só recentemente, com o advento da educação inclusiva, iniciado com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), esse aluno figura nos documentos e nas orientações referentes à EJA, como na Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos (1997).

22 – Na mesma linha da Declaração de Salamanca, urge promover a integração e a participação das pessoas portadoras de necessidades especiais. Cabe-lhes o mesmo direito de oportunidades educacionais, de ter acesso a uma educação que reconheça e responda às suas necessidades e objetivos próprios, onde as tecnologias adequadas de aprendizado sejam compatíveis com as especificidades que demandam.

Mas a atenção recebida pelas pessoas com deficiência foi marcada historicamente no mundo por iniciativas de cunho filantrópico e assistencial e no Brasil não foi diferente. As primeiras instituições dedicadas a atender pessoas com deficiência foram criadas no Império: o Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – Ines), em 1856. No século XX, a Sociedade Pestalozzi/MG, foi criada em 1932; em 1954, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e, a partir da segunda metade do século, várias instituições dedicadas a apoiar as pessoas com deficiência foram organizadas, inclusive instituições criadas pelas próprias pessoas com deficiência, como as Associações de Surdos e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), em 1977. Entretanto a concepção de educação no seio dessas instituições não era diferente daquela que ocorria na

sociedade como um todo e seus objetivos visavam a uma adaptação à vida social em que a educação geral ficava secundarizada.

No contexto da legislação, observamos, também, que só recentemente a educação das pessoas com deficiência passou a ser tratada como um direito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 4.024/1961) é a primeira a incluir as pessoas com deficiência quando reconhece o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de educação. O reconhecimento inicial aos “excepcionais” é expandido na LDBEN nº 5.692/1971 ao garantir “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas, mentais e superdotados. A primeira instituição federal de apoio às pessoas com deficiência, o Centro Nacional de Educação Especial, foi criada em 1973, sob a égide da integração<sup>2</sup>. Também no texto constitucional, a Carta Magna de 1988 é a primeira Constituição brasileira a tratar dos direitos das pessoas com deficiência no capítulo da Educação porque, até então, elas eram lembradas apenas no âmbito da assistência social. O artigo 208 preceitua que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A legislação infraconstitucional posterior ampliou o direcionamento dado pela Lei Maior e assimilou as orientações dadas pelos documentos internacionais, especialmente da Declaração de Salamanca (CARVALHO, 2004a). Assim, o Brasil construiu uma estrutura legal que delinea a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, assegurando o direito das pessoas com deficiência à educação plena, embora existam enormes problemas no cenário nacional em relação à adequação do sistema educacional para efetivar essas garantias.

O que se observa, ainda, é um imenso desconhecimento por parte dos professores quanto às formas de propiciar o acesso dos surdos à palavra, seja ela a fala na sua língua materna ou a escrita na língua oral majoritária. O certo é que os surdos encontram-se, em menor ou maior grau, apartados dessas duas formas de domínio da palavra e não tem sido raro que a escola utilize sua condição de surdez para justificar o fraco desempenho escolar desses alunos.

---

<sup>2</sup> O paradigma da integração diz respeito ao modelo organizacional e ao ideal concebido na educação especial segundo os quais as pessoas com deficiência deveriam adequar-se às exigências da escola e da vida cotidiana, independentemente de qualquer esforço da sociedade no sentido da criação de condições para sua inserção social. No paradigma da inclusão, que sucedeu o paradigma da integração, tanto a sociedade quanto as pessoas com deficiência são responsáveis pela quebra de barreiras e pela criação de condições para que todos possam gozar dos direitos e cumprir os deveres da vida cidadã.

### ***1.1.2 Minoria linguística duplamente marcada***

O conceito de minoria linguística é cercado de conotações políticas. Para Haugen (2001, p. 106), “os dialetos, por menos que ameacem, tornar-se uma língua, são forças potencialmente disruptivas numa nação unificada: eles apelam para lealdades locais, que podem entrar em conflito com a lealdade nacional”.

Haugen (2001) descreve a relação entre conceito de língua e “consciência de unidade e de identidade de uma nação” (p. 102) e mostra os mecanismos e os processos de unificação nacional que passam por questões linguísticas, entre eles, a eliminação de dialetos ou línguas diferentes daquelas faladas pela elite, como forma de extirpar ameaças à unidade do Estado.

Esse esforço de eliminação das línguas divergentes acaba por neutralizar os grupos minoritários e impor-lhes a língua de prestígio. “Uma língua une, duas divide”. Este é o lema da Aliança para Preservação do Inglês no Canadá (ROMAINE, 1989) e reflete o sentimento que motiva os conflitos linguísticos entre os povos, pois a língua tem uma função unificadora que reforça o senso de pertencimento do indivíduo ao seu grupo.

No Brasil, prevalece o mito de país monolíngue (CAVALCANTI, 1999). Bortoni-Ricardo (2011) relata que o primeiro período da colonização brasileira foi marcado por um “bilinguismo instável”, com a coexistência da língua geral desenvolvida pelos tupinambás com a variedade da Língua Portuguesa usada pela elite e as variedades pidginizadas usadas pelos indígenas e pelos descendentes dos colonizadores.

Apesar da entrada de europeus e africanos, além dos indígenas que já habitavam o território brasileiro, fatores demográfico, sociais e econômicos, além de medidas legais especialmente após a expulsão dos jesuítas em 1759, contribuíram para a padronização da língua portuguesa no país. Além disso, a língua dos colonizadores desfrutava de prestígio, por ser a língua da elite e o seu domínio ser fator importante de mobilidade social.

O fortalecimento da Língua Portuguesa no Brasil acabou por impedir a propagação de outras línguas como também por dizimar as línguas autóctones, levando o país constituir-se como lusófono, sendo esse um traço de identificação e unificação nacional. No final do século XIX e início do século XX, o país teve nova leva de imigrantes, principalmente na Região Sul, onde comunidades descendentes preservam a língua de herança até os dias de hoje. Cavalcanti (1999) analisa a situação dessas comunidades, caracterizando-as como minorias bilíngues e bidialetais, usuárias de variedades estigmatizadas da Língua Portuguesa, em razão das marcas da língua materna, e variedades estigmatizadas da língua de herança, “contaminada” pelas marcas da Língua Portuguesa. A autora expõe os fatores de apagamento

e neutralização dessas variedades e as consequências sofridas pelas comunidades que as utilizam, especialmente no âmbito educacional, em razão das forças de imposição da Língua Portuguesa sobre essa minoria.

Romaine (1989) afirma que as minorias linguísticas sofrem pressões internas e externas que dificultam a manutenção de sua língua no contexto da língua majoritária, por isso é comum que conflitos linguísticos se originem do contato dessas línguas. Os surdos brasileiros também vivem esses conflitos. Sem acesso à língua portuguesa oral em razão da deficiência sensorial, utilizam a língua de sinais, caracterizando-se como uma minoria linguística (SKLIAR, 1998). Entretanto essa minoria difere, em vários aspectos, da situação daqueles grupos com origens geográficas comuns, caracterizados por história, cultura e território de onde procedem os conteúdos materiais e simbólicos que fortalecem a coesão do grupo. Os surdos, ao contrário, são cidadãos da pátria, nascidos na mesma terra, possuidores de direitos sociais e políticos. Em vez da origem, a característica que os particulariza e une é a surdez e esta também evoca restrições e ressalta os aspectos rejeitados pela sociedade, colocando os surdos em desvantagem quanto à plena participação social em relação aos seus compatriotas.

A deficiência é fator de exclusão social dos surdos ainda mais forte que a língua, mas a língua é, certamente, o aspecto cultural que mais identifica e une essa comunidade. A língua os congrega, mas sua situação como minoria não apenas linguística porque equipara-os, como deficientes, aos indígenas, aos negros, às mulheres por terem sido, historicamente, colocados à margem da sociedade e ainda não terem experimentado uma condição de igualdade e de reconhecimento de seus direitos cidadãos (CRUZ; DIAS, 2009). Nesse sentido, eles se encontram duplamente excluídos, pela condição de deficientes e por se constituírem como grupo linguístico minoritário.

A situação bilíngue dos surdos é bastante incompreendida especialmente no contexto escolar em razão do mito do monolinguismo, do apagamento das diferenças linguísticas e da fragilidade da formação Sociolinguística dos professores. Como entender que a Língua Portuguesa não é a língua natural de um brasileiro? Como é o bilinguismo dos surdos?

Romaine (1989) utiliza o conceito de Diebold (1964) para falar dos diferentes níveis de domínio das duas línguas pelos indivíduos bilíngues, abordando com o auxílio de outros autores (HAKUTA, 1986; MACKEY, 1968) as circunstâncias pelas quais alguém se torna bilíngue. A autora observa que o bilinguismo deve conceber um conjunto de fatores que podem variar de pessoa para pessoa.

Jokinen (1999) encontra três diferentes condições pelas quais uma pessoa pode ser considerada bilíngue: o domínio do indivíduo nas duas línguas; o uso congruente de ambas as línguas; e a identificação por ela própria ou pelos outros com ambas as línguas.

Muitos profissionais que trabalham com surdos os definem como bilíngues independentemente do grau de proficiência que tenham nas duas línguas (SANTANA, 2007), mas apenas porque as utilizam de alguma forma. A Língua Portuguesa além de estar presente como língua majoritária, é elemento de constituição identitária como brasileiros, exigindo dos surdos, a sua apropriação, seja pela modalidade oral ou escrita – como privilegia a lei. É a língua falada em casa e, geralmente, é a língua utilizada na instrução escolar.

Santana (2007, p. 167) afirma que “a condição bilíngue se modifica na trajetória de vida dos indivíduos e assume diferentes contornos com relação ao domínio e à variação de uso das línguas”, ressaltando que, na surdez, o bilinguismo é desejável e recomendável e, mais que uma questão linguística, é uma necessidade por ser a via de inserção social.

Entre os surdos, porém, há níveis muito diferentes de domínio das línguas de sinais e da Língua Portuguesa, configurando um aspecto muito presente de bilinguismo individual, assim como há surdos que não falam nenhuma das duas línguas. Essas diferenças são, de modo geral, consequência das condições de aquisição das duas línguas, as quais se vinculam à configuração do contexto onde vivem e à origem da pessoa surda, tem como suas possibilidades de inserção social. Romaine (1989) relaciona as condições de aquisição da língua com as habilidades que o falante terá ao usá-la.

A presença da língua que pode aprender naturalmente, ou seja, apenas no contato com falantes experientes, é uma condição privilegiada para os surdos. Surdos filhos de surdos têm, em geral, o desenvolvimento linguístico facilitado pela presença da língua de sinais no âmbito doméstico. Karnopp e Quadros (2001) descrevem o desenvolvimento linguístico em língua de sinais de crianças filhas de surdos, tanto ouvintes como surdas, registrando os estágios, os níveis e o repertório compatíveis com a aquisição da língua oral por crianças ouvintes que têm ambiente linguístico favorável<sup>3</sup>, entretanto essa situação é vivida por pouquíssimos surdos, uma vez que a literatura registra que mais de 90% são filhos de pais ouvintes, como já disse anteriormente e que, na maioria das vezes, não oferecem um ambiente linguístico adequado à aquisição da língua natural aos seus filhos surdos, a língua de sinais.

---

<sup>3</sup> Ambiente linguístico favorável é aquele que oferece o *input* natural, ou seja, é aquele que oferece a língua que a criança pode aprender naturalmente, apenas no contato com falantes experientes. A criança ouvinte/vidente pode receber *input* oral (língua oral) e o visual (língua de sinais), mas a criança surda profunda, apenas o *input* visual (língua de sinais), já a criança cega pode receber o *input* oral, mas não o visual e o *input* natural para a criança surdacega é o tátil. Vale ressaltar que as crianças surdas profundas protetizadas costumam receber o *input* oral de forma sistemática, com apoio especializado, ou seja, de forma não natural.

Ao considerar as dificuldades quanto ao ambiente linguístico favorável e, posteriormente, as fragilidades do sistema educacional no oferecimento de condições de aquisição na escola, constatamos que os surdos seguem seu aprendizado das línguas de acordo com as possibilidades encontradas ao longo da vida, por isso, muitos chegam à idade adulta apresentando variados graus de monolinguismo, de bilinguismo e, em muitos casos, sem a aquisição de língua alguma.

A situação bilíngue dos surdos é peculiar entre outras coisas porque a forma de acesso à língua majoritária é diversa e, ao mesmo tempo, restrita. Muitos podem ter acesso à Língua Portuguesa apenas pela leitura labial, unindo gesto articulatório ao significado e, por meio dessa possibilidade, estabelecer a comunicação com outras pessoas. Outros podem dominar apenas o Português escrito. Há os que têm uma boa recepção da língua portuguesa pela leitura labial, mas não conseguem emitir palavras oralmente. Há, ainda, surdos profundos que deixaram de falar a Língua Portuguesa na modalidade oral por questões de consciência política, como forma de reação à imposição da língua majoritária e para marcar posição de defesa dos direitos dos surdos, em um processo de divergência linguística.

Essas formas de lidar com a língua majoritária podem mudar no curso de vida do indivíduo em razão de novas oportunidades de aprendizado ou em razão de decisões pessoais e concepções filosóficas, mas, de forma geral, elas refletem as oportunidades de desenvolvimento linguístico vividas na trajetória de cada um. Essas diferenças constituem a configuração subjetiva e o bilinguismo individual, comum entre os surdos, expandindo ou limitando as oportunidades de participação social.

A aquisição da língua de sinais ocorre de forma semelhante. As condições de aquisição também determinarão os diferentes níveis e contextos de seu uso. Bernardino (2000) registra que o lar não é o lugar preferido para uso da língua de sinais pelos surdos, uma vez que o desejo da família, de forma geral, é que o surdo desenvolva a língua oral. Fato que se opõe ao que ocorre com minorias linguísticas de línguas orais.

Nesse sentido, Romaine registra o estudo de Fishman, Cooper e Ma (1971) realizado com portorriquenhos moradores de Nova York sobre domínio e congruência, ou seja, onde e quando seria mais provável o uso de sua língua materna – o espanhol. A autora está falando de diglossia e bilinguismo e afirma que a variedade minoritária é, normalmente, aprendida em casa, como língua materna, enquanto a variedade de prestígio é adquirida e apoiada por instituições fora de casa. No estudo com os portorriquenhos, eles identificaram, pela ordem, o domínio familiar, de amizade, religioso, de trabalho e educacional como aqueles em que o uso do espanhol (língua materna) seria mais provável. No caso dos surdos, a posição ocupada pela

família seria improvável, pois um grande número de famílias desestimula o uso da língua de sinais por preconceito, em razão da sua identificação com o universo da deficiência (BERNARDINO, 2000; SANTANA, 2007). Além do preconceito, o desconhecimento da língua de sinais pelos pais torna-os incapazes de proporcionar um ambiente linguístico favorável à aquisição da língua natural dos seus filhos. É na escola que a criança entra em interação com seus pares surdos e começa a aprender a língua, constituindo-se como falante tardio (SANTANA, 2007).

As crianças ouvintes, em geral, chegam à escola falando uma língua na qual serão alfabetizadas, mas crianças surdas chegam sem língua alguma, comunicando-se por gestos domésticos<sup>4</sup>. Observa-se que, mesmo quando a escola não proporciona o aprendizado da LS, como as escolas de orientação oralista<sup>5</sup>, os alunos tendem a aprendê-la com os falantes mais experientes nos contatos informais dentro da escola.

Sem o *input* linguístico na família, os surdos tendem a aprender a língua de sinais fora de casa e alguns não aprendem língua alguma, demandando para a escola a dupla função quanto ao ensino da língua e ao ensino da leitura e da escrita.

### ***1.1.3 Erickson e pedagogia culturalmente sensível***

No início da década de 1960, Labov fincava os primeiros pilares da Sociolinguística quando a sociedade americana vivia a eclosão de movimentos de reivindicação de minorias, especialmente dos negros, pelo reconhecimento da sua cultura e de seus direitos. Era, também, um momento de denúncia da discriminação a que eram submetidos (GUARINELLO, 2007). Naquele momento, a Sociolinguística protagonizou papel importante ao apontar os equívocos que sustentavam os argumentos sobre o parco desenvolvimento de crianças de minorias étnicas e de classes populares na escola. O alegado “déficit cultural” era tido como fator que impedia ou dificultava o desempenho acadêmico das crianças. Labov, ao contrário, apontava para uma questão social que envolvia o (des)conhecimento das variedades linguísticas presentes na sala de aula: as professoras desconheciam as regras da fala das crianças e as crianças desconheciam as regras da fala das professoras.

---

<sup>4</sup> Gestos domésticos: são sinais manuais ou vocais criados com intenção comunicativa, mas não constituem uma língua. Também chamados *home signs* (GOLDIN-MEADOW, 2003; SACKS, 1989), gestos manuais, sinais nativos, sistema de gestos (SACKS, 1989).

<sup>5</sup> Oralista (de oralismo): perspectiva filosófico-pedagógica fundamentada no ensino da fala oral como possibilidade de desenvolvimento acadêmico e social dos surdos.



Nesse cenário, surgiu uma perspectiva para o ensino da língua materna, procurando valorizar as variedades usadas pelos diversos segmentos sociais, geralmente estigmatizados, para acolher a criança com suas características linguísticas e culturais e, a partir delas, apresentar as demais variedades e proporcionar o aprendizado e a apropriação das diversas possibilidades de uso da língua dentro dos contextos em que elas se fizessem adequadas (BORTONI-RICARDO, 2005). Algo muito parecido com a questão que permeia este estudo, mas, no caso dos nossos alunos, sua condição linguística enseja não apenas o acolhimento de sua língua, mas a adoção da educação bilíngue, que vai além de conhecer e respeitar os estilos comunicativos dos alunos, exigindo da escola a apropriação da língua dos alunos e o compartilhamento dos valores que ela congrega.

Erickson (1987), juntamente com Labov, criticou as concepções que justificavam o fracasso escolar das crianças de minorias nos Estados Unidos. Suas ideias eram compartilhadas por um grupo de acadêmicos em um momento em que se começava a crítica à concepção do déficit cultural que substituíra a concepção do déficit biológico (*nurture* versus *nature*).

Os professores atribuíam o fracasso das crianças a fatores que estavam fora dos muros da escola, mas antropólogos com orientação sociolinguística começaram a investigar os fatores intramuros que resultavam nesse quadro e encontraram, nas diferenças culturais e estilos de comunicação existentes entre alunos e professores, a raiz do fracasso escolar. No caso dos nossos colaboradores, sua condição de deficiência tem sido o argumento utilizado pela escola para justificar seu fracasso, mas a falta de conhecimento da língua de sinais ou sua desvalorização no contexto escolar é apontado por muitos autores (SKLIAR, 1998, FERNANDES, 2006; GUARINELLO, 2007; LODI et al. 2002, PINTO, 2011) como um dos motivos que tem levado os surdos ao fracasso escolar. Às questões a respeito da língua soma-se a concepção dos professores sobre a surdez e os sujeitos surdos, resultando na imposição da língua portuguesa sobre eles.

Os pesquisadores sociolinguistas também não negligenciaram outras razões, como por exemplo, as dificuldades enfrentadas pelas minorias especialmente no mundo do trabalho, uma vez que, nessa condição, tinham maiores dificuldades de inserção nesse campo e essas dificuldades, por sua vez, cultivavam, dentro do próprio grupo, mais baixas expectativas quanto à inserção na sociedade americana, traduzidas nos padrões de comportamento e no que esperavam quanto ao desenvolvimento uns dos outros. Esses fatores também se constituíam como causa e consequência do fracasso escolar. As baixas expectativas quanto à inserção social em relação ao mundo do trabalho põem em relevo, no caso dos surdos, a questão da deficiência como uma condição que os estigmatiza mais que o fato de serem falantes de outra

língua e sobre a qual se edificam preconceitos, não só em relação ao trabalho, mas quanto à sua inserção na sociedade como um todo porque a deficiência nutre baixas expectativas não apenas dos surdos em relação a si mesmos, mas da família e dos professores em relação a eles.

Sobre esse quadro real, Erickson propôs o conceito de pedagogia culturalmente sensível<sup>6</sup> que, para ele, significa:

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidades negativas entre alguns alunos e seus professores (1987, p. 355).

Para ele, professores e alunos estão envolvidos em uma relação de confiança em que os dois enfrentam o risco de falhar, mas deve ser inerente ao processo de aprendizagem a confiança que ambos precisam depositar um no outro para enfrentar esse risco.

O enfrentamento do risco leva em conta que a imbricada relação entre professores e alunos é sustentada na legitimidade da escola e na confiança quanto aos seus objetivos e programas. Aceitar a autoridade da escola exige confiança de que os interesses mútuos serão respeitados. No caso das minorias, significa considerar seus valores, sua língua e seus costumes. Mas a autoridade da escola brasileira tem sido questionada pelos surdos em razão do modelo de educação bilíngue, preferencialmente no ensino regular, adotado como política de educação para os surdos. Esse modelo educacional de bilinguismo seguido no Brasil, na educação dos surdos, aproxima-se daquele implantado na Itália, na França e na Espanha cujo princípio básico é a inclusão com a matrícula de todos os alunos no ensino regular. Nesse modelo, a escola deve responsabilizar-se por uma educação para a diversidade e implementar recursos para atender às necessidades especiais dos alunos (LACERDA, 2006). Nesse sentido, a organização do sistema educacional leva em conta a deficiência como especificidade dos surdos, entretanto a comunidade surda reclama o reconhecimento de sua condição linguística na estruturação de sua educação.

Há um paradoxo quando se tenta conjugar os direitos linguísticos dos surdos com o modelo de inclusão adotado no Brasil. Por um lado, o fundamento filosófico que sustenta a inclusão representa avanço para a sociedade moderna quando propõe o respeito à diferença e a exclusão de todas as formas e estruturas que possam implicar na segregação de grupos

---

<sup>6</sup> No original, *culturally responsive pedagogy*. Traduzido por pedagogia culturalmente sensível em Bortoni-Ricardo e pedagogia culturalmente responsiva em Kleiman.

humanos em razão de suas diferenças. A inclusão e o respeito à diversidade concretizam-se na educação, no direito de todas as crianças aprenderem juntas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), mas a principal diferença que o surdo traz para a escola é a sua língua. Dessa forma, não se pode falar em inclusão do surdo sem falar de sua situação linguística. Kyle (1999) nos diz que a principal função da escola é dar a resposta eficaz que a necessidade do aluno enseja, nesse sentido, não se pode fechar os olhos para as necessidades linguísticas dos surdos e as suas implicações. Como atender às necessidades linguísticas dos surdos no contexto de “todas as crianças juntas”?

Silva (2001) afirma que o debate em torno da inclusão negligencia a própria legislação que o assegura, como o artigo 19 da Declaração de Salamanca (1994).

Políticas governamentais deveriam levar em total consideração as diferenças e as situações individuais. A importância da língua de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

A autora critica o argumento da igualdade quanto à colocação dos alunos surdos e ouvintes juntos, ressaltando as diferenças sócio-histórico-culturais que devem ter implicações linguísticas e pedagógicas na organização de sua educação. Ressalta, ainda, a tensão envolvida com a presença de duas línguas na sala de aula com grupos de alunos ouvintes majoritários e surdos minoritários. Nesse sentido, a autora, expõe a falta de clareza quanto à educação bilíngue dos surdos e discute questões de poder e assujeitamento implicadas nesse processo.

Para dar respostas eficazes às necessidades que o aluno trazem para a escola, o sistema educacional precisa enfrentar suas reais demandas, no caso específico, a questão linguística. Se não o fizer, corre o risco de deixar apenas nas mãos dos professores a missão de encontrar os recursos para atender às necessidades especiais dos alunos. Por isso, a escola brasileira ainda não inspira a confiança proposta por Erickson (1987) quanto ao respeito aos valores sociossimbólicos dos estudantes surdos que almejam uma educação bilíngue. Assim, as implicações da organização do sistema educacional refletem-se na sala de aula, onde o professor terá de dar conta do programa educativo dentro de um quadro organizacional incompatível com o tratamento pedagógico que esse aluno requer.

Erickson nos diz que adotar a perspectiva da pedagogia culturalmente sensível é construir um cenário em que os professores estarão cientes que lidarão com a diferença,

porque eles podem transformar a diferença em fator positivo ou negativo, dependendo da maneira como a tratem na sala de aula. Erickson (1987) observou, em especial, as questões linguísticas. Viu que, em contextos em que crianças de minorias manifestavam-se em sua língua, o resultado de sua aprendizagem dependia da postura do professor frente à diferença; se respeitada no âmbito escolar, seus resultados eram mais positivos, se estigmatizadas, as crianças mantinham seus níveis de aprendizagem muito baixos, fato que o autor chamou de resistência.

A partir dessa constatação, o autor discute o papel da escola e do professor como reprodutores de práticas e consensos culturalmente estabelecidos que operam para a manutenção das forças de poder favoráveis ao grupo dominante. Para ele, a escola é *locus* de conflito e espaço onde se encontram forças opostas. Com base em Gramsc (apud ERICKSON, 1987), Erickson discute o conceito de hegemonia, levando para essa discussão as práticas que são gestadas culturalmente e reproduzidas no âmbito educacional, mantendo as classes e os grupos minoritários naqueles lugares já definidos no contexto social mais amplo.

As práticas hegemônicas fazem-se presentes no contexto da sala de aula nas escolhas e nas posturas do professor que podem estigmatizar ou estimular os grupos minoritários no seu desenvolvimento escolar. Erickson (1987) afirma que a perspectiva da pedagogia culturalmente sensível não é apenas um meio de manter a legitimidade e a confiança entre professor e aluno, mas, se as crianças e seus pais acreditam nos objetivos e interesses da instituição escolar e se elas sabem que seus estilos culturais serão respeitados, elas não desenvolverão resistência contra a escola e irão reconhecer a sua autoridade e a do professor, uma vez que essas não violam seu marcos identitários simbólicos.

Para Erickson (1987), em um ambiente de confiança mútua, os alunos “consentem” em aprender. Isso demonstra que o não aprendizado pode ser entendido como uma reação ao contexto que estigmatiza as diferenças manifestadas pelas minorias. Ele conclui que legitimidade, confiança e consentimento mostram-se como fatores fundamentais ao sucesso escolar.

Na linha do pensamento de Erickson (1987), Basso (2003) denomina o baixo rendimento escolar dos surdos de resistência, evidenciando que eles, inconscientemente, se negam a aprender quando o conteúdo e a metodologia que lhes são oferecidos estão dissociados dos seus interesses e modos de aprender. Na mesma linha, Dorziat (2009) vincula a “educação para todos” e as políticas de inclusão dentro de um projeto neoliberal que não pôs fim aos mecanismos de apagamento das diferenças existentes na sociedade, mas que, pelo contrário, continua buscando sua homogeneização.

### ***1.1.4 Inclusão da historicidade dos alunos na compreensão de sua condição linguística***

A proposta de Erickson (1987), ao postular a pedagogia culturalmente sensível, tem como objetivo enfrentar as forças de poder que se materializam nos acontecimentos linguísticos da sala de aula, mas resta-nos identificar a natureza desses acontecimentos, bem como os instrumentos conceituais que possam nos ajudar a superar o *status* que o aluno surdo e sua língua ocupam nas avaliações e na prática dos professores. Nesse sentido, Hymes (2009) nos ajuda a inserir a historicidade dos alunos na análise de suas produções linguísticas, fornecendo-nos lentes com as quais podemos aprimorar nossa sensibilidade para enxergar tanto o texto escrito pelo surdo na língua majoritária quanto os diferentes usos que ele faz das línguas que está aprendendo.

A sala de aula é o cenário onde se estabelecem os mais variados eventos de comunicação: uma conversa informal, a narração de um fato, a exposição de um conhecimento, a leitura e a escrita de um texto, de uma frase. São ocasiões em que o desempenho comunicativo e linguístico do aluno estão sob a avaliação dos professores e estes são, de modo geral, muito sensíveis ao erro, especialmente aqueles que envolvem a linguagem escrita, comumente perpassada pela linguagem oral. É objetivo da Sociolinguística compreender as diferenças linguísticas manifestadas pelos alunos. Bortoni-Ricardo (2014, p. 14) lembra-nos que a Sociolinguística é “caudatária do conceito de competência comunicativa do linguista norte-americano Dell Hymes”. É bastante confortador, pela aproximação com o universo da deficiência, saber que o estudo seminal de Dell Hymes, feito pela primeira vez em 1966, foi apresentado à Conferência de Planejamento de Pesquisa em Desenvolvimento de Linguagem entre Crianças Deficientes, organizada pelo Departamento de Psicologia e Orientação Educacional da Escola de Pós-Graduação Ferkauf da Universidade Yeshiva, em Nova Iorque, em junho de 1966 com o objetivo de “contribuir para o estudo dos problemas de linguagem de crianças excepcionais”. A aproximação a que me refiro consiste em que as crianças “excepcionais”, assim como as crianças surdas, têm o desenvolvimento da linguagem atipicamente caracterizado, no sentido usado por Vigotski (1997), ou seja, os planos de desenvolvimento biológico e cultural não se fundem de acordo com a regularidade esperada no desenvolvimento típico.

Bortoni-Ricardo (2004) define atributos socioestruturais e sociofuncionais que explicam a existência das diversas formas de falar que as crianças trazem para escola e que acabam por impactar a forma como irão participar das práticas orais e escritas na sala de aula. Os atributos socioestruturais estão na origem do falante enquanto os funcionais resultam da

dinâmica das interações sociais. São atributos como idade que propiciam as diferenças entre falares intergeracionais; de gênero que caracterizam as diferenças entre a fala de homens e a de mulheres; de *status* socioeconômico que levam em conta a distribuição e acesso dos bens materiais como uma variável na compreensão das diferenças linguísticas; de grau de escolarização, de inserção no mercado de trabalho e de redes sociais que constituem os grupos com os quais o indivíduo interage, ou seja, seu grupo de referência. Certamente, Bortoni-Ricardo (2004) está falando do universo de crianças ouvintes e, a partir de suas colocações, resta-nos pensar que atributos dos surdos têm impacto nas formas de falar que trazem para escola. Por isso, lembramos que Hymes também inclui as condições sensoriais como variáveis implicadas no acesso que o falante tem aos recursos linguísticos ao produzir sua fala, assim, incluímos dois atributos que perpassam a aquisição da língua oral na modalidade escrita que o surdo aprende como segunda língua. Veremos que, para examinar esses atributos, precisamos nos servir dos aspectos socioestruturais e sociofuncionais mencionados por Bortoni-Ricardo. São eles:

**Constituição linguística:** diz respeito à língua que o aluno fala que pode variar de acordo com suas oportunidades de aquisição que ele teve ao longo da vida, podendo resultar vários perfis, tais como:

*Surdo sinalizante:* usuário da língua de sinais, cuja aquisição pode ser precoce ou tardia. O desenvolvimento linguístico precoce e a aquisição da LS é característica das crianças surdas de pais surdos e ocorre no contexto familiar desde o nascimento. Essa vantagem é apontada como condição para que as crianças sinalizantes se tornem melhores leitores que seus pares, filhos de pais ouvintes (GARCIA, 2003). A aquisição tardia ocorre fora do lar, geralmente na escola, e é característica das crianças de pais ouvintes que não têm condições de oferecer ambiente linguístico favorável à aquisição da língua de sinais para seus filhos. O atraso na aquisição de linguagem torna a alfabetização mais difícil porque as crianças entram no processo com poucas habilidades linguísticas gerais em razão da pobreza de seu conhecimento de uma língua específica. Strong e Prinz (1997, 2000 apud GARCIA, 2003), realizaram uma pesquisa com foco na competência em ASL *versus* desempenho leitor em inglês e constataram que, quando o nível de ASL dos surdos de pais ouvintes era igual ao dos surdos de pais surdos, não havia diferença na competência leitora, concluindo que a aquisição de ASL melhora a leitura de todos os surdos, mas ressalta a importância do *status* linguístico parental. Ainda os estudos de Musselman (2000) como os de Garcia (2003) apuram que há uma relação positiva entre aquisição de LS como primeira língua e desenvolvimento em segunda língua.

*Surdos oralizados*: são os surdos que aprenderam a língua oral de forma sistemática (não natural), mediante terapia fonoaudiológica. Santana (2007) registra as diferentes implicações da amplificação sonora com o uso do aparelho auditivo e do implante coclear no desenvolvimento da oralização, mas, tanto em um caso como no outro, as diferenças individuais são determinantes para o resultado do processo de oralização, não se podendo esperar uma fala efetiva de todas as crianças que são submetidas a esse processo. Muitos surdos são submetidos a longas terapias de fala, mas não desenvolvem uma fala compreensível que se constitua em instrumento de comunicação efetivo.

*Surdos bilíngues*: Santana (2007) diz que o bilinguismo é desejável para a inserção social plena dos surdos com a competência nas duas línguas, a LS e a LO da comunidade majoritária, mas já vimos que o bilinguismo dos surdos revela as oportunidades de aquisição que eles têm ao longo da vida, constituindo aspectos do bilinguismo individual, caracterizado pelo uso e pelos níveis de proficiência bastante variáveis nas duas línguas.

**Proposta educacional:** oralismo, bilinguismo e comunicação total (CT) são perspectivas filosóficas que se concretizam em propostas pedagógicas, cada um com sua visão da surdez, do sujeito surdo e do papel da língua na sua educação. O oralismo tem sua ênfase no desenvolvimento da língua oral majoritária; a comunicação total utiliza-se de todos os recursos orais e visuais, e o bilinguismo tem a LS como L1 e a LO como L2, como veremos mais detalhadamente mais adiante. A proposta educacional tem consequência direta na forma como os surdos se relacionam com as línguas e nas formas de falar que trazem para a escola.

Além desses atributos, outros podem se fazer importantes, tais como: surdez pré-linguística ou pós-linguística, primeira língua adquirida, outra deficiência associada à surdez. Como considerar esses aspectos no contexto da análise das produções orais e escritas dos surdos?

Voltando para Hymes (2009), seu propósito era examinar especificamente o papel da língua e o seu tratamento no contexto da análise linguística. No seu texto original, Hymes (2009) vê uma oportunidade de contribuir com a teoria linguística a partir da análise dos problemas de ordem prática da linguística estruturalista, confrontando-os com os postulados da linguística funcionalista que começava a se desenvolver (BORTONI-RICARDO, 2014). Como minha intenção não é a análise linguística, embora saiba de sua importância, utilizarei os argumentos de Hymes (2009) para ressaltar a necessidade de consideração da historicidade dos alunos surdos no contexto educacional, ou seja, a necessidade de inclusão dos seus atributos quando da análise do uso que fazem da língua falada e escrita.

No seu estudo, Hymes (2009) objetivava mostrar que a teoria linguística somente considerava um falante ideal aquele que era capaz de adquirir, reproduzir e compreender qualquer sentença da língua. Nessa perspectiva, o sujeito é apartado do seu mundo social e das condições que o constituem. Hymes (2009) tinha o propósito de inserir a análise da fala em relação ao uso social e ao contexto em que ela é produzida, pois, na teoria criticada por ele, as regras e a estrutura do sistema linguístico não são concebidas como elementos sujeitos à dinâmica do seu uso, posto que essa mistura poderia contaminar a pureza da “verdadeira” língua.

Para Hymes (2009), essa concepção de que os dados da língua em uso contaminam a verdadeira língua, previne contra a possibilidade de se explicarem as diferenças “comunicacionais” por fatores inerentes às crianças, como as diferenças raciais, mas mostra-se frágil e “maléfica” por não “poder nos seus termos lidar com as diferenças” (p. 76). Por isso, o autor ressentia-se da falta de fatores socioculturais e defende sua inclusão na abordagem da competência comunicativa com papel “claro e constitutivo”, pois a desconsideração desses fatores não é apenas um lapso, mas uma escolha ideológica, uma vez que a exclusão dos mesmos deixa mais fácil a tarefa do gramaticista, mas não reflete, nem dá conta dos modos de falar, por isso, o autor advoga a inclusão de dados “contaminados”, ou seja, a língua verdadeiramente em uso que carrega as marcas sociais de seus usuários e a condição humana que lhes é intrínseca. Para ele, o falante-ouvinte ideal é uma mera elaboração teórica que está sempre sob condições controladas, por isso não resiste a mais simples experiência prática, em que os fatores socioculturais exercem influência sobre a forma de falar, deturpando a língua pura.

A inclusão da diversidade situa o estudo da língua em meio à dinâmica social em que, ao não ser possível controlar as determinantes, obriga a inclusão da análise social do contexto e das condições em que os sujeitos fazem uso do sistema linguístico, não fundamentados nas regras da gramática, mas no fluxo das relações, nas quais fatores psicossociais e políticos condicionam as escolhas linguísticas do falante. Nesse sentido, o estudo sai do âmbito limitado do sistema e abre-se para a multiplicidade de fatores que influenciam o uso da língua. Tais fatores não devem ser tomados apenas de forma transitória, mas de forma explícita e sistemática.

A inclusão da diversidade deve levar os professores de surdos a incluir suas condições históricas que resultam na sua constituição linguística como fatores que legitimam suas produções orais e escritas nas línguas que estão aprendendo na escola. Ao discutir o lugar da heterogeneidade na teoria linguística, Hymes (2009) antevia a inclusão de temas como “diferenças socioeconômicas, domínio de muitas línguas, relatividade de competência,



valores expressivos, percepção socialmente determinada, estilos contextuais, e normas comuns para a evolução de variáveis” (p. 84-85).

O falante-ouvinte ideal, para Hymes (2009), é multilíngue por dominar uma ou mais línguas ou simplesmente por dominar as variedades funcionais de uma mesma língua, além desses fatores, para ele sempre haverá divergência em um grupo de falantes sobre a adequação de cada variedade a determinadas funções sociais, mas o uso de determinada língua ou variedade sempre estará sujeito a uma atitude avaliadora pelos membros de um grupo, pois a internalização de atitude e valores sobre a língua e seu uso é feita concomitantemente à sua aquisição.

O texto de Hymes (2009) faz as primeiras reivindicações em torno da diversidade cultural que influencia a competência para entender e produzir a língua; para abrigar esse elemento na análise linguística, é necessária uma revisão das noções de competência e desempenho. Ele faz uma incursão nos conceitos de competência e desempenho, tal como abordados na perspectiva gerativista para dizer, ao final, que o conhecimento que os indivíduos têm e o uso que fazem do sistema linguístico não são idênticos entre os indivíduos que falam uma mesma língua assim como o conhecimento e o uso que determinado grupo faz não é idêntico ao sistema linguístico formal que utilizam.

Ele submete o conceito de competência a múltiplas condições e influências do material, do ambiente, bem como das características do evento de fala que compõem o contexto em que se fala e, ainda, agrega ao conceito de desempenho os aspectos reais da vida comunicativa como os gêneros sob os quais a fala é produzida e interpretada como elementos para avaliação linguística. Além disso, ele acrescenta à competência o conceito de viabilidade no qual inclui “fenômenos sensoriais, e cognitivos, como a audição, a memória, etc.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74).

A variedade que Hymes (2009) aponta – e para a qual ele faz o apelo quanto à inclusão de fatores socioculturais – não se restringe às condições em que ocorre o uso da linguagem, no limite do contexto dos eventos e do gênero utilizado, em razão dos quais a fala e o seu significado devem ser avaliados, apontando para os estudos de base etnográfica para identificação das diferenças na competência linguística de crianças.

O objetivo do autor é chamar a atenção para a educação de crianças de classes desfavorecidas e crianças “cuja L1 ou sua variante é diferente da ensinada na escola” (p. 68) e *considerar o confronto* que essas variedades enfrentam na escola e na sociedade. Quando a escola estabelece expectativas quanto à comunicação dos alunos – tendo por referência os valores da escola e as diferenças, sejam elas dos sistemas fonético-fonológicos, sejam elas das

habilidades linguísticas –, as diferenças podem gerar má compreensão ou má interpretação, importando em avaliações negativas por aqueles que determinam o padrão, em outras palavras, quando as crianças menos favorecidas chegam à escola com uma L1 ou sua variante diferente do padrão valorizado, essas crianças podem ser incompreendidas e mal interpretadas pela instituição.

A orientação do autor para o sucesso do trabalho educacional é a introdução dos modos e das formas de discursos, considerando as pessoas e as suas características particulares, bem como os seus modos e as rotinas linguísticas os quais servirão de base para todo o trabalho posterior da escola. Sob essas condições, o trabalho da escola terá o sucesso pretendido. Discutiremos a inclusão dos modos e das formas de discursos, assim como as rotinas linguísticas mais adiante com a ajuda de Cazden (1991), para quem, em classes multiculturais, quando professor e aluno vêm de mundos diferentes, é responsabilidade do professor fazer a conexão entre esses mundos, adaptando a estrutura de interação com o modelo da cultura dos alunos.

Para Hymes (2009), nesse contexto de heterogeneidade social e linguística, deve ser considerada a noção de interferência linguística pela qual se pressupõe a existência de interferência recíproca entre diferentes sistemas linguísticos. Em vez de comparar a variedade da classe desfavorecida como a variedade valorizada na escola, a noção de interferência requer a descrição sociolinguística dentro da qual a variedade pode ser compreendida, pois demonstra os fatores sociais e históricos pelos quais a variedade se constitui, além das funções sociais que a língua desempenha, rompendo com a tradição de equiparação de línguas e culturas, dissociadas de seus contextos históricos.

As questões linguísticas devem ser tratadas no quadro em que se originam e ganham sentido, pois as diferenças linguísticas são secundárias às atitudes que se têm diante delas. Mais importante que ressaltar as diferenças é entender o papel atribuído a elas e como este determina condições de uso social no contexto de diversidade linguística.

Por isso, o autor chama a atenção para o valor de uma “teoria integrada de descrição sociolinguística” pela qual as descrições linguísticas são funcionalmente motivadas, em que as dimensões sociolinguísticas subjacentes de estudos diversamente nominados (dialetos, crioulo, jargão, bilinguismo) possam ser contextualizadas dentro de uma base conceitual comum que, uma vez contextualizadas, se possa tratar das diversas relações que apresentam, tais como relações entre códigos, mudança de código e tipos de interferência entre códigos. Bortoni (2004) e Mollica (2000) defendem a pesquisa sociolinguística de cunho etnográfico

para o inventariado das características da produção linguística, especialmente quando elas divergem do padrão ensinado na escola.

Além de fatores sociolinguísticos que constituem os antecedentes do falante, Hymes defende a inclusão das condições de produção do discurso ao introduzir o conceito de viabilidade como parte da competência comunicativa (BORTONI-RICARDO, 2005). Esse conceito diz respeito ao acesso que o falante tem aos recursos comunicativos para que sua fala seja viável. O acesso pode ser facilitado ou restringido de acordo com as condições presentes no momento da fala, havendo condições de relaxamento e condições de pressão ou estresse comunicativo que atuam sobre o indivíduo, reduzindo ou ampliando as possibilidades de uso da fala. O apoio contextual, a complexidade cognitiva e a familiaridades com as rotinas são condições que podem influenciar a viabilidade comunicativa.

O apoio contextual refere-se aos recursos e às informações do contexto social que podem ser utilizados pelos interagentes no seu comportamento verbal e não verbal, pelos quais ratificam-se mutuamente na medida em que produzem e interpretam significados. O uso do contexto próximo será mais evidente quando os interagentes compartilharem os mesmos antecedentes sociolinguísticos. Eles serão as pistas de contextualização nas palavras de Gumperz (2002).

A complexidade cognitiva diz respeito à quantidade de informação que o falante precisa processar. Quanto mais desconhecidos forem os recursos linguísticos, maior esforço será exigido do falante para desempenhar as tarefas do evento comunicativo. A estrutura do evento também exerce influência sobre o falante: os eventos casuais, governados por regras interacionais e orientados para o ouvinte, exercem menor pressão que aqueles orientados para informação, pois nesses o falante deve primar pela clareza e os recursos comunicativos não são contextualmente construídos, mas devem ser buscados no próprio repertório.

Familiaridade com as rotinas comunicativas: as rotinas comunicativas são modos de falar: recitação do alfabeto, contagem de números, saudações. Para Hymes (apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 66), as rotinas “são convenções interacionais que variam de uma cultura para a outra”, por isso, as culturas diferentes não podem ser avaliadas pelo mesmo padrão.

Considerar os antecedentes sociolinguísticos e as condições de produções da fala é o que os sociolinguistas aconselham para evitar atitudes de desrespeito em relação à língua e ao seu falante. Dentro da classe bilíngue, duas culturas encontram-se, tornando a sala de aula um microcosmo onde se manifestam as relações de poder que são inerentes ao contato linguístico.

Bortoni-Ricardo (2004b) analisa essa situação em relação às crianças que trazem variedades da Língua Portuguesa que vão de encontro à variedade ensinada na escola e geram

situações de estigma. Para isso, ela analisa a comunidade de fala brasileira para mostrar os fatores envolvidos na constituição linguística das crianças. Para além da compreensão da formação sociolinguística do Brasil, a autora aborda a questão do erro dentro de um quadro em que os valores culturais em que o percurso histórico das crianças são respeitados como traços legítimos e indissociáveis da condição que elas apresentam ao chegar à escola. Seu estudo nos inspira quanto aos princípios que possam assegurar um tratamento respeitoso aos “erros” que os surdos manifestam no processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Mollica (2000) chama a atenção para as diferentes atitudes que podem ser adotadas frente ao erro. Se a atitude for prescritivista, os erros serão tomados em relação ao padrão culto da língua. Nesse sentido, deverão ser combatidos e eliminados. Se a atitude for descritivista, os erros serão compreendidos, considerando fatores linguísticos e antecedentes históricos do falante não para serem ratificados, mas para serem respeitados e considerados quando da apresentação de outras variantes da língua especialmente aquelas próprias da escola.

Em Bortoni-Ricardo (2006), fica claro o posicionamento da Sociolinguística frente ao erro, partindo dos estudos de Hymes (2009), ela intenta incluir o percurso histórico dos alunos na análise dos erros cometidos na aquisição da escrita. Em Bortoni-Ricardo (2005, p. 53), a análise e a diagnose são úteis para a “identificação do erro, bem como para elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência”. A análise do erro deve ser feita a partir do conhecimento do perfil sociolinguístico do aluno. No caso dos alunos surdos, o estudo pode ser iniciado pela identificação de seus erros e, a partir daí, a criação de categorias de análise para posterior intervenção, não esquecendo que a análise do erro não tem um fim em si mesma, mas se constitui em estratégia para ajudar o professor a identificar a sua incidência e preparar estratégias e os materiais que ajudem os alunos a superá-los.

Há muita diversidade na produção escrita e oral dos surdos e, de maneira geral, ela reflete as condições de aquisição das línguas, a escolaridade, além de outros antecedentes sociolinguísticos que só se revelam quando a história de vida é conhecida. Esses antecedentes têm influência direta nas produções linguísticas dos alunos surdos e devem ser considerados quando da análise de seus erros: a constituição bilíngue ou monolíngue, a primeira língua adquirida, a aquisição precoce ou tardia da língua, a surdez pré ou pós-linguística, o acesso à língua oral pelo resíduo auditivo ou seu aproveitamento, a presença da LS na escolarização, entre outros. Certamente, a condição biológica com a consequente privação sensorial e o fato de ser aprendiz de Língua Portuguesa como segunda língua são fatos de grande relevância na definição dos atributos sociolinguísticos, mas esses aspectos poderiam se incorporar aqueles citados por Bortoni-Ricardo (2006) para que a análise pudesse contemplar os fatos não

linguísticos relacionados ao falante, os fatos linguísticos relacionados à língua e à sua estruturação, tirando a centralidade da variante-padrão própria da escola como parâmetro para análise do erro para incluir os atributos do sujeito e de sua trajetória sociolinguística.

A adoção desses princípios na análise dos erros dos alunos surdos ainda carece de estudo e sistematização, especialmente no que diz respeito ao que Bortoni-Ricardo (2004) aconselha: a pesquisa etnográfica para o inventário desses erros e posterior sistematização da intervenção. Fernandes (2002) e Bernardino (2000) elencam especificidades da escrita dos surdos em Língua Portuguesa que são originadas, segundo Fernandes (2002, p.5), do “funcionamento linguístico-cognitivo baseado em processos essencialmente visuais e não orais-auditivos como acontece com pessoas ouvintes”. O inventário apresentado por Fernandes (1999, 2002) inclui aspectos gramaticais tais como: a incorporação das regras ortográficas, a omissão ou a utilização inadequada dos artigos; a omissão ou o uso inadequado dos elementos conectivos; a ausência da desinência para gênero e número; a ausência de flexão de tempo, modo e pessoa; a tendência ao uso do infinitivo; a omissão de verbos de ligação. Além das razões apontadas por Fernandes (2002), Bernardino (2000) considera que os “erros” desses alunos são, ainda, produto da influência que a língua de sinais exerce na aquisição da língua portuguesa.

Pesquisas ainda são necessárias especialmente para que se estabeleçam categorias não apenas quanto aos fatores linguísticos relacionados ao sujeito que fala em razão de suas características perceptuais ou à estrutura das línguas, mas que possam incluir os atributos sociolinguísticos supracitados, tarefa que pode ser potencializada pela ação conjunta do alfabetizador e do linguista. Para Mollica (2000, p. 17), “tomar conhecimento dos usos linguísticos, de suas adequações e inadequações, e desenvolvê-los de forma sistemática constituem as pré-condições fundamentais à aquisição e desenvolvimento de uma língua escrita e falada em toda a sua plenitude”. Ao desenvolver a capacidade de entender as dificuldades que o aluno enfrenta com a língua, o professor torna-se mais compreensivo e mais habilitado a promover o ensino por modos efetivos que contemplem o aluno e as suas formas de lidar com a língua.

Na falta de estudos próprios com os surdos, a aplicação desses princípios nos ajuda a entender as causas dos erros dos surdos, incluindo, além dos atributos sociolinguísticos, a modalidade das línguas e a condição de aprendizes de segunda língua, apontando a direção de um caminho já pavimentado quanto ao ensino de língua materna para as crianças ouvintes que pode ser interpretado para o campo da surdez.

### ***1.1.5 Pedagogia culturalmente sensível e interações em sala de aula***

Ao prefaciar o livro de **Cenas de sala de aula** (COX; ASSIS-PETERSON, 2001), Erickson nos diz que o modelo de classe que temos hoje é muito antigo. Há cerca de 140 anos, as salas de aula têm a mesma configuração arquitetônica e são constituídas por um número considerável de jovens e crianças sob os cuidados de um adulto. Apesar das semelhanças, Erickson (2001) adverte que, se observarmos o que acontece dentro delas, descobriremos que o que se passa em uma sala de aula pode ser muito diferente de outra logo ao lado com a mesma quantidade de alunos, da mesma faixa etária. O elemento principal dessa diferença é a interação conduzida pelo professor.

Por isso, o autor ressalta a importância do estudo da interação, pois ela é o elemento que cria o ambiente propício à aprendizagem. Aspectos como práticas e recursos utilizados pelo professor colaboram com a interação, mas a linguagem e o discurso são os meios mais efetivos pelos quais ela se concretiza e a análise microssociolinguística possibilita a identificação dos elementos críticos que constituem a interação e que propiciam ou dificultam a aprendizagem.

Os estudos de Mehan marcam o início da etnografia do discurso de sala de aula (*apud* COULON, 1995). Ele identificou não só a estrutura do discurso (iniciação – resposta – avaliação – IRA), mas a forma como este organiza a aula como um evento social, no qual professores e alunos têm comportamentos gestuais, paralinguísticos e verbais que são marcadores estruturais e situam uns aos outros no desdobramento dos acontecimentos, produzindo a organização da vida cotidiana. Esses marcadores são produzidos na negociação intersubjetiva dos atores sociais e são passíveis de identificação pelo pesquisador.

Para Mehan (*apud* COULON, 1995), os professores podem desenvolver estratégias de interação que podem favorecer mais a alguns alunos em detrimento de outros. Por isso, as estratégias devem ser coletivamente negociadas, para tornarem-se parte da “competência social” dos alunos. É essa competência que possibilitará ao aluno “produzir e interpretar comportamentos e discursos socialmente adequados” (MEHAN *apud* COULON, 1995) e por ela ser capaz de expressar o saber acadêmico.

Coulon (1995, p. 120) desenvolve o conceito de “filiação” pelo qual as normas que regem a sala de aula são tácitas e os alunos devem “deduzir do contexto que os informa a maneira adequada de se envolver na interação da turma”. Dessa forma, compreender como, quando e de que forma falar significa estar inteirado das normas de participação na vida social do microcosmo da sala de aula que dão ao aluno ao senso de pertencimento ao grupo. Mehan

(*apud* COULON, 1995) afirma que as atitudes do professor ajudam de forma diferente os diferentes tipos de aluno na identificação das regras que regem a vida social em sala de aula e propiciam a participação como membros legítimos dessa comunidade. Esses aspectos instigam-nos a entender as estratégias discursivas do professor na tentativa de incluir o respeito à cultura dos alunos e à inserção de seus modos específicos de participação na vida social da sala de aula.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 45) afirma que, “no começo dos anos 1980, dois aspectos da didática de sala de aula ganharam relevância, especialmente, em países industrializados: a interação professor-aluno e a qualidade do processo de aprendizagem”. Essa preocupação levou professores a pesquisarem sua prática. A atenção voltava-se para as próprias estratégias utilizadas em sala de aula para verificar quais eram mais favoráveis à aprendizagem dos alunos.

Um princípio que tem guiado tais estudos é o da pedagogia culturalmente sensível, que já vimos ao explicar o pensamento de Erickson (1987) e seus colegas sociolinguistas. Constatamos que Labov (*apud* BORTONI-RICARDO, 2005) encontrou problemas de interferência dialetal bem como de valores da cultura dominante que prevaleciam na sala de aula em detrimento daqueles representativos dos grupos minoritários, cujo desempenho escolar era sempre inferior. Na busca de alternativas que pudessem minorar esse embate, a consideração dos valores que estavam em jogo na sala de aula passou a ter uma atenção deliberada para a qual se postulou a pedagogia culturalmente sensível, cujo objetivo é explicitado por Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), “é objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos”.

Essa proposição materializa-se no conjunto de posturas, atitudes e expectativas que o professor cultiva em relação aos alunos e aos seus valores, aos costumes e aos modos de falar, na perspectiva da eliminação das diferenças que se manifestam e suscitam reações que criam, na sala de aula, uma atmosfera desfavorável à participação e ao desenvolvimento de todos os alunos. Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2011) tem se dedicado a essa questão, especialmente quanto ao modo de falar das crianças brasileiras que, considerando o *continuum* rural urbano, se encontram mais próximas do polo rural que se caracteriza pela fala caipira e traz para escola traços linguísticos que podem criar reações negativas da professora e dos colegas. A autora aconselha respeito às características culturais dos alunos, alertando que uma reação desrespeitosa pode gerar insegurança e comprometer o desenvolvimento do aluno. Lembrando-nos dos ensinamentos de Erickson (1987), nessa situação, os alunos desenvolvem resistência em relação à escola e aos conteúdos de seu currículo.

No campo da educação de surdos, o problema concretiza-se na falta de reconhecimento das necessidades linguísticas dos alunos, em especial na desvalorização da língua de sinais no contexto da escola, mas Bortoni-Ricardo e Dettoni (*apud* COX; ASSIS-PETERSON, 2001) analisam várias situações em que as diferenças linguísticas podem causar problemas às crianças e destacam a atitude do professor que, considerando o conceito de pedagogia culturalmente sensível, pode ter uma participação positiva no ajustamento da criança à cultura escolar. As autoras apresentam as seguintes sugestões no tratamento dessa questão:

Aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhes são familiares; respeitar-lhes as peculiaridades, desenvolver recursos que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo; acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como, quando e por que usar esses estilos (p. 102).

Essa atitude evita que o professor sobreponha seus valores e crenças sobre o aluno. Tais valores são culturalmente construídos e podem ter implicações mais complexas cuja superação envolve elementos de difícil identificação. Foi o que Cazden (1991) constatou ao submeter narrativas de crianças pobres e negras à avaliação de professores brancos e negros. Ao ouvir as histórias gravadas, os professores brancos as consideraram incoerentes e difíceis de entender; já os professores negros, avaliaram positivamente as mesmas narrativas. A respeito de uma história particular, os professores brancos chegaram a presumir que a criança teria problemas com leitura, baixo rendimento escolar, além de problemas emocionais. Já os professores negros consideraram a mesma história bem estruturada, de fácil entendimento, levando-os a concluir e que a criança seria verbalmente brilhante, assim como seu desempenho escolar.

No contexto dos professores brancos, Cazden (1991, p. 29) encontrou uma professora branca neozelandesa que fez uma avaliação muito semelhante à dos professores negros, levando a autora a ressaltar a “sua receptividade geral para os significados subjacentes que a menina tentava expressar”. Para Cazden (1991), essa receptividade é a capacidade central necessária para um fazer pedagógico culturalmente sensível porque expressa a capacidade de considerar as diferenças culturais, sem adotar os próprios valores como modelo para avaliar o aluno.

Cazden (1991, p. 63) vê a sala de aula como um “sistema social complexo” regido por normas implícitas e explícitas que governam as ações de seus atores e, além das narrativas dos



alunos, Cazden (1991) deteve-se sobre a conversação que tem lugar na sala de aula. Para ela, a escola apresenta-se como um ambiente cultural diferente da família em que as oportunidades de falar são mais restritas e os tópicos são mais definidos e avaliados pelo professor, restringindo a fala espontânea do aluno. Entretanto, apesar de desafiante, essas diferenças entre a família e a escola não se apresentam da mesma forma para todos os alunos. Alguns terão mais dificuldades de se adaptar ao ambiente escolar em razão de diferenças culturais.

Para tratar a questão, Cazden (1991) parte do trabalho de Philips (2002) sobre os índios de Warm Springs para falar das diferenças culturais na interação. A autora ressalta a necessidade de o professor respeitar e adotar os modos particulares que os alunos fazem da linguagem em razão de sua origem cultural. É o que ela denomina compatibilidade cultural pela qual “nossa responsabilidade para com as crianças [de outras culturas] deve ser encontrar a maneira de estabelecer conexões entre suas palavras e significados e as nossas” (p. 85).

Cazden (1991) observou os comportamentos de uma professora, ratificando seus interlocutores e concluiu que as suas posturas e palavras podem atingir de forma diferente os diferentes alunos em sala na medida em que são focalizados (particularizados) durante sua fala, afetando “sua capacidade de produzir respostas que demonstrem compreensão do que foi dito”. Observou ainda que os alunos que são mais ratificados demonstram mais comportamentos recíprocos em relação à professora que os alunos não ratificados. Por isso, tanto Cazden (1991) como Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005) concordam que muitas atitudes arraigadas podem e precisam ser mudadas. O discurso pode ser aperfeiçoado com o incremento de mecanismos conversacionais que são formas pelas quais o professor auxilia o desenvolvimento do argumento do aluno quando repete, reformula ou estende a informação inicial como forma de encorajá-lo na produção de seus enunciados.

Pontecorvo *et al.* (2005) mostram os resultados de uma atividade de formação realizada com cinco professores do ensino fundamental, analisando conversações em sala de aula com o objetivo de verificar o papel do discurso adulto-criança na transmissão do conhecimento. As autoras baseiam-se no fundamento da expectativa e da previsibilidade do discurso pelo qual “a ação comunicativa produzida no primeiro elemento de um ‘par’ ativa expectativas específicas, que podem ser realizadas ou deliberadamente violadas pelo segundo elemento do par” (p. 125). A realização ou não da expectativa depende do conhecimento dos interlocutores acerca das sequências conversacionais e da compreensão que têm sobre conteúdo semântico do ato comunicativo. Pontecorvo *et al.* (2005, p. 124-125) assinalam, com base em Sinclair e Coulthard (1975) e Stubbs (1983), que “um mecanismo

conversacional primário é a troca, que se caracteriza, minimamente, por dois papéis: o de quem inicia e o de quem responde. Em alguns contextos, como na conversação em sala de aula, a troca tem uma estrutura tripartite: iniciar-responder-avaliar”.

Cazden (1991) também explora essa sequência tripartite que constitui a estrutura tradicional do discurso em sala de aula da seguinte forma: iniciação feita pelo professor é uma provocação à participação do aluno; a segunda parte é resposta do aluno e, depois, a avaliação em forma de comentário que constitui a réplica do professor.

Essa estrutura básica de IRA é a mais comum nas interações em sala de aula. No processo de interação, professor e aluno exercem influência recíproca e “é responsabilidade do professor fazer todo o possível para dar o primeiro passo nesse círculo de reciprocidades” (CAZDEN, 1991, p.106).

A primeira parte da sequência, a iniciação, relaciona-se com o processo de andaimagem, conceito proposto por Bruner a partir da teoria vigotskiana do desenvolvimento. Para Vigotski (1997), toda função psíquica individual é primeiramente social e, no processo de colaboração ou interação social com os pares mais experientes da cultura, a função social intersubjetiva, torna-se individual ou intrassubjetiva. Vigotski postulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, em que a capacidade de realização de uma tarefa por uma criança é potencializada pela colaboração de um par mais experiente, ou seja, o deslocamento da criança do seu nível de desenvolvimento real para um nível mais complexo é conseguido com a ajuda do outro.

O processo descrito por Vigotski foi o substrato sobre o qual Bruner cunhou o termo *scaffold*, ou andaime, ou seja, no processo de colaboração, o par mais experiente constrói andaimes sobre os quais a criança se apoia para atingir níveis mais complexos de seu desenvolvimento.

Andaime é um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula (RICARDO-BORTONI, 2008, p. 44).

Na sala de aula, na interação professor-aluno, o discurso é o elemento mediador pelo qual o professor provê as condições ótimas para apoiar e impulsionar o pensamento do aluno a níveis mais profundos de operação com o conhecimento. Nesse sentido, o professor é o membro mais experiente da cultura com a função de criar o substrato sobre o qual o aluno será impulsionado a adquirir e desenvolver capacidades referentes aos conhecimentos

acumulados que o capacitarão a agir com habilidade crescente em relação ao que está sendo ensinado.

A andaimagem relaciona-se com a primeira parte da sequência IRA, como já disse. É pelas perguntas, que o professor convida o aluno a participar e conduz seu pensamento com o objetivo de atingir o cerne do conhecimento. A pergunta não tem a finalidade única de obtenção da resposta correta, mas de levar o aluno a desenvolver relações entre conhecimentos (“trabalho interpretativo contextualizado”) e o ajuda a elaborar sua resposta (segunda parte da sequência IRA) em forma de “comentário, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno de fala do aluno” (BORTONI-RICARDO et al., 2010, p. 28).

Na terceira parte da sequência IRA, o discurso pode assumir a forma de reconceptualização (CAZDEN, 1991) que não é um veredito do professor, mas é uma forma de ajudar o aluno em uma nova forma de pensar, categorizar, reconceptualizar e recontextualizar os fenômenos em discussão. Nesse momento, a mediação da professora conduz os alunos, por meio da interação verbal, à elaboração de estratégias de análise e de síntese pelo oferecimento de pistas que orientam seu processamento cognitivo no estabelecimento de associações e categorizações que acabam por tornar mais complexo o conhecimento inicial, objeto de estudo.

As pistas oferecidas pelo professor – pistas de contextualização, propostas primeiramente por Gumperz (2002) e depois inseridas no estudo da interação em sala de aula (CAZDEN, 1991; BORTONI-RICARDO, 2005) – constituem pontos de andaimagem sobre os quais os alunos se apoiarão.

As pistas de contextualização dizem respeito às expectativas conversacionais que são formadas entre os interlocutores em uma situação de interação; há uma série de traços e elementos presentes no contexto que compõe um conjunto de sinalizações ou pistas de contextualização sobre as quais os interlocutores interpretam os enunciados uns dos outros. São “traços prosódicos (altura, tom, intensidade e ritmo), cinésicos (decoreção facial, direção do olhar sorrisos, franzir de cenho) e proxêmicos, recursos paralinguísticos que, juntamente com o componente segmental dos enunciados linguísticos, são a principal matéria-prima de que se constituem os andaimes” (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006, p. 169). Essas pistas são altamente dependentes do contexto em que a interlocução acontece e o seu reconhecimento depende do conhecimento e da experiência comum que os falantes compartilham. Gumperz (2002) analisa pistas linguísticas, paralinguísticas, prosódicas e

pistas não verbais como o direcionamento do olhar, o distanciamento, posturas e gestos que podem levar o interlocutor a campos específicos de significação do discurso.

Ao analisar eventos que envolviam alunos e professores orientadores de diferentes culturas, ele conclui que quanto maior a semelhança de origem étnica e a capacidade para encontrar uma base comum de experiência para desenvolver a interação entre os interlocutores, maiores eram as informações adquiridas pelos estudantes em entrevista com os orientadores.

A capacidade de interpretação das pistas tem relação com a familiaridade que os interlocutores têm de regras, valores e significados que lhes são inerentes no contexto em que são partilhadas. Cazden (1991) afirma que, quando a professora estabelece uma estrutura para determinados eventos que ocorrem em sala de aula, ela contribui para que os alunos tenha previsibilidade do fato que vai ocorrer em função da assimilação dos sinais que são emitidos. Na interação verbal, essa previsão sinaliza o modo como devem se comportar e que estrutura sequencial de discurso será utilizado.

No estudo de Gumperz (2002), a análise das estratégias de interpretação demonstrou a influência da origem cultural dos interlocutores na identificação de sinais linguísticos e extralinguísticos que constituem as estratégias conversacionais. Gumperz (2002) citou, ainda, os sinais não verbais, não só contextuais, mas aqueles produzidos pelo falante como o direcionamento do olhar, a postura corporal que manifestam as intenções do discurso, podendo ser interpretadas ou frustradas no curso da interação. Philips (2002) Wilcox e Wilcox (2005) também estudaram a interação e encontram modos diferentes pelos quais diferentes culturas a organizam, levando-nos a pensar sobre que diferenças haveriam na organização da conversa dos surdos dadas as diferenças de ordem cultural e, especialmente, aquelas relacionadas à modalidade gestual da língua, fato que exploraremos adiante.

Para que o processo comunicativo flua na sala de aula, posturas específicas são exigidas do professor, bem como a adoção de medidas que favorecem a aprendizagem dos alunos, tais como a organização da estrutura de participação que envolve o ambiente interacional e o processo comunicativo. A estrutura participativa é assim definida:

Estrutura participativa é a forma como a integração é organizada na sala de aula, com base em algumas normas tácitas que distribuem deveres e direitos. Por exemplo: “fala um de cada vez”; “há momentos de trocar ideias com o colega ao lado e há momentos de ficar atento, ouvindo o que o professor ou um colega está falando para toda a turma” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 239).

As formas de organização da participação criam estruturas pelas quais os alunos se autorregulam nos momentos de falar e, apropriando-se das normas correntes na sala de aula,

tornam-se membros da turma por compartilharem uns com os outros das regras que organizam suas ações no interior da sala.

Na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, a organização da interação requer atenção do professor para captar as necessidades dos alunos e as formas de organização da interação próprias de seu *background* cultural, compreendendo que possuem legitimidade e constituem pontes na construção do saber de responsabilidade da escola. A descoberta dessas formas de interação, expressas no comportamento verbal, não-verbal e na organização do espaço constitui as condições para o trabalho do professor, levando em conta os fatores sociais e políticos que se manifestam nas relações entre os diferentes grupos linguísticos que compõem a sala de aula na proposição do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a Sociolinguística tem muito a contribuir com a formação de professores por oferecer importantes formulações que ajudam no entendimento das situações linguísticas, bem como no planejamento do trabalho pedagógico.

#### ***1.1.6 Pedagogia culturalmente sensível nos recursos pedagógicos***

A prática educativa compreende dimensões políticas, sociais e históricas, nas quais o fazer do professor pode ser compreendido, mas é o “contexto propriamente pedagógico” (SACRISTÁN, 1999) a dimensão mais concreta do seu ofício, pois nele o professor precisa atingir metas por meio de ações planejadas que põem em funcionamento atividades com o objetivo de provocar o envolvimento dos alunos com determinado saber. Esse envolvimento exige a aplicação dos sentidos perceptivos e da cognição para resultar em aprendizagem. A busca de recursos e estratégias pelo professor tem como finalidade facilitar o envolvimento do aluno com o conteúdo, tornando sua aprendizagem mais significativa.

Para adoção de recursos e tomada de decisões quanto à metodologia, o professor precisa levar em conta diferenças socioculturais dos alunos e optar por procedimentos que sejam mais adequados aos seus estilos e garantam sua inclusão nos processos de ensino e acesso ao currículo escolar. Esse sentido está implícito no trabalho de Vigotski (1997) quando defende a adoção de rotas alternativas para que os alunos com deficiência acessem o conhecimento. A diferença linguística é o aspecto central quando se fala em educação de surdos e, da mesma forma como a oralidade se constitui em uma questão crítica na alfabetização de pessoas ouvintes, a visualidade é a característica central no ensino da leitura aos surdos.

O grande desafio do professor de surdo é, de posse desse conhecimento, realizar a organização procedimental da aula, considerando a forma de apreensão própria dos alunos surdos. Essa consideração envolve não somente a adoção da língua de sinais como língua de instrução, mas a adoção de uma *pedagogia visual* (uma pedagogia visualmente sensível, nas palavras de Viader, Pertusa e Vinardell, 1999) e, especialmente, estratégias visuais de letramento, pois as diferenças perceptuais e culturais promovem formas diferenciadas de relacionamento e apreensão da linguagem escrita e falada (VIGOTSKI, 1997). No caso dos surdos, a consideração do papel da visão é crucial para concretização das condições que garantam seu aprendizado.

O uso da imagem tem sido potencializado com as possibilidades da mídia digital que, segundo Rojo (2009, p. 106), tem modificado não apenas o texto, mas seu modo de circular, a velocidade de circulação e a forma de significá-lo em razão da multiplicidade de “signos e outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam”. Street (2012), ao falar de multiletramentos, aponta para um futuro provável em que a leitura e a escrita serão apenas parte das competências necessárias para que alguém seja considerado letrado, em vista da presença, cada vez mais constante, de símbolos, ícones, signos, fotos, palavras e imagens, enfim, de diversos sistemas semióticos que devem ser decodificados para a compreensão do texto.

“O letramento visual é a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto” (PENNINGGS *apud* OLIVEIRA, 2006). Oliveira (2006) argumenta que, apesar do crescente uso da imagem e da atenção que tem recebido pela sociedade pós-moderna, ela ainda é explorada de forma tímida no contexto da escola. Esse tema tem uma conotação específica quando inserido no campo da surdez. A pesquisa ainda é incipiente, mas bastante promissora, e mostra grandes possibilidades de avanço na educação dos surdos no campo da pedagogia visual.

A definição do que seja a pedagogia visual é um conceito em elaboração dado que a pedagogia reúne um conjunto de processos de ensino e aprendizagem pelos quais os pesquisadores da área se esforçam para traduzi-los no sentido da visualidade. Sobre a visualidade, tem sido comum o reconhecimento dos pesquisadores quanto à importância desse sentido como porta para construção do conhecimento sobre o mundo pelos surdos. Um trabalho acadêmico que busca o aprofundamento da questão da visualidade na constituição dos sujeitos surdos é o de Campello (2008).

Para a autora, a imagem proporciona mais que a ilustração do percebido, por isso se constitui como “linguagem imagética”. A autora filia-se à tese vigotskiana segundo a qual os

processos de percepção e atribuição de significados não são dissociados: a atribuição de sentido é significativamente mediada. Ao pensamento vigotskiano, a autora associa o de Arnheim (2004, p. 5) para quem a percepção visual “não é um registro mecânico de elementos, mas sim a apreensão de padrões estruturais significativos”. Para ela, “a construção e concepção simbólica do mundo se processam por meio de representação visual ou de uma transcrição mental e visual de acordo com a realidade. Essa transcrição mental e visual transforma e codifica vários elementos em uma estrutura” (2004, p. 105). A autora agrega, ainda, os estudos de Quadros e Schmiedt (2004) para explicar a especificidade linguística pela qual o cérebro processa a significação em razão do estímulo visual e da captação do movimento que exercem papel gramatical e signico na elaboração do sentido; assim os sinais/signos funcionam para os surdos como as palavras/signos para ou ouvintes.

Campello (2008) fala da constituição social dos surdos por meio de sua experiência visual pela qual dão significação ao mundo. Apoiada em Vigotski (1983), a autora afirma que “o signo transforma aquilo que é considerado natural em algo social e culturalmente caracterizado por ser ele uma ferramenta simbólica” (p. 77). É pela percepção visual que os surdos constroem sua concepção do mundo, por isso a autora defende a adoção de uma pedagogia que priorize o signo visual, em que elementos como “configurações, locações, orientações e espacialidade como propriedade do campo visual total” (p. 113) compõem a informação que será significada pelo cérebro.

Sobre a metodologia, ela pontua a centralidade da língua de sinais e de recursos imagéticos que possam constituir os conceitos e os discursos sob a forma de signos visuais para que os alunos surdos possam constituir estruturas mentais que darão significação ao mundo. Campello (2008) utiliza o conceito de visualidade para explicar a forma própria como a língua de sinais constitui-se e para ressaltar seu caráter sociossimbólico como elemento de constituição cultural dos surdos. A autora ressalta a possibilidade de diferentes leituras de mundo em razão da cultura que homens constroem nesta consignados os valores atribuídos pelo grupo social, bem como a linguagem utilizada em vista dos sentidos empregados para percepção da realidade.

Ao adotar o conceito bakhtiniano de dialogismo, a autora ressalta a importância do outro na construção cultural dos surdos. É na interação real que os signos são captados como resultados da experiência histórica e perpetuam-se como elementos que carregam os significados constituídos pelo grupo social. Sem interação, esses sinais desintegram-se e perdem seu valor. Na constituição da interação, a autora aborda a ação do professor como mediador do currículo escolar, ressaltando formas como a visualidade pode ser explorada

didaticamente (CAMPELLO, 2007). Assim, a pesquisadora exemplifica uma aula sobre reprodução humana, em que a realidade imagética criada não se dissocia da língua, pelo contrário, a estrutura sintática e o conteúdo semântico tornam-se uma imagem em língua de sinais, dado o uso da simultaneidade, do movimento e da incorporação da sintaxe na construção da informação visual. Para o desenvolvimento dessa habilidade, a autora aconselha os professores a frequentarem “as rodas de surdos” para aprenderem com eles os recursos discursivos que podem ser aplicados na sala de aula. Estes envolvem “usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética” (CAMPELLO, 2007, p. 106).

Para Campello (2007), esse exercício não é a tradução do conteúdo de ciências para a LS, por exemplo, pois a tradução literal é, muitas vezes, incompreensível para os surdos. Ela defende que o conteúdo e as palavras sejam transformados em palavras e objetos visuais ou imagens pelas quais os alunos surdos possam acessar a informação. Campello é uma professora surda e seu objetivo é demonstrar como a organização do conhecimento pode se valer de estratégias visuais. Para ela, a imagem pode ser lida e interpretada como um texto linear e contínuo.

Outros trabalhos de autores, como Feltrini (2009), Buzar (2009) e Grannier (2007) têm-se dedicado à aplicação da pedagogia visual na educação dos surdos, nem sempre utilizando essa denominação, mas envolvendo não apenas a leitura do texto imagético, mas toda a organização do trabalho pedagógico, em particular, o aprendizado da leitura e da escrita, como demonstrado na seção “estado do conhecimento sobre alfabetização de surdos” que ainda veremos.

Buzar (2009) considera a visualidade como resultado do processo compensatório (VIGOTSKI, 1997) e utiliza o trabalho de Campello (2008) para fundamentar a necessidade de priorização da visualidade dos alunos surdos no planejamento didático pedagógico pelos seus professores.

Feltrini (2009), fundamentada no conceito de pedagogia visual, apresenta a modelagem qualitativa como proposta ao desenvolvimento de conceitos científicos por alunos surdos. Sua pesquisa teve como público-alvo alunos surdos da disciplina de Biologia, do Ensino Médio. O conceito científico é apresentado de forma diagramática com a representação dinâmica do fenômeno em estudo, pelo qual as diversas relações de causa e consequência podem ser analisadas pelos alunos por meio leitura da imagem gráfica.

Grannier (2007) ressalta a importância do *input* visual no ensino/aquisição de Português-por-escrito, usando metodologia de ensino de segunda língua. Para o trabalho de



alfabetização, Grannier (2007) recomenda a seleção de palavras ilustráveis (no seu programa foram selecionadas 300 palavras). As palavras escolhidas em cada lição devem apresentar diferenças topográficas significativas, para que seus aspectos visuais sejam particularizados, em especial, a máscara da palavra. A leitura se dá por processo global e o significado é relacionado à figura que ela representa. No processo de aquisição do Português-por-escrito (como a autora denomina), ela considera três fases: na primeira, o aluno interage com o que a autora chama de pré-Português, apoiado pelo uso da língua de sinais; na segunda fase, é introduzido o Português-por-escrito; e na terceira fase, a interação em sala acontece apenas com a mediação em Português-por-escrito com falantes nativos de Língua Portuguesa que passa a ser a língua falada em sala. Essa perspectiva é aqui tomada apenas como exemplo dos esforços que têm sido empreendidos pelos pesquisadores na criação de estratégias pedagógicas que priorizem a visualidade.

Esses conceitos iniciais compõe um campo que começa a ter atenção dos pesquisadores, mas que, como proposta de aplicação pedagógica, ainda necessita de sistematização, entretanto não nos impede de especular sobre outros aspectos do “contexto propriamente pedagógico” (SACRISTÁN, 1999), em que a aplicação desse conceito possa contribuir para melhorar as condições da escola para os surdos, como a organização do espaço, a escolha das atividades e os recursos pedagógicos. São aspectos que compõem uma lista de interesses dos professores de surdos que aguardam por avanços no campo da pesquisa e podem ser implementados para garantir as condições de aprendizagem desses estudantes.

Nessa seção, mostramos contribuições da Sociolinguística para a prática pedagógica na educação dos surdos, sobretudo o conceito de pedagogia culturalmente sensível que parte das questões linguísticas para nortear ação docente, abordando as diferenças culturais, especialmente linguísticas, o tratamento da diferença linguística no contexto da produção do aluno, na construção da interação e na escolha dos recursos e das estratégias didáticas. Nesse sentido, convém entender como a visão e a audição relacionam-se como a linguagem e como criam formas de organização da experiência humana que compõem a variabilidade cultural<sup>7</sup> de um grupo.

---

<sup>7</sup> O termo variabilidade cultural empregado neste trabalho é originado do trabalho de Philips (1976) publicado por Ribeiro e Garcez (2002). No seu estudo, Philips compara a organização da conversa entre duas culturas: a dos anglo-saxões e dos índios da Reserva de Warm Springs para “determinar as fontes e a natureza da variabilidade cultural” (p. 21) quanto ao uso da linguagem.

## **1.2 Percepção e cultura: variabilidade cultural como referência para organização da prática pedagógica**

Esta seção apresentará aspectos constitutivos da linguagem que possam representar categorias relevantes a se considerar na análise da prática pedagógica no letramento de alunos surdos. Aborda a linguagem como experiência humana que se desenvolve em integração com o ambiente social por meio da apreensão do mundo pelos órgãos do sentido e como importante fator da variabilidade cultural que se configura nas formas pelas quais a experiência é organizada quando os membros de uma cultura estão diante uns dos outros em interação.

A forma como a linguagem humana objetiva-se (língua falada, língua escrita, língua sinalizada) implica diferentes formas de relacionamento com os órgãos dos sentidos. O uso das mãos e dos olhos, dos ouvidos e da boca para produzir e perceber a linguagem tem implicações sobre a forma como o indivíduo constrói sua relação com o mundo, com o outro e com os objetos e, no nível coletivo, forja modos de organização da experiência de grupos sociais, constituindo traços culturais pelos quais os seus membros identificam a si mesmos e são identificados pelos outros.

Nesse sentido, lembramos as considerações sobre a construção do conceito de cultura (LARAIA, 2000) para nos afastar do determinismo biológico e dizer que estamos olhando a surdez pela lente socioantropológica, como característica que marca o desenvolvimento linguístico e este aspecto é proeminentemente cultural, ou seja, gera valores, conhecimentos e costumes que são compartilhados coletivamente como marcas sociossimbólicas pelas quais os surdos se identificam. Lembramos, ainda, que Skliar (1998) nos adverte que a cultura surda não pode ser considerada como uma cultura patológica, mas é resultado das diferenças humanas e, como disse Vigotski (1997), resulta das formas alternativas de operação com os objetos culturais. Essas diferenças manifestam-se não apenas em artefatos e tecnologias, mas nas formas de estabelecer a interação.

### ***1.2.1 Linguagem no desenvolvimento atípico***

Para Vigotski (1896-1934), foi a criação de instrumentos que potencializou a capacidade de ação e modificação do homem sobre o meio natural. Os instrumentos não são apenas materiais, mas o homem também introduz meios artificiais – símbolos – pelos quais transforma tanto o meio exterior quanto a sua própria conduta. Vigotski (1983) buscou

entender a gênese e a estrutura das funções psíquicas superiores, apontando elementos que demonstraram como o homem responde às necessidades, conjugando sua estrutura biológica com a criação de instrumentos materiais e simbólicos.

Os instrumentos adquirem significado funcional diversificado e são utilizados como meio para o alcance de objetivos específicos. Esse é o importante conceito de mediação cultural introduzido pelo autor: com a criação de instrumentos, o homem modificou seu comportamento em relação ao meio e em relação a si mesmo e às suas funções psíquicas porque as operações psicológicas passaram a ter o incremento de instrumentos, tornando-se mais eficientes e produtivas, assim o uso de mecanismos exteriores reorganizam as funções psicológicas interiores que passam a operar segundo rotinas criadas pelo homem que são transmitidas de geração em geração.

Falando da organização das operações psicológicas em interação com os instrumentos, Luria (1988) mostra como as formas naturais de ação sobre o meio se tornam culturais:

O uso direto, natural de tais técnicas [operação com o meio], é substituído por um modo cultural, que conta com certos expedientes instrumentais auxiliares. Em vez de tentar avaliar visualmente as quantidades, o homem aprende a usar um sistema auxiliar de contagem, e em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele as escreve” (LURIA, 1988, p. 146).

Sendo o resultado da necessidade de adaptação do homem ao meio, esse inventário instrumental, bem como as formas de utilizá-lo torna-se um legado cultural transmitido de geração em geração que deve ser apropriado por cada indivíduo, no curso de sua ontogênese, como forma de marcar seu pertencimento histórico e cultural.

Os instrumentos, entretanto, são criados para um tipo biológico que o autor denomina “normal”: o machado é para ser operado com as mãos, a escada para quem pode andar, o microscópio para quem enxerga, a língua oral para quem pode ouvir/falar. Mas quando uma criança nasce com uma função biológica comprometida, o impacto da falta dessa função não se realiza por si só, mas se efetiva quando ela se depara o aparato cultural que não consegue manejar. Vigotski (1997) afirma que a surdez, assim como a cegueira e as outras deficiências, são fatos biológicos que culminam em consequências sociais que são sentidas de modo indireto e secundário como resultado da experiência social.

Na sua trajetória ontogenética, o homem atravessa fases de desenvolvimento biológico e cultural, estabelecidas em razão da constância com que as características de um e de outro se manifestam e se fundem: em torno de um ano, a criança consegue andar; em torno de dois anos, consegue falar. Na deficiência, porém, a fusão dos planos biológico e cultural ocorrerá

de forma diferenciada, assumindo outros modos e ritmos. Andar, falar, ler, escrever assumirão outras configurações, caracterizando o **desenvolvimento atípico**. Isso porque a deficiência proporciona um tipo especial de desenvolvimento que não é uma variante quantitativa do tipo normal, mas é resultado do impacto que a limitação imposta a órgãos e funções sente quando se depara com as condições do contexto sociocultural, impulsionando o desenvolvimento pela criação de estímulos para elaborar uma compensação, com a adoção de instrumentos e modos de ação alternativos sobre a cultura com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas coletivamente para qualquer membro de um grupo social.

As vias e as rotas alternativas percorridas no curso do desenvolvimento atípico são, também, produtoras de instrumentos, sentidos e valores que constituem um legado cultural pelo qual o desenvolvimento dribla as condições imposta pelo grupo majoritário, possibilitando o alcance dos objetivos estabelecido pelo grupo social, como um todo, por aqueles que se acham impedidos ou limitados ao uso de instrumentos culturais convencionais.

O desenvolvimento das funções elementares ou primárias (motricidade, fala, marcha) acha-se diretamente relacionado às condições biológicas, mas, para o autor, as funções psíquicas superiores, a cognição (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, interpretação, análise, síntese) têm origem social, e é nelas que deve se centrar a atenção da escola.

Vigotski (1997) advoga a existência de leis comuns que governam tanto o desenvolvimento típico quanto atípico, necessitando que a mediação utilize rotas alternativas ou caminhos de rodeio que viabilizem a substituição de órgãos receptores ou funções que se encontrem comprometidas por outras. Por isso, o autor defende que compreender “o que é primário e o que é secundário é uma condição imprescindível não só para a correta compreensão teórica do problema, mas também para as ações de ordem prática” (VIGOTSKI, 1997, p. 221).

Entre os bens culturais – ou os instrumentos materiais e simbólicos desenvolvidos pelo homem –, Vigotski ressalta a importância da língua como instrumento preponderante para inserção do homem na cultura, cujo desenvolvimento é dependente de condições de acesso, quais sejam, a presença da língua no entorno da criança e a disponibilidade dos sentidos para percebê-la e produzi-la.

O surdo, privado do acesso à linguagem pela via auditiva, demanda a necessidade de promoção do desenvolvimento por rotas alternativas (VYGOTSKI, 1997) com o uso de instrumentos culturais apropriados para o tipo físico que se configura com a deficiência. No

caso da surdez, a língua de sinais<sup>8</sup> é instrumento cultural alternativo que, sendo uma língua natural, ou seja, uma língua que a criança aprende apenas no contato com outro falante, é vista por Vigotski (1997) como importante instrumento alternativo para que o desenvolvimento cultural da criança surda se complete. Nesse contexto, o ensino deve priorizar as funções superiores, em vez de fazer da correção da desestruturação biológica uma condição para que o desenvolvimento aconteça.

Considerando a importância da língua para o desenvolvimento, precisamos compreender como o corpo se relaciona com a objetivação da linguagem e dos objetos da leitura e da escrita e de que forma o seu aprendizado se relaciona com as sensibilidades corporais para compreender também como as diferentes possibilidades de desenvolvimento linguístico são promotoras da variabilidade cultural que se revela nas formas como os grupos culturais organizam sua experiência, gerando valores associados à língua.

### **1.2.1.1 Oralidade: a linguagem no tempo**

Ong (1987) utiliza-se de várias comparações entre o olho e o ouvido para marcar a diferença entre a oralidade e a escrita. Servindo-se dessas comparações, Cox e Assis Peterson (2001) afirmam que “a distância que separa a escrita da oralidade situa-se entre o ouvido e o olho, o tempo e o espaço, a evanescência e o resíduo, o corporal e o não corporal, a performatividade e a representação, a dependência e a independência do contexto” (p. 51).

Para as autoras, as diferentes formas como se apresentam a linguagem oral e a escrita levam a diferentes formas de aprendizagem e requerem diferentes habilidades linguísticas de quem aprende. Para elas, o desafio da alfabetização é mediar a passagem da tríade oralidade-tempo-som para a tríade escrita-espaço-visão. Essa afirmação sobre as diferentes habilidades linguísticas requeridas de quem aprende de acordo com as formas como se apresentam a linguagem oral e escrita leva-nos a especular como as diferentes formas de objetivação da linguagem relacionam-se com a percepção humana. Tomarei por empréstimo as categorias: tempo e espaço, corporal e não corporal, performatividade e representação de Cox e Assis Peterson (2001) para construir a argumentação sobre a percepção da linguagem.

Ong (1987) nos diz que o som é tributário tempo, flui “sem deixar vestígios”, por isso não é possível aprisioná-lo no espaço. “Posso congelar a imagem de uma câmera

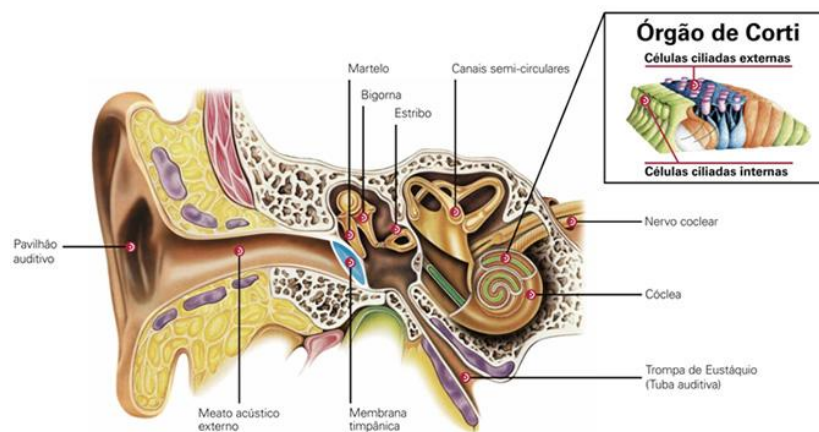
---

<sup>8</sup> Vigotski não chega a utilizar a terminologia “língua de sinais”. Em sua obra escrita em 1931, na versão espanhola, está traduzido por “*la mímica*”, entretanto Mottez (1992, p. 5) faz-nos crer que essa era a terminologia para língua de sinais. Ao relatar fatos da história dos surdos, ele introduz o texto dizendo: “*Queriendo ser fiel al vocabulario de la época, diré a menudo mímica para hablar de la lengua de señas*”.

cinematográfica e fixar um quadro na tela. Mas se parar o movimento do som, não tenho nada: somente o silêncio, mas nenhum som efetivo” (ONG, 1987, p. 38). Isso porque a síntese auditiva não é realizada a partir de unidades palpáveis e visíveis, que possam ser separadas ou vistas pelos nossos sentidos, pois, depois de emitido, o som não pode ser reorganizado, separado, mas ele flui e se esgota na dimensão do tempo. A audição é um sentido unificador porque, por meio dela, é possível perceber os sons que chegam a nós de várias direções: de frente, de trás, dos lados, de cima, de baixo, tudo ao mesmo tempo. Isso porque o som é um fenômeno físico produzido pela vibração das moléculas de ar que se propagam em forma de ondas. O som é impalpável e invisível, mas pode ser percebido pelo corpo humano de diversas formas.

As ondas sonoras chegam ao ouvido e são transmitidas pelo canal auditivo até o tímpano. A membrana timpânica vibra, movendo três ossículos, o martelo, a bigorna e o estribo, conectando-se com a região da cóclea, onde as ondas passam por um canal cheio de líquido. A cóclea contém membranas com milhares de terminações nervosas parecidas com cílios. As vibrações movimentam o líquido que mexe os cílios e disparam os sinais elétricos que o nervo auditivo se encarrega de transportar para cérebro, onde são interpretados (BRASIL, 1997a).

Figura 1 – Ouvido



Fonte: disponível em: < [http://maico.com.br/files/audicao\\_ouvido\\_humano.jpg](http://maico.com.br/files/audicao_ouvido_humano.jpg) >. Acesso em: jan. 2013.

Em Brasil (1997a), entendemos que as vibrações sonoras também podem ser percebidas pelo corpo, pela condução óssea, mas o som da voz humana só pode ser compreendido pela condução auditiva, para isso, precisa ser produzido em determinados volumes e frequências para que seja interpretado. A intensidade sonora, ou volume do som, é

medida em decibéis (dB). Normalmente, a intensidade de uma conversa situa-se em torno de 60 dB, já a intensidade do som de um avião a jato, em torno de 120 dB. Os limites da voz humana precisam estar entre volumes e frequências específicos para serem percebidos e compreendidos pelo ouvido o qual precisa ter condições de percepção desses sons, pois as perdas auditivas podem dificultar ou mesmo impedir o acesso às vibrações sonoras.

As perdas auditivas são classificadas em: leve (perda de 25 dB a 40 dB), moderada (41 dB a 70 dB); severa (71 dB a 95 dB) e profunda (> 95 dB). Em Brasil (1997a), encontramos que uma perda leve impede a diferenciação de fonemas de uma palavra. Impede, ainda, a audição de som baixo ou distante bem como a diferenciação de fonemas. Embora não impeça a aquisição da linguagem, essa perda pode causar problemas no nível articulatório ou dificuldades de leitura e escrita; a perda moderada prejudica a percepção no nível da palavra e quase nenhum som da voz natural pode ser percebido, sendo necessária maior intensidade da voz para que seja entendida, pois esse tipo de perda dificulta a compreensão de termos que não são familiares e prejudica a discriminação auditiva em ambientes ruidosos; a perda severa provoca atraso no desenvolvimento da linguagem da criança porque nenhum som da fala é audível em nível de conversação natural e, de modo geral, a criança só identifica sons familiares; a perda profunda impossibilita a identificação da voz humana e, se for congênita, impede a aquisição natural da linguagem.

Portanto, as diferentes perdas têm diferentes impactos na função auditiva, levando a diferentes possibilidades de aquisição da linguagem. Esses impactos podem ser maiores ou menores se as condições do ambiente não proporcionarem o desenvolvimento. Para Vigotski (1997), umas das principais condições é o *status* social da deficiência, ou seja, a forma como o entorno social da pessoa concebe a surdez, a cegueira, a deficiência intelectual etc. Se a deficiência for concebida como uma característica limitante, é certo que o entorno social pouco se mobilizará para promover o desenvolvimento, no entanto, se juntamente com a deficiência houver crédito nas possibilidades humanas, esforços serão envidados para que a pessoa com deficiência alcance os mesmos objetivos que são colocados a todas as pessoas do grupo social a que pertence.

A voz humana é produzida pelo concurso de pelo menos três órgãos: o pulmão, que produz o ar e o impulsiona na direção da laringe com a ajuda do diafragma; a laringe, onde se encontram as pregas vocais que ajustam a duração e a tensão para adequar a altura e o tom da voz; e os órgãos articuladores: lábios, língua, dentes, palato duro, véu palatar e mandíbula, que filtram e articulam o som que vem da laringe. Nesse sentido, a produção da linguagem verbal requer a performatividade assinalada pelas autoras supracitadas, ou seja, requer um

desempenho do homem, o exercício de uma capacidade que se concretiza na produção de um fluxo contínuo de sons compreensíveis.

A fala humana é produzida pelo aparelho fonador e percebida pelo aparelho auditivo. Os órgãos da fonação são completamente independentes dos órgãos da audição do ponto de vista biológico, mas as tarefas de ouvir e falar exigem uma integração funcional de ambos. Para falar, a criança precisa, desde a mais tenra idade, ouvir. É ouvindo que ela aprende os sons culturalmente organizados pelo seu grupo social e, assim, desenvolve a faculdade da linguagem.

Um surdo profundo, embora sem acesso aos sons, poderá aprender a língua oral contando com a ajuda sistemática de fonaudiólogos. Não é uma aquisição natural. Os fonemas são aprendidos em primeiro lugar, tendo por parâmetro o movimento dos órgãos articulatórios e não o som que eles produzem, em seguida são ensinadas as combinações entre eles, formando palavras e, junto com as palavras, os seus significados. Por conta das diferenças individuais, os surdos respondem de maneira diferente à oralização. É uma aprendizagem árdua e lenta, podendo durar anos. Há pessoas surdas que foram submetidas por muito tempo à oralização, mas nunca chegaram a ter uma fala compreensível. Muitas vezes, a pessoa surda sabe a palavra, mas não conhece o seu significado ou conhece o significado, mas não sabe a palavra a ele relacionada, acarretando grandes dificuldades com o idioma em razão das experiências artificiais com a língua oral.

Contudo os surdos, mesmo impedidos de perceber os sons da fala, também produzem a linguagem verbal<sup>9</sup>, entretanto os constituintes fonológicos de sua língua não são produzidos com a integração da audição/fonação, mas da visão/motricidade porque “as línguas de sinais são denominadas língua de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 47-48).

Tanto as línguas de sinais quanto as orais requerem performatividade na emissão: nas línguas orais, os órgãos da fonação devem produzir o som; nas línguas de sinais, os sinais são produzidos primariamente pelas mãos, mas o corpo todo é envolvido nessa atividade. Já a percepção é realizada pela atividade dos órgãos receptores: audição, nas línguas orais, e visão, nas línguas de sinais, cuja atividade silenciosa do cérebro consiste em analisar e interpretar a mensagem recebida.

---

<sup>9</sup> O termo verbal está sendo utilizado em relação à língua de sinais por comportar o sentido da expressão linguística que se baseia no desempenho de uma capacidade física do homem: a fala (nas línguas orais) e a sinalização (nas línguas de sinais). Para saber mais sobre a fonologia das línguas de sinais, recomendo a leitura das autoras Quadros e Karnopp (2004).



A performatividade na língua de sinais consiste na produção dos sinais. Já não é o aparelho fonador encarregado dessa função, mas as mãos. A realização fonológica da língua de sinais consiste na produção de elementos linguísticos visoespaciais, em vez de sonoros. Stokoe (1960) foi precursor da definição da fonologia da língua de sinais que contou com estudos posteriores, sendo postulados, hoje, cinco parâmetros no nível fonológico de análise linguística: configuração de mão (CM), locação (L), movimento (M), orientação da mão (Or) e expressões não manuais (ENM) (QUADROS E KARNOPP, 2004).

Smith (1999) chama as características físicas da linguagem de estrutura de superfície que diz respeito ao volume da voz, à cor da tinta, ao tamanho da letra, ao movimento dos sinais. A estrutura de superfície é a objetivação da linguagem que entra em contato com os nossos sentidos perceptuais, entretanto esses estímulos não são a linguagem em sua essência, pois a essência está na estrutura profunda, naquilo que é significado pelo cérebro. A apreensão da estrutura de superfície da linguagem é função dos sentidos perceptivos: visão, tato ou audição, mas sua interpretação é função do cérebro, por isso Vigotski (1997) diz que as leis que governam o desenvolvimento típico e atípico são as mesmas e o que ocorre no desenvolvimento atípico é a substituição de órgão receptor por outro. Para o autor, na constituição do signo, “tanto a luz como o som podem, por conseguinte, ter um papel fisiológico absolutamente análogo” (VIGOTSKI, 1997, p. 117), pois, no processo educativo de formação do reflexo condicionado, é mais importante a conexão formada no cérebro que o estímulo pelo qual ela se elabora.

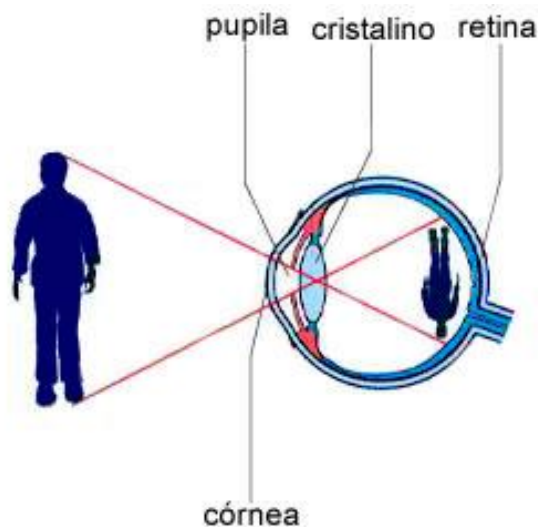
Por isso, em relação às línguas orais, as línguas de sinais apresentam diferenças superficiais concretizadas na sua objetivação: sinais *versus* sons. Entretanto, do ponto de vista psicolinguístico, Vigotski (1997, p. 231) registrou que as línguas de sinais “cumprem todas as funções vitais da linguagem”, portanto, apesar das diferenças objetivas reveladas pelas modalidades oral/auditiva *versus* visomotora, as duas línguas equiparam-se quanto à funcionalidade psicolinguística. As duas modalidades assemelham-se, ainda, quanto à fugacidade referida por Ong (1987), pois se perdem no tempo; depois de emitidas, não podem ser recuperadas, inspecionadas, aprisionadas, mantidas. As formas de conservação da linguagem verbal permitem apenas sua reprodução, como a gravação em áudio (línguas orais) ou vídeo (línguas de sinais).

A permanência da língua no espaço é, para Ong (1987), função da escrita, mas antes de estudarmos essa modalidade da língua, deteremos nossa atenção ao sentido da visão, uma vez que ele substitui a audição como receptor da linguagem verbal dos surdos, além de ser o sentido de apreensão da linguagem escrita em tinta.

### 1.2.1.2 Imagem: a linguagem no espaço

A imagem é o objeto da percepção visual assim como o som, da percepção auditiva. A luz captada pelos olhos atravessa um conjunto de lentes (a córnea, o humor aquoso, a pupila, o cristalino e o humor vítreo) até chegar à retina onde é transformada em impulso elétrico e enviada, através do nervo óptico, ao cérebro onde é interpretada.

Figura 2 – Visão



Fonte: disponível em: <[http://www.cmdv.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=448](http://www.cmdv.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=448)>. Acesso em jan. 2013.

Segundo Ong (1987), a visão é um sentido fragmentador; ao contrário da audição que é um sentido agregador porque percebe o som em qualquer direção que seja produzido, a visão precisa estabelecer um foco de atenção, pois não é possível olhar para todos os lados ao mesmo tempo. A visão abrange um campo de aproximadamente 180° ao redor dos olhos, enquanto a audição pode captar informações que forem produzidas ao redor do corpo em um raio de 360°. A integração do corpo com a imagem se dá no espaço, enquanto com o som se dá no tempo: a imagem pode ser inspecionada, repartida, distribuída espacialmente e analisada porque a sua permanência possibilita formas duradoras de apreensão pelo homem, diferente da fugacidade do som. A visão demanda clareza, enquanto a audição volume. A visão se estabelece com foco, enquanto a audição é multidimensional. Essas e outras especificidades marcam as diferentes formas como o corpo se relaciona com o som e com a imagem, com a língua oral, com a língua de sinais e com a língua escrita.

A perda visual total ou parcial tem pouco impacto sobre o desenvolvimento da linguagem e da aquisição de uma língua, pois, mesmo sem enxergar, o indivíduo continua

imerso no mundo de sentidos que é veiculado de forma oral, por essa razão, Vigotski (1997) afirmou que a perda auditiva é mais danosa para o surdo que a perda visual para o cego, pois aparta o surdo da linguagem e, conseqüentemente, da sociedade e dos valores culturais necessários ao seu desenvolvimento. A perda visual pode impedir a leitura da escrita em tinta pelo cego, mas esse fato que é compensado pelo uso do sistema braile que é instrumento cultural alternativo que substitui um sentido receptor da visão pelo tato.

### **1.2.1.3 Oralidade e visualidade na linguagem escrita**

Como a escrita se relaciona com a sensorialidade humana? Em primeiro lugar, a linguagem escrita estabelece-se no espaço e é captada pela visão ou pelo tato, no caso dos cegos. Apesar dessa característica, a escrita apresenta enorme dependência da oralidade, portanto, da audição. Sabemos que a escrita é uma função específica da linguagem e não uma representação da língua falada (VIGOTSKI, 2000), mas, para os propósitos desta seção, consideraremos a escrita como uma forma de aprisionamento da linguagem verbal que, capturada da dimensão do tempo, é transformada em objeto do espaço; é tirada da dimensão dinâmica para a estática, forma na qual pode ser guardada, transportada e transmitida de geração em geração sem que perca suas características constitutivas. Mesmo não conseguindo representar todos os elementos da oralidade, as duas modalidades da língua, oral e escrita, guardam muitos vínculos, podendo-se dizer que a escrita é umbilicalmente ligada à oralidade. Talvez esse argumento nos acrescente elementos para analisar a falta de um sistema de escrita para línguas não orais, como as línguas de sinais que não possuem, ainda, um sistema de escrita e somente na atualidade esforços têm sido envidados no sentido de sua criação, mas essa discussão extrapola o objetivo deste trabalho.

Na linguagem escrita, a capacidade de representação precede, em importância, a performatividade exigida na produção da linguagem verbal: os sons da voz, na língua oral ou a produção dos sinais, na língua de sinais, exigem uma performatividade corporal, enquanto a escrita exige uma representação não corporal.

Nesse ponto, é preciso ressaltar que existe uma modalidade visoespacial de escrita utilizada especialmente pelos surdos. É a datilologia ou digitação manual. Nessa escrita, o alfabeto manual é utilizado para escrever as palavras, normalmente no idioma da língua oral: inglês, português, espanhol, etc. O alfabeto manual é um conjunto de símbolos quirológicos que correspondem às letras do alfabeto fonético.

Figura 3 – Alfabeto manual ou datilológico e algarismos



A datilologia, a soletração manual ou digitação corresponde à articulação desses símbolos na mesma ordem que aparecem na palavra da língua oral. Castro Junior (2014) esclarece que datilologia é parte das línguas de sinais com organização discursiva própria.

[...] através da organização das regras metadescritivas, o uso do espaço é muito importante, pois a datilologia acontece de dentro para fora e nunca de fora para dentro; o espaço adequado para a datilologia depende do meio em que o falante da língua for sinalizar como por exemplo, se estiver em um ambiente de filmagem, o ideal é que a datilologia prossiga na frente do peito e não na frente do rosto, pois o contato visual e as expressões faciais são princípios inerentes das línguas de sinais. É desejável que, ao realizar a datilologia, haja uma sequencialidade, bem como uma movimentação. Esse movimento é um movimento datilológico, porque possibilita perceber a palavra na datilologia (CASTRO JÚNIOR, 2014, p. 40).

O movimento datilológico é realizado sempre de dentro para fora e a datilologia pode ser realizada tanto com a mão direita quanto com a mão esquerda, dessa forma, o movimento datilológico do sinalizador destro ocorrerá da esquerda para a direita e do sinalizador canhoto, da direita para a esquerda.

Para Quadros e Karnopp (2004, p. 88): a “soletração manual não é uma representação direta do Português, é uma representação manual da ortografia do Português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que têm correspondência com a sequência de letras escritas do Português”. Recorre-se à datilologia, normalmente, para a escrita de nomes próprios ou palavras cujo sinal seja desconhecido ou inexistente em LS. A datilologia é uma

forma de representação porque é corresponde à escrita, mas conta com a performatividade corporal, pois o alfabeto manual é articulado com as mãos. Nesse sentido, a datilologia tem a espacialidade e a representação da língua escrita e a performatividade da produção verbal.

Para Castro Júnior (2014, p. 40), “a datilologia é linear e segue a estrutura oral-auditiva, diferente da Libras, que é simultânea”. Nesse sentido, a datilologia congrega características da escrita porque é representação, ocupando a dimensão do espaço, e, também, tem características de fala, requerendo a performatividade corporal, na articulação com as mãos, sendo uma representação que se desenrola e flui no tempo.

Voltando à escrita e para mostrar sua ligação com a oralidade, utilizaremos, a título de ilustração, os estudos de Luria (1998) sobre a pré-história da escrita e de Ferreiro e Teberosky (1998) porque ambos encontraram estágios na construção da escrita que demonstram a representação de aspectos visuais e sonoros da fala. Luria demonstrou que, em um primeiro momento, a escrita da criança é imitativa, ela copia os atos dos adultos, mas não tem a intenção de representar ideias nos traços que realiza no papel. Esse fato foi observado também por Ferreiro e Teberosky (1998) quando pesquisaram o mesmo tema e denominaram “índices condutais indicativos” as formas de operar com os objetos da leitura: a forma como a criança pega no livro, a postura corporal, a direção do olhar e os gestos de folhear, demonstrando a origem cultural do aprendizado da criança.

No segundo estágio, para Luria, a criança registra um signo diferenciado, o pictograma que já é o registro de uma ideia porque a produção gráfica apresenta conexão com a sugestão dada. A diferença da fase anterior consiste em que a representação revela um conteúdo particular do objeto e não apenas sua existência. Por apropriar características particulares, essa representação pode ser chamada de signo-símbolo. Ao realizar experiências com crianças, Luria observou que essa diferenciação consistia na apropriação, no desenho, de um sinal rítmico da frase pronunciada à criança. Frases ou palavras curtas, representadas por linhas curtas; frases ou palavras longas, por linhas longas, fato também constatado pelas pesquisadoras argentinas, embora com explicação diferente. Nesse ponto, o registro escrito deixa de ser uma atividade mecânica para tornar-se instrumento de auxílio à memória do homem, por sua qualidade signica.

Ferreiro e Teberoski (1999) relacionaram o tamanho dos registros à apropriação de características do objeto na representação. Nomes de coisas pequenas, representados com traçado curto, nomes de coisas grandes, representados com traçado longo. Nesses primeiros estágios, é possível notar que as duas pesquisas encontram elementos visuais e auditivos na representação das crianças e tanto Luria (1988) quanto Ferreiro e Teberosky (1999)

encontraram relações quantificáveis entre o objeto e a sua representação (tamanho, extensão, ritmo, comprimento, idade), entretanto os elementos gráficos que as crianças utilizam ainda são próprios. A diferenciação dessa representação está mais na intenção subjetiva da criança do que naquilo que se pode observar em seu rabisco, mas os estágios posteriores são marcadamente caracterizados pela apreensão de elementos sonoros da fala na escrita da criança.

O estudo de Ferreiro e Teberosky (1999) prossegue para fases posteriores e as pesquisadoras também identificam estágios pelos quais a atividade da criança se transforma na aquisição da escrita. Para marcar essas transformações, elas propõem três estágios na construção da escrita que chamam de hipótese pré-silábica, hipótese silábica e hipótese alfabética.

O estágio silábico consiste na tentativa de dar valor sonoro ao registro. A criança que, na fase anterior, registrava a palavra globalmente, passa, agora, a dar valor às suas partes, identificando-as por sua característica sonora. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 212), ela efetua “um recorte silábico da palavra”, em vez da globalidade da sugestão dada, ela se atém aos seus termos, dissecando suas partes sonoras constituintes. Para as autoras, “a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (1999, p. 209). Luria nos explica essa passagem dizendo que, “funcionalmente, a atividade gráfica é um sistema bastante complexo de comportamento cultural e, em termos de sua gênese, pode ser encarado como expressividade materializada em uma forma fixa” (LURIA, 1988, p. 163).

Para as autoras argentinas, a hipótese silábica é uma construção natural das crianças que não é ensinada pelos adultos, mas todo o processo da escrita, construído até aqui, é, agora, incrementado com a contribuição do entorno social da criança para constituir a fase alfabética: o repertório de letras, informações sobre seus valores sonoros, modelos fixos, como o nome da criança, dos pais, dos objetos familiares são importantes informações dadas pelo entorno social que a ajudam a prosseguir.

O estágio alfabético desenvolve-se diante da necessidade de resolver um conflito cognitivo: a hipótese silábica *versus* as formas de escrita que o meio lhe apresenta. A criança sente a necessidade de analisar além da estrutura silábica e compreende que a escrita é um processo de representação progressiva da sequência sonora da palavra.

Ao entrar no estágio alfabético, a criança já compreendeu o código alfabético assim como os valores sonoros atribuídos a cada letra. Nesse estágio, a criança compreende o sistema da escrita, por isso suas dificuldades estarão relacionadas à grafia em razão das convenções ortográficas que são de natureza arbitrária. Só em fase posterior, é que a escrita

deixa de se prender à oralidade, transformando-se em signo de primeira ordem: o escritor experiente supera a dependência da oralidade como base para a escrita e estabelece relações com o próprio objeto e não com o som que intenta representar, muito embora a segmentação sonora continue sendo uma informação importante para notação gráfica das palavras.

As duas pesquisas demonstram que, no começo da construção da escrita, o processo de representação está ligado ao objeto concreto, mas, nas fases posteriores até o domínio do sistema alfabético, a escrita está umbilicalmente ligada à oralidade, havendo enorme dependência da objetivação sonora para sua construção gráfica.

Essa especificidade do processo de construção da escrita torna-se crítica para as crianças surdas por causa de sua impossibilidade de acesso às características sonoras da palavra. O fato de não terem um sistema de escrita<sup>10</sup> para registro de sua língua natural torna mais difícil à aprendizagem da leitura e da escrita da língua oral, pois a falta de experiência cultural congênere com sua língua acrescenta dificuldade na apropriação do sistema alfabético para além das características que o relacionam com a oralidade. O que quero dizer é que uma experiência cultural de escrita, construída com instrumentos alternativos genuínos no processo histórico desse grupo, poderia ser uma referência na aquisição da escrita de línguas orais, facilitando seu aprendizado e minimizando os sofrimentos pelos quais passam professores e alunos em razão da adoção maciça de práticas pedagógicas próprias do ensino de crianças ouvintes na educação de crianças surdas.

Tentando encontrar uma saída para essa questão, a pesquisa educacional recente, no campo da educação dos surdos, recomenda que o trabalho de alfabetização e letramento desse grupo de alunos seja abordado com a priorização da visualidade em vez da sonoridade da palavra na construção do processo de alfabetização e letramento.

### ***1.2.2 Linguagem e constituição da experiência***

Depois de entendidas as formas como a linguagem se relaciona com a percepção, queremos entender como as diferentes modalidades da língua influenciam a organização da interação de seus usuários; poucos são os estudos que comparam a interação em diferentes culturas em razão das diferenças na modalidade das línguas. Nesse sentido, consideramos

---

<sup>10</sup> Existem vários sistemas para escrita das línguas de sinais em desenvolvimento: o Elis: Escrita das Línguas de Sinais, criado em 1997, e o SEL: Sistema de Escrita para as Línguas de Sinais, que são brasileiros, mas SignWriting, criado por Valerie Sutton na Dinamarca, é o mais difundido no Brasil. Consta-me que todos esses sistemas foram criados por pessoas ouvintes. Para mais informações sobre o SignWriting, ver Stumpf (2005).

importante adotar a perspectiva da Sociolinguística Interacional que tem a variabilidade cultural como um fenômeno de múltiplas expressões, entre elas a linguagem e suas implicações na interação. Lembramos, ainda, que cabe ao professor adaptar a estrutura da interação de acordo com o modelo da cultura dos alunos. Foi o que vimos em Erickson (1987), Dell Hymes (2009), Bortoni-Ricardo (2004) e Cazden (1991).

Já vimos as diversas formas como a linguagem se relaciona com a percepção, constituindo formas diferentes de organizar e produzir a linguagem verbal e escrita por pessoas que ouvem e por pessoas que são surdas. Nesse sentido, convém investigar como a linguagem organiza a experiência humana, sendo fonte de variabilidade cultural pela qual os falantes se identificam e os grupos sociais se diferenciam.

A vertente interacional da Sociolinguística nos ajudará a compreender esse ponto porque se preocupa com os aspectos da experiência humana que se realizam quando os homens estão na presença uns dos outros e entre eles a linguagem se estabelece como mediadora da interação, ou até mesmo o silêncio como diz Goffman (2002). A interação é o meio de realização característico dos atos sociais. Por meio dela, o homem adquire e amplia sua experiência como membro de um grupo na medida em que participa de seus atos rituais e espontâneos, nos quais age e sofre a ação, materializando condições de desenvolvimento social individual e coletivo. Para Castanheira (2010, p. 46), “[o] exame desses aspectos sustenta a compreensão dos padrões e práticas interacionais usados para construir e interpretar experiências e gerar ações que definem o que se considera, por exemplo, ser membro do grupo”.

Para Goffman (SCHIFFRIN, 1996), a linguagem é situada em circunstâncias particulares da vida social que refletem e modificam sua estrutura e significados. A estrutura social é o âmbito em que se originam não apenas o conteúdo do significado, mas as formas de sua construção na medida em que é agindo no contexto social que o homem aprende a interagir com seus pares, realizando uma atividade dupla de expressar e interpretar significados. Nas palavras do autor, é estar envolvido em uma “situação social”. Goffman (SCHIFFRIN, 1996) procurou entender o relacionamento entre *self* e sociedade: por um lado, os encontros e as situações nas quais os indivíduos envolvem-se rotineiramente organizam e dão sentido aos seus comportamentos e fornecem o sentido de quem eles são ou pensam que são. Por outro lado, o uso de certos comportamentos e estilos (verbais e não verbais) dizem aos outros quem os indivíduos são ou pensam que são.

Para ele, “o movimento da língua (em certos níveis de análise) é na verdade apenas uma das partes de um complexo ato humano cujo significado deve também ser buscado no



movimento das sobrancelhas e da mão” (GOFMAN 2002, p. 14). Nessa declaração, Goffman (2002) reconhecia a centralidade do estudo da língua na linguística e queria ressaltar a necessidade de inclusão das variáveis sociolinguísticas presentes na comunicação face a face, no estudo da interação. Pensando nos surdos, podemos parafraseá-lo dizendo que não importa apenas o movimento das mãos no sentido de produção dos sinais, mas os significados implícitos nos mecanismos que os surdos utilizam para expressar as intenções, pois os comportamentos que têm em interações uns com os outros são cruciais para criar e manter seu papel (suas identidades sociais) no seu círculo social e fora dele.

O interesse de Goffman (2002) era expandir o estudo do comportamento linguístico da habitual estruturação fonética, fonêmica, morfêmica e sintática para novas características sintáticas, expressivas, paralinguísticas e cinéticas do comportamento. Ele queria identificar as estruturas simbólicas sob as quais se edifica a interação no interior de uma comunidade linguística, uma vez que, por elas, os indivíduos são percebidos como integrantes do grupo. A importância dessas estruturas pode ser entendida nas palavras de Gertz (1973 apud WILCOX; WILCOX, 2005, p. 81):

As pessoas em todos os lugares desenvolveram estruturas simbólicas em termos das quais as pessoas são percebidas, não simplesmente como tais, membros comuns da raça humana, mas como representantes de certas categorias distintas de pessoas, tipos específicos de indivíduos... O mundo cotidiano dentro do qual circulam membros de qualquer comunidade, o campo de ação social por eles pressuposto, é povoado não por “ninguéns”, homens sem rosto e sem qualidades, mas por “alguéns”, classes concretas de pessoas específicas, positivamente caracterizadas e apropriadamente identificadas.

Essas estruturas simbólicas, no âmbito da interação social, organizam e mantêm a forma de participação nos eventos sociais, especialmente na conversa, em que a manifestação individual se dá dentro de estruturas reconhecidas pelos pares, agindo em colaboração. “As regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento, e essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação” (GOFFMAN, 2002, p. 17).

Para Goffman (2002), a importância do estudo do comportamento linguístico não está apenas em identificar elementos da estrutura social presentes na interação, mas em identificar os valores agregados a esses atributos. Assim, quando um grupo social está reunido, suas ações são conduzidas por um conjunto de regras culturalmente estabelecidas que organizam o seu comportamento, determinando como os interagentes administram a sequência da

conversa, como os direitos e as obrigações são distribuídos, englobando as maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno na fala e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido (ERICKSON; SHULTZ, 2002). Junto com os mecanismos de administração da interação, estão os conteúdos da fala: o que se fala, para quem se fala, em que momento se fala. Todos esses aspectos levam em conta não somente o evento interativo, mas os papéis sociais, a hierarquia existente e o grau de proximidade que configuram a posição que cada um deve e pode assumir diante de seus interagentes. Agir segundo essas regras marca o pertencimento individual ao conjunto dos valores coletivos, entretanto, para agir conforme os valores culturais de um grupo é necessário o aprendizado de suas normas pelo compartilhamento da experiência, pois esses não são constituintes inatos do homem.

Wilcox e Wilcox (2005, p. 78) afirmam que a cultura surda é uma posição assumida – “os membros precisam aprender, aceitar e compartilhar os valores do grupo antes que eles possam ser considerados parte dessa cultura”. O que une os surdos é a experiência visual, mas a forma como essa especificidade os marca culturalmente depende daquilo que constroem coletivamente. Como exemplo, a capacidade de transformar a percepção espacial em sintaxe espacial só é possível com o aprendizado da língua de sinais, ou seja, a capacidade visual é especializada com a experiência cultural. Portanto, para pertencer à cultura surda, não basta nascer surdo, é preciso aceitar e aprender valores de seu grupo. A prova disso é a existência de inúmeros surdos que rejeitam a língua de sinais e não se identificam com valores, tecnologias e comportamentos associados à cultura surda.

Quatro fatores fundamentais são enumerados para definir os membros da cultura surda por Wilcox e Wilcox (2005): *i*) o audiológico que é a perda auditiva não importando o seu grau; *ii*) o social que é o nível de associação com outros surdos; *iii*) o político que traduz em que medida a pessoa possui influência nos assuntos da comunidade surda; e *iv*) o quarto e mais importante é o fator linguístico que reflete em que medida o indivíduo usa e apoia a língua de sinais.

Outro fato a se considerar na questão da cultura surda é levantado por Skliar (1998), que os surdos são sujeitos multiculturais porque se constituem e estão imerso na cultura ouvinte, compartilhando com seus compatriotas os valores autodeterminados que os identificam como brasileiros, chineses, alemães etc.

### **1.2.2.1 Modalidades das línguas na constituição da interação e a da experiência**

Nesta seção, pretendo introduzir o leitor nas formas de construção da interação próprias dos surdos que, em comparação com o padrão de interação construído com a língua oral, revelam a variabilidade cultural, mostrando que os seus mecanismos conversacionais são elementos sociossimbólicos que os identificam como “nós” e os diferenciam dos “não nós”. Esses mecanismos são inventariados com o objetivo de revelar que elementos da cultura devem ser levados em consideração na prática pedagógica com os alunos surdos.

Philips (2002) comparou o padrão de interação dos índios de Warm Springs com o padrão branco anglo-americano e encontrou elementos da variabilidade cultural a partir de sua análise. Ela encontrou variações quanto ao ritmo da conversa. Os índios demonstraram ser mais tranquilos, pois sua interação era estruturada sobre pausas mais longas entre turnos, maior tolerância aos espaços em silêncio, menor variação de turnos e menor número de turnos em relação à interação dos brancos. Para ela, “os traços da estrutura interacional, quando combinados, produzem um sistema de organização da interação entre os índios Warm Springs que é qualitativamente diferente do sistema anglo-americano” (p. 41). Philips (2002) encontrou semelhanças e diferenças na ordenação da conversa. Nesse sentido, a autora remete-se a Sapir (1925), Hall (1966) e Birdwhistell (1948) para concluir que, “na esfera não-verbal do comportamento, encontramos os mesmos recursos ou meios comunicativos, porém organizados de forma qualitativamente diferente” (p. 43).

Leite (2008) estudou a interação surdo/surdo em LS, identificando mecanismos de organização da conversa. Segundo ele, não são só os aspectos perceptuais que estão em jogo na interação, como a capacidade de falar e ver/ouvir enquanto sinaliza, mas dimensões cognitivas e interacionais, como a capacidade de “coordenar a atenção social e oferecer contribuições sequencialmente implicativas para o encontro conversacional” (LEITE, 2008, p. 157). Ao comparar a conversa em língua oral com a conversa em LS, o autor não considera as diferenças perceptuais como condicionantes. Para ele, os mecanismos que organizam a fala entre os surdos e entre os ouvintes são da mesma natureza e orientados por implicações de origem social em que as características perceptuais comparecem em intensidade ou grau, facilitando ou dificultando determinadas ações e, por isso, gerando outras formas de administração da conversa com a criação de mecanismos alternativos. Em minha opinião, esses mecanismos podem ser considerados alternativos, se tomados na perspectiva das línguas orais, mas podem ser considerados intrínsecos ao processo de construção da interação, se

tomados na perspectiva da autodeterminação cultural e esse é o sentido dado por Philips (2002) quando identificou os padrões interacionais dos índios de Warm Springs.

Wilcox e Wilcox (2005) também compararam diferentes formas de construir e administrar o evento interacional em diferentes culturas para mostrar como os surdos constroem estratégias com a mesma implicação social, mas recursivamente diferenciadas. Os autores mostraram vários aspectos estudados por Hall (1989) sobre interação de um grupo de surdos norte-americano. Esses aspectos chamam a atenção para a importância da modalidade visuoespacial da LS na origem da variabilidade cultural. Os traços citados por Wilcox e Wilcox (2005) serão agora elencados e complementados por informações de outros autores e ilustrados com os relatos de Strnadová (2000) e outros pesquisadores, visto que ainda são poucos os estudos sobre interação na surdez, utilizando as categorias da Sociolinguística Interacional. Então vejamos alguns dos mecanismos conversacionais que, além de nos mostrar diferenças na forma de administrar o evento interacional, revelam valores e crenças que os surdos constroem a respeito dos não surdos, assim como os não surdos constroem em relação a eles.

**Tomada de turno:** uma das principais características da tomada de turno em língua de sinais é o fato de que o locutor não inicia o turno até que tenha conquistado o olhar do seu interlocutor. Leite (2008) também estudou esse aspecto e, para ele, o locutor lança mão de vários sinais regulatórios, como o toque, os gestos de apontação e os acenos com a mão para chamar e obter o contato visual. A relevância do contato visual na conversa em LS implica a escolha de um foco mútuo entre locutor e interlocutor: “exclusividade mútua entre regiões focais” (p. 164), nas palavras do autor, que exclui outros campos visuais desse foco, impedindo que o surdo possa “ouvir” conversas paralelas. Strnadová (2000), mesmo sendo surda pós-linguística<sup>11</sup>, exemplifica a importância do olhar nesse relato:

Quando terminei o segundo grau, comecei a trabalhar entre os ouvintes. Graças ao fato da minha fala ser bastante compreensível, algumas colegas fizeram amizade comigo fora do ambiente do trabalho. Saíamos juntas e frequentávamos locais preferidos pelos jovens. Descobri que, apesar de me aceitarem muito bem, só aproveitava alguma coisa da conversa delas quando se dirigiam diretamente a mim. De outro modo, não conseguia ler os seus lábios e, às vezes, nem percebia a tempo qual delas tinha começado a falar. Estava acostumada com outro modo de comunicação. Entre surdos, quando um deles vai falar, primeiro chama a atenção dos outros (acena com a mão, toca de leve ou faz outro sinal de “contato”) e depois fala de maneira que todos possam compreendê-lo (p. 133).

---

<sup>11</sup> A surdez pré-linguística ocorre antes da aquisição da fala oral e a pós-linguística, após sua aquisição.

Pela necessidade de chamar a atenção para si, o outro mecanismo conversacional é o **toque físico**, recurso comum entre os surdos. Por isso, Wilcox e Wilcox (2005) asseveram que, por ser tão comum o contato físico durante a comunicação dos surdos, eles se surpreendem com a aversão que, muitas vezes, os ouvintes demonstram ante o **toque**. Strnadová (2000) registra, assim, as diferentes atitudes ante o toque entre as pessoas surdas e ouvintes:

As pessoas ouvintes ficam confusas quando um desconhecido as toca. Não têm este hábito. Mas entre os surdos, ao contrário, os toques não são vistos como falta de educação. Para eles são uma necessidade diária. Se um surdo estiver bem perto de nós, um aceno com a mão pode ser arriscado: se ele mover, naquele exato momento, inesperadamente, a cabeça, podemos furar o seu tão precioso olho. Aliás, se uma pessoa está tão pertinho de nós, é muito mais eficiente tocá-la para chamar a sua atenção em vez de acenar para ela (p. 191).

Sobressai no relato de Strnadová os valores que são engendrados pelos surdos em relação aos ouvintes e *vice-versa*. A falta de educação é um valor que extrapola a avaliação do toque como mecanismo conversacional que diferencia os dois grupos, para marcar a identidade de um grupo em relação à capacidade de agir segundo as regras de polidez esperadas socialmente. Goffman (1993) nos diz que, quando um indivíduo ou um grupo revela traços ou atributos incomuns ou pouco aceitos pelo grupo social, aquela pessoa deixa de ser vista na sua totalidade e passa a ser identificada por esses traços, convertendo-se em alguém perigoso, mal-educado, enfim, desacreditado na relação com os outros. Goffman (1993) denomina estigma o conjunto de representações negativas pelas quais as pessoas ou grupos passam a ser vistas.

Lembramos que esses atos regulatórios, acenos, toques e apontação constituem diferenças superficiais na estrutura da interação dos surdos, mas guardam relações funcionais com a conversa em línguas orais por cumprir papéis importantes quanto à administração e à manutenção do evento interacional.

**Organização do espaço:** a LS é percebida pela visão e os olhos precisam estabelecer foco no falante para que a fala seja vista/ouvida. Em razão dessa característica, a organização espacial de um evento social cuja língua seja a LS precisa preservar o canal visual dos interagentes, afastando qualquer ruído que possa interferir na comunicação. As mãos também precisam estar livres para realizar a sinalização.

A forma como rezam a oração do Pai Nosso também é interessante: enquanto ouvintes se dão as mãos, os surdos unem seus pés para poderem partilhar em 'voz alta' (com a língua de sinais) da oração universal do cristianismo (LIMA-SALLES et al., 2004, p. 46).

**Alinhamento:** para Goffman (2002, p. 113), alinhamento refere-se ao “porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante” e envolve um conjunto de ações posturais e psicológicas dos participantes de uma conversa. Quanto à postura, diz respeito à movimentação da cabeça, do corpo ou dos dois simultaneamente cumprindo funções no evento interacional. Há mudanças também em outras partes do corpo como as pernas e os braços: um cruzamento de braços pode denotar enfado em determinadas culturas. O movimento de certas regiões dos rostos – como as sobrancelhas, os músculos ao redor dos olhos, os músculos da parte inferior da face, o balanço da cabeça – comunica intenções, sentimentos e funciona como mecanismos de organização e manutenção da conversa, constituem-se em sinalizações não verbais.

Em LS, além dessas funções que são de natureza não verbal, a posição e o movimento do corpo e dos olhos cumprem outras funções que podemos chamar de verbais, ou não manuais, mas que fazem parte do nível segmental da fala. Contudo, o direcionamento do olhar, a movimentação do corpo e a apontação podem ser parte da sinalização para incorporar referências presentes ou mentalmente localizadas no espaço, desempenhando funções gramaticais. O olhar pode ser dirigido ou o corpo pode ser orientado a um ponto espacial para identificar um referente, não pela sua nomeação, mas pela indicação do local onde se encontra física ou mentalmente. É comum os interlocutores fazerem uso topográfico do espaço para definição de referências locativas. Para nosso entendimento aqui, usaremos o exemplo dado Goldin-Meadow (2003): em uma conversa na sala de jantar, para se referir ao pai, o filho surdo olhava ou apontava para o lugar da mesa onde ele costumava sentar e esse gesto de apontação substituíria, na frase, o nome ou pronome referente ao pai. Assim, o locutor pode apenas olhar em direção ao local para referenciar uma pessoa ou objeto. A língua de sinais é uma língua visoespacial. Ela possui, como as línguas orais, níveis de análise fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático, sendo falada essencialmente com as mãos – embora haja componentes não manuais – e organizada no espaço, possuindo regras próprias para constituição de sua gramática, em que a sinalização não manual assume funções gramaticais, geralmente tidas como não verbais na interação em língua oral.

Além de aspectos interacionais e gramaticais, o olhar é importante sentido de monitoração do ambiente para os surdos. Sem saber o que está acontecendo nos espaços não alcançados pela visão ao seu redor, as pessoas surdas precisam verificar visualmente seu entorno com frequência. Mais uma vez, Strnadová (2000) contribui para ampliar essa compreensão:

Nós surdos, ao contrário, temos que verificar com a visão, a todo instante, o que está acontecendo. Olhamos ao redor com uma frequência maior e com mais atenção do que vocês e tentamos abranger com a visão o maior espaço possível. Notei que eu, numa sala, tenho a tendência de ficar com as costas para a parede e se possível, no canto em frente à porta. Se, por alguma razão, isso não for possível, olho, frequentemente, para trás, principalmente se a porta ficou atrás mim. (**Um psicólogo ouvinte não informado me colocaria numa categoria errada**) (p. 179-180, grifo da autora).

Ao dizer que um psicólogo ouvinte poderia colocá-la em uma categoria errada, a autora refere-se a alguns estereótipos que os ouvintes criam em relação aos surdos. Um deles é que eles são desconfiados. Pela necessidade que têm de controlar o ambiente visualmente, os surdos precisam fazer uma varredura constante do ambiente, gerando desconforto por quem não entende sua necessidade. Certa vez, em reunião com professores itinerantes de surdos em Brasília, uma professora relatou a dificuldade de realizar a inclusão de um aluno surdo em uma turma regular, pois um dos professores queixava-se de que se sentia muito constrangido com o olhar constante do aluno, pois, para onde quer que ele se movimentasse na sala, era acompanhado pela sua inspeção. Esse exemplo demonstra como as atitudes cultivadas por um grupo cultural geram valores que são interpretados positiva ou negativamente em relação a outros grupos.

**Assegurando a comunicação:** Wilcox e Wilcox (2005) também registram que os surdos são frequentes em pedir confirmação do interlocutor sobre o entendimento da mensagem, pois sabem que a comunicação, em uma língua visual, pode sofrer impedimentos tanto do canal visual quanto da distração do interlocutor e porque é frequente a necessidade de contar com um ouvinte como mediador, por isso esforçam-se para garantir que a mensagem seja compreendida.

Uma vez perdi o ônibus que me traria de volta de uma viagem a serviço. Precisava avisar no trabalho e como não consegui ninguém adequado no orelhão da rua, fui pedir ajuda numa delegacia de polícia. Um policial muito prestativo ligou o número e anunciou: “Aqui é da polícia: Está aqui a senhora Vera, vou passar para ela”, Só que ele se esqueceu de me avisar uma coisa muito importante, de que do outro lado da linha não se encontrava o meu colega, com o qual eu queria falar, mas uma pessoa completamente diferente. Falei, alegremente, aos ouvidos de um chefe que costumava tratar de “senhor”, assim: “Olá, sinto muito, mas não vou conseguir retornar ao trabalho a tempo. Por favor, justifique meu atraso. Não se preocupe, não aconteceu nada comigo, ninguém me assaltou, não roubaram a câmera do serviço, não me estupraram, só perdi o ônibus!” dizia eu em tom de brincadeira. Só entendi a comicidade da situação quando cheguei no trabalho e perguntei: “E aí, deu para entender o que eu dizia ao telefone?” Meu colega arregalou os olhos: “Eu nem fiquei sabendo que você telefonou!” Meia hora mais tarde, no intervalo para o almoço, outra colega perguntou preocupada:

“Ouvi dizer que ligaram da polícia. O que aconteceu com você? Roubaram alguma coisa” (STRNADOVÁ, 2000, p. 150-151).

A dificuldade de ser entendido pelos ouvintes é um lado do problema, mas os surdos procuram se certificar se a informação foi entendida quando falam entre si, mas, para Wilcox e Wilcox (2005), além de confirmar, os surdos são cuidadosos em compartilhar a informação em razão da dificuldade de obtê-la. Esse cuidado quanto ao compartilhamento da informação, para o autor, torna-se um traço que marca a unidade dos surdos.

**Virar as costas:** a manutenção do contato visual é uma atitude muito valorizada. Muitos ouvintes ignoram esse fato, mas, para os surdos, o desvio do olhar pode significar desinteresse na conversa, que a conversa acabou e pode, ainda, ser interpretado como falta de respeito. Por isso, como regra de etiqueta, o interlocutor poderá avisar antes de desviar o olhar para não ser mal interpretado. As crianças surdas costumam fazer birra fechando os olhos ou virando as costas quando estão chateadas, pois sabem que assim não “ouvem” as broncas que estão sendo dadas pelas suas mães. As mães costumam reprovar esse comportamento que é semelhante a tapar os ouvidos para ignorar o interlocutor.

**Dizer adeus:** Wilcox e Wilcox (2005) registram que tanto a chegada quanto a partida dos surdos é demorada. Eles costumam anunciar a partida, bem como combinar o próximo encontro.

Wilcox e Wilcox (2005) também realizam comparações entre os padrões interacionais de diferentes culturas – brancos, índios e surdos – e afirmam que essa variabilidade na organização da interação contribui para que os membros de uma comunidade identifiquem aqueles que são como nós e aqueles que são diferentes de nós. Os costumes e os valores que cultivam entre si tornam-se lentes a partir das quais eles veem os outros. Elas oferecem parâmetros para julgar se os outros são rudes, ofensivos, amigáveis ou desonestos e, pela descoberta dessas diferenças, os indivíduos nutrem o sentimento de pertença ao próprio grupo. Wilcox e Wilcox (2005) registram a história contada por Carol Padden e Tom Humphries (1988) de Sam Supala que nasceu surdo em uma família de surdos. Com ela, pode-se perceber o que os costumes e os valores cultivados pelos surdos revelam quando colocados em oposição aos dos ouvintes.

Conforme seus interesses se voltavam para o mundo fora de sua família, ele percebeu uma garota que vivia ao lado e que parecia ser da sua idade. Depois de algumas tentativas de encontro, eles se tornaram amigos. Ela era uma companheira agradável, mas havia o problema da sua “estranheza”. Ele não podia falar com ela da mesma forma que falava com seus irmãos e seus pais. Ela parecia ter uma dificuldade extrema de compreender até mesmo os



gestos mais elementares. Após umas poucas tentativas frustradas de conversa, ele desistiu e passou a apontar quando queria ir a algum lugar. Ele ficou curioso sobre essa enfermidade estranha que a amiga tinha, mas uma vez que eles haviam encontrado uma forma de interagir, ele contentou-se em se acomodar às necessidades peculiares da garota. Um dia, Sam lembra-se claramente, ele finalmente compreendeu que sua amiga era de fato excêntrica. Eles estavam brincando na casa dela, quando de repente sua mãe chegou até eles e começou a mover a sua boca animadamente. Como que num passe de mágica, a garota pegou a casinha de bonecas e levou-a para outro lugar. Sam ficou intrigado e voltou para casa para perguntar a sua mãe de que mal, exatamente, a sua amiga vizinha sofria. Sua mãe explicou que ela era OUVINTE e, por esse motivo, não sabia sinalizar; ao invés disso, ela e sua mãe FALAVAM, elas moviam suas bocas para se comunicarem. Sam então perguntou se essa garota e sua família eram as únicas pessoas “desse tipo”. Sua mãe explicou que, na verdade, quase todos eram como seus vizinhos. Sua própria família é que era incomum. Foi um momento memorável para Sam. Ele lembra-se e ter pensado como era esquisita a garota ao lado e, se ela era OUVINTE, como as pessoas OUVINTES deviam ser esquisitas também (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 90-91).

Nesse exemplo, Wilcox e Wilcox expressam a capacidade que os membros de uma cultura têm de saber quem não são, mesmo quando inconscientes daquilo que são. Os modos de ser e organizar a própria experiência só se tornam evidentes quando postos em confronto com outros modos de ser. Nessa condição, emergem as diferenças, aflora o estranhamento e o sentimento de ser igual aos pares e diferente dos que se organizam de outra forma e demonstram outros valores.

### **1.2.2.2 Implicações das diferenças na identificação com a surdez**

Goffman (1993) advoga em favor de uma identidade social em relação à qual podem convergir ou divergir de uma identidade virtual e/ou uma de identidade real. A identidade virtual é aquela que se espera encontrar nas pessoas em determinados lugares e situações. Quando as pessoas que estão lá correspondem aos traços esperados, isso não causa estranheza, mas, quando elas surpreendem, demonstrando atributos que não são esperados, há uma tentativa de enquadrá-las nessas ou naquelas categorias, ou seja, elas passam a ser vistas não por suas identidades reais, mas por uma totalização, representada pela categoria na qual são enquadradas. Suas características efetivas, ou seja, seus atributos podem diminuí-las, pois podem ser interpretadas como más, hostis, grosseiras. A esses traços negativos, especialmente quando eles tornam o efeito de descrédito muito grande na pessoa, Goffman (1993) chama de estigma. O estigma estabelece uma “linguagem de relações e não de atributos” (p. 7), uma vez que o estigma é usado para afirmação ou normalização de uma pessoa ou um grupo de pessoas em relação a outra pessoa ou grupo de pessoas. Goffman (1993) elenca três tipos de

estigma: *i*) as abominações do corpo: deformidades físicas; *ii*) as culpas de caráter individual: desonestidade, crenças falsas e rígidas, vício, alcoolismo, tentativa de suicídio, dentre outras; e *iii*) as tribais de raça, nação e religião que podem ser transmitidas de geração em geração. O estigma destitui o indivíduo de ser olhado pelos atributos reais porque capta a atenção daqueles que o percebem como possuidor de um traço indesejado, maléfico, desonroso.

Para Goffman (1993), as pessoas estigmatizadas podem incorporar os padrões que a sociedade maior nutre a respeito delas, tornando-se suscetíveis a admiti-los como reais. Nesse sentido, “a vergonha torna-se uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um dos seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele” (p. 10).

O autor declara que quer investigar a situação social quando os *normais* (nas suas palavras) e os estigmatizados estão frente a frente. Para ele,

A área de manipulação do estigma, então, pode ser considerada como algo pertencente fundamentalmente à vida pública, ao contato entre estranhos ou simples conhecidos, colocando-se no extremo de um *continuum* cujo polo oposto é a intimidade (p. 47).

Esse aspecto somado ao fato de o estigma estabelecer “uma linguagem de relações” (GOFMAN, 1993, p. 6), reporta-nos ao que Bauman (2005) nos diz a respeito da identidade como fenômeno relacional e social, que se estabelece diante do outro. Nesse sentido, podemos especular que a diferença dos surdos se estabelece desde cedo, quando se manifestam as dificuldades de participação social em virtude da língua, como vimos no exemplo de Sam Supala.

O surdo em geral está sozinho, não tendo com quem negociar os sentidos de sua diferença e, também, não tendo com quem criar argumentos para enfrentar o grupo de maior força. Nessa condição, aumentam as possibilidades do surdo ver-se a si mesmo pelos sentidos construídos pelos outros, em que o estigma, ou seja, a totalidade da categoria que o abriga captura qualquer possibilidade de ser visto pelos seus atributos reais. O significado do compartilhamento de sentidos em uma relação paritética é perscrutado por Dorziat:

A convivência entre pares é componente fundamental para a formação humana, para o fortalecimento de condições de atuação, para a autoaceitação. O sentimento de pertença grupal dá às pessoas envolvidas a possibilidade de estabelecer relações mais naturais, trazendo contribuições significativas para enfrentar com convicção outros coletivos sociais (2009, p. 59).

Talvez por isso seja frequente encontrar similaridade nos relatos dos surdos que encontram outros surdos pela primeira vez tardiamente.

Alfredo era portanto surdo, sem aparelho e, além do mais, era adulto. Creio que levei um pouco de tempo para compreender aquela tríplice estranheza. Ao contrário, compreendi imediatamente que não estava sozinha no mundo. Uma revelação imprevista. Um deslumbramento. Eu, que me acreditava única e destinada a morrer criança, como costumam imaginar que aconteceria às crianças surdas, acabava de descobrir que existia um futuro possível, já que Alfredo era adulto e surdo! (LABORIT, 1994, p. 49).

Essa declaração é registrada por Laborit (1994), surda, sobre seu encontro, pela primeira vez, com um adulto surdo. Até então, aos 7 anos de idade, imaginava-se única no mundo e destinada a morrer criança. O encontro com Alfredo modificou a sua vida, conforme ela mesma registra no livro *O voo da gaivota*. A identificação instantânea com aquele estranho se fez pela possibilidade de "ser no silêncio", de constituir-se no mundo, mesmo sendo surda. O desejo de preencher sua incompletude encontrou em um igual a possibilidade de um futuro.

De forma semelhante, Perlin (1998, p. 54) registra o relato de uma mulher surda de 25 anos de idade, sobre o momento que encontrou outro surdo: "Aquilo no momento do meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria, aquilo que identificava eles identificava a mim também, e fazia ser eu mesma, igual".

A busca incessante pelo sentido de pertencimento e o desconforto de sentir-se "deslocado" são perscrutados por Bauman (2005) quando, a partir da própria experiência de exilado, enfoca a identidade como um espaço fluido de convergência quanto ao vir a ser e relaciona o conjunto chamado de identidade com a ligação dos pares em "comunidades". A identidade é negociável, revogável, não se encerra com o pertencimento, mas é uma questão sempre inacabada. Para ele, a identidade é uma busca e não uma descoberta.

Esse sentido de incompletude está presente na visão de Perlin (1998), educadora surda, para quem a cultura em que se nasce não se constitui, necessariamente, como fonte da identidade de um indivíduo. A autora afirma que a cultura "ouvinte"<sup>12</sup> majoritária é sempre repressora da identidade surda. Os surdos, assim como outros grupos étnicos minoritários, estão sempre em posição de subordinação, por isso o encontro "surdo-surdo é essencial para a

---

<sup>12</sup> A autora associa ao termo cultura ouvinte à normalidade conferida pela audição e à força "colonialista" do grupo majoritário da sociedade em relação aos surdos.

construção da identidade surda” (1998, p. 54) e a experiência visual e a comunicação visual são a marca dessa identidade.

Para a autora, o encontro surdo-surdo desenvolve e encoraja o senso de pertencimento a um conjunto de valores, costumes e tecnologias que evidenciam modos de ser e agir como possibilidade de ser constituído pela e na diferença. É nesse encontro que se fortalecem as reivindicações quanto aos direitos linguísticos e ao exercício da cidadania. A diferença é a possibilidade corporal de agir alternativamente com instrumentos culturais e criar formas de estar no mundo e alcançar, por caminhos alternativos, os objetivos comuns a toda a sociedade (VIGOTSKI, 1997). Há uma herança cultural constituída em torno da língua que precisa ser apropriada pelo surdo em sua ontogênese. Esses bens culturais não têm por finalidade separá-lo da sociedade, mas potencializar sua ação no mundo de modo que possa integrar-se plenamente à vida coletiva.

### **1.2.2.3 Implicação das diferenças culturais na organização da prática pedagógica**

Para Schiffrin (1996), as diferenças culturais têm profundas consequências na vida escolar das crianças de grupos minoritários. Ela toma por base os estudos de interação face-a-face (GOFFMAN, 2002) para afirmar que há uma íntima relação entre o envolvimento do aluno e a construção do conhecimento e que classes multiculturais apresentam um desafio maior por causa da falta desse envolvimento dos alunos. Essa falta pode ser devida à lacuna criada pelo não compartilhamento de valores sociais e culturais, pois os alunos podem apresentar formas de envolvimento e interação diferentes daquelas trazidas pela cultura da escola. Com base em Goffman (2002), ela afirma que o envolvimento é socialmente estruturado, e cada situação de interação possui as próprias formas de envolvimento. Em uma situação de sala de aula não é diferente. Os alunos enfrentam diversas tarefas que exigem sua participação individual ou em grupo em forma de argumentação, discussão, leitura, entre outras. Em algumas ocasiões, eles precisam narrar histórias, em outras precisam demonstrar compreensão sobre um tópico que está sendo apresentado, precisam responder, guardar silêncio etc. Algumas situações são formais e exigem que os alunos levantem a mão para participar, em outras, os alunos falam um após o outro sem nenhuma manifestação prévia de que vão tomar o turno. Tais eventos possuem regras próprias do contexto escolar que exigem atitude correspondente dos alunos.

Além das características que diferenciam cada evento interacional, o relacionamento professor/alunos cria um conjunto de regras que são percebidas e compartilhadas no convívio

diário. Professores e alunos enviam sinais verbais e não verbais de seu entendimento mútuo: são olhares, acenos e gestos de confirmação que garantem aos interagentes que a comunicação está fluindo e o conhecimento está sendo construído. O professor envia sinais ratificando os alunos com olhares, gestos de afirmação que os motivam a continuar participando, mas, para que isso aconteça, é necessário que ambos conheçam as especificidades de cada lado. Para Schiffrin (1996), o envolvimento tanto requer como cria conhecimento. Requer o conhecimento das regras de participação próprias do evento comunicativo segundo as quais os atores envolvidos administram sua participação individual e, como grupo, gerencia o andamento coletivo do evento. Também cria conhecimento porque, ao compartilhar valores culturais comuns, professores e alunos podem entender as expectativas uns dos outros e interpretar o que está acontecendo no contexto interativo.

Nesse sentido, Hornberger (2001) observou classes multiculturais e ressaltou aspectos importantes para que se estabeleçam condições eficazes de bilinguismo. Um deles é a integração que se dá pela criação de laços afetivos e experienciais significativos. É um fator que implica a inclusão das próprias professoras como membros da comunidade da sala de aula e isso ocorre quando seus interesses vão além daqueles que giram em torno da aprendizagem dos conteúdos e chegam a alcançar os interesses e as necessidades pessoais dos alunos pelas quais elas assumem responsabilidade de satisfação. A integração à comunidade da sala de aula não é fato que se conclui com a colocação dos alunos na turma A ou B, mas é realizada na medida em os membros da turma encontram oportunidades em que podem comparecer na inteireza de seus valores sem que sua diferença desperte estranhamento ou discriminação, mas que, por ela, o aluno possa ser visto e respeitado.

Outro aspecto é o que a autora denominou de propósito. Nesse ponto, estão consignados objetivos que alcancem os aspectos sociais compatíveis com a realidade dos alunos além das tarefas próprias de letramento. O respeito à identidade dos alunos é um aspecto social observado no estudo da autora que leva em conta a postura do professor com relação à cultura com a qual o aluno quer se identificar, não apontando uma direção única para ele. Essa postura também depende de fatores externos como a concepção de bilinguismo<sup>13</sup> da instituição educacional. Inclui, ainda, respeito quanto às manifestações dos alunos, especialmente quando a diferença é ressaltada pelos colegas, flexibilidade na correção dos erros tanto na produção oral quanto na escrita, tendo em vista o *background* cultural dos

---

<sup>13</sup> O bilinguismo assimilacionista tem por objetivo o aprendizado da língua valorizada na escola e a inserção dos alunos na cultura dominante (ROMAINE, 1989).

alunos, ênfase no significado em vez da forma de expressá-lo, sensibilidade quanto à necessidade de uso das duas línguas.

Outro ponto é a interação. Aqui, a autora observa uma série de estruturas de participação em torno dos textos, além de estratégias de ativação de conhecimentos prévios, compreensão e reflexão sobre eles. Em uma das classes observadas, os conhecimentos prévios trazem para a sala elementos da cultura dos alunos e sua experiência comunitária que são incorporados ao conteúdo da aula, servindo para ancorar as novas aprendizagens. Observa, ainda, aspectos relativos à organização das carteiras e à distribuição dos alunos em grupo, que cumprem papéis importantes quanto à interação, valorizando as relações sociais, o apoio mútuo e a cooperação.

Castanheira (2010) estudou uma turma com alunos com diferentes origens culturais e alunos com dificuldades de aprendizagem com o objetivo de compreender como é formada a cultura da sala de aula e como ela se torna propícia ao desenvolvimento de todos os alunos. Para ela:

[...] os participantes, mediante ações que realizavam (verbais ou não), contribuíam para delinear as condições, os recursos, os significados culturais, os papéis e os relacionamentos, as normas e as expectativas, os direitos e as obrigações para participação que delinearía a própria construção de oportunidades de aprendizagem em sala de aula (p. 178).

Para ela, os sujeitos reais que se reúnem cotidianamente compartilham seus valores e expectativas trazidos de outras esferas sociais, e as condições são criadas coletivamente na sala de aula sob a direção da professora. Essas condições tornam-se favoráveis no plano individual na medida em que os alunos se sentem membros do grupo, por compartilharem seus valores e identificarem-se com eles. A sala de aula, portanto, caracteriza-se como o microcosmo que produz valores culturais pelos quais suas finalidades específicas quanto ao letramento dos alunos são guiadas e marcam o seu pertencimento como membros desse grupo.

Nessa seção, pudemos ver que a linguagem objetiva-se de diferentes formas, requerendo diferentes sentidos para sua apropriação. Nesse contexto, a linguagem escrita tem íntima relação com a oralidade, seja em razão dos aspectos perceptuais, sejam em razão dos aspectos sociolinguísticos. Vimos, ainda, que a organização da interação também sofre consequências pela forma como a língua é produzida e percebida, gerando valores em torno da língua que são compartilhados pelos usuários. Por fim, a escola deve respeitar as diferentes manifestações culturais dos alunos, em especial, suas formas de construir e manter a interação.

### 1.3 Prática pedagógica e letramento de surdos

Esta seção situa a prática pedagógica como prática social e evidencia os aspectos históricos e sociais que a constituem no âmbito da educação dos surdos. A perspectiva histórica revela a imposição das línguas orais sobre os surdos e a mudança dessa posição é um fato recente propiciado pelos novos discursos e novas políticas em torno da diversidade que abriam espaços de locução às minorias. Apesar dos avanços, a prática pedagógica não é uma questão resolvida porque os elementos do passado e as forças do presente permanecem em cena, disputando espaço.

#### 1.3.1 Prática pedagógica como prática social

A escola tem como função primordial a educação, embora ela não seja a única responsável pela atividade educativa. Charlot (2005) afirma que ensinar é uma função antropológica que preenche a necessidade de humanização do homem, ou seja, ser humano não é uma condição dada ao nascer, mas um processo que se efetiva na relação social: o homem nasce com a herança genética, mas sua humanização é um processo secundário que ocorre pela apropriação dos conhecimentos acumulados pelo grupo social em que se constitui.

A atividade educativa consiste em tornar individual o legado coletivamente produzido na prática social de um grupo, por isso, Charlot (2005) vê a educação como um processo triplo “[...] de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar – independentemente de sua consciência de tal)” (p. 78).

Sendo antropológica, a prática do ensino antecede à escola e figura na trajetória filogenética do homem como produto de sua organização social que gera cultura, ou seja, possui modos próprios de se constituir, utiliza meios e instrumentos próprios e cultiva valores e crenças que são compartilhados em nível coletivo, tornando-se patrimônio transmitido de geração em geração. Nas sociedades modernas, a escola é o agente socialmente encarregado de passar o saber construído às gerações futuras e o professor é o seu principal ator.

Através da difusão do saber, o professor visa, segundo as épocas e os lugares, a “moralizar o povo”, a formar a Razão, a formar o Cidadão, a desenvolver o indivíduo, a dar sentido ao mundo, etc. Ou seja, “cultivar” o indivíduo, lhe dar forma, uma forma apropriada ao lugar, ao tempo, algumas vezes ao sexo e à origem social. Transmite-se, então, o saber para formar o indivíduo (CHARLOT, 2005, p. 92).

Por isso, a prática pedagógica não acontece em um vácuo, nem é resultado de um refinamento teórico ou da habituação de procedimentos. O conjunto de práticas que concretizam o ato de educar, próprio da escola, é constituído como resultado dos processos históricos e das condições sob as quais o papel da educação se transforma para atender às necessidades sociais. Como processo histórico, esse conjunto de práticas está em constante evolução, acompanhando as mudanças que ocorrem na sociedade.

Costa (1995), construindo a perspectiva histórica do trabalho docente na cultura ocidental, retrocede a vários períodos da história. As primeiras escolas surgiram na Grécia, e sua educação voltava-se para a classe livre, pois a produção achava-se organizada de modo que o trabalho intelectual constituía a ocupação dos homens livres e ricos, enquanto o trabalho manual era ocupação dos pobres e escravos. McNeely e Wolverton (2013, p. 30) registram a forma como essa divisão se constituiu como valor na sociedade grega por meio da divisão do trabalho: “o ato físico da escrita carregava o mesmo estigma de qualquer trabalho manual e era desprezado por homens cultos; na realidade, os eruditos que 'escreviam' livros ditavam-nos a seus escribas”.

Na Grécia homérica, a tarefa de educar ficava a cargo dos preceptores, cujo trabalho se dividia entre preparar para o poder e preparar para a guerra. Já, na Grécia clássica, as exigências da *polis* provocaram a diversificação do papel do educador, contribuindo para sua especialização: o pedagogo levava a criança para o local onde receberia instrução; o pedótriba era instrutor físico; o gramático ou didáscalo ensinava leitura e escrita. Dadas as exigências da sociedade grega, cujo ideal guerreiro fundamentava a atividade educativa, existiam atividades mais valorizadas que outras na educação, assim o didáscalo possuía *status* de menor prestígio que o pedótriba. Níveis mais altos de educação foram criados em razão das demandas sociais e, na educação superior grega, as formas de ensinar passaram a ser vistas como “atividade deliberada e não ocasional” (McNEELY; WOLVERTON, 2013, p. 66).

Como atividade deliberada, diferentes formas de ensinar já eram observadas na Grécia. A pedagogia sofista, da arte de falar bem, relacionava-se aos mestres ambulantes, os sofistas, que ensinavam um raciocínio ardiloso fundamentado na arte da retórica (arte do convencimento).

Eles se reuniam em espaços públicos já frequentados por homens engajados no autoaperfeiçoamento, especificamente nos ginásios. Como profissionais que podiam ser alugados, eles explicavam a poesia épica e arcaica, particularmente Homero, e ensinavam a seus clientes a falar bem (McNEELY; WOLVERTON, 2013, p. 26).



Entretanto seu discurso, por vezes vazio, era criticado por Sócrates e Platão. Já a maiêutica era a pedagogia de Sócrates, que consistia usar o diálogo para atingir a verdade, devolvendo ao aprendiz as próprias perguntas com objetivo de conduzi-lo ao conhecimento do bem.

O método socrático, seu estilo robusto de pergunta e resposta, é a expressão de uma pedagogia oral fundada no atrito produtivo entre mestres e discípulos. Ele também reflete a crença socrática de que a fala leva à verdade: para julgar a veracidade de uma afirmação, a pessoa também pode consultar a reputação daquele que fala, um hábito mental da maior importância numa polis baseada em interações face a face (McNEELY; WOLVERTON, 2013, p. 27).

Na Roma do século IV a.C., a arte de ensinar não tinha o caráter filosófico da educação grega. As primeiras escolas romanas eram empreendimentos particulares e seus professores, os *ludi magister*, eram antigos escravos, velhos soldados ou proprietários arruinados que abriam “lojas de instrução”, onde ensinavam a ler, escrever e contar. A educação voltava-se para classe social emergente: comerciantes e artesãos que se juntavam em confrarias e corporações e começavam a ter consideração social e influência na vida política.

Mais tarde, o contato com os povos helênicos demandou novas necessidades educacionais para a escola romana, especialmente o aprendizado da língua grega. Nesse contexto, os gramáticos ofereciam cursos que ensinavam o saber enciclopédico e a arte retórica em uma cultura que valorizava a eloquência. No período imperial, os professores (ou retores) e os filósofos eram incumbidos da preparação daqueles que iriam ocupar os cargos oficiais. Posteriormente, Roma cooptou a atividade docente livre, transformando-a em uma função do Estado.

Esses poucos relatos sobre Grécia e Roma fazem-nos compreender como a função docente constitui-se historicamente como um processo em constante evolução. Interesses econômicos internos, descobertas científicas, influências advindas do contato com outras nações e necessidades políticas são demandas que projetam, sobre a educação, necessidades que devem ser atendidas.

Por se constituir historicamente entre membros de um grupo que buscam um resultado socialmente estabelecido, a prática pedagógica é uma prática social. Para Sacristán (1999), “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (p. 66). Essa concepção está presente, também, no conceito elaborado por

Ramalho e Resende (2011, p. 15) "*Social practices refer to the point of connection between abstract structures, their mechanisms, and concrete events*".

Como prática social é também uma prática cultural, pois envolve um conjunto de valores, instrumentos e modos de realizar determinada ação, instituída como resultado da necessidade de um grupo, visando a um fim que varia no espaço e no tempo, muito embora, na atualidade, se observe um movimento de convergência da educação na direção de objetivos e metas estabelecidos em nível global.

Como prática social, a prática pedagógica é parte de um sistema de significados, dentro dos quais encontra sentido. São estratégias, recursos, linguagem que se conectam a um conjunto mais geral em que estão crenças, valores e juízos que os atores envolvidos assumem como legítimos e pelos quais agem ao realizar as tarefas compreendidas no ensinar e no aprender.

Para Sacristán (1999, p. 66), a prática pedagógica é a expressão da prática profissional do professor e ocorre no espaço da sala de aula. O professor é pertencente a um coletivo social com *status* "que varia segundo sociedades e contextos". Nesse sentido, a prática é situada, ou seja, está relacionada ao conjunto de valores expressos por um grupo que se constitui histórica e espacialmente, do qual o professor faz parte.

O que o professor realiza em sala de aula o faz sob influência de determinações provenientes de outros âmbitos, como a sociedade, em termos gerais, e o sistema educacional, organizado institucionalmente, para requerer um resultado muito específico do trabalho dos professores. Essas forças externas exercem influência, restrições e condicionamentos sobre as ações do professor no interior da sala de aula, mas, para esse autor, "o valor condicionante de todas as práticas concorrentes é, em termos gerais, inversamente proporcional à autonomia dos docentes, ao nível da sua formação e ao grau de organização coletiva" (SACRISTÁN 1999, p. 74).

Para o autor, práticas concorrentes são: a) práticas institucionais: que se relacionam ao funcionamento do sistema escolar; b) práticas organizativas: que se relacionam ao funcionamento da escola; e c) práticas didáticas: que não se desvinculam das outras práticas, pois elas lhe servem de enquadramento e suporte. As práticas didáticas são de responsabilidade do professor e constituem o conteúdo de sua "profissionalidade num sentido técnico restrito" e são realizadas em um contexto de "comunicação interpessoal" (p. 73). Por isso o autor critica a redução do professor a termos técnicos em vista das múltiplas responsabilidades inerentes ao seu papel na escola e fora dela. Com isso, o autor declara: "O professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas,

mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa” (p. 76). Por isso, ele pergunta: “Quem concebe a prática?”, “Quem introduz ideias, hipóteses e valores na prática?” E ele mesmo responde dizendo que são todos aqueles que, “através de práticas escolares, institucionais e políticas, relacionadas com actividades dentro do que chamamos práticas concorrentes, configuram o mundo educativo” (p. 76).

Podemos concluir que, na visão do autor, o professor não é o único responsável pela sua prática porque ela nasce e encontra sentido juntamente com as práticas concorrentes que definem o papel da escola e molduram a atividade do professor pelo conteúdo de sua prática e pelas formas de aplicá-la. Nesse sentido, a organização do sistema educacional e escolar são contextos em que o professor reproduz as práticas e os valores socialmente constituídos sobre ela ou encontra lugar para expressão de sua individualidade como produto de sua ação refletida, abrindo possibilidade de mudança.

Sacristán (1999) ressalta que a profissionalidade se define por um conjunto de saberes e por um saber-fazer em constante elaboração. Uma parte dos conhecimentos possui caráter eclético, que ajudam a ordenar a prática, e a esses conhecimentos somam-se diversas funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as suas relações, preparar os materiais, avaliar, organizar os espaços e as atividades etc.) que exigem uma profusão de saberes muito distintos de acordo com a tarefa docente. Entretanto o grau de apoio no conhecimento específico é variável de pessoa para pessoa em razão do componente pessoal que leva o professor a agir de acordo com “suas convicções ou mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que com o suporte do saber especializado, do tipo pedagógico” (p. 78).

Sacristán (1999, p. 65) concebe a profissionalidade<sup>14</sup> como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Nesse sentido, a ação docente, como profissionalidade, compreende a interação de três níveis:

- a) O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos de ‘prática’. Esse contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores.

---

<sup>14</sup> “Entendemos por profissionalidade afirmação do que é específico na acção docente” (SACRISTÁN, 1999, p. 65).

- b) O contexto profissional dos professores, que elaboraram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas etc.), produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o coletivo profissional.
- c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

É o contexto propriamente pedagógico que mais chama a atenção para o objeto desta pesquisa, pois há uma inclinação natural para entender os êxitos e os fracassos da escola por meio da avaliação daquilo que é resultado direto da ação do professor: a forma de conduzir o trabalho pedagógico que se concretiza na metodologia que organiza sua ação, nos critérios de avaliação que utiliza, no livro didático que adota, na forma como conduz os processos de comunicação e interação dentro da sala de aula, a forma como se relaciona com a comunidade escolar. Entretanto o próprio autor nos adverte de que não podemos avaliar a atividade docente desconectada dos mecanismos institucionais e políticos que organizam o trabalho do professor, incluindo nestes a formação que ele recebeu para exercer sua função.

Com essa formulação, queremos entender como a educação dos surdos se constituiu no tempo e nos diversos contextos espaciais e históricos e como e a educação atual reflete essa trajetória.

### ***1.3.2 Prática pedagógica na educação de surdos***

Historicamente, a prática pedagógica na educação das pessoas com deficiência tem sido influenciada por, pelo menos, dois fatores: a concepção médica em torno do déficit e a concepção social em torno da deficiência. A concepção social diz respeito ao valor e ao conceito dado pelo contexto social à deficiência. Para Vigotski (1997), esses valores serão propiciadores ou não de ações que promovam o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Só recentemente, a educação especial tem agregado perspectivas que concebem a deficiência como um valor pessoal que deve merecer respeito como parte da identidade da pessoa. Na linha da concepção médica em torno do déficit, o processo educacional é direcionado pela preocupação extremada com o fator biológico e clínico e sua correção como condição para que o desenvolvimento cultural aconteça.

Na educação dos surdos, a concepção médica prevaleceu por muito tempo, tendo como consequência a ênfase no ensino da fala oral para os surdos. Essa pedagogia é alimentada pelas descobertas da Medicina e, na escola oralista, é comum a presença de

médicos e fonoaudiólogos orientando os professores. Os alunos são submetidos a treinos sistemáticos de aprendizado da fala oral, e as ações dos professores priorizam a fala e o canal auditivo como meios de comunicação, “caracterizando a ação da escola como eminentemente terapêutica” (DORZIAT, 2009, p. 46). Essa abordagem não é nova e constituiu-se como consequência de mudanças históricas, descobertas científicas e concepções em torno da língua de sinais.

Na Antiguidade, os surdos eram considerados incompetentes, incapazes de pensar. Confundidos com retardados mentais, eram privados de direitos legais. Na Idade Média, surge a ideia dos surdos como não humanos porque não podiam receber os sacramentos da igreja, como confessar pecados e, portanto, receber a salvação, porém esse período da história marca o início da educação dos surdos no sistema de preceptorado, isto é, as famílias ricas constituíam preceptores com a finalidade de ensinar os surdos a falar para, com isso, terem os direitos civis reconhecidos e poderem casar, receber herança, títulos familiares ou terem sua primogenitura reconhecida.

Na Idade Moderna, tem início a educação dos surdos propriamente dita, como resultado das práticas começadas no preceptorado. Com o objetivo de ensinar a falar, ler e escrever, o trabalho dessa época impulsionou a corrente oralista, em que a prática educacional tem como premissa básica o ensino da fala. Essa perspectiva teve primazia na educação dos surdos por muito tempo, existindo até hoje, mas muitas práticas apoiadas no uso da língua de sinais também foram significativas nessa época, dando origem a outra vertente: a educação bilíngue.

As duas posições estiveram presentes em vários períodos e, muitas vezes, combinadas. É o que Capovilla e Temoteo (2014) chamam de “combinismo”. Como exemplo, podemos citar o caso de Bonet (1579-1629) que deu continuidade aos estudos do espanhol Ponce de Leon, considerado o primeiro professor de surdos. Ele utilizava o alfabeto digital e a manipulação dos órgãos fonatórios no ensino dos surdos. O “combinismo” esteve presente no oralismo alemão e inglês e ainda em muitas outras escolas especialmente influenciadas por essas.

O oralismo alemão considerava o surdo um infortunado e acreditava que a língua de sinais atrofiava a mente, mas utilizava-se dela para desenvolver a fala. O oralismo inglês também lançava mão dos sinais no ensino da língua oral. A utilização dos sinais (como língua ou apenas sistemas gestuais) na educação dos surdos pode ter sua origem em razão da presença de religiosos nos primórdios da educação dos surdos.

Capovilla e Temoteo (2014), assim como Reily (2007), registraram que a familiaridade dos religiosos com os sinais monásticos<sup>15</sup> pode ter sido fator que contribuiu para o entendimento da validade da língua de sinais, bem como para seu aproveitamento no processo educacional dos surdos.

O abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) foi o fundador da primeira escola pública para surdos: o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, conhecido como Instituto de Paris. Ele iniciou seus trabalhos com duas irmãs surdas e, mesmo considerando a língua de sinais apropriada para a comunicação dos surdos, não a considerava completa para o ensino da leitura e da escrita, por isso adaptou a Língua de Sinais Francesa (LSF) aos seus propósitos, criando sinais para marcar as terminações da língua oral, sistema chamado por ele de sinais metódicos, algo como o *english-based sign* (inglês sinalizado).

L'Épée achava que era uma perda de tempo tentar ensinar os surdos a falar. Muito mais importante que a fala, era o ensino da leitura e da escrita gramaticalmente correta e, para isso, ele utilizava apenas os sinais. Essa foi uma época de grande desenvolvimento na educação dos surdos, época em que eles puderam se ocupar em aprender outras coisas que não fosse a fala. A educação dos surdos atual deve muito a L'Épée. Seus ensinamentos foram transmitidos ao americano Thomas Gallaudet (1787-1851), que, interessado em implantar em seu país um ensino especializado para surdos, foi para a França em 1816, onde começou a aprender os sinais e o sistema de sinais metódicos no Instituto de Paris. Ao regressar para os EUA, contratou Laurent Clerc (1785-1869) instrutor surdo daquele instituto e, em 1817, fundou a primeira escola pública americana para surdos em Hartford, Connecticut.

Os professores americanos aprenderam a LSF e o sistema de sinais metódicos que foi adaptado para o inglês e mais tarde deu origem à *American Sign Language* (ASL). Esses acontecimentos propiciaram a manutenção do ensino dos surdos com a utilização da língua de sinais, e mais tarde, na década de 1960, o seu reposicionamento no contexto da educação dos surdos em razão dos estudos de Willian Stokoe, nos EUA.

No geral, a maior influência no mundo será do oralismo porque seus educadores do século XIX não viam com bons olhos o avanço das línguas de sinais no mundo e movimentaram-se no sentido de contê-lo. O avanço científico, com a criação de

próteses auditivas, e o progresso dos métodos de desenvolvimento da fala cultivaram os fundamentos da educação oralista, que defendia a base oral com o uso limitado dos sinais que deveriam ser abandonados assim que se atingisse seu objetivo: apoiar o ensino da fala.

---

<sup>15</sup> Sinais criados no monastério para preservar o voto de silêncio dos religiosos.

Como resultado do avanço do oralismo no mundo, em 1880, foi realizado o Congresso Internacional de Milão<sup>16</sup>, na Itália, como resultado dos esforços dos educadores oralistas. Os congressistas chegaram à conclusão que a língua de sinais não seria apropriada para a educação das pessoas surdas, por isso proibiram seu uso. Os países europeus, de forma geral, seguiram essa orientação e o oralismo puro ganhou força.

O tipo de restrição sofrida pela língua de sinais, nessa época, não foi só aquele relativo às pressões que as línguas minoritárias costumam sofrer no contexto das línguas oficiais ou simplesmente majoritárias, mas o que se efetivou foi a pressão sobre uma modalidade de línguas<sup>17</sup>: as línguas de sinais sendo proibidas em vários países, pois o Congresso de Milão reuniu estudiosos de várias nações, estabelecendo 114 anos de orientação internacional a respeito da exclusão das línguas de sinais do contexto educacional. Somente em 1994, a Declaração de Salamanca, outro documento de alcance mundial, referenciou o papel da língua de sinais no contexto educacional.

Na mesma época do Congresso de Milão, no século XIX, ocorria a Convenção Nacional dos Surdos-Mudos nos EUA, que tirou conclusões bem diversas daquelas do congresso italiano. Para aqueles americanos, o método oral beneficiava a alguns, mas a combinação dos dois beneficiava a todos. Essas conclusões sustentaram a permanência da língua de sinais na educação americana dos surdos.

Na década de 1960, eclodiram, nos EUA, movimentos de minorias étnicas, reivindicando respeito e maior participação social. Nesse contexto, muitos pais de surdos uniram-se para pedir melhoria na educação de seus filhos a fim de que eles pudessem ter maior participação social, para isso, apoiaram estudos quanto a novas abordagens metodológicas para a educação dos surdos. Por essa época, os estudos realizados por Willian Stokoe (1919-2000) chegaram a importantes conclusões sobre a língua de sinais, demonstrando que esta possui estrutura e parâmetros de análise semelhantes aos das línguas orais, sendo, do ponto de vista linguístico, uma língua verdadeira. No contexto dos conflitos linguísticos que tiveram lugar na sociedade americana, a língua de sinais passou a ser adotada

---

<sup>16</sup> O Congresso Internacional de Milão foi realizado em 1880, em um período de grandes avanços científicos quanto ao desenvolvimento da fala dos surdos. Esse evento trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. Foi preparado por uma maioria oralista com o objetivo de dar força de lei às suas proposições sobre a educação de surdos. Gran Bell, inventor do telefone, utilizou de seu prestígio para advogar em favor do oralismo. Os professores surdos, por sua vez, foram excluídos da votação e, ao final, o método oralista, com sua ênfase na reabilitação, venceu e as línguas de sinais foram oficialmente proibidas e reprimidas por muitos anos no ensino dos surdos.

<sup>17</sup> Muitas pessoas acham que a língua de sinais é universal, mas isto é um mito. Sendo resultado da interação entre pessoas, as línguas de sinais são constituídas por signos originados no grupo de falantes, portanto, cada comunidade surda possui a própria língua. O Brasil possui a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas há o registro da língua de sinais dos Urubu-Kaapor, de uma tribo indígena, que vive no interior do Maranhão.

como parte de uma nova perspectiva para a educação dos surdos, a comunicação total, termo cunhado pela antropóloga Margaret Mead. Essa abordagem não se constituía em um método, mas em uma filosofia (WIDELL, 1992) que tinha como base a aceitação do surdo e o esforço para compreendê-lo e abrir-lhe espaços de participação social. Essa filosofia “propõe 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 a linguagem, vocabulário, conceitos e ideias” (GUARINELLO, 2007, p. 31). A ideia central é que todos os recursos sejam empregados para atingir a compreensão mútua.

A comunicação total foi bastante difundida no mundo, inclusive no Brasil que a adotou na década de 1970, mas logo se puderam verificar as consequências de sua aplicação. Lacerda (1998) afirma que a comunicação total permitiu maior desenvolvimento social dos surdos, mas não produziu os efeitos acadêmicos desejados quanto ao domínio das línguas, pois, ao final do processo, o aluno não dominava nenhuma delas.

Em razão disso, a busca por outra proposta para a educação dos surdos foi a alternativa encontrada. Como o estudo da língua de sinais já se encontrava em estágio mais avançado, somando-se a isso, o pensamento da época com relação ao respeito aos valores culturais das minorias, o bilinguismo passou a ser adotado como perspectiva filosófica e metodológica adequada às necessidades dos alunos surdos porque considerava não apenas a questão linguística no contexto escolar, mas os surdos como comunidade linguística, respeitando a língua de sinais como língua natural, tida como L1, e a língua da comunidade majoritária, como L2.

As três correntes – oralismo, comunicação total e bilinguismo – ainda estão presentes na educação dos surdos brasileiros, mesmo que muitos professores não saibam a diferença entre elas, além de existirem muitos professores que não têm qualquer conhecimento sobre a surdez e a dimensão linguística que ela envolve na educação dos surdos. Convém ressaltar que o oralismo, hoje, agrega nova conotação em razão do implante coclear que tem se popularizado e já contempla um grande número de surdos, especialmente nos centros urbanos. Entretanto, a utilização dessa tecnologia, no Brasil, ainda tem sido acompanhada de uma orientação pedagógica que exclui a língua de sinais do desenvolvimento dos surdos.

Outro aspecto que sobressai no campo da educação dos surdos no Brasil é que ela tem sido tratada no âmbito da educação especial, em razão da condição biológica da perda sensorial, que se caracteriza como deficiência. Esse campo, no entanto, é carregado de conotações negativas em que sobressai o déficit causado pela incapacidade ou dificuldade de ouvir e onde as abordagens pedagógicas de atendimento aos alunos, historicamente, foram



centradas na perspectiva médico-terapêutica, como já dissemos, e as preocupações da escola privilegiam o quadro clínico, procurando remediar o defeito, promovendo a aproximação com o modelo majoritário (MRECH, 2001) e negando a possibilidade de constituição pela diferença (PERLIN, 1998).

Entretanto Vigotski (1997) afirma que a maior consequência da surdez é o isolamento provocado pela falta de acesso à língua do grupo social. Essa afirmação desconstrói o quadro de referências fundamentado na deficiência e filia-o ao contexto das relações em que a língua ocupa a posição principal.

Em artigo escrito em 1931, Vigotski (1997) critica a educação baseada em esforços para fazer o surdo falar e defende o desenvolvimento de sua língua natural, "*la mímica que le es propio*" (1931; 1997, p. 231), afirmando que esta

[...] cumpre todas as funções vitais da linguagem [...] constitui uma língua autêntica em toda a riqueza de seu significado funcional, entretanto, a pronúncia oral das palavras, inculcada artificialmente, necessita de vivacidade, pois é somente uma cópia morta da língua viva (tradução nossa).

Além dos aspectos psicolinguísticos evidenciados por Vigotski (1997), Lodi (2002) alerta para a necessidade de o trabalho escolar respeitar os surdos como um grupo falante de outra língua. Nesse sentido, a autora compõe um grupo expressivo de pesquisadores, no qual me incluo, que veem a surdez pela perspectiva socioantropológica e situam os estudos do campo na vertente dos estudos culturais que podem ser assim conceituados:

É uma orientação para que a cultura seja vista como um campo relativamente autônomo da vida social, sem perder de vista que ela é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (MACEDO, 2010, p. 80).

Nessa concepção, a situação linguística e educacional dos surdos é tratada na perspectiva bilíngue, demandando a busca dos princípios de uma educação linguística (SKLIAR, 1998), sem deixar faltar os recursos e "serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização" (Decreto 7.611/2011) que constituem a educação especial.

A prática pedagógica bilíngue na educação dos surdos é um desafio para a escola brasileira, tanto pelo desconhecimento que os professores têm das relações linguísticas quanto pela falta de práticas sociais consolidadas no âmbito da ação pedagógica.

### 1.3.3 Letramento

O tema “letramento” tem atraído o interesse de muitos pesquisadores brasileiros. Soares (2006) explica a expansão ocorrida no entendimento dessa questão com a adoção da terminologia importada da literatura americana, primeiramente por Mary Kato, para conceituar a relação da leitura e da escrita com o mundo social, antes vista apenas como capacidade de codificação e decodificação.

A nova concepção não anula a anterior, relacionada à alfabetização, mas acrescenta significativa compreensão das relações sociais e políticas, assim como das forças e dos poderes que contribuem para a permanência do analfabetismo e a existência de milhares de pessoas que, embora escolarizadas, não conseguem inserir-se em práticas sociais que requerem o domínio da leitura e da escrita.

Ao termo alfabetização, relacionam-se as competências individuais quanto à operação com a tecnologia da escrita, envolvendo o domínio das relações existentes entre a segmentação sonora e a notação gráfica da língua. Já o termo letramento relaciona-se com competências que envolvem o uso da leitura e da escrita em práticas sociais (ROJO, 2009).

A ampliação conceitual e prática em torno do letramento adota a perspectiva de que “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2006, p. 17).

Kleiman (1995) e Rojo (2009) utilizam os conceitos de Street (1984) para caracterizar as consequências da escrita. Street postula a existência de dois enfoques nos estudos de letramento: o enfoque autônomo e o enfoque ideológico.

O enfoque autônomo vê o letramento em “termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993, *apud* ROJO, 2009, p. 99). Por esse entendimento, a escrita tem um fim em si mesma e seu aprendizado levaria a “estágios universais de desenvolvimento”. Esse enfoque fomenta divisões entre os letrados e os não letrados, propondo que estes teriam capacidades cognitivas inferiores àqueles.

No enfoque autônomo, o analfabetismo é visto como um problema individual, que deve ser resolvido pela pessoa, aproveitando as oportunidades oferecidas pela sociedade. Engloba, assim, concepções relativas ao progresso social (STREET, 2000; 2012) como se o letramento por si só promovesse melhores condições e progresso da sociedade. O letramento,

nesse enfoque, tem o objetivo de melhorar a vida daqueles que não tiveram a oportunidade de aprender, sem, no entanto, questionar as razões de sua condição. Nessa visão, a sociedade se torna melhor na medida em que as pessoas alcançam níveis mais elevados de assimilação de valores sociais, entre eles, a alfabetização.

A visão de alfabetização que Freire (2009) denomina ingênua assemelha-se, em muitos pontos, à concepção autônoma de Street (1993). Esse enfoque dicotomiza as habilidades de leitura e escrita como se aprender a ler e escrever não fosse uma continuidade das vivências e das experiências que se estabelecem com a linguagem. Por essa razão, privilegia o letramento próprio da escola e ignora os multiletramentos que são constituídos em outras esferas sociais, encontrados no cotidiano, que carregam valores e características próprias das culturas que os desenvolveram.

O enfoque ideológico é a alternativa ao enfoque autônomo e “vê as práticas de letramento como indissolivelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993 *apud* ROJO, 2009, p. 99). Nesse enfoque, as práticas de letramento variam de acordo com a cultura e são situadas historicamente, por isso também possuem significados diversos para quem delas faz uso. Essa perspectiva considera os múltiplos letramentos, que diz respeito às variadas formas de relacionamento com práticas letradas, como, por exemplo, as experiências das crianças com a leitura pela contação de histórias pelos seus pais. O enfoque ideológico procura romper com as concepções ligadas ao enfoque autônomo que se apartam da reflexão sobre o letramento do contexto onde ele ocorre.

Baseada em Street, Rojo (2009) cita a noção de versão fraca e versão forte do conceito de letramento. A versão fraca “está ligada ao enfoque autônomo, é (neo)liberal e estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e escrita, para funcionar em sociedade” (p. 99), a esta versão liga-se o conceito de alfabetismo funcional em que o indivíduo domina a tecnologia da escrita o suficiente para “funcionar em sociedade”, sem, no entanto, dominar sua essência. Nesse contexto, o papel da escola é somente desenvolver as competências requeridas pela sociedade.

Já a versão forte (mais próxima da visão paulofreireana) é crítica e revolucionária. Não propõe a adaptação, mas o resgate e empoderamento. Reconhece as contradições e leva em conta as múltiplas oportunidades de letramento, não apenas aquelas oferecidas pela escola.

Essas perspectivas representam momentos históricos em que as ações humanas tomam lugar. Elas não são neutras, mas carregadas de sentidos, por isso faz-se necessário que o educador esteja consciente de suas escolhas e questione-se sobre em que medida o seu

trabalho é significativo para os alunos que estão sob sua responsabilidade. Como nos ensina Freire: “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim” (FREIRE, 1987, p. 80).

O que se observa, ainda, é um imenso desconhecimento por parte dos professores quanto às formas de propiciar o letramento dos surdos posto que este é um processo complexo podendo ser denominado biletamento (HORNBERGER, 2001), em que a língua de sinais é a L1 e a Língua portuguesa é a L2, ensinada na modalidade escrita.

Com esses pressupostos, queremos entender como a educação dos surdos se constituiu no tempo e nos diversos contextos e em que a educação atual reflete essa trajetória. Isto posto, queremos contribuir para que a prática pedagógica possa incluir os desejos e inclinações dos surdos enquanto comunidade autodeterminada que se constitui em torno de valores em que a língua representa importante elemento sociossimbólico.

### ***1.3.4 Estudos sobre alfabetização e letramento dos surdos na perspectiva bilíngue***

Muito investimento tem sido feito pelos professores de surdos e pesquisadores da área na busca de propostas pedagógicas para a educação dos surdos em uma perspectiva bilíngue. São trabalhos nas mais diversas áreas do conhecimento. Aqui buscamos os estudos recentes (da última década) que abordam a alfabetização e o letramento dos surdos na perspectiva bilíngue.

Pelo levantamento realizado, os estudos (teses, dissertações, livros e artigos) apresentam uma série de convergências no que diz respeito ao processo de ensino, à abordagem pedagógica de responsabilidade do professor e ao processo de aprendizagem, relativo ao sujeito surdo e sua singularidade linguística que enseja um ensino da língua oral majoritária como segunda língua. Essas convergências refletem-se, nos estudos, especialmente na priorização da língua de sinais como língua de instrução e na exploração da rota visual em vez da auditiva no ensino da leitura e da escrita.

Os estudos foram analisados com o objetivo de verificar a prática pedagógica, ou seja, como os professores ensinam, que recursos utilizam, que resultados são obtidos e, conseqüentemente, como os alunos aprendem.

Existem pelo menos duas dimensões que são fundamentais no processo de aprender a escrever uma palavra: a segmentação sonora que é objeto de codificação e transformação em fragmento gráfico (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e a forma de falar, fruto das relações

sociais em que o indivíduo se constitui (MOLLICA, 2000; BORTONI-RICARDO, 2004), que influenciam no modo de apropriação da escrita.

Antes do domínio da escrita alfabética, há enorme dependência da segmentação sonora da palavra para realização de sua notação gráfica. A memória auditiva é elemento crucial para esse aprendizado em razão da forma como a especificidade sensorial afeta a constituição linguística do sujeito. Por meio da memória auditiva, o aprendiz estabelece a relação entre os parâmetros fonológicos da língua que ele já fala para produzir a segmentação gráfica correspondente em um processo que é consolidado com a formação da consciência fonológica.

A questão presente nos trabalhos investigados é: como chegar ao domínio do sistema alfabético sem o suporte da memória auditiva? Um dos principais aspectos observados neste estudo é a recorrência dos pesquisadores em estabelecer a dicotomia sonoridade *versus* visualidade na alfabetização dos surdos. Vários trabalhos reconhecem a não fonetização da escrita pelos surdos.

Peixoto (2006) parte da psicogênese da escrita (FEERREIRO; TEBEROSKY, 1999), mas alega que as crianças surdas manifestam processos diferenciados daqueles observados nas crianças ouvintes na construção da escrita da Língua Portuguesa que a autora denomina: “não fonetização da escrita”. Para ela, a criança surda utiliza-se de parâmetros fonológicos da língua de sinais como elementos reguladores e organizadores da escrita e busca na LS “os elementos conceituais para atribuir sentido aos signos escritos” (PEIXOTO, 2006, p. 208), por isso considera a importância da inserção do surdo nos significados socialmente partilhados com a mediação em LS. A autora concorda com Machado (2000) que afirma que, “mesmo sem a fonetização da escrita, que começa no estágio silábico, a criança surda chegará a uma escrita alfabética – ou pseudoalfabética – na qual intenciona representar a linguagem (os nomes) e não os objetos” (p. 211).

Com o mesmo referencial teórico, Silva (2009) advoga uma transição direta da escrita pré-silábica para a escrita pseudoalfabética, caracterizando o não foneticismo da escrita: transformação dos fonemas em grafemas e interpretação dos grafemas por fonemas. O pesquisador trabalhou com 20 crianças surdas, sem oralização, das séries iniciais do ensino fundamental em classes exclusivas, dentro de escolas regulares. Ao comparar os resultados encontrados, Silva (2009) encontrou várias diferenças entre o processo proposto por Ferreiro e Teberoski (1999) e o processo evidenciado pelas crianças, concluindo que os dados revelavam como as crianças não aprendem, mas seriam necessárias outras pesquisas para descobrir como elas aprendem. Seus resultados demonstraram escritas ortográficas e pseudoalfabéticas. As primeiras, caracterizadas como “escrita não estável com letras convencionais e inventadas,

sem relação fonema/grafema” e as últimas “escrita estável ou com sinais de estabilidade quanto ao número de letras e a sequência destas na palavra” (SILVA 2009, p. 60). A última escrita diferencia-se da primeira pela ausência de letras inventadas. Apesar da estabilidade da fase pseudoalfabética, o conhecimento em relação à escrita não possibilita o registro de palavras novas, mas apenas aquelas que foram objeto de aprendizado sistemático, isto porque o aluno não tem a fonética como recurso regulador da escrita, mas a memória visual da palavra. Silva (2008, p. 200) conclui que “os dados analisados permitem inferir que a criança surda usuária de LIBRAS vincula o sistema alfabético à oralidade e a representação pictográfica, aos sinais de sua língua”.

Ao utilizar outro referencial teórico, a linguística interdependente, Brochado (2003) analisa os mecanismos mentais de construção da língua escrita sem apoio sonoro e discute a dissociação de som e letra no processo de ensino da leitura/escrita para surdos, na mesma linha dos estudos de Ferreira Brito (1993), Gesueli (1988, 1998), Fernandes (1999), Sánchez (1993), Cader (1997), Quadros (1997). A autora trabalhou com surdos pré-linguísticos<sup>18</sup> usuários de língua de sinais e, com referência às suas produções escritas, a autora pontua que as interações dos alunos com textos escritos em Português se realizam por meio da língua de sinais, mediando a elaboração do sistema da escrita. Para ela, os mecanismos mentais que levam à construção da língua encontram outras bases que não aquelas pautadas na exposição sonora para domínio das regras gramaticais, para isso é crucial a existência de condições sociais que possam garantir um ambiente linguístico adequado à aquisição de língua para aqueles que estão privados da audição.

Martins (2005) com o objetivo de entender as concepções e levantar informações sobre a prática de professores de surdos, discute a “(des)importância” da fonologia no aprendizado da leitura pelos surdos. Com base em Frago (2000), a autora descreve o processo fonológico e o lexical, explicando que, no processo fonológico, os surdos chegariam à decifração da palavra pelo conhecimento da relação gráfica e fonológica, mas essa decifração demanda as habilidades da consciência fonológica relativa à audição que os alunos não têm. Já na rota lexical, a palavra pode ser apreendida pelo reconhecimento visual e a recuperação do significado se dá pelo relacionamento de sua forma escrita com o sentido já internalizado pela mediação em língua de sinais. A exploração da rota lexical no ensino da leitura e da escrita para os surdos é também aconselhada por Fernandes (2006) como veremos adiante.

---

<sup>18</sup> Surdos pré-linguísticos: surdez pré-lingual ou pré-linguística é aquela que ocorre antes da aquisição de uma língua, tendo por característica a ausência de memória auditiva.

Fundamenta em diversos autores (FRIÃES, 1999; FRAGOSO, 2000; PEREIRA, 2002; KARNOPP, 2002; LIMA, 2003; KARNOPP; PEREIRA, 2004) Martins (2005, p. 51-52) conclui “que os surdos podem ler na medida em que forem capazes de se empregar de diversas estratégias de forma integrada, sendo estas ensinadas a eles”.

Tendo em vista a não fonetização da escrita, vários autores propõem um trabalho fundamentado na visualidade: rota lexical (MARTINS, 2005; FERNANDES, 2003, 2006) pedagogia visual, linguagem imagética (BUZAR, 2009), semiótica imagética (CAMPELLO, 2007).

Buzar (2009) divide suas análises em duas categorias: a singularidade visuoespacial do surdo e o trabalho pedagógico visuoespacial realizado pelo professor. A pesquisadora conclui que a educação dos surdos deve ser provida com linguagem visual, recursos visuais e exploração do mundo a partir dessa rota.

Mais especificamente sobre a alfabetização, Fernandes (2002, 2006) estabelece uma relação entre os fatores envolvidos na alfabetização das crianças ouvintes que não produzem os mesmos efeitos no trabalho com as crianças surdas, tais como: *i*) a exploração da oralidade por meio de narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas e rimas – porque isso é estranho às crianças surdas, pois elas desconhecem o “folclore da oralidade”; *ii*) a introdução das letras do alfabeto com palavras do universo infantil inaplicável para a criança surda, uma vez que ela não estabelece a relação som/letra; *iii*) a utilização das sílabas iniciais e finais das palavras para constituição da consciência fonológica como impossibilidade para a criança surda porque ela não tem acesso às propriedades sonoras das palavras; *iv*) a leitura linear e sintética com o estabelecimento da relação entre o som e as sequências acústicas que a criança já internalizou em contraste com a leitura simultânea que o surdo faz; e *v*) a ausência de imagens acústicas que lhe deem significado (FERNANDES, 2006, p. 7).

Para afastar esses problemas, a autora defende a exploração da “rota lexical” em vez da rota fonológica na alfabetização dos surdos, ou seja, a palavra é identificada por sua constituição ortográfica sem relação com sua pronúncia, ela é tomada como um todo e relacionada ao seu conceito pela mediação da Libras.

Ao diferenciar os dois processos, a autora ressalta a importância da consciência fonológica para a criança ouvinte em contraste com o caráter preponderantemente visual que a escrita tem para a criança surda, defendendo que o professor deve explorar a rota lexical ou ortográfica, em que o símbolo escrito evoca na criança o significado construído com a língua de sinais, fazendo-a transitar nos dois universos – a língua escrita e o significado construído com a língua de sinais – em um processo de “elaboração dinâmica”, fazendo que o surdo se

apropriada da Língua Portuguesa não pelo domínio do sistema alfabético, mas por um “sistema ideográfico ao qual atribui sentido” (FERNANDES, 2006, p. 20).

Com esse pressuposto, a autora propõe uma abordagem pedagógica apropriada. Suas reflexões levam em conta as relações de poder próprias do contato entre línguas e a situação dos surdos como grupo linguístico minoritário, por isso adota a concepção socioantropológica da surdez que capta as vozes dos surdos, ressaltando o respeito pela sua cultura. As questões linguísticas são abordadas em uma perspectiva dialógica em que aparecem elementos como identidade e subjetividade.

Rodrigues (2009) analisa as experiências de leitura e escrita de duas crianças surdas na classe comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisadora quer entender as estratégias utilizadas pelas crianças para aprender a ler e a escrever. Ao mesmo tempo em que observa as estratégias das crianças, a autora observa as estratégias dos professores, destacando pontos importantes na alfabetização desses alunos:

1. Necessidade da datilologia, uma vez que o aluno não faz a relação grafema/fonema.
2. Necessidade de sequências didáticas, pois observa a falta de organização e intencionalidade nas atividades propostas às crianças, sugerindo o texto como ponto de partida e de chegada.
3. Necessidade de interlocução em LS para que as crianças aprimorem a formação de conceitos.
4. Importância da memória no momento da escrita, quando entram em jogo recursos visuais, em uma relação gráfico-visual, uma vez a escrita das palavras não tem apoio fonético e requer grande esforço mnemônico, embora considere que a memória sozinha não seja capaz de garantir bom trabalho de escrita.
5. Observa que nem sempre o resultado do trabalho de alfabetização é linear e evolutivo, em alguns momentos, aspectos que pareciam aprendidos mostram-se frágeis, necessitando de nova mediação.
6. A produção escrita envolve dois aspectos: utilizar conhecimentos sobre o sistema de escrita e produzir sentido.
7. Sugere um trabalho sistemático com a forma gráfica das palavras: número de letras, letra inicial e final, ordem das letras na palavra.
8. A responsabilidade do professor em fornecer rotas alternativas que possibilitem o aprendizado do aluno com deficiência, uma vez que esta é uma limitação da sociedade;



9. A compreensão de que “o nível de produção em língua de sinais está diretamente relacionado com as experiências das crianças” (p. 189).

Ao escrever sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, Fernandes (2003; 2006) também aborda os dois aspectos do processo de alfabetização/letramento registrados por Rodrigues (2009): a prática pedagógica, relacionada à metodologia utilizada pelo professor; e o processo cognitivo, que envolve as especificidades relacionadas à surdez do aluno. Para a autora, não há como obter sucesso na alfabetização das crianças surdas se a metodologia do professor não estiver adequada às “singularidades linguísticas” desse grupo de alunos, defendendo que o processo de alfabetização deles deve passar da “língua não-alfabética (a língua de sinais) para uma língua alfabética (Língua Portuguesa)” (p. 8), mais uma vez destacando a importância da LS na mediação.

Na mesma linha, Goes (1996) relaciona o baixo desempenho dos alunos surdos com as estratégias pedagógicas utilizadas por seus professores que incluem a falta de conhecimento da língua de sinais e a utilização de textos simplificados. O trabalho de Góes, com fundamento na abordagem histórico-cultural, teve como meta abordar aluno e professor quanto aos processos sociais que envolvem as práticas pedagógicas.

Guarinello (2007) também observou as construções escritas dos surdos, o que, para ela, pareciam relacionar-se com as metodologias educacionais emprestadas dos ouvintes no ensino dos alunos surdos. De modo semelhante, Pinto (2011) defende que os professores devem abandonar a prática de passar listas de palavras desvinculadas do seu significado para memorização, acreditando que esse costume favorecerá a ampliação do vocabulário pelo aluno surdo. Em investigação desenvolvida em escolas itajaienses, ela constatou que, no caso dos alunos surdos, há muitos equívocos na abordagem de conteúdos relacionados ao estudo da fonética e fonologia, principalmente quando não se faz uma relação da língua portuguesa com a língua de sinais. Pinto (2011) conclui que estudo dos sons da fala obviamente não tem significado para os surdos (p. 90).

Vários autores (FERNANDES, 2006; GUARINELLO, 2007; LODI et al. 2002; MOREIRA, 2001) dedicam-se a discutir o contexto escolar dos surdos, revelando os fatores (as concepções dos professores e o respeito à língua) que são cruciais na sua educação e acabam por acrescentar dificuldades – e mesmo impossibilitar – o domínio da leitura e da escrita por esses estudantes. Entre os fatores apresentados pelas autoras, eles ressaltam: as concepções dos professores sobre a surdez e os sujeitos surdos, a imposição da língua portuguesa e o desrespeito à língua de sinais.

Lodi et al. (2002, p. 40), ao falar sobre a presença da Libras no contexto educacional, afirma que “a questão, então, não é a Libras nem a falta do Português escrito, mas sim a postura dos profissionais frente à língua e à surdez”. Nesse sentido, a autora defende a mediação em LS, em um nível que os alunos possam entender, e a utilização de práticas discursivas possíveis e próprias dos alunos, em vez da imposição de práticas próprias do professor. Seu texto coaduna-se com o de Guarinello (2007), quando defende a mediação pela língua de sinais e a adoção de práticas discursivas em que o professor busque a participação ativa do aluno na construção do significado e na apropriação do discurso escrito em Português, fugindo das práticas tradicionais de ensino como treino de palavras na perspectiva da significação monossêmica, pois, nas perspectivas tradicionais, os próprios surdos acabam por acreditar que aprender a escrita é resultado do treino e da cópia e compreender a escrita é entender significado das palavras isoladamente (LODI, 2002, FERNANDES, 2007). Para as autoras, a forma como os surdos lidam com o Português é resultado das práticas a que são submetidos na escola, as quais desprivilegiam a LS como língua e a submetem às regras da Língua Portuguesa. Dessa forma, o aluno não consegue construir a significação em LS e nem se apropria da Língua Portuguesa com as próprias regras. Moreira (2001) também defende que a língua de sinais deve ser a base linguística no processo de ensino do Português escrito e, para ela, o ensino de língua portuguesa para surdos, em nossas escolas, não é consistente com a metodologia de ensino de segunda língua.

Basso (2003) tenta compreender as estratégias que as pessoas surdas elaboram durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula de ouvintes nas escolas regulares. Aborda a apropriação da escrita pelo surdo de forma crítica, analisando os fatores sociais, políticos e culturais envolvidos, ressaltando as condições inadequadas oferecidas aos sujeitos surdos, em que sobressai o desrespeito por sua condição linguística. Para Basso (2003), nesse contexto, o surdo não demonstra adesão, mas resistência. A autora não enfatiza processos, metodologias, técnicas ou recursos envolvidos no processo de ensinar e aprender a escrever, mas sobressai de sua análise a categoria sujeito (sujeito surdo) e as condições sociais em que se dá o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, utiliza-se de muitas reflexões de surdos sobre o seu processo de alfabetização, ressaltando o sujeito surdo e o seu modo de aprender constantemente desrespeitado pela escola. Resumindo, trata-se do “olhar das pessoas surdas sobre a leitura, e a escrita e sua escolaridade” (BASSO, 2003, p. 131).

Kelman e Martins (2012) demonstram a especialização visual de alunos em processo de alfabetização na escolha de diferentes signos na composição de seus enunciados e

finalizam sua discussão defendendo que o surdo possui um “conjunto de condições ótimas para expressão das capacidades humanas de forma criativa e completamente diferente daquilo que costumamos chamar de normal” (p. 142), mas depende da concepção do professor a respeito da surdez para que a escola se transforme em ambiente propício à manifestação de tais capacidades.

Lebedeff (2006) concebe que os modos cognitivos de operação com o objeto da leitura e da escrita devem modificar a práxis docente e investiga a prática de uma professora surda na alfabetização de alunos surdos da EJA para observar como ela aplica a própria relação com a escrita nos modos de ensinar. A autora elenca os seguintes recursos e estratégias adotados pela professora:

- *Soletração em alfabeto digital*: é um recurso bastante utilizado pela professora. Lebedeff encontra na literatura (PADDEN; RAMSEY, 1998) que esse recurso é utilizado duas vezes mais pelos professores surdos em comparação com os professores ouvintes. Os professores surdos também utilizam a estrutura de encadeamento na qual mostram o sinal, a palavra e, por último, fazem a soletração para demonstrar equivalência entre a LS e a LO ou para ressaltar uma palavra nova. A estrutura de encadeamento é seis vezes mais utilizada por professores surdos que por professores ouvintes.
- *Estrutura sanduíche*: similar ao encadeamento, caracteriza-se com a inserção da soletração manual entre a realização de um sinal: sinal – soletração – sinal.
- *Ataque às palavras versus busca de significado*: a professora lia os textos em libras e depois buscava as palavras que os alunos apontavam querendo saber os significados. A autora cita os estudos de Padden e Ramsey (1998) para dizer que, em estudos realizados, quando as crianças eram orientadas a buscar os significados das palavras independentemente do texto, tinham mais dificuldade de compreensão do que quando eram incentivadas a buscar o sentido na microestrutura do texto, como parte dele e não como uma unidade separada.
- *Ajustes relativos aos aspectos semânticos e sintático-semânticos*: a professora utiliza muito a estratégia de comparar as estruturas das duas línguas, apontando pontos diferentes que não podem ser generalizados, constituindo a reflexão metalinguística com comparações de estruturas, frases e palavras nas duas línguas.

Lebedeff (2006) cita, ainda, estratégias estudadas por Viader, Pertusa e Vinardell (1999) que não foram observadas no seu estudo. Os últimos autores referem-se à ampliação da compreensão leitora:

- *Exteriorização de procedimentos*: refere-se ao diálogo entre o professor e o aluno a respeito de um texto lido.
- *Demanda de explicitação do processo de construção realizado pelos alunos*: como consequência da estratégia anterior, o aluno explicita sua compreensão sobre o texto lido em língua de sinais, que pode se constituir em material para a elaboração de um resumo escrito sobre o texto.

Pelos dados encontrados nos trabalhos da última década, é possível afirmar que a alfabetização de surdos, em uma perspectiva que reconheça suas especificidades, ainda é um tema em desenvolvimento e que os resultados já alcançados precisam ser objeto de novas pesquisas para que possam sedimentar uma prática pedagógica baseada nessas contribuições.

Pelo exposto, é possível concluir, também, que pouco encontrei do que procurava, ou seja, “como os professores ensinam, que recursos utilizam, que resultados são obtidos”, pois a maior parte dos trabalhos busca desvendar os processos cognitivos e as relações com a língua de sinais envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita pelos surdos. Isso corrobora com o que afirmei na introdução, que a pesquisa “tem avançado muito no campo da Linguística, mas ainda precisa de uma definição de bases teóricas e categorias próprias do campo pedagógico”, no entanto é possível perceber que os pesquisadores já mapearam várias práticas que não dão certo, mas há ainda uma lacuna sobre o que dá certo. Nesse sentido, vale ressaltar o esforço dos pesquisadores que buscam desenvolver o campo do ensino de Português como segunda língua para surdos que têm avançado na última década com importantes publicações. É o caso de Lima-Salles et al. (2004), Fernandes (2003, 2006), muito embora esses estudos estejam concentrados nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. No campo da alfabetização de criança, há o trabalho de Quadros e Schmiedt (2006) com uma rica sugestão de estratégias didáticas, entretanto estudos sobre a prática pedagógica, tanto para crianças quanto para adultos surdos, ainda são poucos no campo da alfabetização e letramento. Há vários artigos, livros com abordagens teóricas, mas não podemos dizer que haja uma tradição no sentido de haver práticas culturais, como as citadas por Lebedeff (2006), sedimentadas em torno da alfabetização de crianças ou adultos surdos em uma perspectiva bilíngue.

Algumas estratégias, práticas e recursos já circulam entre os professores e têm-se tornado conhecidos, como a construção de sinalários<sup>19</sup>, o uso do baralho de configuração de mãos<sup>20</sup>, os dicionários bilíngues e a adoção de material visual, como vídeos de fábulas em língua de sinais. O dicionário e os vídeos popularizaram-se em razão de uma ação do Ministério da Educação (MEC) no sentido de produzi-los e distribuí-los. Isso mostra a importância do papel do Estado na construção da educação especialmente em um país como o nosso de grande dimensão territorial e diversidade cultural.

Entretanto atividade educativa, no sentido proposto por Charlot (2005), como processo de humanização, de socialização e de singularização, constitui-se como produto cultural ainda em construção. Os modos próprios com que se realiza a educação, incluindo metodologias e recursos pedagógicos, propagam-se, de forma sistemática, por cursos de formação e literatura produzida na área ou, de forma assistemática, por oportunidades de troca de experiência e contato dos professores, constituindo a experiência coletiva. Nesse sentido, podemos dizer que há grande difusão dos princípios da educação bilíngue dos surdos, mas as práticas estão sendo construídas.

---

<sup>19</sup> É um “dicionário” de sinais. No dizer de Stumpf (2005, p. 36), “é um conjunto de expressões que compõem o léxico de uma determinada língua de sinais”.

<sup>20</sup> Material de apoio pedagógico em que aparecem as configurações de mão e serve para o desenvolvimento de atividades de ensino da língua de sinais.

## **CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA**

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

(FREIRE, 1997, p. 32).

### **2.1 Perspectivas dos estudos na área da surdez**

Os sentidos sociais sobre a surdez não podem ficar desvinculados das perspectivas teóricas que constituem a epistemologia e a metodologia que têm guiado a pesquisa científica na área da educação de surdos. A busca de conformidade com esses princípios possibilita o vínculo com o campo de estudo, contribuindo para seu desenvolvimento. Esse vínculo é também imprescindível para a validação dos resultados pela comunidade científica.

Os estudos no campo da surdez têm-se constituído em torno das características sociais dos surdos como comunidade linguística. Essa perspectiva é recente, pois a surdez, tradicionalmente, é carregada de representações em torno do déficit sensorial como fator incapacitante e responsável pelo fracasso escolar dos surdos. Nessa perspectiva, os sujeitos são vistos a partir de suas limitações, e as possibilidades de avanço acadêmico passam pela correção de sua característica específica, a surdez (SKLIAR, 1998). A filosofia e a pedagogia que orientam a educação dos surdos, nesse paradigma, são baseadas na correção do déficit e na aquisição da fala e a pesquisa também converge para essa concepção.

Essa maneira de conceber o sujeito surdo não foi de todo superada. O que se trava hoje, no campo da educação, é uma tensão na busca de romper com o paradigma da Educação Especial, cujas raízes estão fincadas na Medicina, e que vê o sujeito com deficiência de forma reduzida, fazendo prevalecerem as características do seu quadro clínico, em que seu déficit captura as possibilidades do sujeito e dirige a pedagogia rumo à correção do defeito orgânico (MRECH, 2001).

Nas abordagens recentes, tem ocorrido uma mudança de concepção, ressaltando a “possibilidade de incluir a análise da educação dos surdos dentro de um contexto discursivo mais apropriado à situação linguística, social, comunitária, cultural e das identidades dos sujeitos surdos” (SKLIAR, 1998, p. 14). Nessa tendência, os estudos no campo da educação têm-se afastado do paradigma clínico-terapêutico e buscado identificar os surdos como membros de uma comunidade linguística. Tais estudos são ancorados nos aspectos antropológicos e sociais que envolvem as questões linguísticas, filiando vários pesquisadores,

entre os quais me incluo, em torno de uma perspectiva na qual as questões na área educacional sejam orientadas pelas especificidades linguísticas desses estudantes.

## **2.2 Pesquisa qualitativa**

O positivismo predominou durante muito tempo como paradigma orientador da pesquisa científica tanto no campo das ciências físicas quanto das humanas. Augusto Comte (1798-1857) foi o fundador do positivismo. Para ele, “a pesquisa é uma atividade neutra e objetiva, que busca descobrir regularidades ou leis, em que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 2009, p. 17).

A reação a essa forma de pensar começou no século passado, quando os pesquisadores passaram a argumentar que o uso de técnicas de outras ciências no estudo dos fatos sociais poderia destruir a própria “essência desta realidade” dada a natureza dos fatos abordados, cujas propriedades não podem ser mensuradas pelos métodos das ciências físicas, ensejando a aplicação de procedimentos diferenciados que possam captar e refletir os sentidos, os valores, as crenças que sustentam e dão sentido às ações humanas, convergindo para uma inteligibilidade do real não mais contida na lógica matemática e biológica, porque “o ser humano, orgânico em sua estrutura, é cultural em seu desenvolvimento” (JAPIASSU, 1978, p. 103). Essa expressão retrata o paradigma histórico, no qual o homem é constituído pela apropriação de valores, crenças, símbolos e artefatos culturais. Para Fourez (1995, p. 103), paradigma é “uma estrutura mental, consciente ou não, que serve para classificar o mundo e poder abordá-lo”. Classificar refere-se à apreensão do mundo, às ideias e aos conceitos que se formam sobre ele e abordar refere-se à possibilidade de tomá-lo como objeto de estudo para entender as relações existentes na natureza e na sociedade e produzir conhecimentos sobre elas.

O positivismo impulsionou a concepção idealista. Essa concepção tem como pressuposto o fato de que a verdade existe em si mesma e pode ser descoberta pelo homem. Ela está estabelecida desde sempre, revestida de valor absoluto e independe do sujeito que a descobre. Busca a segurança das verdades que são sempre concretas e totalizantes. A ciência, tida por esta ótica, é um lugar de segurança, uma vez que seus preceitos são inquestionáveis e dão respostas racionais aos problemas humanos, mas essa segurança é baseada na eliminação das contradições que constituem a existência (FOUREZ, 1995).

No método de investigação correspondente à perspectiva idealista, o objeto é isolado, desmembrado e dividido em partes para ser estudado e, além disso, as interferências externas são controladas para que não comprometam os resultados. Vigotski (2000) compara este procedimento à decomposição dos componentes químicos da água que resulta em elementos heterogêneos: hidrogênio e oxigênio os quais não contêm as propriedades inerentes ao todo. Para Vigotski (2000), o pesquisador que queira saber como a água apaga o fogo, nunca conseguirá descobri-lo a partir do estudo de seus elementos em separados uma vez que, isolados, o hidrogênio é combustível e o oxigênio conserva a combustão.

Além das exigências do método, as ciências sociais reivindicavam outra orientação em razão dos propósitos da sua investigação. Enquanto as ciências físicas procuram elaborar leis universais e chegar a generalizações, as sociais preocupam-se com as singularidades do objeto e os significados das ações sociais que têm lugar no contexto da pesquisa.

Outro aspecto criticado pelos cientistas sociais diz respeito ao papel do pesquisador que, nas ciências físicas, precisa manter a neutralidade, caracterizada pelo distanciamento do objeto para não “contaminar” a pesquisa. Já, nas ciências sociais, não há como homogeneizar o pensamento, dado que cada pesquisador poderá dar interpretações diferentes ao objeto em estudo e o pressuposto aceito é o da reflexividade, segundo o qual o pesquisador é um agente ativo e parte do mundo da pesquisa que influi no objeto pesquisado e suas concepções e valores afetam a forma como ele aborda e enxerga o objeto (BORTONI-RICARDO, 2008).

Por todos esses fatores, as ciências sociais passaram a desenvolver métodos próprios de abordagem da realidade. A antropologia muito contribuiu com a mudança de concepção quanto à pesquisa de contextos sociais. Seus métodos de registro de dados foram especialmente importantes e impactaram outros ramos de investigação na construção do entendimento dos fenômenos dentro do conjunto de condições singulares que caracterizam os contextos onde ocorrem.

[...] não existe nenhuma janela transparente de acesso à vida íntima de um indivíduo. Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33).

Essa forma de encarar e entender a realidade e compreender os fenômenos humanos diferencia-se da pesquisa guiada pelo paradigma positivista, por agregar valores e crenças do sujeito que pesquisa para encontrar, nas relações estabelecidas no contexto, uma explicação



para aquilo que estuda. Essa perspectiva associada a um conjunto de métodos próprios designa-se pesquisa qualitativa.

### ***2.2.1 Paradigma hermenêutico (interpretativista) e etnografia***

O conhecimento é uma forma de interpretação da realidade em que o pesquisador, imbuído de princípios e objetivos, realiza uma investigação científica para estabelecer, dentro de universo de conhecimentos, a conexão entre um tema de seu interesse e o saber historicamente acumulado, acrescentando outras formas de entender o objeto. Portanto, o conhecimento não tem uma relação linear com a realidade (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 6), mas é uma construção humana que pode ser especializada em variados ramos de entendimento os quais estão filiados a correntes de pensamento que se tornam, cada vez mais, especializadas na medida em que avançam as descobertas e as formas de significar um determinado “campo de inteligibilidade”. Para Bortoni-Ricardo (2008):

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos (p. 42).

Nesse sentido, pesquisa científica é uma prática que aproxima o pesquisador da realidade para a geração do conhecimento. Esse não se constitui de forma independente, é, porém, elaborado na conjugação daquilo que é captado como realidade sensível com o sistema de crenças que conduz o pesquisador, resultando em uma forma de compreensão do objeto.

O sistema de crenças do pesquisador é o conjunto de elementos que conduz sua movimentação dentro do campo, sua perspectiva epistemológica, gnosiológica e metodológica que proporciona uma forma específica de lidar com o objeto. Por isso, o conhecimento modifica-se no tempo e no espaço, em razão dos novos contextos históricos e novas práticas sociais que proporcionam formas diferentes de enxergar a realidade.

O paradigma hermenêutico comporta “um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa”, entre eles, a pesquisa etnográfica (BORTONI-RICARDO, 2008). Triviños (2008) reconhece a pesquisa etnográfica como forma específica de investigação qualitativa. O mesmo autor afirma que etnografia “é o estudo da cultura” (p. 121). Isso leva em consideração que o contexto pesquisado possui práticas, costumes e crenças que só se

explicam pela busca das relações de significados estabelecidos pelos sujeitos reais em interação com os conteúdos simbólicos e concretos que os rodeiam.

O exercício interpretativo não é uma atividade solitária para o etnógrafo da educação, posto que, ao tentar entender os significados que sustentam as ações naquele microcosmo, ele integra as múltiplas vozes que ecoam no contexto da tessitura da sua análise, resultando em uma construção coletiva, em que ele não é guiado apenas pela formalidade do método, mas toda a instrumentalidade de que se vale, serve para agir criticamente na construção de um conhecimento comprometido com uma orientação política do ato de educar. É o que nos ensina Macedo (2010), argumentando, ainda, que identificar como a conduta cognitiva organiza a conduta social, em um quadro compartilhado de valores sociossimbólicos, é interpretar como “as práticas cotidianas produzem a realidade” (MACEDO, 2010, p. 67).

O marco da pesquisa etnográfica foi o trabalho de Malinowski (1978), publicado pela primeira vez no início do século XX, sobre as práticas sociais das tribos de um conjunto de ilhas do Pacífico ocidental. Antropólogo, ele descreveu a vida desses aborígenes, ressaltando a importância do Kula, um tipo de troca de presentes mantida entre aqueles povos que carregava um conjunto de crenças e práticas culturais passadas de geração em geração que permeavam todos os contextos da vida dos ilhéus.

Malinowski (1978) demonstra como o pesquisador deve abstrair significados das práticas produzidas no campo de pesquisa. Muitas vezes, esses significados não são claros nem para os pesquisados, mas sobressaem quando vários contextos são analisados conjuntamente. Por isso, ele alerta para a necessidade de o pesquisador tomar em consideração amplo espectro de fatores na sua observação.

O etnógrafo que se propõe estudar apenas a religião, ou somente a tecnologia, ou ainda exclusivamente a organização social, estabelece um campo de pesquisa artificial e acaba por prejudicar seriamente seu trabalho (p. 24).

Ao trabalho da Antropologia, juntaram-se outras ciências na primeira metade do século XX, quando teve início uma série de pesquisas de cunho multidisciplinar, utilizando os pressupostos da Antropologia e da Sociologia para estudar fenômenos sociais dos grandes centros urbanos. Iniciadas com a Escola de Chicago, essas pesquisas contribuíram para legitimar os métodos qualitativos, sob o paradigma do interacionismo simbólico, postulando o envolvimento do pesquisador com o fenômeno e com a transformação social. Destacam-se nesse período os trabalhos de Dewey e Mead (GOLDENBERG, 2009).

No campo educacional, a etnografia começou a ser aplicada na década de 1970, nos Estados Unidos e na Inglaterra (GORDON, 2007). De lá pra cá, a pesquisa etnográfica tem-se mostrado uma excelente ferramenta para os estudos em contextos de sala de aula. Bortoni-Ricardo (2005) afirma que “o objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula é o desvelamento do que está dentro da 'caixa preta' na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se 'invisíveis' para os atores que deles participam” (p. 237).

Bortoni-Ricardo (2008) observa que a menção “pesquisa etnográfica em sala de aula” deve nos levar a “entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica” (p. 38). A vertente etnográfica de estudos sociolinguísticos educacionais estuda fenômenos linguísticos em ambientes educacionais e “propõe uma teoria da aprendizagem baseada na interação verbal em sala de aula” (p. 79).

A etnografia tem como métodos principais, para construção de dados, a observação participante e a entrevista etnográfica. A observação participante pressupõe a interação do pesquisador com o contexto da pesquisa, buscando a compreensão dos sentidos das práticas sociais sob a perspectiva dos próprios pesquisados. Já a entrevista etnográfica, para Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012, p. 116), ajuda a “equilibrar o ponto de vista do pesquisador com a experiência e as reflexões do grupo pesquisado”. Os etnométodos pressupõem uma descrição densa dos fenômenos que têm lugar no contexto de pesquisa. Isto porque os sujeitos na pesquisa etnográfica não são generalizáveis, mas são pessoas que estão compartilhando de situações comuns amalgamadas pela cultura, que se expressa nos atos cerimoniais e espontâneos dos quais o pesquisador abstrai os significados individuais e coletivos. Na expressão de Macedo:

Assim, o significado social e culturalmente construído não se torna resto esquecido na conclusão de uma pesquisa; ele é trazido para o cenário ativo da construção do conhecimento, com tudo aquilo que lhe é próprio: regularidades, contradições, paradoxos, ambiguidades, ambivalências, assincronias, insuficiências, transgressões, etc. (MACEDO, 2010, p. 11).

Para Super e Harkness (1999), a observação participante revela ao pesquisador informações que não estariam disponíveis em documentos e registros oficiais, mas que são acessadas pela sua presença na comunidade pesquisada onde a vivência diária o torna familiar e possibilita maior proximidade com o contexto e a abertura para que seus membros vivam a vida comum, deixando transparecer sua forma de organização, bem como os valores que os unem e dão sentido às suas práticas.

Macedo (2010, p. 107) vê a entrevista etnográfica como um “encontro social constitutivo de realidades”. Não só o que é dito é importante na entrevista, mas, do ponto de vista etnográfico, os sentidos que podem ser abstraídos em meio ao que é dito e como é dito. A entrevista deve buscar a informalidade e a descontração dos participantes, não se limitando ao momento em que eles estão, conscientemente, realizando a entrevista, mas o pesquisador pode se valer de momentos informais, de conversas espontâneas para compreender a concepção dos participantes sobre determinada questão.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa colaborativa com foco na formação continuada dos professores. Bortoni-Ricardo, assim descreve os objetivos da pesquisa colaborativa:

Como em outras vertentes da pesquisa crítica, entre as quais poderíamos citar a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mais também promover mudanças no ambiente pesquisado. Dessa forma ela, é ao mesmo tempo, hermenêutica e emancipatória (2008, p. 71).

Nesse sentido, o pesquisador e os pesquisados são coparticipantes na construção do conhecimento, na medida em que, no contexto da pesquisa, a ação/reflexão/ação é um elemento que envolve os participantes e o formador comparece como parceiro do processo que os envolve.

### **2.3 Local e desenvolvimento da pesquisa**

O estudo foi realizado em uma ONG do DF, que desenvolve um projeto de alfabetização de surdos jovens e adultos em classes exclusivas<sup>21</sup>, desde 2002. Esse local foi escolhido por ser uma das maiores classe de letramento de jovens e adultos surdos do DF e por admitir especialmente os surdos isolados, sem língua adquirida. A classe em questão recebe, também, alunos encaminhados por escolas públicas com a finalidade de desenvolvimento linguístico e pessoal e, assim, permanecem recebendo atendimento nas duas instituições. Se formos caracterizar a classe considerando aspectos legais, ela se enquadraria dentro do que chamamos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com o Decreto 7.611/2011 e a instituição é conveniada ao sistema público de ensino. A classe não é definida em termos de seriação, ciclo ou fase e não confere certificação aos alunos, mas

---

<sup>21</sup> Classe exclusiva ou classe especial é aquela prevista na Declaração de Salamanca (1994) para atender às necessidades dos alunos com condições de comunicação e sinalização diferenciadas, ou seja, só com alunos surdos.

alguns deles estão matriculados na rede regular de ensino, na EJA, e frequentam a classe no contraturno.

Os professores são cedidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e, sempre que possível, trabalham em codocência. Em anos anteriores, em razão da disponibilidade, esse trabalho foi realizado contando com um professor surdo e um ouvinte. No ano de 2013, não foi cedido professor surdo pela SEEDF e duas professoras ouvintes dividiam-se na docência. Uma professora surda voluntária dava aula aos alunos em um dia da semana.

Eu já conhecia o trabalho porque já tinha sido uma professora cedida para a instituição, de 2001 a 2008, e por ter realizado a pesquisa de mestrado com alunos da classe mencionada, em 2009 (na época a turma contava com apenas quatro alunos), entretanto nunca fui professora desses alunos. Os passos de entrada no campo foram os seguintes: um contato com a instituição e uma reunião realizada no dia 3 de julho de 2012, durante o segundo ano de doutorado. Na ocasião, fui recebida pela coordenadora pedagógica e pela professora das turmas de alfabetização de adultos. Foi entregue o projeto de pesquisa elaborado por ocasião da seleção para o doutorado. Foram expostos os objetivos da pesquisa e, principalmente, seu viés colaborativo, o qual despertou interesse e receptividade da instituição.

Posteriormente, ainda, no ano de 2012, observei uma aula no turno vespertino. Na ocasião, não fiz gravações, apenas anotações a respeito dos alunos, da dinâmica da aula e da professora, em especial sua fluência em Libras por ser, Coda, filha de surdos (*Child of Deaf Adult* – Coda). Na ocasião, observei que os alunos demonstravam grande interesse pelas atividades propostas.

No dia 25 de fevereiro de 2013, fiz nova visita à instituição em razão do início do ano letivo e da proximidade de minha entrada no campo. Um novo grupo de professores era responsável pela única turma de adultos surdos. Eram dois professores e um intérprete educacional (IE) que também foram receptivos à proposta da pesquisa.

A entrada no campo se deu no dia 15 de abril de 2013, após o exame de qualificação ocorrido no dia 3 do mesmo mês. Iniciei pela observação participante e, antes mesmo de chegar, pude sentir a ansiedade das professoras quanto à parte do “colaborativo” de minha pesquisa, pois eram professores em regime de contrato temporário e, especialmente P2, nunca tinha trabalhado com alunos surdos. Essa ansiedade assustou-me um pouco. Lembro-me de ter registrado no meu diário:

Vou para o campo segunda-feira. Tenho a preocupação de esclarecer para a professora qual é o meu papel lá, pois ela me disse que está muito ansiosa pela minha chegada porque não sabe o que fazer com os alunos. Preciso estabelecer os limites do “colaborativo” desta etnografia. Não quer dizer que eu vou fazer uma experiência, ou seja, que vou modificar a sua prática para ver no que resulta. Pelo contrário, algumas soluções, creio, virão da própria prática, a partir da análise do “o que está acontecendo aqui?” “Que significados atribuímos a essas práticas?” (DIÁRIO DE PESQUISA, 14 mar. 2013).

Após minha entrada no campo e diante das requisições feitas pelas professoras, combinamos que faríamos reuniões periódicas para comentar os acontecimentos da aula e, assim, encontramos-nos pela primeira vez com esse propósito, no dia 6 de maio de 2013, quando retornei no contraturno para encontrá-las. No total, foram dez reuniões, todas gravadas em áudio, cujo objetivo principal era o estudo de temas selecionados, mas iniciávamos as reuniões discutindo aspectos das aulas e da turma, levantados pelas professoras e por mim também.

A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2013. Em 2014, retornei para seções de visionamento e para acrescentar informações sobre o trabalho.

As entrevistas só foram realizadas a partir do mês de julho. Foi uma decisão minha que apresentou pontos positivos, pois o conhecimento que adquiri dos participantes possibilitou a abordagem de aspectos específicos durante a entrevista, entretanto alguns dados que só foram revelados nesse momento teriam sido de grande utilidade se conhecidos no início do trabalho.

Desde o início do trabalho, as professoras e a instituição mostraram-se muito receptivas à minha presença e ao propósito dela. Considero-me afortunada por isso, pois permitiram que eu entrasse em sua sala de aula, registrando todas as suas ações para fazer considerações e análises nem sempre favoráveis a elas.

## **2.4 Sujeitos**

### **2.4.1 *Professores***

1. P1 – Professora, 30 anos, graduada em Português/Letras, com mestrado em Linguística (pesquisa sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras). Sua experiência anterior como professora resume-se às atividades de pesquisa realizada durante o mestrado e a atuação como professora particular de PBSL para Surdos. É fluente em LS desde a adolescência. Seu vínculo empregatício é de

contrato temporário e o processo seletivo, na rede pública, foi realizado com vista à área de *Atividades – deficiência auditiva – Língua de Sinais* para ocupar a função de intérprete educacional, mas, ao ser lotada na instituição, recebeu a responsabilidade do trabalho com essa turma juntamente com P2.

2. P2 – Professora, 52 anos, formada no curso de magistério (nível médio), graduada em Psicologia. É aposentada e tem larga experiência na área da deficiência intelectual, mas nunca atuou com alunos surdos nem sabe a língua de sinais. Seu vínculo empregatício é de contrato temporário e o processo seletivo foi realizado com vista à área de deficiência intelectual, mas a burocracia pública a encaminhou para a classe de deficiência auditiva.
3. IE – Intérprete Educacional, 20 anos, Tecnólogo em Segurança e Ordem Pública, fluente em LS desde a infância. Seu vínculo empregatício é de contrato temporário e o processo seletivo foi realizado para a área de *Atividades – deficiência auditiva – Língua de Sinais* com vistas à atuação como IE .

Ao analisar as três contratações, é possível notar que somente o intérprete está na função escolhida quando da inscrição no certame, os demais tiveram que ocupar vagas apresentadas no âmbito da Educação Especial quando de suas contratações. Essas manobras acabam por destinar profissionais sem o perfil necessário para atuação com os alunos com deficiência na rede ensino como um todo e, neste trabalho, veremos como isso aconteceu. Apesar de assumirem função diversa da pleiteada, as professoras eram muito empenhadas e comprometidas em acertar – “*eu quero acertar*”, nas palavras de P2 – muito embora o desejo não seja suficiente para o êxito na tarefa que lhes foi confiada.

Além das professoras supracitadas, são consideradas falas de outros professores da instituição, especialmente em momentos de entrevista e reunião, os quais são identificados como P3, P4 e P5.

#### **2.4.2 Alunos**

São 13 alunos, com idade média de 35 anos de idade, sete são do sexo masculino e seis, do feminino. Suas idades variam de 19 a 58 anos. A surdez desses alunos é bilateral profunda e pré-linguística em 11 ocorrências. Das duas alunas com surdez severa, uma tem amplificação do resíduo auditivo e fala Português prioritariamente, a outra faz uso frequente

de prática bimodal<sup>22</sup>. Os demais alunos cresceram isolados, do ponto de vista linguístico, sem aprender língua de sinais nem Português. Apresentam diferentes níveis de fluência na língua de sinais. Seis alunos são matriculados na EJA em escolas de rede pública do DF no turno vespertino ou noturno e são atendidos no turno matutino na instituição. Dois alunos têm filhos, mas não são casados. A maioria recebe o Benefício da Prestação Continuada (BPC), conhecido como aposentadoria, e observamos níveis de letramento muito semelhantes entre os alunos apesar de seus variados graus de certificação escolar.

A tabela 1 revela o perfil sociodemográfico dos alunos.

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico dos alunos

Nome fictício	Sexo	Idade	Surdez	Naturalidade	Escolaridade	Filhos	Estado Civil	Aposentadoria
Bento	M	58	Profunda	TO	NC*	0	Solteiro	Não
Cláudio	M	27	Profunda	PB	EJA2	0	Solteiro	Sim
Joana	F	34	Profunda	PB	EJA2	0	Solteira	Sim
Jonas	M	52	Profunda	DF	NC	0	Solteiro	Sim
Márcia	F	24	Profunda	MA	EJA1	0	Solteira	NC
Martinho	M	27	Profunda	DF	NC	0	Solteiro	Sim
Raimundo	M	54	Profunda	DF	NC	0	Solteiro	Sim
Rita	F	41	Profunda	MA	EJA1	0	Solteira	NC
Rômulo	M	33	Profunda	BA	EJA2	01	Solteiro	Sim
Simão	M	21	Profunda	TO	EJA1	0	Solteiro	Não
Simone	F	19	Severa	DF	EM**	0	Solteira	Não
Vera	F	40	Sev/Prof	RJ	EM	01	Solteira	Sim
Verônica	F	29	Profunda	MG	EM	0	Solteira	Não

Fonte: elaboração da autora.

Nota: \* NC significa não consta outra escolaridade atual. \*\* EM significa Ensino Médio concluído.

## 2.5 Dados da pesquisa

Foi grande a quantidade de registros que serviram de fonte para a construção dos dados, conforme ensina Bortoni-Ricardo (2008).

1. *Notas de campo*: os registros diários foram organizados em duas colunas. Na primeira, eram registrados todos os acontecimentos da aula e, na outra, registradas as impressões, as interpretações e as possíveis abordagens teóricas. O modelo das

<sup>22</sup> Bimodalismo, na surdez, é o uso simultâneo das duas línguas: Português e língua de sinais. É uma prática comum, especialmente na comunicação total e seus efeitos são considerados negativos em virtude da deturpação da estrutura das línguas envolvidas.



notas foi aproveitado do protocolo sugerido por Creswell (1998) e apresentado no apêndice.

2. *Gravações registradas em áudio e/ou vídeo*: em áudio, foram registradas as entrevistas e as reuniões com os professores e, em vídeo, as aulas e as entrevistas com os alunos.
3. *Transcrições de episódios registrados em áudio e/ou vídeo*: como já observado em Martins (2010), a transcrição foi extremamente demorada em razão da modalidade (visual) da língua de sinais e dos múltiplos sistemas de comunicação utilizados pelos alunos. Por esse motivo, a ênfase foi dada à transcrição de episódios mais relevantes para o propósito da tese.
4. *Diário de pesquisa*: onde foram registrados os fatos relativos ao andamento da pesquisa, às questões suscitadas no decorrer do trabalho, os sentimentos que me invadiram e as impressões particulares sobre os fatos afetos à pesquisa, entre eles, as entrevistas e as observações que suscitaram o registro de várias “notas reflexivas”. Para Jones et al. (2012), os dados etnográficos reunidos pelo pesquisador são de interpretação subjetiva, por isso o pesquisador deve se questionar constantemente, no diário de pesquisa, sobre os sentidos construídos e como se dá essa construção.
5. Fotografias de atividades realizadas em sala e fora dela.
6. Produções dos alunos.
7. *Documentos*: a análise documental possibilitou o conhecimento de informações pontuais que seriam difíceis de reunir com a utilização de outras técnicas. Foram analisados os dossiês dos alunos que estavam arquivados na secretaria da instituição. Geralmente, esse conjunto de documentos contém a ficha de matrícula, as cópias de documentos pessoais, os documentos da vida escolar e os registros da vida acadêmica de anos anteriores do aluno na instituição. O tratamento dos dados obtidos com esta técnica teve como objetivo conhecer os aspectos sociodemográficos e acadêmicos dos alunos.
8. *Entrevistas etnográficas*: que foram realizadas com o presidente da instituição, com a coordenadora pedagógica da classe, com as duas professoras, com o intérprete e com os alunos. Uma aluna não quis ser entrevistada.

## 2.6 Tratamento dos dados

Os dados foram triangulados, ou seja, elementos construídos durante as entrevistas foram descritos e analisados com o auxílio de anotações de campo; as videograções puderam ser melhor compreendidas a partir do conhecimento obtido nas entrevistas e na análise documental. O entremeamento dinâmico de informações obtidas com a utilização de técnicas e instrumentos variados mostraram-se eficazes não só para descrição como para a interpretação dos dados. A triangulação é uma técnica que pode ser utilizada tanto na coleta quanto na análise dos dados. “É um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61).

A preocupação inicial foi com a transcrição das aulas. Na medida em que foram sendo produzidas, as gravações foram revistas e sobre elas foi produzido um índice, conforme Erickson e Shultz (2002). Foram também elaborados índices das reuniões com os professores.

Tabela 1 – Índice de reunião com os professores

M*	S**	Ações
0	3	Concepção de P3 sobre os alunos.
0	49	Concepção de P5 sobre os alunos.
1	00	Concepção de P1 sobre os alunos.
1	23	P2: expectativa em relação ao desenvolvimento dos alunos.
1	35	Pesquisadora: percepção da observação realizada no mês.
2	20	P2: avalia o ouvir/falar, ler/escrever.
2	45	Atividades com operações cognitivas visuais.
4	01	P1: avalia as estratégias: eles automatizaram. Não trouxe significado. O que é vivo?
6	35	Pesquisadora: estratégias para trabalhar verbo. Dimensionamento.
7	08	Duas dimensões da apropriação: o léxico e a sintaxe.

Fonte: elaboração da autora.

Nota: \* M – minuto. \*\* S – segundo

Obs.: reunião do dia 28 de maio de 2013.

A análise teve início ainda no período de observação e, inspirada na pesquisa sobre o estado do conhecimento, foi guiada para o desvelamento da prática pedagógica sob duas

direções: entender como as professoras ensinam e entender como os alunos aprendem. O “como as professoras ensinam” foi analisado a partir das atividades propostas à turma, dos temas abordados, dos recursos didáticos adotados e da interação estabelecida entre os atores: professores e alunos. O “como os alunos aprendem” foi analisado a partir das produções orais e escritas dos alunos e, especialmente, a partir de seus erros, todos esses aspectos foram analisados no contexto da interação verbal.

A revisão constante possibilitava novas sínteses sobre a organização da análise e da definição de categorias. Ainda durante a fase de observação, conclui que a análise seria mais produtiva se considerasse os conjuntos de gravações por dias da semana porque a organização do trabalho da instituição previa atividades diferentes de acordo com o dia. Assim comecei analisando as aulas de segunda-feira, por fim, considerei melhor reunir a análise por categoria de eventos de letramento, buscando deixar no relatório aquele que fosse mais expressivo no conjunto de eventos da mesma categoria em vez de reunir excertos de vários eventos. Assim, procurei contemplar as duas grandes categorias: como os professores ensinam e como os alunos aprendem nas análises relacionadas a seguir:

- “EU PEQUENA, ESCREVIA, COPIAVA, NÃO SABIA NADA, NÃO SABIA NADA”: alunos, professores e a atividade que os envolve.
- “UHUM? SÓ A-A-A-A-A. É MUDA!” O conto do final de semana como oportunidade de fala espontânea e construção da identidade.
- “TÃO ESCREVENDO O QUÊ?” A mediação da leitura e o conflito linguístico em sala de aula.
- “QUAL É A PALAVRA EM PORTUGUÊS?” Preenchendo o vácuo na construção da escrita.
- “A-M-A-R-E-L-A, QUAL É O SINAL?” A Língua Portuguesa revelada nos sinais.
- Vídeo para além da leitura da imagem.
- Desenho dinâmico como realidade imagética.
- O visual e o interacional na condução da aula.
- “MUITO LIXO, RUIM PARA ELES”: o texto que pode ser lido.
- Matemática: falta de experiências culturais ou falha na mediação?
- “Eu quero acertar”: colaborando com a formação dos professores.

## 2.7 Natureza das análises

É um estudo de natureza etnográfica com orientação sociolinguística. Não se trata de uma etnografia, mas vale-se de sua orientação. No campo da Sociolinguística, o estudo busca os pressupostos tanto da Sociolinguística Educacional como da Sociolinguística Interacional. São realizadas análises em nível macro e microssociolinguístico. No nível macro, a Sociolinguística Educacional junto com outros saberes da prática que reuni neste estudo ofereceram instrumentos para discutir a aula como fato cultural constituído de momentos específicos em que estratégias e instrumentos devem ser organizados com o propósito do ensino e de acordo com as especificidades dos alunos. Exemplificando o sentido que denomino macro, análises como “*TÃO ESCREVENDO O QUÊ?*”: *A mediação da leitura e o conflito linguístico em sala de aula*” direcionam o foco para o saber da prática, ou seja, aquilo que está “sumulado” quanto à estrutura da aula de leitura como evento de letramento em relação ao que está acontecendo, na tentativa de encontrar, nos seus diferentes momentos, oportunidades de aprendizagem pela forma como os alunos são levados a participar e construir conhecimento sobre si e sobre o mundo, além de discutir as forças de poder presentes na sala em razão da situação linguística conflitante de alunos e professora.

No nível micro, o foco volta-se ao contexto interacional, ressaltando as oportunidades de aprendizagem criadas em razão dos recursos discursivos ou dos “comportamentos menores” nas palavras de Goffman (2002). Por exemplo, sobre o evento de letramento “*QUAL É A PALAVRA EM PORTUGUÊS?*”: *Preenchendo o vácuo na construção da escrita* é realizada a microanálise Sociolinguística como o objetivo de identificar os mesmos elementos citados anteriormente, mas com o foco nas estratégias discursivas e nos processos cognitivos. Não há uma divisão marcada entre as duas análises, mas elas são tomadas como um *continuum*. Entretanto será possível perceber a prevalência de uma ou outra em cada evento de letramento em estudo. Sempre lembrando que o objetivo não é a análise linguística, mas servir-se das perspectivas analíticas como instrumentos para compreender o ensino e a aprendizagem. Entendo que essas perspectivas não se excluem, pelo contrário, se complementam e possibilitam maior amplitude compreensiva.

Por meio das análises, procuro: *i*) fazer a compreensão contextualizada das concepções dos atores envolvidos no letramento da turma por meio da triangulação dos dados com as técnicas e os instrumentos já citados. O desvelamento de crenças, valores e concepções dos sujeitos no contexto escolhido constitui o pano de fundo para entender suas ações e significados; *ii*) direcionar um *zoom* para saber como acontecem os eventos de letramento,

como a aula de leitura, a aula de matemática, a aula de conteúdos científicos e o tempo compartilhado com o objetivo de analisar a prática dos professores e as respostas dos alunos, tendo por parâmetro as concepções da própria instituição, dos atores envolvidos, além das contribuições teóricas exploradas no referencial; e *iii*) demonstrar como se deu a proposta de formação dos professores e o que ela nos revela.

Também foram elaborados mapas de eventos ou conjunto de eventos de letramento no desejo de que eles possibilitem uma visão ampla ao leitor antes de sua análise.

As análises conduziram ao entendimento de que ainda há muito que escola precisa fazer para compreender os modos específicos que os alunos deste estudo demonstram ao se relacionar com o conhecimento escolar. Essa compreensão é fundamental para a proposição do trabalho pedagógico especialmente em vista do conceito de pedagogia culturalmente sensível.

A abordagem etnográfica mostrou-se eficaz ao entendimento da cultura desse microcosmo escolar: sua organização, suas conversas favoritas, seus modos de interação, suas origens, o papel da escola em suas vidas, além de outros aspectos que serão demonstrados ao longo das análises.

## **2.8 Uso da filmagem para registro da interação verbal em língua de sinais**

Gostaria de deixar consignado um aspecto do registro dos dados que precisa merecer atenção dos pesquisadores da área da surdez. Vários são os autores que falam do uso da imagem na pesquisa. Especialmente Bauer e Gaskell (2008, p. 137) assumem que “a imagem oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais”. Para esses autores:

O pesquisador deverá então dar conta de diversas tarefas: exame sistemático do corpus de pesquisa, criação de um sistema de anotações em que fique claro porque certas ações ou sequências de ações devam ser categorizadas de modo específico; e finalmente, o processamento analítico da informação colhida (2000, p.149).

Essas observações foram especialmente válidas neste trabalho em razão das dificuldades e das peculiaridades reveladas na filmagem da fala em LS.

Em primeiro lugar, não é possível largar a câmera em um tripé. Na captação da fala-imagem, é preciso direcionar o foco para o locutor, pois o sentido da visão exige foco e, muitas vezes, aumentar ou diminuir o *zoom* conforme se queria captar os traços fonológicos

da língua articulados pelas mãos ou captar a cena como um todo no contexto da interação. Bauer e Gaskell (2008, p. 151) argumentam que “os ângulos da câmera podem não estar sempre em uma posição ótima para mostrar os detalhes mais significativos da sequência de uma ação”.

Imagino o que diriam se trabalhassem com a língua de sinais! Isso porque, em segundo lugar, a câmera não capta a fala de quem não estiver no foco da filmagem. Diferente da fala sonora que pode ser captada em qualquer direção que seja produzida, na fala sinalizada é preciso levar em consideração as características da visão: só é possível ver o que está diante dos olhos, por isso o sentido da visão obriga à eleição de um foco. Esse princípio é válido não apenas no uso do sentido da visão, mas na atividade de filmagem. A eleição da fala a ser captada depende não só dos propósitos do pesquisador, mas das possibilidades de operação com a câmera. Do lugar onde eu ficava na sala (parte posterior do *U*), precisava mudar de posição para captar as falas e, muitas vezes, as perdia por ser impossível acompanhar a transição dos turnos e dirigir e ajustar o foco na mesma velocidade em que ocorre sua alocação. Dependendo da distância entre câmera e a pessoa que está sendo filmada, é necessária a regulação do *zoom* para captar a articulação das mãos. Em uma situação de diálogo, o tempo gasto com a regulação impossibilita a captação da fala de todos os interlocutores.

Em terceiro lugar, na situação de sala de aula, a depender da posição da filmadora, é difícil captar a fala do professor e do aluno simultaneamente. No caso específico dessa turma, a organização das carteiras em *U* facilitou o direcionamento do foco, mesmo assim nem sempre era possível abarcar todos os interagentes no registro.

Outra dificuldade manifestou-se com a transcrição, porque a fala de cada interlocutor é captada individualmente pela visão do transcritor e não é possível ouvir/ver e escrever ao mesmo tempo, pois, no momento de escrever, tiramos os olhos, que ouvem a fala da filmagem e os direcionamos para o texto, ou seja, a transcrição da fala sinalizada exige duas ações do mesmo sentido, a visão: ver o filme e ver a escrita. Diferentemente da fala sonora que escrevemos enquanto ouvimos, porque usamos dois sentidos diferentes: audição e visão. Para resolver esse problema, comecei utilizando dois computadores, um para imagem outro para o texto. Depois descobri que poderia colocar duas caixas na tela do computador, uma para texto outra para o vídeo. Outra tentativa que fiz foi traduzir e gravar o áudio para transcrição e depois escrevê-lo, entretanto essa estratégia me fazia perder muitos aspectos prosódicos, por isso estabilizei-me com as duas caixas na tela.

Além dessa dificuldade, é necessário voltar a filmagem muitas vezes para captar outras falas porque o transcritor só capta uma fala por vez. Diferente da fala sonora que não precisa de foco, por isso, mesmo escrevendo, conseguimos captar pequenos trechos de falas simultâneas e registrá-los sem precisar voltar o áudio.

Os vários recursos linguísticos adotados pelos alunos também acrescentaram dificuldade à transcrição, tornando-a muito demorada e exigindo conhecimento do contexto e de aspectos de suas vidas para constituição do sentido das falas. Por esse motivo, contei com a colaboração de um auxiliar de pesquisa, intérprete certificado, do quadro de intérpretes da própria universidade, que revisou todos os excertos utilizados nesta tese, referendando ou corrigindo a tradução feita por mim.

A transcrição foi um trabalho demorado e cansativo, porém muito gratificante porque pude ficar em contato com os alunos muito tempo através das filmagens, tentando compreendê-los. Nesse sentido, trocamos os papéis, pois eles é que passam a vida fazendo isso: contemplando as nossas bocas e tentando nos compreender. Nesse exercício, aprendi a respeitá-los mais e fiquei feliz porque pude compreender as suas falas as quais foram ratificadas, havendo pouca necessidade de correção pelo auxiliar de pesquisa, mas não chegaria a esse entendimento com uma “passada rápida”.

Voltando à câmera, se, por um lado, ela não pode ficar sobre um tripé porque o foco precisa ser regulado a todo instante, por outro, também não considero aconselhável o uso de muitas câmeras. Isso acrescentaria extrema dificuldade à transcrição. Também não considero pertinente a presença de uma segunda pessoa para operar com a câmera porque a direção do foco é uma escolha que depende dos interesses da pesquisa, sendo, portanto, uma prerrogativa do pesquisador. Nesse caso, temos de nos resignar aos imperativos da visão.

Essas peculiaridades acrescentam desafios ao pesquisador que fica muito ocupado acompanhando o desenvolvimento da atividade, fazendo anotações e operando a câmera. Em vista desse acúmulo de funções, no dia 10 de junho de 2013 fiz o exercício de filmar a primeira hora com o foco da câmera direcionado apenas para a professora, mas o resultado não foi positivo, pois, na hora de fazer a transcrição, não tinha as falas dos alunos. Conclui que essa estratégia era inútil aos meus propósitos.

Apesar das dificuldades, ainda considero a videogravação o recurso mais adequado para registro da interação com a língua de sinais.

Os registros totalizam 28h 35m 18s de aulas. Convém observar que a entrada no campo se deu em 15 de abril de 2013, mas as aulas só passaram a ser videogravadas em 10 de maio, um mês depois. Também não costumava registrar longas atividades escritas nas quais

não apareciam novidades. As entrevistas registradas em vídeo totalizam 4h 26m 51s; as entrevistas em áudio, 4h 41m 35s e gravações de reuniões com os professores, em áudio, 7h 12m 11s – perfazendo um total de 44h 45m 45s de gravação.



## **CAPÍTULO 3 - ANÁLISES E RESULTADOS**

### **3.1 Os atores e a atividade que os envolve**

Guiada pela subasserção *a prática pedagógica não é neutra e as concepções dos atores envolvidos são elementos que lhe dão forma e direção, por isso revelar as concepções que subjazem ao trabalho pedagógico é uma forma de compreender seus objetivos, organização e resultados*, procurei cumprir o objetivo de *revelar as concepções dos sujeitos envolvidos na alfabetização/letramento de jovens e adultos surdos e sua relevância para a efetivação do letramento*, começando pela construção do contexto em que se dá trabalho pedagógico e prosseguindo pelas concepções dos alunos e dos professores.

#### **3.1.1 Organização do trabalho**

##### **3.1.1.1 Categoria I: A sala de aula como espaço interacional**

A sala de aula é ampla, medindo aproximadamente 22 m<sup>2</sup>, e o mobiliário é composto por cadeiras universitárias, mesa do professor, armário com materiais pedagógicos e um ventilador. As paredes têm materiais diversos, como, por exemplo, o alfabeto manual ilustrado, o calendário que é atualizado diariamente e murais onde são expostos os trabalhos dos alunos. As cadeiras são dispostas em U, o que facilita a organização da estrutura de participação. Esse ambiente físico é o lugar onde se desenrolam as interações dos nossos colaboradores.

A organização da sala em U privilegiou a comunicação, pois todos podiam ter contato face a face de qualquer ponto da sala, favorecendo as características interacionais dos alunos, como Moita Lopes (2001) nos diz que práticas interacionais diferentes estão associadas a mundos culturais diferentes, nesse caso, o contato visual dos alunos é uma necessidade que, partindo das características da língua que falam, têm implicações sociais mais amplas que constituem os valores implicados na manutenção ou no desvio do olhar durante uma conversa.

Duas características importantes marcam a organização da interação: nos dias de segunda-feira, terça-feira e quinta-feira, a aula é conduzida por P1, fluente em língua de sinais, e, na sexta-feira, a aula contava com a mediação do intérprete porque a professora (P2) ainda não sabia a língua de sinais.

P1 organiza a estrutura de participação a partir dos mecanismos próprios das LS. Ela adota rotinas comunicativas próprias dos falantes de LS: usa a apontação para conceder o

piso, sustentar o piso do aluno, ratificar um aluno e para dirigir a atenção comum. A professora cria um foco de orientação para a atenção da turma ao apontar para um aluno. A apontação acomoda o nome (em lugar de nomear o aluno) e dirige a atenção, ao mesmo tempo, organizando a participação dos alunos. A mesma estratégia também é útil para sustentar o piso, como, no exemplo:

A professora pede a datilologia de uma palavra que está sendo estudada:

P: – [CALMA, COMECE DE NOVO... C..]

O aluno continua errando, mas a professora percebe que Joana está digitando certo e chama a atenção da turma para ela, apontando-a. Com uma mão, registra as letras O e M, sinalizadas pela aluna, e com a outra permanece apontando como forma de manter a atenção dos alunos para Joana (NOTAS DE CAMPO, 27 maio 2013).

Em algumas ocasiões, a professora cruza os braços após uma pergunta, enviando um sinal paralinguístico como forma de motivar os alunos a oferecerem uma resposta.

P1 repete a pergunta:

P1: – [QUERO PERGUNTAR O QUE VOCÊS APRENDERAM SOBRE A SEPARAÇÃO DO LIXO]. (cruza os braços, impondo um silêncio que exige uma resposta) (NOTAS DE CAMPO, 10 jun. 2013).

Marca, com indicações não verbais, a transição de uma atividade para outra. Para Cazden (1991), essas indicações são gestos de contextualização que sinalizam para os alunos a postura corporal e mental a tomar para receber a próxima atividade.

A professora encerra a discussão do Dia dos Namorados como o gesto habitual e começa a falar sobre o meio ambiente (NOTAS DE CAMPO, 10 maio 2013).

O gesto habitual é um movimento amplo das duas mãos em frente ao abdômen no sentido lateral da direita para esquerda ou vice-versa, como se dissesse [MUDANDO DE ASSUNTO...]. Ela também tinha um gesto habitual para iniciar uma nova atividade que consistia de um movimento amplo com os braços esticados, das laterais para o espaço em frente ao tórax, como quem diz [PRESTEM ATENÇÃO EM MIM].

Esses sinais produziam o efeito de atrair a atenção dos alunos rapidamente e prepará-los para o novo contexto. Na rotina da sala de aula, ela compartilhava com os alunos os modos de construir e manter a interação.

Márcia e Rita chegam atrasadas. P1 cumprimenta e abraça as alunas, mas permanece olhando para Cláudio, como forma de manter e sustentar seu piso (NOTAS DE CAMPO, 8 jul. 2013).

P2 não sabia a Libras e sua aula contava com a mediação do intérprete:

Observo que o intérprete não faz a interpretação simultânea, nem elabora seu discurso na primeira pessoa, mas explica o que a professora fala: “*A professora quer mostrar para vocês as fotos de quando ela nasceu, lá em Minas*”. Ele exerce a função de professor, passa de carteira em carteira, tira dúvidas dos alunos e esclarece pontos da tarefa. Pergunta para a professora: – *Falo para eles terminar, primeiro?* Vejo que a professora não se dirige aos alunos coletivamente. Às vezes, permanece sentada no U reservado aos alunos, enquanto repassa para o intérprete os comandos que devem ser dados para a turma (NOTAS DE CAMPO, 26 abr. 2013).

Em razão disso, a professora busca adaptar-se, reconfigurando a condução da aula. Ela não se dirige à turma coletivamente, mas vale-se de comandos dados ao intérprete. O intérprete, por sua vez, não faz a interpretação em primeira pessoa, ele repassa os comandos recebidos da professora. O fato de não falar a língua dos alunos sobrepõe-se às capacidades da professora no exercício de suas tarefas. Aqui ocorre um fenômeno diferente das salas onde os surdos são minoria porque lá os professores falam o tempo todo para os alunos ouvintes e o intérprete cuida da tradução para os surdos. Aqui, a professora não tem interlocutores ouvintes, pois é uma classe exclusiva de surdos e, não tendo para quem falar, ela apenas passa os comandos para o intérprete que, de fato, se comunica com os alunos.

Para Romaine (1989), as diferenças linguísticas geram conflitos onde quer que se manifestem. Não é diferente na sala de aula. O sentido que a palavra conflito ganha nesse contexto revela-se na postura assumida pela professora. Ela não ocupa o seu lugar à frente dos alunos. Não se dirige a eles. Há um problema concreto que altera todo o modo de comandar a aula. Todas as destrezas adquiridas ao longo da sua carreira como professora de alunos com deficiência, agora aposentada, reconfiguram-se em razão dessa realidade: o fator preponderante no contexto desta turma não se baseia na deficiência dos alunos, mas é de ordem linguística.

Quais as consequências disto? Durante a aula, é o intérprete que, discursivamente, cria as condições de acesso ao conteúdo. Essas condições são aquelas descritas por Gumperz (2002), Cazden (1991). É ele quem cria e fornece os elementos linguísticos e paralinguísticos que nutrem o intercâmbio conversacional e mantêm os alunos agindo em relação às atividades preparadas com o objetivo de promoverem a aprendizagem.

Entre a função demandada desse intérprete e aquilo que é demandado dos intérpretes educacionais convencionais, há uma diferença. Enquanto os intérpretes comuns traduzem a fala do professor, aproveitando seus exemplos, pistas de contextualização e todos os elementos conceituais, nosso intérprete precisa criar esses elementos, pois a professora só lhe passa os comandos da aula.

O intérprete, por sua vez, compreende essa reconfiguração de suas funções porque já trabalhou em outros contextos acadêmicos nessa função. Ele pontuou a diferença que caracteriza seu trabalho aqui, em um dia em que pudemos abordar esse fato:

Pesq.: – Você falou assim... "que ser professor..." mesmo que você não seja professor no papel". Você se sente professor, aqui?

Rodrigo: – Sim.

Pesq.: – Sim? (ele confirma com um aceno).

Pesq.: – E como é que você vê seu papel na sexta-feira, de intérprete professor?

Rodrigo: – A P2 me dá muita segurança. [...] Eu estando junto com a P1, ela seria a professora e eu sou o intérprete. Vamos supor, eu e P1. Então, meio que eu ia observar a P1. Falar assim: – Não, a P1 faz assim. Seria um espelho, um, assim, ela faz e eu copio. Com a P2, ela me dá muita segurança. Ela não sabe Libras. Eu falo: P2 que que eu faço? Mas já que quatro horas de aula, eu não posso ficar toda hora perguntando, uma hora eu vou ter que ter o meu julgamento de... não, isso está certo. A P2 me dá essa confiança.

O intérprete faz comparações entre as duas professoras e coloca-se hierarquicamente subordinado a P1 que seria a “professora” e um “espelho” em uma situação em que trabalhassem juntos, mas, quando o par é formado por ele e P2, ele se sente autorizado por ela: ela me dá segurança, confiança. A autorização tácita ou explícita está baseada no fato de P2 não saber Libras. Ele pergunta o que deve fazer, mas admite que há momentos em que ele tem o seu “julgamento” do que é certo.

Não acredito que essa situação seja programada pela professora ou pelo intérprete, mas ela é arranjada no contexto das pressões exercidas pelo conflito linguístico presente na turma que configuram as condições sob as quais os atores agem, essa visão foi também compartilhada pela professora na sessão de visionamento, realizada em abril de 2014. Também não creio que essa situação seja singular, mas é um exemplo dos inúmeros arranjos que são criados em classes com alunos surdos, onde se manifestam esses e outros problemas derivados do conflito linguístico, tais como professores que desconhecem a língua de sinais, intérpretes não têm proficiência para interpretar todos os assuntos ou a língua de sinais não é reconhecida pela escola.

Portanto, há uma diferença sensível na organização da estrutura de participação e na condução da interação, dependendo da professora que esteja no comando da aula e os alunos alinham-se de acordo com essa organização, entretanto as diferentes formas de falar e de organizar o ambiente interacional têm efeito sobre a participação dos alunos, ampliando ou restringindo as oportunidades de aprendizagem.

### **3.1.1.2 Categoria II: Uso do tempo**

Na turma observada, o horário de aula combinado era de 8 às 12 horas, com horário de meia hora para o lanche. Apesar da pontualidade dos professores, era comum o atraso de até 30 minutos para o início da aula, em razão do aguardo da chegada de todos os alunos ou, pelo menos, da maioria. Dependendo da região em que moravam, os alunos tinham problemas diários com o transporte. Além da impontualidade, observamos a infrequência habitual. Era comum, ainda, a antecipação do término da aula e o intervalo, destinado ao lanche, também estendia-se além de meia hora.

Nesse tempo ocioso, os alunos ficavam no *hall* da instituição. Era o momento em que entravam na internet, aproveitando os computadores disponíveis, conversavam com os colegas e também com os professores. Durante o intervalo, os alunos preparavam o lanche fornecido pela instituição que consistia de suco com biscoito. Quando havia comemoração de aniversário, os professores compravam bolo e salgados e os alunos também participavam da festa.

Observo que o intervalo é muito grande, mas é um espaço de muitas trocas. É um momento em que os alunos da alfabetização encontram-se com alunos de outras turmas, mais avançados, e todos lancham e conversam juntos. Na conversa, identificam-se uns com os outros, os menos fluentes têm a oportunidade de conversar com os mais fluentes e suas trocas não são dirigidas pelos professores ouvintes (NOTAS DE CAMPO, 26 abr. 2013).

Os professores compreendiam o significado dessas trocas da seguinte forma:

P1: – E eu me lembro que bem no começo do semestre vieram três surdos para outro professor e são surdos que sabem Libras e eles vieram aprender, acho que informática, uma disciplina assim... e eu comecei a perceber que esses surdos, é...quando eles estavam na hora do intervalo junto com os meus alunos, eles faziam isso.

Pesq.: – Eles davam dicas?

P1: – Exatamente, de como se relacionar e, aí os alunos..., tinha aluno que ficava assim com a mão... “quer dizer que eu não posso fazer isso?” E aí o

surdo dizia: “É, você não pode fazer isso, isso é falta de educação. Não é assim que se faz” (NOTAS DE CAMPO, 15 ago. 2013).

Não só a professora entrevistada, os outros também entendiam esse tempo “ocioso” como um momento de aprendizagem. No interior da aula, a preocupação com o desenvolvimento linguístico dos alunos manifesta-se também na organização do tempo. Muito tempo é dispensado à narração de fatos. O conto do final de semana que ocorre sempre no início da aula de segunda-feira é o relato de fatos cotidianos com a troca de informações e opiniões. Há situações em que o relato do aluno chega a cansar a audiência em razão da falta de compreensão do que está sendo dito, entretanto a professora sustenta o piso e mantém vívido o interesse pela narrativa.

A atividade foi bastante extensa porque três alunos prolongaram-se em suas narrativas: Jonas, Bento e Martinho. Eles fugiram do tema “Aniversário de Brasília” e falaram de suas vidas. Percebo o cansaço da audiência em face das repetições e da falta de nexos na narrativa. Na participação de Jonas, é possível saber que o pai dele bebia muito, que alguém ficou grávida, que alguém morreu no parto, que alguém morreu num acidente de carro, que alguém foi atingido por uma bala. A professora sustenta o piso dos alunos e os ratifica animadamente. Os demais alunos respeitam a atitude da professora e observam com resignação (NOTA DE CAMPO, 25 abr. 2013).

O momento da fala individual, especialmente dentro do evento conto do final de semana, era muito respeitado pelos colegas.

Para Zabala (1998, p. 130), a organização e o uso do tempo “transmitem e veiculam sensações de segurança e ordem”. Assim, mesmo existindo fatores positivos para justificar prolongamento do tempo livre, a forma como o tempo é utilizado contribui para que os alunos construam juízos de valor em relação à atividade que os reúne cotidianamente. Observamos que o tempo de efetivo trabalho com os alunos era muito inferior ao planejado e sabemos que o fato de não ser uma escola com normas e rotinas convencionais colaborava para isso, mas é preciso lembrar que a organização do tempo da educação especial é sempre fator crucial, pois, sob o argumento de se respeitar o ritmo dos alunos, o que é legítimo, o trabalho pedagógico, muitas vezes, transcorre sem pressa, e, por isso, atrasos e infrequência são tolerados nesse contexto, mas não podemos esquecer que este aspecto é apropriado pelo aluno como um valor.

Quadro 2 – Rotina semanal dos alunos

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Aula com P1 e P2.	A turma é dividida em duas: os alunos com melhor nível de aquisição da língua portuguesa escrita (Rômulo, Raimundo, Joana, Vera, Simão, Márcia e Simone) tinham aula de PBSL com outros professores e os demais permaneciam na classe.	Aula de língua de sinais com professor surdo voluntário.	Até às 10 horas todos ficavam na aula com P1 e P2. Depois, os alunos mais fluentes em Libras (Rômulo, Joana, Vera, Simão, Márcia e Simone) tinham atendimento psicológico oferecido por um grupo de pesquisa do Instituto de Psicologia/UnB.	Os alunos eram atendidos por P2 com a mediação da comunicação realizada pelo IE .

Fonte: elaboração da autora.

A segunda-feira era o dia mais estável e os alunos permaneciam na mesma turma com as duas professoras. Como efeito dessa estabilidade, as atividades eram regulares, iniciavam com o conto do final de semana, seguiam para um tema em estudo e, por fim, era dirigida uma atividade de sistematização da língua portuguesa.

No segundo semestre, o horário da turma foi reorganizado para incluir novas atividades, mas os horários de segunda-feira, terça-feira e quarta-feira permaneceram inalterados. A quinta-feira ganhou o atendimento psicopedagógico, oferecido por um professor da instituição, e as aulas de dança, oferecidas por um grupo de voluntários. Durante os meses de agosto e setembro, as novas atividades só ocorreram uma vez. Na ausência dos voluntários, os alunos permaneciam com as atividades normais. Na sexta-feira, depois do intervalo, os alunos passaram a ter aula de matemática oferecida por uma professora voluntária para os alunos com melhor desenvolvimento nessa área.

Os professores só se manifestaram negativamente quanto a essa organização do tempo no segundo semestre quando alguma das atividades extras não era oferecida e eles precisavam fazer arranjos de última hora. No segundo semestre, a infrequência aumentou muito. Até o final de setembro, esse foi um fato crítico, mas, no geral, a filosofia da instituição, que está demonstrada no excerto abaixo, era bem assimilada pelos docentes.

Pesq. – Como você vê essas múltiplas atividades que eles têm?

Coordenadora: – Saindo de sala, indo pra lá? Olha, pra mim isso é um ganho pra eles, na minha opinião. Por quê? Conforme eu disse, o social, pra mim, é o mais importante aqui, a interação é o mais importante. Então, já não me cabe mais, na minha cabeça, um aluno ficar sentado numa carteira, exercício de a, e, i, o, u. Ou fazendo um exercício escreve, escreve, escreve. Isso tem a sua importância, sim, mas que não ocupe todo o tempo dele aqui na instituição: ficar sentadinho na cadeira com o professor na frente: o “A” é redondinho pra lá, é redondinho pra cá, isso pra mim não cabe mais [...] eu acho que cada vez que eles saem pra ir pra alguma outra experiência, é um momento que ele tá vendo alguma coisa diferente, é um momento que ele tá seguindo em frente, é um momento que ele tá tendo oportunidade de conhecer, porque ele não tem essa oportunidade aí.

Corroborando com o pensamento da coordenadora, em reunião realizada com os professores, em setembro, eles relacionavam a infrequência à proximidade do final do ano e, com isso, um possível cansaço dos alunos e ao fato de alguns terem se matriculado na escola bilíngue, coincidindo o horário de atendimento. Entretanto, inspirada nas palavras de Zabala (1998), minha análise posterior me levou a encontrar motivos para o desinteresse dos alunos, além dos motivos expostos pelos professores, na fragmentação do trabalho.

### 3.1.1.3 Categoria III: Organização dos conteúdos

Procuramos saber se as professoras seguiam alguma orientação curricular e elas responderam que escolhiam os conteúdos livremente. Logo no início, percebemos que organizavam as unidades de estudo de acordo com o calendário comemorativo. Durante a pesquisa, os temas abordados de 15 de abril a 30 de setembro foram.

- O índio.
- O aniversário de Brasília.
- O trabalho.
- O meio ambiente.
- As festas juninas.
- Os transportes.
- O folclore.

Além dos textos escolhidos pelas professoras, notamos a presença diária do jornal em sala de aula e usado com frequência pelas professoras. Trata-se do jornal **Metro** distribuído gratuitamente em Brasília. Era comum a existência de vários exemplares em um mesmo dia. O jornal também era lido espontaneamente por alguns alunos em momentos livres. Além de usar o jornal pedagogicamente, as professoras o liam com os alunos.



Os alunos tinham poucas oportunidades de produção escrita livre, embora, no início, tivesse muito cópia. A atividade escrita esteve sempre voltada ao vocabulário ou à sistematização da língua por meio de exercícios e sempre relacionada com um tema em estudo. As unidades de estudo eram, de forma geral, iniciadas com um evento de abertura (um filme, um passeio, uma vivência), depois, exploradas por meio de materiais visuais: fotografias, filmes, desenhos, cartazes e terminadas com um evento culminante.

O vocabulário básico de cada unidade era ensinado em Português e em Libras. As atividades de escrita do vocabulário, em Língua Portuguesa, em geral, estiveram relacionadas à sua identificação de palavras pelo autoditado e pela incorporação da ortografia por exercício de palavra cruzada, caça-palavra e escrita dirigida. Pequenos textos relacionados com o tema e, geralmente, elaborados pelas professoras, eram objeto de aulas de leitura.

### ***3.1.2 Alunos e professores: que letramento queremos?***

Para construir esta seção, realizei a triangulação dos dados construídos durante a pesquisa etnográfica. A análise foi realizada com base nos procedimentos recomendados por Bortoni-Ricardo (2005, 2008). Vale dizer que a escolha dos excertos que compõem esta seção foi uma tarefa difícil. A grande quantidade de falas tem o propósito de colocar o leitor em contato mais estreito com alunos e professores.

#### **3.1.2.1 Categoria IV: a matrícula na classe de alfabetização**

O grupo de alunos já foi caracterizado anteriormente, mas, durante as análises, os leitores conhecerão aspectos pessoais do seu desenvolvimento linguístico e social. Para iniciar a análise, quero ressaltar a forma como cada aluno chegou à instituição.

- **Bento**, 58 anos de idade: com a morte da mãe, em 2001, ficou sob a responsabilidade de outros familiares que procuraram atendimento na instituição. Ele foi matriculado em 2002.
- **Rita**, 41 anos de idade, e **Márcia**, 24 anos de idade, são irmãs e foram encaminhadas à instituição pela escola de EJA, onde estudam, para desenvolvimento linguístico e social.
- **Jonas**, 52 anos de idade: com a morte da mãe, foi morar com uma irmã que “não sabia o que fazer com ele” e, ao procurar na internet, encontrou a proposta da instituição, onde o matriculou em 2007.

- **Verônica**, 29 anos de idade: sua mãe migrou de uma cidade pequena de Minas Gerais para Brasília em busca de melhores condições para a filha. Verônica tem certificado de ensino médio, mas logo se descobriu que ela não sabia ler nem escrever.
- **Raimundo**, 54 anos de idade: sua ida para a instituição foi determinada pela Justiça, em 2012, e ocorreu em uma audiência em que um professor da instituição serviu como intérprete. Diante das opções que a Justiça estava por indicar (atendimento no Centro de Referência de Assistência Social – Cras), o juiz acolheu a sugestão do intérprete sobre o atendimento na instituição para desenvolvimento linguístico e convivência com outros surdos, pois o aluno estava envolvido em conflito com a vizinhança, tendo atitudes muito inadequadas que sugeriam, na visão do psicólogo presente à audiência, falta de compreensão quanto à adequação social. Sua ida para o programa teve como objetivo principal a socialização, mas o aluno mostrou-se extremamente educado, sociável e responsável, sugerindo outras causas para o embate com a vizinhança.
- **Claudio**, 27 anos de idade: foi matriculado pela irmã que tem deficiência física e é bastante informada sobre as instituições de atendimento às pessoas com deficiência.
- **Joana**, 34 anos de idade: foi matriculada pela irmã que obteve informações sobre a instituição em um panfleto e, posteriormente, procurou saber mais sobre o atendimento educacional. Ao descobrir as possibilidades de desenvolvimento dos surdos de Brasília, mandou buscar a irmã na Paraíba na esperança de melhorar sua condição linguística e acadêmica.
- **Rômulo**, 33 anos de idade: veio morar em Brasília com parentes e obteve informações sobre a instituição. Com a ajuda do irmão, conseguiu encontrar o local e matricular-se.
- **Simão**, 21 anos de idade: veio do estado do Tocantins morar com familiares em Brasília e foi matriculado na instituição por um tio. Nos primeiros dias, mostrou-se indignado com a escolha da família, mas logo adaptou-se, tornando-se um dos alunos mais participativos.
- **Vera**, 40 anos de idade: foi matriculada pela mãe, mas uma conselheira tutelar faz contato com a instituição com regularidade para acompanhar seu desenvolvimento, sugerindo conflitos no âmbito familiar.

- **Simone**, 19 anos de idade: com ensino médio completo, chegou à instituição em busca de emprego, mas logo integrou-se à turma.
- **Martinho**, 27 anos de idade: foi matriculado pela mãe que “não consegue mais lidar com ele”, segundo relato da coordenadora. A mãe não queria que ele ficasse o dia inteiro na rua porque estaria envolvido com más companhias.

Ao ressaltar as características particulares do modo como esse grupo foi para a escola, pretendo chamar a atenção para sua dependência em relação à família e à sociedade como provedoras das condições para seu desenvolvimento. Nos próprios relatos, é possível perceber que eles se identificam com a instituição e gostam do seu trabalho, mas sua ida para lá foi uma opção de terceiros.

Nesse sentido, Vigotski (1997), quando fala do *status* social da deficiência, ressalta a importância do lugar social reservado às pessoas com deficiência. Esse lugar constitui-se como resultado das crenças e dos valores cultivados socialmente entorno dessas pessoas. É esse conjunto de crenças e valores que gera expectativas e opera no sentido de promover ou não as condições para que o desenvolvimento se efetive.

Efetivamente, quase todos eles (exceto um) frequentaram a escola na infância, mas se frequentaram, por que não permaneceram? Por que não foram alfabetizados? Pelas baixas expectativas da família quanto ao seu desenvolvimento? Pela falta de preparo da escola? As responsabilidades da família e da sociedade precisam ser avaliadas dentro do conjunto de crenças e valores citados por Vigotski (1997).

Nas últimas duas décadas, têm-se ampliado as oportunidades educacionais para as pessoas com deficiência. Desde a Constituição de 1988, o Brasil produziu uma rica legislação com o objetivo de garantir a inclusão das pessoas com deficiência e outras minorias na vida social e promoveu diversas ações afirmativas como forma de garantir acesso aos espaços antes fechados ou restritos. No campo educacional, o Brasil tem buscado alinhar a sua estrutura legal e política na direção indicada pelos organismos internacionais<sup>23</sup>, como a Organização das Nações Unidas (ONU), no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência. Para isso, tem estruturado os sistemas de ensino para receber todos os alunos na perspectiva da educação inclusiva.

Esse conjunto de ações foi muito profícuo para as pessoas com deficiência no Brasil. Os avanços no campo da educação refletem-se de muitas maneiras, especialmente na

---

<sup>23</sup> Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

matrícula das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino que teve um aumento de 640% entre 1998 e 2006 (BRASIL, 2007). Muito embora esse fato aponte para uma situação melhor no futuro, é preciso reparar as grandes injustiças cometidas no passado e garantir que não se repetirão. É necessário que a família receba orientação e recursos diante de situações de ignorância, negligência ou carência que comprometam o desenvolvimento de crianças com deficiência.

Em um dos dias de minha presença no campo, tive oportunidade de conversar com um professor e dois alunos da *Tokyo Gakugei University* que estudam sobre a educação de surdos no Japão e estavam visitando o Brasil com o objetivo de conhecer o nosso modelo de ensino. Como pesquisadora interessada nesse tema, conversei longamente com eles e perguntei-lhes como era a escola para adultos surdos no Japão. De pronto, o professor disse-me que eles não estudavam. A princípio, pensei que a escola japonesa discriminasse os surdos adultos, então perguntei: “*Por que não estudam?*” E ele respondeu: “*Eles estudaram na infância*” e, em seguida, informou-me que lá existem leis muito severas para punir a negligência familiar quanto à educação de seus filhos. Imediatamente tomei consciência de que fizera um julgamento pensando na nossa realidade, ou seja, nos surdos isolados que procuraram a escola somente agora quando o pensamento e as práticas sociais passaram a dar mais oportunidades às minorias. Pensava também nos milhares de surdos que ainda vivem completamente isolados, como as minhas primas, no Maranhão. Veio-me a noção da nossa realidade, de que estamos apenas começando um movimento que já se concretizou em outras partes do mundo.

Sobre os alunos citados, é possível concluir que a surdez não foi a causadora do infortúnio de chegarem a essa idade sem adquirir uma língua, sem casar, constituir família, com reduzidas possibilidades de emprego e sem escolarização; mas as condições e as concepções existentes no seu entorno social (im)possibilitaram sua inserção pela falta de aquisição de uma língua, pelo falta de aprendizado da leitura e da escrita, entre outros, que culminaram na sua inabilidade com a realidade que os cerca.

### **3.1.2.2 Categoria V: “EU PEQUENA, ESCREVIA, COPIAVA, NÃO SABIA NADA, NÃO SABIA NADA”: a escola na infância e as barreiras ao aprendizado.**

Quase todos os alunos foram entrevistados. Eles apontaram quais são os seus interesses e necessidades em relação à escola. As entrevistas foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2013. Dos 13 alunos, dez foram entrevistados. Dos três restantes, um estava infrequente no período citado, outro não quis ser entrevistado e uma entrevista foi

perdida por problemas técnicos, desta restou a nota de campo correspondente, feita no dia de sua realização.

As entrevistas foram videogravadas e o tempo gasto em sua transcrição foi longo e cansativo. Quatro horas e 45 minutos de gravação em vídeo consumiram cerca de 80 horas de transcrição. No decorrer do trabalho, percebi os detalhes dos diferentes níveis de aquisição da língua de sinais. Por critérios próprios, distribuí os alunos em três grupos segundo os níveis de expressão em língua de sinais que observei.

No primeiro grupo, estão cinco alunos – Rômulo, Simão, Márcia, Cláudio e Joana – que conseguem falar em Libras com variados graus de competência, expressando seus pensamentos, sentimentos e acrescentando informações aos temas abordados. Esses são os mais fluentes e todos eles adquiriram Libras a partir de 2009, sendo, portanto, falantes tardios.

No segundo grupo, estão quatro alunos e, desses, duas alunas são oralizadas. Uma – Simone – usa preferencialmente o Português, a Libras é usada como apoio. A outra – Vera – tem uma fala pouco compreensível e só é possível entender o que ela diz pela conjugação da fala com os gestos e os sinais. Os dois últimos – Raimundo e Verônica – usam a Libras, mas têm dificuldade de estabelecer a cronologia dos fatos narrados e atribuir, com clareza, fatos e ações a pessoas, datas ou lugares específicos.

O terceiro grupo é formado por quatro alunos que demonstram um nível elementar de aquisição da língua de sinais – Bento, Jonas, Rita e Martinho. Observei que, quanto menor é o domínio da língua, maior é a diversidade de sistemas de signos que usam na composição de seus enunciados: sinais da Libras, gestos, mímica, palavras escritas, emissões de sons, palavras faladas, desenhos, uso de objetos e datilologia. Bortoni-Ricardo (2014, p. 20) nos diz que, “quanto mais apoio contextual tem um falante, menos necessidade esse falante terá de precisão lexical, e a recíproca é verdadeira”. Ao fazer um paralelo, observamos que, em nossos colaboradores, a busca de apoio contextual visa suprir a falta do conteúdo lexical. Uma aluna desse grupo, Rita, teve maior presença da Libras em seus enunciados que puderam ser interpretados em razão do conhecimento prévio de sua história de vida. O quarto aluno não foi entrevistado, mas foram gravados longos trechos de suas narrativas. Seu relato é impreciso, em um deles é possível saber que alguém morreu, alguém adoeceu, alguém brigou, mas não é possível dizer com quem, quando e onde os fatos ocorreram.

As entrevistas foram realizadas de acordo com um roteiro previamente elaborado, entretanto variaram muito quanto ao que se pôde abordar em cada uma. Com os alunos do terceiro grupo, só foi possível perguntar sobre suas rotinas, onde moravam, com quem moravam e o que faziam. Em algumas ocasiões, foi possível entender seus sentimentos e

percepções a respeito de situações enfrentadas, mas não foi possível obter respostas quando a pergunta pedia comparação, julgamento ou opinião sobre uma questão específica. Os três alunos entrevistados do último grupo costumavam iniciar suas falas pela repetição do último sinal ou gesto articulado por mim, por isso considerava que eles estavam apenas repetindo, como uma ecolalia, e considerava fala genuína aqueles enunciados em que apareciam sinais ou gestos inéditos.

A altura das pessoas foi um recurso discursivo recorrente que eles encontram para marcar o tempo ou a diferença de idade entre as pessoas. Apresentavam simultaneamente duas alturas para designar pessoas de idades diferentes ou demonstravam a altura que tinham para falar do passado. Aproprio-me desses marcadores e de outros trazidos por eles para fazer as perguntas.

Os enunciados foram traduzidos para Português, embora produzidos por uma variedade de sistemas signícos. Na tradução, as expressões ou os sinais proferidos em LS foram mantidos e transcritos em [CAIXA ALTA]. Essa forma de apresentação não compromete a compreensão e ressalta aspectos dos recursos discursivos utilizados pelos alunos. As falas foram analisadas e os excertos foram agrupados em categorias de acordo com a recorrência a temas que foram provocados nas entrevistas e revelados durante as análises.

As impressões dos alunos sobre a escolarização na infância puderam ser compreendidas nos excertos abaixo. Além da trajetória de vida acadêmica, podemos entender as marcas da escola em suas vidas.

Pesq.: – [AÍ VOCÊ FOI CRESCENDO?]

Rita: – [CRESCER]

Pesq.: – [VOCÊ ESTUDAVA?] (faço o sinal de escrever)

Rita: – [CRESCER, ESCREVER.]

[...]

Pesq.: – [VOCÊ, AINDA PEQUENA, VOCÊ ESCREVIA?]

Rita: – [EU PEQUENA, ESCREVIA, COPIAVA, NÃO SABIA NADA, NÃO SABIA NADA. COPIAVA, NÃO SABIA NADA. NADA, DOENTE, SÓ.] (faz a mímica de olhar para o quadro e baixar a cabeça para copiar, aponta para o quadro e diz que não sabia nada).

Pesq.: – [DOENTE?]

Rita: – [VERGONHA, VERGONHA, VERGONHA]

Pesq.: – [DOENTE, O QUÊ? SURDA?]

Rita: – [SURDA] (Rita, 41 anos).

Ao falar sobre o passado, Rita diz que “*não sabia nada*” na escola, apenas copiava, mas, além de mensurar os próprios (des)conhecimentos, ela fala do sentimento de vergonha. Ela imprime intensidade ao sinal [VERGONHA] articulado em LS como se a “doença” fosse

a causa da não aprendizagem. É interessante como Rita atribui às suas especificidades a incapacidade de aprender. Ela revela sua autoimagem como aluna nesse contexto, no qual ela se sentia envergonhada. O fato de não aprender nada é compartilhado por seu colega, Raimundo.

Raimundo: – [APRENDER? NA PARAÍBA, NÓS DOIS (ele a mãe). ESTUDEI LIBRAS GRANDE, OITO ANOS, DEPOIS MAIOR, DEZ ANOS, ESTUDEI. AÍ VOLTEI PARA BRASÍLIA, LÁ PARA O NÚCLEO BANDEIRANTE. ESTUDEI AQUI EM BRASÍLIA. DEPOIS PAREI. NÃO APRENDI NADA [...] EU NÃO APRENDI NADA, NADA FEZ SENTIDO] (Raimundo, 54 anos).

Como Rita, Raimundo revela que não aprendeu nada, talvez por isso tenha parado de estudar. O pouco tempo de permanência que a maioria deles teve na escola pode ter sido consequência das condições inadequadas da escola que os fazia fracassar. Botelho (2005) afirma que as condições de permanência dos surdos nas escolas regulares ainda são mínimas, mesmo em tempos de inclusão. Imaginem-se como eram essas condições há 20, 30 ou 40 anos nos distantes interiores do Brasil, como é o caso de Rita que migrou do interior do Maranhão para Brasília. Sua irmã Márcia, 17 anos mais jovem, aluna da classe, descreveu a escola onde estudavam:

Márcia: – [LÁ NO MARANHÃO, NÃO TEM INTÉRPRETE. PRA ENSINAR, INTÉRPRETE NÃO TEM, NADA. PERGUNTARAM PRA MIM: *LÁ NÃO TINHA INTÉRPRETE, NADA?* A ESCOLA ERA MUITO SIMPLES, NUNCA ME ENSINARAM NADA. EU NÃO SABIA NADA. EU FICAVA SENTADA, ISOLADA, COM O OLHAR PERDIDO] (Marcia, 24 anos).

Como Rita e Raimundo, Márcia relata a experiência educacional, revelando que nada sabia. Ela não apenas descreve o passado, mas imprime um juízo de valor em sua fala, ao comparar as duas realidades, identificando o intérprete como um suporte que diferencia negativamente a experiência escolar que teve no Maranhão. A falta do intérprete aparece como elemento que impossibilitava a efetividade da ação da escola para sua aprendizagem. Diferente de sua irmã, Márcia identifica as barreiras que dificultaram seu aprendizado na escola, na falta de suporte e não em si mesma, na doença ou na surdez.

Além da falta de recursos, os alunos apontaram a atitude da professora como um elemento que lhes acrescentava dificuldade.

Pesq.: – [VOCÊ PEQUENO NA ESCOLA] (demonstro a altura e faço a mímica de escrever). [SABE? ESCREVER. VOCÊ ESTUDAVA?]

Jonas: – [MUITO]. (mostra o quadro, Aponta para si e faz a mímica de escrever acompanhando com expressão negativa. Aponta<sup>24</sup> para a direita e faz sinal negativo, denotando que alguém o corrigia). [MUITOS SURDOS IGUAL (mesma situação), SURDOS MAIS VELHOS].

[...]

Pesq.: – E a escola?

Jonas – (pausa tentando lembrar. Mostra ao redor como se pessoas olhassem para ele. Faz a mímica de escrever. Alguém o reprovava e ele admitia que não dava conta. Alguém o reprovava. Olha na direção do papel com reprovação, apontando para direita para designar que outra pessoa o reprovava e depois bate na mão, demonstrando um castigo. Volta o dedo ao olho, demonstrando que alguém estava vendo e depois faz o sinal [SENTAR AO LADO] e demonstra as fileiras. Faz uma expressão de quem olha reprovando, apontando para o espaço ao redor para demonstrar a audiência (talvez dos colegas de classe). Depois, pega uma folha de papel na mesa e olha minuciosamente apontando para as letras, acompanha com movimento dos lábios como se lesse no papel. Coloca a folha na mesa e faz sinal negativo com o indicador e depois com o polegar. Pega o papel e vira na mesa com o verso para cima. Faz sinal de reprovação com as mãos e expressão facial como se o papel tivesse pouco valor) (Jonas, 52 anos).

Jonas é um dos alunos que está há mais tempo na classe. Ele foi matriculado no final de 2007. Sua aquisição da LS é lenta. Outros alunos como Márcia, Simão, Cláudio e Rômulo entraram em 2009, mas já conseguem se comunicar muito bem. O fator idade parece ser importante para ele e para Bento.

Vários são os fatores implicados na aquisição de uma segunda língua entre eles a idade. Romaine (1989) faz essa afirmação no contexto da aprendizagem de uma segunda língua na idade adulta. Podemos imaginar que as dificuldades relativas à idade não devem ser diferentes no caso desses adultos, mas devemos lembrar que eles estão aprendendo a primeira língua. Não foram encontrados estudos sobre a aquisição de primeira língua na idade adulta. Na falta destes, somos levados a observar os estudos referentes ao aprendizado de segunda língua (para contemplar o fator idade) além dos estudos de aquisição na infância (para contemplar o fator aquisição). No caso dos dois alunos, o fator idade dificulta a identificação com os surdos mais jovens e assim ficam reduzidas suas oportunidades de participação social com os pares e, conseqüentemente, de desenvolvimento linguístico-social.

Na sinalização de Jonas, os sinais da LS aparecem raramente entre os gestos que o aluno articula. A resposta é bastante longa e o aluno consegue expressar, além dos fatos, a

---

<sup>24</sup> Os gestos de apontação: Goldin-Meadow (2003) estudou os gestos de apontação ou dêiticos e concluiu que as crianças surdas os utilizam em combinação com outros gestos. Diferentemente das ouvintes, as crianças surdas utilizam os gestos de apontar, também, para objetos ou pessoas ausentes. Elas estabelecem lugares no espaço onde localizam pessoas ou objetos como referentes para seus enunciados. Sobre este tema, ver também Martins (2010), Quadros (1997) e Bernardino (2000).



frustração que sentia em relação à professora e aos colegas, em um contexto em que não conseguia alcançar o padrão de desempenho esperado. Apesar de seus mais de 50 anos, ele lembra o olhar dos colegas diante dos castigos que recebia da professora, lembra de pormenores ao demonstrar o contexto da sala e a arrumação das carteiras. A falta de uma língua não o impediu de guardar suas percepções e evocá-las por meio dos gestos.

A situação revelada por Jonas possibilita a reflexão sobre a exposição a situações vexatórias que, muitas vezes, a escola impõe ao aluno surdo, em vista de seu desenvolvimento atípico e, consciente ou inconscientemente, estabelece padrões de autoexclusão. Como um Simão Bacamarte machadiano que envia para a Casa Verde aqueles que não se enquadram nos seus padrões. Assim, os alunos acabam assumindo para si valores criados pelo grupo de maior força sobre eles, pois, ao final, Jonas vira a folha sobre a mesa, reprovando o seu trabalho, como diz Dorziat:

É necessário considerar que as dificuldades presentes nas escolas em geral, e em especial nas de Surdos, são decorrentes de construções históricas de preservação de poder, que criam os próprios desvios e suas anomalias. E, o que é pior, captura os considerados desviantes (no caso os Surdos) que passam a professá-los como discursos de verdade (2009, p. 58).

Jonas parece ter abandonado a escola, já seu colega Bento não teve oportunidade de estudar.

Pesq.: – [QUANDO VOCÊ ERA PEQUENO, VOCÊ ESTUDOU?]

Bento: – (pensa um pouco e ri): [HÁ MUITO TEMPO!] Não, não. (Faz o gesto de estalar os dedos, movimentando a mão para trás, sobre os ombros). [PASSADO].

Pesq.: – [VOCÊ?]

Bento: – Andando a cavalo, há muito tempo. (Escreve “cavalo” e diz:) [MONTAR CAVALO, IRM@<sup>25</sup> MONTAR JUNTO] faz a mímica do movimento das ancas do cavalo e faz o gesto de ir). [ROÇA, MONTAR CAVALO.]

Pesq.: – [VOCÊ ESTUDAVA?]

Bento: – [ESTUDAR, PEQUENO NÃO. GRANDE, SÓ. MONTADO NO CAVALO, ESTUDAR NÃO.] (Bento, 58 anos).

Nos recursos linguísticos adotados pelo aluno, a palavra “cavalo” aparece como um tópico, congregando os significados relativos à vida na roça que ele complementa com gestos e sinais sempre apontando para a palavra escrita. O [MONTAR-CAVALO] pode representar fatos de sua infância na roça. Ir para roça e não para escola explica o fato de não ter estudado

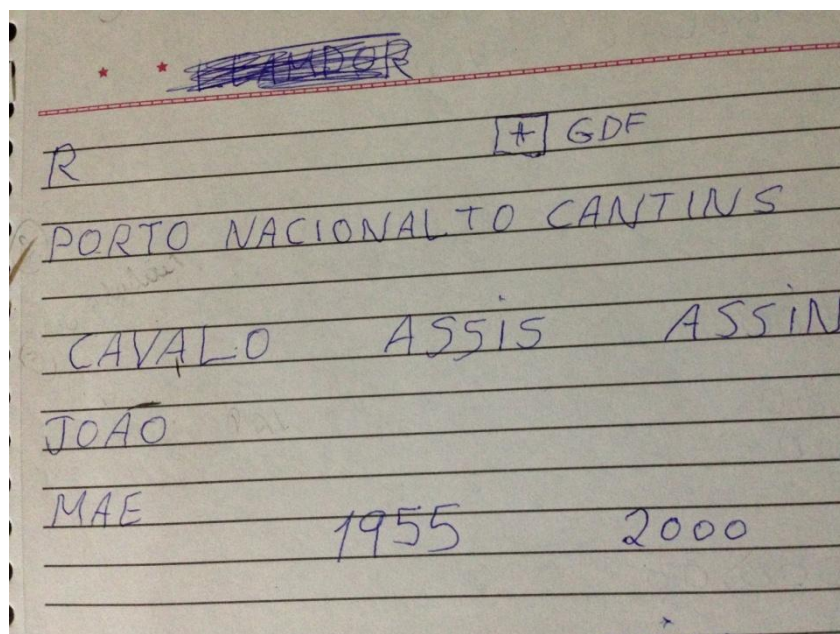
<sup>25</sup> O sinal @ evidencia a falta de marcação de gênero.

quando pequeno. Não apenas a surdez, mas a vida rural, talvez o tenha impedido de estudar como muitos adultos de sua idade que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola.

É interessante notar que a escrita, combinada com outros recursos discursivos, compõe uma mudança de código dinâmica em sua fala. Em vários momentos, ele utilizou a escrita para responder às perguntas. Escreveu os nomes dos familiares, o nome da cidade onde nasceu, o nome da cidade onde estudou, o valor da casa comprada pelo pai, o nome da cidade onde a irmã trabalha e utilizou o documento de identidade para mostrar os nomes dos pais, o ano de nascimento e o nome da cidade onde tirou o documento. A boa incorporação da ortografia é fator que também chama a atenção. Utilizou, ainda, desenhos para falar da vida simples, na roça, quando a mãe fazia comida no fogão à lenha e a casa ficava cheia de fumaça. Utilizou objetos sobre a mesa que funcionaram simbolicamente como pessoas.

Ao utilizar a escrita da língua portuguesa, o aluno consegue resolver situações práticas de comunicação. Ao ser entrevistado, ele compreendia a pergunta feita em LS e respondia pela escrita, por desenho, por mímica, língua de sinais e dramatização. Há um trecho que será apresentado mais adiante no qual ele utiliza uma borracha, uma caneta e o documento de identidade para representar o personagem de uma história.

Imagem 1 – Entrevista de Bento



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Apesar de seu pouco desenvolvimento na fala em LS, ele compreende o interlocutor quando a fala é pausada, mas nem sempre é possível saber como ele vai responder, se vai usar

gestos, sinais ou a escrita. P1 compreende esse fato como um processo. Para ela, ele chegará ao estágio de fazer a divisão entre as línguas e usar congruentemente de cada uma delas.

P1: – Então hoje quando eu converso com o Bento que eu sei que ele vai usar não só gesto: vai tentar usar Libras e vai usar o Português. Eu consigo hoje entender o fio da meada do raciocínio dele. Aí é quando paro e digo assim: Gente, até que ponto ele tem o conhecimento de Libras, até que ponto ele tem o conhecimento de Português pra poder juntar tudo isso? Porque na cabeça dele...[...] É porque pra gente, a gente vê tudo separado, mas na cabeça dele tá tudo tão junto, tudo tão congruente que é por isso que eu acredito que o Bento tem língua, porque ele consegue fazer até o que os meninos que têm língua não conseguem.

Bento não vê problema em violar os limites da congruência. Talvez as línguas, como a professora acredita, não tenham ainda uma separação definida para ele, como para as crianças de lares bilíngues que começam misturando as línguas dos pais, mas, depois, conseguem separá-las apropriadamente. Bento demonstra maestria em juntar as línguas com os gestos, desenhos e mímicas para construir seus enunciados.

No grupo de maior fluência, os alunos são mais objetivos nas suas respostas. Sobressai a identificação do que era difícil na escola. Além de citar fatos referentes à escolarização, eles fazem uma reflexão na qual reconhecem a sua desvantagem na escola em razão da surdez e da falta de comunicação. Dois alunos apontam diretamente a dificuldade com a Língua Portuguesa bem como o desejo de aprendê-la. Quanto à sua sinalização, ficou claro no decorrer da transcrição que três deles utilizavam o sinal [INTÉRPRETE], significando facilidade de comunicação em qualquer que fosse a língua. É importante lembrar que não é um grupo homogêneo, pois os alunos apresentam variados níveis de competência comunicativa.

Pesq. – [VOCÊ FOI CRESCENDO E FOI PARA ESCOLA?]

Joana – [TODOS ERAM OUVINTES, TINHAM “INTÉRPRETE”. EU ERA SURDA E NÃO TINHA OUTROS SURDOS, ERA SÓ EU. ERA MUITO DIFÍCIL APRENDER, EU NÃO SABIA NADA, NADA MESMO. ELES TINHAM INTÉRPRETE. ELES, SÓ ELES] (Joana, 34 anos).

A aluna identifica-se pelo “eu”. Quem sou eu? Como me diferencio dos outros? O que há entre “eu” e “eles”. Eles têm comunicação, mas eu não tenho. Eles têm facilidades, eu não. Eles podem saber, eu não sei nada. Wilcox afirma que:

Pode-se supor que para os surdos, assim como para todas as pessoas, existem pelo menos dois tipos de pessoas: ‘nós’ e ‘eles’. As crianças começam a vida assumindo que todos são iguais. As culturas as ensinam a diferenciar-se:

algumas pessoas são como nós, mas a maior parte do mundo é diferente. A tarefa da criança, em seu processo de aculturação, é o de descobrir quem ‘nós’ somos e quem ‘eles’ são (2005, p. 89, grifo do autor).

O processo de reconhecimento do eu e da diferenciação em relação aos outros, no caso de Joana, ocorre pela percepção daquilo que falta para si e não do que falta em si. Sua percepção do tratamento desigual na escola é reconhecida como causa das dificuldades que ela enfrentava para aprender. Diferente de Rita, ela não atribui à sua “doença” a causa do “não saber nada”, mas às condições oferecidas pela escola, à falta de “intérprete” para facilitar a comunicação, do mesmo modo que Márcia. Seu colega, Cláudio, também identifica a falta de comunicação como impeditiva para seu acesso à escola.

Pesq.: – [ONDE VOCÊ NASCEU?]

Cláudio: – [NA PARAÍBA.]

Pesq.: – [QUAL A CIDADE?]

Cláudio: – [OLHO D’ÁGUA. INTERIOR DA PARAÍBA. EU NASCI LÁ HÁ MUITO TEMPO. EU ERA PEQUENO E AS PESSOAS FALAVAM, MAS EU NÃO ENTENDIA. EU CHUPAVA O DEDO PARA DORMIR ATÉ OS QUATRO, CINCO ANOS. NÃO SABIA NADA. NÃO ESTUDAVA NADA PORQUE ERA MUITO DIFÍCIL. OS OUVINTES PERGUNTAVAM: *VOCÊ QUER ESTUDAR?* MAS EU SÓ ME COMUNICAVA POR GESTOS. ESTUDAR COMO?] (Cláudio, 27 anos).

O aluno dá as informações autobiográficas antes mesmo de serem solicitadas. Nelas, sobressai sua diferença em relação aos “ouvintes”. Na sua visão, estudar era difícil e ele reconhece o sistema gestual que usava como insuficiente para as demandas do estudo, “*estudar, como?*” A possibilidade de fazer comparações entre o sistema de ensino da infância e o atual, entre a comunicação em gestos e a atual, em LS, apareceu nas falas dos alunos mais fluentes. Esse processo de ressignificação da própria experiência comunicativa e do posicionamento crítico sobre ela mostra-se como característica do grupo de maior domínio da LS, uma vez que não encontramos esses elementos nas falas de Bento, Rita, Jonas e Martinho. Estes falam do passado com “vergonha”, tristeza por causa dos castigos, mas não demonstram identificar causas externas para isso. É claro que tal conjectura é feita com base nas análises deste estudo, em particular. Nos excertos a seguir, Rômulo e Cláudio registram sua impressão atual sobre o sistema gestual.

Pesq.: – [A SUA FAMÍLIA SE PREOCUPOU POR QUE VOCÊ NÃO FALAVA QUANDO ESTAVA CRESCENDO?]

Rômulo: – [NÃO, EU FAZIA GESTOS. MAS ELE OLHAVA PRA MIM, FICAVA TRISTE, ANGUSTIADO, MEU PAI FICAVA PREOCUPADO. LIBRAS ERA DIFÍCIL. SÓ ME COMUNICAVA POR GESTO. NÃO

TINHA ORALIDADE NENHUMA, FICAVA QUIETO, ISOLADO. EU PERCEBIA O MUNDO APENAS PELO QUE EU VIA. EU NÃO FALAVA E PERCEBIA O MUNDO PELO QUE VIA. SÓ TINHA GESTOS. TIPO, MULHER (cabelo comprido), HOMEM (barba). TUDO ISSO É GESTO: COR DA PELE, GORDO, “VOCÊ VIU O GORDO?” EU RESPONDIA ACENANDO COM A CABEÇA] (Rômulo, 33 anos).

[A COMUNICAÇÃO ERA MUITO DIFÍCIL, A GENTE NÃO CONSEGUIA SE COMUNICAR, USÁVAMOS OS GESTOS EM CASA, MAS A PROFESSORA (sinal<sup>26</sup>) ME EXPLICOU SOBRE LIBRAS E COMO ERA DIFÍCIL A COMUNICAÇÃO POR GESTOS QUE EU TINHA. ELA COMEÇOU A ME ENSINAR ALGUMAS COISAS. EU NÃO SABIA AINDA. COMECEI A APRENDER. MINHA IRMÃ ME FALAVA SOBRE A ESCOLA, QUE ERA IMPORTANTE EU APRENDER. ELA CHAMAVA A MINHA ATENÇÃO, ME ATAZANAVA, DIZENDO QUE ERA IMPORTANTE. EU TINHA PREGUIÇA DE OLHAR PARA O COMPUTADOR, NÃO PRESTAVA ATENÇÃO EM NADA, MAS ELA INSISTIA. A COMUNICAÇÃO QUE EU TINHA COM MINHA IRMÃ TAMBÉM ERA FRACA, EU AINDA NÃO SABIA.] (Cláudio, 27 anos).

Os alunos demonstraram que tiveram muitas dificuldades com os estudos, com a Libras e com a comunicação na família. Cláudio compreende, hoje, que o sistema gestual usado em casa era incompleto e insuficiente para estabelecer uma boa comunicação, mas é importante atentar para o fato de que ele analisa o passado e revela que não entendia essa importância, apesar de sua irmã insistir para que ele aprendesse. Márcia revela aspectos semelhantes da sua comunicação.

[NÃO, EU NÃO SABIA POR QUE APANHAVA. EU VIA AS PESSOAS FALANDO, MAS EU NÃO ENTENDIA, FICAVA OBSERVANDO, SÓ USAVA GESTOS. OLHAVA AQUELAS BOCAS MEXENDO, MAS NÃO ENTENDIA. SÓ CONVERSÁVAMOS POR GESTOS.] (Márcia, 24 anos)

Márcia também compreende a limitação dos gestos, sabe que com eles não dava para entender tudo. Os gestos têm um caráter dialógico porque são constituídos em interação, em que as diferentes configurações gestuais tornam-se convenções no seio da família. Possuem também caráter simbólico porque podem ser interpretados como signos linguísticos, produzindo significado (SANTANA, 2007). Martins (2010) assinala a importância e a limitação dos sistemas gestuais na seguinte afirmação.

Os sistemas gestuais criados pelas pessoas surdas e compartilhados no seu entorno, tendem a ter existência apenas no espaço de tempo em que o surdo

---

<sup>26</sup> Sinal próprio da pessoa.

for vivo. Por não terem existência anterior, não carregam os valores culturais próprios das sociedades humanas e por não passarem a outra geração são incapazes de se estabelecer historicamente como resultado das interações humanas (p. 53).

Para os alunos, o início do aprendizado da língua de sinais gerava expectativa e curiosidade. O desejo de saber os nomes das coisas e de saber o próprio nome não foi passivo, mesmo nesse estágio eles revelam suas expectativas e apreensões:

[O PROFESSOR CONVERSOU COM MINHA IRMÃ SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS. ELA NÃO SABIA, TINHA A MÃO DURA. ELE FEZ O MEU NOME E EU NÃO SABIA O QUE ERA, NÃO COMPREENDIA, ERA TUDO NOVO PRA MIM, MAS A PROFESSORA (sinal) FOI ME EXPLICANDO E EU FUI APRENDENDO. EU FICAVA PERGUNTANDO O SINAL DAS COISAS E ELA ME ENSINAVA. EU QUERIA SABER O MEU SINAL, MAS ELA DISSE QUE ERA EU QUEM ESCOLHIA. EU FIQUEI CALADA E O PROFESSOR (sinal) ME DEU ESSE SINAL (sinal) EU AGRADECI, MAS FIQUEI PENSATIVA PORQUE EU NÃO GOSTEI] (Joana, 34 anos).

Ao descobrir que as coisas têm sinais próprios, Joana espera ansiosa pelo seu. Ela espera nascer nesse mundo de comunicação qualificada que consegue dizer tudo. Ela não gostou do seu sinal próprio, mas resignou-se, agradeceu, ficou pensativa.

A fala dos alunos é reveladora para seus interlocutores, mas parece ser reveladora para eles também. Suas descobertas sobre si, sobre os gestos e sobre a Libras aparecem como experiências construídas recentemente. Nesse sentido, a fala da coordenadora que será apresentada posteriormente parece se confirmar: *“porque eles não percebiam, eles não se percebiam nessa situação”* é o que se constata nas falas apresentadas até aqui. Eles parecem ressignificar a própria história e, nesse processo, identificam-se pelos *“eu não sabia ainda”*, *“não tinha oralidade”*, *“eu não falava”* e *“eu não entendia”*. O sistema gestual é avaliado por eles como fraco e a comunicação por meio dele era difícil. Certamente, essa reflexão só pode ser feita depois que eles conheceram uma língua que serviu de parâmetro avaliativo, preenchendo suas necessidades de comunicação e possibilitando-lhes reavaliar a experiência comunicativa anterior, com os gestos.

Comparando os dois grupos de alunos apresentados até aqui, o primeiro ressalta os sentimentos diante dos colegas, da professora e de si mesmos por não conseguirem aprender na escola e o segundo grupo já encontra na diferença, representada pela falta de comunicação na escola, falta de intérprete e pela fragilidade dos gestos, as causas da não aprendizagem.

### **3.1.2.3. Categoria VI: “MAMÃE NÃO GOSTA SURDO”: As Línguas que Eu Quero, o Futuro que Eu Quero**

Não só as dificuldades com a escola e com os gestos foram mencionadas, também dificuldades com a Língua Portuguesa que foram apontadas como um desafio enfrentado por eles no presente. Nesse caminho de dificuldades, aparecem desafios psicolinguísticos e sociais para seu aprendizado.

[EM JUNHO SAÍ DE FÉRIAS, MAS VOLTEI E FUI ESTUDAR BASTANTE, PORQUE O MEU PORTUGUÊS É MUITO FRACO, EU ACHO MUITO DIFÍCIL. EU FIQUEI PARADO E PERDI MUITO TEMPO NAQUELA ÉPOCA EM QUE EU ERA PRESO, CERCEAVAM MINHA LIBERDADE, NÃO QUERO NEM LEMBRAR! ENTÃO EU FUI ESTUDAR NA ESCOLA BILÍNGUE, ESTE É O SINAL DA ESCOLA (sinal). QUANDO CHEGUEI PERCEBI QUE A ESCOLA ERA ENORME, COM MUITOS SURDOS. ACHEI MUITO BOM, ENCONTREI UM SURDO (sinal). ESTOU ME DEDICANDO MUITO AO ESTUDO DE PORTUGUÊS, ESTOU AVANÇANDO MESMO, GRAÇAS A DEUS!] (Rômulo, 33 anos).

[EU QUERO APRENDER PORTUGUÊS, EU QUERO, POR FAVOR, ME ENSINE. EU ME ESFORÇO PARA APRENDER, PARA ABRIR MINHA CABEÇA, PARA MEMORIZAR AS PALAVRAS, MAS NÃO ACONTECE. PACIÊNCIA! É DIFÍCIL! ESSE É O CONHECIMENTO QUE ME FALTA] (Joana, 34 anos).

Rômulo cita dificuldades do passado e os avanços do presente, expressando sua relação com o Português. Junto com sua colega, Joana, identifica o domínio da Língua Portuguesa como um obstáculo difícil de transpor para o qual aplica-se com dedicação. Joana empenha-se em aprender Português. Ela faz um apelo: “me ensine”, pois esse aprendizado é quase impossível sem uma ação deliberada e sistematizada que propicie sua inserção na língua. Lembramos que Skliar (1998) nos ensina sobre a constituição dos surdos tanto na cultura surda como na cultura ouvinte, sendo esta a característica do bilinguismo, e a Língua Portuguesa é um elemento sociossimbólico importante, pois os alunos estão inseridos nas práticas culturais que marca a brasilidade, mas a língua é um fator de identificação que garante as maiores possibilidades de inserção social. Nesse sentido, a Língua Portuguesa aparece na fala de Joana como um elemento que lhe falta para completar seu bilinguismo. Mas para os professores da turma, além das dificuldades reais com a língua, os alunos constroem uma representação da Língua Portuguesa que também acrescenta dificuldade para seu aprendizado.

Então a maioria dos surdos, eles vêm com essa visão. Eu tento, principalmente com os meninos daqui [...], passar pra eles a ideia de que o Português, ele não é difícil, porque a Libras também é difícil, pra muitos ouvintes, eles dizem assim: Olha, a Libras é algo impossível. Não é. Mas o Português ele é necessário e você precisa dele, assim como você também precisa da Libras (P1).

As dificuldades com a língua portuguesa não se restringem ao âmbito escolar, mas na vida diária e os alunos adotam diversas estratégias para driblá-las.

Pesq.: – [POR EXEMPLO, VOCÊ VAI FALAR COM A PESSOA EM LÍNGUA DE SINAIS E ELA NÃO SABE, AÍ VOCÊ USA ESCREVER UM BILHETE?]

Rômulo: – [PORTUGUÊS MAIS OU MENOS. SE ALGUÉM NÃO SABE SINAIS E ME MOSTRAR UM BILHETE, VOU DIZER: DESCULPE, NÃO SEI PORTUGUÊS, MAS EM LIBRAS EU SOU MUITO BOM. MAS POSSO ME COMUNICAR POR GESTOS, PORQUE A PESSOA PODE NÃO SABER O SINAL DE RUA, MAS SE ELA GESTICULA UMA CASA, EU VOU ENTENDER QUE ELA QUER SABER UM ENDEREÇO, POR EXEMPLO. BILHETE NÃO, MAS EU VOU ME ESFORÇAR, VOU LUTAR PORQUE EU QUERO APRENDER E DOMINAR PORTUGUÊS MUITO BEM] (Rômulo, 33 anos).

Rômulo é consciente de suas dificuldades com a Língua Portuguesa, mas expressa o desejo de aprendê-la. Há cinco anos, Joana e Rômulo começaram a aprender a sua própria língua natural, que já dominam. Esse aprendizado parece tê-los colocado em pontos mais avançados dos quais, agora, avistam outras necessidades para as suas vidas, como o aprendizado de Português. A possibilidade de enxergar esse horizonte aparece como um ponto de seu desenvolvimento linguístico, em que a Língua Portuguesa se apresenta como elemento de constituição identitária e uma necessidade para o alcance de outros objetivos. A diferença entre o grupo e os outros é que seus colegas ainda enfrentam o desafio de aprender a LS. P1 percebe a diferença de interesse pela Língua Portuguesa entre seus alunos, evidenciando outros fatores envolvidos nessa questão:

É esse o problema que eu vejo assim, com relação aos outros, né? Tenho ali as minhas exceções. É, como eu disse pra você, eles trazem esse jornal, eles trazem um, que é isso que acontece frequentemente. O Raimundo fez isso: tá ali escrito, de segunda, segunda e quinta-feira, das 8 às 12, quinta-feira no período da tarde. Tem escrito CEAL e um número. Ele não sabe o que que é aquilo. Ainda não faz sentido pra ele aquilo. Então, ele tem que entregar para o intérprete, pro intérprete pegar aquilo e fazer em língua de sinais para que seja sentido. É esse o link, o link que ainda a gente não conseguiu com os demais alunos. A gente consegue, por exemplo, com o Simão que não vem mais, com o Bento. Tanto é que o Bento eu consigo fazer link com relação a algumas coisas, com relação, por exemplo, a esse folheto que tem de dirigir, então você percebe que ele já consegue fazer alguns links, né? De que aquela



palavra que ele aprendeu tá ali que, às vezes, ele até procura, ele me mostra e me mostra o sinal daquilo, mas o resto da turma eu ainda, a gente ainda tá trabalhando pra que eles façam essa conexão (P1 – reunião, 28 maio 2013).

Na percepção da professora, aparecem outros elementos além do nível de desenvolvimento em língua de sinais para o interesse pela Língua Portuguesa, pois ela arrola Bento e Simão no grupo dos que fazem o *link* com a Língua Portuguesa, ou seja, que demonstram interesse pelo aprendizado e pelo uso do Português. Bento foi o aluno que respondeu a entrevista com várias palavras escritas. Apesar de ter pouca fluência em LS, utiliza a Língua Portuguesa com frequência e traz para a sala de aula, palavras aprendidas no seu cotidiano, como nomes de carros e de cidades. O fato de estar inserido no mundo do trabalho, assim como Simão, acrescenta desafios que ele precisa resolver com a mediação da língua. A professora o vê como uma exceção: “*O Bento é uma exceção. A gente percebe que, mesmo com o pouco conhecimento de Libras dele, ele aprende aquilo. Aquilo parece que ele interioriza pra ele, ele vê uma certa importância, mas os demais alunos não*”. A professora cita a importância da Língua Portuguesa na vida diária e a capacidade de ver essa importância, ou seja, a capacidade de utilizar a Língua Portuguesa nas práticas cotidianas, pois aprendizado da língua aparece como uma necessidade para aqueles surdos que já sabem Libras e que “estão vivendo de forma plena”, nas palavras de P1, ou seja, enfrentando o mundo do trabalho e a vida acadêmica, por exemplo.

Eu noto a diferença seguinte: é diferente quando você tem um surdo que já tem a Libras, né? Porque ele tem uma estrutura linguística toda pronta e quando você apresenta o Português, ele começa a fazer as relações. E o que eu sinto nessa turma é exatamente isso, esse link que eles ainda não têm, é exatamente por uma questão linguística ainda da própria língua deles, né? E outra questão que a gente tava conversando sobre, com relação à família é que, a gente percebe que os surdos, por exemplo, pra quem eu dei aula de Português como L2 são surdos que, querendo ou não, eles buscam a informação e eles têm uma noção de mundo... (*de onde aquilo vai ser usado?*) exatamente. Não só da onde ele vai ser usado, de que ele precisa daquilo e que o pai e a mãe, era onde eu queria chegar, o pai e a mãe um dia vão morrer, um dia a pensão não vai vir mais e que aquela pensão, sei lá, de 600, de 700 reais não é o suficiente pra ele, ou seja, são surdos que estão dentro de uma sociedade e que tão vivendo ela de forma plena, elas tão caindo no mercado de trabalho, então eles, têm alguns que dizem assim: olha eu preciso fazer uma faculdade, eu preciso passar num concurso público, então me ensina Português, preciso disso (P1 – reunião, 28 maio 2013).

A professora apresenta a proteção da família como fator negativo na vida dos alunos. Essa perspectiva leva-nos a questionar a postura assistencialista da sociedade, incluindo a escola e a família em relação à pessoa com deficiência. A proteção excessiva acaba tornando-

se um freio para o desenvolvimento. Paulo Freire (1987) nos ajuda a refletir sobre essa questão quando diz: "O mundo humano, que é histórico, se faz, para o 'ser fechado em si', mero *suporte*. Seu contorno não lhe é *problemático*, mas *estimulante*. Sua vida não é um correr riscos, uma vez que não os sabe correndo" (1987, p. 89, grifos do autor). Nesse sentido, a necessidade de aprender Português também aparece como um ponto do desenvolvimento linguístico que é potencializado pela necessidade. Não a necessidade atribuída pelo outro, mas aquela que eles mesmos sentem quando percebem que o domínio de Português é necessário ao alcance de outros objetivos na vida. Pela fala de P1, a pensão e a proteção da família dificultam a descoberta dessa necessidade.

Vera, do segundo grupo, está empenhada em aprender Libras, mas o desafio para ela está dentro do próprio lar, uma vez que a família não aceita a LS.

Pesq.: – [TRISTE, VOCÊ?]

Vera: – SIM. IRMÃ, SOBRINHA NÃO GOSTA LIBRAS, NÃO GOSTA LIBRAS. SURDO, NÃO GOSTA MAMÃE, NÃO SEI. LIBRAS EU GOSTO. JUNTO EU LIBRAS. APRENDER FALAR E LIBRAS, TUDO. RESPEITAR, LUTAR. LIBRAS, BOM. APRENDER LIBRAS. DEIXA EM PAZ. NÃO QUER, EM PAZ. RESPONSABILIDADE. FALO PRA MAMÃE: VAI APRENDER LIBRAS. MAMÃE NÃO QUER. FALO PRA IRMÃ: VÁ APRENDER LIBRAS E ELAS NÃO QUER. FICA PREOCUPADA, NÃO SAIO. IRMÃ TRABALHA, MAMÃE TRABALHA. ARRUMA NAMORADO, VAI PRO BAR. ELAS TER RESPONSABILIDADE. E EU FALO, VAI APRENDER LIBRAS E ELAS NÃO QUER. RESPONSABILIDADE. MAMÃE, TENHO RESPONSABILIDADE, VOU APRENDER. ELA NÃO QUER, TÁ ESPERANDO, NÃO SEI (Vera, 40 anos).

As palavras da aluna foram transcritas na ordem em que foram faladas, acompanhadas de sinais da Libras. Na sua fala bimodal, percebem-se várias características manifestadas por aprendizes de segunda língua: a falta dos conectivos e a construção das frases "telegráficas". Apesar das dificuldades com as línguas, a aluna expressa seu desejo de ser respeitada na sua escolha linguística. Ela também se ressentida da postura da família com relação à língua que está aprendendo. Ela compara sua vida com a da mãe e da irmã. Elas saem, namoram, trabalham, mas ela, não. Apesar da postura familiar, a aluna mostra-se empenhada em aprender a língua e deseja ser reconhecida como responsável pelos próprios atos e escolhas.

A Língua Portuguesa apresenta-se como um desafio para a escola quando se pensa no seu ensino para minorias linguísticas, mas é também um desafio para os alunos que encontram questões de ordem política e social que perpassam suas vidas e que, por fim, têm impacto na

sua constituição linguística e na identidade social. Esses fatores afetam suas vidas e ampliam ou limitam suas possibilidades de inserção social.

Os alunos do terceiro grupo também falaram de seus sonhos e desejos para o futuro. As diferentes formas de construir seus anunciados aparecem, mais uma vez, na fala de Bento: ele utiliza objetos sobre a mesa que funcionam simbolicamente como pessoas.

Pesq.: – [E CASAR? VOCÊ QUER CASAR NO FUTURO?]  
 Bento: – Ah! [NÃO (XXX) TERMINOU. ESPERE] (arruma objetos sobre a mesa: uma borracha, uma caneta e uma identidade). Aponta para a borracha e a identidade e faz o sinal [CASAL]. Aponta para borracha [EU] e caneta, faz o sinal [CASAL]. [ESSE (borracha) VAI ATÉ ESSE (identidade). ESSE (caneta), NÃO GOSTA, ESSE (caneta) FALA QUE NÃO GOSTA] (identifica a caneta como mulher pela representação do cabelo) [FALAR: – CANETA ADEUS]. BORRACHA E IDENTIDADE, NÃO SEI. BORRACHA E IDENTIDADE, NÃO SEI. MUITO, MULHER MUITO BONITA (identificada pela altura) COMO PODE? CONVERSAVAM ENTRE SI, MAS OUTRA NÃO GOSTAVA. FICOU AFASTADA. BORRACHA E IDENTIDADE CONTINUARAM CONVERSANDO, BATENDO PAPO. BORRACHA E IDENTIDADE, BEIJANDO, FELIZ, FOI EMBORA) (Bento, 58 anos).

Apesar de não se poder atribuir, com clareza, ações e relações entre os personagens representados pelos objetos, é possível perceber que o aluno relata que estava envolvido em uma relação amorosa. Ao falar sobre isso, ele se encaixa em dois pares “borracha e identidade” e “borracha e caneta”, em que ele é a borracha e a identidade é uma mulher identificada pela altura e a caneta, identificada pelo cabelo. Ao que parece, a relação da borracha com a caneta afetava o par borracha e identidade. Mas, por fim, a borracha dá adeus à caneta e continua com a identidade.

Não podemos dizer que os fatos narrados aconteceram ou que ficaram apenas na imaginação, mas é possível dizer que o aluno converge para o campo semântico levantado pela pesquisadora na pergunta inicial, trazendo suas impressões e talvez vivências no âmbito do relacionamento amoroso sem, no entanto, deixar uma resposta clara à pergunta feita.

Cláudio é mais objetivo ao falar do futuro, reconhecendo que a escola oferece condições para seu desenvolvimento, pois a aprendizagem que se pode adquirir nela aparece nas suas falas como algo importante para o futuro.

Pesq.: – [VOCÊ ACREDITA QUE NO FUTURO VAI APRENDER A LER?]  
 Cláudio: – [SIM. É DIFÍCIL. FACULDADE, AINDA NÃO SEI QUAL. QUANDO ACABAR AQUI, É IMPORTANTE FACULDADE, UNB. TALVEZ UNB, OU IFB QUE É FEDERAL, MAS TEM OUTRAS. O

PROFESSOR (sinal) ME PERGUNTOU O QUE QUE EU QUERO. PRECISO ME PREPARAR COM TRANQUILIDADE PARA NO FUTURO ESTUDAR. É O QUE EU QUERO] (Cláudio, 27 anos).

Cláudio quer prosseguir nos estudos e alcançar o ensino superior. O questionamento feito por seu professor parece ter desencadeado expectativa com relação ao futuro, fazendo-o estabelecer metas e avistar as condições pelas quais os seus objetivos poderão ser realizados.

Para Raimundo, as direções de sua vida ainda estão nas mãos dos outros. Ele parece perdido diante do que a vida lhe apresenta, mas reconhece o fato de não saber falar como limitante:

Raimundo: – [UM POUQUINHO DE LÍNGUA DE SINAIS EU SEI. EU NÃO SEI FALAR. AS PESSOAS ME MANDAM, A POLÍCIA TAMBÉM, FALAM PRA EU NÃO FAZER ISSO, AQUILO. LÁ E LÁ. EU NÃO SEI. PRONTO. ACABOU] (54 anos).

A possibilidade de ter o controle da própria vida e de perceber-se como responsável pelo seu destino marca a diferença nas falas de Cláudio, Vera, Bento e Raimundo. Vera tenta fazer as próprias escolhas no contexto familiar em que a LS não é aceita. Cláudio e Bento falam do futuro acadêmico e da possibilidade amorosa, respectivamente. Raimundo percebe a si mesmo nas mãos dos outros. Essa difícil relação consigo mesmo e com o mundo apresenta-se como fator de desenvolvimento linguístico, neste entendido não apenas a aprendizagem da língua, mas as formas de dar sentido à própria experiência.

### **3.1.2.3 Implicações para a prática pedagógica**

Paulo Freire (1987) nos diz da importância de compreender a relação do sujeito com o mundo quando fala da educação libertadora. Ele diz que:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (p. 89).

Esse parece ser o processo vivido pelos alunos na construção de sua identidade social, política e linguística, pois foi o que pudemos depreender de suas falas. Para Freire,

compreender esse processo é fundamental por aqueles que se propõem a trabalhar com a educação, entretanto, como as escolas do passado que não acreditaram e nem promoveram condições de desenvolvimento acadêmico para esses alunos, a escola do presente pode agir da mesma forma, negando-lhes a condição de se tornarem protagonistas da própria história por não avistar neles a condição para assumirem seu próprio destino.

O desenvolvimento linguístico dos nossos colaboradores mostra que, na medida em que aumentam as possibilidades de ação no mundo pela mediação da língua, se aprimora a capacidade de ver e a si mesmo e o que acontece ao seu redor.

Nesse exercício, suas reflexões sobre a escola são marcadas pela negativa “não sabia”, “não compreendia”, “não aprendia”. Eles revelam que se sentiam “isolados”, “envergonhados”. Para eles a comunicação “era difícil”, levando-nos a também comparar a escola do passado com a escola do presente e perguntar se esta ainda impõe barreiras ao desenvolvimento desses alunos ou se já modificou suas práticas.

Nesses poucos anos em que os surdos passaram a dizer o que querem para sua educação, muito esforço tem sido despendido por parte dos pesquisadores para tornar a escola mais adequada às suas necessidades, mas ainda há um desconhecimento dessa realidade na escola como um todo. A escola continua a acrescentar dificuldades ao desenvolvimento dos surdos e, para enfrentá-las, é preciso questionar a sua estrutura e as concepções de seus professores.

Na estrutura da escola, a questão linguística é a que se sobrepõe. A língua de sinais não pode continuar a ser considerada apenas como recurso pedagógico para acessar o currículo. Ela precisa assumir o lugar de elemento de constituição subjetiva capaz de proporcionar ao surdo a significação de si e do mundo. Stumpf (2005) e Dorziat (2009) questionam a adoção da LS na escola apenas como recurso pedagógico para fazer o surdo aprender a língua majoritária ou acessar o currículo. Para Dorziat (2009, p. 55), a língua na educação dos surdos é a porta para expressão das capacidades humanas dos alunos:

A linguagem afirma a pessoa humana e a humanidade, colocando-a como sujeito de seu destino. É por meio da linguagem que, na condição de indivíduos, dimensionamos o nosso mundo interior, o mundo ao nosso redor, o mundo com o qual sonhamos. É também por meio da linguagem que a humanidade pode dimensionar seus valores, suas relações sociais, suas aspirações de justiça e liberdade, enfim externalizar sua cultura.

A formação de professores de surdos (professores surdos e ouvintes) precisa voltar-se para as questões de ordem sociolinguísticas não apenas aquelas relativas à aprendizagem da

Libras, mas aquelas que envolvem os valores do grupo linguístico, sua história e seu desenvolvimento, ampliando o sentido do ato de ensinar uma língua.

Questionar os valores e poderes presentes nas questões linguísticas e como elas afetam professores e alunos é elemento relevante para enfrentar os discursos e as práticas que, em vez de propiciar o empoderamento dos mais fracos, perpetuam as condições a que estão submetidos, fazendo prevalecerem os estereótipos e as posições de subordinação estabelecidas pela mesma estrutura que impede seu desenvolvimento. Nessa condição, eles manifestam resistência e não consentimento em aprender.

#### **3.1.2.4 Categoria VII: “Que eles tenham uma noção do que é uma sociedade”: O Adulto Surdo, seu conhecimento de mundo e os usos sociais da linguagem**

Procurei identificar o sentido das falas dos professores obtidas em entrevistas etnográficas realizadas nos meses de agosto e setembro, tendo em mente o que Fairclough (2001, p. 104) nos diz sobre as práticas linguísticas e como elas não se separam das crenças, uma vez que “as pessoas fazem *escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações* que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crenças”. Assim, encontrei muita convergência nas respostas dos cinco professores entrevistados: os dois professores da turma, o diretor da instituição, a coordenadora pedagógica e o intérprete educacional, que serão identificados aqui, como P1, P2, P3, P4 e IE, respectivamente, nas respostas que deram à seguinte pergunta: **qual o objetivo da instituição com esta classe?**

Para os professores, o objetivo da classe destinada à alfabetização/letramento de adultos surdos é:

**Conhecer a língua deles.** [...] . Ter contato com os surdos, que eles não têm. Pelo que eu percebi a maioria do meu alunado, eles só tem contato com a família que é ouvinte. E a família ouvinte, por não saber conversar com eles, acaba deixando assim, é... não passa determinadas **regras sociais** (P1, grifo nosso).

**A aquisição da linguagem,** né? Que eles não têm e aí, a partir daí, **compreender o mundo,** inclusive o Português, que faz muita falta...  
Pesq.: Então nesse sentido aí o Português não é o principal... Nesse caso, desses alunos...  
R- Não. Não é (P2, grifo nosso).

Pra mim é a **aquisição da língua.** É a comunicação que se estabelece entre as pessoas surdas. Pra mim, isso é o mais importante [...] a Libras e a aquisição mesmo dessa língua.

Pesq.: e o que mais?

R.: **As regras sociais**, o convívio, sabe? O **respeito** pelo outro, mostrar mesmo como é a vida, participar porque essas pessoas estiveram **ausentes do cotidiano** muito tempo elas estavam **alheias** ao que é a vida do trabalho, as responsabilidades, direitos e deveres, então eu acredito que essa é a parte mais importante, essa **socialização, a aquisição de língua** (P4, grifo nosso).

**Dar condições mínimas** para que esses alunos tenham uma certa autonomia na vida. [...] o objetivo maior é que eles tenham uma **noção do que é uma sociedade**, do que é a nossa comunidade ouvinte. Porque a comunidade surda, eles podem até ter um contato maior, apesar de **que a comunidade surda também os rejeita**, por não conseguir interagir com eles, mas que eles consigam perceber o que é uma sociedade ouvinte para que eles tenham um mínimo de defesa possível pra poder sobreviver (P3, grifo nosso).

Três professores, ou seja, as duas professoras regentes da turma e a coordenadora, falaram diretamente do desenvolvimento linguístico na **língua deles**. Esse aprendizado aparece na fala dos professores como condição para outras aprendizagens, inclusive da língua portuguesa.

Os professores evidenciaram preocupação com a inserção desses alunos na comunidade surda, destacando seu isolamento tanto dos ouvintes quanto de seus pares, pois **a comunidade surda também os rejeita**. Bortoni-Ricardo (2005, p. 13) assevera que “qualquer posição que coloque ou pareça colocar em risco a pureza e a propriedade do idioma pátrio será sempre recebida no mínimo com perplexidade, quando não com veemente resistência”. O fato de não saberem falar a língua de sinais dos seus pares surdos, ou de falá-la sem propriedade (gestos), acrescenta para esse grupo um fator de discriminação. A diferenciação feita em razão da forma como usam a língua os inferioriza em relação aos seus pares, reduzindo suas possibilidades de participação social e de constituição de sua identidade. Mais adiante, veremos que entre eles há outras características que são alvo de discriminação não só pelos ouvintes, mas pelos surdos também. Surge, assim, mais um fator de exclusão desse grupo.

Ao identificar a necessidade de aquisição da língua, os professores ressaltam a carência da **noção do que é uma sociedade**, de **determinadas regras sociais**, de **compreender o mundo** e, por fim, de **socialização**. São competências relacionadas ao uso da língua porque levam em conta não apenas a capacidade de domínio do sistema linguístico, mas os usos da fala que reúnem atitudes e valores em torno da língua no sentido de competência comunicativa defendido por Hymes (2009). Com a aquisição da língua, podem

adentrar à cultura e compreender **as regras, o mundo**, os conceitos e os valores sociais que circulam na oralidade<sup>27</sup> dos quais os alunos estão apartados.

Essa ênfase no desenvolvimento social traz a nossa lembrança os surdos adultos sem língua, mencionados por Sacks (1998): Idelfonso, Manuel, Joseph e Massieu. Segundo o autor, eles eram considerados “sem língua de espécie alguma”. Sacks deteve-se sobre o seu desenvolvimento e elencou várias características observadas neles, tais como dificuldades de entender relações temporais, incapacidade para julgar imagens, hipóteses ou possibilidades, limitações no funcionamento intelectual, dificuldades de entrar em uma esfera figurativa ou imaginativa (MARTINS, 2010). Sobre Joseph, Sacks (1998) escreve: “havia uma estranha ausência de um senso histórico, a sensação de uma vida que não possuía dimensão autobiográfica e histórica, a sensação de uma vida que só existia naquele momento, no presente” (p. 51).

Alguns pontos semelhantes aos citados por Sacks (1998), não apenas quanto às habilidades sociais, mas também às cognitivas, aparecem na fala de P1 em um dia em que a conversa com a pesquisadora ocorreu no corredor, por isso não foi gravada, sendo registrada no caderno de campo, do qual foi extraído o seguinte excerto que nos serve bem para refletir sobre tais aspectos. Vejamos o registro:

A professora afirmou que o mais importante é que eles aprendam uma língua. Deu o exemplo do filme *As borboletas de Zagorsk* no qual uma moça fica surda e, depois, cega e relata sua experiência, contando como **teve que reorganizar seu mundo**, pois as referências que tinha como ouvinte e vidente não serviam na nova condição, aprendeu língua de sinais tátil e braile. Para ela, **esses alunos têm a experiência visual do mundo**, segundo ela, atemporal e não especial, ou seja, eles não se organizam em termos de espaço e tempo, mas quando aprendem Libras, aprendem a organizar seu mundo. Para ela, eles precisam, primeiro, aprender a língua de sinais, que é sua língua própria, para organizar seu mundo e, depois, aprender uma segunda língua. (NOTA DE CAMPO, 18 set. 2013).

Essas condições de desenvolvimento da linguagem próprias dos surdos participantes deste estudo deixam entrever sua necessidade de organização do mundo pessoal. Conforme vimos na seção anterior, nos relatos dos alunos, o aprendizado da língua proporciona a ressignificação da experiência linguística, entre outros aspectos. Vigotski (1998; 2000) fala da importância da linguagem na organização das funções psíquicas superiores e na organização das atividades práticas como a “verdadeira essência do comportamento humano

---

<sup>27</sup> Oralidade no sentido dos discursos que circulam entre ouvintes e surdos sejam eles produzidos em língua portuguesa ou língua de sinais.



complexo” (1998, p. 32). Para Vigotski, o uso de instrumentos e a fala são duas atividades diferentes que se convergem dando formas puramente humanas ao comportamento, na medida em que o homem utiliza o signo para controlar o mundo interior e o mundo exterior.

Assim, nossos parceiros de pesquisa – adultos surdos –, pertencentes a um mundo organizado com instrumentos e ferramentas outras em termos de linguagem, nos permitem especular sobre aspectos linguísticos, também específicos, que emergem nas falas dos nossos professores colaboradores: a organização do mundo em termos simbólicos, e não apenas perceptuais, sendo uma organização alcançada a partir do processo de simbolização do mundo por meio dos signos socialmente construídos. A simbolização constitui, para Luria (1988), o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita que acontece, segundo ele, muito antes de a criança ter um lápis na mão. A capacidade de simbolizar inicia-se quando, por exemplo, a criança coloca um cabo de vassoura entre as pernas e ele se “torna” um cavalinho (VIGOTSKI, 1998) e está na gênese dos processos cognitivos que compreendem a construção da escrita como um símbolo que possibilita a representação da capacidade humana de imprimir significados. Operar com os signos é o fundamento do aprendizado da escrita (VIGOTSKI, 2000, 1998; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1991).

Tanto a capacidade de expressar significados pela fala quanto a capacidade de expressá-los pela escrita são possibilidades criadas pela capacidade de simbolização propiciada especialmente pela linguagem. A falta do desenvolvimento linguístico irá dificultar o desenvolvimento da capacidade de semiotização do mundo interior e exterior pelos signos que são culturalmente criados: a língua falada e a língua escrita.

Nesse sentido, os professores percebem as consequências da condição linguística dos alunos em sua realidade, expressando-as assim:

a) Invisibilidade:

Então eu digo que eles são **encapsulados** porque eles estão **diluídos** na sociedade, **invisíveis** à **sociedade** porque eles passam por qualquer pessoa, mas, ao mesmo tempo, eles não conseguem se comunicar. Eles não conseguem interagir com a sociedade, nem com a própria **família**. Então eu digo que eles são **encapsulados** (P3, grifo nosso).

É como se eles estivessem inseridos na sociedade, mas **não têm participação nenhuma** nela. É como se, Simão, lembra do Simão? (lembro, lembro). *Eu trabalho, eu estudo, eu tenho amigos, eu passeio, eu namoro, eu jogo o meu futebol, enfim... mas a sociedade não vê isso em mim.* E **não há um contexto entre as duas partes**, é como se eles estivessem num lugar e, ao mesmo tempo, não estando nele (IE, grifo nosso).

[...] Então aquela pessoa que tava em casa **isolada** sem perspectiva de futuro, sem perspectiva de **vida**, até porque isso não entristecia muito eles

porque eles não percebiam, **eles não se percebiam nessa situação** (P4, grifo nosso).

**Encapsulados, diluídos, invisíveis, isolada, não há um contexto entre as duas partes** são palavras e expressões que os professores encontram para definir o estado dos seus alunos em relação à **sociedade** e à **família**. Eles não conseguem interagir com a sociedade porque estão invisíveis dentro dela. A título de comparação, **encapsulados** é o termo que Romaine (1989) utiliza para designar a marginalização de línguas e culturas de povos minoritários despossuídos de garantias de proteção de suas línguas no contexto majoritário dos países de seu estudo (países da Europa). Os professores apontam tanto os contextos micro (**família**), macro (**sociedade**) e pessoais (**não se percebiam nessa situação**) em que se manifesta sua invisibilidade. O IE diz que **não há um contexto entre as duas partes** para expressar a falta do elo que seria constituído pela comunicação.

Esse isolamento citado pelos professores cria, para Vigotski (1997), um ciclo vicioso em que a falta da linguagem afasta o surdo do convívio coletivo e a falta deste impede o desenvolvimento da linguagem, limitando a apropriação de ferramentas culturais. Entre essas ferramentas, podemos destacar aquelas especialmente relacionadas à linguagem (verbal e escrita) e aos seus diferentes usos. Assim, ficam comprometidos tanto o desenvolvimento linguístico, conforme proposto por Vigotski, como a competência comunicativa, conforme Hymes.

b) Alheamento:

P2: - [...] . A gente faz perguntas simples pra eles e eles **não sabem responder**.

Pesq.: - Como o quê?

P2: - “O que que acontece se a gente ficar sem água?”, *Você tava nesse dia?*

Pesq.: - Não sei... Acho que...

P2: - O intérprete fez de tudo, assim, de todas as formas ele perguntou e eles **não conseguiam entender**. “eu abro a torneira”, “eu abro a geladeira”, assim, respostas. Não conseguiam entender, assim, se não tivesse água no mundo, o que que ia acontecer? Foi complicado chegar assim, à conclusão que a gente queria e tal, apesar de ter usado todos os recursos e tal, eles... Então eles perderam muito isso. Isso qualquer criança sabe, né? (P2, grifo nosso).

Então eu vejo que determinados **comportamentos**, é, vamos dizer assim, interações, é ++ modo de falar que eu vejo, que é muito particular dos surdos que já são, vamos dizer assim, que **já tão no mundo dos ouvintes**, e que sabem interagir, esse alunado daqui **não sabe**, eles são completamente **crus** em relação de quê? De relação social (P1, grifo nosso).

**Crus, não sabem responder** perguntas simples, têm **comportamentos** inadequados. Os professores expressam suas percepções relacionando as características dos alunos que os diferenciam não só dos ouvintes como também dos surdos que **tão no mundo dos ouvintes**. As observações dos professores apontam tanto para conhecimentos simples que resultariam do raciocínio lógico, como a generalização da pergunta sobre o que aconteceria se faltasse água no mundo, quanto dos comportamentos necessários ao relacionamento social. A sociedade, a família e a vida são os termos encontrados pelos professores para definir o universo do qual seus alunos estão excluídos. Essa exclusão concretiza-se nos "nãos" proferidos pelos professores: **não têm participação nenhuma, não conseguem interagir, não se percebiam nessa situação, não sabem responder, não há contexto entre as duas partes**. As análises dos professores demonstram que eles identificam uma carência de leitura do mundo nos alunos, conforme definido por Freire (2009). Se essa carência se revela na (in)compreensão quando da explicitação da realidade concreta, podemos imaginar seu impacto na aprendizagem da leitura e da escrita. A simbolização do mundo por um instrumento cultural como a língua permitiria o compartilhamento de suas impressões particulares sobre ele com o coletivo em que eles se constituem, entretanto os alunos estiveram impedidos de interagir com o coletivo e construir a linguagem por isso não conseguem compartilhar linguisticamente aquilo que experienciam e percebem em sua vida cotidiana.

Para os professores, a forma como os alunos são tratados pela família constitui-se em um entrave para seu desenvolvimento assim como o fato de serem invisíveis à sociedade. Nesse contexto, consideram importante que a classe seja um espaço de construção da linguagem, de identificação com os outros surdos e de conhecimento de mundo, agregando, assim, aspectos sociolinguísticos que proporcionariam a sua constituição identitária. Acreditam que os modos particulares de ser surdo devem ser aprendidos pelos alunos como condição para sua inserção social e consideram o aprendizado da língua e o relacionamento com outros surdos como formas válidas para alcançar esse objetivo.

Eu acreditaria piamente que isso (participação na comunidade surda) seria algo assim que **mudaria completamente a visão deles**, eu acho assim, **ampliaria os horizontes**, porque, ao mesmo tempo que isso faz com que eles **tenham contato com outras pessoas**, faz com eles acabem tendo **informações**, e é uma coisa que eles aqui não têm (P1, grifo nosso).

A professora fala dos benefícios que a participação na comunidade surda traria aos seus alunos: **mudaria a visão deles, ampliaria seus horizontes, aumentaria o contato com**

**outras pessoas**, seria uma fonte de **informações**. Bortoni-Ricardo (2005; 2011) aponta para os efeitos da ligação entre membros de grupos em situação de desvantagem social, como, por exemplo, o caso de migrantes camponeses que se estabeleceram nos arredores de Brasília estudados por ela. Para a autora, quando o indivíduo passa a constituir uma rede social mais ampla que aquela na qual se relaciona corriqueiramente, os novos conhecidos constituem-se modelos que influenciarão seu comportamento. Nesse processo, novos papéis sociais também serão demandados, imprimindo maior mobilidade no campo social e desenvolvimento linguístico com a ampliação do repertório. Portanto, o aspecto que é acrescentado à aquisição da língua é a possibilidade de aprender os modos de ser surdo que propiciarão a constituição identitária.

[...] posturas de como perguntar, de como é ++ se relacionar não só com os ouvintes, mas com eles mesmos, é muito ++ é assim, sem noção, como eu diria. Quando você parte para uma comunidade de surdos mesmo, né, você vê que existem certas formalidades, eles aqui não têm (P1,).

P1 acrescenta outras condições que **mudariam a visão deles**, nas suas palavras anteriores, como sujeitos que têm possibilidades concretas de se relacionar com o mundo desde que lhes sejam oferecidas as condições alternativas. Conforme Perlim (1998), “a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual” (p. 57). Nesse sentido, a autora ressalta a importância do contato surdo-surdo para que os modos próprios de se relacionar e fruir dos bens culturais sejam aprendidos e essa visão parece ser compartilhada pela professora.

### **3.1.2.5 Categoria VIII: “Que ele seja sensível à causa surda”: o perfil do professor da classe de surdos**

O diretor e a coordenadora foram perguntados sobre o perfil de professor que consideram ideal para essa classe. Ao responder, eles alternaram a ordem, mas pontuaram, em suas falas, a identificação com a “causa” surda e o conhecimento da língua de sinais como importantes elementos desse perfil.

Pesq.: Se você fosse elencar, o que você diria que você considera importante que o professor dessa turma tenha como habilidade, ou como jeito ou como crença ou como didática, o que você acha que seria importante para esse professor?

Olha, pra esse professor, é fundamental, primeiramente que ele seja **sensível à causa surda**. Ele precisa entender que aquele indivíduo que tá ali, na

frente dele, é um indivíduo que **não teve escolhas** até aquele momento. Então tem que ser uma pessoa sensível para poder possibilitar àquele aluno pra que ele possa **ter escolhas** [...]. Esse professor ele precisa, precisa, de fato, **saber o que é a língua de sinais**. [...] Nós estamos agora com uma professora que ela não sabe, ela veio pra cá, não sabia Libras, mas ela tem uma larga experiência em alfabetização. Tá, já que ela veio, então ela vai ter que **aprender Libras**. [...] Com relação à crença, ele só precisa acreditar que aquele ser que tá ali na frente, é possível **sair da inércia** e um movimento bem dinâmico. Então, ele precisa acreditar nisso (P3, grifo nosso).

Pra essa turma, **saber Libras** é primordial, primordial. Tem que ser uma premissa, uma premissa básica, porque a comunicação ali tem que acontecer em Libras. É... e que ela tenha um olhar carinhoso quanto a erro. O que é erro? Como entende o erro? Porque eles estão construindo uma nova noção, eles estão construindo um **novo caminho**. [...] Tem que **saber de educação de surdos**, tem que **tá inserido nesse mundo** [...] Mas é que essa turma, realmente, ela precisa de alguém que já **esteja no meio**, ela precisa de alguém que... Mas acontece, também, que já tivemos alguns professores que conhecem a pessoa surda, que convivem, mas, também, não se interessaram muito pela causa deles. Então... nós já passamos por isso também. Que **não souberam lidar com as questões deles**. E pra mim a figura do professor é muito importante (P4, grifo nosso).

A identificação com a **causa** é ressaltada pelas expressões **tá inserido nesse mundo**, **saber de educação de surdos** que **esteja no meio**, que saiba **lidar com as questões deles** como importantes condições para que o professor possa atingir os objetivos de possibilitar aos alunos **ter escolhas**, **sair da inércia** e ajudá-los na construção de uma **nova noção**, de um **novo caminho**. Para o diretor, os alunos não foram sujeitos de escolhas até aquele momento e o trabalho da classe deve possibilitar essa condição. A coordenadora entende que só conhecer e conviver com eles não é suficiente, é preciso interessar-se pelas questões deles. Que questões são essas? Que causa é essa? O que é estar no meio? Tentaremos responder pelos excertos seguintes.

Mais adiante, ainda falando do perfil do professor, P4 fala especificamente dos professores surdos.

A única professora surda que eu vi interessada, de fato, no crescimento da comunidade surda, **dessa comunidade surda que não é alfabetizada**, que **não tem Libras adquirida**, é **essa que tá aí hoje com a gente voluntariamente**. Os outros, apesar de serem de contrato temporário, não demonstraram **interesse nenhum, nem paciência, nem metodologia pra ensinar** e isso na cabeça da gente, a gente queria que fosse um surdo, achava que o professor surdo ia atender melhor o aluno surdo, mas, pelo menos na nossa experiência, o que nós vivemos, é... nenhum soube lidar com essa realidade, nenhum deles soube lidar, de fato, com essa realidade (P4, grifo nosso).

Nesse momento, ela está falando dos professores surdos que já passaram pela turma, em torno de seis em 12 anos. Na fala da coordenadora, a grande maioria desses professores não se interessou por **essa comunidade surda que não é alfabetizada**, dando a entender que esses professores surdos podem fazer parte daqueles surdos que **tão no mundo dos ouvintes**, ou que talvez façam parte da **comunidade surda que também os rejeita**. É interessante notar que a coordenadora diz que eles não demonstraram **interesse** nem **paciência**, apontando para dois aspectos que não estão diretamente ligados às destrezas do fazer docente, mas correspondem a uma atenção, a dar uma importância, como se ela esperasse essa identificação por serem surdos também. Adicionalmente, a coordenadora aponta para a **metodologia pra ensinar** como outro ponto negativo. Vale lembrar que todos esses professores surdos tinham formação superior (condição para assumirem o cargo) em Pedagogia ou outra licenciatura e alguns tinham, adicionalmente, licenciatura em Letras/Libras.

A observação da coordenadora é preocupante porque a presença do professor surdo na educação dos surdos é um pilar amplamente defendido tanto na legislação<sup>28</sup> quanto na literatura da área, como ela também acredita **isso na cabeça da gente, a gente queria que fosse um surdo, achava que o professor surdo ia atender melhor o aluno surdo**. Nessa defesa, está consignada a presença do surdo como agente propiciador das condições de desenvolvimento cultural de seus pares. A inabilidade para o trabalho com o aluno surdo tem sido amplamente demonstrada em relação aos professores ouvintes como se pode ver no estudo do estado do conhecimento realizado nesta tese.

No caso dos professores ouvintes, os principais problemas relatados são a falta de conhecimento da língua de sinais e a falta de respeito aos diferentes modos de se relacionar com o conhecimento escolar manifestado pelos surdos. O conhecimento da língua de sinais não é um problema para os professores surdos que passaram por essa turma, mas eles parecem igualar-se negativamente aos professores ouvintes quanto à fragilidade da **metodologia** agravada pela falta de **interesse** e **paciência** com os alunos.

Nesse sentido, vale questionar, também, a formação dos professores surdos. Será que a ênfase no conhecimento da língua de sinais é suficiente? Será que os preconceitos e desrespeitos sofridos ao longo de sua vida escolar como alunos não estão sendo, de certa forma, repetidos na sua prática docente?

---

<sup>28</sup> O Decreto nº 5.626/2005, que estabelece as primeiras condições para a educação bilíngue dos surdos, valoriza a presença do instrutor ou do professor surdo, estabelecendo, inclusive, sua prioridade sobre os ouvintes quanto à formação e à ministração da disciplina Libras.

Busquei compreender, nas falas dos alunos surdos, o sentido da frase da coordenadora sobre essa **comunidade surda que também os rejeita**. Na entrevista de Joana, ela avalia o passado e lembra a primeira vez que teve colegas surdos na escola, ainda na pré-adolescência. No retrospecto, ela demonstra aversão aos modos como seus pares se comportavam, marcando essa distinção para se diferenciar deles e aparecer em situação mais qualificada por ter recebido orientação em casa.

Pesq.: – [ELES SABIAM LÍNGUA DE SINAIS?]

Joana: – [NADA, NADA. SÓ SE COMUNICAVAM POR GESTOS. EU TAMBÉM, ME COMUNICAVA POR GESTOS. NÃO FALAVA NADA. FICAVA SENTADA, EM SILÊNCIO. OLHAVA AO REDOR: “*ESSES AÍ, SURDOS TAMBÉM?*” ELES NÃO SE COMUNICAVAM, NÃO SABIAM LÍNGUA DE SINAIS, ERAM ALHEIOS AO QUE ACONTECIA AO REDOR. NÃO RENDIAM NOS ESTUDOS PORQUE SÓ SABIAM GESTOS. A COMUNICAÇÃO ERA MUITO BÁSICA, RIAM À TOA, NÃO SABIAM NADA. É DIREITO DELES SEREM ASSIM. EU JÁ SABIA ALGUMA COISA, ERA EDUCADA.] (Joana, 34 anos).

Ao expressar a surpresa **Esses aí, surdos também?**, ela revela querer diferenciar-se dos surdos que **riam à toa, não sabiam nada**. Ela marca a diferença pelo uso do **eu** em relação a **esses**, quando manifesta sua opinião sobre **esses aí**. A surdez aparece na sua fala como um fato agravado pela falta de educação. Para ela, nem a surdez nem o uso dos gestos a equiparava a “eles”, formando um “nós”. O que tornava **esses aí** qualitativamente inferiores era a falta de educação. **Eu era educada**, isso é o que me diferenciava deles. Suas concepções sobre o passado podem ser associadas às manifestadas pela coordenadora sobre os surdos **que tão no mundo dos ouvintes** em relação aos surdos **dessa comunidade surda que não é alfabetizada**. Talvez a rejeição desses surdos “educados” seja uma negação de que eles possam ter vivido nas mesmas condições dos surdos sem educação, em um movimento de distanciamento daquilo que eles rejeitam, mas que ainda é visto neles pelos ouvintes.

Nas palavras da coordenadora, a professora surda que **tá aí hoje com a gente voluntariamente** é indicada como a única que se importou com a causa **dessa comunidade surda que não é alfabetizada**. Essa professora parece ter feito um terceiro movimento, considerando que o primeiro movimento é aquele feito pelos alunos que identificam as barreiras em sua deficiência, como Rita que disse que sentia vergonha da “doença”; o segundo movimento é aquele feito pelos alunos que identificam as barreiras na escola e na comunicação, especialmente na fragilidade do sistema gestual e na falta de recursos na escola, como o intérprete. A terceira posição seria a percepção de si como promotor do

desenvolvimento dos pares, em um movimento de convergência e não de distanciamento deles. Rômulo assume essa posição em relação a um surdo que ainda utiliza o sistema gestual.

CONHECI UMA PESSOA (sinal) QUE SE COMUNICAVA COM GESTOS E EU O AJUDEI. GOSTEI MUITO DE AJUDAR. É MUITO DIFÍCIL A COMUNICAÇÃO POR GESTO. NÃO SABIA QUE EU (sinal próprio) ERA TÃO INTELIGENTE NO MEU APRENDIZADO DE LIBRAS. PORQUE PORTUGUÊS É DIFÍCIL, MAS, COM AJUDA DE PORTUGUÊS E LIBRAS, EU VOU FICANDO CADA VEZ MELHOR. SOU INTELIGENTE, ESTOU CRESCENDO, MELHORANDO. (Rômulo, 33 anos)

Colocar-se como promotor do desenvolvimento dos outros surdos parece ser o requisito procurado pelo diretor e pela coordenadora quando delineiam o perfil dos professores surdos e ouvintes dessa classe: que saibam **lidar com as questões deles**, entretanto essa é uma habilidade, cujo desenvolvimento parece passar pelas formas de lidar com as próprias representações a respeito de si e da surdez e que aparece como um processo que acompanha a construção da identidade social e linguística, nas falas dos colaboradores.

A coordenadora traz o termo **comunidade surda**. Ao fazer essa referência, ela nos leva a conectar a um cenário político e social, marcado pela especificidade linguística dos alunos que também carrega a condição relativa à deficiência. Embora a comunidade surda tenha existência histórica, suas lutas intensificaram-se, no Brasil, no final do século passado e fortaleceram-se no bojo dos acontecimentos sociais e políticos que contaram com o protagonismo das pessoas com deficiência, encampando lutas por reconhecimento de direitos e respeito às identidades. A principal marca desse fortalecimento foi o reconhecimento legal de sua língua, a Libras, por meio da Lei nº 10.436/2002.

A **comunidade surda**, hoje, possui representantes e canais de interlocução com as instituições políticas. Possui, ainda, organizações da sociedade civil que lutam por seus direitos. No campo educacional, a educação bilíngue<sup>29</sup> tem sido item constante na sua agenda e, no Brasil, tem caminhado na contramão da política oficial. Enquanto a política defende a educação bilíngue no contexto da educação inclusiva oferecida na escola regular, o movimento surdo reivindica a escola bilíngue com língua de sinais como língua de instrução, Língua Portuguesa ministrada como segunda língua e a inclusão de sua história no currículo escolar, como já foi explicitado na primeira parte deste trabalho. Essa é apenas uma de suas lutas.

---

<sup>29</sup> A **Educação Que Nós Surdos Queremos** (1999) explicita os princípios da educação bilíngue que os surdos defendem.



Ser **sensível à causa** ou se interessar pela causa é saber **lidar com essa realidade**, nas palavras da coordenadora, mas é, ainda, estar identificado com um conjunto de valores em que sobressai a defesa da língua de sinais como traço cultural que une essa comunidade e, por consequência, seu uso nos diferentes contextos em que os surdos estão presentes. No âmbito dessa classe, ser **sensível à causa** aparece como exigência juntamente com **saber a língua de sinais**. Porém é preciso entender outros pontos citados pela coordenadora: **educação de surdos e metodologia**.

### **3.1.2.6 Categoria IX: “Tá muito tiro no escuro”: o contexto propriamente pedagógico**

Sacristán (1999, p. 65) define o específico da ação docente como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, como já vimos. Nesse sentido, a ação docente, como profissionalidade, compreende a interação de três níveis:

O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos de “prática”.  
 O contexto profissional dos professores, que elaboraram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas.  
 Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes (p. 65).

Ao fazer um exercício de integração das entrevistas dos professores com a definição do autor citado, vemos que esse grupo de professores possui valores fortes em torno da **causa surda**, evidenciados tanto na forma como compreendem as necessidades linguísticas dos alunos, dentro de um quadro de valores em que a **língua deles** é valorizada e garantida como língua de instrução (com as exceções que ainda veremos), quanto na valorização da necessidade de aproximação dos alunos com o seu grupo cultural de referência.

Contudo, quando procuramos saber como farão isso, ou seja, como proporcionarão a **noção do que é uma sociedade, determinadas regras sociais, compreender o mundo, a socialização**, suas respostas foram vagas e eles admitiram que esse é um desafio que estão tentando enfrentar, demonstrando fragilidade quanto ao aspecto da prática docente naquilo que se relaciona com o terceiro ponto levantado pela coordenadora, a **metodologia** que ampliarei, tomando de empréstimo a expressão “contexto propriamente pedagógico” usada por Sacristán.

É o que se vê na fala de P2, professora com longa experiência na educação do aluno com deficiência intelectual, mas que está, pela primeira vez, à frente de uma classe de alunos surdos:

Pois é, assim, eu tenho que me preparar muito, eu tô tentando estudar, pra cumprir essa missão mesmo, **isso que surgiu na minha vida, meio sem querer**, pra poder fazer o melhor, eu quero fazer o melhor... Eu quero **acertar** (P2, grifo nosso).

À falta de preparo, a professora apresenta enorme desejo de cumprir bem sua missão, **isso que surgiu na minha vida**. A professora reconhece que precisa preparar-se muito. De fato, a educação bilíngue dos surdos envolve muito preparo especialmente porque implica na necessidade de aprendizagem de outra língua e esse é um processo longo e variável de pessoa para pessoa. Especialmente em uma turma como essa, em que são requeridas do professor habilidades que raramente são desenvolvidas em cursos de formação inicial ou continuada como a aquisição língua de sinais<sup>30</sup>. De igual modo, há carência da formação Sociolinguística necessária à compreensão dos fatores linguísticos e sociais implicados nessa turma, dado que este é um campo de estudo bem desenvolvido, mas que pouco chega à formação do professor. Não raro, a falta dessa formação tem levado o professor a desvalorizar a língua sinais e impor a língua portuguesa na educação do aluno surdo. Além das habilidades de ordem prática, o ensino de Libras e de Português exige uma formação orientada pela perspectiva do ensino reflexivo da língua e sua função social, necessitando de uma boa sistematização da estrutura linguística de ambas, sem perder de vista tanto a dimensão da alfabetização quanto a do letramento.

Além das lacunas que são observadas na formação de professores, não apenas no caso de P2, a professora usa a expressão **isso que surgiu na minha vida, meio sem querer**. P2 participou do processo seletivo, concorrendo à classe de alunos com deficiência intelectual, sua área de especialização. Por causa de um erro burocrático, sua lotação foi efetivada na classe de surdos. Esse fato não pode ser dissociado da análise do trabalho da professora, como diz Tardif (2002), para entender o saber dos professores, é preciso relacioná-lo com outros fatores que têm impacto no seu trabalho. Porém, diante da confusão causada pelo sistema de ensino, P2 está preocupada em **acertar**, tendo uma atitude proativa, mas há que se ressaltar que a professora teve que procurar solução para o problema causado pelo sistema sozinha.

---

<sup>30</sup> É muito comum a oferta de cursos de Libras para formação de professores com carga horária de até 100 horas ou menos, tempo insuficiente para que o professor se torne fluente.

Em um dia de avaliação das atividades desenvolvidas, as professoras manifestaram-se dessa forma:

Pesq.: - Vocês gostaram dessa abordagem? O que que vocês acharam dessa abordagem de Português?

P2: - Eu acho que **foi um passo...**

P1: - É que, na verdade, a gente tava tentando, com medo de dar passos, porque a gente tá ++ tá muito tiro no escuro (P1).

Ao ser questionada sobre a aula dada a partir do estudo feito com a pesquisadora, P2 diz que **foi um passo** que deram na direção desse **acertar** mencionado anteriormente, e P1 revela que elas estavam dando **tiro no escuro**. Essa posição comparada com as falas anteriores revela que o “contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes”, citado por Sacristán (1999, p. 65), por si só, não é capaz de resolver as questões de ordem prática que se relacionam ao “contexto propriamente pedagógico”, pois este demanda o “contexto profissional dos professores, que elaboraram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas”. Assim, os três níveis da especificidade de ser professor, elencados por Sacristán (1999), apontam para a necessidade de equilibrar as posições: aquelas que se polarizam no âmbito das concepções teóricas e do posicionamento político, mas distanciadas da sala de aula, e aquelas que se preocupam com a técnica, mas não discutem as relações sociais e políticas em que o professor executa o seu trabalho.

Nesse sentido, há que se procurar um caminho em que se entrecruzem esses elementos na busca de resultados qualitativamente melhores na educação dos surdos, dado que essa é uma arena conflituosa, especialmente quando pareada com a educação oralista, sobre a qual podemos dizer que o discurso engajado caminha a passos largos, mas distanciando da prática.

As professoras foram, também, perguntadas sobre conceitos básicos que estão presentes na atividade docente que executam: alfabetização e letramento. Considerando os conceitos atribuídos a esses termos na literatura, vistos como dois processos distintos mais inseparáveis, já que a alfabetização refere-se à “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever” e letramento “é um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentido” (ROJO, 2009, p. 10), as professoras demonstram variados graus de familiaridade quando aplicaram os dois conceitos em suas falas durante a entrevista etnográfica: “[...]”

**Letramento** no caso, a **aquisição mesmo da língua deles**. A **alfabetização seria em Português [...]**” (P2, grifo nosso).

A professora relaciona o letramento com a aquisição da língua de sinais e a alfabetização, com a aprendizagem da Língua Portuguesa. Apesar de demonstrar insegurança quanto aos conceitos, P2 complementa, explicitando, de forma prática, sua compreensão:

Assim que sejam... A gente procura trabalhar **coisas que eles vão usar...** Que sejam úteis pra eles, na prática mesmo e **que eles compreendam o mundo**. Eu converso muito com P1 a respeito disso. Que eles têm que **tomar conta**, ser, ao máximo, **independentes** né? A gente tem procurando isso (P2, grifo nosso).

O conceito de letramento aparece atrelado à aquisição da LS que é, na fala da mesma professora, condição para compreender o mundo, **inclusive o Português**, conforme vimos anteriormente. Vemos a preocupação social contemplada, entretanto o sentido de **que eles compreendam o mundo** parece ainda não se inserir no que Rojo (2009) diz quando inclui no conceito de letramento o conjunto de práticas que envolvem “sistema de signos”, neste compreendida a escrita. A literatura dá respaldo para incluir no conceito de letramento, práticas que não envolvem a escrita, como nos diz Barton (*apud* TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005, p. 167) “se trata de práticas e eventos construídos na vida diária em que há o acesso a conhecimentos e informações, escritas ou não, de uma determinada cultura”. Essa parece ser a opinião de P2. O sentido de primeiro entender o mundo fica mais claro na declaração transcrita de sua entrevista:

Eu percebo aqui que, embora alguns não tenham, é +++ a modalidade escrita da língua e pra mim, não necessariamente, letramento seja a pessoa ser uma eximia escritora, um Machado de Assis da vida, eu acho que letramento é quando você começa a passar é... começa a **fazer práticas sociais**. Então eu vejo aqui que determinadas pessoas, **elas têm uma prática social independente do Português**, de saber ou não o Português e que elas começaram agora a perceber a modalidade escrita, o papel, o escrever e o entender as palavras pode ser **algo interessante, uma outra forma de interagir com o mundo** (P1, grifo nosso).

P1 relaciona letramento à prática social. Nesse conceito, ela afirma que alguns alunos realizam práticas sociais independentemente de conhecerem a língua portuguesa. O que as respostas de P1 e P2 deixam entrever é o sentido de letramento como **compreensão do mundo, tomar conta, ser independente, fazer práticas sociais**. As professoras ainda não relacionam o letramento com práticas sociais que envolvem a língua escrita, mas com práticas autônomas dos alunos em relação ao mundo que os cerca. O sentido de tirá-los do isolamento

linguístico secundariza o sentido do uso da escrita nas práticas sociais que é, nas palavras de P1, **uma outra forma de interagir com o mundo**. Ao escolher o pronome **outra**, a professora refere-se a uma possibilidade fora do âmbito de sua prioridade.

Todavia a escrita não foi esquecida pelas professoras. Para P1, os alunos só começaram a relacionar-se com a tecnologia da escrita recentemente e ela aparece como **algo interessante, uma outra forma de interagir com o mundo**. P2 diz que a alfabetização **seria em Português**, mas é evidente sua ênfase nas **coisas que eles vão usar**, que possibilitem que eles **compreendam o mundo**.

Quanto à fala de P1 **elas têm uma prática social independente do Português**, devemos reconhecer que não só os seus alunos, como também as pessoas que não sabem ler, sejam elas surdas ou ouvintes, estão envolvidas em várias práticas letradas, apresentando diversos níveis de letramento: conseguem ler o itinerário do transporte, anotar número de telefones, verificar o resultado da loteria, realizar transações comerciais em que demonstram níveis de desenvolvimento de leitura e escrita que representam seu alfabetismo funcional, mas estamos falando do letramento que confere uma condição qualitativamente superior e não apenas adaptação às exigências sociais (ROJO, 2009), é o letramento que possibilita o trânsito na cultura valorizada, envolvendo “sistemas de signos, como a escrita” (p.10) e especialmente para esse grupo, é a forma privilegiada de acesso à Língua Portuguesa. Na verdade, a professora demonstra reconhecer, entre seus alunos, alguns que já realizam práticas de forma mais independente e, por isso, mais qualificada. Da forma como valoriza essas habilidades, a professora demonstra que o domínio da leitura e da escrita não aparece como sua maior preocupação.

Retornemos ao sentido expresso na fala de P2 “[...] **Letramento no caso, a aquisição mesmo da língua deles. A alfabetização seria em Português**” para relacioná-lo com o contexto geral das atividades observadas na sala de aula. Em primeiro lugar, preciso concordar com as professoras que a necessidade de dar sentido ao mundo e entender suas relações e significados é prioritário para esses alunos. Parafraseando Freire: a leitura do mundo precede a leitura da palavra. E nas aulas, o sentido de letramento, como, por exemplo, o letramento científico presente na aula sobre meio ambiente onde os alunos realizaram várias práticas, entre elas a separação do lixo, é realizado com a mediação da Libras porque é a língua de instrução. A Língua Portuguesa estava presente sempre como atividade secundária, em que eram trabalhadas as palavras, o seu emprego na frase, a ortografia do vocabulário relacionado ao tema e a estruturação da língua, com a formação de frases e leitura de pequenos textos. Nesse sentido, as atividades de compreensão do mundo e de ação nele, a

partir da aplicação do entendimento construído na escola, estiveram relacionadas à língua de sinais. Um fato que colabora para isso é a falta de um sistema de escrita para essa língua. Dessa forma, considero legítimo que a professora transporte, em termos gerais, os sentidos de letramento para LS e de alfabetização para Português, levando-nos a refletir sobre o ensino de Português para surdos especialmente para não interpretar erroneamente a orientação amplamente defendida (FERNANDES, 2003, 2006; SALES et al., 2004) de que a construção do sentido deve ser feita em língua de sinais no ensino de Português escrito. Nesse sentido, é mister entender que o aluno deve produzir e interpretar significados também em Português.

Com essas concepções e enfrentando os problemas com o “contexto propriamente pedagógico”, os professores assumiram suas múltiplas atribuições em relação aos alunos dessa turma de alfabetização e letramento, constituída de adultos surdos em processo de aprendizagem de língua de sinais e aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Nesse ponto, quero concluir provisoriamente a primeira subasserção. Provisoriamente porque ela ainda se revelará ao longo do trabalho: “A prática pedagógica não é neutra e as concepções dos atores envolvidos são elementos que lhe dão forma e direção, por isso revelar as concepções que subjazem ao trabalho pedagógico é uma forma de compreender seus objetivos, organização e resultados”, mas quero propor uma pequena reformulação para incluir que as concepções dos professores carecem de elementos que lhes deem sustentação. No caso deste trabalho, veremos que nem sempre os professores puderam dar conta das responsabilidades a que se autoatribuíram como propiciar uma “**noção do que é uma sociedade**”, “**determinadas regras sociais**”, “**compreender o mundo**”, a “**socialização**” por lhes faltarem recursos discursivos e metodológicos para cumprir sua função.

Por isso, devemos acrescentar às concepções, as condições materiais, pessoais e técnicas para compreender a organização e os resultados do trabalho pedagógico.

### **3.2 Mediação pedagógica**

Como disse por ocasião da explicitação da metodologia, as subasserções não são desenvolvidas em separado, por isso esta seção engloba as duas grandes categorias: como os professores ensinam e como os alunos aprendem. Quando abordo o como os professores ensinam, incluo o objetivo de “*descrever e analisar as estratégias pedagógicas e os recursos utilizados em situação de letramento bilíngue numa classe de jovens e adultos surdos*”. Esse objetivo refere-se à segunda subasserção, qual seja, “*a adoção de recursos e estratégias*

*pedagógicas para o letramento de jovens e adultos surdos será mais efetiva se priorizar os modos e as ferramentas que os surdos, como grupo cultura, utilizam para obter informações sobre o mundo, especialmente se priorizar a rota visual*". Tal subasserção relaciona-se à questão: *"Como as especificidades culturais e linguísticas comparecem nas estratégias pedagógicas e recursos adotados pelas professoras no letramento bilíngue dos alunos?"*.

Para elucidar o como os alunos aprendem, incluo o objetivo de: *"descrever e analisar as formas como os alunos se relacionam com as práticas pedagógicas promovidas pela escola e o que suas produções linguísticas orais e escritas nos dizem sobre seu processo de construção da linguagem e do conhecimento"*. Esse objetivo refere-se à terceira subasserção, qual seja, *"a análise das produções linguísticas dos alunos, à luz da Sociolinguística, ajuda-nos a entender como ocorre a aprendizagem e oferece subsídio para o planejamento de uma intervenção pedagógica mais efetiva"*. Essa subasserção relaciona-se à questão levantada: *"como os alunos constroem a linguagem e o conhecimento em razão da mediação pedagógica realizada pelas professoras?"*.

### ***3.2.1 "UHUM? SÓ A-A-A-A-A. É MUDA!": Conto do final de semana como espaço de desenvolvimento linguístico e de construção da identidade***

O momento do conto do final de semana é um evento de letramento adotado pelas professoras que se caracteriza como tempo compartilhado (CAZDEN, 1991) quando os alunos compartilham livremente suas experiências no contexto da sala de aula. É uma prática de discurso muito comum nas escolas americanas (*sharing time*) e um espaço de interação, cuja motivação inicial é responder uma questão levantada pelo professor. Cazden (1991) afirma que a pergunta do professor é um convite aos alunos para que participem com uma experiência. A possibilidade de trazer uma temática pessoal é o fato de maior importância no tempo compartilhado, pois a estrutura das aulas convencionais, em geral, é guiada por professores que escolhem seus temas, cujas estruturas e oportunidades de fala dos alunos são reduzidas, mas no tempo compartilhado, eles se expressam livremente. Na turma em estudo, esse momento ocorria na segunda-feira e nas três primeiras semanas eu não havia percebido a importância dessa rotina, mesmo porque ainda não estava gravando as aulas em vídeo e os registros restringiam-se aos protocolos de interação e às notas de campo. Sua identificação

como evento expressivo<sup>31</sup> só foi possível com a familiaridade adquirida no dia a dia em campo. Castanheira et al. (2008) dizem que essa identificação resulta do conhecimento que o pesquisador adquire na observação constante do grupo pesquisado.

A professora iniciava a sequência discursiva com seu gesto típico, realizando um movimento amplo das duas mãos horizontalmente, em frente ao peito, circulando a apontação sobre o U, dizendo: [O QUE VOCÊ FIZERAM SÁBADO, DOMINGO?]. Ela cuidava para que todos tivessem oportunidade de falar e, muitas vezes, um tópico levantado nesse espaço constituía o assunto de outros momentos da aula.

Foram analisadas as aulas de 15 segundas-feiras e os excertos foram selecionados tendo em vista sua importância quanto à possibilidade de falar de temas dentro de valores compartilhados pelos alunos como surdos, ressaltando o aprendizado da língua não apenas como código, mas como elemento cultural que carrega valores sociossimbólicos da comunidade que o utiliza, constituindo um contexto de construção de identidades pela possibilidade de acesso ao universo de significados construídos em torno de suas vivências.

Para Goffman (SCHIFFRIN, 1996), aquilo que somos ou acreditamos ser não é derivado apenas do papel de instituições, como a família, a escola ou o trabalho, mas dos processos sociais em que estamos envolvidos nas interações cotidianas que nos dão o sentido de quem somos. Assim, veremos as possibilidades que esse evento de letramento abriu para constituição identitária e desenvolvimento linguístico dos alunos.

### **3.2.1.1 Categoria X: “Você tem namorado?”: a vida amorosa**

No dia 10 de junho de 2013, a professora abriu o evento e Simão (21 anos) mencionou o Dia dos Namorados que se aproximava. E a professora explicou:

P1: – [É UM DIA QUE VOCÊ DÁ PRESENTE E PERFUMES, VOCÊ DÁ FLORES, CHOCOLATES, OUTRAS COISAS. DIA 12, QUARTA-FEIRA.]

Jonas: – [MULHER, ISSO NÃO É COMIGO.]

P1: – [VOCÊ TEM NAMORADA?] (Dirigindo-se a Cláudio).

Vera: – [TENHO] (fora do foco da filmadora).

P1: – [ENTÃO VOCÊ VAI GANHAR PRESENTE. VAI?]

Vera: – [VAI.]

P1: – [E VOCÊ? TEM NAMORADO?] (Dirigindo-se a Joana).

Joana: – [SOLTEIRA.]

P1: – [SOLTEIRA? PRECISA DE UM NAMORADINHO.] [...]

<sup>31</sup> “Um caso expressivo é uma narrativa detalhada de casos etnograficamente identificados, que fornece elementos para a produção de inferências teóricas necessárias à construção de conhecimento sobre determinado tema” (CASTANHEIRA et al., 2008, p. 60).



Simão: – [EU, SOLTEIRO.]

[...]

P1: (respondendo a um aluno que está fora do foco da filmadora que pergunta o que ela vai fazer no dia dos namorados) – [NÃO SEI. ELE (namorado da professora) FALOU VAI FAZER UMA SURPRESA. VAI FAZER SURPRESA. EU NÃO SEI O QUE VAI ACONTECER, ESTOU ANSIOSA. ELE FALOU QUE VAMOS PASSEAR, ESTOU ANSIOSA.]

A professora aproveita a pergunta do aluno e explica o que é o dia dos namorados, oferecendo possibilidades de sua comemoração. Ela amplia o tópico, utilizando a estratégia de questionamento dos alunos para inseri-los no tema, perguntando se eles namoram. Diante das negativas, a professora avalia, acrescentando que eles precisam namorar. Dessa forma, ela oferece modelos de comemoração da data e a possibilidade de que eles se vejam dentro de um quadro de realizações desse evento, ou seja, dentro de um quadro de realizações da vida adulta. No começo da conversa, Jonas, de 52 anos de idade, pediu confirmação de Verônica quanto ao tópico abordado. Ele fez o sinal [NAMORAR?] e ela confirmou que era esse o tema abordado, apontando e dirigindo a atenção dele para a professora. Logo, ele disse: “mulher, isso não é comigo”. O sinal [MULHER] foi pronunciado em LS e o resto da frase foi dito com um gesto de desdém articulado com as mãos e acompanhado de expressão facial.

A professora faz diversas brincadeiras durante a conversa sem infantilizá-los. Seu tom é sempre de brincadeira. Eles entendem esse enquadre e também brincam com ela. Sobressai a chamada à tomada de posição adulta na vida que os encoraja a contar as próprias experiências:

Cláudio: – [EU SOU CRENTE E ESTOU SOLTEIRO. SOBRE ESSE ASSUNTO DE NAMORO SÓ VOU PENSAR NO FUTURO.] (Cláudio, 27 anos)

No contexto das brincadeiras feitas pela professora, ele conta de seu interesse por uma moça e, na Língua Portuguesa certamente não caberá todos os aspectos que constituem a beleza do seu relato que interpretei nestas palavras:

Cláudio: – [QUANDO EU A VI, ESTAVA NA IGREJA, TENTAVA OLHAR PARA A INTÉRPRETE, MAS EU NÃO CONSEGUIA PARAR DE OLHAR PRA ELA, TENTAVA OLHAR PARA O OUTRO LADO, MAS OS MEUS OLHOS ERAM ATRAÍDOS PARA ELA, DESOBEDECIAM O MEU COMANDO.]

Diante da narrativa, a professora pede uma posição do aluno.

P: – [VOCÊ VAI CASAR COM ELA?]

Cláudio: – [NÃO.]

Os colegas entram na conversa, incentivando o relacionamento. Dão conselhos: “Escreve no facebook”, “Vai à casa dela, bate na porta”, “Dá perfume pra ela”. A dica dada pela professora entra no repertório de Simão “Dá perfume pra ela”. Esse é o aluno que pediu explicação sobre o Dia dos Namorados. A oportunidade criada pela professora possibilita o compartilhamento de diferentes sentidos em relação à vida amorosa dos alunos. A abordagem do assunto na escola pode ser diferente da abordagem doméstica, pois a sexualidade da pessoa com deficiência é discutida na literatura área (APAE, 2003, GLAT, 1992), apontando o recorrente preconceito e a discriminação comuns na sociedade e no seio da família. Martins (2010), em seu trabalho de mestrado, entrevistou quatro famílias de alunos e ex-alunos desta classe, perguntando como viam a possibilidade de namoro e casamento. Apenas uma família viu com bons olhos essa possibilidade. As demais demonstraram em suas respostas que não esperavam um possível envolvimento amoroso desses alunos: “casar não, professora? Ele é um inocente” (família de Bento, 58 anos de idade).

A “inocência” captura a totalidade dos atributos reais dos alunos, fazendo que eles sejam vistos por uma lente que os aparta de possibilidades de vida adulta ou de suas próprias determinações. A princípio, Jonas parece ver-se pela lente criada pela família, na medida em que diz: “mulher, isso não é comigo”, entretanto não podemos fechar outras possibilidades de sua declaração. Já Bento contraria a expectativa da família no seu relato espontâneo sobre o futuro, registrado anteriormente, quando relata seu envolvimento na dramatização em que utiliza a borracha, a caneta e a identidade. O que se percebe é que a oportunidade de discutir o tema entre pares possibilita a construção de significados fora da perspectiva da família, normalmente forjada no espectro da deficiência.

A descontração proporcionada pela presença dos pares e pelas brincadeiras da professora dão a abertura para que exponham seus pensamentos e se coloquem na situação proposta, de forma direta, como Cláudio que conta de seu interesse por uma moça, ou indiretamente como os colegas que dão sugestões. Nessas posições, os alunos negociam sentidos a respeito do Dia dos Namorados, mostrando-se ativos, enquanto engajados no evento interacional. Nesse contexto, o processo de construção da língua constitui-se paralelamente ao processo de construção das identidades como resultado da prática discursiva que os une, produzindo diferentes efeitos nos participantes: Jonas rejeita a situação como proposta para si, Cláudio insere-se no contexto e os demais colegas aproximam-se do tema na possibilidade de encontrar saídas para o colega.

Na construção da língua, a professora reforça diversos sinais e pede sua repetição. Eles estão aprendendo a língua, mas aprendem, também, aspectos da competência comunicativa. Hymes (2009) afirma que tal competência é adquirida concomitantemente a um conjunto de atitudes, valores e motivações a respeito da língua e das suas características de uso. Hymes considera a interferência Sociolinguística ao enfatizar que a educação deve considerar que os alunos vindos de mundos de referências diferentes podem ser mal interpretados e, por isso, a escola deve introduzir hábitos discursivos no contexto do trabalho com a língua. Ao analisar o trabalho de Hymes, Bortoni-Ricardo afirma:

Do ponto de vista da Sociolinguística Educacional, para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstância. (2005, p. 62).

Os alunos aprendem esses aspectos sob duas perspectivas: no nível lexical, a professora reforça os sinais, como [NAMORAR] chega mesmo a pegar em suas mãos para corrigir a articulação e, ainda, os alunos agregam os tópicos mencionados pelos colegas e pela professora em seus enunciados, ampliando seu repertório, como o caso de Simão: “dá perfume pra ela”.

A conversa prossegue animadamente por nove minutos. Quando o assunto parecia encerrado, a professora vira-se para Jonas (52 anos):

P1: – [VOCÊ TEM NAMORADA, JONAS?]

Jonas: – [NÃO.] (Ele se encolhe, mas a professora prossegue).

P1: – [PRECISA DE UMA NAMORADA! PRECISA DAR UNS BEIJINHOS.]

A professora continua brincando e ele ri, demonstrando timidez.

### **3.2.1.2 Categoria XI: “Eu era obrigada a usar”: reconstrução de significados sobre o aparelho auditivo**

Abordando temáticas sobre si, os alunos puderam compartilhar muitos sentidos sobre suas experiências como surdos. No momento do conto do dia 8 de julho de 2013, o tema “aparelho auditivo” entrou na conversa no início da aula quando a professora observou que Rita (41 anos) estava sem aparelho e perguntou por ele. Márcia (24 anos), já fluente em LS, responde pela irmã que tem dificuldade para entender a pergunta da professora. A conversa sobre o aparelho prossegue de modo que Márcia descreve o seu uso e o exame de

audiometria, dramatiza o silêncio que da cabine e o levantar das mãos para identificar a presença dos sinais sonoros. Joana intervém:

Joana: – [TINHA VONTADE DE JOGAR FORA. BARULHO FORTE NOS MEUS OUVIDOS. EU SENTIA DOR. AS PESSOAS OUVINTES NÃO SABIAM, MANDAVAM EU COLOCAR, AJEITAVAM NO MEU OUVIDO. EU NÃO QUERIA, MUITO SOFRIMENTO, MAS NINGUÉM SABIA O QUE EU SENTIA.] (Joana, 34 anos)

Joana identifica-se na experiência relatada por Márcia e Rita. Os demais colegas também podem perceber, nos relatos uns dos outros, fatos vivenciados individualmente que marcam sua história como surdos, possibilitando a inserção de si como parte do grupo. O aparelho auditivo costuma ser um capítulo traumático na vida dos surdos. Muitas crianças não o usam em virtude das dificuldades de adaptação que enfrentam (SANTANA, 2007). Zugliani, Motti e Castanho (2007) procuraram identificar situações em que adolescentes surdos que não se adaptavam com a prótese se recusavam a usá-la. Sua pesquisa registra que:

37% deles não recusam o aparelho e 63% se recusam a usá-lo em determinadas situações, tais como em passeios (57%) sendo citados, em dois casos, os finais de semana e a presença de alguém do sexo oposto; 11% em casa; 17% em ambiente de muito ruído e 15% apontaram outros motivos inconstantes, como chuva, zumbido e medo de perder (p. 106).

O assunto parecia encerrado, mas, em um momento posterior da mesma aula, reapareceu quando a professora pediu que os alunos recontassem a história do filme **Seu nome é Jonas**, assistido na aula anterior.

Joana: – [É A HISTÓRIA DE UM HOMEM QUE PROCURA A CASA DELE. ELE SE PERDE. ELE É SURDO, NÃO OUVE NADA, NÃO SABE LÍNGUA DE SINAIS, SÓ GESTOS. SURDO, COITADO, NÃO TEM ORIENTAÇÃO, NEM ESTUDO, NINGUÉM. A MÃE NÃO ORIENTOU. ELE FOI CRESCENDO E SE TORNOU UM HOMEM. [...] ELE, COITADO, PRECISAVA APRENDER, FOI NOS ESTADOS UNIDOS QUE ACONTECEU. COITADO! SURDO, NÃO SABIA NADA, USAVA APARELHO DE CAIXINHA NO BOLSO, PRESO NA CINTURA.]

No relato da história do filme, Joana demonstra capacidade de analisar criticamente a situação da personagem: "Surdo, coitado, não tem orientação, nem estudo, ninguém. A mãe não orientou". Novamente, ela manifesta suas concepções quanto à falta de orientação para o surdo, sobressaindo causas que acrescentam dificuldades à condição de surdez; ela identifica a responsabilidade dos pais na orientação dos surdos ao dizer "a mãe não orientou", que

podemos entender porque já conhecemos sua declaração anterior. Também aparece a avaliação do sistema gestual, comparado com a língua de sinais: “não sabe língua de sinais, só gestos”, isso demonstra um item que caracteriza as dificuldades enfrentadas pela personagem. A professora repete a descrição do aparelho e outros alunos se manifestam:

Raimundo: – [AQUELE DE CAIXINHA?]

Rita: – [CONHEÇO, CONHEÇO.]

Joana: – [EU ERA OBRIGADA A USAR.]

Depois, a professora pede para que outros alunos recontem a história. Raimundo enumera várias características da personagem sobre a surdez e a sua comunicação. Jonas está atento à narração que o motiva a falar de sua experiência, descrevendo os antigos Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI). Bento também se recorda do aparelho. E Joana conta que o seu aparelho foi adquirido com a ajuda de um professor.

P1: – [E VOCÊ, O QUE VOCÊ VIU?] (perguntando sobre o filme para Raimundo)

Raimundo: – [CALMA, CALMA. ELE (Jonas) ERA SURDO E NÃO SABIA LÍNGUA DE SINAIS. SE A GENTE VÊ ALGUÉM FALANDO EM LS A GENTE COMPREENDE, MAS ELE VIA AS PESSOAS FALANDO, FICAVA OLHANDO, MAS NÃO COMPREENDIA. A MÃE DELE ERA OUVINTE E ELE OLHAVA PARA ELA, VIA ELA FALANDO, MAS ELE NÃO COMPREENDIA, NÃO SABIA, NÃO SABIA LÍNGUA DE SINAIS, PERDIA. SÓ.]

Rita: – [SEI, SEI], ratificando enfaticamente.

Raimundo (54 anos) cita duas vezes a falta da língua de sinais como fator que tornava a vida da personagem mais difícil. Depois que ele termina de falar, Jonas aponta para si e para Raimundo e diz:

– [EU IGUAL]. Ele faz gestos que podem ser entendidos como “Também usava aparelho de caixinha. Era assim, de encaixar no ouvido”. Ele se vale da mímica e risca sobre a mesa para demonstrar como eram os fios, fazendo a regulação na caixinha e no ouvido. Bento também demonstra como o movimento dos dedos os impulsos sonoros que sentia no ouvido ao colocar o aparelho. Os alunos fazem menção a vários aspectos do filme, mas o aparelho auditivo é o que parece mais significativo nesse momento.

Observamos que, embora nem todos sejam fluentes, a interação é convergente e, apesar do tema não ocorrer de forma linear, ressurge na fala dos alunos e na conversa paralela em diferentes momentos da aula. Reconhecendo-se na experiência comum, eles podem compartilhar os sentimentos e as dificuldades que enfrentaram quanto ao aparelho auditivo.

Como Joana, Raimundo cita a mãe, ressaltando as dificuldades de comunicação que podem ser como aquelas vividas por eles no ambiente doméstico. As experiências individuais são mobilizadas para um campo coletivo, constituindo-se como característica de um grupo. Nesse processo, os alunos ativam significações em que as impressões dos pares têm legitimidade porque, pelo menos nesse momento, a opinião dos ouvintes não podem silenciar suas vozes.

Eles podem perceber que seus sentimentos não são únicos, mas são parte das vivências e dos valores próprios do grupo e pouco a pouco passam a ser seus também, em um processo de reconstrução de suas identidades. Falar do uso de aparelho entre pares fornece outras significações diferentes daquelas construídas por médicos, terapeutas, pais e professores ouvintes em cujas advertências o aparelho sempre aparecia com conotações positivas, mas nunca relacionado aos incômodos que somente eles sentiam. Por isso, fornece aos alunos a possibilidade de escaparem de formas de verem a si mesmos construídas sob falsos fundamentos pelo grupo majoritário que não experimentou as condições que lhes são próprias.

### **3.2.1.3 Categoria XII: “UHUM? SÓ A-A-A-A-A. É MUDA!” A descoberta da surdez**

Insisto em analisar a mesma aula, do dia 8 de julho de 2013 porque o assunto do conto do final de semana ecoou em vários momentos. A professora incentiva os alunos a recontarem o filme e explora as dificuldades de comunicação da personagem, relacionando-as com as dificuldades enfrentadas por eles. Nesse momento, todos ficam muito surpresos com as declarações de Márcia. Ela pensa que sua irmã, Rita, aluna da classe, fala.

P1: – [ELA, RITA, NUNCA ORALIZOU? FALOU? NADA?] (P1 pergunta para Márcia).

P1: – (a aluna responde fora de foco e P1 começa a traduzir sua fala espantada com a declaração): – Ah! Ela tá dizendo que sempre via a irmã dela mexer a boca, mas não entendia nada. Ela tá achando que a irmã oraliza!

P1: – [ELA NÃO FALA NADA. ENTENDEU?]

Márcia: – [EU SEMPRE VEJO ELA E MINHA IRMÃ FALANDO: BA-BA-BA. EU NÃO SABIA FALAR, NÃO ENTENDIA NADA. SEMPRE IMAGINEI QUE ELA FALASSE.]

P1: – [ELA SÓ FAZ A-A-A-A-A.]

Márcia: – [A-A-A-A-A?]

P1: – [A-A-A-A, MAS NÃO CONSEGUE REPETIR UMA PALAVRA. A-A-A-A-A, U-U-U-U-U.]

[...]

Márcia: – [MAS ELA MEXE COM A BOCA.]

P1: – [SÓ COPIA.]

O excerto demonstra que Márcia, apesar de seus 24 anos de idade, ainda não entendeu que sua irmã (41 anos) é surda. Ela imagina que a irmã fale com os outros membros da família. A professora insiste, esclarecendo a situação. Rita presencia o diálogo, mas parece não compreender o que a irmã está revelando.

Márcia: – [ELA FALA.]

P1: – [NÃO, ELA NÃO FALA NADA. SÓ MEXE A BOCA. (P faz a mímica de abrir a boca como se estivesse falando). [ELA NÃO ESCUTA NADA. NÃO FALA NADA COMPREENSÍVEL. SÓ U-U-U-U-U.]

Márcia: – [UHUM? SÓ A-A-A-A-A. É MUDA!]

P1: – [POR EXEMPLO, NA RUA, VOCÊ VÊ UMA PESSOA MEXENDO A BOCA AÍ REPETE: BA-BA-BA.]

Márcia: – [COPIA?]

P1: – [COPIA. COPIA, MAS NÃO SABE NADA, NÃO SAI NADA QUE DÊ PRA ENTENDER. VOCÊ PRECISA SENTAR COM ELA E ENSINAR LIBRAS.]

Márcia demonstra dificuldade em aceitar o que a professora afirma. Esse fato chama a atenção porque é um entendimento que deveria ter sido formado em casa, no seio familiar, mas, no caso de Márcia e da sua irmã, isso está sendo diferente, é na escola que estão aprendendo as primeiras palavras/sinais, assim como são os professores a descortinarem verdades como essa pela primeira vez. Certamente é em casa que filhos dão aos pais a alegria de vê-los pronunciando as primeiras palavras. É em casa, também, que entendemos nossos parentes pelas suas peculiaridades emocionais, psicológicas, físicas.

A construção da identidade, entretanto, é um processo discursivo que comporta a natureza situada do significado, em que as impressões recebidas pelos sentidos são negociadas com os outros. A impossibilidade de negociar sentidos dentro da família levou Márcia a construir uma identidade virtual da irmã e só agora seus atributos reais são ressignificados com a ajuda da professora: “NÃO, ELA NÃO FALA NADA. SÓ MEXE A BOCA”. Márcia reconstrói sua representação sobre a irmã: *ela não é como os falantes da família, ela é surda, como eu*. O drama de Márcia, faz-nos lembrar das palavras de Fabrício e Bastos (2009, p. 46) quando parafraseiam Bucholtz e Hall (2003, 2005): “[A]s identidades não são autônomas, uma vez que adquirem sentido em relação a outras identidades, em processos que emergem na interação social”.

Márcia insiste:

Márcia: – [EU AS VEJO CONVERSANDO, AS BOCAS SE MEXENDO.]

P: – [SÓ AAAA, UUUUU, NÃO FORMA PALAVRA, NADA. VOCÊ TÁ ENSINANDO PARA ELA, ENSINANDO LIBRAS?]

Márcia: – [NÃO PRECISA.]

P: – [PRECISA.]

Raimundo: – [VOCÊ PRECISA ENSINAR PRA ELA, LIBRAS.]

Talvez esse seja um fator, além da idade, que contribua para que Rita, com 41 anos de idade, não tenha a mesma fluência de Márcia, pois, apesar de ambas terem começado a aprender juntas, Márcia já é capaz de se comunicar fluentemente, enquanto Rita permanece usando o sistema gestual e Márcia não vê necessidade de ajudar a irmã, pois imagina que ela fale. A professora explica que Rita é diferente de alguns como Joana e Jonas que conseguem oralizar “papa”, “mama”, mas ela não oraliza nada. A descoberta de Márcia no contexto da aula tem efeito arrebatador sobre os alunos. Eles ficam profundamente tocados e convergem para atitudes de responsabilização que se materializam em ações imediatas: Raimundo começa por aconselhar Márcia quanto à necessidade de ensinar a irmã:

Raimundo: – [VOCÊ PRECISA ENSINÁ-LA. AS LETRAS, ELA NÃO SABE.]

Bento: – [PRECISA PACIÊNCIA] (CM-)

Rita: – [PACIÊNCIA] (CM-) (a professora pega nas mãos de Rita e corrige a articulação depois acrescenta:)

P1: – [É PRECISO TER PACIÊNCIA, MAS ELA APRENDE.]

Bento é enfático: – [PRECISA PACIÊNCIA.]

Raimundo ratifica: – [PACIÊNCIA].

Os alunos insistem em ressaltar que Márcia precisa ter paciência com a irmã. Talvez lembrando-se das próprias experiências caracterizadas pela incompreensão dos outros e pela falta de paciência com eles.

Jonas logo conta seu exemplo pessoal, entre mímicas ele diz que também não aprendeu nada na infância, ele parece tentar mitigar o infortúnio de Rita. Raimundo começa a ensinar o alfabeto manual para Rita imediatamente como se ele também se responsabilizasse pelo desenvolvimento de sua colega e tivesse urgência em ensiná-la. Raimundo vai olhando para o alfabeto do mural e repetindo as letras com ela. Aponta as letras e observa a articulação da colega, ratificando seu progresso. Com uma mão, mantém a apontação e com a outra faz gestos positivos acompanhados de ENM. Ao final, os dois comemoram batendo palmas. Raimundo chama a professora para conferir o aprendizado de Rita. Os dois continuam comemorando.

Os alunos apontam caminhos já percorridos pelos quais veem possibilidades de crescimento para Rita. Nesses, aparecem o aprendizado da língua de sinais e das letras, ou seja, o desenvolvimento linguístico em LS e em LP. Como vimos na análise das concepções dos alunos, a necessidade de aprender Português aparece como ponto no seu desenvolvimento



linguístico quando aprendem a língua de sinais e as oportunidades de inserção social lhes mostram a necessidade de domínio da língua majoritária, levando-nos a especular que o desenvolvimento em língua de sinais talvez ainda não se apresente como necessidade para Rita, uma vez que o espectro de suas ambições sociais ainda pode ser contemplado com o sistema gestual com o qual está acostumada a se relacionar com os ouvintes e, quando está com os surdos, a irmã lhe serve de intérprete.

Fica evidente a responsabilização que os alunos assumem em relação a Rita. Eles parecem estar fazendo aquele movimento identificado em Rômulo e na professora surda que **tá aí hoje com a gente voluntariamente** porque, além de avistarem possibilidades para Rita, empenham-se como agentes do seu desenvolvimento, revelando o passado que viveram, as dificuldades do presente e as esperanças do futuro em um movimento de convergência na construção do “nós”, pois os alunos reportam-se às dificuldades já superadas em suas próprias vidas que servem de modelo para incentivar Rita a avançar.

É importante perceber que a mediação paritética tira a centralidade do papel da professora, levando os alunos a dar-lhe contribuições para lidar com possíveis inseguranças que possam surgir diante da profundidade dos fatos revelados, pois eles se veem como parte da história de Rita, contando como superaram etapas de seu desenvolvimento linguístico e colocando-se pessoalmente como modelo para ela.

#### **3.2.1.4 Categoria XIII: “O que você quer ser no futuro?”: identidade social e identidade pessoal em processo de construção**

No dia 13 de maio de 2013, a professora deu início ao momento do conto do final de semana, perguntando quem deu presente para a mãe pelo transcurso de seu dia. Cláudio disse que não dera por falta de dinheiro e a professora conduziu a conversa para o tema mercado de trabalho, perguntando se eles queriam trabalhar e que emprego desejavam:

P1: – [NO FUTUUUROOO VOCÊ VAI TRABALHAR EM QUÊ?]

Na pergunta, pronunciada em LS, a professora articula lentamente o sinal [FUTURO] como se para ela a distância entre o presente e o futuro não fosse apenas temporal, existindo entre o desejo profissional e a sua concretização algo que não está elaborado nem para a professora nem para os alunos. A discussão sobre o trabalho é um meio de inserir esse grupo específico de alunos no universo de sentidos em torno do tema e levá-los a considerar o lugar que ocupam e o que podem alcançar, entretanto fica marcado o traço entonacional com que a

professora repete o sinal [FUTURO] a cada pergunta, quase como fazemos às crianças a quem perguntamos: “O que você quer ser quando crescer?”

Cláudio diz que quer ser policial do Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar (Bope) e a professora pergunta:

P1: – ENTÃO VOCÊ QUER SER POLICIAL DO BOPE?

(Cláudio confirma com a cabeça.)

P1: – ELE JÁ SABE A PROFISSÃO QUE ELE QUER. VOCÊS SE LEMBRAM DA PALAVRA “P-R-O-F-I-S-S-Ã-O”. A PROFISSÃO DE CADA UM. POR EXEMPLO, EU SOU PROFESSORA, A P2 É PROFESSORA, A PESQUISADORA É PROFESSORA. [QUE PROFISSÃO VOCÊS QUEREM TER NO FUTURO?]

Os alunos demonstram estar investidos do mesmo sentimento da professora, pois não é apenas o tempo que separa Cláudio do futuro profissional, uma vez que, como surdo, não poderá ser membro Bope. Entendemos que o mundo do trabalho passou por mudanças e a legislação atual estabelece um quadro diferente do assistencialismo histórico, fazendo que o trabalho seja encarado como exigência. A professora não questiona o desejo de Cláudio como se isso não fizesse diferença por serem raras ou inexistentes as possibilidades de sua concretização.

As mudanças que ocorreram em nível nacional, quanto ao mercado de trabalho para pessoas com deficiência, estão conectadas com o movimento de inclusão e com o direcionamento dado pela legislação internacional em que o trabalho aparece como um direito que deve ser garantido às pessoas com deficiência. A Constituição de 1988 determinou a proteção do mercado de trabalho para esse grupo e a legislação infraconstitucional estabeleceu os mecanismos pelos quais ele deve ser garantido (Lei nº 7.853/1989, Lei nº 8.213/1991 e o Decreto nº 3.298/1999).

Além de avanços, esse movimento possibilitou uma mudança no tratamento dado pelo Estado às pessoas com deficiência. Uma vez que a legislação determina a reserva de vagas no mercado de trabalho, a concessão de benefícios, como o BPC, conhecido como aposentadoria, tornou-se mais limitada, pois espera-se que esse contingente encontre lugar no mundo do trabalho em vez de ser um peso para a assistência social.

Essa mudança exige esforços de adequação de ambos os lados: do empregador, que precisa quebrar as barreiras e tornar o espaço de trabalho acessível, e da pessoa com deficiência, que até então não se via como força de trabalho, pois recebia da sociedade o assistencialismo e a beneficência para sua subsistência, conforme Kelman e Martins (2008). Nesse sentido, tanto a sociedade precisa se preparar para receber a pessoa com deficiência

como trabalhador, quanto a pessoa com deficiência precisa reconstruir seu sistema de valores em relação aos direitos e deveres na sociedade e sua implicação com o mundo do trabalho.

A professora oferece um modelo de profissões, falando das professoras da sala e os alunos assimilam o modelo fornecido no qual dão suas respostas:

Vera: – QUERO TER LOJA, VENDER ROUPAS, DIVERSAS COISAS. QUERO PREPARAR, ESTUDAR, FAZER CURSO, TER LOJA PRÓPRIA NO FUTURO. (40 anos).

Márcia: – DEPENDE. PRIMEIRO TENHO QUE ESTUDAR AQUI. PROFISSÃO PRÓPRIA NO FUTURO. PRECISO ESPERAR. DIPLOMA PRIMEIRO. AINDA PRECISO ESPERAR. (24 anos).

Simone: – QUERO TRABALHAR NO SHOPPING, ESTOQUE. (19 anos)

Jonas: – (Faz gestos como "não sei" ou "não é comigo" e cruza os braços.) (52 anos).

Vemos que a referência ao futuro aparece na fala de Vera, e Márcia faz três referências ao tempo em que os desejos profissionais se realizarão: “no futuro”, “preciso esperar” e “ainda preciso esperar” como se esperar fosse uma forma de se afastar ainda mais da realidade desconhecida do mundo do trabalho, mas Vera e Márcia apontam um fator que normalmente é crítico para empregabilidade da pessoa com deficiência que a falta de capacitação profissional. Elas dizem que querem se preparar, estudar, ter certificação. Vemos que fatos reais e virtuais constituem a concepção das alunas sobre sua realização profissional, fazendo do mundo do trabalho uma arena conflituosa sobre a qual elas estão construindo sentidos.

É possível ver três perfis nas respostas dos alunos: quando a professora faz a pergunta, Jonas faz gestos de negação dirigindo-se a Bento e a Teo, visitante da turma, informando que esse assunto não é com ele. É possível perceber, entre os gestos articulados pelo aluno, seu sinal próprio enquanto nega a possibilidade de trabalho. Jonas não se insere na proposta apresentada pela professora. Na verdade, ele é aposentado e sua entrada no mercado de trabalho representaria o corte do BPC que ele já tem. Cláudio deseja uma profissão impossível como pessoa com deficiência, mas isso não é questionado pela professora e Simone quer trabalhar no estoque das lojas do *shopping*, nesse sentido, ela parece internalizar a lógica do mercado de trabalho que reserva ocupações de baixa qualificação às pessoas com deficiência ou, talvez, apenas aceite a realidade conforme ela se apresenta, uma vez que tem apenas 19 anos e, com essa idade, reduzem-se suas possibilidades de obtenção do BPC e a necessidade de inserção no mercado de trabalho é mais real para ela do que para os surdos mais velhos que já têm o benefício.

São diferentes formas de se inserir no contexto proposto pela professora, mas representam possibilidades de constituição subjetiva que agregam aspectos passados e presentes que exigem posições das pessoas com deficiência para que possam ter maior inserção social.

O sinal [PROFISSÃO] é reforçado pela professora em várias ocasiões e repetido pelos alunos. Nesse sentido, ela faz sua reconceptualização, trocando o sinal [TRABALHO], na pergunta inicial, por [PROFISSÃO], possibilitando que ele entre nos enunciados dos alunos quando falam de si mesmos.

Esse aspecto do aprendizado de LS mostra como a construção da língua é um processo que não pode ocorrer separado das formas de significação das vidas dos alunos, pelo contrário, o ensino de LS e o ensino de Português precisam construir e reconstruir o sistema de significados dos alunos. O momento do conto do final de semana torna-se um momento de leituras de mundo, de negociação de sentidos, de construção da linguagem e das identidades. Impressões criadas sobre si e sobre o mundo podem ser compartilhadas com os pares, uma oportunidade rara para esses alunos em seus lares e em outros contextos onde convivem.

O exercício de encontrar sentidos que talvez não estivessem claros nem para a professora nem para os alunos revelou que o momento de fala espontânea oferece potenciais possibilidades de construção da língua, não como um código, mas como um sistema que carrega em si os valores de seus falantes.

A oportunidade de falar gera momentos de discussão, aprofundamento de fatos noticiados no jornal, aplicação de temáticas em estudo, cujos sentidos são construídos e reconstruídos pelos alunos. A professora e os colegas mais fluentes oferecem pistas na elaboração da narrativa individual e várias ações são realizadas nesses momentos: pensar, falar, responder, perguntar, explicar, narrar, opinar. Esse conjunto de ações põe em movimento fatores cognitivos, sociais e emocionais que proporcionam a construção de significados sobre si e sobre o mundo, colaborando para que os sentidos intrassubjetivos sejam progressivamente negociados no nível coletivo, levando a um posicionamento individual pela identificação e pela diferenciação de si em relação ao outro. Além dos aspectos de constituição subjetiva, está em jogo a aquisição da língua que, segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 30), não são processos que ocorrem separadamente.

Pensando no contexto das crianças surdas, os professores devem ser especialistas na língua de sinais, além, é claro, de terem habilidades de explorar a capacidade das crianças em relatar suas experiências. Esse é um dos meios mais efetivos para o desenvolvimento da consciência sobre a

língua. [...] São as oportunidades intensas de expressão que sustentam o conhecimento gramatical da língua que dará suporte para o processo da leitura e escrita, em especial, da alfabetização na segunda língua, o Português, considerando o contexto escolar do aluno surdo.

Esse aspecto importante já foi visto aqui quando analisamos os grupos de alunos pela sua capacidade de expressão em Libras, mostrando que a necessidade de aprender Português aparece como um ponto de seu próprio desenvolvimento linguístico. O desenvolvimento na língua natural, a LS, é, muitas vezes, ignorado pela escola quando assume o compromisso de ensinar a língua oral pela modalidade escrita, assim os professores criam poucas oportunidades de expressão em LS. Lebedeff (2006, p. 147), apoiada em Nelson (1998), afirma que, “quanto maior for o domínio da língua de sinais, tanto maior será o número de conceitos semânticos e dispositivos linguísticos de que a criança disporá para a aprendizagem do léxico e da sintaxe da língua escrita”. Lebedeff (2006, p. 147-148) cita, ainda, Musselman (2000), para quem,

[...] embora a característica específica da língua de sinais não possa ser transferida para a língua escrita, ela promove estratégias semânticas e sintáticas, aumenta o conhecimento de mundo, possibilita o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e metacognitivas, além de promover uma comunicação compreensiva e eficiente.

Nessa classe, o exercício da fala aprimorava aspectos da competência comunicativa em vista da necessidade de fazer-se entendido diante da audiência. Nesses momentos, a professora e os colegas mais fluentes ofereciam opções lexicais, realizavam correções gramaticais e fonológicas que eram assimiladas durante o discurso e constituíam andaimes ao desenvolvimento individual e coletivo, construindo habilidades linguísticas essenciais ao letramento.

Nesse contexto, é importante reconhecer que as necessidades desses alunos não se reduzem à aquisição de língua, como código, mas compreendem a inserção de práticas discursivas, em que eles possam expor seus pontos de vista livremente. Nesse exercício, a aquisição da palavra é uma forma de leitura do mundo que, começando das próprias vidas, possibilita seu reconhecimento como sujeitos que participam de um coletivo e, como tal, podem se posicionar a respeito das questões que impactam a sociedade e as próprias vidas.

Eles demonstravam muito interesse e respeito pela narrativa uns dos outros. Esse interesse também se manifestava na forma como demonstravam empatia e ofereciam contribuições para superação de dificuldades tanto linguísticas quanto experienciais.

Em alguns momentos, pareciam estar entendendo um assunto simples pela primeira vez. Era uma imersão no conjunto de significações socialmente construídas em torno dos fatos que afetam suas vidas. Digo “significações socialmente construídas” porque não podemos desconsiderar que eles partilham do mesmo mundo, dos mesmos problemas e certamente constroem conhecimentos e significados sobre ele. Entretanto esses significados não são partilhados na família ou em outros âmbitos de convivência porque eles não têm interlocutores, mas, na escola, eles penetram no conjunto de significados que são produto da interação coletiva.

Essas ações criam o sentido de pertença ao grupo e os ajudam a ressignificar sua experiência a partir de valores cultivados pelos pares, colaborando para manutenção ou transformação daquilo que, nas palavras de Goffman (SCHIFFRIN, 1996), somos ou acreditamos que somos, fortalecendo os laços que os unem e os identificam como grupo. Colaboram, ainda, com o objetivo de ampliação do conhecimento de mundo pelos alunos e da aquisição da língua de sinais, caracterizando-se como aspecto muito positivo na criação de oportunidades de fala espontânea em sala de aula e na construção da identidade.

### ***3.2.2 “TÃO ESCREVENDO O QUÊ?” A mediação da leitura e o conflito linguístico em sala de aula***

Agora, analisaremos outro evento de letramento, uma aula de leitura, e nosso foco se desloca dos alunos para a organização da aula em razão das diferenças linguísticas existentes na sala e como elas se refletem na constituição do clima interacional, além de suas consequências para a prática da professora e o aprendizado dos alunos, englobando os dois aspectos de como os professores ensinam e como os alunos aprendem. Para Romaine (1989), as diferenças linguísticas geram conflitos onde quer que se manifestem e não é diferente na sala de aula, pelo contrário, a língua na escola é um aspecto geralmente polêmico quando ela atende a grupos culturais minoritários. Na organização do sistema escolar, os surdos normalmente são a minoria que não compartilha o *background* linguístico do professor, por isso são criados recursos e serviços, como a interpretação da aula, para que os alunos tenham acesso ao currículo. Mas se o professor se tornar minoria linguística na sala?

A falta de comunicação entre os dois lados poderá ser compensada pelo intérprete e os saberes da prática que poderão ajudar o professor a manter a linha de coerência de suas ações, mas nem por isso os conflitos deixam de se manifestar nesse contexto, criando arranjos para manter condições de equilíbrio entre os dois grupos linguísticos que dividem o espaço da sala.

Nesse sentido, esta aula não foi escolhida para ressaltar falhas dos meus colaboradores, mas porque ela retrata muitas realidades de salas de aulas bilíngues, onde arranjos são criados em razão das pressões exercidas pelas línguas em contato na sala de aula que levam os professores a “equilibrar pratos”. Cito os outros contextos como exemplo, mas meu interesse etnográfico é com os meus colaboradores. Nesse sentido, não me coloco em posição melhor que eles. Diferencio-me deles porque tenho a oportunidade de tomar distância para analisar os seus atos, mas o objetivo é oferecer aos leitores uma reflexão sobre as ações que tomam lugar diante das circunstâncias para as quais não temos as estratégias apropriadas, não obstante, temos de seguir em frente com os saberes da prática já construídos.

É sexta-feira, dia 10 de maio de 2013. É a primeira aula com registro em vídeo e é ministrada por P2 (52 anos) com a mediação em Libras realizada pelo IE (20 anos) a quem chamaremos de Rodrigo. O conteúdo da aula de hoje é a leitura de um soneto intitulado **O trabalhador**, dentro do tema gerador “Dia do trabalho”, inspirado no calendário comemorativo.

Temos, aqui, uma aula de leitura muito incomum. Em primeiro lugar, porque a professora não fala a língua dos alunos. É diferente dos ambientes de inclusão, onde os alunos surdos são minoria linguística e o professor normalmente fala a língua dos alunos ouvintes. Nesses ambientes, os surdos recebem a informação secundariamente pelo intérprete. Aqui, a Libras é a língua de instrução e é a professora quem recebe o *feedback* da aula secundariamente, pelo intérprete.

Exemplificamos com o excerto a seguir a forma de como se dá a interação da professora com os alunos pela mediação do intérprete:

P2: – Rodrigo, pergunta pra ele se ele gosta do trabalho dele?

Rodrigo: – [OLHA, A PROFESSORA ESTÁ PERGUNTANDO SE VOCÊ GOSTA DO SEU TRABALHO. SE VOCÊ GOSTA DO SEU TRABALHO, SE O CHEFE É LEGAL, BOM [...]

Rodrigo: – "Ele tá falando que trabalha muito e hoje é uma folga".  
(Transcrição, 10 maio 2013)

Observamos que o intérprete ocupa o lugar da professora, não somente postando-se à frente dos alunos, mas assumindo suas funções. No diálogo acima, ele faz a expansão da pergunta da professora, dando pistas de contextualização para ajudar o aluno na elaboração da resposta. Enquanto o aluno responde, o intérprete traduz para a Língua Portuguesa.

Faremos a análise revelando como a aula se organiza e como o conflito se manifesta, levando em conta os saberes da prática, ou seja, a concepção cultural do que seja uma aula de

leitura no âmbito da literatura (o protocolo da aula de leitura), especificamente sobre como se deve dar sua mediação. Dessa forma, veremos, em primeiro lugar, os pressupostos sobre a aula de leitura e depois apresentaremos a análise, focalizando os aspectos macroanalítico com a abordagem da estrutura da aula e, nela, a reflexão sobre as ações da professora e dos alunos para “equilibrar os pratos” em meio ao conflito linguístico.

### **3.2.2.1 Categoria XIV: Prática cultural em torno da aula de leitura**

Lima-Salles et al. (2004), Grannier (2007), Quadros, Schmiedt (2006) e Fernandes (2006) são explícitas ao orientar a preparação para a leitura, falando do ensino de alunos surdos. Suas considerações guardam correlação com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) quando escrevem sobre a aula de leitura para ouvintes. A aula de leitura pode ser diferente, dependendo do seu objetivo, do tipo de texto, do nível da turma, mas, no geral, ela apresenta os passos relacionados a seguir com as respectivas estratégias de mediação.

As autoras citadas concordam que deve haver um momento de preparação para a leitura que corresponde à criação de recursos de andaimagem que auxiliarão os alunos na compreensão do texto. Fernandes (2006, p.18) afirma que, “quanto menores forem as pistas sobre o conteúdo do texto, maiores serão as dificuldades da leitura”. Esse é o momento de aproximar os alunos do texto e sanear as possíveis dificuldades que eles encontrarão. É o momento de analisar o título e, no caso dos surdos, fazer a leitura visual do texto, antecipando seu conteúdo pela interpretação das ilustrações, do formato ou de quaisquer outros elementos imagéticos. É também a hora de ativar conhecimentos prévios e canalizar o que os alunos já sabem na direção abordada pelo autor. Assim os alunos poderão fazer previsões sobre o que encontrarão e, dentro disso, o professor estabelecerá o objetivo ou objetivos da leitura. No caso da aula de Português como segunda língua, é o momento em que o professor antecipa estruturas sintáticas ou gramaticais que os alunos encontrarão no texto, possibilitando-lhes maior apropriação dos sentidos e informações contidos na leitura.

Tanto Lima-Salles et al. (2004) quanto Fernandes (2006) defendem a mediação em língua de sinais. Grannier (2007) vê a necessidade da mediação em LS apenas nos níveis iniciais de aquisição de Português; nos níveis mais avançados, a autora defende a mediação em Português-por-escrito. Lima Salles et al. (2004) e Fernandes (2006) aconselham os professores a fazerem um roteiro com as principais informações contidas no texto e construir esquemas para auxiliar os alunos na leitura. Para isso, é necessário realizar um minucioso levantamento do texto. Este evita surpresas e improvisos durante a aula, ajuda o



professor nas suas escolhas lexicais quanto ao vocabulário que será usado em língua de sinais e permite fazer a seleção dos aspectos que serão priorizados na sistematização da língua.

Terminada a preparação, os alunos farão a leitura do texto. Nesse momento, interagirão com ele, sendo guiados pelas ideias construídas no momento da preparação. Em seguida, o professor avaliará em que medida o objetivo estabelecido para a leitura foi alcançado, verificando a compreensão dos alunos por meio de perguntas ou do reconto do texto, entre outras possibilidades. Grannier (2007) propõe a verificação da compreensão por meio de atividades em que o professor propõe que os alunos escolham figuras relacionadas a vários aspectos do texto: personagens, lugares e ações.

Adicionalmente, podem ser feitas outras leituras para a busca de informações específicas de todo o texto ou de suas partes. É o momento de esclarecimento de pontos de dúvidas e de busca de detalhes, seja da estrutura do texto ou de seu conteúdo. Além disso, a leitura feita pode servir de base à produção textual.

A aula de leitura é de extrema importância, especialmente para os alunos surdos por ser esta a via de acesso à língua oral. Nas palavras de Fernandes (2006):

Ler envolve compreender, identificar um significado global do texto, situando-o em determinada realidade social, fazendo parte de determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem (p. 14).

Seguimos analisando a aula ao tomar esses postulados como orientadores de nossa reflexão.

- **Elementos que colaboram na construção do conflito**

- **Tempo**

A tabela a seguir elenca as atividades realizadas na ordem em que ocorreram e o seu tempo de duração, ressaltando, desde já, que o estudo do vocabulário foi a etapa que consumiu mais tempo nesta aula de leitura.

**Tabela 2 – Tempo**

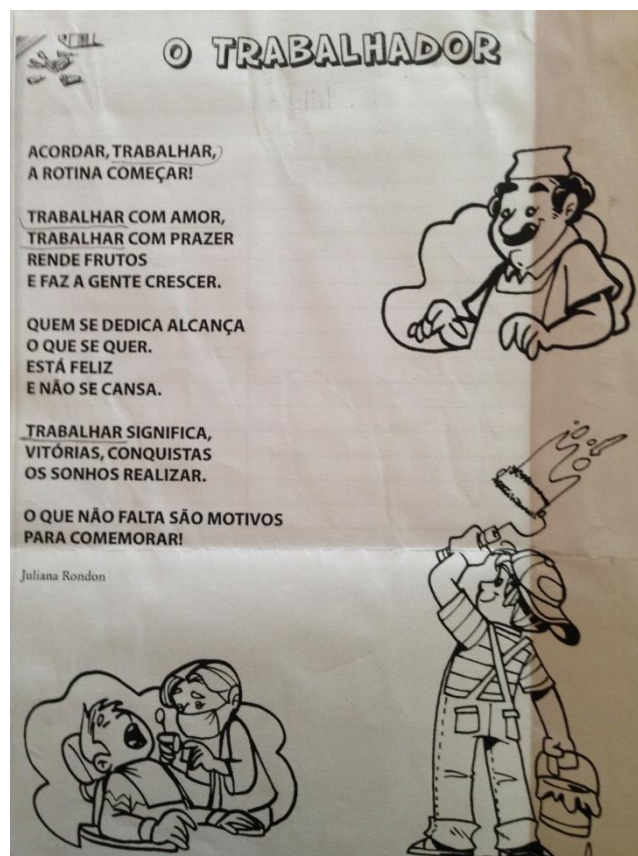
<b>Duração</b>	<b>Ações</b>
24 segundos	Breve orientação sobre a leitura.
1 minuto	Primeira leitura oral pelo intérprete.
30 segundos	Breve orientação sobre a dinâmica da leitura oral pelos alunos.
8 min e 25 s	Estudo do vocabulário conduzido pelos alunos.
17 min	Leitura oral individual pelos alunos.
32 min	Estudo do vocabulário conduzido pela professora.
40 min	Exercício: caça-palavras das profissões.

Fonte: elaboração da autora.

○ **Texto**

Vejamos como o texto escolhido colabora para a construção do conflito.

Figura 4 – Texto “O trabalhador”



Lima-Salles et al. (2004, p. 115) asseveram que, dada a característica dos surdos como aprendizes de Português como segunda língua, a escolha do texto deve ser orientada por algumas premissas:

- Ser autêntico, sempre que possível;
- Conter temas relacionados à experiência dos aprendizes, levando a um maior envolvimento pessoal e provocando reações e manifestações;
- Estar associado a imagens.

Grannier (2007), além de ressaltar os aspectos citados por Lima-Salles et al. (2004), confere especial importância aos verbos, contidos nos textos, considerando o nível de aquisição de Língua Portuguesa pelos alunos.

O texto escolhido pelas professoras é um soneto com linguagem típica dos textos de veiculação exclusiva do âmbito escolar, apresenta uma perspectiva positiva do trabalho, se não romântica, e oferece oportunidades de expansão em direções mais críticas que englobem as vivências dos alunos e as contradições da sociedade brasileira, uma vez que o tema

trabalho aparece como exigência social e o seu significado tem sofrido mudança para as pessoas com deficiência nas últimas duas décadas, no Brasil.

Do ponto de vista estético, apresenta maiores possibilidades de entendimento e fruição se primeiro for compreendido o gênero textual a que pertence, pois o compromisso com a rima e com a organização dos versos, ou seja, os aspectos estéticos obrigam o autor a realizar manobras que criam estruturas gramaticais pouco comuns, acrescentando dificuldades aos aprendizes de segunda língua, nesse sentido, o texto é um complicador para mediação e transforma-se em elemento a mais da composição do conflito.

### **3.2.2.2 Categoria XV: Condições logísticas e interacionais que revelam o conflito linguístico**

O intérprete está atrasado e pergunto a P2 se ela mesma vai começar a aula, mas ela diz que ainda não se sente segura. O intérprete chega e se desculpa pelo atraso, mas Simão diz:

Simão: – [VAMOS RÁPIDO, PRESTEM ATENÇÃO, PRESTEM ATENÇÃO, É PRECISO TER CONSCIÊNCIA, A PROFESSORA ESTÁ FILMANDO, VAMOS RÁPIDO] (21 anos).

O intérprete dá breves orientações sobre a dinâmica que será adotada na aula: ele lerá o texto e todos deverão prestar atenção porque depois serão chamados à frente para ler também. O intérprete lê o texto oralmente. É preciso explicar o que estamos chamando de leitura oral. O intérprete decodifica o texto escrito em Português pela língua de sinais, em um processo de leitura e interpretação simultâneas. Em duas ocasiões, ele para e pergunta à pesquisadora o sinal apropriado para determinadas palavras e, ao final, pede desculpa porque não tinha lido o texto com antecedência e não lembrava desses sinais.

Tuxi (2009) afirma que é comum o desconhecimento do planejamento da aula pelo IE, pois essa atividade geralmente é feita pelo professor sem sua participação. Nesse aspecto, P2 afirma que sente a necessidade de participação do intérprete no planejamento, mas que ele tem outras atividades na instituição por isso não está presente nesse momento. O desconhecimento do texto, do gênero a que pertence e do seu vocabulário criam situações de tensão que acabam em improvisações no curso da aula, prejudicando o alcance dos objetivos pretendidos com a leitura.

Logo após a leitura oral, os alunos mudam a ordem da aula anunciada por Rodrigo, que seria a leitura individual pelos alunos, e impõem o estudo do vocabulário, passando a

marcar as palavras “difíceis” do texto. A professora dá um comando ao intérprete na tentativa de retomar o objetivo inicial. Rodrigo estende o braço e sinaliza chamando a atenção dos alunos, mas eles permanecem voltados para o papel.

Rodrigo: – O que esse povo tá escrevendo, meu Deus? [TÃO ESCREVENDO O QUÊ?]

Simão: – [PALAVRAS]. (Mostra seu texto com palavras sublinhadas).

Rodrigo: – Há!

Rodrigo: – Pode marcar, pode? [PODE MARCAR, PODE?] (pergunta à professora).

Professora: – Pode.

Cláudio: – [JÁ SABEMOS O QUE FAZER. O PROJETOR ESTÁ QUEBRADO? É PRECISO LIGAR PRA GENTE VER MELHOR].

Rodrigo: – Não, é porque eu não sabia o que você estava fazendo. [EU NÃO SABIA O QUE VOCÊ ESTAVA FAZENDO]

O intérprete fala e sinaliza ao mesmo tempo, em um processo bimodal. Durante a entrevista etnográfica, perguntei se ele utilizava esse recurso para garantir que professora e alunos soubessem o que ele diz. Ele ficou surpreso e disse que não tinha consciência que falava enquanto sinalizava. Informei-o de que, nos vídeos, em vários momentos, ele sinalizava sem falar, por exemplo, quando ia dar avisos. Ele fez um retrospecto e concluiu que mudava sua maneira de sinalizar de acordo com o interlocutor.

Mesmo que inconsciente, Rodrigo tenta manter o lugar de autoridade da professora, mantendo-a informada e perguntando o que deverá fazer. Esse cuidado foi manifestado por ele, por ocasião da entrevista etnográfica: “Eu sei que quem é a professora é a P2. Então não posso tirar o, o gabarito é dela. Eu respeito muito a pessoa P2 e a profissional P2”, mas a falta de clareza nos papéis de professor e intérprete parece gerar confusão na percepção dos alunos e dificuldade quanto ao alinhamento em relação ao papel que ocupam na sala, pois as palavras de Cláudio são evidente ameaça à face, incomum no contexto desta sala, semelhante à reclamação de Simão quanto ao atraso para iniciar a aula, mas o intérprete mitiga a fala de Cláudio e diz “[NÃO, É PORQUE EU NÃO SABIA O QUE VOCÊ ESTAVA FAZENDO]”. O que transparece dessa situação é que, apesar de o intérprete exercer as funções de professor, os alunos não se relacionam com ele, assumindo a posição esperada, considerando a assimetria dos papéis de professor e aluno comum nessa sala.

Cláudio reclama a falta do projetor, revelando a dificuldade em acompanhar a sinalização do intérprete e olhar para o texto na carteira ao mesmo tempo, afinal os surdos veem e escutam com os olhos, por isso duas ações simultâneas não podem ser exigidas desse canal sensorial. Para acompanhar a leitura oral, os alunos dividem-se entre tentar olhar o texto

impresso e olhar para o intérprete que está na frente deles. Nesse exercício, diminuem as oportunidades de interação com o texto. Os alunos ouvintes que ouvem a leitura do professor podem acompanhar com os olhos, no próprio texto, utilizando audição e visão. Esses aspectos logísticos de organização das ações dos alunos e como elas envolvem sua corporeidade apresentam-se como críticos para manutenção da estrutura de participação e interação com o texto, pois o sentido da visão exige um foco de atenção, diferente da audição que é multidirecional.

Depois, Cláudio é enfático quando diz que já sabem o que fazer com um texto novo: devem procurar as palavras “difíceis”. Assim, o clima interacional do início da aula é marcado por tensões: o intérprete atrasado, o projetor desligado, a leitura incompreensível. Por isso, a tomada do controle da aula pelos alunos não foi automática ou imotivada. O estudo do vocabulário substituiu uma rotina (a leitura oral do intérprete) por outra que os alunos já sabiam realizar, portanto mais confortável. Nessa inversão, o discurso de autoridade próprio do professor foi usurpado pelos alunos, levando-nos a questionar suas razões.

Considero que esses acontecimentos apenas evidenciam o conflito originado pelo fato de a professora não falar a língua dos alunos, tendo que reconfigurar seu papel dentro da sala, sem poder negociar com eles as inúmeras dificuldades que surgiram. Não só o contato com os alunos foi quebrado, mas ela precisou aceitar o rumo da mediação que, podemos admitir, ficou por conta do “juízo” do intérprete sobre o que é certo.

A subversão da ordem da aula revela que não só os professores criam arranjos diante da tensão, os alunos também o fazem. Sinalizam quando não veem proveito no que está sendo proposto e, se lhes for dado espaço, certamente contribuirão, indicando as estratégias mais adequadas ao seu aprendizado. Esse é um princípio de alteridade e também o lema mundial que as pessoas com deficiência levantam quando reivindicam acessibilidade: “nada sobre nós sem nós”<sup>32</sup>. Mesmo não sabendo o que é certo, os professores podem aprender com os alunos, pois as necessidades educacionais especiais manifestam-se em sujeitos concretos e iniciam-se, no caso das deficiências, com a complexidade e extensão de desestruturação das funções biológicas, mas são potencializadas pela falta de oportunidades de desenvolvimento e sentidas na relação social, onde se revelam a falta de comunicação e recursos adequados. Tais circunstâncias e causas estabelecem condições que demandam estratégias específicas

---

<sup>32</sup> Lema adotado pela primeira vez em 1986 pelo movimento das pessoas com deficiência da África do Sul, depois transformado em título de alguns livros e adotado em vários países, expressando o princípio de participação plena das pessoas com deficiências em todas as decisões que afetem suas vidas.

de acesso ao currículo que não podem ser criadas sem a participação dos alunos. Tais estratégias precisam ser negociadas no contexto dos jogos de poder que tomam lugar na sala e, mas que perceber, é preciso negociar, dando voz aos alunos para que expressem os sentidos que nossas práticas geram para eles.

Podemos até saber os princípios gerais sobre a acessibilidade na educação dos surdos, mas só saberemos as necessidades de grupos específicos, como esse grupo de surdos que cresceram sem língua, aprendendo com eles e só poderemos criar estratégias se soubermos suas especificidades, como, por exemplo, Verônica que é uma aluna dentro desse grupo: ela é surda bilateral profunda, teve uma educação oralista por isso busca pistas de contextualização pela leitura labial, a família não aceita a língua de sinais, ensejando que as estratégias devam incluir sua historicidade. Além dessas informações, inúmeras outras surgirão no dia a dia, exigindo adequações na programação do professor.

Não é demais falar sobre o ambiente, a disposição das carteiras, a posição que o professor ocupa, se ele está visível a todos. Onde está o texto, como ele será visualizado pelos alunos? São condições físicas e logísticas que merecem a atenção da escola.

A análise autoriza-nos a concluir que a escola, de forma consciente ou não, promove a construção de valores sobre a leitura. Mesmo esses alunos em processo de alfabetização já sabem que devem tentar entender as palavras novas, revelando a ênfase que a escola dá ao vocabulário na educação dos surdos, tornando-o mais importante que a apreensão do sentido do texto. Os alunos acabam transformando essa prática em um valor. Lembro de Botelho (2005) que relata o testemunho de um colaborador surdo de sua pesquisa que dizia sentir-se “burro” por não saber o significado de todas as palavras que encontrava na leitura de um texto. Sentia-se inferior por não alcançar os supostos objetivos relacionados à atividade leitora.

Durante os oito minutos e meio em que os alunos marcam as palavras, é resolvido o problema do projetor. Nesse tempo, o intérprete faz duas mediações para esclarecer o significado de palavras, a professora faz dois atendimentos individuais e uma aluna tira dúvidas com outra. No resto, prevalece a concentração na tarefa.

### **3.2.2.3 Categoria XVI: a leitura que não lê a palavra nem o mundo**

Ligado o equipamento, os alunos são convidados, um a um, a ler o texto oralmente. Simão é o primeiro. Ele chega à frente, estala e alonga os dedos e o punho, aquecendo seu aparelho fonador para a leitura. Ele se coloca à frente do intérprete de modo que o foco do

aparelho é projetado entre eles. No começo, os alunos olham para o texto, mas fica impossível manter a atenção no texto e no intérprete, de sorte que a maioria dos alunos para de olhar para o texto e aplicam-se a repetir os sinais articulados pelo intérprete, sem relacioná-los com a escrita correspondente em Português, ou seja, sem que aconteça a decodificação.

A projeção no quadro, através do *data show*, melhorou a visualização coletiva do texto, pois os alunos puderam acompanhar a leitura e a explicação do intérprete sem precisar mudar constantemente a direção da visada, evitando perda da explicação enquanto procuram elementos no texto e a perda da linha quando voltam o olhar do intérprete para a leitura.

No quadro a seguir, colocamos a leitura de Verônica. Na primeira coluna, aparece o texto conforme foi cortado na interpretação; na segunda, a leitura/interpretação e a fala oral do intérprete (bimodal); na terceira, os sinais articulados por Verônica. A aluna tem um resíduo auditivo e treino oral e isso lhe permite pronunciar as últimas sílabas de algumas palavras, ou seja, ela aproveita elementos da fala e dos sinais articulados pelo intérprete.

Quadro 3 – Leitura de Verônica

Texto	Sinal/fala oral do Intérprete	Leitura de Verônica
Acordar	[ACORDAR] (acordar)	[ACORDAR]
Trabalhar	[TRABALHAR] (trabalhar)	[TRABALHAR]
A rotina	[TODO-DIA] (a rotina)	[SEGUNDA-FEIRA/TODO DIA]
Começar	[COMEÇAR] (começar)	[COMEÇAR]
Trabalhar	[TRABALHAR] (trabalhar)	[TRABALHAR]
Com amor	[GOSTAR/AMOR] (com amor, desculpe) [DESCULPE]	[AMOR] (risos) [VOCÊ ERROU]
	NÃO, PORQUE EU TROQUEI]	(risos)
Trabalhar	[TRABALHAR] (trabalhar)	[TRABALHAR]
Com prazer	[GOSTAR] (com prazer)	[GOSTAR?]
	[ISSO]	
Rende	[TER] (é ter)	[TER]
Frutos	[DIVERSOS] (frutos)	[DIVERSOS]
E faz a gente	[PESSOA] (e faz a gente)	[PESSOA]
Crescer	[CRESCER] (crescer)	[CRESCER]
Quem	[QUEM] (é...quem)	[QUEM]
Se dedica	[DEDICA] (se dedica)	[DEDICA] (CM-)
Dedica	[DEDICA] (dedica)	[DEDICA]
Alcança	[ALCANÇA] (alcança)	[ALCANÇA]
O que	[TUDO] (o que)	[TUDO]
Se quer	[QUER] (se quer)	[QUER]
Está	[ESTÁ] (está)	[ESTAR]
Feliz	[FELIZ] (feliz)	[FELIZ]
Não	[NÃO] (e não)	[NÃO]
Cansa	[CANSAR] (se cansa)	[CANSAR]
Trabalhar	[TRABALHAR] (trabalhar)	[TRABALHAR]
Significa	[SIGNIFICA] (significa)	[SIGNIFICA] (CM-, M-)
Vitória	[VITÓRIA] (vitória)	[VITÓRIA]
Conquista	[CONQUISTA] (conquista)	[CONQUISTA]
Os sonhos	[SONHOS] (os sonhos)	[SONHOS]
Realizar	[REALIZAR] (realizar)	[REALIZAR]

O que não	[NÃO] (o que não)	[NÃO]
Falta	[FALTA] (falta)	[FALTA]
São motivos	[DIVERSOS] (são motivos)	[MOTIVO]
Para comemorar	[COMEMORAR] (comemorar)	[COMEMORAR]

Fonte: elaboração da autora.

Cabe esclarecer que não é objetivo deste trabalho analisar as escolhas lexicais, quanto aos sinais utilizados pelo intérprete, nem entrar no mérito da interpretação.

Todavia a primeira revelação que o quadro traz é a omissão, especialmente dos conectivos, na fala bimodal do intérprete. Sabemos que esses elementos são incorporados aos sinais em razão da organização espacial da língua, com o uso de diferentes estratégias: posicionamento do sinal no espaço, direção do movimento, direcionamento da cabeça e dos olhos, apontação a um referente ou a uma localização, classificadores, incorporação de referentes previamente identificados, entre outras (cf. QUADROS; KARNOPP, 2004).

Entretanto esses elementos não foram incorporados na sinalização do intérprete porque as palavras foram sinalizadas uma a uma. Assim, a mensagem do texto não foi perscrutada e a leitura consistiu na sinalização dos termos que possuem significação própria (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios), negligenciando aqueles que estabelecem relação entre os termos (artigos, conjunções, preposições), ou seja, a sintaxe.

Entendemos que a estratégia de mediação da leitura ficou a cargo do “julgamento” do intérprete quanto ao que é certo. Devemos entender que, apesar de sua experiência com a língua de sinais, ele não tem formação pedagógica, mas, aqui, parece que o fato de saber Libras se sobrepõe às destrezas da professora na autorização tácita que ela lhe dá na condução da aula. O que sobressai da estratégia de mediação do intérprete já foi percebido por pesquisadores da área do letramento: ler é decodificar as palavras.

Percebemos que nenhuma das duas estratégias de leitura, a leitura oral pelo intérprete e a leitura oral pelos alunos, possibilitou o acesso aos sentidos veiculados pelo texto porque valorizou o léxico em detrimento da sintaxe.

A sinalização de Verônica ainda é frágil. Bento e Rita também demonstraram dificuldades, necessitando que o intérprete pegue em suas mãos para corrigir aspectos paramétricos dos sinais. Verônica confunde [TODO-DIA] com [SEGUNDA-FEIRA] em razão da semelhança fonológica. Erra, também, ao articular [DEDICA] e [SIGNIFICA]. Da mesma forma que Verônica, todos vão ao quadro, demonstrando diferentes habilidades na repetição da sinalização na *leitura* proposta.



Ao serem chamados para a leitura, os alunos seguem o modelo dado pelo intérprete e vão repetindo termo a termo os itens do texto. Fernandes (2006, p. 11) fala da leitura sinalizada que pula elementos gramaticais e conectivos, afirmando que essa estratégia não traz compreensão, mas se configura em uma tentativa de “justapor as estruturas da Libras e do Português na leitura”. Ela afirma que a leitura sinalizada (bimodalismo) é um modelo linguístico inadequado e que perpetua a interlíngua<sup>33</sup> na medida em que dificulta ou mascara a distinção entre as estruturas particulares das duas línguas. Para a autora,

É fundamental que os professores reflitam sobre esses processos cognitivos envolvidos na leitura pelos alunos surdos para direcionar seu fazer pedagógico para a superação dessas barreiras que os impedem de incursar no mundo da leitura e da escrita pela experiência visual. Isso requer planejamento prévio e cuidadoso (p. 13).

Tive a oportunidade de refletir sobre essa aula com a professora. Na sessão de visionamento, ela relatou que sua perspectiva agora é outra e que entende que essa leitura não fazia sentido para os alunos. Entretanto, vendo o filme da aula juntas, notamos a empolgação dos alunos diante da oportunidade de ir ao quadro fazer a leitura, então perguntei-lhe: “*qual o motivo da empolgação dos alunos se a atividade não faz sentido para eles?*” e ela respondeu: “*eles estão acostumados a fazer o que a gente pede. O sentido de ir lá na frente, de participar, mas eu não consegui sensibilizá-los sobre a importância do trabalho*”. A fala da professora sugere que a participação espontânea dos alunos e o seu engajamento na leitura parece dar a impressão de que a aula está sendo uma atividade satisfatória tanto para eles como para ela, mas a professora revela que compreende outras motivações dos alunos, assim como o fato de seu trabalho não ter alcançado objetivos que ela teria estabelecido para a leitura: “*sensibilizá-los sobre a importância do trabalho*”.

Apesar das dificuldades com o texto, os alunos fizeram várias leituras do contexto trazido pelo tema. Após a leitura, os alunos eram perguntados sobre sua relação com o mundo do trabalho. Essas perguntas não recuperavam o sentido do texto, também não eram discutidas coletivamente, pois cada aluno respondia para o professor por meio do intérprete. Dessa forma, era perdida a oportunidade de fazer inferências e extrapolações de modo a construir um elo entre os alunos e o texto o que atenderia a segunda condição do texto, trazida por Salles-Lima et al. (2004), citada anteriormente.

---

<sup>33</sup> Interlíngua: compreende vários estágios que configuram a aprendizagem de uma segunda língua. Baseada em Brochado (2002), Quadros (2006) afirma que a interlíngua apresenta “hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua” (p. 34).

Quero me deter um pouco sobre as respostas dadas pelos alunos, tendo em vista o que Freire (2009) nos ensina sobre a leitura. Quero me pautar, também, na preocupação assumida pelos professores quando analisamos as entrevistas, quanto à necessidade de entendimento do mundo que os alunos precisam formar. Freire (2009, p. 11) nos diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e que esta é uma continuação daquela. Nas suas respostas, os alunos fizeram leituras muito claras do mundo. Os dois alunos que trabalham manifestaram sua relação com a chefia e colegas como um campo tenso em que eles se sentem marcados pela diferença.

Ao responder uma pergunta, Simão disse que os ouvintes são folgados e que ele trabalha muito, fazendo o serviço de ouvinte folgado. Ele disse que é o único surdo do seu trabalho, entretanto conseguiu dividir esse universo entre surdos e ouvintes como campo de disputas.

Bento disse que seu chefe sempre passa e o cumprimenta, demonstrou que ele evita uma aproximação maior. O aceno que ele fez é de alguém que cumprimenta de longe. Sua ironia é visível no aceno.

O fato de apenas dois alunos trabalharem, em uma classe de 13 adultos, remonta um longo tempo em que a pessoa com deficiência era vista como alvo de assistencialismo, entretanto essa realidade é diferente atualmente, como já tivemos a oportunidade de refletir e, apesar da garantia legal, o mundo do trabalho ainda é um sonho distante para muitas pessoas com deficiência que enfrentam o preconceito e a falta de capacitação. Especialmente para alguns dos alunos desta classe, entrar no mercado formal de trabalho significa perder a aposentadoria e com ela a segurança financeira, que é a posição de Jonas, já demonstrada.

Os demais não trabalham. Verônica disse que queria fazer pão; Raimundo, trabalhar na limpeza; Vera é aposentada e disse que se ocupa de tarefas domésticas, mas quer ter uma loja e Manoel quer ser policial. Observamos que Verônica e Raimundo, como Simone na análise anterior, não se preocupam em assumir funções de baixa qualificação, correspondendo à expectativa do mercado quanto à inserção de pessoas com deficiência, pois são sempre essas as vagas reservadas para as cotas. Já Manoel quer ser policial. Na verdade, como pessoa com surdez, ele não pode ser policial. Esse é apenas um auspício.

Apesar dessas claras interpretações do mundo, o intérprete tentou mitigar o argumento de Simão, dizendo que os ouvintes e os surdos trabalham e que ele trabalha muito, mas é reconhecido, pois seu chefe o libera para vir à aula na sexta-feira.

O contra-argumento tenta negar as contradições que o aluno denuncia e parece contribui mais para cultivar um espírito conformado (FREIRE, 1987) do que para ampliar as

interpretações sobre o mundo. Mais adiante, ao explicar a palavra “cansar” explícita no texto, o intérprete deu o próprio exemplo, dizendo que não se cansa porque trabalha feliz aqui na instituição, onde encontra com os surdos, bate papo com eles e, de igual modo, citou a professora que também não cansa porque trabalha feliz. Essa postura ratifica a visão trazida pelo texto e não inclui as leituras que os alunos fazem da própria realidade, mas Paulo Freire (1987) adverte:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto (p. 87, grifo do autor).

Parece haver uma tentativa de convergência para os sentidos veiculados no texto a respeito do trabalho, uma tendência à naturalização, no sentido goffmaniano, em que as relações de poder presentes no ambiente de trabalho dos alunos são tratadas como óbvias. Ao exemplificar os significados, com argumentos apoiados em atitudes “corretas”, há uma negação das contradições que eles vivenciam e dos sentidos subversivos que eles querem revelar a partir de suas impressões sobre o mundo. Nesse caso, o texto é apenas um pretexto para se falar do trabalho, mas não há uma leitura crítica que estabeleça relação entre ele e as falas dos alunos.

A própria situação do Simão é inusitada. O chefe o libera para vir à aula às sextas-feiras. Tive a oportunidade de trabalhar durante seis anos fazendo a colocação e o acompanhamento dos surdos no mercado de trabalho e vivenciei muitas situações em que a empresa não dava nenhum valor ao funcionário surdo. Contratava-o apenas para atender à Lei de Cotas<sup>34</sup>. Alguns patrões relevavam os atrasos e as ausências constantes dos trabalhadores com deficiência. Certa vez ouvi um funcionário sem deficiência dizer: “Eles só estão aqui porque são deficientes, não sabem fazer nada, enquanto eu tenho que ralar muito para não perder este emprego”. Devo dizer que esta não é a situação mais comum que constatei, o mais comum é uma exploração desses trabalhadores e designação de vagas de baixos salários e

---

<sup>34</sup> **LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991.** Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I - até 200 empregados, 2%; II - de 201 a 500, 3%; III - de 501 a 1.000, 4%; IV - de 1.001 em diante, 5%.

pouca ou nenhuma oportunidade de ascensão. Já, no caso do Simão, fico imaginando qual é a conotação que sua empregabilidade tem diante de seus colegas de trabalho como funcionário que é liberado uma vez por semana, dentro do turno de trabalho, para ir à escola.

Quero ressaltar que, na sessão de visionamento, a professora relatou que compreendeu os sentidos trazidos pelos alunos, entretanto disse que não tinha condição de avançar a discussão em razão de não poder falar com eles. *“Percebi a importância deles colocarem essas coisas, mas eu sentia muito isso, de não, eu não tinha fluência pra me aprofundar nisso e também não podia ficar interrompendo o tempo todo, o intérprete tava seguindo uma linha de raciocínio”*. Com suas palavras, a professora nos ajuda a confirmar a natureza linguística do conflito ao indicar que *“não tinha fluência pra me aprofundar nisso”*. Também confirma a delegação de sua autoridade ao dizer que *“não podia ficar interrompendo o tempo todo, o intérprete tava seguindo uma linha de raciocínio”*.

#### **3.2.2.4 Categoria XVII: Lições sobre a leitura aprendidas na aula de leitura**

Após a leitura individual mediada pelo intérprete, tem início o estudo do vocabulário, agora, proposto pela professora. O intérprete sublinha as palavras indicadas pelos alunos no texto projetado no quadro, trabalha o significado e pede que repitam o sinal correspondente. Algumas palavras são digitadas com o objetivo de possibilitar a incorporação da ortografia. Os alunos participam ativamente, porém os significados das palavras não foram explorados dentro dos sentidos constituídos no texto.

A participação dos alunos foi intensa, contribuindo para que o tempo gasto nessa etapa da aula fosse o dobro daquele utilizado na leitura individual. Foi um momento descontraído, contrastando com a tensão do momento da leitura. Os alunos assumiram os papéis requeridos para esse evento e a familiaridade com as rotinas envolvidas no estudo do vocabulário contribuiu para a mudança no clima interacional, possibilitando que os alunos aplicassem seus esquemas de conhecimento.

O tempo gasto nessa tarefa, 40 minutos, por si só, já é um interessante indicador de como as preferências do professor e dos alunos inclinam-se. É verdade que a pesquisadora fez algumas sugestões de como aquela atividade poderia ser explorada, falando a língua dos professores por ser, ela também, partícipe da cultura do vocabulário que somente com o distanciamento pode ser visto de uma forma crítica, mas o registro feito no diário de pesquisa deixa entrever que a pesquisadora compartilhava o mesmo sentimento dos docentes naquele dia:

Na hora do intervalo, conversamos sobre a aula. Professora e intérprete estavam animados com a participação dos alunos. “*A aula fluiu*”, disse-me a professora (DIÁRIO DE PESQUISA, 10 maio 2013).

A centralidade no vocabulário tem sido motivo de crítica na literatura da área da surdez. Mostra, ainda, como as práticas enraizadas na tradição docente são mais fáceis de encarar, o que torna sua habituação mais resistente à reflexão. Se todos trabalham, se os alunos participam com afinco, vão à frente com alegria quando solicitados, por que questionar? Vemos, nessa aula, duas configurações quanto às práticas: quanto mais tenso, mais arranjado; quanto mais habituado, mais irrefletido.

Esses dois processos desafiam-nos a encontrar saídas, apontar caminhos, entretanto não há como receitar um passo a passo. Um bom começo seria aceitar que professores e alunos precisam romper as fronteiras que limitam seus espaços, como espaços de disputas e, a partir daí, passarem a aprender uns com os outros. Uma pedagogia para a surdez deve ter como princípio a alteridade: o professor deixa-se modificar pelo aluno, já não é mais o mesmo depois de conhecê-los. Sua prática agrega, agora, as estratégias e os recursos demandados pelos alunos.

Não podemos mais conceber que professores só aprendem com outros professores. O passo a passo não é desimportante, mas o professor deve ser capaz de saber quais seus objetivos, suas motivações, se elas são legítimas e se elas fazem sentido em um conjunto de valores em que os surdos comparecem como legítimos. Assim, o professor poderá articular seu conhecimento e sua experiência com as necessidades reais dos alunos, para pavimentar o caminho a ser percorrido por ambos, o professor ensinando e o aluno aprendendo, o aluno ensinando como aprende e os professores aprendendo como ensina, como diz Freire (1987, p. 68): "educador-educando e educando-educador".

Esse ponto inicial precisa ser complementado pelo conteúdo específico que o professor deve buscar como construtor de conhecimento, pois não podemos, agora, pensar que professores e alunos encontrarão as saídas apenas se mergulharem no mundo um do outro. Os saberes da prática devem orientar a tomada de direção entre o que o professor conhece dos alunos e o que tem como objetivo para eles. O que se tem como pedagogia para os surdos? Em que direção andam essas pesquisas? Como elas ressoam na sala de aula onde exerço minha prática? Essas e outras perguntas levarão os professores a posicionarem-se dentro do campo e contribuirão para sua expansão, não como consumidores de conhecimentos produzidos heteronomamente, mas como produtores de conhecimento legitimados pelas suas práticas.

### ***3.2.3 “QUAL É A PALAVRA EM PORTUGUÊS?” Preenchendo o vácuo interacional na construção da escrita***

Utilizarei a microanálise etnográfica para examinar a aula a seguir. Contarei, ainda, com categorias da Sociolinguística Interacional para descrever e interpretar as influências recíprocas que a professora e os alunos exercem no contexto da aula onde estão engajados na interação face a face e desempenham papéis sociais revelados na forma como assumem seus direitos e obrigações na estrutura participativa. Essa estrutura é provedora das condições de aprendizagem na medida em que as expectativas recíprocas são satisfeitas pelos interagentes. Essa análise faz um contraponto com a anterior porque mostra que, quando o professor compartilha a língua e, com ela, os mesmos mecanismos e rotinas discursivas dos alunos, ele pode adentrar aos sentidos trazidos por eles na construção do conhecimento. O objetivo é revelar tanto aspectos da estrutura participativa quanto aspectos da mediação no ensino de segunda língua que incorporam as estruturas conversacionais dos alunos e revelam a relação das duas línguas no aprendizado da escrita pela análise linguística das produções dos alunos, lembrando que o contexto interacional nesta aula é muito diferente daquele da aula de leitura anteriormente analisada, dando-nos a oportunidade de superar as questões de ordem estrutural e dirigir o olhar para microestruturas conversacionais, observando comportamentos da professora e suas consequências na aprendizagem dos alunos.

Quero, ainda, ressaltar modos próprios de se relacionar com a língua portuguesa que se manifestam no processo de aprendizagem da escrita, fazendo um exercício de inserção da historicidade dos alunos quando da análise dos seus erros e das trajetórias cognitivas que percorrem no contato com o Português escrito. Poderia utilizar excertos de várias aulas, mas preferi analisar 14 minutos de uma única aula para ressaltar esses aspectos, pois os enunciados carregam vozes, no sentido bakhtiniano, em que entendimento da situação social de produção das sequências do evento potencializa nossa compreensão.

#### **3.2.3.1 Categoria XVIII: Lições de escrita a partir da fala espontânea**

É uma segunda-feira, dia 27 de maio de 2013, P1 (30 anos) conduz a aula e os alunos estão contando o que fizeram no final de semana. Após o momento de relato espontâneo, a professora os chama um a um para registro no quadro daquilo que contaram. Márcia é a quarta aluna a ser chamada ao quadro e a professora repete a pergunta:

P1: – [O QUE VOCÊ FEZ SÁBADO E DOMINGO?]

P1 cruza os braços, pondo fim ao seu turno. O cruzamento de braços é um sinal cinestésico que segura o silêncio, comunicando ao interlocutor a necessidade de oferecimento de resposta. A aluna demora e P1 enfatiza:

P1: – [NADA?]

P1 relaxa as mãos e acompanha com expressão facial, enfatizando a pergunta. O relaxamento das mãos indica que a professora encerrou o seu turno.

Márcia: – [BRINCADEIRA.]

Há uma mudança de *frame*, de conversa séria de sala de aula para uma brincadeira.

P1: – [AH!]

Márcia: – [DOMINGO TEM A REUNIÃO EVANGÉLICA, CULTO. EU CONVERSEI COM, COM... DESCULPE, ESQUEÇA ISSO. DOMINGO EU LAVEI ROUPA COMO ELE (Cláudio) E LIMPEI A CASA, ARRUMEI TUDO. PRIMEIRO EU LAVEI A ROUPA NA MÁQUINA (sinal LAVAR-NA-MÁQUINA). EM SEGUNDO LUGAR, EU FIZ COMPRA: CARNE, OUTRAS COISAS].

(P1 mostra para Márcia a palavra “lavar” escrita no quadro na frase de um colega que a antecedeu)

A aluna começa a falar de um evento da sua prática religiosa, mas logo muda o tópico, demonstrando seu desenvolvimento quanto à competência comunicativa, pois há uma convergência para tópicos preferenciais que mostra a interferência Sociolinguística pela tentativa de alinhamento com a eleição de conteúdos semelhante aos relatos já apresentados por seus colegas, referente às tarefas cotidianas. Ao mostrar a palavra “lavar”, P1 apresenta um apoio na modalidade escrita da língua, que constitui um andaime para aquisição e fixação da palavra.

P1: – [OLHA SÓ] (apaga a palavra “lavar” e continua) [PRIMEIRO ELA LIMPOU A CASA. QUE VERBO VAMOS USAR?] (P1 vira-se para um cartaz afixado na porta para procurar o verbo. Continua articulando [VERBO, VERBO] para que a turma entenda a classe gramatical e depois articula [LIMPAR], [LIMPAR], [LIMPAR], [LIMPAR] e pergunta enquanto aponta o cartaz): [QUAL É A PALAVRA? QUAL? COMEÇA COM A LETRA “L”.]

P1 pede que os alunos procurem a palavra já estudada, dando pistas de contextualização ao dizer que começa com L. Ao pedir que os alunos encontrem a palavra já

escrita, a professora dá preferência às estratégias visuais para sua descoberta e, ao buscar a palavra do cartaz para a frase, P1 usa a estratégia de reconceptualização que é de suma importância para que os alunos, sem acesso às propriedades sonoras da palavra, aprendam os diversos contextos em que ela pode ser usada, incorporando outras possibilidades de apreensão.

Raimundo: – L-A-V-A-R (mesmo sem procurar a palavra, os alunos manifestam-se fazendo a digitação).

P1: – [OUTRA, OUTRA] (os alunos tentam enxergar o cartaz)

Cláudio: L-A-V-A-R

P1: [NÃO, OUTRA, OUTRA]

Joana: L-I-M (P1 ratifica a aluna mantendo a apontação e a cada letra digitada, P1 comemora e escreve no quadro) [COMO TERMINA? VAMOS, PROCUREM NO CARTAZ.]

Cláudio: – T (e espera ratificação)

(Raimundo aproxima-se do cartaz para enxergar melhor).

Joana: – L-I-M-P-A-R

Raimundo: – (queixa-se por Joana ter acertado antes dele, mas acaba parabenizando-a, levantando o polegar) [ÓTIMO].

Primeiramente, Raimundo reclama da aluna porque acertou antes dele. Depois, tenta mitigar o próprio ato, parabenizando-a. Nessa ratificação paritética, Raimundo marca o grau de polidez que os alunos procuram manter dentro de sala.

P1: – [PRIMEIRO ELA LIMPA A CASA E DEPOIS? LAVA ROUPA NA MÁQUINA]. (escreve o ordinal 1º diante do verbo limpar e, embaixo, o ordinal 2º para o próximo verbo) [LAVAR: QUAL O NOME? LAVAR, QUAL O NOME EM PORTUGUÊS?]

P1: – [NÃO, ESSE NÃO. “LAVAR”, QUAL O PALAVRA EM PORTUGUÊS?]

Raimundo: – L-A-V-A-R (mostra pela digitação).

P: – [ISSO] (ratifica apontando e volta-se para registrar no quadro)

Raimundo: – [LAVAR-NA-MÁQUINA] (articula o sinal).

O sinal [LAVAR-NA-MÁQUINA] desencadeia um conflito sociocognitivo diante da possibilidade de uso de um verbo “lavar”, em Português, para os dois sinais em Libras [LAVAR] e [LAVAR-NA-MÁQUINA] e o aluno fixa a aprendizagem, repetindo o sinal em LS. Dessa forma amplia seu vocabulário em LS pelo processo de reconceptualização.

P1: – [AGORA QUERO QUE REGISTRE A FRASE. VOCÊ LIMPOU A CASA, LAVOU A ROUPA, O QUE VOCÊ FEZ MAIS?]

Márcia: – [LIMPEI O BANHEIRO.]

P1: [SIM, JÁ ESTÁ AQUI. O QUE MAIS?]

Márcia: – [FIZ COMIDA, ARROZ; FIZ COMPRA, FEIJÃO.]



P1: - [COMPRAR, COMPRAR. QUERO QUE PRESTEM ATENÇÃO AQUI] (enquanto P1 escreve o ordinal 3º para o próximo verbo, alguns alunos repetem o sinal [COMPRAR]. P1 escreve a letra “c” e pergunta): [QUAIS SÃO AS OUTRAS LETRAS?]

P1 apresenta o sinal [COMPRAR] de forma enfática, acrescentando elementos extralinguísticos ao tópico que os alunos devem aprender. A apresentação do sinal é seguida pela repetição dos alunos em um processo de aprendizagem das duas línguas LS e LP. Ninguém responde e P1 começa a dramatizar o verbo "comprar" andando pela sala, como se estivesse no supermercado, empurrando um carrinho e colocando coisas dentro dele. Ela solicita a escrita em Língua Portuguesa, dando pistas de contextualização, “*começa com c*”. P1 é enfática ao oferecer as pistas. Enquanto reitera o sinal [COMPRAR], esperando que os alunos forneçam a ortografia da palavra em Português para registro no quadro. O uso da LS como língua de instrução no ensino da LP apresenta o fenômeno da alternância de código em movimento contínuo. P1 oferece pistas de contextualização, especialmente proxêmicas<sup>35</sup>, que impulsionam os alunos no trabalho cognitivo quanto à solução do desafio proposto. P1 é muito boa na dramatização, especialmente porque incorpora elementos da LS, construindo uma sequência imagética do conteúdo.

(Raimundo (54 anos) chama a atenção de P1 para si acenando e começa a digitar) C-A-R (Ele é enfático ao balançar os braços para conquistar o olhar da professora) C-A-R.

P1: – [CALMA, CALMA. REPETE]

P1 começa mitigando a reação ao erro de Raimundo. Na verdade, ele não erra porque parece digitar a palavra “carne”, mas a professora quer o verbo “comprar” que começa com a mesma letra. Em seguida, identifica, pela apontação, uma aluna que acerta a segunda letra. A apontação de P1 tem uma dupla função: a ratificação e a criação de atenção comum, pois, enquanto mantém o dedo apontado, sustenta o turno da aluna e dirige a atenção da turma para ela. Outra aluna acerta a segunda letra e P1, com uma mão, registra a letra e com a outra mantém a apontação para a segunda aluna reorientando o olhar dos colegas. A aluna erra a terceira letra, mas outra aluna acerta e P1 dirige o indicador a esta, concedendo-lhe o turno e redirecionando a atenção dos alunos. A aluna anterior acerta a quarta letra e P1 volta a indicá-la, depois erra, mas P1 mantém a apontação enquanto registra a letra errada I, mudando sua estratégia na ativação dos conhecimentos dos alunos. Depois questiona:

---

<sup>35</sup> Pistas de contextualização proxêmicas dizem respeito aos recursos que a professora disponibiliza com sua movimentação no espaço para que, junto com outros elementos simbólicos, os alunos construam uma base contextual para interpretação da mensagem.

P: – I?

P1 faz uma avaliação negativa, sugerindo que não é aquela letra e uma aluna digita “E”. P1 continua avaliando negativamente e outra aluna digita “A”. P escreve o A (COMP\_A\_), mas deixa um espaço. Os *feedbacks* dados pela professora variaram entre avaliar negativamente o erro e aceitar a resposta incompleta. As ações responsivas da professora promovem novos conflitos cognitivos que impulsionam os alunos na busca das respostas corretas.

P: – [QUE LETRAS FALTAM AQUI E AQUI?] (mostra os espaços na palavra).  
 “R” (alguém digita) [E AQUI?] “L” (P digita COMPLAR e questiona o “L” e os alunos arriscam várias letras).

Precisamos observar que /r/ e /l/ são dois fonemas muito próximos, ambos líquidos e com o mesmo ponto de articulação, o que poderia ser compreendido como dificuldade de lidar com essa proximidade se os alunos fossem ouvintes, mas, no caso concreto desse “erro”, é preciso compreender essa produção. Como suas experiências com a Língua Portuguesa são visuais, especulamos que pode ser pelo fato de verem /r/ e /l/ aparecerem como segunda consoante no padrão consoante-consoante-vogal (CCV), levando os alunos a trocá-las. Ao escrever a letra dada, mesmo que errada, professora convida o grupo à reflexão, pois a fixação da grafia não se dará pela memória sonora, mas pela memória visual.

Raimundo: – “E”.

O aluno estende o braço e o movimenta intensamente como forma de obter o turno. Para isso, ele precisa entrar no campo visual de P1 que controla a estrutura de participação. Ele já havia acertado a letra, mas a professora não o viu e essa é a segunda tentativa.

P1: – [NÃO]  
 – “R”. (digitação de outra aluna).  
 A professora registra e a relação dos verbos no quadro fica assim:  
 1) LIMPAR.  
 2) LAVAR.  
 3) COMPRAR.

### **3.2.3.2 Categoria XIX: Léxico e sintaxe na aquisição de português**

Após o registro dos verbos, P1 escreve o nome da aluna e delimita o espaço, no quadro, onde ela deverá escrever as suas frases, resguardando o espaço de seus antecessores. Aponta para o primeiro verbo e pede que registre a frase. P1 articula [EU], lembrando que a frase começa com o pronome.

P1: – [VOCÊ DEVE COMEÇAR COM A PALAVRA “EU”]

Márcia: – [EU SEI] (e registra “Eu limpo”)

P1: – [O QUE VOCÊ LIMPA?]

Márcia: – [CASA].

A aluna acerta a concordância verbal na primeira tentativa, demonstrando boa incorporação de norma da Língua Portuguesa inexistente na LS quanto à flexão do verbo. O processo de aquisição de Língua Portuguesa é extremamente diferenciado daquele observado em aprendizes que têm acesso às propriedades sonoras da língua, pois, enquanto demonstram ter aprendido aspectos mais complexos da língua, em outros que pareçam mais fáceis, demonstram não dominar. Márcia, ao mesmo tempo em que faz uma flexão verbal, não consegue escrever a palavra casa, demonstrando que seus ritmos e etapas na construção da escrita apresentam aspectos muito variáveis.

P1: – [CASA, COMO SE ESCREVE, OLHA LÁ A JOANA ESTÁ TE AJUDANDO.]

Márcia: – [OK] (e escreve, com a ajuda de Joana) “Eu limpo casa”.

P1 aceita a interferência linguística manifestada na ausência do artigo “a”, necessário em Língua Portuguesa, uma vez que a casa é definida, mas é uma regra inexistente na LS.

P1: – [AGORA O SEGUNDO VERBO. ESCREVE NA LINHA DE BAIXO].

P1 utiliza a sequência ordinal para organizar o trabalho da aluna. Também, apaga o primeiro verbo da lista e traz a mão da aluna até o início da segunda linha, demonstrando preocupação não apenas com a aquisição da língua, mas com a tecnologia da escrita em relação à organização espacial das frases. Márcia começa a escrever sem o pronome e P1 faz nova mediação em relação ao sujeito da frase:

P1: – [O QUE FALTA AQUI?]

Márcia: – [EU] (Ela apaga tudo e escreve "Eu lavo").

P1: (faz uma pergunta fora do foco da filmadora).

Márcia: – [LAVO ROUPA NA MÁQUINA. LAVO ROUPA JUNTO, JUNTO COM TÊNIS SUJO]

P1: – [ROUPA, QUAL A PALAVRA? VAMOS AJUDÁ-LA?]

\*Raimundo: – A-P (balança os braços intensamente para ser ouvido/visto) P-+++L-A-V-A-R.

\*Verônica fala: – Lavar (lendo a digitação de Raimundo).

\*Rita: – L-A (tentando imitar a digitação de Raimundo).

Para concluir a escrita da nova frase, a professora convoca a turma para ajudar Márcia, fazendo que eles mobilizem estruturas cognitivas como se estivessem na frente, sendo responsáveis pela tarefa. As normas da estrutura de participação são quebradas e os alunos começam a falar ao mesmo tempo (\*). Raimundo tenta entrar do campo visual para ter a atenção da professora. Ele balança os braços como se dissesse [OLHA PARA MIM, OLHA]. P1 não o vê, pois está incentivando a participação coletiva, convidando os alunos a pensarem na solução. O aluno compreende e para de chamá-la, demonstrando alinhamento quanto às regras de participação da sala, por isso sua resposta não é notada pela professora. Verônica e Rita repetem sua digitação, mas Joana trabalha com o sinal [JUNTO] pronunciado por Márcia.

\*Joana: – [JUNTO, LAVAR, JUNTO, JUNTO, JUNTO. C-O-M]

Novo conflito cognitivo. Joana ressalta o sinal [JUNTO] que ela vê na fala de Márcia e articula repetidas vezes. Ao final, digita C-O-M, fazendo a tradução de [JUNTO] em LS por "com", em Português. Interessante porque lembrou que P1 havia ensinado que, em alguns casos, o sinal [JUNTO] em LS, pode ser traduzido pela preposição “com”, em Português. Nesse momento, sua reflexão acessa informações já obtidas, levando-a a contextualizar uma aprendizagem anterior na situação atual.

\*Jonas: – [ROUPA, ESTENDER, CERTO? ESTENDER ROUPA, MONTE DE ROUPA EMPILHADA]

\*Rita: – (LAVAR, LAVAR, LAVAR, ISSO.)

O contexto trazido por Márcia tem efeito tanto em Joana quanto em Jonas, levando-o a fazer uma expansão do tópico. É possível dizer que ele está entendendo o assunto porque, apesar do nível muito elementar quanto à aquisição da LS, ele traz para o contexto outras ações relacionadas à atividade em discussão, mas ele fala sozinho porque toda a atenção da turma está direcionada para Joana. De igual forma, Rita que também tem suas fragilidades quanto à LS, repete a digitação dos colegas. Ela não articula sinais inéditos, mas sua repetição

também demonstra convergência ao tópico, além da fixação do sinal. São diferentes formas de participação, pois a atividade fomenta o desenvolvimento de habilidades diferentes nos alunos de acordo com suas possibilidades: compreensão do contexto discursivo, apropriação de novos sinais, compreensão da estrutura da frase, relação entre as línguas, ampliação do repertório. P1 pergunta fora de foco (possivelmente, “*o que Márcia lava?*”) e os alunos respondem juntos:

\*Raimundo, Rita e Jonas: – [ROUPA]. E a professora pergunta como escreve.

P1: – [NÃO GENTE, LAVAR ROUPA, ROUPA, NA MÁQUINA. QUAL A PALAVRA?]

Raimundo: – A-P (busca ratificação) O-V-O+++V-O

A professora é enfática, desafiando os alunos a buscarem, em Português, a palavra para o sinal que está sendo apresentado. A falta de ratificação da professora faz Raimundo desistir de um caminho promissor: A-P que são letras da palavra “roupa”, nas suas tentativas iniciais. Mas ele não desiste e começa a digitar “V” e “O”, talvez a respeito da flexão do verbo lavar: “lavo”, O-V-O+++VO e não mais quanto ao substantivo “roupa”. Convém ressaltar que Joana monopoliza a atenção da professora e que ela tende a ratificar os alunos mais assertivos nessa hora, negligenciando os que erram mais.

P1: – [O QUE ELA LAVA?] (mostra a palavra “ROUPA” já escrita em outra frase e a aluna copia).

A tensão da negociação de significados, em razão das condições de produção, leva a professora a permitir uma solução fácil, sugerindo a cópia da palavra. Se ela investisse mais, talvez os alunos descobrissem que a palavra já havia sido escrita no quadro.

Joana:– R-O-U-P-A [LAVAR, PRONTO.]

P1: [PRONTO, PRONTO] (apaga o segundo verbo e pede que a aluna escreva a terceira frase).

[...]

P1: – (chama a atenção da aluna porque começou a frase sem o pronome).

Novamente, a colocação do sujeito exige mediação. Português é uma língua que tende ao preenchimento do sujeito. Mesmo que seja omitido, recursos morfossintáticos o explicitam. Possivelmente, por isso, a P1 insiste no uso do pronome. Bernardino (2000) informa que os itens pronominais, em Libras, são basicamente elementos dêiticos (indicados pela apontação). Talvez, por isso, a aluna não considere relevante transformar sua apontação

para si mesma em um item lexical na escrita em Língua Portuguesa. Nesse sentido, a mediação repetida e enfática ajuda-a a monitorar-se em novas ocorrências quanto às diferenças entre as duas línguas.

Márcia: – [EU COMPR@<sup>36</sup>]. (registra no quadro: “eu compo”)  
P1: – (observa o erro na escrita do verbo).

A aluna registra “eu compo”, depois da mediação, apaga e registra “eu compro”, demonstrando dificuldade que pode ser tanto de incorporação das letras da palavra, que seria um caso fonético (supressão do /r/) de difícil identificação sem acesso ao som da palavra, como poderia ser a não identificação do radical do verbo, o que seria uma inconsistência morfossintática.

\*P1: [O QUE VOCÊ COMPRA? CELULAR?]  
Márcia: [NÃO TENHO]  
\*Jonas: [CELULAR, CELULAR, COMPRAR CELULAR]

P1 faz um contraste apontando o celular como item das compras da aluna. A estratégia da professora é mostrar um item improvável para que ocorra a convergência para o tópico, mas Jonas observa P1 e repete os sinais. Com essa repetição, ele aprimora aspectos da articulação, mas ele não consegue entender a estratégia da professora e o item novo causa um conflito.

P1: – [ENTÃO, O QUE VOCÊ COMPRA?]  
Márcia: – [MINHA MÃE VAI JUNTO]  
P1: – [COMPRAR, COMPRA O QUÊ?]  
Márcia: – [ARROZ, FEIJÃO]  
P1: – [ELA COMPRA ARROZ, FEIJÃO]  
\*Joana: – [ARROZ, FEIJÃO]  
\*Raimundo: – [CELULAR, SINAL ELA FEZ, CELULAR]  
\*Verônica: – [COMPRA DIVERSAS COISAS, F-E-I-J-Ã-O]  
\*Jonas: – [CELULAR] (aponta para Raimundo pedindo ratificação)

Ao responder [MINHA MÃE VAI JUNTO], talvez a aluna queira informar que é a mãe quem paga as compras, ou seja, é a mãe quem compra, pois a resposta não é uma sequência lógica do par adjacente. Os alunos falam simultaneamente, demonstrando vários níveis de compreensão. O sinal [CELULAR] também chamou a atenção de Raimundo que ficou sem entendê-lo no contexto da conversa. Martins (2010) demonstra como aspectos

<sup>36</sup> @ representa a falta de elementos morfossintáticos em LS para marcação da flexão verbal.

prosódicos e pragmáticos da fala do professor conduzem os alunos para outros campos semânticos, diversos daqueles abordados. O conflito cognitivo revela-se na dificuldade de alinhamento com a presença do novo tópico, mas revela, também, aspectos da competência comunicativa dos alunos, pois o estranhamento ao novo item demonstra que eles estavam acompanhando e entendendo a discussão. Joana atenta para o sinal dos itens comprados e Verônica, para a sua ortografia em Língua Portuguesa.

### **3.2.3.3 Categoria XX: historicidade dos alunos na escrita da língua portuguesa**

P1: – [OK, PRESTEM ATENÇÃO AQUI (P1 faz o gesto habitual com os braços abertos em frente ao tórax, circulando a apontação sobre o U, dirigindo a atenção dos alunos para o quadro)]

Joana: A-R-O-Z

[...]

P1: – [SÓ ISSO?] (P1 pergunta depois que Márcia termina de escrever).

Márcia: – [SÓ ISSO.]

P1: – [ENTÃO PRONTO. OLHA, OLHA, A COLEGA ESTÁ FALANDO CARNE, VOCÊ COMPRA CARNE?]

Márcia: – [SIM, MUITO. COITADA DE MIM AINDA TEM MAIS COISA PRA COMPRAR?]

P1: – [ENTÃO ESCREVE.]

Márcia: – [AH! NÃO! ESCREVER MAIS UM?]

Raimundo: – C-A-R-N-E, C-A-N-R-E.

Rita: – C-R (observa os colegas e tenta imitar a digitação).

Joana: C-A-N-E-R

Márcia: C-A-N-E-R? (mostrando a digitação para P1)

P1: – [OLHA A SUA COLEGA].

Márcia: (escreve trocando as letras).

P1: (pede a ajuda dos colegas e digita junto com eles. Por fim, digita a palavra para a aluna, desfazendo as confusões quanto à ordem das letras).

A professora convoca a turma, mais uma vez, fazendo-a colocar em movimento processos cognitivos na composição ortográfica dos itens. Márcia demonstra cansaço diante de mais um item proposto pela colega. Observo que, mais uma vez, Raimundo não é ratificado. Na falta de pistas que poderiam levar os alunos a chegar à escrita da palavra, a professora acaba oferecendo a resposta. Na palavra “carne”, os alunos não erram as primeiras duas letras, mas fazem todas as trocas possíveis com as três últimas. Márcia continua trocando as letras: C-A-N-R-E. P1 repete até que ela acerta a sequência e depois corrige os alunos, pedindo que repitam a digitação. A dificuldade que os alunos ouvintes costumam apresentar nesta sílaba de padrão CVC, “car”, é a queda da segunda consoante /r/, mas os nossos alunos revelam que não identificam a divisão silábica da palavra uma vez que suas dificuldades recaem sobre a ordenação das letras da palavra como um todo, demonstrando, por um lado, a

(des)importância das informações sonoras da palavra e, por outro lado, a dependência de processos mnemônicos para sua constituição gráfica.

A tensão do momento e a falta de uma resposta certa levam a professora a desistir de motivar os alunos em busca da ortografia correta. As diversas tentativas dos alunos demonstram a dificuldade de incorporar a ordem das letras das palavras.

Lembrei-me de certa vez que inseri um aluno surdo no Superior Tribunal de Justiça (STJ) como estagiário, quando eu trabalhava com a colocação de trabalhadores surdos no mercado de trabalho. Eu estava mediando a entrevista e a funcionária do Recursos Humano informou que ele iria trabalhar com o ministro Ari Pargendler e eu repeti para o estagiário: [SEU CHEFE É UM MINISTRO. O NOME DELE É ARI]. Apresentei apenas o primeiro nome, tentando minimizar as dificuldades do aluno. Ele passou a digitar: A-R-I, A-R-I e funcionária perguntou: – "*O que ele está fazendo?*" E eu disse: – "*Repetindo o nome do chefe, Ari, para não esquecer*". Ela retrucou: – "*Mas aqui ele é conhecido por Pargendler*". Então, expliquei para o aluno e ele pediu que eu escrevesse. Escrevi em um papel e ele ficou repetindo: "P-A-R-G-E-N-D-L-E-R, P-A-R-G-E-N-D-L-E-R", várias vezes. A funcionária levou-nos, então, para conhecer o gabinete do ministro e, ao descermos do elevador, o aluno viu o nome escrito na porta e disse: – [ESPEREM AÍ], sacou o celular e fotografou o nome para não esquecer. Fernandes (2006) afirma que a língua portuguesa para os surdos é aquilo que eles podem ver. Isso acontece porque não têm apoio da memória auditiva para compor a notação gráfica.

Por isso, para subsidiar o aprendizado da língua escrita, Rodrigues (2009) nos diz que é importante que o professor proponha atividades quanto ao número de letras da palavra, como começa, como termina e qual a ordem das letras. Para Bortoni-Ricardo (2004), é importante que o professor conheça a natureza dos erros e porque eles ocorrem para que saiba planejar o material didático que possibilitará o aprendizado da língua.

A análise desses minutos faz um *zoom*, possibilitando que aspectos que passam despercebidos na aula possam ser revistos com cuidado e atenção. Há vários aspectos dessa aula que podem servir para nossa reflexão quanto ao que intencionei descrever e interpretar, mas, em primeiro lugar, o conteúdo da aula é retirado de uma prática oral rotineira, que é o “conto do final de semana”, que já vimos anteriormente. Cazden (1991) fala que o tempo compartilhado pode ser uma oportunidade para construção do texto escrito. Quadros e Schmeidt (2006) também afirmam que as produções dos alunos em sinais são ótimas referências ao ensino da escrita em Língua Portuguesa. A professora propõe uma prática de escrita coletiva e os alunos se beneficiam tanto do aprendizado da estruturação frasal quanto



da ortografia das palavras, sendo que esta exerce maior atração à participação dos alunos. Eles se mostram desafiados quanto à composição ortográfica das palavras, mas não podemos esquecer as palavras de Stumpf (2005) quando diz que as maiores dificuldades dos surdos estão na sintaxe e não no léxico.

A colaboração entre alunos e professora é facilitada pelo uso da mesma língua e pelo compartilhamento de rotinas comunicativas que a professora traz do seu conhecimento da LS e de seu convívio com os surdos. Assim, ela pode ratificá-los, adentrar em pormenores, dramatizar situações, expandir seus turnos, explicitar tópicos que provoquem dúvidas. As estratégias discursivas são administradas na estrutura de participação adotada na sala que é facilitada pela organização das cadeiras em U, possibilitando a visualização de todos por todos, bem como a eliminação de possíveis ruídos à comunicação com a interposição de obstáculos à percepção visual. Essas condições físicas do ambiente favorecem o processo interacional e a criação de oportunidades de aprendizagem.

A ratificação dos alunos se dá, basicamente, pela apontação da professora que, dessa forma, também administra os turnos dos alunos, possibilitando que eles aproveitem a participação dos colegas e, a partir delas, controlem as próprias participações. Esse envolvimento coletivo permite que possam entender as regras de funcionamento da interação na turma para se autogerenciarem.

Nesse clima, os alunos participam ativamente. É importante ressaltar momentos da aula onde a professora fez concessões. Talvez pela tensão ou pela demora dos alunos em oferecer a resposta certa. Lima-Salles (2001, p. 143) adverte para a necessidade “de explicitar os mecanismos gramaticais inexistentes na Libras”. Seguindo esse princípio, o professor deve aproveitar suas ocorrências para promover a reflexão sobre a estrutura das diferentes línguas que o estudante bilíngue está usando. É importante que o aluno aprendiz surdo aprenda as diferenças existente entre a LS e a língua escrita que está aprendendo.

É o caso quando a aluna escreve “*Eu limpo casa*”. Na estrutura do sintagma nominal: limpo casa (sentido genérico de casa), a professora poderia explicar as diferentes operações utilizadas em Língua Portuguesa para diferenciar o genérico do não genérico, utilizando determinantes. “*Eu limpo a casa*” ou “*eu limpo a minha casa*”: a presença do artigo ou do pronome possessivo individualiza o referente (casa) no contexto do predicado.

Há ocasiões em que se observa negligência quanto à ratificação dos alunos, creio que essa lacuna não pode ser atribuída à falta de habilidades linguísticas da professora, mas a outros fatores pessoais, talvez a falta de percepção da própria postura e do desconhecimento

de suas conseqüências, pois os alunos pouco ratificados têm menos oportunidades de construir conhecimento.

A análise apresenta uma gama de ocorrências quanto à construção da escrita que podem ser entendidas se os antecedentes sociolinguísticos dos alunos forem considerados na análise: prática religiosa, idade, nível de aquisição das duas línguas, possibilidade de uso de resíduo auditivo (Verônica lê “*lavar*” pela digitação de Raimundo). Apresenta outros aspectos que podem ser entendidos pela análise contrastiva das duas línguas: sinais e itens lexicais (*lavar* e *lavar* na máquina), índices de determinação dos referentes, importância e (des)importância dos constituintes sonoros na composição ortográfica, regras existentes e não existentes nas duas línguas. Outros aspectos dizem respeito às condições de produção: tensão, descontração, familiaridade com as rotinas que interferem na mobilização de recursos linguísticos.

É possível perceber como a professora se vale do discurso para ajudar os alunos a se envolverem com o conhecimento: dá *feedback*, avalia, ratifica, ensina estratégias de organização da escrita, oferece pistas de contextualização que realinham as trajetórias cognitivas na direção que a professora pretende. Nesse exercício, é possível ver que os alunos e a professora compartilham de valores em relação à língua que é usada. Por meio do seu uso, definem os papéis e os direitos (sustentação do turno pela apontação, estender os braços, balançar as mãos, entrar no campo visual, manter o grau de polidez) que estruturam e mantêm a interação.

### **3.2.4 “A-M-A-R-E-L-A, QUAL É O SINAL?” Oportunidades de aprendizagem de LP e LS no letramento científico**

Analisaremos, agora, alguns eventos de letramento tomados de uma unidade desenvolvida entre os dias 3 a 14 de junho de 2013, por ocasião do transcurso do Dia do Mundial do Meio Ambiente, em 5 de junho. Foram abordados temas, como a coleta do lixo, a coleta seletiva, o reaproveitamento de matéria-prima e a economia de água.

As professoras adotaram diversas estratégias para abordar o tema. Analisaremos algumas delas com ênfase nos recursos pedagógicos, tendo em vista o conceito de pedagogia culturalmente sensível e as especificidades dos nossos colaboradores, em especial, a importância da visão na apreensão de informações sobre o mundo, sem esquecer a importância da interação. Nesse sentido, veremos como o aspecto da visualidade dos recursos

adotados pela professora colabora na constituição da interação e na criação de oportunidades de aprendizagem.

Vejamos como se deu o desenvolvimento do tema através do mapa abaixo:

Quadro 4 – Eventos de letramento científico

<b>Data</b>	<b>Atividades</b>	<b>Conhecimentos</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Língua de Sinais</b>
3/6	Vídeo. Reconto do vídeo. Elaboração de cartazes.	Lixo é um problema urbano mundial. Lixo precisa ter uma destinação e existem formas certas de descartá-lo. Brasília enfrenta problemas com o lixo.	Cópia de um esquema. Cópia de frases. Datilologia do vocabulário. Estudo do vocabulário.	Reconto e discussão do filme. Vocabulário do tema em estudo.
6/6	“Leitura” de um gráfico. Fixação de conceitos com o uso de ilustrações. Fixação do vocabulário. Exercícios de fixação.	Destinação do lixo: as cores das lixeiras, a coleta seletiva, o reaproveitamento da matéria-prima. Perigos que o lixo causa à saúde.	Leitura de um gráfico. Exercícios: vocabulário e estrutura frasal.	Explicitação de conceitos estudados. Exemplificação de situações de destinação do lixo.
10/6	Pequenos filmes da internet sobre reciclagem (alumínio, plástico, papel e vidro). Sistematização das línguas.	Tratamento do papel, do vidro, do metal e do plástico na fábrica de reciclagem e o reaproveitamento da matéria-prima.	Leitura de frases pelos alunos. Escrita de palavras pela datilologia. Vocabulário e estruturação de frases.	Alunos falam sobre os conceitos aprendidos com aplicação dos novos sinais.
11/6	Discussão: construção do lixão de Samambaia. Atividade escrita com o jornal. Filmes (origem da matéria-prima). Prática de separação do lixo. Sistematização da Língua Portuguesa. Leitura oral.	Destinação do lixo de Brasília. Importância da reciclagem. Origem da matéria-prima (papel, plástico, vidro e alumínio) e seu reaproveitamento.	Registro de frases que foram elaboradas enquanto o lixo era separado.	Vocabulário relativo ao tema.
13/6	Exposição oral sobre economia de água. Filme. Sistematização da Língua Portuguesa.	Economia de água.	Estruturação de frases.	Reconto do filme.

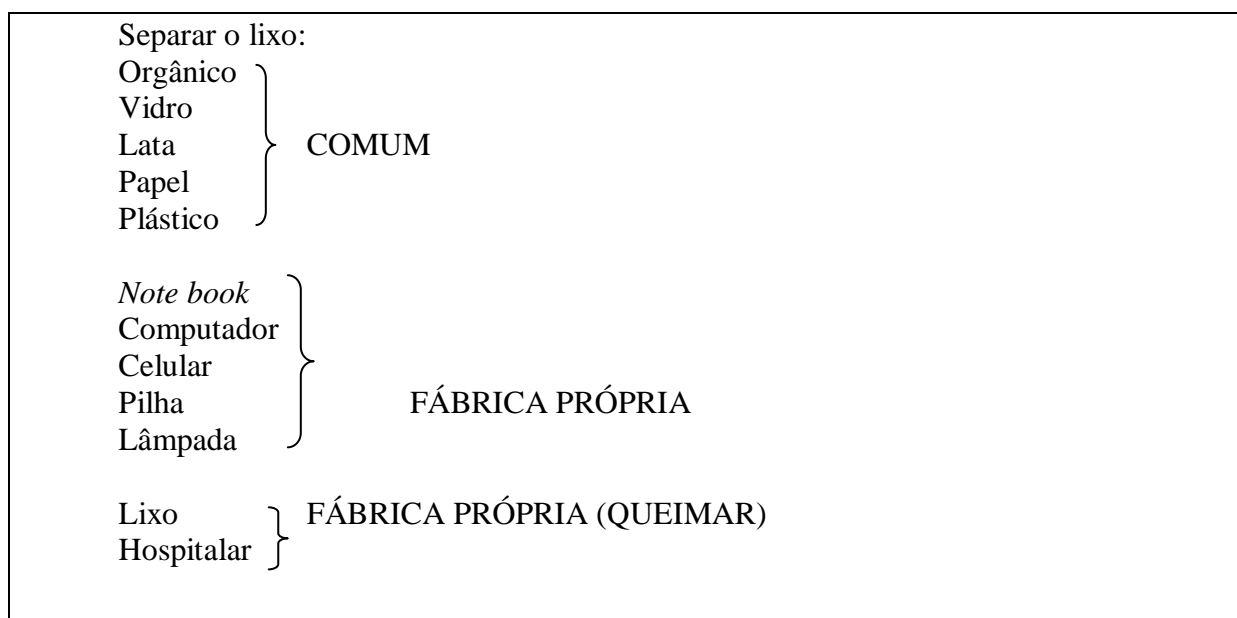
Fonte: elaboração da autora.

O mapa revela que as professoras escolheram atividades e recursos diversificados para desenvolver o tema da unidade. Essas atividades colocaram os alunos em contato com o conteúdo, requerendo diferentes habilidades: ver/ouvir, recortar, separar, ler, recontar, interpretar imagem, registrar, objetivando a aquisição do um conhecimento científico específico e sua expressão tanto em LP quanto em LS.

### 3.2.4.1 Categoria XXI: Leitura de Português revelada nos sinais

A primeira ocorrência das palavras que compõem o vocabulário básico (mais uma vez o vocabulário!) da unidade “meio ambiente” é na aula do dia 3 de junho de 2013. A professora começa mostrando pequenos vídeos sobre a situação do lixo, entre eles, o filme **Tá limpo**<sup>37</sup>. Depois constrói um esquema enquanto explica aos alunos a necessidade de descarte correto do lixo. Enquanto acrescenta os itens ao esquema, ela ensina o sinal de cada um, em um processo que vincula o contexto significativo extraído do filme, o sinal, a palavra escrita e a datilologia. É uma tarefa hercúlea. Ao final dessa fase, o esquema fica registrado no quadro, sendo copiado pelos alunos no caderno.

Quadro 5 – Esquema do descarte do lixo



Fonte: elaboração da professora P1.

Observo que as palavras são apresentadas aos alunos globalmente, ou seja, sem penetrar nas lógicas sonoras de suas composições ortográficas, passando a constituir uma unidade de estudo em razão dos seus significados no contexto e não por apresentarem qualquer semelhança fonética ou ortográfica como é comum na escolarização tradicional das crianças ouvintes, quando a escolha do professor geralmente é guiada pelo objetivo de ensinar um conjunto de convenções ortográficas, um princípio alfabético ou aspectos da consciência fonológica. Nesse sentido, as professoras são orientadas pelas possibilidades de apreensão das

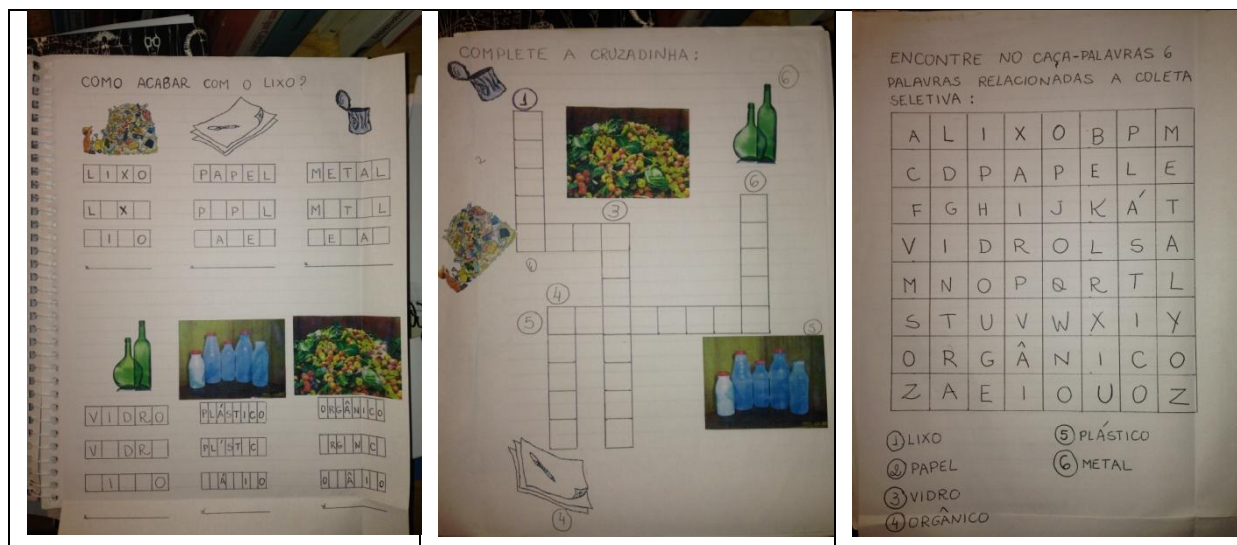
<sup>37</sup> **Tá limpo**: Época 10 Comunicações. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=mVnX2ZGlo3k>>.

palavras, de acordo com as capacidades perceptuais dos alunos. Do conjunto de palavras apresentadas, as professoras irão escolher seis delas (lixo, papel, metal, vidro, plástico e lixo orgânico) e estas serão objeto de ensino em LS, pela datilologia e pela escrita em Língua Portuguesa por meio de exercícios ortográficos, integrando o conteúdo de ciências com o objetivo de ensinar Português, como mostra o próximo quadro, lembrando que, na aprendizagem da escrita, está implícito o processo de aquisição de Português como segunda língua.

No quadro a seguir, está o recurso adotado pelas professoras para fixação das palavras, onde aparecem três formas de composição que permitem a incorporação da ortografia pelas estratégias de: completar as letras que faltam, compor e identificar a palavra. Ao completar as letras que faltam, os alunos podem fixar a ordem pelo processo de identificação das letras antecedentes e conseqüentes; a palavra cruzada obriga a evocação de todas as letras em razão da necessidade de preenchimento de todos os espaços e, no caça-palavras, o aluno identifica a palavra completa, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de discriminação visual, portanto, não são solicitadas habilidades de compreensão da ortografia em razão da segmentação sonora das palavras. São estratégias que requerem apenas a memória visual. Por isso, compatíveis com as possibilidades perceptivas dos alunos.

Quadros e Schmeidt (2006) apresentam aspectos da aquisição de LS como primeira língua e da língua oral-auditiva, como segunda língua pela modalidade escrita. As autoras elencam aspectos que consideram fundamentais na aquisição da segunda língua, entre eles: o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos; o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos; e as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional. Para elas, “As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados em Português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do Português é significada a partir da língua de sinais” (2006, p. 33).

Imagem 2 – Exercícios aplicados aos alunos



Fonte: elaboração da autora com base nos exercícios das aulas.

Os exercícios foram realizados ao longo da semana e, no dia 11 de junho de 2013, tive a oportunidade de verificar a apropriação dessas palavras quando a professora propôs a leitura de frases pelos alunos. Para entender a leitura, preciso explicar que outras palavras apareceram durante a semana, como “reciclar” e “indústria”, e outras, como as cores, foram ensinadas anteriormente no contexto de outra unidade. Não vou discutir aqui a leitura termo a termo porque já foi objeto de reflexão, mas vamos nos ater à apropriação das palavras e dos seus significados, analisando as leituras dos alunos.

Há uma diferença quanto à mediação desta leitura em relação à aula de leitura apresentada anteriormente. Enquanto naquela, o intérprete fazia a sinalização para que os alunos repetissem, nesta, os alunos ficam livres para escolher os sinais, dando-nos a possibilidade de analisar o que eles estão lendo.

A mediação é feita por P1 que aponta as palavras no quadro, onde as frases estão escritas, para que os alunos leiam. P1 também incentiva a colaboração paritética, apontando os alunos que estão oferecendo ajuda.

As frases:

POR QUE RECICLAR?

VAMOS SEPARAR O LIXO?

1. EU SEPARO O PAPEL E COLOCO NA LIXEIRA AZUL PARA RECICLAR.
2. EU SEPARO O VIDRO E COLOCO NA LIXEIRA VERDE PARA RECICLAR.
3. EU SEPARO O METAL E COLOCO NA LIXEIRA AMARELA PARA RECICLAR.

4. EU SEPARO O PLÁSTICO E COLOCO NA LIXEIRA VERMELHA PARA RECICLAR.

5. EU SEPARO O LIXO ORGÂNICO E COLOCO NA LIXEIRA MARROM PARA RECICLAR.

Vamos ver, então, como os alunos estão lendo, analisando as estratégias que utilizam para se relacionar com a escrita.

3. “EU SEPARO O METAL E COLOCO NA LIXEIRA AMARELA PARA RECICLAR”.

Leitura de Márcia (24 anos):

– [EU SEPARO MARROM] (Márcia a antecipa o sinal [MARROM] em vez do sinal [METAL]. É possível que a letra inicial “m” conduza-a à troca. Percebendo que está errada em relação ao sinal, ela pergunta:

– [QUAL O SINAL? COLOCO NO LIXO, MARROM? ESQUECI O SINAL] (a professora tenta dar uma pista para que aluna relacione a palavra metal aos objetos da lixeira amarela). P1 fala:

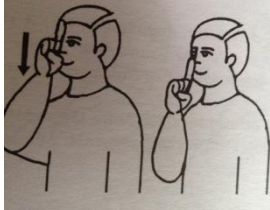
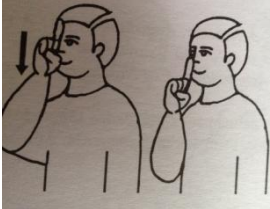
– [OLHA O CARTAZ] e Márcia olha e fala:

– [VENTILADOR, VENTILADOR, COR AMARELA, TÁ LÁ] (apontando o cartaz que mostra os tipos de lixo e as cores das lixeiras correspondentes, onde o metal está representado por vários entulhos inclusive ventilador e latas). Márcia continua: [VENTILADOR, LATAS, LATA DE REFRIGERANTE, JOGO NA LIXEIRA. MARROM? QUAL O SINAL? (Márcia olha para o cartaz) [NÃO TEM ESSE SINAL LÁ] (a professora aponta a continuidade da frase na palavra “amarela” e Márcia pergunta):

– [QUAL É O SINAL? A-M-A-R-E-L-A].

Ela não consegue ler a palavra “metal”, mas antecipa [MARROM] que começa com a mesma letra. Também não lê a palavra “amarela” que ela acaba por digitar, apenas codificando a escrita alfabética em escrita datilológica, mas ela sabe o sinal [AMARELO], pois o articula ao ver a cor da lixeira no cartaz, ou seja, ela relaciona o sinal [AMARELO] à cor amarela, mas não à palavra “amarela” em Português. Márcia não faz a relação objeto/palavra, mas faz a relação objeto/sinal, apontando para a exploração da relação sinal/palavra como possibilidade frutífera que poderia potencializar seu aprendizado das duas línguas, ilustrando o que acabamos de falar.

Imagem 3 – Palavras em LP e em LS

Cor	<p>LS</p> 	Leitura realizada
Cor	<p>LP</p> <p>Amarela</p>	Leitura não realizada
<p>LS</p> 	<p>LP</p> <p>Amarela</p>	Possibilidade de exploração pela professora

Fonte: elaboração da autora.

A não identificação da cor pela palavra indica que Márcia não faz a relação direta na LP como é capaz de fazer em LS ao relacionar a cor ao sinal. No par LS/LP sugerido, a aluna poderia estabelecer a relação signo/signo, transportando o significado já construído em LS para a língua que está aprendendo. O que Márcia demonstra é que, no contínuo de aquisição das línguas LS e LP, o sinal [AMAREL@] apresenta-se como um item estável em LS, mas ela ainda não lê a palavra “amarela”. Também não lê a palavra “metal” que foi objeto de sistematização nesta unidade. A relação sinal/palavra é bastante utilizada por professores surdos (LEBEDEFF, 2006), como já vimos anteriormente, demonstrando que essa relação pode ser adequada aos modos cognitivos de operar com a leitura e escrita. Vamos ver como o colega de Márcia lê.

## 2. EU SEPARO O VIDRO E COLOCO NA LIXEIRA VERDE PARA RECICLAR.

Leitura de Raimundo (54 anos):

– [EU SEPARO VERMELHO, NÃO VIDRO, E COLOCO NA LIXEIRA VERDE PARA RECICLAR].



Da mesma forma que o “m” de metal leva Márcia a ler [MARROM], o “v” de vidro, leva Raimundo a antecipar [VERMELHO]. A importância da letra inicial das palavras fica evidente na leitura dos dois alunos, apesar dos diferentes níveis demonstrados na aquisição de Português, uma vez que Raimundo consegue terminar a frase. Observo, ainda, a interferência sociolinguística, pois o evento gera estresse comunicativo e os alunos valem-se de recursos linguísticos do seu repertório para dar conta da tarefa, demonstrando habilidades linguísticas e socioafetivas.

Nas leituras dos dois alunos, vimos que o aspecto gráfico exerce influência na decodificação da palavra pelo apoio feito na primeira letra, mas eles ainda não são capazes de realizar a leitura. Smith (1999) nos diz que, no processo de leitura, nosso cérebro busca o significado (estrutura profunda), enquanto os olhos correm sobre letras e palavras (estrutura de superfície) e que as informações visuais são secundárias, pois só são requeridas quando as informações não visuais não são suficientes para identificação do principal. A identificação está relacionada a várias habilidades de leitura, entre elas a previsão. Essa capacidade consiste na seleção de uma entre as alternativas possíveis que já temos em mente. A leitura da primeira letra leva os dois alunos a anteciparem uma possibilidade para a frase, pois tanto Márcia quanto Raimundo recorrem a itens que já são estáveis em LS e que se encaixam na condição cor requerida pelo contexto da frase.

Além dessa estratégia, os alunos revelam outras enquanto fazem a leitura. Vamos ver como Simão (21 anos) leu a primeira frase: EU SEPARO O PAPEL E COLOCO NA LIXEIRA AZUL PARA RECICLAR.

Leitura de Simão:

– [EU SEPARO LATA (a professora corrige) LATA DE REFRIGERANTE (uma colega ajuda) PAPEL. COLOCO AMARELA. (recebe ajuda de outro colega) AZUL, PRETA (ajuda, ainda, outro colega) LIXO AZUL PARA RECICLAR].

Mesmo com dificuldade, Simão empenha-se no cumprimento da tarefa, contando com a ajuda da professora e dos colegas até o fim. A participação individual é sempre respeitada nesta sala e todos têm a oportunidade de cumprir a tarefa contando com a colaboração dos colegas e da professora. Como seus pares, Simão não erra nem o primeiro nem o último elemento das cinco frases: [EU SEPARO] e [PARA RECICLAR] que se tornaram termos formulaicos, e os alunos os associam ao início e fim de cada frase, pois Simão, Raimundo e Rita começam “lendo” [EU SEPARO] mesmo quando a professora aponta a frase “*Por que*

*reciclar?*” que inicia a lista de leitura. Eles estão antecipando a frase de maior significado e, para dar conta da complexidade da tarefa, reúnem além dos esforços cognitivos, aqueles relativos ao cumprimento do papel social que ocupam, empenhando-se para serem exitosos.

Ao contrário de Márcia e Raimundo, Simão não demonstra guiar sua leitura pelos componentes ortográficos das palavras, pois os sinais antecipados [LATA, LATA REFRIGERANTE] não guardam semelhança ortográfica nem fonológica com o sinal [PAPEL] ou com a palavra “papel”, entretanto são itens de uma mesma categoria, itens que se colocam na lixeira [LATA, LATA DE REFRIGERANTE, PAPEL] e, na outra sequência, são cores [AMARELA, AZUL, PRETA], revelando o critério semântico que identifica os itens evocados, o que aponta para um tipo de leitura em que a visada da palavra, mesmo que globalmente, possibilita a evocação da categoria. Vejamos como ele lê a quarta frase:

4. “EU SEPARO O PLÁSTICO E COLOCO NA LIXEIRA VERMELHA PARA RECICLAR”.

Sua leitura:

[EU SEPARO SANDUÍCHE, COMIDA, COPO. ME CONFUNDI. COLOCO NA LIXEIRA AMARELA, MARROM, AZUL, MARROM, VERMELHA, V-E-R-M-E-L-H-A, VERMELHA SEPARO INDÚSTRIA. ME CONFUNDI (esconde o rosto envergonhado) MARROM, VERMELHO, PARA RECICLAR].

Depois de [EU SEPARO], Simão antecipa vários itens explorados na categoria lixo [SANDUÍCHE, COMIDA, COPO], uma vez que a professora relacionou sanduíche e restos de comida a lixo orgânico e copo e plásticos a recicláveis. Ele espera ratificação. Após avaliação negativa, ele lamenta [ME CONFUNDI]. Com ajuda dos colegas, ele fala [COLOCO NA LIXEIRA] e volta a antecipar várias possibilidades da categoria cores da lixeira [AMARELA, MARROM, AZUL, VERMELHA, V-E-R-M-E-L-H-A, VERMELHA].

Há três ocorrências de [VERMELHA]. A primeira é apenas um item da sequência de cores que ele antecipa, mas já há o reconhecimento da palavra que ele confirma na segunda ocorrência, escandindo a palavra pela datilologia, V-E-R-M-E-L-H-A. O momento de datilologia parece possibilitar a análise da composição ortográfica da palavra, pois, em seguida, ele articula o sinal correspondente, realizando leitura oral que é ratificada pela professora.

Quando ele se depara com “para reciclar” que ele lê [SEPARO INDÚSTRIA], não é sem razão que faz isso, pois a palavra “reciclar” foi ensinada no contexto do tema “separação

do lixo” quando a professora mostrou os filmes de várias indústrias de reciclagem. Como as palavras são dadas globalmente e associadas a um contexto semântico, ao que parece, a tarefa de objetivá-las na escrita ou de identificá-las pela leitura mostra-se difícil. Como para Simão, as palavras não têm referência sonora vinculada à notação gráfica, é possível que as palavras fiquem compartilhando o mesmo universo de sentidos, carregadas de vozes, no sentido bakhtiniano, e a dificuldade do aluno revela-se quando ele precisa associá-las a uma escrita específica, dessa forma ele tem dificuldade de associar os sinais em LS [RECICLAR, SEPARAR, INDÚSTRIA] com seus equivalentes escritos: “reciclar, separar, indústria”, em Português, mas ele faz a ancoragem do significado nas experiências proporcionadas pela professora, isso fica evidente quando evoca o contexto [INDÚSTRIA] quando vê “para reciclar”, explicitando-nos um critério semântico em vez de ortográfico.

A leitura de “para reciclar” por [INDÚSTRIA] e a da palavra escandida V-E-R-M-E-L-H-A apontam para a necessidade de entender os esquemas cognitivos que estão em movimento na leitura de Simão: o primeiro aspecto é que há elementos do significado que ficaram atados às variadas formas de representação escrita que ele não deu conta de particularizar, como o significado de reciclar, que ele associou à indústria; o segundo, é que os elementos da estrutura superficial da palavra vermelha precisaram de uma performatividade que fosse além da apreensão visual passiva, ou seja, precisaram da performatividade corporal representada pela datilologia (como é a leitura em voz alta para o ouvinte) que parece ter permitido que ele analisasse a composição ortográfica da palavra para remediar a falta de elementos não visuais que pudessem evocar a sua estrutura profunda.

Lebedeff (2006, p. 143), apoiada em Perfetti e Sandak (2000), faz a seguinte afirmação sobre a datilologia:

Este provê um sistema de suporte motor que, embora não análogo à fonologia, pode reforçar representações de soletração. Isto é, a soletração em alfabeto digital pode ser uma das rotas utilizadas para o conhecimento fonológico, ocorrendo, neste caso, uma correlação entre língua de sinais, língua escrita e língua oral.

Devemos lembrar, ainda, que Vigotski (1997), ao falar da educação dos surdos, apresenta várias formas de objetivação do signo: o som da palavra, a sua escrita, a imagem do movimento dos lábios, as sensações motoras do trabalho das mãos durante a escrita (memória motora). Nesse sentido, a datilologia constitui-se como um signo. Para o autor, mais importante que o signo, é a conexão que é feita pelo cérebro, como já foi dito anteriormente.

Nesse processo, os alunos experimentam formas muito particulares que incluem sua historicidade, como podemos ver no exemplo de Vera (40 anos).

Vera faz a leitura oral e sinalizada da terceira frase, em um processo bimodal. Ela é oralizada e pediu para não ser filmada, por isso só gravei o som de sua voz: “*eu xeparo teta coocar xujo amareio para (XXX)*”. A última palavra não foi compreendida e ela demonstra mais dificuldade com os fonemas consonantais. O ponto interessante é que a palavra “lixeria” é lida por “xujo” e “sujo” é um adjetivo, cujo sinal em LS é o mesmo de “lixo” que a professora utiliza para compor o sinal de lixeira [LUGAR-LIXO]. A leitura de Vera revela que ela utiliza a topografia da frase em Português, incorporando a sinalização na composição do significado que ela traduz para sua “variedade” linguística.

A leitura da segunda frase, por Bento (58 anos) coincide por completo que a notação gráfica listada pela professora:

[EU SEPARO VIDRO E COLOCO NA LIXEIRA VERDE PARA  
RECICLAR].

Todavia sua sinalização é realizada sem firmeza e, após cada sinal, ele relaxa as mãos como se tivesse terminado. Em algumas ocasiões, a professora as segura para corrigir aspectos paramétricos na articulação: configuração, movimento, orientação ou ponto de articulação. Apesar da dificuldade com a LS, ele demonstra melhor apropriação do vocabulário.

Bento lê as cores em todas as frases e acerta “vidro”, no conjunto de palavras (vidro, papel, plástico, metal e lixo orgânico) trabalhadas sistematicamente por meio dos exercícios ortográficos ao longo da semana. Lê, também, “lixo” que está na pergunta inicial. Ele demonstra mais calma diante da tarefa, embora seja lento, é, também, auxiliado pela professora que segura suas mãos para corrigir os sinais mal articulados.

Mas, diferentemente dos seus colegas, Jonas (52 anos) e Rita (41 anos) cumpriram a tarefa, mas não identificaram nenhuma palavra. Jonas, primeiramente, disse que não ia ler, mas a professora insistiu e sinalizou junto com ele. Mesmo copiando, ele apresentou muitas dificuldades no nível fonológico - é claro, pois foi só o que se pode avaliar - que a professora corrigiu, segurando suas mãos assim como fez com Bento. Dadas as dificuldades de Jonas, a mediação que a professora realiza pouco contribui para a aprendizagem das palavras, mas tem poderoso efeito motivador. Sua participação é demorada, mas a turma espera com paciência e alguns alunos ratificam os sinais que a professora lhe ensina, sendo uma oportunidade de

realizar a tarefa, como os colegas, que contribui para que os compromissos interpessoais sejam cumpridos por todos.

Rita contou com a ajuda dos colegas. A cada sinalização, ela olhava para Raimundo e era ratificada. Na posição de colaborador, Raimundo acertou mais palavras que na sua vez de fazer a leitura. A ansiedade e o medo de errar parecem ter dado lugar ao relaxamento quando o aluno assumiu outro papel, agora de analisador do desempenho de Rita. Os colegas colaboraram bastante com Rita, especialmente Vera que repetia a leitura oralmente e com sinais para ela.

O que se observa, de forma geral, é que o estresse diante da tarefa é minimizado pelo clima de colaboração que existe entre eles. Quanto ao que estão lendo, observamos a emergência da leitura pela forma que os alunos aproximam-se da Língua Portuguesa e do significado das palavras. Eles estabelecem uma diversidade de vínculos com as palavras: com o significado (indústria e reciclar, na leitura de Simão), com a ortografia (V de vidro e M de marrom), com a língua de sinais (*xujo*, na leitura de Vera) – estes são processos cognitivos que devem ser levados em conta na sistematização das oportunidades de ler. Garcia (2003) afirma que entender como os alunos lidam com a leitura é fundamental para que o professor saiba o papel que deve desempenhar.

Observamos que a professora respeita a forma como os alunos lidam com a leitura e os recursos linguísticos com os quais eles negociam significados na tarefa, dando *feedback* constante em forma de elogio e de incentivo. Nesse sentido, o ritmo da aula não é ditado pela professora ou por objetivos explícitos, mas pelas múltiplas oportunidades e formas de participação que surgem em torno da atividade proposta. Há compromissos recíprocos na interação que constituem valores do grupo: todos devem ter oportunidade de ler, todos precisam ajudar ou ser pacientes com os que estão lendo. Em razão desses compromissos, a professora faz concessões, valorizando a participação dos alunos com qualquer contribuição que eles deem talvez porque suas práticas pedagógicas já sedimentadas ainda não deem conta de formas tão diversificadas de lidar com a leitura. Na falta desse conhecimento, a valorização da participação do aluno preenche a lacuna das habilidades de mediação. Assim a mediação deixa de ser propositiva no sentido da intencionalidade que lhe deve ser própria, ficando à mercê das demandas manifestadas pelos alunos.

Se, por um lado, essa postura negligencia formas mais efetivas de mediação da leitura, por outro, a negociação de significados faz que o tempo seja um rio lento que talvez só corra assim nessa sala, pois os alunos não teriam tais oportunidades nos rios que correm velozes pelas classes regulares.

Outro aspecto da mediação é que o ensino da palavra globalmente dispensa os alunos do exercício inútil de tentar entender a composição ortográfica, pela sonoridade. Entretanto, a análise sugere que a leitura demanda alguma forma de relacionamento com a palavra: pelo significado, pela manipulação de seus constituintes ortográficos, pela relação com a LS. Algo que vá além da percepção visual passiva, e os professores devem ser conscientes das formas de estabelecimento desses vínculos, assim como os professores de crianças ouvintes são conscientes da necessidade e dos meios de formação da consciência fonológica. Conscientes dos modos de aprender e das necessidades dos alunos, os professores poderão elaborar materiais e propor estratégias que criem melhores oportunidades de aprendizagem.

O terceiro aspecto sobre a mediação emerge da comparação dessa leitura com aquela realizado no dia 10 de maio de 2013, na aula do poema sobre o trabalho. Observamos diferenças muito interessantes quanto à mediação. Naquela análise, a leitura foi sinalizada por Rodrigo, o IE, e os alunos não tinham como demonstrar a compreensão do texto, uma vez que sua tarefa se restringia a repetir os sinais dados pelo mediador, sem que pudessem demonstrar como estavam negociando significados, usando estratégias de leitura e construindo sentidos a partir do texto. A intervenção do mediador no processo de leitura ficou restrita à correção de aspectos paramétricos dos sinais copiados pelos alunos, mas não transpôs o nível de decodificação (do Português para Libras) para adentrar às relações constitutivas do texto e dos seus significados. Nessa leitura que ora analisamos, observamos a intensa atividade dos alunos, procurando expressar sentido em Libras. Eles nos deram a oportunidade de enxergar o Português que eles leem através da língua de sinais, entretanto constatamos que os alunos não se apropriaram das palavras como se esperaria, embora as professoras tenham buscado atender às necessidades perceptuais no recurso adotado. Para Quadros e Schmeidt (2006, p. 33), existem outras variáveis implicadas na aquisição da língua:

O Português enquanto segunda língua, a língua alvo, apresenta características de aquisição observada em processos de aquisição de outras línguas, ou seja, observa-se variação individual tanto no nível do êxito como no processo, nas estratégias usadas pelos próprios alunos, bem como nos objetivos. Há, por exemplo, fossilização, ou seja, estabilização de certos estágios do processo de aquisição. Há, também, a indeterminação das intuições (em relação ao que é e o que não é permitido na gramática da língua alvo). Além disso, pode haver influência de fatores afetivos (2006, p. 33).

Em variados graus, os alunos manifestam as características apresentadas pelas autoras, mas as múltiplas formas de ler que eles apresentaram revelam a emergência da leitura, ou seja, a emergência de um processo que está em curso. Vigotski (1998), ao construir o conceito

de zona de desenvolvimento proximal, ressaltou que “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado de embrionário” (VIGOTSKI, 1998, p. 113). Para ele, são essas funções emergentes que devem municiar a atenção dos educadores no sentido da criação de oportunidades de aprendizagem. Assim, observamos que os alunos se aproximam do processo de leitura por diversos caminhos, mas essas funções ainda estão construindo o caminho entre seu desenvolvimento real e seu desenvolvimento potencial, restando ao professor conhecer as formas de lidar com a língua para adequar a mediação com esses alunos.

#### **3.2.4.2 Categoria XXII: Vídeo - além da leitura visual**

Durante o estudo da unidade Meio Ambiente, foram exibidos pequenos filmes disponíveis na *web*. Consideramos as sessões de vídeo como excelentes oportunidades de letramento por proporcionar a informação por meio de mensagens audiovisuais que oferecem aos alunos contextos reais de apresentação dos conteúdos da sala de aula e, ainda, pela linguagem própria do audiovisual, entretanto, antes da análise, precisamos considerar como essa linguagem constitui-se para entendermos os aspectos que queremos ressaltar quanto à mediação.

Como recurso, o vídeo torna-se didático pela mediação feita pelo professor. O vídeo é um material de apoio que auxilia o professor na exemplificação de conceitos, descrição de uma realidade, ampliação de determinado assunto que levam os alunos a aprender de maneira prazerosa, mas o professor precisa conhecer o vídeo e decidir que função ele terá na aula. Além dos cuidados gerais que o professor precisa ter ao adotar o vídeo, o professor de surdos deverá atentar às condições de acessibilidade que os alunos terão aos conteúdos veiculados nesse suporte. Isto porque a linguagem audiovisual é constituída de imagens visuais e sonoras, exigindo a participação de um órgão sensorial comprometido nos surdos.

Gutierrez (2011) reconstrói a história do audiovisual e nos diz que o cinema mudo foi sua primeira fase. O cinema mudo era caracterizado por uma “imagem muda” porque a tecnologia da época ainda não podia captar o som, mesmo assim, veiculava imagem visual e sonora. A imagem sonora era capturada pelas formas de representação visual: “[A] imagem muda e os intertítulos são lidos, tanto um como outro, fazendo com que o olho exerça duas funções de ver a imagem visual e a linguagem escrita em blocos repartidos” (p. 55). Assim as falas eram interpostas nas cenas, de forma escrita.

Entretanto o avanço da tecnologia e a captação do som possibilitaram a criação do audiovisual, provocando grandes mudanças na estética do cinema com a combinação dos dois sentidos, enquanto o olho capta a imagem, o ouvido capta o som, integrando, de forma dinâmica, as duas imagens, sonora e visual.

Gutierrez (2011) demonstra como a soberania da visão, própria do cinema mudo (aprisionamento do som pela imagem visual), foi se subordinando ao vococentrismo, ou verbocentrismo (privilégio da voz) porque a fala passou a ser condutora das narrativas, transformando as formas de apreensão da mensagem: a centralidade não é mais da ação, mas da voz porque o som ganha autonomia no sentido de não precisar ser aprisionado nas palavras nem ilustrado pelas ações, caracterizando a independência das imagens visuais e sonoras.

Ilustrando esse processo, Gutierrez declara com base em Chion (1994):

A relação não envolve uma fusão total dos elementos, pois permite que cada elemento preserve sua natureza oferecendo um caminho de percepção no qual os dados sensoriais não estão separados, pois os sentidos são canais de passagem, e não territórios delimitados (GUTIERREZ, 2011, p. 58).

Gutierrez nos ensina que as imagens, mesmo autônomas, constituem a linguagem audiovisual, cuja leitura gera um comportamento duplo de leitura, um visual e outro auditivo que envolve sentidos autônomos, porém não independentes no processo de compreensão, dado que a compreensão visual é alterada pela percepção sonora, e *vice-versa*, em um processo de complementariedade, de forma que a interpretação do audiovisual não é uma soma das imagens visual e sonora, mas a integração de ambas.

Considerando essas características, chamamos a atenção para a mediação, pois ela deve possibilitar aos alunos surdos o acesso às imagens visuais e sonoras para que sua compreensão da mensagem não fique prejudicada. Nesse sentido, a apresentação do filme **O processo de reciclagem do alumínio**<sup>38</sup> será tomada nessa análise para verificarmos como a professora utilizou o vídeo, tendo em vista as especificidades dos alunos e do audiovisual e se suas estratégias possibilitaram o acesso dos alunos ao conteúdo veiculado nesse suporte.

Na exibição do filme, os alunos só tiveram acesso à imagem, pois o filme não tinha legenda, nem janela de interpretação, entretanto, desde os créditos iniciais, a imagem foi acompanhada de narração:

**Imagem:** As latinhas de várias bebidas são exibidas numa prateleira e seguidas de imagens de latinhas amassadas. Depois, é mostrada a cena de

---

<sup>38</sup> Produção: Época 10 Produções. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9EgJLNAIrV4>>.



um centro de reciclagem onde vários funcionários realizam a separação de materiais numa esteira. A seguir, chega uma Kombi e descarrega latinhas no local (descrição das imagens do filme).

**Narração:** O alumínio é o material mais reciclado no Brasil. 91,5% de todas as latinhas consumidas no país acabam voltando para a indústria. Essa é a maior taxa de reciclagem do mundo. A reciclagem em si é um processo simples: os sucateiros ou os depósitos de lixo reciclado recebem as latinhas dos catadores, vendem pras fundições, pras fábricas de latas, montadoras ou siderúrgicas. Giovane Elias da Costa, de 65 anos, é um dos fornecedores regulares de sucata nesse centro de coleta em São Paulo. Depois de descarregadas, as latinhas iniciam o processo de reciclagem. (Transcrição do áudio do filme).

Nesse ponto, depois de 41 segundos, a professora dá uma pausa e pergunta aos alunos que latinhas podem ser aproveitadas. Após algumas participações, professora conclui:

– [TEM LATINHA DE CERVEJA, GUARANÁ, COCA-COLA, VÁRIAS OUTRAS QUE SÃO RECOLHIDAS E ENVIADAS PARA A FÁBRICA E FICAM NOVAS DE NOVO. VEJAM AQUI, QUANTAS LATINHAS].

Observamos que vários aspectos de inserção do conteúdo no contexto brasileiro e mundial não foram acessíveis aos alunos, assim como a importante contribuição dos sucateiros no recolhimento desses materiais e envio aos centros de reciclagem. Não foi realizada a tradução ou interpretação das imagens sonoras aos alunos. A professora apenas parou o filme em um ponto para fazer a expansão de um tópico. Após a observação sobre as latinhas, a professora mostra a imagem projetada e dá continuidade ao filme, cuja exibição prossegue dando as seguintes informações:

**Imagem:** Várias latinhas passam por uma esteira de onde um funcionário retira a sujeira que vem junto com o material reciclável. A imagem mostra os objetos. A seguir, latinhas são expiradas de um tubo para dentro de uma enorme gaiola. O zoom vai sobre uma latinha com uma sujeira saindo pela abertura que o funcionário joga na lixeira.

**Narração:** Na primeira esteira, que funciona como um imã, são retidas as latas que possuem algum outro tipo de metal, ou pregos ou clips. Logo depois, os funcionários selecionam visualmente o material. Tiram das esteiras tubos laquê, plásticos e todo outro tipo de material. (Transcrição do áudio do filme).

Sem acesso ao áudio, Cláudio faz uma pergunta que já fora esclarecida: – “[ONDE É? É AQUI]?” e a professora responde: – “[NÃO, AQUI NÃO TEM. É EM SÃO PAULO. AQUI (aponta a imagem) É SÃO PAULO]”. A professora responde ao aluno sem dar pausa no filme que prossegue:

**Imagem:** Uma grande máquina é mostrada e, depois, latinhas caem num compartimento dela. Em outra parte da máquina, as latinhas saem compactadas, formando um grande cubo.

**Narração:** Feita a seleção visual, as latas são expiradas dentro de uma gaiola. As mais pesadas, porque estão com alguma sujeira, caem numa lixeira e as mais leves seguem para a máquina de compactação que lembra o trabalho feito pelo robzinho do filme All Ways.

A professora aponta para a imagem e chama a atenção dos alunos, reforçando o sinal [LIMPEZA]. Mostra a máquina de compactar latinhas e reforça o sinal [COMPACTAR]. Chama a atenção novamente para a máquina e repete o sinal [COMPACTAR].

Imagem 4 – Imagem do filme *O processo de reciclagem do alumínio*



Fonte: filme *O processo de reciclagem do alumínio*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9EgJLNAIrV4>>.

**Imagem:** A jornalista é mostrada em frente a uma pilha de cubos, dando as informações finais. O foco vai para o símbolo da reciclagem do alumínio e depois a imagem volta para a prateleira inicial de onde uma pessoa retira uma lata de refrigerante.

**Narração:** Aqui, nesse centro de coleta, é possível processar até 40 toneladas de latinhas por dia e a sucata, ela já sai pronta como esta aqui direto lá pro forno da fundição. Da fundição, o alumínio segue para as fábricas de latinha e, de lá, para as mãos do consumidor. O resto da história a gente já sabe, em menos de 30 dias, o ciclo volta a se completar. (Transcrição do áudio do filme).

Ao terminar esse filme, a professora localiza outro “O processo de reciclagem do papel” e exhibe para os alunos, sem comentários adicionais sobre a reciclagem do alumínio. Na exibição do outro vídeo, a professora segue o mesmo esquema de apresentação, parando o filme apenas em algumas ocasiões para ressaltar algum aspecto.

Observamos que, sem a tradução da narração, os alunos ficam sem a informação, dentre outras, de que o ciclo que se completa a cada 30 dias.

A estratégia escolhida pela professora revela-se acertada quanto à escolha dos filmes, pois eles chamam a atenção dos alunos e contêm informações relevantes do conteúdo em estudo. A falta da legenda é compensada pela pausa dada para explicação. É importante mencionar que a legenda não ajudaria muito os alunos porque eles não sabem ler e a janela de interpretação também não resolveria o problema da acessibilidade porque nem todos compreenderiam a sinalização rápida. Mas a presença tanto da legenda quanto da janela de interpretação é de suma importância para que os alunos se relacionem com a linguagem apresentada no filme. A professora adota uma ótima estratégia, parando o filme e explicando-o por partes. É uma adequação que possibilita o acesso dos alunos às informações veiculadas oralmente e mostra-se como boa forma de adaptação de filmes curtos e informativos como esse que não tem legenda, entretanto a quantidade de informações repassada pela professora é muito pouca se comparada com aquelas contidas na narração. Obsevamos, ainda, que a imagem visual demonstra o processo de reciclagem, mas as relações sociais e econômicas que a reciclagem representa foram apresentadas pela linguagem sonora. A professora apresentou alguns sinais [LIMPEZA, COMPACTAR], mas eles não estavam em um contexto discursivo que pudessem inserir os alunos no conjunto das ideias veiculados na narração como no momento em que ela discute com eles duas passagens do vídeo: “[TEM LATINHA DE CERVEJA, GUARANÁ, COCA-COLA, VÁRIAS OUTRAS QUE SÃO RECOLHIDAS E ENVIADAS PARA A FÁBRICA E FICAM NOVAS DE NOVO. VEJAM AQUI, QUANTAS LATINHAS]” e “[NÃO, AQUI NÃO TEM. É EM SÃO PAULO. AQUI (aponta) É SÃO PAULO]”.

É possível concluir que a explicação da professora foi insuficiente para contemplar todo o conteúdo da narração. É certo que havia um contexto prévio pavimentado desde o dia 3 quando a unidade foi iniciada, mas a explicação da professora poderia prover o acesso dos alunos às informações veiculadas oralmente e fazer a conexão entre elas e o tema em estudo, uma vez que o vídeo, como recurso didático, não tem um fim em si mesmo, é a intervenção pedagógica que direciona o recurso para uma finalidade específica, assim, ele adquire um sentido auxiliar no processo de ensino, pois o importante não é o material em si, mas a experiência significativa que este deve proporcionar ao aluno, uma vez que o material, por si só, não garante esses benefícios. Entretanto, não podemos dizer que, apenas com a percepção visual e as poucas intervenções da professora, os alunos não organizaram o conteúdo de alguma forma nem que não foi útil para exemplificar o conceito de reciclagem.

O aspecto que traz preocupação aqui é a redução do conteúdo, não porque a professora não tivesse condições de promover acessibilidade, mas porque ela escolheu não fazê-la. O filme vai passando e os alunos vão entendendo o que veem e perdendo o que está sendo veiculado na imagem sonora que eles não têm acesso. Nesse momento, a professora torna-se os seus ouvidos e, por isso, está com ela o poder de repassar ou não tais informações.

Na convivência com os surdos, os ouvintes que são seus ouvidos têm vários motivos para não repassarem as informações completas para eles: às vezes, estão com preguiça; às vezes, não acham conveniente que os surdos saibam da informação; às vezes, simplificam para facilitar o entendimento; às vezes, repassam apenas o que seu “julgamento” autoriza e, às vezes, “os ouvidos” não dispõem de recursos discursivos, como visto no caso de P2. Dessa forma, os ouvintes exercem uma forma de poder sobre os surdos. É esse poder que está se materializando na relação da professora e seus alunos nesta sala. Cremos que inconscientemente, mas não menos prejudicial.

Sem acesso às informações veiculadas nas imagens sonoras, os alunos ficaram apenas com as imagens visuais. Dessa forma, a formação de conceitos, categorização, interpretação, classificação e recontextualização ficarão prejudicadas, pois a mediação não possibilitou que os alunos fizessem a integração das imagens sonoras e visuais e, assim, suas percepções fossem canalizadas na direção dos conceitos científicos. Certamente, eles saberão reproduzir o processo, mas não saberão atribuir os significados econômicos, sociais e ecológicos do processo de reciclagem. Com essas lacunas de letramento, o conceito de reciclagem será formado em um vácuo social e político e os sentidos construídos em torno da temática de pouco servirão para sua ação na vida cotidiana.

Outro aspecto nos é lembrado por Rojo (2009) quando fala de letramentos multissemióticos e do papel da escola quanto ao ensino da leitura de textos contemporâneos, tendo em vista sua presença cada vez maior nas práticas sociais. São imagens, fotografias, símbolos, sons e cores veiculados pelas mídias eletrônicas que ampliam consideravelmente as exigências de leitura porque apresentam outras tecnologias e estratégias que ultrapassam aquelas relativas às mídias impressas de uso corrente na escola.

Nesse sentido, cumpre à escola propiciar os letramentos multissemióticos para que os alunos possam inserir-se nas práticas sociais com a mediação da leitura, sabendo que esta requer tanto o manejo da tecnologia como o domínio de novas formas de codificação e decodificação do texto audiovisual.

### **3.2.4.3 Categoria XXIII: Desenho dinâmico como realidade imagética**

Outro recurso utilizado pela professora é o desenho. Vejamos como ela o utilizou em uma aula desta unidade.

O desenho é de grande importância como recurso pedagógico na educação dos surdos, especialmente porque nem sempre se pode contar com a imagem dinâmica, pois esta depende da disponibilidade de equipamentos, como TV, vídeo, *data show* ou computadores. Apesar das vantagens, a imagem, seja a fotografia, seja o desenho, ela é sempre estática, limitando a demonstração de processos pela dificuldade de expressar o movimento e da passagem do tempo.

Uma das professoras da turma, P1, demonstrou muita habilidade em utilizar o desenho. Nem tanto pela qualidade do seu traço, mas pela capacidade de conjugá-lo com outras formas de expressão, especialmente incorporando as características da LS, transformando-o em um recurso pedagógico muito produtivo. Na aula do dia 13 de junho de 2013, ao abordar a economia de água, ela realizou a contextualização do tema de forma muito interessante.

Ela começou problematizando o assunto ao perguntar aos alunos se eles demoravam no banho. Nessa estratégia, ela pôde perceber os conhecimentos prévios dos alunos. Após alguns relatos, a professora desenhou um banheiro com o chuveiro ligado e alguém tomando banho. Ao lado, ela desenhou um relógio marcando seis horas. Simão disse que chegava em casa, comia, tomava banho e ia dormir. A professora disse que não estava falando do banho da noite e ofereceu uma pista de contextualização, escrevendo sobre o relógio a palavra “manhã”. Mostrou a palavra ao aluno e continuou desenhando o vaso sanitário e a caixa d’água. Explicou que se tratava do vaso e da descarga e começou a dramatizar:

- [ACORDEI SEIS HORAS E VOU TOMAR BANHO. SEIS HORAS].  
(dramatiza o banho).
- [OLHA SÓ, SEIS HORAS].

Mostra o relógio e dramatiza a água caindo. Depois, apaga o ponteiro dos minutos e desenha-o em 6:10 e continua dramatizando o banho:

- [A ÁGUA ESTÁ QUENTE, DELICIOSA, NÃO QUERO SAIR DAQUI. ESTOU ESCOVANDO OS DENTES, A ÁGUA ESTÁ CAINDO NA MINHA CABEÇA].

Dramatiza a higienização das axilas e volta a apagar o ponteiro, reposicionando-o em 6:15. Continua dramatizando o banho. Depois, reposiciona o ponteiro em 6:25 e continua no banho. Apaga novamente o ponteiro, e o reposiciona 6:30. Acrescenta, ao desenho, água acumulada no piso. Intensifica os movimentos que representam a água caindo e, depois, mantém uma mão dramatizando a água e com a outra vai circulando o relógio desenhado, digitando os números dos minutos 5, 10, 15, 25 e 30, demonstrando a passagem do tempo. Nesse momento, a professora não está traduzindo para a língua de sinais nem está apenas dramatizando, mas está criando uma imagem do desperdício da água.

Rita e Simão contam exemplos. Simão diz que o tio sempre recomenda o banho rápido. Os alunos demonstram que reconceptualizam suas experiências prévias no contexto explicitado da economia de água. A professora anuncia que vai dar outro exemplo e começa a desenhar. Termina o desenho e diz:

- [PODE ESCOVAR OS DENTES COM A TORNEIRA ABERTA?]  
(dramatiza a escovação e, ao mesmo tempo, a torneira aberta e a água enchendo a pia). Depois pergunta: [PODE?]

Imagem 5: A torneira e o nível da água



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Simão responde que não e dramatiza a escovação, colocando o creme dental, molhando a escova e fechando a torneira para escovar os dentes. A professora o ratifica e espera Cláudio contar um exemplo. A professora pergunta se pode apagar o quadro, mas Simão diz algo (fora de foco) que faz professora acrescentar, ao desenho, alguém batendo na porta do banheiro. Nesse ponto, os alunos sentem-se motivados a contar suas experiências.

Joana conta que pede desculpa porque não ouve as batidas na porta. Rita e Simão também se manifestam. A professora é bastante engraçada dramatizando alguém “apertado” que bate na porta do banheiro e os alunos riem e dramatizam situações congêneres.

Uma especificidade da língua de sinais é a simultaneidade. Essa característica difere da sequencialidade como a informação é apresentada na língua oral em suas modalidades escrita e falada (WILCOX, 2005). Em “O copo caiu da mesa”, as palavras são ditas uma após a outra. Na mesma frase, em LS, o copo e a mesa podem ser vistos/ouvidos enquanto é articulado o verbo cair. Para Ferreira-Brito (1995), a língua de sinais é, também, multidimensional. Bernardino (2000) explica o significado dessa multidimensionalidade dizendo que os parâmetros da LS podem ser alterados para a obtenção de modulações aspectuais, incorporação de informações gramaticais e lexicais, quantificação, negação e tempo” (p. 85-86). Assim, as alterações dos parâmetros (configuração de mãos, locação, orientação, movimento e expressões não manuais) realizam-se simultaneamente no espaço. Uma pergunta da professora exemplifica esse aspecto gramatical. Ela pergunta quanto tempo os alunos demoram no banho, circulando o dedo indicador sobre o pulso (lugar do relógio) e, depois, realizando os movimentos da água caindo do chuveiro, enquanto o relógio (item classificado no pulso) permanece no ponto de articulação à vista dos alunos.

Imagem 6: O chuveiro e o relógio



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A leitura conjunta da sinalização possibilita compreender a implicação da passagem do tempo em relação ao desperdício de água. Esse aspecto específico da língua é incorporado pela professora quando usa o desenho. É possível compreender a incorporação dessa especificidade quando a professora integra, no espaço, informações que os alunos podem

compreender pela leitura conjugada dos recursos que ela adota: desenho, dramatização e explicação. O ponto de interesse, aqui, é o modo como a professora consegue expressar a simultaneidade, conjugando o desenho com as ações e acrescentando detalhes ao desenho no curso da explicação para demonstrar a duração da ação ou as suas consequências: alguém toma banho enquanto o tempo passa; alguém escova os dentes enquanto a pia enche. Não estamos analisando a língua de sinais e, sim, ressaltando o uso que a professora faz do desenho.

A simultaneidade é incorporada no uso do desenho de diferentes formas:

1. Pela conjugação da dramatização do banho com a “movimentação” dos ponteiros do relógio e pela dramatização com o movimento da mão circulando o relógio enquanto os minutos são digitados. Nessas duas estratégias, a professora constrói a passagem do tempo;
2. Ao assumir o papel de enunciador do desenho, ela incorpora o desenho dando-lhe expressão, movimento e personalidade, possibilitando a construção de significados mais complexos pela expansão da representação gráfica com a ação de dramatizar. Essa característica, na língua de sinais, é chamada de *shifting* (BERNARDINO, 2000) e diz respeito à incorporação de uma referência no discurso do enunciador. A professora torna-se o próprio desenho e lhe dá vida e movimentos, tornando-o animado;
3. Pelo acréscimo, no desenho, da água acumulada após os 30 minutos e pela dramatização da escovação enquanto a pia enche. Por essa estratégia, ela transmite a noção de efeito ou consequência.

É possível ver que a integração entre os diversos recursos não é feita individualmente pelos alunos como no caso do filme sem legenda, cuja totalidade das informações só podiam ser obtidas pela integração das imagens visuais e sonoras. Aqui, a imagem visual é discursiva porque os elementos – desenho e imagem criados pela professora – expressam relações semânticas que são compreendidas pelos alunos. A professora não faz isso apenas para explicar o desenho, mas o desenho e a dramatização tornam-se um texto coeso que contém a explanação visual do conteúdo. Segundo Campello (2008), esta é a linguagem imagética que tem como suporte o próprio corpo e é um dos recursos da pedagogia visual, não se trata de uma tradução da imagem, de um gesto ou de uma mímica, mas é a imagem em língua de sinais. “Quero esclarecer que isto não é um gesto ou mímica, e sim signo. É a imagem em Língua de Sinais onde vocês podem transportar qualquer imagem ou signos em desenho ou figuras em Língua de Sinais” (p. 106).



Dessa forma, ela aplica, no uso do recurso pedagógico, aspectos da variabilidade cultural dos surdos que, originada na forma como se estrutura a língua, constitui as formas de organizar a própria experiência, adquirir o conhecimento e processar a informação, possibilitando, por um lado, que a interação seja construída a partir dos valores dos alunos e que, por outro, eles adquiram, além do conteúdo específico, estratégias discursivas para organizar as próprias falas.

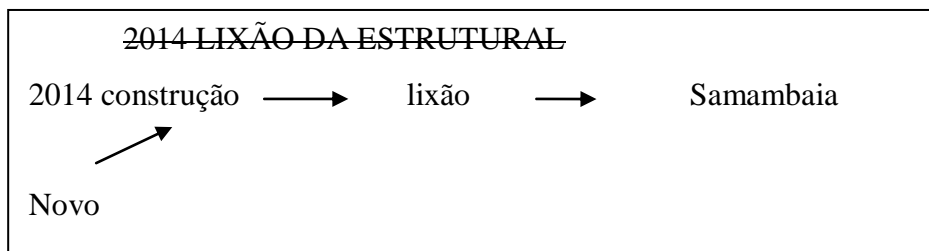
Cavalcanti (2001), em um estudo sobre letramento em contexto transcultural, com grupos de indígenas brasileiros, explica a dimensão da variabilidade cultural que deve ser incorporada no letramento, afirmando que:

As práticas de letramento desses grupos são imbricadas em um repertório que vai além da linguagem e do letramento. Nesse sentido, o letramento é visto como um conjunto plural de práticas sociais que envolvem modos de falar, interagir, pensar, avaliar e acreditar (p. 107).

Ter em conta esses aspectos culturais é um desafio aos professores, pois tais aspectos não podem ser apenas respeitados e reconhecidos, mas precisam ser assimilados em suas práticas discursivas e, para isso, é necessário, além do conhecimento, a vivência para que se consiga aplicá-los. Nesse sentido, sobressai a experiência de P1 que, sendo fluente em LS e convivendo com os surdos, consegue transitar nas duas culturas, criando condições de aprendizagem a partir dos conhecimentos linguísticos que tem na LS.

#### **3.2.4.4 Categoria XXIV: Dimensão interacional na condução da aula e a visualidade no texto escrito**

Nas aulas dos dias 6 e 11 de junho de 2013, foram exploradas notícias do jornal. No dia 11 de junho de 2013, a professora levou uma notícia de jornal sobre o fechamento do lixão da cidade Estrutural para abertura de outro na cidade de Samambaia que ocorrerá em 2014. A professora mostrou o jornal, chamou a atenção para a manchete e para as imagens. Ela escreveu no quadro “2014 LIXÃO DA ESTRUTURAL” e explicou que esse lixão vai fechar. Ela passou um traço, riscando a frase no momento da explicação, denotando o fim do lixão. Também utilizou setas enquanto explicava e escrevia, com a ajuda dos alunos, que um novo lixão seria construído em Samambaia. Com vários exemplares do jornal, os alunos recortaram as duas fotografias que ilustravam a reportagem e colaram no caderno, legendando-as: “lixão da Estrutural” e “novo lixão de Samambaia”. No quadro, as informações ficaram escritas assim:



Fonte: elaboração da autora.

Depois que os alunos terminaram a colagem no caderno, a professora verificou a aprendizagem:

- (01) P1: – [A NOTÍCIA DO JORNAL. OLHEM AQUI. VAI ACABAR O LIXÃO DA ESTRUTURAL. 2014, ANO QUE VEM. VAI CONSTRUIR UM NOVO LIXÃO. ONDE, ONDE?]
- (02) Vera: – Lixão.
- (03) P1: [SIM, ONDE, ONDE?]
- (04) Vera: – Estrutural.
- (05) P1: [NÃO.] (vai ao quadro e mostra a palavra “lixão” e faz o sinal [FECHAR] sobre a palavra “Estrutural”) [VAI FECHAR, VAI FECHAR, VAI FECHAR.]
- (06) Raimundo: [ESTRUTURAL?]
- (07) P1: [NÃO. ESSE VAI FECHAR, VAI FECHAR]
- (08) P1 ratifica a aluna que faz o sinal [SAMAMBAIA] e mostra a segunda linha com a sequência: “2014 construção – lixão – Samambaia”).
- (09) P1 chama a atenção para a palavra “construção”, faz os sinais [CONSTRUÇÃO, NOVO, LIXÃO] e aponta a palavra “Samambaia”). [OLHEM A FOTO DE SAMAMBAIA. FAÇAM UMA COMPARAÇÃO] (mostra o jornal).
- (10) P1: – [AQUI ESTRUTURAL. E AQUI?]
- (11) Rita: – [SAMAMBAIA]
- (12) Raimundo: – [MUITAS ÁRVORES]
- (13) P1 chama a atenção para as árvores em Samambaia e sai andando pela sala, mostrando a foto de perto). [MUITAS ÁRVORES, MUITAS ÁRVORES]
- (14) P1: – [VEJA, MUITAS ÁRVORES] (aproximando-se de Bento e mostrando a fotografia).
- (15) P1: – [VOCÊS ACHAM BONITO? POIS VAI CORTAR TUDO.] (Rita repete o sinal [CORTAR] várias vezes com movimento errado até conseguir acertar).
- (16) Vera: – Cortou?
- (17) P1: – [NÃO. AINDA VAI CORTAR.] (Chama a atenção para o ano 2014, mostrando no quadro para reforçar que ainda vai acontecer).
- (18) P1: – [CORTAR.]
- (19) Raimundo: – [VAI?]
- (20) P1: – [SIM. EM SAMAMBAIA.] (mostra a foto e faz o sinal [CORTAR ÁRVORE] sobre a foto várias vezes).
- (21) P1: – [VAI CORTAR TUDO E CONSTRUIR IGUAL AQUI] (mostra Estrutural)
- (22) Raimundo: – [E OS ANIMAIS? AS COBRAS?]
- (23) Vera: – Ah!

- (24) (Márcia fala fora de foco dos animais que vão morrer e a professora ratifica fazendo o sinal) [COITADO, TRISTE].(Márcia continua falando e a professora continua ratificando com o sinal)
- (25) [SIM, SIM].
- (26) P1: – [ENTENDERAM?]
- (27) Raimundo: – [E A LAGOA?]
- (28) P1: – [LAGOA, JÁ ERA.]
- (29) Raimundo: – [AS PESSOAS JOGAM SUJEIRA.]
- (30) P1: – [SUJA, SIM.]
- (31) P1: – [ENTÃO, O JORNAL TÁ DIZENDO QUE VÃO FECHAR O LIXÃO DA ESTRUTURAL E CONSTRUIR OUTRO EM SAMAMBAIA] [...] [POR ISSO É IMPORTANTE RECICLAR...] (escreve no quadro: R-E-C-I-C-L-A-R. Nesse ponto, começa a falar sobre reciclagem).

Apesar do investimento prévio da professora na exploração da matéria do jornal sobre a construção do novo lixão com a colagem das fotografias no caderno e suas respectivas legendas, é possível observar que, no momento da verificação, os alunos não haviam entendido o conteúdo da notícia, além disso, esse conhecimento não foi construído com a nova intervenção da professora. Procuramos entender porque isso aconteceu e notamos que, em certo ponto, ela desistiu do conteúdo. Vamos ver como isso aconteceu. Primeiro, dividiremos o excerto acima em partes significativas e podemos observar os seguintes momentos:

1. Do turno (01) ao turno (010), a professora utiliza as frases escritas no quadro para reexplicar a notícia. A estratégia gera tensão na negociação de significados.
2. No turno (012), a professora aproveita o argumento de Raimundo sobre o qual passa a explorar o assunto, e os alunos convergem para um tópico.
3. A professora faz o fechamento do tópico no turno (031) mesmo sem que os alunos compreendam o teor da notícia.

Até o turno 10, a professora adota a estratégia de acrescentar elementos visuais às “frases” escritas, da seguinte forma: passa um traço sobre ~~2014 LIXÃO DA ESTRUTURAL~~; articula o sinal fechar sobre a palavra ‘Estrutural’, nos turnos 06 e 08, para responder a Vera, desenha as setas substituindo os conectivos: 2014 construção – lixão – Samambaia – Novo.

O tempo todo, a professora trabalha com dois códigos: a língua de sinais e o Português escrito. Quando articula o sinal [FECHAR] sobre a palavra escrita, tenta integrar as duas línguas. Nessa estratégia, a professora não somente usa dois códigos, mas justapõe suas

estruturas, procurando englobar a estrutura da língua dos alunos, como a sintaxe espacial<sup>39</sup>, para compreensão do Português. Esse movimento parece ser o contrário àquele que tenta justapor as regras da Língua Portuguesa sobre a Libras. Nesse sentido, palavras escritas funcionam como referências sobre as quais ela acrescenta informações em LS: articula o sinal [FECHAR] sobre a palavra “Estrutural” várias vezes, no turno 06.

Quanto às setas, a primeira tenta substituir a preposição “de” requerida pelo substantivo construção; a segunda seta tenta substituir a preposição “em” para indicação do advérbio de lugar e a terceira seta poderia ser uma conjunção para ligar a oração subordinada explicativa que aparece topicalizada pela palavra “novo” apenas para ligar o adjetivo ao substantivo.

Quando risca o traço sobre a frase ~~2014 LIXÃO DA ESTRUTURAL~~, a professora procura denotar o sentido de cancelar, excluir ou suprimir que é atribuído a esse gesto no contexto do texto escrito, tentando imprimir o mesmo sentido para o lixão porque será desativado em 2014. Nesse caso, o aspecto visual que ela consegue é o que faz conexão com as especificidades dos alunos.

Em resumo, até o turno 10, a professora faz uma combinação da língua escrita com sinais e outros elementos visuais (como o traço e as setas). Nessas tentativas, é possível perceber que a professora busca integrar elementos da cultura dos alunos para facilitar a compreensão da informação escrita em Português.

Ao trazer os elementos visuais próprios da língua dos alunos para possibilitar que eles compreendam o sentido das “frases” escritas, a professora procura a pertinência que, segundo Cazden (1991), implica a tentativa de encontrar a maneira de estabelecer conexões entre as palavras e significados dos alunos com os nossos, considerando que são mundos culturais diferentes. Para a autora, na escola, é necessária a adaptação da estrutura da interação que deve aproximar-se do modelo ao qual o aluno está acostumado em sua cultura, significando maior atenção ao seu padrão sociolinguístico.

Esses esforços, no entanto, nem sempre surtem os efeitos desejados, pois estamos falando de aspectos irreconciliáveis da estrutura das duas línguas. O que se vê é uma tensão na negociação de significados. Vera e Raimundo manifestam-se, mas é evidente a expressão dos alunos denotando que não estão entendendo.

Além de não saberem onde o lixão será construído, percebo que o item “lixão” não foi compreendido pelos alunos muito embora eles possam até interpretá-lo no nível lexical, ou

---

<sup>39</sup> A sintaxe espacial diz respeito à relação gramatical estabelecida entre as referências locativas e os argumentos acrescentados por meio da sinalização. Para ver mais: Quadros e Karnopp (2004).

seja, eles associam a palavra “lixão” ao sinal combinado para lixão [LIXO-LUGAR], mas não demonstram entender seu significado. Quanto aos sinais de [ESTRUTURAL] e [SAMAMBAIA], já são bem conhecidos pelos alunos por se tratar de nomes de cidades, mas não se pode afirmar que ocorra a leitura dessas palavras escritas quando a professora as utiliza como referências locativas aos sinais que acrescenta: [FECHAR] sobre a palavra “Estrutural”. Tais palavras não foram objeto de ensino sistemático, mas foram apresentadas globalmente com o sinal correspondente no contexto dessa aula. Por não terem a preocupação de ensinar a composição ortográfica da palavra pelos seus constituintes sonoros, talvez os professores sejam muito otimistas, imaginando que o processo de apreensão global da palavra possa ser tarefa fácil para o aluno. A apresentação rápida não foi suficiente para que os alunos pudessem interpretá-las, ou seja, relacioná-las com o mesmo universo de significados compreendidos no seu sinal.

Quanto ao sinal [LIXÃO], composto por [LIXO] + [LUGAR], ao mostrar o vídeo para o intérprete auxiliar de pesquisa, ele ressaltou o sinal utilizado pela professora para lixão, demonstrando certo estranhamento, entretanto, não fez outra sugestão. Sabemos que, na falta de sinais/termos (COSTA, 2012) conhecidos, professores e alunos utilizam sinais “combinados” para compreensão de um conteúdo específico. Ao que parece, os alunos não conseguiram relacionar os sentidos sociais constituídos em torno da palavra lixão, ou seja, não realizaram a leitura da palavra, por isso não deram atenção à necessidade e às consequências da transferência do depósito de lixo, embora possam ter feito a relação sinal/palavra: [LIXO-LUGAR]/lixão, como no filme mudo que não relaciona o processo aos efeitos sociais e econômicos.

Sem identificar as referências, eles não demonstram compreender os argumentos constituídos sobre elas assim como não dão sentido aos recursos visuais que a professora acrescenta sobre as palavras escritas. Nesse caso, os mecanismos utilizados pela professora não produziram os efeitos sintáticos (as setas) e semânticos (significados da transferência) que ela intentava, pois o que se observa, nesses turnos, é uma sensível tensão na negociação de significados. Vera responde que o novo lixão será construído na Estrutural, confundindo o que acontecerá nas duas cidades e, mesmo com a nova mediação feita no turno (06), Raimundo também responde errado. Machado (2001, p. 111) afirma que “a ruptura com o significado é reveladora de erros na decodificação”.

Com a resposta de Rita no turno 11, a professora muda sua estratégia. No turno 13, Raimundo traz uma evidência factual sobre a qual a professora promove uma ação responsiva ratificadora, chamando a atenção dos alunos que passam a operar cognitivamente sobre a

observação de Raimundo: [MUITAS ÁRVORES]. Esse novo cenário quebra a situação de tensão.

No turno 14, a professora anda pela sala, ressaltando as árvores na fotografia de Samambaia e, no turno 16, ela tangencia o assunto da transferência do lixão, reintroduzindo a questão ambiental da aula anterior, informando que as árvores serão cortadas. Vera não tem certeza se as árvores já foram cortadas ou se ainda serão e a professora oferece um andaime, mostrando a data escrita no quadro. Raimundo também demonstra que precisa localizar-se quanto à dimensão do tempo. Depois de respondê-lo, a professora volta-se pra a turma toda mostrando a foto e articulando o sinal [CORTAR-ÁRVORE] sobre a fotografia de Samambaia.

Nesse momento, a fotografia funciona como referência locativa sobre a qual ela articula o verbo. Assim, a estratégia é a mesma que ela adotou anteriormente com as “frases” escritas sobre as quais articulava o sinal [FECHAR], mas o texto escrito agora é substituído pela fotografia. O emprego dessa estratégia consegue trazer os alunos para um tópico, não necessariamente o tópico que a professora quer desenvolver sobre a transferência do lixão, mas põe fim à tensão quanto à negociação de significados e ativa os esquemas cognitivos no sentido da reconceptualização de temática estudada na aula anterior.

No turno 23, Raimundo inicia uma nova sequência com uma pergunta genuína [E OS ANIMAIS? AS COBRAS?]. Ele avalia a situação dos animais, demonstrando compreensão da informação trazida pela professora ao reconceptualizar o impacto do desmatamento sobre a fauna, citando argumentos da aula do dia anterior. Vera e Márcia o acompanham revelando fatos tristes que são ratificados pela professora. Os alunos participam espontaneamente e de forma significativa, considerando novo contexto semântico que se abriu, modificando o clima interativo. Eles fazem reconceptualização de fatos já apresentados no contexto da unidade, como os efeitos do desmatamento sobre a fauna, mas não revelam compreensão quanto ao conteúdo da notícia explorada pela professora, especificamente quanto à transferência do lixão de uma cidade para outra.

Ao dar continuidade a partir do argumento trazido pelo aluno, a professora contribui para que o ambiente interacional se modifique e os alunos incluam-se na discussão com contribuições significativas sobre o tema. Do turno 16 ao 30, os alunos lamentam os prejuízos ao meio ambiente em razão do corte das árvores. Essa é a parte da interação em que há maior convergência temática.

Em razão do novo clima, no turno 31, a professora cede aos apelos da dimensão interacional e emocional em detrimento do conteúdo que pretendia ensinar, pois, mesmo

demonstrando saber que o conteúdo da transferência do lixo não foi apropriado pelos alunos, ela encerra o tópico com uma frase “[ENTÃO, O JORNAL TÁ DIZENDO QUE VÃO FECHAR O LIXÃO DA ESTRUTURAL E CONSTRUIR OUTRO EM SAMAMBAIA]” e muda de assunto, apresentando um filme que fala de reciclagem.

A análise dos recursos visuais explorados pela professora demonstrou que seus objetivos quanto à facilitação da leitura pelo incremento das setas, dos traços e da combinação de sinais e palavras não resultou em compreensão pelos alunos, alertando-nos para a qualidade dos recursos visuais que podem facilitar a leitura ou mesmo serem lidos pelos alunos, aspecto que será retomado na próxima análise.

O que vimos até aqui demonstrou, ainda, que existiam compromissos com o clima interacional e, em razão dele, a professora prosseguiu, explorando o conteúdo no qual os alunos estavam mais assertivos, em detrimento de seus objetivos iniciais quanto à compreensão da transferência do lixo, que foram abandonados.

Para Cazden (1991), o estudo da interação tem o objetivo de observar como o discurso afeta os resultados da educação, ou seja, “como o discurso observável na aula afeta o processo mental inobservável de cada um dos participantes, e por ele, a natureza do aquilo que todos aprendem” (p. 111).

Assim, ao analisar as metas interacionais e cognitivas da professora e dos alunos, observa-se que os esquemas cognitivos acontecem dentro da estrutura interacional e os participantes movimentam-se direcionados por interesses individuais e coletivos que, por fim, tendem a manter os valores e as regras internas que os identificam como membros desse grupo. Nesse sentido, como efeito da estrutura interativa sobre construção do conhecimento, a professora evita a tensão provocada em torno da negociação de sentidos sobre a transferência do lixo para aproveitar as novas oportunidades surgidas no contexto da aula.

Essa evidência sugere que a aula, como fenômeno interacional, conta com recursos didáticos adotados e objetivos estabelecidos pelo professor, mas esses são apenas pontos de partida da aula, pois o ponto de chegada dependerá de elementos que não são definidos *a priori*, mas que se constituem como resultados dos processos interacionais e dos compromissos que alunos e professores assumem no microcosmo da sala de aula.

Segundo Cazden (1991), os modelos de interação professor-aluno são fenômenos culturais que atendem a expectativas de um e de outro. Nesse sentido, observamos que, mesmo que algumas estratégias adotadas pela professora não produzissem condições de aprendizagem, prevaleceu sua sensibilidade quanto às oportunidades criadas a partir das contribuições dos alunos e, por fim, o abandono de uma rotina que não estava surtindo efeito,

muito embora observemos lacunas quanto à mediação da leitura, que serão contempladas na discussão adiante.

### 3.2.4.5 Categoria XXV: O semântico e o sintático na leitura imagética

No dia 6 de junho de 2013, foi explorada uma notícia da edição do dia anterior do jornal *Metro*. Como na aula do dia 11 de junho, já analisada, os alunos contam com a ajuda de recursos visuais quando realizam a leitura de um gráfico. Diferente da primeira aula, os alunos não apresentam dificuldade para entender o conteúdo do texto, por isso decidi analisar a diferença entre as duas leituras, dado que muito se fala sobre a exploração de recursos visuais no ensino da leitura na educação dos surdos.

Imagem 7 – Notícia de jornal estudada em sala de aula

BRASÍLIA, QUARTA-FEIRA, 5 DE JUNHO DE 2013  
www.metrometro.com

BRASIL 03

# Até 2014, 40% do lixo terá destinação inadequada

**Meio ambiente.** Hoje, 3 mil municípios ainda mantêm lixões e devem descumprir construção de aterros prevista na lei de resíduos sólidos

Somente no ano passado, foram produzidas 64 milhões toneladas de lixo no país - uma média de 383 kg por pessoa. O volume recorde se tornou mais uma barreira para o cumprimento da Política Nacional de Resíduos Sólidos. Até agosto de 2014, nenhuma cidade poderá ter lixo, que deverá ser substituído por outro sanitário e programas de coleta seletiva e reciclagem.

A meta, no entanto, ainda está distante de ser atingida. A estimativa é de que 40% do lixo produzido no país no próximo ano seja depositado em lixões. "Mantido o atual ritmo, a capacidade máxima dos resíduos coletados passando por tratamento adequado será de 60%", afirmou o diretor executivo da Abrelpe (Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais).

**11** reais por habitante é o valor médio investido pelas cidades por mês para cuidar o serviço de limpeza urbana.



**6,2** milhões de toneladas de lixo deixaram de ser coletadas e, na maioria dos casos, foram jogadas a céu aberto.

li. "O governo precisa parar de criar lei fixando prazo, mas sem apontar a origem dos recursos", criticou.

Uma das alternativas em estudo é a formação de consórcios para que municípios próximos possam usar a mesma estrutura de descarte de resíduos. "O princípio deveria ser a conscientização sócio-ambiental. A população deveria estar envolvida para que o problema tivesse solução rápida", declarou Alessandro Azzevi, consultor de meio ambiente.

O Ministério do Meio Ambiente ainda trabalha com a data da Política de Resíduos Sólidos. Sem um horizonte favorável, a urgência é de que o prazo seja prorrogado.

**Municípios**  
A demora em construir locais adequados para o lixo é justificada pela despesa, estimada em quatro vezes o valor pago para a coleta tradicional. Segundo a CNM (Confederação Nacional dos Municípios), o custo de implantação de aterros em todas as cidades chega aos R\$ 70 bilhões. "Nossa arrecadação com impostos estaduais é de R\$ 90 bilhões. Não tem como a conta fechar", reclama o presidente da CNM, Paulo Zilkos.

**LIXO EXTRAORDINÁRIO**  
Gráfico a quantidade de resíduos sólidos produzidos e coletados em seis estados.

ESTADO	COLETA	TELAÇAPS
São Paulo	15,6	2,1
Rio de Janeiro	13,5	1,7
Minas Gerais	11,5	1,5
Bahia	10,5	1,3
Coatim	10,0	1,2
Paraná	9,5	1,1
Pernambuco	9,0	1,0
Rio Grande do Sul	8,5	0,9
Maranhão	8,0	0,8
Goias	7,5	0,7
Piauí	7,0	0,6
Santa Catarina	6,5	0,5
Distrito Federal	6,0	0,4
Amapá	5,5	0,3
Pernambuco	5,0	0,2
Piauí	4,5	0,1
Maranhão	4,0	0,0
Espírito Santo	3,5	0,0
Alagoas	3,0	0,0
Rio Grande do Norte	2,5	0,0
Mato Grosso do Sul	2,0	0,0
Sergipe	1,5	0,0
Roraima	1,0	0,0
Tocantins	0,5	0,0
Amapá	0,0	0,0
Acre	0,0	0,0
Roraima	0,0	0,0

Fonte: Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (Abrelpe)

Fonte: *Jornal Metro*, 5 jun. 2013.

Em determinado ponto da aula, enquanto fala sobre o crescimento da produção de lixo, P1 pega o jornal e mostra-o para a turma toda e diz:



P1: – [O PROBLEMA AQUI EM BRASÍLIA, (mostrado no jornal) É LÁ NA ESTRUTURAL, E-S-T-R-U-T-U-R-A-L, ESTRUTURAL. PORQUE JÁ ESTÁ MUITO CHEIO. LOTADO. PRECISA DE OUTRO LUGAR PARA COLOCAR O LIXO DE BRASÍLIA, MAS NÃO TEM. O LIXÃO DA ESTRUTURAL JÁ ESTÁ CHEIO. SÃO PAULO TAMBÉM TEM PROBLEMA PORQUE NÃO TEM LUGAR PARA COLOCAR O LIXO. SÃO PAULO (mostra o jornal), OLHA, OLHA SÓ... ESTADOS COM PROBLEMA DE LIXO. SÃO PAULO É O PRIMEIRO]

P1 passa mostrando o jornal para os alunos um a um, chamando a atenção para o gráfico. Raimundo é o primeiro, mas a passada da professora é rápida e não lhe dá tempo de notar o gráfico. Na vez de Cláudio e Simão, eles tomam o jornal da mão da professora e veem juntos. Simão chama a atenção para o último colocado no gráfico:

Simão: – [BEM POUQUINHO.]

P1: – [SÃO PAULO É O PRIMEIRO.]

Simão: – [MUITO LIXO, RUIM PRA ELES.]

Os alunos obtêm várias informações a partir da leitura rápida do gráfico: Simão observa que o último colocado é o que tem menos lixo e faz uma inferência sobre a situação dos paulistas a partir da informação mostrada pela professora. Simone e Joana são as próximas e veem juntas. Simone quer saber a situação do DF. A professora a ajuda na localização do DF. Enquanto elas veem, Cláudio pergunta por Brasília e Simão, pela Bahia. Cláudio disputa o jornal com Joana. Enquanto ela olha o jornal, Simão comenta com Cláudio sobre São Paulo, Bahia e Minas. Joana comenta:

Joana: – [BAHIA, MUITO... HORRÍVEL, SÃO PAULO É O QUE TEM MAIS.]

Olhando com Joana, Simone diz:

Simone: – [BAHIA SITUAÇÃO DIFÍCIL.]

Sem o jornal, Simão diz que quer ver a situação do Tocantins. Ele fala com a professora e surpreende-se com a informação dela (fora de foco).

Simão: – [POUCO LIXO?]

A professora insiste em que observem a situação de São Paulo e do DF, mas os alunos mostram interesse pelos estados que conhecem ou onde nasceram, demonstrando a importância das próprias histórias na construção do letramento. Para Freire (1987), “O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de

problemas, portanto, de desafio” (p. 71, grifo do autor). Assim, a situação informada pela professora, de que há pouco lixo em Tocantins, surpreende Simão, pois seu conhecimento do estado sobrepõe-se às inúmeras relações de produção geradoras de riqueza e, também, de lixo que colocam essa Unidade da Federação nas últimas colocações do gráfico.

Enquanto isso, Joana pergunta pela Paraíba e fala para Cláudio que, como ela, é paraibano:

Joana: – [PARAÍBA, PARAÍBA, ONDE?].

P1: – [PARAÍBA TÁ AÍ, SIM. OLHA AQUI. OLHA O DISTRITO FEDERAL, AQUI.]

A professora ressalta a Paraíba, mas insiste que eles procurem o DF. Em pouco tempo, os alunos realizam várias leituras do gráfico. A professora dá o jornal para Cláudio e Simão.

P1: – [MOSTRA A PARAÍBA PARA O CLÁUDIO.]

Simão: – [AQUI? COITADOS!] (mostrando o gráfico para Cláudio)

P1: – [CADÊ BRASÍLIA? PROCURA. MOSTRA BRASÍLIA AÍ.]

O interesse dos alunos pelas informações de seus mundos conhecidos oferece uma oportunidade de ressignificação de suas percepções e construção de seu letramento. O gráfico possibilita o mapeamento dos seus conhecimentos em um contexto maior no qual eles podem estabelecer relações entre seus estados e outras UFs. Assim, as experiências de mundo bem como as necessidades sociopragmáticas vão definindo as prioridades do seu letramento.

Os alunos não encontram Brasília e pedem ajuda da professora.

P1: – [AQUI, DISTRITO FEDERAL.]

Simão: – [ESTRANHO.]

Simão pode ter estranhado a sigla DF, talvez por não ter entendido, ainda, a relação estado/capital. Depois de localizar o DF, a professora passa o jornal para o grupo composto por Verônica, Jonas e Bento. Enquanto isso, Cláudio, Simão, Joana e Simone continuam conversando sobre os problemas de São Paulo:

Simão: – [É PRECISO INFORMAR PRA TODO MUNDO COMO SE DEVE JOGAR O LIXO FORA. É RESPONSABILIDADE DA DILMA, PRESIDENTE, ANO QUE VEM TEM ELEIÇÃO, 2014, ASSIM NÃO DÁ PRA VOTAR NELA. PRECISA INFORMAR SOBRE O LIXO. JOGAR NO LUGAR CERTO PRA FICAR TUDO LIMPO].

Cláudio: – [EM SÃO PAULO, QUANDO CHOVE, TEM ENCHENTE POR CAUSA DO LIXO. LIXO ESPALHADO].

Rapidamente, os alunos conseguiram ler o gráfico, estabelecendo conexões entre seus conhecimentos prévios e as informações novas contidas nele.

Nessa aula e na aula do dia 11 de junho de 2013, anteriormente analisada sobre a transferência do lixo da cidade Estrutural para Samambaia, os recursos visuais estiveram presentes nas atividades de leitura, entretanto os resultados mostraram que a natureza e a qualidade desses recursos foram cruciais para que os alunos compreendessem o texto.

Ambos são textos, o gráfico é um texto não contínuo e a frase é um texto contínuo, escrito. Na aula do dia 11, a professora acrescentou elementos visuais para levar os alunos à compreensão do texto escrito e, no gráfico, a leitura visual não demandou a leitura da escrita alfabética a não ser as siglas dos estados, que os alunos identificaram utilizando conhecimento anterior.

Destaca-se a mediação da leitura realizada pela professora: ela não explicou antecipadamente a estrutura do gráfico aos alunos para que eles pudessem abstrair suas informações: o título, o eixo com os nomes dos estados e os percentuais de lixo representados por barras empilhadas que poderiam expandir o letramento dos alunos, aumentando a capacidade de interpretação de textos não contínuos. Também não fez a leitura das informações explícitas nos gráficos: os nomes dos estados e os seus respectivos sinais que são conhecimentos demandados dos alunos com frequência. O modo como a professora lançou mão do jornal deixa transparecer que ela não planejou o seu uso, pois, em meio à explicação, ela pediu licença, saiu da sala e voltou com o jornal. Folheou as suas páginas, retirou a folha com a notícia e começou a mostrar para os alunos.

Mesmo sem orientação da professora sobre estratégias e procedimentos de leitura aplicados a esse gênero textual, os alunos compreenderam o gráfico, fizeram inferências, demonstram interesse em conhecer a posição de estados específicos. Essa situação levou-nos a pensar sobre as diferenças existentes entre os elementos visuais acrescentados pela professora na aula do dia 11, e os elementos visuais empregados na composição do gráfico, ou seja, as diferentes semioses realizadas na leitura visual de acordo com o material a ser lido.

Na leitura do dia 11, a professora acrescentou recursos visuais para que os alunos chegassem ao sentido da escrita. Observamos que essa estratégia não obteve sucesso. Com a ajuda de Machado (2001), vamos comparar os dois tipos de material para tentar entender o que aconteceu.

Na frase, as palavras são unidades de significado e esse significado se define e compõe o sentido da frase em razão das relações construídas pelos conectivos próprios da língua

portuguesa. Já, no gráfico, as unidades não possuem significação fora da relação construída umas com as outras, ou seja, é o gráfico que dá sentido às barras e aos eixos e não o contrário.

Na frase, as palavras são de natureza variável: conjunções e preposições, enquanto as setas acrescentadas que tentam substituí-las são invariáveis, por isso, as várias funções requeridas desses conectivos não puderam ser realizadas pelas setas. Assim, os elementos visuais acrescentados pela professora não produziram sentido porque não constituíram articulações intercambiáveis com as palavras, nesse sentido, é possível dizer que as intenções subjetivas da professora não formaram um modelo que pudesse ser compreendido pelos alunos.

Com base em Machado (2001), podemos afirmar que a sintaxe diz respeito às relações dos signos entre si, do modo como combinam para formar compostos. No gráfico, as barras grandes são colocadas em primeiro lugar e as pequenas, em último, possibilitando que a grandeza tamanho expresse a quantidade do lixo e a ordem crescente ou decrescente expresse a posição do estado. No gráfico, a sintaxe é construída pela forma como tamanho (que representa a porcentagem) e a ordem das barras são conjugados. Esses recursos visuais, em conjunto, expressam significados do gráfico como um texto. A informação sobre o conteúdo semântico que o gráfico representa, explícita no título, foi explicada pela professora “[SÃO PAULO (mostra o jornal), OLHA, OLHA SÓ... ESTADOS COM PROBLEMA DE LIXO. SÃO PAULO É O PRIMEIRO]”, levando os alunos para o contexto de interpretação.

Considero essas observações importantes porque o conceito de leitura imagética e pedagogia visual ainda estão em construção. Há um consenso quanto à importância da pedagogia visual, mas ainda não são sabidas quais são as estratégias de sua exploração no ensino da língua escrita. Os professores de surdos, entretanto, já conhecem as possibilidades que ela apresenta e buscam diferentes formas de aplicá-la no ensino, mas nem sempre com resultados satisfatórios.

Os elementos visuais acrescentados nas “frases” tornaram-se pistas para ajudar os alunos na construção do sentido do texto escrito, mas não puderam integrar-se linguisticamente, compondo um modelo interpretável pelos alunos, por isso, não possibilitaram a concretização do processo de leitura como decifração do sistema alfabético (alfabetização) ou como busca do sentido social registrado no texto (letramento). Nesse contexto, as manobras realizadas pela professora não revelaram efeito positivo na compreensão dos alunos. Apesar do insucesso quanto à efetividade das estratégias na atividade leitora, compreendemos que a professora buscou uma aproximação do texto escrito

com as habilidades visuais dos alunos e seus modos de obter informações sobre o mundo em razão do seu conhecimento sobre a importância da visualidade para eles.

Soares (2006) nos diz da importância das habilidades individuais na constituição do letramento. Nesse sentido, entendemos que os surdos têm habilidades individuais enquanto pessoas e habilidades específicas que se desenvolvem em razão de sua limitação sensorial auditiva que os leva à obtenção da informação pela via visual. São essas habilidades que devem ser aproveitadas e potencializadas nas aprendizagens da escola, mas é preciso ser sensível para discernir sobre onde deve recair a adequação realizada pelo professor para facilitar a aprendizagem, se no conteúdo ou na estratégia de acesso a ele.

Entendemos que a professora optou por modificar a língua em vez de modificar as estratégias de acesso a ela, porém, por maiores que sejam as dificuldades dos surdos quanto à aprendizagem da leitura alfabética, seu domínio deverá ocorrer pela compreensão da sua estrutura ainda que pela rota lexical em vez da sonora. Para isso, não se pode esquecer que a escrita é uma tecnologia criada pelo homem, e o seu domínio não é natural, mas socialmente mediado. Assim, as especificidades dos surdos são as portas pelas quais aprenderão a ler, mas tais especificidades, por si só, não os levarão ao domínio desse instrumental, da mesma forma que as especificidades que levam a pessoa ouvinte a falar, não possibilitam, por si só, a construção da leitura e da escrita. Como diz Luria (1988), a escrita é função social. Para que a mediação seja efetiva, é necessário levá-los a compreender, além dos sentidos contidos na palavra, os mecanismos pelos quais se estrutura a língua escrita, como a sintaxe e a semântica.

### ***3.2.5 Letramento Matemático: falta de experiências culturais ou falha na mediação?***

Tomo de empréstimo a frase de Vargas (2011) para definir o título desta análise. Não foram registradas muitas aulas de matemática. Do total dos dias em campo, apenas cinco aulas abordaram essa área do conhecimento. Em geral, essas aulas ocuparam o espaço de outras atividades que seriam ministradas por voluntários e outros professores ou ocorreram na terça-feira quando os alunos com melhor aquisição de Português escrito saíam para a aula de PBSL, ou seja, essas aulas ocupavam um espaço secundário no planejamento das professoras.

A aula de matemática chamou a atenção, primeiramente, pela natureza da interação estabelecida, caracterizada pela demonstração dos processos matemáticos na mediação pedagógica, dificultando o entendimento das ações para o observador, em razão do alto grau

de indexicalidade<sup>40</sup> na interação: a demonstração e a apontação eram elementos linguísticos constantes no enunciado de cada um dos interagentes, dificultando sua transcrição por diálogos. Diferente das outras aulas em que são transcritos diálogos, aqui, são apresentadas as narrações de ações realizadas pelos alunos e pela professora de acordo com os registros das notas de campo que foram ratificadas com os filmes das aulas.

Para captar as ações dos alunos, foi necessária a aproximação da câmera e a regulação do efeito *zoom* para registrar suas anotações, a manipulação do material concreto, bem como a apontação dos números ou das parcelas (no caso das operações) registrados no caderno, dos cubos (no caso do material dourado – MD) e dos elementos da tabela (no caso do bingo do sistema de numeração).

Esse fato de natureza metodológica, ou seja, a dificuldade de captação de diálogos para transcrição chamou a atenção para a linguagem, levando ao questionamento das implicações de tais práticas no aprendizado dos alunos. Ao realizar a análise, podemos encontrar outros aspectos relevantes do letramento matemático, como veremos.

Com a ajuda de Machado (2001) pudemos aprender que a linguagem matemática é um sistema de representação. Seus objetos – números, fórmulas, tabelas, figuras – foram desenvolvidos ao longo da história, tal como as línguas, porém seus sistemas notacionais não se caracterizam como uma língua, sendo um conjunto de códigos que exprimem conceitos e mapeiam uma realidade em que as relações matemáticas se concretizam. A linguagem da Matemática é caracterizada pela ausência de oralidade, é um sistema simbólico exclusivamente escrito, “um discurso sem palavras”. A linguagem matemática converge para a universalidade, ou seja, seus códigos são utilizados e compreendidos nas mais diferentes culturas para realizar as mesmas operações, mas, “para ser enunciada oralmente, uma linguagem formal não pode prescindir do concurso da língua materna” (MACHADO, 2001, p. 107).

Para Machado, há uma interdependência entre o ensino da Matemática e a língua materna. Para ele, “naturalmente, mesmo as tentativas mais singelas de iniciação à Matemática pressupõem um conhecimento da língua materna, ao menos em sua forma oral, o que é essencial para a compreensão do significado dos objetos envolvidos ou das instruções para a ação sobre eles” (p. 15), pois a língua materna é o suporte natural das significações, convergindo para a multiplicidade de sentidos relativos à vivência de seus usuários, por isso

---

<sup>40</sup> Indexicalidade refere-se ao emprego de elementos dêiticos. A dêixis é “palavra de origem grega que designa a faculdade que a linguagem tem de designar mostrando em vez de conceituar” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 76).

os objetos matemáticos, números, formas, propriedades, relações, estruturas, só expressam significados situados pela interpretação daqueles que os utilizam.

Nesse sentido, o autor afirma que a dimensão sintática envolvida na notação matemática é preponderante sobre seu significado, pois os signos não têm significados próprios a não ser pelas relações que estabelecem uns com os outros (sintaxe) no interior do formalismo do sistema. A função semântica surge deslocada dos termos e de sua relação sintática; o significado situado é acessório, dado por quem o utiliza na resolução de problemas concretos, necessitando da mediação na língua materna, como complementam Mollica e Leal:

É importante a compreensão de que a aprendizagem da língua materna e da matemática deve se desenvolver simultaneamente, impedindo a desarticulação do aprendizado escolar com a vida, de modo a possibilitar que a linguagem dos números possa ser utilizada de forma tão natural quanto a linguagem escrita (MOLLICA; LEAL, 2006, p. 42).

Apesar de ser acessório na notação, o significado das ações é uma parte inerente do ato de operar com os sistemas matemáticos, necessitando do concurso da língua materna na sua mediação. Enquanto operam, as atividades de manipular, experimentar e explorar os suportes físicos devem subsidiar diferentes experiências pelas quais os alunos construam conhecimentos para enfrentar e resolver situações novas que envolvam a matemática, mas, sem compreender o sentido das relações matemáticas como representação de uma realidade em que elas se efetivam, o ensino fica reduzido ao domínio da técnica operatória que, não sendo constituída de forma significativa, fica vazia e não resulta em aprendizagem. É nesse sentido que Machado (2001) se refere a uma impregnação mútua entre a Matemática e a língua materna, pois é por meio desta que o sentido daquela se revela ao aluno.

Por isso, a aprendizagem da Matemática precisa ser abordada nas práticas culturais onde nascem suas relações e onde são empregadas, pois, do mesmo modo que a alfabetização não é um fim em si mesma, o letramento matemático só se tornará válido para o aluno se estiver relacionado com suas vivência, conforme indica o conceito do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): letramento matemático refere-se “à capacidade dos alunos para analisar, julgar e comunicar ideias efetivamente propondo, formulando e resolvendo problemas matemáticos em diversas situações” (OECD/PISA, 2000, p. 41 *apud* GONÇALVES, 2010).

Tendo em vista esses princípios, constituiu-se o objetivo da análise: *identificar os modos como os alunos se relacionam com o letramento matemático* na tentativa de encontrar oportunidades de reflexão sobre o fazer pedagógico do professor, nesse campo do

conhecimento, ou seja, como a atividade proposta propicia o ensino (de responsabilidade do professor) e a aprendizagem (por parte do aluno). Para isso, o foco de análise foi direcionado para ações e estratégias dos mediadores e para produções dos alunos, em especial, seus “erros”. O erro aqui é considerado na perspectiva construtiva como parte do desenvolvimento real do aluno (VIGOTSKI, 1998) e como apontado por Bortoni-Ricardo (2005), em que a análise do erro revela a forma pessoal como o aluno se relaciona com o conhecimento e fornece informações importantes que ajudam o professor a redirecionar o planejamento de modo a atender às suas necessidades. Portanto, o erro não é tomado como desvio da forma de fazer matemática, pois o aluno constrói modos próprios de relacionar-se com esse conhecimento, devendo ter o respeito da escola.

Foram analisadas quatro aulas cujos conteúdos foram: sistema de numeração decimal (doravante SND), adição e subtração<sup>41</sup>.

A aula do dia 9 de julho de 2013 substituiu uma atividade programada que não pode ser realizada e teve como tema o SND. A professora dividiu a turma em três subatividades, usando o mesmo material, mas com diferentes níveis de aprofundamento, segundo as possibilidades dos alunos.

Vejamos como a professora, P1, organizou a mediação desse evento de numeramento:

A atividade consistiu de um bingo. O aluno Cláudio sorteava o número, como no bingo, e os alunos deveriam registrá-lo em uma tabela como esta.

Tabela 3 – Bingo

0									
	11								
		22							
			33						
				44					
					55				
						66			
							77		
								88	
									99

Fonte: exercício elaborado pela professora da classe.

<sup>41</sup> Na adição e na subtração, foram efetuadas operações com e sem reserva e, no sistema de numeração, foi explorada a organização dos números em uma tabela de bingo.



A composição e a atividade dos grupos foram as seguintes:

- O primeiro grupo foi composto por Raimundo, Simão, Verônica, Márcia e Cláudio. Cláudio sorteava e cantava os números pela digitação manual e os alunos registravam-no nas linhas e nas colunas da tabela. Apesar de ser considerado o grupo mais autônomo, os alunos demonstraram muita dificuldade na realização da atividade. Eles precisavam: identificar o número pela datilologia realizada por Cláudio e registrá-lo no lugar correto na tabela.
- No segundo grupo, estavam Jonas e a professora: a professora cantava a mesma pedra sorteada por Cláudio, repetindo a digitação lentamente. Jonas não conseguia identificar a datilologia de Cláudio, necessitando de assistência individual. A professora variava as estratégias para que ele conseguisse ler e registrar o número no caderno. Assim, a atividade para ele funcionava como um ditado de números.
- No terceiro grupo, estavam Bento e Rita. Bento repetia a digitação das pedras sorteadas por Cláudio para Rita e assessorava o registro. Ela não conseguia “ler” alguns números nem encontrar o lugar deles. Por isso, como Jonas, também não utilizava a tabela. Para ela, a atividade também consistiu em um ditado.

### **3.2.5.1 Categoria XXVI: Reconhecimento e representação dos numerais: leitura, escrita e datilologia**

Cláudio tira o número 72. Digita para os colegas e passa para P1 que faz a digitação lenta para Jonas.

Apesar de repetir a datilologia do número “cantado” pela professora, Jonas troca os algarismos, inverte suas posições. Ele confunde 2 com 7 reiteradamente. Raimundo, do primeiro grupo, pergunta: é 7 e 2 ou 2 e 7? (NOTAS DE CAMPO, 9 jul. 2013).

Nessa simples atividade, são muitas as habilidades requeridas dos alunos, envolvendo ações de reconhecimento e de representação dos números. O trabalho da professora tem o objetivo de desenvolver essas habilidades. No caso dos alunos surdos, a leitura envolve o

duplo reconhecimento da leitura em tinta<sup>42</sup> e da datilológica e o duplo processo de representação pela datilologia por algarismos manuais e pela escrita por algarismos arábicos.

Ilustração 1 – Representação da leitura e da escrita

<b>Leitura</b> Reconhecimento do número por algarismos arábicos e por algarismos manuais.	<b>Escrita</b> Representação do número por algarismos arábicos e por algarismos manuais.	
 	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>	

Fonte: elaboração da autora.

A proximidade fonológica entre 2 e 7 em LS parece ser o motivo da confusão de Jonas, mas a professora segura suas mãos e movimenta seus dedos para corrigir a configuração de mão, mas, além disso, Jonas e seus colegas demonstram dificuldade em relacionar dois tipos de representação: a escrita datilológica e a escrita em tinta, ou seja, ele digita um número e escreve outro, demonstrando que precisa aprender a relacionar as duas formas de representação, dificuldade que revela uma etapa elementar da apropriação da tecnologia da escrita e da datilologia.

A escrita em tinta, também, constitui-se um desafio para Rita.

Bento desconsiderou o número 15, achando que estava repetido porque já havia registrado 51. Rita tem muita dificuldade no traçado dos números. Bento repete a digitação lenta e cuidadosamente, sendo seguido por ela. Ela tem um traçado próprio para os números, começando o movimento de baixo (sempre na linha) ou do fim (6, 1, 7, 9). Como Jonas, ela cofunde 2 e 7. Como estratégia, Bento mostra os algarismos cantados já registrados em algum lugar quando ela não lembra a grafia correspondente à digitação. Ela faz a inversão dos algarismos para compor o numeral (41 por 14) (NOTAS DE CAMPO, 9 jun. 2013).

Rita ainda tem dificuldade com o traçado dos algarismos. Como adulta alfabetizanda, ela está vencendo etapas da aquisição da tecnologia da escrita. Ela tem dificuldade em fazer a correspondência entre a representação datilológica e a escrita em algarismos arábicos. Tem

<sup>42</sup> A expressão “escrita em tinta” está sendo usado para diferenciar a escrita no papel da escrita datilológica.

dificuldade, ainda, em encontrar o espaço de escrita na folha do caderno. Reiteradamente, seu par indica o local de escrita dos números, assim como a ajuda a fazer um traço para separá-los. Essa mediação ajuda a aluna a, pouco a pouco, organizar o espaço de escrita e relacionar o traçado dos algarismos à sua representação datilológica. Vemos que tanto Rita quanto seu par mais experiente, Bento, espelham os números (41 por 14, 15 por 51), demonstrando não identificar e compreender o valor posicional dos algarismos na composição do numeral.

A atividade do modo como foi realizada para Jonas e Rita não alcança o mesmo objetivo que o bingo. Enquanto no bingo os alunos podem trabalhar com a escrita numérica e observar as regularidades do sistema de numeração pela configuração organizacional da tabela, no ditado, as habilidades desenvolvidas são apenas de reconhecimento e codificação que se configuram como atividades mecânicas por causa do tipo da mediação que não apresenta o número no conjunto das relações do sistema de numeração.

A atividade também revela uma lógica envolvida no ensino da matemática. Segundo Santana (2013), os professores acreditam que os alunos precisam memorizar e escrever os algarismos como condição para aquisição da matemática, por isso, invertem a ordem do ensino. Como consequência da inversão, o aprendizado da leitura e da representação dos números desvincula-se do universo de relações que eles ocupam dentro do SND. Para a autora, a aquisição do conceito de número deve anteceder a aprendizagem de sua representação simbólica.

### **3.2.5.2 Categoria XXVII: Leitura da digitação e inversão dos números na escrita**

Cláudio tira o número 12 e canta para os alunos pela digitação manual. A professora repete a digitação mais lentamente para Jonas enquanto Cláudio digita da forma convencional<sup>43</sup>. Jonas registra 21 e a professora faz nova mediação. Cláudio vai até a carteira dos colegas do primeiro grupo para ajudá-los nas suas dificuldades. Cláudio passa o número para Bento que o digita para sua parceira. Rita registra 21 e o erro não é percebido por Bento (NOTAS DE CAMPO, 9 jul. 2013).

Observamos que todos os grupos demonstram algum tipo de dificuldade nessa tarefa, mas duas delas merecem destaque: a leitura da digitação e a inversão do número.

Os alunos do primeiro grupo conseguiram identificar a digitação rápida do número 12 que não é apenas a junção do 1 com o 2, mas um item diferente, assim como em Português a palavra “doze” é diferente de “um + dois”. Contudo, embora saibam que esse item se

<sup>43</sup> A digitação manual (ou datilologia) de Cláudio é a digitação rápida, em que o número 12 corresponde a um item “lexical” apenas: configuração de mão em 2 com o movimento do indicador. A digitação da professora é “soletrada”. Ela apresenta o número 1 e depois o número 2.

diferencia da junção de 1 e 2, a compreensão restringe-se à mera decodificação e codificação dos números. Não está em jogo nenhuma construção de relação entre o número e a ideia de quantidade. Entretanto, percebe-se essa lacuna porque a compreensão do valor posicional do número no sistema de base 10 é indispensável para seu registro correto.

Todavia não parece ser só o desconhecimento do valor posicional que leva os alunos a espelhar os números. Jonas precisa da digitação dos números individualmente, mesmo assim registra o número espelhado: 21. No terceiro grupo, Rita também inverte, registrando 21 em vez de 12 e seu par não identifica a inversão, demonstrando que ele não dá importância ao valor posicional dos algarismos na formação do número.

Vamos lembrar que a datilologia ou a digitação relaciona-se com a escrita por utilizar algarismos manuais, entretanto diferencia-se desta por não deixar registro permanente em virtude do caráter efêmero da articulação manual<sup>44</sup> e, nesse sentido, relaciona-se com a fala, sendo uma forma de pronunciar os números.

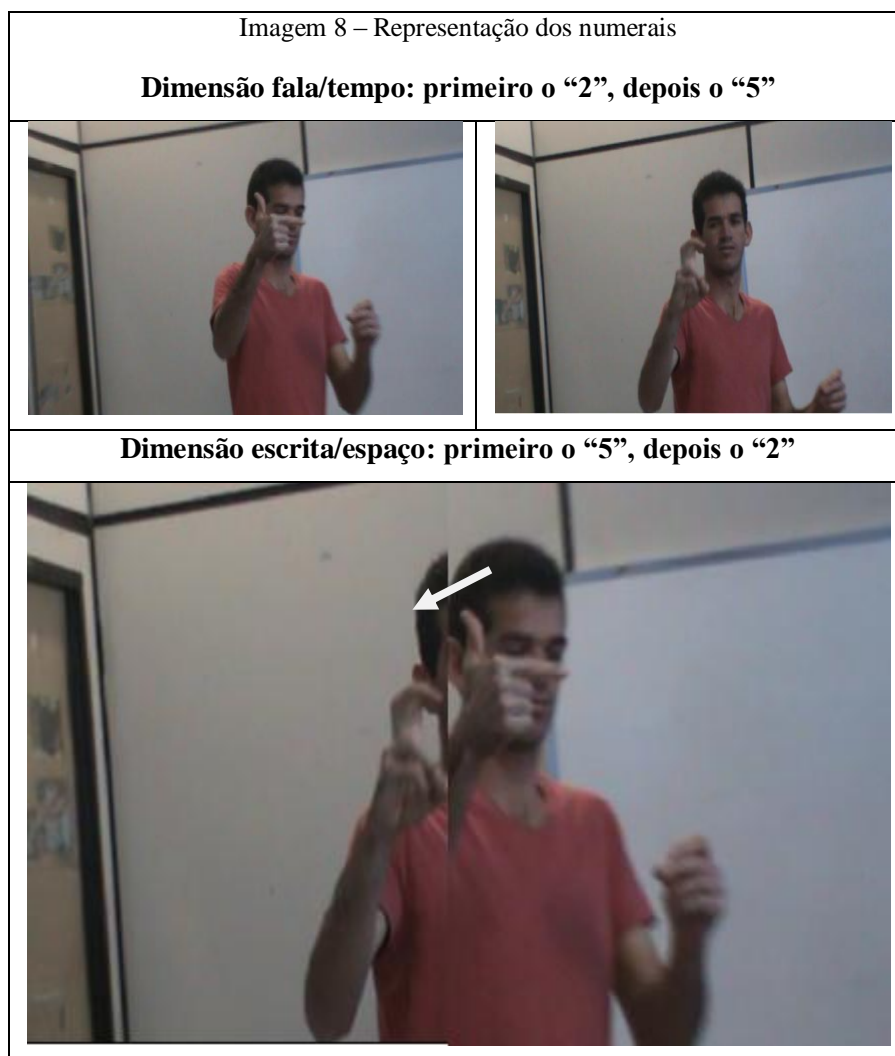
Ilustração 2 – Algarismos manuais



Ao rever o filme repetidas vezes, levantamos a hipótese de que essa inversão, além da falta de conhecimento da estrutura do número, possa relacionar-se com a subversão do princípio da leitura impressa, que é da esquerda para a direita no papel, mas, na digitação dos números, não se pode considerar a lateralidade deles no espaço de digitação, mas a ordem em que eles são digitados.

Tomemos a digitação no número 25 que ficou mais evidente no vídeo. Cláudio está sinalizando com a mão direita. Ele digita o número 2 e arrasta a mão (movimento datilológico) à direita e depois digita o 5. Lendo sua digitação, temos que considerar as dimensões do tempo e do espaço. No tempo, ele digita primeiro o 2 e depois o 5. No espaço, os números ficam posicionados 5 à esquerda do 2, conforme a imagem a seguir.

<sup>44</sup> Para ver mais sobre articulação manual, recomendamos Quadros e Karnopp (2004).



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Na dimensão da escrita/espço, ganha importância a posição na qual os algarismos são colocados um em relação ao outro, ou seja, sua lateralidade, o que fica à direita e o que fica à esquerda no campo visual, nesse sentido a representação no espço deixa o numeral 5 antecedendo o 2. Além disso, ocorre um alongamento da pronúncia/articulação do último numeral: 2:5:::, reforçando a ênfase sobre o número 5, ou seja, no campo visual, fica registrado 52.

Esse fato, observado agora na aula de Matemática, já foi registrado pela professora quanto às aulas de Português. Elas relataram que os alunos “não se importam” com a ordem das letras na palavra. Entendemos que lá eles não têm referências sonoras para preencher condições fonéticas na notação escrita. Na Matemática, os motivos podem estar relacionados à leitura da datilologia, mas, nesse caso, as implicações com a ordem dos numerais são mais

complexas porque mudam seu valor posicional dos numerais e comprometem a composição do número.

Essa especificidade enseja que a mediação propicie aos alunos o desenvolvimento de habilidades quanto à tecnologia da digitação, assim como habilidades quanto à tecnologia da escrita, ressaltando suas diferenças, e destas com relação às especificidades da escrita matemática, entre elas, a construção do número começando pela ordem das unidades e seu registro, começando pela maior ordem.

Na representação datilológica, os alunos devem considerar a ordem em que os numerais são digitados, primeiro o 2, depois o 5, não importando a lateralidade que ocupem no campo visual, se digitados com a mão esquerda ou com a direita, pois, se o número 157 for digitado o com a mão direita e com a mão esquerda, teremos a mesma sequência temporal, mas as sequências espaciais serão opostas: 157 e 751.

São propriedades da tecnologia da escrita que se diferenciam da tecnologia da digitação manual. A situação enseja, ainda, a mediação quanto ao processo de notação gráfica do SND a partir da datilologia para que o aluno seja capaz de compor o número a partir da digitação de seus algarismos manuais, porque essa é uma necessidade constante para os surdos que se manifesta nas práticas sociais quando precisam anotar um número de telefone, um endereço ou um valor monetário a partir da digitação manual.

### **3.2.5.3 Categoria XXVIII: Modos próprios de lidar com o conhecimento matemático**

Cláudio e Bento estão mediando a atividade. Eles ensinam vários modos de lidar com alguns conhecimentos matemáticos requeridos na leitura e na alocação dos números cantados. Apontando os elementos da tabela, Cláudio ensina aos colegas a observar o antecessor e o sucessor, ensina a observar as linhas correspondentes à dezena e à unidade. Bento desafia Rita a encontrar algarismos já escritos pertencentes ao número sorteado, por exemplo: no número 57, ele pede que ela encontre o algarismo 5, já registrado em outros números, assim como o 7, reforçando a habilidade de identificação dos numerais. São andaimes que, muito lentamente, entram no conjunto das habilidades próprias dos alunos, propiciando maior destreza na resolução da tarefa.

Muniz (2006) nos diz da importância de buscar a compreensão dos processos próprios dos alunos na produção matemática, ressaltando a necessidade de a escola, como instituição validadora das formas de fazer matemática, assumir uma postura acolhedora em relação a

esses modos. Além das estratégias ensinadas pelos mediadores, podemos descobrir modos próprios como os alunos de lidam com a tabela.

Raimundo já está fazendo o registro há mais de 20 números. Ele está tentando registrar o número 57 e para chegar à linha da dezena 50, ele conta as linhas levantando um dedo para cada uma até chegar à quinta linha. Como a quinta linha é da dezena 40, ele corre o dedo sobre as linhas, recomeçando, até chegar à linha da dezena 50, fazendo, agora, seu reconhecimento visual. Ocasionalmente, ele demonstra desenvoltura para encontrar o número na linha da dezena correspondente, mas, na maioria das vezes, se confunde. Ele registra 82 no lugar do 84. Quando chamo sua atenção, mostrando as terminações da coluna (4, 14, 24, 34, 44, 54...), ele não consegue identificar seu erro (NOTAS DE CAMPO, 9 jul. 2013).

O conhecimento de como os alunos relacionam-se com a Matemática deve prestar relevantes informações para elaboração do planejamento do professor (BENÍCIO; DIAS, 2014). No trabalho com a tabela, observamos as dificuldades quanto ao sistema de numeração decimal que representam lacunas no aprendizado dos alunos, seja do valor posicional, como Raimundo, ou mesmo da estrutura do número, como Rita e Jonas. A tabela poderia levar os alunos a entender a lógica de sua estrutura pela apreensão dos elementos visuais, uma vez que está organizada com base no sistema de numeração de base dez e cada linha é composta por dez células que contêm os números que terminam em unidades de zero a nove. Assim, a disposição dos números nas linhas e nas colunas facilita a localização dos itens sorteados.

Em vez dessa aparente facilidade, alguns alunos demonstram grandes dificuldades, como se cada número fosse o primeiro e o exercício antecedente não construísse uma andaimagem necessária ao enfrentamento da tarefa consequente. O que demonstra que a leitura do gênero tabela precisa ser ensinada antes do jogo, uma vez que as propriedades do sistema decimal só são requeridas secundariamente. Machado (2001) afirma que é plenamente compreensível na aprendizagem de um código que a técnica operatória seja ensinada antes que se queira exigir sua real compreensão, ou seja, as regras devem ser bem conhecidas antes do jogo. Para o autor, no ensino da língua materna, a oralidade dá o suporte de significados para a escrita, mas, no aprendizado de linguagens formais, como a linguagem da matemática, o ensino técnica deve preceder sua aplicação.

Raimundo testa sua estratégia correndo o dedo sobre as linhas. Ele poderia apenas observar os números já registrados na linha e deduzir que são da mesma “família”, que começam com 5, mas não o faz na primeira oportunidade. Percebendo que o modo como está fazendo não funciona, elege outra estratégia para encontrar a linha do número sorteado. Ele

demonstra dificuldade de compreensão da lógica do sistema decimal que talvez, pelo alegado pendor visual dos surdos, pudesse ser identificada a partir da visualização da estrutura da tabela.

Entretanto a imagem não fala por si só. A tabela representa vasto conjunto de abstrações e conceitos sobre o SND que inclui a função do número, o seu valor posicional, a sua composição em um sistema de base 10, entre outras propriedades que não são imediatamente visíveis. A tabela é um signo que incorpora vários códigos e, para compreendê-la, é preciso decifrá-los e, nesse sentido, a tabela é uma representação. Raimundo e alguns colegas demonstram não depreender que as colunas terminam com o mesmo número (unidades) e as linhas começam com o mesmo número (dezenas). A imagem não fala por si só e a notação que se pede dos alunos relaciona-se com ideias e conceitos abstratos que são substitutos da realidade em que essas relações conceituais se efetivam, por isso não se pode querer que essas conceitos sejam deduzidos a partir da percepção visual. Tais conceitos precisam ser desenvolvidos pelos alunos com a mediação da escola.

Nesse sentido, Machado (2001) adverte para a importância da língua materna na mediação da Matemática, pois os objetos matemáticos representam uma linguagem sem oralidade que, para enunciar-se, precisa do concurso da língua materna e o que observamos é que a falta da língua acrescenta dificuldade aos alunos, pois as atividades são, na maioria das vezes, mediadas pela apontação: aqui, lá, esse, aqui não, olhe esse, igual esse.

As dificuldades de Raimundo nos advertem, ainda, para os limites daquilo que pode ser apreendido pela visão. O pendor visual é uma qualidade dos surdos bastante referenciada na literatura que pode motivar a falsa crença de que os surdos podem aprender conceitos implícitos em configurações imagéticas sem o exercício discursivo, mas a aparente lógica visual, no caso da tabela, depende de outras aprendizagens diretamente relacionadas com a estrutura de número que carecem de explicação. A falta dessas aprendizagens transforma o simples jogo de bingo em um grande desafio aos alunos. Essas aprendizagens relacionadas aos aspectos conceituais do SND e ao gênero textual tabela ensejam a mediação do professor antes da atividade: o que é a tabela, o que ela representa, qual a lógica da representação, porque cada linha tem dez casas, quais as semelhanças entre linhas e colunas.

Não podemos afirmar que as mediações realizadas pelos alunos foram totalmente eficientes, mas observamos que mediadores e mediados buscam formas de construção do conhecimento em torno do desafio proposto: identificar os números e registrá-los (nos lugares adequados).



Verônica, apesar de apresentar maiores dificuldades que seus colegas na escrita em Português e no uso da Libras, não tem dificuldade para encontrar os números na tabela, pelo contrário, torna-se colaboradora de seus colegas, ao contrário de Simão que é mais fluente em Libras e tem uma boa inserção social com os surdos e com os ouvintes porque trabalha fora e apresenta muita dificuldade no registro dos números (NOTAS DE CAMPO, 9 jun. 2013).

Verônica e Simão apresentam níveis diferentes de aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento. Verônica mostra-se muito à vontade exercendo essa função de colaboradora. Nessa oportunidade, os seus pontos fortes puderam ser ressaltados, fortalecendo sua autoestima. Ela que sempre está entre aqueles que precisam mais de ajuda nas atividades de Língua Portuguesa e Libras sente-se confiante por conseguir ajudar os colegas e ser ratificada por Cláudio que conduz a atividade. Os PCNs (BRASIL, 1997b) recomendam o desenvolvimento de conteúdos atitudinais no ensino da Matemática, entre eles a “confiança na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais diante de situações-problema” e a “valorização da troca de experiências com seus pares como forma de aprendizagem” (p. 75). Nesse sentido, a P1 demonstra sensibilidade aos diferentes níveis de aprendizagem ao propor e explorar a mesma atividade de diversas formas conforme as possibilidades dos alunos, bem como a designação dos alunos mais experientes na condução de tais atividades.

Na exploração dessa estratégia, a professora motiva os alunos mais experientes a ajudarem os que precisam de ajuda individual na compreensão do conteúdo, aplicando o conceito de zona de desenvolvimento proximal e possibilitando a troca de conhecimentos. Entretanto, casos como os de Rita e Bento, demandam o cuidado do professor sobre todos os grupos de modo a garantir aos menos experientes condições para também construir conhecimentos sólidos.

#### **3.2.5.4 Categoria XXIX: Aquisição do algoritmo e da contagem**

Na aula do dia 4 de julho de 2013, os processos cognitivos chamaram a atenção enquanto os alunos realizavam operações de adição e subtração.

A professora registra várias “continhas” no quadro e chama Bento para resolver “ $23 - 4$ ”. Ele observa a operação atentamente, buscando ratificação da professora. Rapidamente, ele chega ao resultado 77. A professora se aproxima e chama a atenção para o sinal da operação. Depois, pega cubinhos do material dourado – MD na mão e diz: “Olhe pra mim”. O aluno apaga o resultado. A professora aponta o minuendo 23 e mostra a mão cheia de cubinhos, sugerindo que ele retire a quantidade indicada. O aluno retira, um a um, 4 cubinhos e depois confere. Acrescenta mais quatro e novamente para. A professora volta a mostrar o número 23, sugerindo que ele continue

retirando os cubinhos de sua mão até chegar à quantidade indicada. Os cubinhos acabam e a professora pega mais na caixa do MD. O aluno continua passando os cubos para sua mão e a professora volta a chamar a atenção para o minuendo 23, apontando-o no quadro. Ela guarda os cubinhos que sobraram quando o aluno atinge a quantidade representada no minuendo e pede ao aluno confira a quantidade que tem na mão (NOTAS DE CAMPO, 4 jul. 2013).

A primeira contagem foi realizada pela professora e não por Bento porque ela ofereceu várias unidades e guardou as que sobraram quando percebeu que o aluno atingiu a quantidade 23. Em seguida, ao ser perguntado pela quantidade que tinha na mão, o aluno precisou realizar nova contagem. Sobressai a interação realizada pela apontação. A professora aponta o minuendo no quadro, mostra sua mão com os cubinhos, sugerindo que ele retire a quantidade, aponta o quadro.

Ele demonstra dificuldade e a professora pede que ele espalhe os cubos sobre a mesa. Ele retira um a um, contando-os pela digitação da quantidade correspondente, até 10. Depois retira mais cubinhos fazendo outro monte, começando a contagem de um. Chega a 5. Ele acrescenta mais um e digita 2. Demonstra estar perdido na contagem, depois, digita 6. Volta a acrescentar, continuando a contagem 7, 8, 8, 9, 10 e faz outro monte com 11 cubos. Sobram dois. A professora aponta os dois e questiona. Ele também aponta os cubinhos e fica pensativo. A professora pergunta: 22? Ele volta a conferir, afastando os cubinhos um a um e digitando a quantidade correspondente (NOTAS DE CAMPO, 4 jul. 2013).

Essa é segunda contagem, agora feita por Bento. Ele vai recitando os números um a um pela datilologia, também demonstra ter noções do sistema decimal, pois faz montes de 10 cubinhos.

Ele se perde na contagem e a professora faz nova mediação, ajudando-o a contar. Ela vai separando um a um e ele vai recitando a quantidade pela datilologia. Ela separa em montes de 10 (NOTAS DE CAMPO, 4 jul. 2013).

Ainda é a segunda contagem, e Bento se perde em vários momentos. Vale ressaltar que ele conta, pela datilologia, enquanto separa os cubos. Apesar dos erros, Bento tem noções do sistema decimal. Ele contou de 10 em 10, embora tenha se perdido, mas a professora percebeu sua lógica e o ajudou a mantê-la até o fim da contagem, porém a professora não lhe ofereceu barras do MD e o uso inapropriado dos cubos soltos representando as dezenas prejudicou sua contagem que poderia ser potencializada com a visão das dezenas representadas por barras e as unidades, por cubos. A representação do minuendo no quadro

valor do lugar (QVL)<sup>45</sup> também poderia ter ajudado o aluno a entender a estrutura do sistema decimal e, como consequência, ele não teria que enfrentar quantidade superior aos fatos básicos, possibilitando a evocação mnemônica dos resultados, porém as dificuldades com a conservação da quantidade ainda são o maior obstáculo para Bento na resolução das operações, pois ele passou a maior parte do tempo contando.

Com a nova organização dos cubos, em montes de 10, o aluno consegue contar além de 10. Ele mantém o indicador da mão esquerda representando a dezena e conta os cubos acrescentados pela professora com a mão direita. Ele representa o 20 com a mão direita e a professora segura em suas mãos, ajudando-o a continuar representando as duas dezenas (20) com a mão esquerda, como fez com a dezena (10), e as unidades com a mão direita. Ao chegar em 23, ela aponta para o minuendo registrado no quadro para mostrar que já chega e chama a atenção para o sinal, repetindo-o em LS. Volta para a mesa e gesticula: "Você precisa tirar 4". Ele retira 4 unidades de um bloco de dezenas e a professora aceita esse procedimento. Ela aponta os cubos restantes e pergunta: quantos? O aluno conta os cubos novamente para encontrar o resto (NOTAS DE CAMPO, 4 jul. 2013).

Bento encontra o resultado rapidamente e sem ajuda. Ele digita 19 e só depois realiza a conferência dos cubos que sobraram, levando-nos a questionar como ele faz isso diante das dificuldades demonstradas com a contagem.

Ele digita: 19 e faz o sinal +. A professora volta a mediar a contagem. Ela afasta os cubos e digita a quantidade um a um, junto com o aluno. Depois, pede que ele registre o resto. Ele pergunta: "Oito?" Ela balança a cabeça negativamente e voltam à contagem dos cubos: ela separa um a um, organizando-os em dezena e unidades. Ao final, pede o registro. Ele aponta as unidades da operação registrada no quadro e escreve 9. Aponta a dezena e escreve 1 (NOTAS DE CAMPO, 4 jul. 2013).

Bento passou 90% do tempo contando e, a cada contagem, precisava “contar todos”, começando do um, ao que parece, ele fez isso porque não conservava a quantidade, caso guardasse, poderia contar “a partir de” onde parou. Quando contava, precisava recitar o número pela datilologia. Ao que parece, ele registrava o processo para torná-lo inteligível para a professora, mas observamos essa recitação da contagem quando ele e seus colegas trabalham individualmente. Será que Bento não faz uma representação mental da contagem? Além da recitação, havia a manipulação dos elementos e o seu agrupamento. Ao que parece, Bento está aplicando uma das propriedades do sistema de base dez.

---

<sup>45</sup> Quadro Valor do Lugar (QVL) representa as classes e as ordens do sistema de numeração decimal.

No excerto, vimos que Bento foi rápido no registro do resto, demonstrando que realizou o cálculo da subtração. Ao que parece, seu grande problema foi com a contagem que foi potencializado pelas falhas na mediação quanto ao uso do MD e do QVL.

Segundo o Brasil (2007, p.10), “a habilidade de utilizar o algoritmo requer tempo e prática, sendo necessárias várias experiências preparatórias, variando-se bastante os valores numéricos”. É certo que, com a experiência, os alunos desenvolverão modos próprios de resolver a operação, mas o espaço que deve ser dado à criatividade e aos modos pessoais de resolver problemas deve ser subsidiado, nesse momento inicial, pela aprendizagem do processo envolvido na resolução da operação, consubstanciado no algoritmo.

Foram mais de 10 minutos sem que os passos seguidos levassem o aluno a compreender o processo que envolve a subtração com reagrupamento. No que concerne à professora, formada em Letras e sem experiência em alfabetização, vimos que faltaram algumas habilidades quanto ao uso dos materiais didáticos e quanto às estratégias de ensino na abordagem do conteúdo, além de sinais da LS no campo da matemática.

Observamos, ainda, que os passos seguidos pela professora contrariam o algoritmo<sup>46</sup> da subtração porque o aluno teve que lidar com um número superior aos fatos básicos<sup>47</sup> (23 - 4) quando deveria lidar com  $13 - 4$ , se o processo de reagrupamento tivesse sido realizado. As casas das dezenas e das unidades, representando o QVL, também não foram marcadas na mesa onde os objetos foram manipulados, dificultando a aquisição do algoritmo. A mesma falta foi observada na aula do dia 2 de julho.

P2 organiza o material e faz a divisão da mesa em três espaços para unidades, dezenas e centenas, mas não os identifica (NOTAS DE CAMPO, 2 jul. 2013).

Além disso, no excerto transcrito acima, a professora usou cubinhos da unidade para representar dezenas, caracterizando o uso incorreto do MD, pois os cubinhos deveriam ser trocados por barras cada vez que a dezena fosse atingida na contagem. Além do uso incorreto de recursos didáticos convencionais, a mediação chamou a atenção aos recursos linguísticos que mediarão a interação.

A professora, na maioria das vezes, demonstrava o algoritmo ou orientava o aluno mostrando pela apontação: “*esse (minuendo); esse? (dois que restaram); esse (quantos restaram)*”. São várias as ocasiões em que ela aponta ou mostra. Esses elementos dêiticos

<sup>46</sup> O algoritmo é um passo a passo que tem a finalidade de facilitar a execução de uma tarefa. Nas operações matemáticas, o algoritmo facilita a realização do cálculo.

<sup>47</sup> Fatos básicos: cálculo com dois termos, ambos menores que dez.

mostram onde as coisas estão, mas não dizem o que elas são, para isso seria necessário nomeá-los e explicar as relações que estão sendo estabelecidas entre eles. Sobre os objetos a professora desenvolve processos matemáticos e sua função é guiar a formação de conceitos e propiciar a construção de conhecimento.

Nesse caso, é necessário o conhecimento da terminologia específica da Matemática em língua de sinais para que a aula não seja mediada só por apontação e demonstração, pois os processos externos captados visualmente devem ser abordados dentro de um campo conceitual que o aluno deverá elaborar com a ajuda da linguagem. Se o aluno realizar apenas aquilo que é demonstrado pelo professor, poderá chegar ao resultado sem compreender sua importância. A realização do cálculo deverá construir aprendizagem para enfrentar situações em que deve não apenas saber a técnica, mas reconhecer a necessidade de aplicação da operação.

As dificuldades dos surdos com a Matemática são objeto de preocupação dos pesquisadores. Nesse contexto, duas explicações são aventadas por Vargas (2011) em seu estudo sobre a contagem com surdos: ou há falha na mediação no processo de ensino ou não há experiências culturais bastantes para fomentar o desenvolvimento dessas habilidades nos surdos.

Relaciono a falta de experiências culturais com o argumento de Fernandes (2006) sobre o desconhecimento do folclore da oralidade ou a falta de contato com a cultura oral que é agravada pela forma como a escola insiste em ensinar-lhes Matemática, marcada pela desconsideração de seus modos de lidar com essa ciência e também por não serem conhecidas experiências culturais surdas com a matemática já registradas que possam servir de alternativa aos métodos adotados pela escola. É certo que os adultos ouvintes analfabetos também têm dificuldades com o sistema de numeração e com a Matemática de modo geral, mas as suas experiências com a oralidade os aproximam dos métodos da escola. A maioria das crianças ouvintes aprende a lidar com o sistema de contagem desde cedo de várias maneiras: por meio do ensino a elas oferecido, da experiência com a oralidade e de cantigas e parlendas: Mariana conta um; um elefante incomoda muita gente; um dois, feijão com arroz etc.

Apartados desse folclore, os surdos não dispõem dessas informações. Entretanto, registramos que só a prática social não é suficiente para transmitir todos os conceitos e representações envolvidos no SND, se assim fosse, os adultos ouvintes alfabetizando não apresentariam problemas com a Matemática. A situação dos colaboradores desta pesquisa é peculiar por sua condição de isolamento linguístico que os coloca à margem das práticas

sociais tanto letradas quanto não letradas, tanto dos ouvintes, quanto dos surdos e a falta de contato com esses interlocutores aumenta as lacunas na formação dessas habilidades.

Quanto à mediação, o segundo aspecto levantado por Vargas (2011), observamos que as “continhas” registradas no quadro não se constituíram em um contexto de práticas envolvendo operações matemáticas, mas foram criadas e registradas como exercícios mecânicos de adição e subtração, sem considerar as circunstâncias reais em que o letramento matemático se aplica a usos e funções das práticas sociais. Essa mediação prioriza a técnica operatória em detrimento do significado.

O significado é atribuído por aquele que utiliza os objetos matemáticos com determinado fim, ou seja, existe uma relação que é estabelecida entre os números 23 e 4 pelo sinal de subtração colocado entre eles, cujo resultado será 19, entretanto 23 pode representar um valor monetário do qual foi subtraído 4; pode, ainda, representar uma unidade de medida, ou uma quantidade de coisas que foram diminuídas em razão da operação indicada, mas esses significados só si constituem como resultado do uso social que se faz da Matemática.

Para Machado (2001), o significado das ações é uma parte inerente do ato de operar com os sistemas matemáticos, “a técnica alimenta o significado que alimenta a técnica” (p. 116). Ao utilizarem os objetos matemáticos, as pessoas produzem ou deveriam produzir sentido sobre eles, entretanto tal significado não está disponível naquilo que expresso na notação que se faz com sua linguagem. Sem compreender como esses objetos produzem sentido, o aluno permanece com um conhecimento parcial da Matemática, sendo apenas um usuário de tais objetos, em vez de entendê-los como instrumentos com os quais se opera na realidade onde as relações matemática se concretizam. Os alunos gastam o tempo precioso da escola tentando dominar a técnica operatória que, não constituída de forma significativa, fica vazia e não resulta em aprendizagem, da mesma forma que aprendem os processos de reciclagem se entender as relações sociais, econômicas e ecológicas nas quais fazem sentido.

Vendo o filme da aula, percebo a apontação e os acenos entremeados por algum sinal em Libras. Então comparo essa gama de recursos linguísticos com a fala dos alunos do grupo menos fluente na classificação feita quando da transcrição das entrevistas e lembro-me de que quanto menos fluentes, maior a quantidade de sistemas signícos que usavam para responder à entrevista: datilologia, escrita, sons, palavras escritas, objetos que têm valor simbólico, levando-me a interpretar e dar sentido a sua apontação e demonstração, mas sei que a dependência contextual demonstra a falta de precisão lexical. A falta da linguagem, ou seja, a falta de precisão lexical no campo da matemática para explicar os conceitos e as operações envolvidos no ensino dessa ciência tem a ver com o que Vargas (2011) diz da falha no

processo de mediação e contribui para aumentar as dificuldades dos surdos com a Matemática.

Sabemos que o desenvolvimento léxico nesse campo depende do acesso dos surdos às formas de produção do saber, como aconteceu no campo da Linguística quando os surdos tiveram acesso à produção do conhecimento por meio das inúmeras ações afirmativas, por parte do governo, que contribuíram para seu acesso a níveis mais elevados de educação e participação na produção do conhecimento que proporcionaram rápida expansão lexical em Libras, na área da Linguística. A matemática aguarda por essa oportunidade. Dessa forma, vemos as questões políticas atravessando o cotidiano da sala de aula. Como nos diz Sacristán (1999), a ação do professor deve ser avaliada no contexto das práticas concorrentes, institucionais e organizativas, que criam e mantêm as condições para o desenvolvimento das práticas didáticas. A melhor *performance* do professor no campo da Matemática carece da participação ativa da comunidade surda na produção do conhecimento científico e a consequente expansão do léxico. Um exemplo de iniciativa da própria comunidade surda que colabora para esse objetivo é o Projeto VarLibras (CASTRO JÚNIOR, 2014), que pesquisa e divulga sinais já utilizados pelos surdos e cria outros de diferentes áreas disciplinares, constituindo-se em um rico suporte aos professores.

A observação dos modos como os alunos lidam com a matemática poderá indicar melhores formas de desenvolvimento da aula. A observação de seus modos particulares de lidar com o conhecimento matemático pode ser aproveitada pelo professor, em um processo de inversão metodológica (BENÍCIO; DIAS, 2014), no qual o planejamento da aula parte das formas próprias dos alunos de fazer matemática, como preceituam os PCNs (1997b, p. 63)

É fundamental que o professor, antes de elaborar situações de aprendizagem, investigue qual é o domínio que cada criança tem sobre o assunto que vai explorar, em que situações algumas concepções são ainda instáveis, quais as possibilidades e as dificuldades de cada uma pra enfrentar este ou aquele desafio.

A investigação dos “erros” dos alunos dizem muito da forma como se relacionam com o conhecimento matemático, podendo ser uma via de conhecimento dos processos cognitivos empregados para subsidiar o trabalho do professor na adoção de estratégias pedagógicas para o ensino da Matemática. Foi esse exercício de análise que me levou a reconhecer itens importantes da prática pedagógica no ensino dessa disciplina, como os aspectos linguísticos que devem ser considerados na mediação quanto à língua de instrução e a necessária apresentação dos processos matemáticos pela via linguística, não só pela demonstração.

Avistamos, ainda, necessidades de ordem geral, como a aplicação correta dos processos matemáticos convencionais, por exemplo, os algoritmos e o uso correto dos materiais, como o quadro valor do lugar e o material dourado.

A análise desses pequenos eventos de letramento matemático não nos levou ao encontro de soluções para questões tão cotidianas que tomam lugar na educação dos alunos surdos e que começam a ser exploradas no campo da pesquisa. Os problemas apresentados merecem um estudo exclusivo além de um grande esforço por parte dos pesquisadores e dos sujeitos surdos na proposição de caminhos ao letramento matemático desse alunado, por isso considero essa pequena abordagem como exploratória na expectativa de que outros pesquisadores possam ajustar o *zoom* de seus trabalhos sobre esse assunto.

A relevância que se constitui para o presente estudo pode ser definida pela importância da linguagem para o letramento matemático e a necessidade de constituição do espaço discursivo para que a mediação não se restrinja a estratégias de demonstração em que os alunos realizam atividades sem a mediação da língua, sob o risco de, mesmo realizando as atividades da forma demonstrada, o aluno não se aproprie do conhecimento.

Aqui, findamos as duas subseções que desenvolvemos nesta seção intitulada “mediação pedagógica”. A primeira diz respeito a como os professores ensinam: *“A adoção de recursos e estratégias pedagógicas para o letramento de jovens e adultos surdos será mais efetiva se priorizar os modos e as ferramentas que os surdos, como grupo cultural, utilizam para obter informações sobre o mundo, especialmente se priorizar a rota visual”*. E, como na finalização da subseção anterior, quero complementá-la para dizer que o professor não deve apenas priorizar, mas incorporar nos recursos discursivos e nas estratégias e materiais pedagógicos, os mecanismos, os recursos e as estratégias que se constituem como elementos socioculturais, que tendo origem em uma condição biológica, são criados na trajetória dos surdos enquanto grupo cultural e linguístico que devem ser incorporados pelas novas gerações no curso de sua ontogênese.

Como cultura, esses valores são partilhados na experiência social e possibilitam aos surdos a construção de rotas alternativas para que seu desenvolvimento cultural se complete. Portanto, a educação bilíngue não pode negligenciar a experiência cultural dos alunos, sob pena de se fazer vazia e não possibilitar seu desenvolvimento.

A segunda subseção diz respeito a como os alunos aprendem e postula que *“A análise das produções linguísticas dos alunos, à luz da Sociolinguística, ajuda-nos a entender como ocorre a aprendizagem e oferece subsídios para o planejamento de uma intervenção*



*pedagógica mais efetiva*". Considero que esta subasserção está confirmada no contexto dos eventos analisados.

### **3.2.6 “Eu quero acertar”: colaborando com a formação dos professores**

Esta análise é guiada pela questão "*Que necessidades de formação continuada dos professores podem ser supridas no contexto da pesquisa em vista de seu viés colaborativo?*" Para essa questão, foi elaborado o objetivo de "*Contribuir com a formação continuada dos professores a partir da reflexão sobre a prática e da construção de saberes da prática*". A subasserção relacionada a essa questão e objetivo postula que "*conhecimentos sobre a educação de surdos e conhecimentos sociolinguísticos poderão ser úteis para subsidiar a reflexão sobre a prática dos professores colaboradores*".

Para Charlot (2005), o saber é o objeto do ato de ensinar, já a formação se relaciona com as competências que alguém deve adquirir para realizar determinada função, no caso do professor, a função de ensinar. As competências necessárias ao ato de ensinar, segundo o autor, variam de acordo com o tipo de formação e o momento histórico, como já vimos. Entretanto, para Charlot, a atividade do professor é o ensino como atividade social que não está efetivamente preocupada em preparar os alunos para uma atividade específica cujas competências sejam dadas *a priori*, muito embora o mercado faça essa exigência, mas se relaciona com a função social de humanizar os membros de uma sociedade situada no tempo e no espaço.

Para ele, o ensino relaciona-se com os discursos, enquanto a formação, com a prática; o ensino, com os conceitos e a formação, com a mediação; o ensino, com referências estáveis, enquanto a formação, com as variações; o ensino, com o patrimônio cultural, enquanto a formação, com as trajetórias; o ensino, com o sagrado, enquanto a formação, com o profano. Ele não considera que a formação deva ocupar-se apenas das práticas, pois há um saber da prática que não é somente voltado ao fazer, mas se constitui como um conjunto mais estável associado ao patrimônio cultural no qual a prática se insere.

Há uma prática do saber que é o que se efetiva na função de ensinar. É organizada, contextualizada, segue etapas e passos para atingir o seu fim. Há, também, o saber da prática que é aquilo que a observação e a pesquisa construíram a respeito da prática. Na formação, é necessária, também, a aquisição desses saberes.

Os sentidos mencionados por Charlot com referência ao ensino, na minha elaboração, se relacionam ao que P1 manifestou quando, somente no mês de setembro, disse: "*agora*

*minha ficha caiu*”, quando, após muitas reflexões, ela pareceu ter encontrado um sentido para sua prática, sentido que se relaciona com discursos, conceitos, referências estáveis com relação à sua prática. Já a prática refere-se ao que eu tentei influenciar desde o primeiro dia: aquilo que eu via, mas isso só foi possível quando a professora elaborou um sentido para mudar, pois a prática que eu via era apenas a superfície. Assim, quero discorrer sobre dois aspectos da experiência de formação vivida com meus colaboradores: os fazeres da prática e os sentidos da prática.

Em vista disso, podemos dizer que a proposta de formação alcançou de diferentes formas os três profissionais envolvidos. Eles também tiveram diferentes pontos de partida quando iniciamos nosso trabalho, como veremos agora.

### **3.2.6.1 Categoria XXX: Pontos de partida**

#### **➤ Eu quero acertar**

P2 é uma professora aposentada com larga experiência com a deficiência intelectual (autismo, Transtorno Geral do Desenvolvimento – TGD e síndrome de Down). Sua formação inicial como professora foi obtida no curso Normal e, posteriormente, licenciou-se em Psicologia. Atuou não só na educação regular e especial, mas participou de equipes de avaliação e atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem. Adicionalmente, participou de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação.

Atualmente, está na rede pública na condição de contrato temporário. Sua inscrição foi efetivada para a área da deficiência intelectual, mas ela foi lotada como professora de surdos e, como já dissemos anteriormente, sua colocação nessa classe foi totalmente fora do seu planejamento.

Foi um erro, não tinha noção. Eu vim pra trabalhar com deficiente intelectual que era o que tinha no Edital na minha área, né? [...] E fui pega de surpresa. Não pude voltar atrás, não tinha como desfazer o erro. Então vamos acertar, já que não tem como desfazer, vamos acertar (Trecho da entrevista).

Essa situação afetou a professora profissional e emocionalmente como se pode ver na sua declaração sobre sua primeira impressão do trabalho, P2 disse que *“no começo, eu tava em pânico”*, mas recebeu apoio dos colegas. Além disso, matriculou-se em um curso de Libras e procurou uma professora experiente de quem obteve ajuda. Apesar de seu esforço quanto à própria formação, P2 disse que ainda não tem coragem de falar direto com os alunos, não se sente segura, por isso se vale da mediação do intérprete.

Ela se sente impactada com a realidade dos surdos “*Na minha experiência foi mais fácil com o deficiente intelectual*”, disse ela na entrevista. Nesse contexto, ela se mostra sensibilizada, como podemos constatar no excerto que segue:

P2: – (XXX)

Pesq.: – Aham... Por que que ele mexe com você? (falando sobre Jonas).

P2: – (choro)

Pesq.: – Pode ficar tranquila, tá?

P2: – Podia ter estudado comigo, podia, a gente podia ter...

Pesq.: – Sido colega?

Pesq.: – Isso, assim, nós temos a mesma idade. Que diferença! Quantas oportunidades eu tive que ele não teve porque ficou isolado...

P2 revela-se profundamente sensibilizada com as perdas que os alunos tiveram, pela falta de oportunidades de desenvolvimento. Ela não se sente preparada, mas motivada diante das dificuldades que identifica:

P2: – Pois é... Eu tô estudando, tô atrás de tudo quanto for informação, de ajuda, pra poder fazer o melhor trabalho possível pra poder compensar essa perda que eles tiveram, né? [...] eu tenho que me preparar muito, eu tô tentando estudar, pra cumprir essa missão mesmo, isso que surgiu na minha vida, meio sem querer, pra poder fazer o melhor, eu quero fazer o melhor... Eu quero acertar.

Ao mesmo tempo em que coloca suas dificuldades, P2 mostra-se empenhada em adquirir “informação”, ou seja, apropriar-se do que poderá instrumentalizá-la para desenvolver seu papel, mas esse papel ainda tem para ela o sentido de missão. Lembrando de que Sacristán (1999) nos adverte que a avaliação do trabalho do professor não pode ser feita sem levar em conta os contextos que fornecem as condições ao exercício da prática, como o contexto institucional e o contexto organizacional, constatamos que a professora conta somente com a ajuda dos colegas para sanear as falhas que ocorreram nas esferas responsáveis pela provisão das condições de exercício do seu trabalho.

### ➤ P1 – Só sobrou o LM do limão

P1 é graduada em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) e, das três áreas de especialização do seu curso (índios, estrangeiros e surdos), escolheu os surdos. Seu mestrado em linguística teve como foco a língua de sinais. É fluente em Libras desde a adolescência e bastante envolvida com a comunidade surda.

Não tem experiência profissional como professora, mas já atuou com surdos durante os estágios acadêmicos e dando aulas particulares de PBSL para surdos. Devido a sua

proximidade com esse universo, não se espanta com as especificidades da surdez. Essa familiaridade dá a ela a condição de refinar o olhar e superar as impressões que costumam tomar a atenção dos iniciantes e, desse modo, pontuar as suas dificuldades com a turma:

Como dar aulas de Português para alunos que não sabiam Libras? Porque nas experiências anteriores os alunos já sabiam Libras e quando eu fui explicar como é que funciona o Português, os alunos já sabiam a estrutura da língua deles e sabiam que estavam aprendendo uma língua diferente. E aqui não, eu tenho que fazer Libras pra eles entenderem a estrutura da língua deles pra depois entenderem a estrutura do Português. (Transcrição de entrevista)

P1 identifica o cerne das dificuldades que afetam seu trabalho, mas, apesar dos saberes que já construiu sobre a prática, P1 é surpreendida pela condição dos alunos por não saberem Libras. Essa revelação reporta-nos ao que foi dito na primeira seção de análise a respeito das concepções dos professores sobre as habilidades exigidas para os que atuam com essa turma que vão muito além de saber a língua dos alunos. A especificidade apontada pela professora, o fato de os alunos não saberem LS, foi apresentada por ela diversas vezes como o ponto de impacto em relação a sua experiência anterior e ao seu trabalho com essa turma. Ela também enxerga outros fatores que dificultam o aprendizado dos alunos.

Eu mostrei pra eles índios surdos e aí a gente trabalhou todos aqueles itens lexicais e aí a gente levou pro museu exatamente pra ver que tem que ter esse estreitamento. Só que aí quando a gente faz isso, quando eles voltam pra casa, aí quebra tudo. Aí o que só sobra é o, o LM do limão.

O que queremos demonstrar com os exemplos de P1 e P2 é que, superada a fase de estranhamento e posterior conhecimento dos surdos e domínio de sua língua, os professores podem se ocupar do contexto propriamente pedagógico e perceber as relações que os alunos fazem com o conhecimento, bem como com a natureza de suas dificuldades de ensinagem. Enquanto não os conhecem e não sabem se comunicar com eles, o estranhamento e as dificuldades de comunicação tornam-se o principal item da pauta pedagógica, mesmo que os professores não o admitam. Foi o que vimos nas dificuldades que se colocaram no contexto da aula de P2. Esse exemplo sugere, ainda, que, além de conhecer a língua dos alunos, o contexto propriamente pedagógico da educação dos surdos exige mais que os saberes gerais relativos ao trabalho de letramento, posto que, no caso específico, exige conhecer metodologias de ensino de segunda língua e, nesse contexto, conhecer metodologias para o ensino/aquisição de

L1 e L2 por adultos, semelhante a uma matrioska<sup>48</sup> que, cada vez que abrimos uma boneca, encontramos outra dentro dela. O contexto propriamente pedagógico da educação dos surdos, também, exige o conhecimento dos alunos, da sua língua e da sua cultura e, mais que conhecer, exige que os valores dos alunos e os modos de se constituir e obter informações sobre o mundo sejam integrados aos modos de constituir a interação e utilizar os recursos pedagógicos na sala de aula.

- **O intérprete educacional (IE) – “Vamos fazer valer a pena porque eles vieram”**

O IE tem 20 anos de idade, é tecnólogo em Segurança e Ordem Pública. Por problemas de atraso na fala, aprendeu Libras como primeira língua com uma tia surda. Apesar da convivência familiar, seu contato com a comunidade surda se intensificou com sua vinda para a instituição na condição de contrato temporário. Como P1, o IE não demonstra estar impactado com a realidade da surdez, pelo contrário, ele considera que os surdos são legítimos em sua relação com a leitura e escrita “Se eles forem escrever, eles vão dar conta. O problema é a gente entender” e reconhece que as dificuldades de interação são tão presentes nos professores quanto nos surdos: “As coisas demoram a chegar para eles. Português é difícil pra eles”. Por fim, ele se coloca pessoalmente engajado em mudar o conceito que a sociedade tem do surdo “É fazer os ouvintes entrarem na comunidade surda. Deixar a ideia de que surdo é bobo”. Ele resume em quatro tópicos o objetivo para essa classe. Que os alunos se sintam acolhidos: “Alguém se interessa por mim”; que eles sejam tratados na individualidade “eles gostam de ser eu e você”; que eles tenham uma visão diferente da língua portuguesa: “Tirar da cabeça essa ilusão de que Português é difícil”; e oferecer atenção e boas oportunidades para os alunos: “Vamos fazer valer a pena porque eles vieram”.

Percebemos que os três profissionais assumem compromissos com a turma. P2 assume para si uma “missão”, também aparece na fala da professora o desejo de “compensar” o que eles perderam. Encontramos a visão de compensação na literatura. É uma visão que pretende retribuir ao deficiente aquilo que lhe foi negado, como se vê na teoria do déficit cultural, cujo contraponto é a educação compensatória. É um compromisso, subjetivamente fundamentado, em que aparecem sentimentos como compaixão. Não que esse compromisso não seja

---

<sup>48</sup> Matrioska é uma boneca tradicional da Rússia que contém uma série de bonecas encaixadas uma dentro da outra – da maior para a menor.

legítimo, mas em se tratando do compromisso do professor, é necessário que o aluno seja visto mais pelas suas capacidades que por aquilo que a sociedade lhe negou.

P2 está impactada com uma realidade, ao mesmo tempo, fascinante e desafiadora; diferente de P1, que conhece os surdos, vive com eles, fala sua língua e do IE que, apesar de não ter formação pedagógica, conhece a realidade da surdez na experiência familiar e assume um compromisso afetivo, sem deixar de percebê-los como legítimos. Nesse contexto, todos aceitaram a proposta colaborativa dessa pesquisa denominando-a de “luz no fim do túnel”.

Esses compromissos assumidos são o pano de fundo ao engajamento na proposta de formação. Eles se manifestaram nas falas registradas em entrevistas que constituíram os diferentes pontos de partida de cada um dos três profissionais. As atitudes, as posturas e os resultados alcançados apontam para diferentes formas de como os professores encararam os encontros de reflexão, entretanto, como um traço comum, observei que as próprias concepções e experiências são o ponto de partida e os resultados finais refletiram em que medida eles puderam ressignificar suas “verdades” e assumir outras direções.

P1 tem um certo orgulho do que sabe, da experiência que tem com os surdos e por isso não fica na “minha mão”, ou seja, não demonstra estar tão perdida como P2 confessa estar, pelo contrário, sempre percebo que ela quer se explicar quando sugiro ou questiono sobre um aspecto da aula. Quando dou uma sugestão, ela fala que já tinha pensado em algo similar. Acho que isso é muito positivo nela, apesar de, às vezes, ser também uma resistência para que ela aceite ou mesmo adote uma sugestão. (DIÁRIO DE PESQUISA, 18 set. 2013).

Fiquei pensando em minhas próprias palavras, registradas no campo, tentando encontrar seu sentido. Nesse esforço, lembrei-me de Romaine (1989) para quem as questões linguísticas geram conflitos onde quer que se manifestem. Ocorre que P1 era, de nós quatro envolvidos na formação, a pessoa que tinha maior fluência em LS e envolvimento com a comunidade surda, além de já ser Mestre, como eu. Sua LS, aprendida na adolescência, era quase como a de um nativo. Nesse contexto, como poderia eu estar na posição de formadora? Será que alguma questão pedagógica poderia se sobrepor à fluência na LS? Porém ao voltar, para nossa análise, devo informar que essas conclusões não foram negociadas com P1, nem sei se ela concordaria comigo.

Voltando para a formação, P2 assumiu uma posição de aprendiz. Procurava com avidez compreender as novas formas de trabalhar, queria saber quais são os saberes da prática com esse alunado ao mesmo tempo em que avançava seu compromisso com a missão que tomara para si. P1 já tinha muitas certezas e em todo o tempo as ratificou. Entretanto sua

“descoberta”, ao final, pode representar um resultado mais concreto para sua prática pedagógica. O IE não pôde participar de todas as reuniões, mas mostrou-se bastante interessado e questionador quando pode estar presente.

### **3.2.6.2 Categoria XXXII: Fazer da prática**

Com a minha chegada e início do trabalho, foi grande a ansiedade das professoras pelo nosso primeiro encontro que só foi realizado depois de três semanas de observação participante. Ao longo da pesquisa, foram realizadas dez reuniões, no contraturno ou após a aula, com o objetivo de contribuir com a formação dos professores. Esses momentos se constituíram como oportunidades de buscar aporte teórico e pensar criticamente sobre o trabalho desenvolvido. Todas as reuniões foram gravadas em áudio.

Tabela 4 – Mapa das reuniões

<b>Dia</b>	<b>Assuntos tratados</b>
25/2	Visita à instituição. Apresentação do projeto de doutorado para as professoras e coordenadora.
6/5	Preparei-me com antecedência, fazendo amplo relatório que envolvia desde a frequência dos alunos até as perspectivas teóricas que eu poderia abordar com as professoras, mas suas questões eram práticas: como ensinar a ler e a escrever? Leitura recomendada: <b>Educação em língua materna</b> : a Sociolinguística na sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2004).
16/5	Foram avaliadas as sugestões do encontro anterior e discutidas as condições de aprendizagem de cada aluno. A leitura não foi discutida porque não foi realizada pelas professoras.
28/5	A reunião foi realizada com todos os professores da instituição porque eles se achegaram à mesa e lá permaneceram, participando da discussão. Importante discussão sobre a concepção dos professores a respeito dos alunos.
4/6	Preparei e apresentei para as professores as pesquisas sobre alfabetização e letramento de surdos, parte desta tese. Após essa apresentação, a questão da exploração da rota visual passou a fazer parte da nossa pauta.
20/8	Discussão sobre o poema <b>O que é letramento</b> (SOARES, 2006, p. 42-43). Aplicação dos conceitos à realidade da turma.
27/8	Discussão com base nas sugestões para aula de leitura de Lima-Salles (2004).
9/9	Discussão com base na leitura do texto “Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos” (FERNANDES, 2006). Avaliação de aulas anteriores.
12/9	Discussão sobre visita ao metrô, possibilidades de aplicação didática e planejamento da unidade.
18/9	PI “ <i>caiu a minha ficha</i> ”.
23/9	Reunião solicitada pelas professoras: condições institucionais para realização do trabalho de letramento: ausência e infrequência dos alunos.

Fonte: elaboração da autora.

As reuniões eram bem informais, sentávamos em círculo e conversávamos sobre um tema escolhido, geralmente sobre o desenvolvimento dos alunos ou sobre as estratégias

adotadas em aula, com o objetivo de ampliar ou ressignificar as práticas e proporcionar a reflexão, como proposta por Castanheira et al. (2008, p. 38):

Uma estratégia que contribui para esse tipo de reflexão é a de reconstituir com os professores suas formas de agir em sala de aula, identificando algumas de suas principais expectativas em relação ao ensino e à aprendizagem de seus alunos e de como suas experiências com turmas de alfabetização vão sendo moldadas ao longo do tempo (p. 38).

As professoras tiveram muitas oportunidades de reavaliar atividades realizadas, abordagens de ensino e concepções sobre a atividade que as envolvia. Elas falavam sobre o que deu certo, o que deu errado, avaliavam os alunos e as próprias ações. As questões trazidas eram devolvidas em forma de perguntas com o objetivo de provocar a reflexão. O excerto a seguir, exemplifica a forma como começávamos a conversar.

P1: – Mas ele (Cláudio) é o tempo todo assim. A gente tem que tá mostrando pra ele a ordem das letras porque ele troca.

Pesq.: – Ele troca?

P1: – Uma vez ele foi fazer a datilologia de limão, ele fez L-M.

Pesq.: – Será que ele acha que não é importante a ordem das letras?

Dessa forma, as professoras podiam refletir sobre a forma como os alunos aprendem. A minha preocupação era imprimir princípios da Sociolinguística, em especial, o conceito de pedagogia culturalmente sensível no processo de formação, para que as professoras pudessem aplicar seus saberes da prática, considerando os sujeitos reais de sua sala. A partir disso, pensávamos em formas mais adequadas de ensinar.

Além da discussão sobre a aula e os alunos, várias leituras foram sugeridas ao longo do trabalho de campo. Normalmente, P2 era quem se envolvia com elas e dava *feedback* dos assuntos abordados. P1 só deu retorno de uma leitura recomendada. O que mais me impactou no início da observação participante foi a falta de sequência nas aulas e de encadeamento nos temas abordados. Diante das angústias manifestadas pelas professoras, sugeri a organização do tempo e das atividades. Seguindo a orientação de Bortoni-Ricardo (2004), sugeri que elas abrissem diferentes espaços na aula para que os alunos pudessem: falar e ouvir, ler e escrever. Na mesma ocasião, foi apresentado o livro Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2004). Além das demandas dos professores, os pontos observados por mim no Diário de pesquisa que eram levados aos encontros.

Observo que os alunos passam longos períodos copiando do quadro (23 abr. 2013).



Observo que, de forma geral, os professores trabalham com tema gerador, mas os assuntos não são devidamente fixados, especialmente os conceitos científicos (26 abr. 2013).

Observo a falta de registro de conteúdos importantes (30 abr. 2013).

Observo o desenvolvimento da Matemática baseada em demonstração. Onde ficam os conceitos? (30 abr. 2013).

Esses pontos registrados no diário de pesquisa e aqueles trazidos pelas professoras serviam para planejar os encontros, conforme previsto para uma etnografia colaborativa, em que a agenda de trabalho é composta com os participantes.

O encontro do dia 28 de maio de 2013, inicialmente, foi marcado só com as duas professoras e o intérprete, mas, na hora, em razão de estarmos na mesa de reunião da sala dos professores, todos os professores que foram chegando se sentiram à vontade em participar, afinal estavam no território deles. A discussão foi muito rica, mas não gostei do que aconteceu porque expôs o trabalho dos professores para o grupo e eu não sei como eles se sentiram com isso. Tive medo que refletisse na confiança que conquistei deles, mas, ao final, tudo correu bem. Na parte inicial da reunião, os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre o trabalho de sala de aula. Chegaram a importantes conclusões sobre a dinâmica que adotaram para trabalhar verbos e continuaram avaliando a inclusão de estratégias visuais em suas práticas.

P1: – O que eu percebi com relação a essa questão visual é que não adiantou, por exemplo, acho que foi a aula de segunda-feira que a gente começou, não adiantou muito eu explicar o que, colocar ali o verbo, por exemplo, “escrever”, né? Pra que eles automatizem exatamente essa questão. Eles já automatizaram. Que eu tenho o “eu” aqui e que eu tenho até determinada parte que é o “escrev” e depois aqui eu vou mudando. A questão é que isso acabou não trazendo significado pra eles porque ali tinha uma palavra. Eles automatizaram como era pra ser feito todo um processo de conjugação, mas pra eles era uma palavra que não tinha nenhum sentido. A Márcia faltou às aulas e ela perguntou pra Vera o que era “vivo” (Excerto retirado da transcrição da reunião do dia 28/05/2013).

A professora revela sua tentativa de aplicar um conceito aprendido na formação sobre a importância de exploração da visualidade na sua prática. Nas escolhas lexicais que faz ao dizer “essa questão visual”, a professora deixa entrever que essa rotina é nova para ela e aponta que o resultado alcançado não foi positivo. Ela tem a oportunidade de avaliar e demonstra que a inserção do novo aprendizado em sua prática ainda não surtiu um resultado satisfatório. Se, por um lado, a exploração da visualidade não deu certo, por outro lado, a professora revela outros aspectos da mediação que podem ter contribuído para o resultado insatisfatório referente ao ensino do verbo pela análise morfológica, pois se esse tipo de mediação já é questionado no ensino dos verbos para alunos monolíngues, mais inadequada

ainda se mostrou nesse caso, em que os alunos são bilíngues. Foi ainda ressaltada a importância de se ter em conta que o aluno é aprendiz de segunda língua, por isso as palavras não podem ser apresentadas como se eles conhecessem seu significado, como aconteceu com a palavra “vivo”. No decorrer da discussão, P1 lembrou-se de uma aula abordando o mesmo tema cujos resultados foram positivos porque o conteúdo foi contextualizado. A reflexão metalinguística de P1 levou o grupo a discutir outras estratégias de ensino da língua.

P1 – Foi isso que eu tentei fazer segunda-feira: O que que você fez sábado e domingo? E aí a gente joga pro presente. "Eu fui passear". Só que o que que eu percebi, eles não têm a noção é de, não vou dizer de linearidade. É de... eu dizia assim: "você passeou com o namorado". Às vezes eu nem pedia... você via que eu nem pedia alguma coisa como preposição (*relevava?*) isso. Mas eu queria que eles colocassem, querendo ou não, na ordem (ahã). O que eu percebi é que era assim: "Eu passear.[...] você passeou com quem? Sozinha?" E ela dizia: "Não, com o namorado". Ai ela pegava o namorado e botava embaixo, ela não entendeu que era “eu passeei” mesmo que não tivesse o com, mas que o namorado tivesse do lado (Excerto retirado da transcrição da reunião do dia 28/05/2013).

A proposta de discussão a partir das próprias aulas já dadas pelas professoras permitia que eles elaborassem um sentido crítico para suas ações e identificassem as estratégias mais favoráveis ao ensino da língua. Enquanto refletiam sobre si e sobre a aula, puderam encontrar aspectos importantes da aprendizagem dos alunos como a interferência da Libras no enunciado em Português não apenas quanto aos aspectos morfossintáticos como em “*eu passear*”, mas, para os aspectos de natureza espacial da estrutura das línguas quanto ao preenchimento do espaço, “*Ai ela pegava o namorado e botava embaixo*”.

Mas tem muito essa relação de que a LS, ela não é linear. Então a partir do momento que ela é icônica ela começa a preencher o espaço, inclusive dessa forma, como um desenho (P4).

P4 argumenta que a posição escolhida pela aluna para encaixar a palavra namorado na frase pode ser consequência da interferência da estrutura espacial da LS na escrita em Português. Esse ponto parece muito importante, mas P2 concorda que a abordagem contextualizada produziu melhores resultados que os exercícios estruturais:

Esse exercício que você fez...(segunda-feira) Eu achei que foi legal. Foi melhor do que na sexta, porque, apesar desse problema, foi a primeira, foi a primeira tentativa e eles tavam entendendo (P2).

A construção desses sentidos durante as reuniões motivavam as professoras à exploração das estratégias que se mostraram mais adequadas.

A minha ideia é continuar exatamente com aquilo que eu fiz segunda-feira, deles começarem a entender que aquilo que eles falam em LS pode ser passado pro Português pra que eles estabeleçam uma comunicação no nível da escrita com o ouvinte.

A professora fala da aula do dia 27 de maio de 2013, já analisada, quando os alunos escreveram frases a partir do conto do final de semana. Apesar do exercício reflexivo e de várias descobertas que foram feitas nesses momentos, percebemos a lacuna deixada pela formação das professoras. A falta de conhecimentos metodológicos e linguísticos mostrou-se crucial na fundamentação de seus achados empíricos. Observamos que o grupo é bastante experiente, mas não podemos esperar que eles inventem a roda partindo apenas da reflexão que fazem sobre a prática.

Refletindo sobre isso, chegamos à conclusão de que a reflexão sobre a prática é um ponto a partir do qual os professores poderão procurar sanar suas inquietações com conhecimentos sólidos construídos no coletivo dos saberes de sua prática, mas eles também são membros desse coletivo e, nesse sentido, devem responsabilizar-se pelas respostas às questões que emergiram de suas reflexões, são questões que ocupam os pesquisadores da área da surdez e para as quais não existem ainda caminhos pavimentados, mas a apropriação de conhecimentos já produzidos poderá incluí-los no grupo dos buscadores de respostas como um corpo coeso.

O fato de haver grupos de pesquisa que produzem conhecimentos e de professores que consomem esses conhecimentos configura uma divisão tanto âmbito da educação quanto na sociedade: a divisão do trabalho. Um grupo privilegiado detém os meios de produção do conhecimento, enquanto outro dispõe da força de trabalho colocada a serviço do primeiro, ocupando a posição de mero consumidor (MEKSENAS, 2002). Nesse sentido, a reflexão sobre as ações realizadas e os seus resultados poderá proporcionar aos professores sua introdução na modificação de seu papel quanto à construção do conhecimento, imprimindo seu protagonismo no contexto da construção coletiva em torno da educação dos surdos.

Na continuidade da reunião, já tínhamos nove professores ao redor da mesa, participando ativamente da discussão. Nesse contexto, a temática passou para as questões referentes a aspectos sociais e linguísticos dos alunos que se relacionam com sua aprendizagem.

Para o IE, o interesse dos alunos pelas aulas não é genuíno porque eles não veem utilidade no conteúdo “vou aprender aqui, mas não vou conseguir levar pra fora”, P3 contrargumentou dizendo que, quando “ele encontra funcionalidade do que ele tá aprendendo aqui lá fora, ele começa a fazer essa ponte” e P1 ratificou essa ideia, dizendo que há alunos que fazem esse *link*, mas outros ainda não. Ela observa que há alunos que não têm interesse em aprender a ler e, mesmo necessitando da leitura, sempre recorrem a ouvintes para obter a informação. Ademais, relata que observa alunos relacionando palavras aprendidas em folhetos e outros materiais escritos, mas nem todos fazem isso.

A discussão girava em torno da atribuição de significado às práticas de leitura pelos alunos. Tentávamos contribuir direcionando os argumentos para compreensão do que Micotti (2012) afirma sobre atribuir sentido à leitura:

Envolve o estabelecimento de relações entre aspectos das situações e a sua própria ação, com a criação de variações de condutas para adequá-las às suas finalidades e às interações pessoais que permitem troca de pontos de vista e compartilhamento do sentido dessas situações (MICOTTI, s.d.).

Nesse exercício, objetivava-se que os professores entendessem que não apenas os alunos devem construir esse sentido, mas a escola o faz quando busca incluir ou não as práticas dos alunos como temática das aulas.

P1 chega à conclusão de que é preciso ter um motivo para aprender a ler e P4 encontra um desses motivos quando observa que esses alunos viveram até aqui sem Português, mas que Simão é muito interessado em aprender porque quer ser aceito na comunidade surda. O IE e P1 relatam a forma como esse aluno busca entender as notícias. Para P3, o aluno se esforça para ser aceito, inclusive assumindo posições dos surdos quanto aos ouvintes: “ouvinte pra cá, surdo pra cá”. Para P4, ele incorpora as regras da comunidade porque ele quer assumir liderança dentro dela, ele entende que saber sinais e saber Português é importante para ser aceito na comunidade surda. Para P3, ele se sente um líder porque ele sabe coisas que outros não sabem e “isso se torna uma moeda de troca”. P1 exemplifica a força da liderança surda contando um exemplo:

P1: – Eu sei a importância da liderança surda. Precisa ter alguém. Embora eu diga pra Márcia: ‘*é importante pra você ler sua própria mensagem de celular*’, é diferente do Rômulo. [...] O Rômulo vira assim: ‘*mas você precisa aprender, como é que você vai ler isso aqui? Eu sei. Você precisa saber*’. Eu tenho uma posição: eu sei Libras, mas eu tenho uma posição diferente da do Rômulo dentro dessa sala. A minha posição com relação a

aconselhar é diferente. Por isso que, muitas vezes, dentro da sala de aula, eu peço que um surdo, aquele que tá entendendo o assunto, ele fale pro outro.

Pelo que observamos nas falas dos professores, o aprendizado de Português não amplia apenas a participação do surdo apenas no “mundo ouvinte”, mas confere *status* no próprio “mundo surdo”. Assim ampliamos a argumentação que fizemos anteriormente de que a necessidade de aprender a língua da comunidade majoritária aparece no contínuo do desenvolvimento linguístico que começa com o aprendizado da LS. Aqui, vemos na argumentação dos professores que o aprendizado da língua portuguesa também confere *status* ao surdo no contexto da comunidade surda. Para a professora, a mediação de um par surdo é elemento importante para constituição subjetiva dos alunos e confere legitimidade ao conhecimento que está sendo construído.

A seguir, P5 fala da importância de transpor os significados da escola para a vivência que eles já têm e para a realidade que eles vivem e P1 nota as diferenças entre dar aula de Português para surdos que já têm a língua de sinais (sua experiência anterior) e para essa turma, ressaltando que esses alunos têm dificuldade em fazer o *link* entre os conhecimentos da escola e o mundo. Enquanto os primeiros já têm a estrutura da língua deles que torna mais fácil o aprendizado de Português, os alunos dessa turma apresentam maior dificuldade com os conteúdos em razão dessa desvantagem linguística. Seus ex-alunos diziam: “Eu preciso fazer uma faculdade, eu preciso passar num concurso público, então me ensina Português”. Ela atribui à relação de dependência da família e da aposentadoria à falta de motivação para o aprendizado de Português que ela chama de “filtro afetivo do Português”. Para ela, esses fatores linguísticos e sociais acabam por dificultar o aprendizado, concluindo que o interesse pela aprendizagem dos conteúdos da escola tem ligação com fatores afetivos.

Para P1 e P4, a motivação primeira deles em virem para a instituição é encontrar os pares, mas prevalece o sentido de “eu ainda não preciso mexer com a língua portuguesa”. Nesse contexto, P5 ressalta o papel dos professores como mediadores das questões sociopolíticas, incluindo a responsabilidade de levar para eles a compreensão de como são vistos pela sociedade e pelas suas famílias, mostrando-lhes que podem alcançar outros lugares a partir da compreensão de quem são e dos direitos que têm. A fala de P5 reflete as preocupações e as bandeiras erguidas pela instituição como espaço de luta pela defesa dos direitos sociais e políticos das pessoas surdas. Pela discussão, percebemos que os professores reconhecem fatores sociais e políticos que se relacionam à aprendizagem das línguas.

Esse relato demonstra os diversos tópicos que entravam em discussão nas reuniões, levando os professores a entender o contexto macro onde se efetiva o letramento e, a partir

dele, compreender os valores que estão presentes, bem como as forças que atuam, limitando ou potencializando ações realizadas no nível micro. Essa compreensão macro contribui para a formação das próprias perspectivas com relação ao ensino e ao papel docente na transformação da realidade, enquanto a compreensão do micro corresponde ao contexto, “formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos de **prática**” (SACRISTÁN, 1999, p. 65, grifo do autor).

Quando falamos do “contexto propriamente pedagógico”, uma temática recorrente nas reuniões foi a importância da visualidade para os surdos e as possibilidades desse sentido na condução das estratégias de ensino adotadas. Quando essa temática entrou na pauta, as professoras ficaram muito curiosas. P1 já tinha esse discurso, mas não a prática e P2 entrava em contato pela primeira vez com o tema. Assim, preparei uma apresentação a partir do estudo do estado do conhecimento sobre letramento/alfabetização realizado como parte desta tese e apresentei para as professoras e para o intérprete. A partir desse dia, o tema entrou de forma mais sistemática na nossa conversa. Depois que apresentei as pesquisas, elas perceberam a importância que os pesquisadores davam para a visualidade no processo de alfabetização. Diante disso, elas demonstraram o interesse em saber como se dava a inclusão dessa perspectiva em suas atividades práticas. Nesse exercício, tivemos erros e acertos que puderam ser avaliados coletivamente. Elas avaliaram o tipo de exercícios que estavam dando, com longas filas de conjugação dos verbos, em que o aspecto visual estava presente no radical dos verbos que eram dados para que os alunos conjugassem e acabaram concluindo que automatização não é sinônimo de aprendizagem. Diante disso, redimensionaram em que medida o assunto verbo deveria ser aprofundado e passaram a preparar atividades que promovessem desafio cognitivo em vez de repetição. O tema verbo suscitou outras questões como esta que apareceu no questionamento do intérprete:

– Nessa hora, quando eu vou, vamos supor, ensinando o povo surdo a escrever, eu vou ensinar ele a escrever “eu morar em Brasília” ou “eu moro em Brasília?”

Sem ressaltar a questão política evidente na escolha lexical do IE para se referir aos surdos, a discussão sobre a estrutura de cada língua foi abordada numa perspectiva sociolinguística no sentido da importância de mostrar para os alunos as diferenças de cada uma, considerando as características dos alunos como aprendizes de segunda língua. Assim, as professoras avaliaram a extensão da correção que deve ser feita em suas produções, especialmente quanto ao uso do verbo no infinitivo e considerando aspectos da estrutura das

línguas envolvidas e das condições de produção, como a diferença entre uma mensagem de celular onde o verbo no infinitivo pode cumprir melhor a função comunicativa e a exigência de uso da variante apropriada em um exercício de Português.

A atitude das professoras em querer se apropriar do conteúdo das pesquisas demonstrou seu desejo de compartilhar das mesmas práticas adotadas coletivamente no contexto profissional que elas atuam. Esse é um dos três contextos que, segundo Sacristán (1999), afirma a prática pedagógica e também possibilita sua alteração. É o contexto profissional no qual os professores “elaboram como grupo um modelo de comportamento profissional, produzindo um saber técnico que legitima suas práticas” (p. 65). A partir do momento que as professoras souberam como seu coletivo percebe o campo e se movimenta dentro dele, elas mostraram-se desejosas de realizar um movimento de convergência na mesma direção.

### **3.2.6.3 Categoria XXXIII: Reuniões como oportunidades de estudo**

As duas professoras e o intérprete citaram fatos pontuais da aprendizagem dos alunos relacionados com o tema desta tese. Tais como:

Cláudio não se importa com as letras que faltam ou estão fora de ordem na palavra.

Jonas também não mantém a sequência das letras.

Eles dependem da memória.

Podemos usar essas estratégias: completar a palavra, como começa a palavra, como termina.

Na segunda-feira, eles não lembram o que foi ensinado na sexta. Às vezes de um dia para o outro eles não lembram.

Essas questões foram levantadas pelas professoras porque foram temas abordados na apresentação dos estudos e pesquisa, confirmando que a citação de Paulo Freire utilizada anteriormente em relação à aprendizagem dos alunos aplica-se em relação à aprendizagem das professoras sobre eles. Para Freire (1987), “O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problemas, portanto, de desafio” (p. 71). As professoras começam a perceber nos alunos vários aspectos que já foram registrados pelos pesquisadores.

A discussão desses pontos, subsidiada pelas pesquisas apresentadas, levavam-nas a entender que a realidade dos seus alunos é representativa dos problemas que os surdos, em geral, demonstram no contexto da escola e no processo de alfabetização especificamente. Essa

identificação permitiu especialmente para P2, a desmistificação de características que ela atribuía aos alunos da turma por não conhecer as características dos surdos como um grupo específico, em especial as dificuldades apresentadas no contexto da aprendizagem da escrita alfabética. Essa ressignificação aumentou seu interesse pelas pesquisas e produções que já existem sobre surdos, levando-a a solicitar cópia do material apresentado e suas referências bibliográficas.

Creio que esse movimento de ressignificação contribuiu para inclusão da historicidade dos alunos na análise de seus perfis, o que posteriormente poderá ser agregado na análise de suas produções, aguçando a sensibilidade das professoras não apenas quanto à percepção dos alunos, mas de suas práticas em relação a eles.

A segunda quinzena de junho foi cheia de comemorações em razão das festas juninas e, no mês de julho, as professoras revezaram-se no período de recesso, por isso a reunião seguinte só ocorreu no dia 20 de agosto de 2013.

A reunião foi iniciada com a apresentação de alguns livros: Magda Soares (2006): *Letramento: um tema em três gêneros*; Paula Botelho (2005): *Linguagem e letramento na educação dos surdos*; Roxane Rojo (2009): *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*; e Isabel Magalhães (2012): *Discursos e práticas de letramento*. P2 interessou-se por Magda Soares e pegou o livro emprestado, entretanto o *feedback* quanto à leitura só foi dado no encontro de dezembro quando voltei para me despedir das professoras e da instituição.

A discussão desse dia teve por base a leitura do poema *O que é letramento* (SOARES, 2006, p. 42-43). A leitura propiciou a discussão de diversos aspectos sociais e linguísticos relacionados ao letramento. Assim, retomamos as aulas dos dias 10 de maio de 2013 e 28 de maio de 2013 quando os alunos demonstraram as preferências de emprego, possibilitando aos professores e ao intérprete a ressignificação do tema pela inclusão de outros pontos de vista à análise, especialmente propiciados pela leitura recomendada, com a inserção do tema trabalho em um contexto de letramento com a inclusão das mudanças sociais que possibilitaram a ressignificação desse campo.

Nesse contexto, as professoras compreenderam a complexidade dessa turma e a interpretaram por meio da frase: “Muito ingrediente pra nossa farofa: aquisição de língua, ensino de língua de sinais, bilinguismo, letramento, ensino de Português como segunda língua”.

Discutiram os critérios de escolha do texto e a relação dos alunos com materiais escritos. Discutiram a possibilidade de potencializar sua leitura, demonstrando compreensão sobre um assunto. Emergiu na discussão um fato que eu já vinha propondo desde o início: a inclusão de outros textos nas aulas, como a leitura da conta de luz, das informações da carteira



de identidade, do extrato bancário, da conta de água, do jornal etc. Apesar da compreensão demonstrada, eu ainda considerei tímida a inclusão dessas práticas nas aulas.

O encontro do dia 27 de agosto de 2013 foi planejado para discussão sobre a aula de leitura com base nos textos de Sueli Fernandes (2006): Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos; e Lima-Salles et al. (2004): Leitura e produção de textos: perspectiva no ensino de Português como segunda língua para surdos. No dia 9 de setembro de 2013, a reunião deu continuidade à discussão dos mesmos textos.

Diante do argumento trazido por Fernandes (2006) de que a educação bilíngue segue como utopia em muitas escolas, as professoras voltaram-se para a própria turma, demonstrando que suas concepções sobre o trabalho com ela ainda é um processo em construção e que a educação bilíngue para elas é guiada pela necessidade de situar os alunos no contexto social, ratificando a secundarização da língua portuguesa no plano de suas prioridades.

Situar eles dentro de uma sociedade, mas não usando o Português. Eu vejo muito assim é: ter consciência de que você é brasileiro, de que você faz parte de um Estado, que você tem regras dentro de uma sociedade que você tem que cumprir, mas ainda não é o... embora a gente tenha a intenção de ser o Português, mas eu não vejo isso tão claro (P1).

As professoras encontram outras conexões entre o texto e a realidade de sua sala de aula. Fernandes (2006) diz que os alunos simulam a aprendizagem para corresponder à expectativa dos professores: “Simular a aprendizagem, eu já percebi isso aqui [...] quando a gente explica, diz que entendeu, faz uma determinada atividade e aí tudo bem. Quando dá no dia seguinte que a gente tenta retomar a atividade [...] cê tem aquele silêncio, assim” (P1). “Eles, nas escolas deles, eles estão passando, de alguma forma eles estão simulando a aprendizagem. Então tem alguém... (P2). Diante dessas declarações, havia o desafio de ajudar as professoras a elaborarem um sentido crítico para essa situação.

Pesq.: – E você, acha que eles podem aprender?

P1: – Eu não duvido disso. Eu tenho plena convicção que podem aprender. Agora, só ainda não encontrei o mecanismo, não vou dizer mecanismo, eu não encontrei a forma...é...

Pesq.: – De atingi-los?

P1: – Exatamente, eu sinto isso.

Pesq.: – Por que será que eles fingem?

P2: – Pra não ficar de fora.

Pesq.: – De quê?

P2: – Da situação, de tudo, pra não ser excluído mais ainda.

A resposta da professora me fez lembrar que Cazden (1991) registra o comentário de um professor colaborador, que afirma que seus alunos respondiam “sim” mesmo quando não sabiam, só para não parecerem estúpidos ou para não questionar a idoneidade de quem estava perguntando, dando a entender que a pergunta fora mal elaborada. Também, a forma de perguntar e o *status* do entrevistador colaboravam para que os alunos assentissem com tudo que dissesse.

Esses sentidos parecem ser captados pela professora quando diz “pra não ser excluído mais ainda”. Dessa forma a professora demonstra entender que o mecanismo usado pelos alunos não é imotivado, mas representa uma defesa diante das circunstâncias que os rodeiam no contexto escolar nas quais estão incluídas as condições de produção em que a assimetria inerente aos papéis de professor e aluno, exigindo deste uma resposta que seja considerada adequada. O que P2 teve a oportunidade de expressar aqui foi corroborado na sessão de visionamento quando ela foi solicitada a falar sobre a satisfação dos alunos ao realizar uma tarefa que aparentemente não fazia sentido para eles e ela respondeu que “eles estão acostumados a fazer o que a gente pede”.

Outro aspecto abordado no texto é a distância entre os conhecimentos da escola e os conhecimentos da vida. A professora aproveita o argumento da autora para acrescentar elementos à sua fala da reunião anterior: “Eles não querem aprender Português. Eles não veem a necessidade de aprender Português”. Depois, P1 reflete sobre a necessidade do conhecimento formal na vida dos alunos e cita como exemplo o “7 de setembro” como conteúdo escolar. Fiquei pensando: Será que ela chegou a uma conclusão de que não é adequada a escolha dos temas geradores com base no calendário comemorativo? Apesar dessa percepção, nunca abordei esse aspecto diretamente com as professoras.

P1: – O conhecimento formal não é útil para determinados surdos...

Pesq.: – Porque você chegou a essa conclusão? O que você chama de conhecimento formal?

P1: – Conhecimento de dentro da escola, o 7 de setembro, o conhecimento enciclopédico, que não mudou...

A discussão que se seguiu levou em conta os conceitos do texto e aqueles colocados por Paulo Freire quanto à leitura do mundo e a leitura da palavra.

Pesq.: – Olha só, o Paulo Freire vai propor que a gente, no caso dos adultos, que a gente tire os temas da vida deles. Qual a temática que eu vou trabalhar? Que eu consiga... a vivência dos alunos é a temática que dá origem ao planejamento do professor.

P1: – Qual a necessidade do conhecimento formal para os surdos?

Pesq.: – Ele tem uma utilidade, o conhecimento formal?

P1: – Tem, mas ele tem que tá associado a alguma coisa.

Essa última frase da professora motivou a avaliação de uma aula dada, na tentativa de levá-la a identificar o currículo como elemento possibilitador da construção identitária e histórica dos alunos. Assim, sugeri que avaliássemos a aula dada no mesmo dia, 9 de setembro. Na aula, os alunos montaram um quebra-cabeça do mapa do Brasil na América do Sul.

P2: – A aula de hoje foi por causa da última aula. Aí a gente percebeu que faltava essa ligação, que eles não tavam entendendo o que a gente tava querendo dizer.

Pesq.: – Isso. De que nós somos brasileiros, né?

P1: – Isso.

Pesq.: – OK. Eu achei que você poderia ter explorado pistas linguísticas.[...] Que habilidade vocês acham que eles desenvolveram no trabalho com o mapa? Se a gente for pensar, com que pistas eles trabalharam?

P1: – Das cores e do...

Pesq.: – Pra encaixar as peças?

P1: – Do formato das peças.

Pesq.: – Hã! Das cores e do formato das peças?

P1: – É. Que, na verdade, a gente queria, a nossa intenção é que eles fossem pelos nomes.

Pesq.: – Há!!

P1: – Pra eles tentarem encaixar.

Pesq.: – Porque aí seria uma pista linguística?

P1: – Exatamente.

Pesq.: – Então ele trabalhou uma habilidade hoje, que ele tem, que é a visual, identificou a cor e o formato da peça. Só que tem um conteúdo acadêmico, que é esse que você tá questionando: pra quê que serve? Tem um conteúdo acadêmico que ele ficou em segundo plano, seria o quê? O uso da pista linguística e o conhecimento científico sobre Geografia do Brasil. Então eu acho que esses dois objetivos ficaram secundarizados. Em vista de que eles trabalharam mais com a pista visual, que pra eles é fácil. É mais fácil, né? [...] Porque aí você resolve sua questão: pra quê que serve isso? Serve pra isso.

Nessa discussão, observamos como a interação com o recurso didático poderia ser construída pelo professor para que os alunos não tentassem realizar a atividade somente guiados pelos aspectos visuais do mapa, mas que pudessem incluir os recursos linguísticos, explícitos e os conhecimentos científicos referentes à Geografia do Brasil para que as habilidades desenvolvidas não ficassem apenas no âmbito da coordenação motora e da identificação da semelhança nos encaixes das peças. Assim concluímos que os alunos não atentarão para a pista escrita se isso não for sistematicamente ensinado. Eles sempre darão um jeito de concluir a tarefa do modo como dão conta, mas ao término, embora chegando ao objetivo de completar o mapa, não aprenderão os conceitos científicos envolvidos na

atividade. Da mesma forma como vimos na aula de Matemática: eles poderão chegar ao resultado sem saber para que ele serve. Nisso constituiu a aplicação da pergunta: “pra que que serve o conteúdo formal?”, chegando à conclusão de que o currículo é um pilar que precisa ser visto como elemento de construção identitária e histórica do aluno.

Na continuidade da discussão sobre texto de Sueli Fernandes, P1 incluiu a avaliação de sua aula de leitura do dia 02/09.

Pesq. – Você tentou seguir os passos sugeridos pela Sueli Fernandes: você pede aos alunos que identifique as palavras, que pintem de vermelho, qual é o título do texto, você explora o que é título e o que é texto, pede que destaque no texto com o lápis verde...

P2: - as gravuras, tinham gravuras.

Como resultado do estudo anterior, a professora adotou o protocolo sugerido pela autora. Na avaliação feita pela pesquisadora, as professoras estão atentas para garantir que todos os aspectos do texto que foram aplicados na aula sejam notados por ela: “as gravuras, tinham gravuras” (acrescenta P2), demonstrando o aspecto hierárquico presente na relação pesquisadora/professoras, embora tendamos a enxergar pela simetria. Contudo, mais que o aspecto hierárquico, as professoras parecem querer dar um *feedback* satisfatório em razão dos papéis que ocupam: como seus alunos, elas desejam corresponder à expectativa da pesquisadora, mas os avanços alcançados ainda não surtiram o resultado desejado com relação à organização da aula de leitura, até porque os alunos ainda não têm níveis de letramento/alfabetização para a leitura de textos contínuos extensos. Entretanto a abordagem da aula, no contexto da reunião com os professores, ofereceu oportunidades de retomada de pontos importantes, bem como a percepção de aspectos que não seriam avaliados caso a esse exercício não fosse proposto. A leitura dos textos combinada com avaliação das aulas mostrou-se mais eficiente que a simples leitura e discussão.

A reunião do dia 12 de setembro de 2013 foi uma avaliação da visita à exposição “Paixão Brasileira”, na estação Galeria dos Estados do metrô. Avaliamos a visita e fizemos o planejamento de atividades sobre o tema para as próximas aulas. Não vi essas aulas serem aplicadas em razão da fragmentação do trabalho ocorrida no segundo semestre com a diversificação das atividades dos alunos e o conseqüente aumento da infrequência, fato que foi abordado na reunião do dia 23 de setembro de 2013, apontando para fatores externos (práticas concorrentes) à ação das professoras que estavam comprometendo a continuidade do trabalho em sala de aula. Entre os fatores citados pelas professoras, foram: a matrícula de três alunos turno noturno que dificultou sua continuidade em dois turnos de aula, um aluno

começou a trabalhar e outro que sofreu as consequências da piora significativa do sistema de transporte público em sua região. Foram ressaltadas estratégias para resolução dos problemas e continuidade das aulas.

O dia 18 de setembro de 2013 foi um dia excepcional da minha pesquisa. No corredor, P1 disse que queria falar comigo, que estivera pensando em mim. Com esse fato, quero apontar o significado da formação para P1 assinalado na introdução. Ela começou mencionando uma pergunta que eu lhe fizera durante a entrevista: sobre que concepções ela tinha de bilinguismo, consecutivo e simultâneo. Fiz essa pergunta mais para a Mestre em Linguística, do que para a professora da classe observada. Ela continuou dizendo que, na época, não tinha uma resposta pronta, mas essa questão ficou martelando e ela havia refletido muito sobre isso.

Para ela, eles precisam, primeiramente, aprender a língua de sinais que é sua língua própria para organizar seu mundo e, depois, aprender uma segunda língua. P1 diz-se convencida de que agora sabe como quer trabalhar e que antes não tinha muita direção. Diz que isso só aconteceu agora, em setembro, e que se for trabalhar aqui no ano que vem, sabe o que fazer. Esta parte da conversa não foi gravada, pois ainda estávamos no corredor, mas, a partir desse ponto, passei a registrar no celular. Pude perceber que sua visão de letramento agora alcança o mundo onde se dão as relações sociais e onde os alunos constituem sua experiência:

P1: – Sim. Mas, é esse o problema, que eu ainda não cheguei a esse ponto, eu ainda não alcancei esse ponto. Pra eu poder alcançar esse ponto, eu teria que fazer uma reviravolta. No sentido de... a gente teria meio que tirar essas paredes e começar a fazer determinados tipos de letramento não dentro de uma sala de aula, mas fora.

Pesq.: – Então, mas a gente foi ao metrô fazer esse letramento.

P1: – Pois é. Só que aí nem todo dia eu consigo fazer isso.

Pesq.: – Mas assim, cê foi ao metrô, dá de aproveitar muitas informações do metrô aqui dentro.

Ela tem uma reação radical com relação ao sentido de letramento, falando da necessidade de tirar as paredes da sala. Essa fala constitui uma bela metáfora, mas, na verdade, a professora ainda não se via trazendo a realidade dos alunos para a sala de aula. Ela justifica suas dificuldades iniciais referindo-se às diferenças entre ensinar Português para surdos que sabem LS e para esses alunos que não sabem. Sua insistência com esse tópico leva-nos a reconhecer a legitimidade de sua fala:

P1: – Eu pensei, vou chegar na instituição vai ter os surdos, vão aprender Português como L2. Eu estava preparada para outro tipo de realidade, que a realidade que eu já convivo, de surdos que sabem língua de sinais, mas que não sabem Português. Esse fato eu consigo trabalhar, assim, não sabem Português, sabem algumas palavras soltas, eu consigo trabalhar dessa forma, eu sei, mas quando você vem pra uma realidade que você tem surdos que não sabem LS... [...] Então assim, aí você tem outra realidade que você, ou você peita aquilo e aí você vai exatamente acertando e errando e aí você tenta encontrar a melhor forma de poder ensinar ou você não pega.

Nas dificuldades da tarefa, a professora evidencia que o fato de os alunos não saberem uma língua foi o que mais a impactou. Ela repetiu essa queixa desde o princípio, levando-nos a ressaltar a importância da formação Sociolinguística do professor da educação de surdos e da necessidade de pesquisas no campo da metodologia de ensino. Ela diz que já estava preparada para outra realidade: o trabalho com surdos que sabem Libras. Sabemos que ela é fluente em Libras, compondo um pequeno grupo de professores se considerarmos a educação brasileira dos surdos como um todo, mas isso não foi suficiente na experiência com esse grupo específico, levando-nos a ampliar o elenco das necessidades de formação para além do conhecimento da língua de sinais e da formação acadêmica específica para incluir as questões referentes ao perfil dos alunos surdos, em especial sua aquisição tardia de língua.

Ela fala da importância dos momentos de reflexão:

Pesq.: – Você não acha que a provocação da pergunta também te ajudou a refletir?

P1: – Sim, eu penso em você quase todo santo dia.

Pesq.: – Oh, meu Deus. Eu tô lá...

P1: – Só pra você ter uma ideia, eu penso em você no sábado, domingo. Né só de segunda a sexta-feira, não. Quando eu termino a minha aula, eu saio daqui e fico pensando naquelas, nas perguntas que você me fez, nas nossas reuniões, nos textos que você, eu penso.

Creio que direcionar a formação pelas perguntas foi uma escolha acertada, pois a resposta cala, mas a pergunta movimenta. Voltando à professora, ela enfrenta o que está posto enquanto prática, mas seus pensamentos já estão viajando em esferas em que ela congrega o que está aprendendo na formação.

P1: – São as ideias que eu tenho voltando pra casa. Vou pegar esse encarte e vou fazer uma lista de... aí coloco as imagens e eles tem que ir no supermercado e têm que encontrar a seção. Em que lugar eu vou poder encontrar essas coisas? Então o brócolis, a cenoura, não sei... o tomate. Não sei o que.. então vambora lá. Onde é que você tá? Onde é que é esse espaço aqui? Olha pra cima. Como é que eu sei que esse espaço vai tá essas coisas aqui? [...] Isso. Fechou! Olha pra cima, quê que tem em cima? Como é que eu sei que aqui tem, nessa área, tem tudo isso? – Ah, porque tem escrito aqui

“sacolão”. Ah, tá escrito! É o que eu to dizendo, são as ideias que eu tenho a partir de reflexões.

Ao que consta, a experiência desses meses, juntamente com a reflexão proporcionada pela pesquisa, como ela mesma relata, levaram-na a essas conclusões. Ela se mostra radiante diante de suas próprias descobertas. Creio que esse é o primeiro passo que para que ela encontre os caminhos para construir o letramento dos e com seus alunos. Suas novas certezas certamente a levarão para outras direções e serão o fundamento para proposição do trabalho pedagógico e para formulação e identificação de estratégias que sejam favoráveis ao desenvolvimento dos alunos.

Já P2 permanece com a preocupação de oferecer algo adequado aos alunos e sua busca por aprender como se ensina parece só começada. Percebo que a formação do professor para a educação bilíngue de surdos não é um processo rápido, pois envolve a aquisição de uma língua e esse é um aspecto variável de pessoa para pessoa, como já foi dito. Ela assume para si uma “missão” e, ainda, atribui a si a responsabilidade de abrir as portas para os surdos e de quebrar as barreiras.

P2 – Olha, esses que têm domínio, eles conseguem tanta coisa, eu fico impressionada, me surpreende assim que eles consigam tanta coisa, apesar de ter essa... essa deficiência mesmo, né? Eles conseguem muita coisa... Eu acho que o que falta mesmo é essa integração da família, da escola. Abrir cada vez mais, eu acho, eu espero que sim, o que eu tenho feito é justamente nesse sentido de abrir o mundo pra eles, tirar as barreiras...

Não negando a responsabilidade da sociedade quanto à remoção de barreira, percebo que ainda prevalece, na fala da professora, o sentido de que os outros devem abrir essas portas e não que os próprios surdos, que com sua historicidade e instrumentalizados do saber adquirido na escola devem ser os protagonistas dessa história. Entretanto são essas certezas conscientes ou inconscientes que a guiarão no seu trabalho pedagógico. A elaboração de um sentido onde os surdos compareçam com o que eles mesmos têm colocado como escolha e perspectiva para seu desenvolvimento se apresentam como um caminho que ainda será percorrido.

Na minha trajetória no campo de pesquisa, confesso que busquei, em um primeiro momento, a prescrição em vista da situação observada em que professores me relataram que estavam “perdidos”, dando “tiro no escuro” e por crer que isto daria novo rumo ao trabalho dos professores. Em uma filmagem, o intérprete fala sobre a minha chegada e diz “até que enfim os alunos deixaram de fazer só pintura”. Por isso, nas reuniões com os professores,

abordei questões como a organização do tempo, o planejamento do tema gerador, o dimensionamento dos conteúdos, mas esses aspectos organizativos não dão conta da complexidade inerente ao letramento. Os aspectos organizativos são apenas parte de um processo que deve contar com as destrezas do professor, suas concepções sobre os alunos, sobre sua prática e sua capacidade de conjugar esses elementos com as necessidades, desejos e especificidades que os alunos apresentam na construção do conhecimento.

É preciso que o professor tenha em mente que sua formação não terminou na faculdade, mas é um processo contínuo alimentado pela realidade de sua sala de aula. As concepções sobre o processo de ensino, sobre o que é alfabetizar e letrar conduzirão o professor quanto aos procedimentos metodológicos a serem adotados (CASTANHEIRA et al., 2008). Entretanto não acredito que esses procedimentos se revelarão com facilidade, mas o professor terá mais facilidade de identificá-los em conexão com sua comunidade de prática, e mais facilidade para criá-los e aplicá-los na sala de aula se compreender os contornos macro e micro de sua ação.

Santos (2010) tem a prática pedagógica como eixo estruturante da formação continuada. A perspectiva defendida pela autora reconhece a prática pedagógica como parte de uma prática social em que o professor é um sujeito que se constitui e é constituído no processo coletivo, pertencente a uma categoria que desenvolve uma prática social situada num contexto histórico em que a reflexão é resultado dos desafios políticos e epistemológicos enfrentados pela categoria e resultam na ressignificação de práticas.

Nesse sentido a prática não é vazia de conteúdo, mas é alicerçada na teoria e não é um “passo a passo”, mas um conjunto de fazeres fruto da reflexão que o professor faz pela conjugação da prática com o saber da prática.

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo ‘em andamento’. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória (SACRISTÁN, 1999 p. 77).

As nossas práticas mudam na medida em que nossa reflexão alcança novas compreensões sobre a realidade, levando-nos a tomar novas direções. O professor não pode tomar outro caminho se isso não partir de uma ação reflexiva, na qual as novas abordagens teóricas ou as novas experiências encontrem ancoragem no conjunto dos conhecimentos e valores que ele já possui e, a partir desse ponto, possam constituir novas perspectivas que motivarão a busca de alternativas dentro do novo significado construído – é a *práxis*.



Fora dessa reflexão, o professor poderá seguir o passo a passo, mas não alcançará o efeito desejável enquanto não agregar um sentido.

Ao concluir o desenvolvimento da quarta subasserção: “Conhecimentos sobre a educação de surdos e conhecimentos sociolinguísticos poderão ser úteis para subsidiar a reflexão sobre a prática dos professores colaboradores”, confirmamos esse postulado pelas análises realizadas, mas acrescentamos que o caminho da formação pedagógica deve considerar o ponto de partida do professor, esse constituído pela própria reflexão que faz de sua prática, de seus saberes e de como eles se mostram capazes de dar respostas às demandas do contexto onde realizam sua prática. Outro ponto a ser acrescentado é que uma formação não produz um resultado definido *a priori*, pois o percurso e o ponto de chegada representam o que cada formando conseguiu reelaborar, considerando seu próprio ponto de partida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço de considerações finais, pretendo realizar uma retrospectiva dos principais pontos tratados nesta pesquisa de modo a destacar as contribuições teóricas para o campo de estudo, apontar limitações e propor direcionamentos para trabalhos futuros. Esta tese oferece contribuições ao campo de estudos de letramento bilíngue dos surdos, com foco na prática pedagógica e foi guiada pelo objetivo geral de “Investigar a prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos, considerando suas especificidades e necessidades de aquisição e desenvolvimento da primeira língua e de inserção em práticas letradas em Língua Portuguesa escrita”.

Para alcançar o objetivo proposto, parti da asserção geral segundo a qual “A prática pedagógica voltada ao letramento de jovens e adultos surdos precisa contemplar as especificidades linguísticas e os valores culturais desses alunos”. Para isso, foi realizada esta pesquisa de cunho etnográfico, com orientação sociolinguística que investigou a prática pedagógica em uma classe exclusiva de jovens e adultos surdos, do Distrito Federal, cujo grupo de alunos é marcado por uma particularidade muito relevante: todos adquiriram ou estão adquirindo a primeira língua tardiamente, pois cresceram isolados, do ponto de vista linguístico.

Antes de analisar a prática pedagógica propriamente dita, procurei assimilar as concepções dos colaboradores sobre a atividade que os envolvia. Com essa ênfase, primeiramente foram analisadas as entrevistas etnográficas que foram cotejadas com as notas de campo, a observação participante e análise documental e, depois dessa fase, o processo de análise do *corpus* foi realizado com duas grandes categorias em mente: como os professores ensinam e como os alunos aprendem. Para isso, foram escolhidos eventos de letramento significativos para interesses desta pesquisa, abordando o ensino da leitura, da escrita, o letramento científico e o letramento matemático. Esses eventos foram analisados ora levando em conta a sua estrutura, ora levando em conta o ambiente interacional, ora levando em conta os recursos e as estratégias adotadas pelas professoras, mas sempre com foco na criação de oportunidades de aprendizagem propiciadas pela conjugação dos recursos discursivos e didático-pedagógicos; essa seção de análise constituiu a maior parte do trabalho.

Em terceiro lugar, foi feita a análise das ações realizadas com o objetivo de contribuir com a formação dos professores, com base nas entrevistas e nas transcrições das reuniões realizadas com eles. Em todos os momentos da análise, prevaleceu a triangulação pela

comparação e combinação dos dados, mesmo quando a ênfase era dada a um evento de letramento específico.

No que diz respeito às contribuições desta pesquisa, os resultados podem acrescentar aspectos relevantes ao campo de estudo de aquisição e ensino de língua para surdos. Em especial, para o estudo de grupos isolados do ponto de vista linguístico, que é o caso dos alunos desta pesquisa.

No campo do ensino, esta pesquisa revelou diversos aspectos da prática pedagógica no letramento dos surdos, que podem constituir categorias importantes no campo da Pedagogia, em diálogo com a Sociolinguística Educacional. A primeira reflexão é sobre a centralidade do valor dado à fluência em Libras para atuação com alunos surdos. Essa questão é uma pedra angular como pôde ser constatado em pesquisas apresentadas nesta tese que atribuem o fracasso escolar dos surdos ao desconhecimento dos professores em relação à língua dos alunos. Não queremos mover esse marco para outra posição, pois o respeito à língua do aluno e a sua priorização no processo educacional continuam sendo prioritários.

A classe em questão possuía dois professores, um fluente em Libras e outro que não falava a língua de sinais. Este contava com o intérprete educacional que fazia a interpretação de suas aulas. Os resultados sugerem que, quando o professor não fala a língua dos alunos, estabelece-se o conflito linguístico dentro da sala onde as forças de poder se sobrepõem com consequências sobre a estabilidade dos papéis de professor, aluno e intérprete, trazendo prejuízos para a construção do ambiente interacional e para a aprendizagem.

Também se observou nesta pesquisa que falar a Língua de Sinais não é o único ponto nevrálgico no elenco das destrezas exigidas do professor. Quando a língua e os valores culturais dos alunos deixam de ser um problema, o professor passa a enxergar as lacunas no campo pedagógico e incluir o conhecimento dos saberes da prática como cruciais para sua atuação, como podemos exemplificar reportando-nos à professora que, mesmo sabendo a língua dos alunos, apresentou aspectos pontuais que impactavam seu trabalho porque as competências adquiridas em suas experiências e formação anteriores não eram suficientes para dar conta da tarefa de ensinar a Língua Portuguesa na fase de alfabetização/letramento. Esse fato sugere que só a fluência em LS não é suficiente para a tarefa de alfabetizar/letrar alunos surdos, pois é necessário o conhecimento específico quanto ao ensino de língua e, dentro deste, conhecimentos específicos que capacitem o professor dar conta de letrar/alfabetizar e promover a aquisição de LS e LP na modalidade escrita, pois esses alunos não estão sendo alfabetizados no sentido aplicado às crianças que chegam à escola falando português e seguem para o aprendizado da leitura e da escrita. Estão, porém, em processo de

aquisição de duas línguas, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa pela modalidade escrita e, no caso dessa língua, o processo de aquisição funde-se com o processo de alfabetização. Contudo, o grau de complexidade não para por aqui, porque, para proporcionar a aquisição da primeira língua na idade adulta, o professor depara-se com um aluno que, além de “despreparado” para a complexidade de aprender língua e ser alfabetizado, é “despreparado” para o mundo. Nesse contexto, a questão do letramento ganha destaque, porque várias leituras do mundo ocorrerão pela primeira vez no contexto da sala de aula.

Além desses dois pontos, a necessidade de saber a Língua de Sinais e de possuir conhecimentos pedagógicos específicos, a pesquisa revelou a importância do conhecimento e do reconhecimento dos valores culturais que dão origem a demandas de natureza política que não encontram espaço no contexto majoritário e permanecem como lutas encampadas pelos surdos enquanto minoria. Essa terceira necessidade nos conecta ao cenário elaborado por Freire (1979) quando destaca o compromisso político do professor que emerge do reconhecimento da condição dos “oprimidos” que estão submetidos a condições históricas que dificultam ou impedem sua movimentação do lugar social criado para eles que lhes nega o direito de ser. A responsabilização do professor quanto à superação dessa condição inclui a crítica à realidade por meio de um diálogo em que as vozes dos alunos comparecem como legítimas e seus sentidos subversivos passam a ser parte da recriação das condições sociais nas quais a sociedade, como um todo, deve constituir a experiência humana.

Os resultados sugerem, especialmente quando da análise das concepções dos professores, que precisa haver equilíbrio quanto ao reconhecimento da formação necessária e do perfil dos professores para trabalharem com surdos. No momento histórico atual, há uma ênfase sobre a necessidade de fluência em Libras e já reconhecemos sua importância. Há, ainda, um discurso político forte quanto à identificação do professor com a “causa surda” que corresponde à terceira necessidade elencada e também reconhecida, mas as condições pedagógicas sob as quais estão se realizando a alfabetização/letramento e a educação dos surdos de forma geral, ainda são um grande desafio para os professores e para o sistema educacional, mas aparecem no discurso, secundarizadas tanto por causa das urgências com relação à fluência em Libras quanto por causa da complexidade que envolve o fazer pedagógico, pois este, como prática social, é uma construção histórica que nasce e se transforma em razão das demandas atribuídas à escola pela sociedade.

No momento atual, em razão da recente adoção do bilinguismo como proposta para a educação dos surdos (recente se considerarmos toda a história da educação dos surdos), a exigência da Libras no contexto escolar é uma forma de afirmação e respeito aos direitos dos

surdos e essa mudança ocorreu em razão do discurso inclusivo pós-moderno que propiciou a emergência de minorias que já travavam lutas por seu reconhecimento. Essa nova necessidade social, apesar de conviver com as perspectivas passadas, enseja para o campo da pesquisa o desafio de dialogar com o campo da prática na construção do fazer pedagógico de acordo com as novas demandas sociais e políticas, pois outras necessidades quanto ao perfil do professor estão sendo negligenciadas.

Todavia essa não é uma tarefa fácil. Os resultados encontrados evidenciam que a inclusão de novas práticas pedagógicas no trabalho professor, em razão dos novos saberes construídos pela reflexão sobre a prática, não é um processo simples nem imediato. Isso porque, como diz Charlot (2005), a prática está conectada com um conjunto de valores construídos em torno dela e Sacristán (1999) corrobora nesse sentido, dizendo que esses valores são ratificados pelo coletivo dos professores. Portanto, a prática não nasce e nem se transforma fora dos discursos, fora do coletivo, fora da conexão com o universo de valores que constitui o que é ser professor. A prática conecta-se com o que os professores pensam sobre o que é ensinar e para que ensinar, por isso, em um programa de formação continuada, os professores não partem do zero, mas seus saberes já sedimentados são pontos de ancoragem de novos saberes que serão incorporados à sua prática.

Esse é um processo complexo que precisa da convergência das práticas concorrentes no delineamento da política de formação e no oferecimento de condições consistentes para que ela aconteça. Nesse sentido, as práticas concorrentes, por meio das oportunidades de formação, podem conectar o professor com o coletivo dos sentidos produzidos pela categoria, possibilitando sua adesão e maiores possibilidades de mudança.

Oxalá tais achados possam levar os pesquisadores, os professores e os responsáveis pela educação dos surdos a pensar na formação inicial dos professores, acrescentando outros conteúdos para contemplar as necessidades do docente, uma vez que já há obrigatoriedade quanto à inclusão de Libras nos currículos de formação, prevista no Decreto nº 5.626/2005, embora já seja conhecido o caráter aligeirado e reducionista dos cursos de Língua de Sinais nesse nível de formação, por isso ela não garante ao professor os conhecimentos didático-pedagógicos que possam prepará-los para a tarefa de alfabetizar/letrar os surdos. Se há falhas na formação inicial, não é diferente na formação continuada. Nessa etapa, a formação poderia preencher as lacunas deixadas pela formação inicial e propiciar o desenvolvimento de propostas pedagógicas coerentes com a realidade dos surdos para que os professores não lançassem mão apenas das metodologias próprias para o ensino dos alunos ouvintes que já, de longa data, mostram-se ineficientes quando trasladadas para os surdos.

Ao adotar tais metodologias no trabalho com os alunos surdos, os professores estão legitimados pelos saberes da prática e reconhecidos pelo seu coletivo, por isso a tarefa de reflexão sobre essas práticas torna-se mais difícil. Entretanto, mesmo que essas práticas façam parte de um repertório reconhecido, elas não garantem o sucesso do trabalho do professor quanto à aprendizagem dos alunos. Pelo que emergiu das análises, uma prática gera valores e produz uma rotina, na qual professores e alunos assumem seus papéis, como vimos com a prática de estudo do vocabulário: os alunos já sabiam o que fazer com um texto novo, eles deveriam procurar as palavras difíceis. Essa rotina era familiar e todos assumiam seus papéis, produzindo uma impressão de aprendizagem, que satisfazia alunos e professores porque todos eles correspondiam de forma competente ao papel que lhes era atribuído dentro da prática. Essa falsa ideia de produtividade era mais um dos componentes que impedia sua reflexão sobre a prática.

Quanto à aquisição de língua pelos alunos, os resultados encontrados evidenciam que a aprendizagem da primeira língua na idade adulta está diretamente relacionada à possibilidade de ressignificação da experiência em termos comunicativos e identitários porque, no caso dos surdos, a falta de comunicação provoca o isolamento do conjunto dos significados sociais criados sobre a realidade que os cerca e, em especial, sobre sua condição de surdo. Nesse contexto, a apropriação da LS acontece com e na constituição de vínculos com o grupo de referência, ainda que tardiamente, e esse vínculo permite a autoidentificação e a reconstrução de sentidos em torno do que é ser surdo.

Como consequência, eles podem vislumbrar um lugar no mundo que é só seu, no sentido bakhtiniano, mas é, também, um lugar construído pelo coletivo dos surdos que apresenta possibilidades de ser pela e na diferença. É um lugar onde suas trajetórias individuais se encontram e fazem sentido quando compartilhadas com a experiência dos outros surdos, ressaltando a condição que os une e possibilitando a reconstrução das representações sobre a experiência pessoal dentro de um novo *background* em que os valores e as experiências dos surdos são legítimos porque representam “aquilo que somos ou pensamos ser” e escapam dos estigmas criados pelo grupo majoritário nos quais a surdez é geralmente tida como um desvio do padrão ouvinte.

Os dados revelam que a escola é o lugar privilegiado de aquisição de língua para os surdos. Essa revelação subsidia a proposição da inclusão de espaços e estratégias que possam contemplar o desenvolvimento linguístico dos surdos no contexto da escola e do planejamento do professor como uma ação deliberada, pois esses alunos raramente têm essas oportunidades fora do ambiente escolar. Esses espaços e estratégias poderão ser planejados sob, pelo menos,

dois aspectos: a necessidade de contato com os pares e a criação de momentos de fala espontânea em que os alunos possam tanto escolher os tópicos como negociar sentidos sobre eles.

Os resultados alcançados sugerem, ainda, um contínuo no processo de aquisição de língua em que a necessidade de aprender a Língua Portuguesa aparece como um ponto ao longo do seu desenvolvimento linguístico, que se dá após a aquisição da língua de sinais. Observamos que eles mesmos passam a desejar a aprendizagem da segunda língua como elemento de constituição identitária e por cumprir importante papel no alcance de outros objetivos quanto à inserção social. Entretanto não é um processo isento de conflitos, pois eles têm de superar várias dificuldades, entre as quais, a posição dos pais em relação à língua de sinais, a rejeição dos surdos que “já estão no mundo dos ouvintes” e a falta de oportunidades na sociedade e na escola, levando-os a prosseguir, muitas vezes, sem o apoio familiar, na busca da construção da identidade linguística. No caso específico dos alunos pesquisados, a falta de desenvolvimento linguístico os deixou reféns da família e da sociedade quanto à provisão de oportunidades de desenvolvimento, as quais só estão se materializando em razão de estarem na capital do país e porque os discursos e as práticas sociais da atualidade possibilitaram maior visibilidade de sua causa.

A Língua Portuguesa para os alunos desta pesquisa mostrou-se um projeto de “futuro”, pois eles sentem, de forma íntima e profunda, dificuldades de aquisição de várias naturezas, entre elas, aquelas registradas neste trabalho que só reconhecemos pelo estudo contrastivo dos processos de construção da escrita com e sem suporte da oralidade/sonoridade que são característicos, respectivamente, das pessoas ouvintes e surdas. A aquisição da Língua Portuguesa está envolta em questões de ordem política e social e revela-se para eles como necessária ao alcance de objetivos que concretizam sua cidadania. Entretanto essa revelação é um fato pessoal que pode ser retardado se a proteção ou a omissão da família e do Estado impedirem que a necessidade se apresente para eles, fazendo-nos lembrar o que Vigotski (1997) diz sobre a importância do entorno social das pessoas com deficiência quanto aos freios que podem colocar, impedindo seu desenvolvimento. A necessidade de aprender a Língua Portuguesa também se revela com a ampliação de suas expectativas quanto ao exercício da cidadania porque essa ampliação também promove o desejo de pertencimento ao grupo dos surdos “que tão no mundo dos ouvintes”, nisto consignado o trânsito nos dois mundos, como nos diz Skliar (1998), os surdos são multiculturais porque se constituem nas duas culturas.

Esses resultados possibilitam o entendimento do papel e do espaço da aquisição de segunda língua em concomitância com a primeira, possibilitando concluir que quem não sabe nenhuma língua não pode entender as diferenças existentes entre elas nem o que representam para quem delas faz uso. Essa compreensão revelou-se quando os alunos puderam acessar pelo menos uma das línguas e entender as relações que determinavam o lugar social que eles ocupavam em razão dela e que possibilidades de participação ela possibilitava. A partir da aquisição da primeira língua, eles puderam visualizar maiores possibilidades de inserção social, identificando as condições para essa ampliação, nas quais a aquisição da outra língua aparecia como um fator fundamental. Nesse sentido, as motivações sociais, políticas e psicolinguísticas para o aprendizado da segunda língua mostraram-se cruciais, não podendo ser negligenciadas no contexto de aquisição da primeira, em especial, por causa do contínuo apresentado anteriormente em que o Português passa a ser considerado como uma necessidade pelos próprios surdos depois que já conseguem se comunicar em Libras.

Além das questões relativas à aquisição tardia de língua, na área da Sociolinguística Interacional, esta pesquisa representa um esforço de assimilação de categorias criadas no âmbito dos estudos das línguas orais, no estudo de uma língua sinalizada. O que sobressai desse exercício é a necessidade de pesquisas que possam centrar-se especificamente na análise dessas categorias para confirmá-las, reelaborá-las ou propor outras que sejam mais adequadas ao estudo da interação em contexto de língua sinalizada, apresentando o inventário dos recursos discursivos em categorias mais apropriadas à língua de sinais. Esse inventário poderá servir para ampliar a compreensão da variabilidade cultural associada às comunidades dos surdos que, originada em uma condição atada ao corpo, gera valores pelos quais o grupo que dela compartilha se identifica como “nós” e é identificado como um coletivo pelos outros “nós”.

A despeito desse limite, esta pesquisa ressaltou a importância da dimensão interacional na criação de oportunidades de aprendizagem, oferecendo subsídios para formação de professores. Pontecorvo et al. (2005) ressaltam que os professores que recebem formação nesse sentido melhoram consideravelmente a forma de interagir com os alunos, criando condições concretas de aprendizagem pela forma como conduzem o discurso em sala de aula. A formação também ajuda o professor a superar atitudes arraigadas que podem e precisam ser mudadas e assim adquirem recursos que possibilitem perguntar mais, melhorar a qualidade das perguntas, ampliar as respostas dos alunos, avaliar as respostas incompletas, conduzir raciocínios imprecisos, guiando os alunos mais apropriadamente na construção do conhecimento. Quando o professor não se sente à vontade para falar com os alunos ou não



está preparado para tal, há uma redução das possibilidades de exploração do conteúdo, bem como de sua contextualização por ele não conseguir acionar recursos discursivos que propiciem a intercalação de um assunto com outros e destes com a realidade.

Essa inabilidade do professor prejudica a construção do conhecimento porque os alunos ficam impossibilitados de ancorar as novas informações no conjunto de suas vivências. A principal consequência para os alunos é uma construção vazia e sem encadeamento que os faz reproduzir os conhecimentos de forma telegráfica, sem poder explicar suas respostas nem exemplificá-las em razão de apreendê-las apenas por processos cognitivos e atividades elementares como a memorização e a cópia. Essa evidência contribui para retirarmos a explicação do fracasso escolar dos surdos do processo de aprendizagem para localizá-lo nos processos de ensinagem, de responsabilidade do professor.

Outro exercício que se mostrou muito produtivo no âmbito desta pesquisa foi a aplicação do conceito de pedagogia culturalmente sensível que caminhou na tentativa de captar os modos como o professor faz a incorporação da variabilidade cultural manifestada pelos alunos, tanto no discurso quanto na adoção e utilização dos recursos didático-pedagógicos, materializando-se na constituição do clima interacional e na priorização da rota visual para exploração dos recursos e das estratégias de ensino da língua. cremos que esse ponto acrescenta elementos ao desenvolvimento do conceito de pedagogia visual, trazendo contribuições sociolinguisticamente fundamentadas. Observamos que, de forma natural, uma das professoras incorporava à sua didática aspectos da variabilidade cultural dos surdos, marcada pela visualidade. Assim, ressaltamos que a atenção do professor quanto a esta incorporação precisa ser permeada do sentido cultural e não apenas instrumental que essa questão enseja. Nesse sentido, voltamos ao que discorremos no capítulo teórico para ratificar que a possibilidade de operar com a linguagem pelo sentido da visão, da audição ou do tato não é apenas uma adaptação do corpo em razão da limitação de um órgão do sentido, no dizer de Skliar (1998), não se trata de uma cultura patológica, mas é resultado das diferenças humanas e, como cultura, gera valores, crenças, instrumentos próprios pelos quais um grupo se identifica e se diferencia de outros grupos e de outras formas de organização da experiência vital.

A professora referenciada adotava estratégias de exploração da visualidade magistralmente em algumas ocasiões, como na exploração do desenho, mas, em outras, ela não obtinha o resultado desejado quanto à aprendizagem dos alunos, porque essa exploração dependia da natureza dos recursos semióticos e dos processos de semiotização, como no caso da leitura da reportagem sobre a transferência do lixo e, em outras ocasiões, dependiam de

conhecimentos sobre a mediação pedagógica daquele conteúdo, como os da Matemática. Na verdade, a possibilidade de contar com essa professora como colaboradora nesta pesquisa foi um excelente laboratório porque, pela sua experiência com a surdez, ela apontou caminhos férteis à compreensão dessa temática. Nesse sentido, ratificamos a importância de o professor não apenas saber a língua dos alunos, mas circular na cultura deles para tornar-se capaz de construir as oportunidades de aprendizagem pela apropriação de seus modos de obter informação, construir a interação e o conhecimento.

Como desdobramento do conceito de pedagogia culturalmente sensível, esta pesquisa aponta para a importância da inclusão da historicidade dos alunos na análise de suas produções. A investigação ora iniciada certamente ainda não é marcada pelo rigor requerido pela análise linguística posto que apenas se serviu da orientação sociolinguística para investigar a prática pedagógica, entretanto aprovou a este trabalho oferecer subsídios para que a pesquisa sociolinguística futura realize o inventário já iniciado por alguns pesquisadores (FERNANDES, 2003; BERNARDINO, 2000) quanto aos erros evidenciados pelos alunos surdos na construção/aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita, com a inclusão dos antecedentes sociolinguísticos dos alunos como categoria norteadora da compreensão de tais erros. Conforme de Bortoni-Ricardo (2004) e Mollica (2000), esse inventário serve para orientar as ações do professor especialmente quanto ao preparo de material para ensino da língua.

Esta pesquisa sugere, ainda, que a prática docente não seja analisada apenas a partir das competências do professor, mas que o sistema de ensino, responsável por prover a efetivação da sua prática, seja incluído tanto na análise das condições que oferece como nos resultados que promove. Esta conclusão tem como base o fato de que a designação das professoras para a classe de surdos teve um impacto sobre o trabalho realizado na sala e nas suas vidas pessoais, uma vez que assumiram uma tarefa para a qual não estavam preparadas do ponto de vista de sua formação e de sua opção profissional. Essa questão deveria gerar interesse dos pesquisadores quanto às práticas concorrentes que não estão na alçada do professor nem contidas com o contexto propriamente pedagógico, mas se relacionam com o contexto estrutural e organizativo. Tais práticas, quando não estão bem ajustadas geram impactos negativos, acrescentando dificuldades e, até mesmo, impossibilitando a realização do trabalho do professor e, embora tenham sua origem fora da sala de aula, acabam gerando situações difíceis cuja responsabilidade não é do professor, mas ele acaba assumindo todo o ônus da solução.

Considero que uma limitação deste trabalho é a pulverização da análise da prática pedagógica em uma quantidade diversificada de eventos de letramento. Esse caminho metodológico foi escolhido para ressaltar o panorama da ação do professor. Se, por um lado, consideramos essa pulverização como uma limitação, por outro lado, ela apresentou a vantagem de possibilitar uma abordagem mais profunda de cada evento. Apesar dos resultados, sugiro que outras pesquisas possam conceder espaços maiores para os aspectos da leitura, escrita, ensino da Matemática, entre outros, separadamente.

Encerro esta pesquisa satisfeita com os caminhos percorridos e as descobertas realizadas e reitero que meu interesse recaiu sobre os meus colaboradores, por isso não tenho a presunção de querer generalizar seus resultados, entretanto creio que a leitura deste trabalho poderá ser recomendada para aqueles que desejam compreender a realidade dos alunos surdos que adquirem tardiamente a primeira língua e compreender as características e necessidades do processo de alfabetização e letramento oferecido a eles pela escola no que tange à prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- APAE. **Trabalho e deficiência mental: perspectivas atuais**. Brasília: Dupligráfica, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARBOSA, H. O desenvolvimento cognitivo da criança surda focalizando nas habilidades visual, espacial, jogo simbólico e matemática. In: QUADROS, R.; STUMPF, M. **Estudos surdos IV**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009, p. 408-425.
- BASSO, I. M. S. **Educação de pessoas surdas: novos olhares sobre as questões do ensinar e de aprender língua portuguesa**, 2003, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2003
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução de C. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENÍCIO, M. N. M.; DIAS, E. M. A. O adulto que pensa, faz e aprende matemática: desafios e implicações para o ensino e a aprendizagem na alfabetização e letramento de jovens e adultos. In: VI ENCONTRO BRASILIENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Anais do VI Encontro Brasiliense de Educação Matemática**. Brasília, 19 a 21 de setembro, 2014.
- BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou Lógica?: A produção lingüística do surdo**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- \_\_\_\_\_. Interferências da língua oral na língua escrita. In: RAMOS, W. M. (Org). **Praler - Programa de Apoio a leitura e escrita**, Unidade 13, 2004a.
- \_\_\_\_\_. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004b.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, M. S. F. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, p. 167-179.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2007, Fascículo II.

\_\_\_\_\_. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Auditiva**. Brasília: SEESP, 1997a, Volume 1.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. 431f. Tese (Doutorado em Filologia e Linguística Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

BUZZAR, E. A. S. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CADER, F. A. A. A. **Leitura e escrita na sala de aula: uma pesquisa de intervenção com crianças surdas**. 1997. 181 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de Brasília. Brasília, 1997.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação dos surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos surdos II: Série Pesquisas**. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

CAPOVILLA, F. C.; TIMOTEO, J. G. A importância do novo Deit-Libras para a educação bilíngue da criança surda. In: ANDREIS-VITKOSK, S.; FILIETAZ, M. R. P. (Orgs.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: UTFPR, 2014. p. 103-128.

CARVALHO, R. E. **Dez anos depois da Declaração de Salamanca**. 2004. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/eventos1.asp](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/eventos1.asp). Acesso em 01/03/2011.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica Editora, 2008.

CASTRO JÚNIOR, G. **Projeto Varlibras**. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. São Paulo: Delta, 1999, v. 15. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)

44501999000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2012.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>.

\_\_\_\_\_. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. D.; (Orgs). **Cenas da Sala de Aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 105-124.

CAZDEN, C. B. **El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. Madri, Espanha: Paidós, 1991.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, M. R. **Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil**: Enciclolibras. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas- LIP, Universidade de Brasília, 2012.

COSTA, M. V. Perspectivas históricas do trabalho docente. In: COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. (p. 63-82).

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. D. (Orgs). **Cenas da Sala de Aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

CRESWELL, J. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. Thousand oaks, CA: Sage publications, 1998.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R. S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382009000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 dez. 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª Ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS (A). **Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos**, 20 a 24 de abril de 1999, Porto Alegre/RS. Disponível em: [www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao\\_surdos\\_querem.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_surdos_querem.doc). Acesso em 13/05/2011.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education**, v. 18, n. 4, p. 335-356, December 1987.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. "O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo, Loyola, 2002, p. 215-234.

FABRÍCIO, B.; BASTOS, L. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do "nós" perante o "outro". In: PEREIRA, M.; BASTOS, C.; PEREIRA, T. (Orgs). **Discursos sócio-culturais em interação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p.39-66.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FELTRINI, G. M. **Aplicação de modelos qualitativos à educação científica dos surdos**. 2009. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, S. **Critérios diferenciados de avaliação na língua portuguesa para estudantes surdos**. Curitiba. 2002.

\_\_\_\_\_. É possível ser surdo em Português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. Volume 2, Capítulo 5, p. 59-81.

\_\_\_\_\_. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação de Surdos**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FOUREZ, G. **A Construção das Ciências: Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências**. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

FRAGOSO, A. C. P. F. **Relações de surdos com a leitura e estratégias utilizadas**. 2000. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

FRANCO, M. M. S.; FERREIRA, M. E. S.; ZOCARATTO, B. L. Sobre Competência Comunicativa. **Revista Desempenho**, v. 10, n.1, Junho 1971:2009.

FREIRE P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, B. G. Acquisition of English literacy by signing deaf children. **Ponto de Vista**, n.05, p. 129-150, Florianópolis, 2003. Disponível em [http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista\\_05/07\\_garcia.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/07_garcia.pdf). Acesso em 23/09/2014.

GESUELI, Z. M. **A criança não ouvinte e a aquisição da escrita**. 1988. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 162. f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 1998.

GLADIS, P. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-74.

GLAT, R. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 1 supl. 1, p. 65-74, 1992. Disponível em: ISSN 1413-6538.

GÓES, M. C. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. São Paulo: LTC, 1993.

\_\_\_\_\_. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo, Loyola, 2002. p. 13-20.

\_\_\_\_\_. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo, Loyola, 2002. p. 107-148.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOLDIN-MEADOW, S. **The resilience of language: what gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language**. New York: Psychology Press, 2003.

GONÇALVES, H. A. O conceito de letramento matemático: algumas aproximações. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a14.pdf>. Acesso em: 01/09/2014.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005.

GORDON, T. Ethnographic Research in educational settings. In: ATKINSON, P.A. **Handbook of Ethnography**. London: SAGE Publication, 2007, p. 188-203.

GRANNIER, D. M. A jornada lingüística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI M. C. (orgs.), **Lingüística Aplicada: Suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 199-216.

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

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo, Loyola, 2002. p. 149-182.



GUTIERREZ, E. **A visualidade dos sujeitos surdos no contexto da educação audiovisual**. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

HAUGEN, E. Dialeto, língua, nação. In: BAGNO, M. **Norma Linguística**. São Paulo: Loyola, 2001. pp. 97-114.

HORNBERGER, N. H. Criando contextos eficazes para o letramento bilíngue. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. D.; (Orgs.). **Cenas da Sala de Aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 23-50.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, Versão Online.

HYMES, D. Sobre competência comunicativa. Tradução: Marilda Macedo Souto Franco, Maria Eugênia Sebba Ferreira e Bruna Lourenção Zocaratto. **Revista Desempenho**, v.10, n. 1, Universidade de Brasília, 2009. p. 74 - 104.

JAPIASSU, H. **Nascimento e Morte das Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1978.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 2009. pp. 105-127.

JONES, K.; MARTINS-JONES, M. E.; BHATT, A. A construção de uma abordagem crítica, dialógica para a pesquisa sobre o letramento bilíngue - diários de participantes e entrevistas. In: MAGALHÃES, I (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 111-158.

KARNOPP, L.; QUADROS, R. M. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.) **A criança 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, RS, 2001. p. 214-230.

KELMAN, C. A.; MARTINS, L. M. B. Peculiaridades da significação no letramento de adultos surdos. In: ORRÚ, S. E. **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012, p. 115-145.

\_\_\_\_\_. Trabalho e inclusão social: uma experiência com trabalhadores surdos. In: 9º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED- CENTRO-OESTE, **Painel**, Brasília: ANPED, 2008.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação, Conceituando a Bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 15-26.

LABORIT, E. **O voo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES** [on line], v. 19, n. 46, p. 68-80. Campinas, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32621998000300007. Acesso em 10/06/2009.

LARAIA, R. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

LEBEDEFF, T. Análise das estratégias e recursos "surdos" utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 139-152, jul/dez 2006.

LEITE, T. D. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras)**: um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - São Paulo, 2008.

LIMA-SALLES, H. M. (Org.) **Bilinguismo dos surdos**: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cênone. 2007.

LIMA-SALLES, H. M. M. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. et al (Orgs) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 35-46.

LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-188.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica / etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACHADO, E. L. **Psicogênese da leitura e da escrita na criança surda**. 2000. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2000.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna**: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 2001.

MALINOWSKI, B. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, L. M. B. **A significação no desenvolvimento de surdos adultos em processo de aquisição da primeira língua**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MARTINS, L. M. B.; TACCA, M. C. V. R.; KELMAN, C. A. Vigotsky: a inclusão e a educação bilíngue dos surdos. **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, PR, 2009.

- MARTINS, S. E. S. O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. 2005. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, Marília, SP, 2005.
- McNEELY, I. F.; WOLVERTON, L. **A reinvenção do conhecimento: de Alexandria à Internet**. São Paulo: Record, 2013.
- MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.
- MICOTTI, M. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2012.
- MIRANDA, M. I. A produção do conhecimento científico, os paradigmas epistemológicos e a pesquisa social. **Educação e Filosofia**, nº 37, p. 239-251, jan/jun 2005. Disponível em [www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/576/521](http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/576/521)
- MOITA LOPES, L. P. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. D. (ORGS). **Cenas da Sala de Aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 125-159.
- MOLLICA, M. C. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Português e Matemática: parceria indispensável em política educacional. In: SILVA, C. R.; HORA, D.; CHRISTIANO, M. E. A. (Orgs.). **Linguística: práticas pedagógicas**. Santa Maria, RS. Pallotti, 2006. p. 33-54.
- MOTTEZ, B. Los banquetes de sordomudos y el nacimiento del movimiento sordo. In: Ensaïos, resenhas, críticas, pontos de vista. **GELES**, n. 6., Ano 5, p. 5-49, 1992.
- MRECH, L. M. **Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira**, 2001. Disponível em: [www.educacaoonline.pro.br/index.php?option](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option). Acesso em 10/05/2008.
- MUNIZ, C. A. Mediação e conhecimento matemático. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006, p. 149-179.
- MUSSELMAN, C. **How do children Who can't hear learn to read an alphabetic script?** A review of the literature on reading. Oxford, University Press, 2000.
- OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006.
- ONG, W. **Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra**. México: FCE, 1987.
- PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita da criança surda. **Caderno CEDES**, São Paulo, v. 1, n. 69, p. 205-229, São Paulo: Cortez, 2006.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo, Loyola, 2002. p. 21-43.

PINTO, V. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: percepção de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusiva. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI, Itajaí, 2011.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Orgs.). **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

QUADROS, R. M. **A educação dos surdos**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **A análise do discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.

REILY, L. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/n, Ago 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000200011&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200011&Ing=en&nrm=iso). Acesso: 16/05/2014.

RODRIGUES, E. G. **A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas**. 2009. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford, England: Blackwell, 1989.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

SANCHES, C. A escola, o fracasso escolar e a leitura. In: LODI, A. C. B. et al (Orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 15-26.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, R. **Olhar esticado**: aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHIFFRIN, D. Interactional Sociolinguistics. In: McKAY, S. L.; HORNBERGER, N. (Orgs.) **Sociolinguistic and language teaching**. New York: Cambridge, 1996, p 307-328.

SILVA, J. E. F. **A construção da língua portuguesa escrita pelo surdo não oralizado.** 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, 2009.

SILVA, M. D. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, T. S. A. **A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil.** 2008. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

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

SMITH, F. **Leitura significativa.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento.** Campinas, Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STRNADOVÁ, V. **Como é ser surdo.** Rio de Janeiro: Babel Editora, 2000.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem da escrita de sinais pelo sistema SignWriting:** línguas de Sinais no papel e no computador. 2005. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SUPER, C. M.; HARKNESS, S. The environment as culture in developmental research. In: FRIEDMAN, S. L. WACHS, T. D. **Measuring environment across the life span:** Emerging methods and concepts. Washington, DC, US: American Psychological Association. 1999, p. 279-323.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. A construção da identidade profissional do professor e a produção diarista. In: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação de professores:** práticas discursivas, representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2005. p. 165-179.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TUXI, P. S. **A atuação do intérprete educacional no Ensino Fundamental.** 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

VARGAS, R. C. **Composição aditiva e contagem em crianças surdas:** intervenção pedagógica com filhos de surdos e de ouvintes. 2011. **X f.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grando do Sul, Porto Alegre, 2011.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2002. 6. ed.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas - Tomo V.** Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Madrid: Visor, 1983.

WIDELL, J. As fases históricas da cultura surda. In: Ensaios, resenhas, críticas, pontos de vista. **GELES**, n. 6. Ano 5, 1992. p. 20-49.

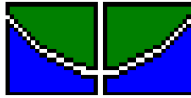
WILCOX, S; WILCOX P. **Aprender a ver.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUGLIANI, A. P.; MOTTI, T. F. G.; CASTANHO, R. M. O autoconceito do adolescente deficiente auditivo e sua relação com o uso do aparelho de amplificação sonora individual. **Rev. Brasileira de Ed. Especial**, v. 13, p. 95-110, 2007.

## APÊNDICES

### 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Instituição



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a),

Sou aluna do curso de Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília e orientanda da Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo. Estou realizando uma pesquisa cujo tema é “A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos” e meu objetivo é investigar propostas que possam favorecer o ensino e a aprendizagem desses alunos. Assim, solicito o seu consentimento quanto à realização da pesquisa na Instituição \_\_\_\_\_ . Em caso de dúvida, você poderá obter esclarecimentos com a pesquisadora responsável.

A participação envolve:

- A observação em sala de aula durante as atividades;
- Filmagem de atividades livres ou dirigidas, envolvendo a turma pesquisada;
- O estudo de materiais produzidos em sala;
- Utilização, em eventos acadêmicos, de materiais produzidos pelos alunos e de imagens e áudios registrados com objetivos de estudo e pesquisa.

A pesquisadora garante a não identificação dos participantes em produções escritas como a tese de doutorado, artigos, livros e publicações, em geral.

Agradeço a sua colaboração,

Linair Moura Barros Martins  
Pesquisadora Responsável – (61) 3380-3233 e 8103-1224

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

Concordo com a realização da pesquisa em questão nesta \_\_\_\_\_.  
Autorizo a apresentação das imagens obtidas durante a pesquisa em fóruns acadêmicos, aulas, palestras, congressos quando da apresentação dos resultados obtidos.  
Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, sobre os procedimentos envolvidos, assim como sobre os possíveis benefícios decorrentes deste trabalho acadêmico para a educação dos surdos.

Assinatura/carimbo: \_\_\_\_\_  
Brasília, \_\_\_\_\_ de 2013.

## 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras e Intérprete Educacional



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professora/Intérprete,

Sou aluna do curso de Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília – UnB e orientanda da Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo. Estou realizando uma pesquisa cujo tema é “A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos” e meu objetivo é investigar propostas que possam favorecer o ensino e a aprendizagem destes alunos. Assim, solicito o seu consentimento e participação nesta pesquisa. Em caso de dúvida, você poderá obter esclarecimentos com a pesquisadora responsável.

A participação envolve:

- A observação em sala de aula durante as atividades;
- Filmagem de atividades livres ou dirigidas, envolvendo a turma pesquisada;
- O estudo de materiais produzidos em sala;
- Utilização, em eventos acadêmicos, de materiais produzidos pelos alunos e de imagens e áudios registrados com objetivos de estudo e pesquisa.

A pesquisadora garante a não identificação dos participantes em produções escritas como a tese de doutorado, artigos, livros e publicações, em geral e o participante tem o direito, se achar conveniente, de retirar o consentimento sem qualquer prejuízo.

Agradeço a sua colaboração.

Linair Moura Barros Martins  
Pesquisadora Responsável – (61) 3380-3233 e 8103-1224

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

Concordo em participar da pesquisa em questão, na condição de professora/Intérprete da turma pesquisada. Autorizo a apresentação das imagens obtidas durante a pesquisa nas quais eu esteja presente, em fóruns acadêmicos, aulas, palestras, congressos quando da apresentação dos resultados obtidos.

Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, sobre os procedimentos envolvidos, assim como sobre os possíveis benefícios decorrentes deste trabalho acadêmico para a educação dos surdos.

Assinatura : \_\_\_\_\_

Brasília, \_\_\_\_\_ de 2013.



### 3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a),

Sou aluna do curso de Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília – UnB e orientanda da Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo. Estou realizando uma pesquisa cujo tema é “A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos” e meu objetivo é investigar propostas que possam favorecer o ensino e a aprendizagem destes alunos. Assim, solicito o seu consentimento e participação nesta pesquisa. Em caso de dúvida, você poderá obter esclarecimentos com a pesquisadora responsável.

A participação envolve:

- A observação em sala de aula durante as atividades;
- Filmagem de atividades livres ou dirigidas pela professora, envolvendo o aluno;
- O estudo de materiais produzidos pelo aluno;
- Utilização, em eventos acadêmicos, de materiais produzidos pelo aluno e de imagens e áudios registrados com objetivos de estudo e pesquisa.

A pesquisadora garante a não identificação dos participantes em produções escritas como a tese de doutorado, artigos, livros e publicações, em geral e o participante tem o direito, se achar conveniente, de retirar o consentimento sem qualquer prejuízo.

Agradeço a sua colaboração.

Linair Moura Barros Martins  
Pesquisadora Responsável – (61) 3380-3233 e 8103-1224

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

Concordo em participar da pesquisa em questão, na condição de aluno (a) da turma pesquisada. Autorizo a apresentação das imagens obtidas durante a pesquisa, nas quais eu esteja presente, em fóruns acadêmicos, aulas, palestras, congressos quando da apresentação dos resultados obtidos.

Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, sobre os procedimentos envolvidos, assim como sobre os possíveis benefícios decorrentes deste trabalho acadêmico para a educação dos surdos.

Assinatura : \_\_\_\_\_

Brasília, \_\_\_\_\_ de 2013.

#### 4. Roteiro para a entrevista etnográfica - Alunos

Data: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Nascimento: \_\_\_\_\_

1. Informações sobre o aluno: Quando nasceu? Onde nasceu? Nasceu surdo ou ouvinte?
2. Informações sobre a surdez: Qual a causa da surdez? Como a surdez foi descoberta? Há outros surdos na família? Recebeu atenção médica? Fonoaudiológica? Foi protetizado? Surdez pré-linguística ou pós-linguística?
3. Informações sobre a vida doméstica: Como é composta a família? Como foi criado? Com quem? Que pessoas estavam à sua volta? Como é a vida em casa? Ele(a) tem amigos? O que acha da família? O que faz em casa?
4. Informações sobre o sistema de comunicação: Como se comunicava? Era alegre, triste, saudável, doente... Teve contato com a língua de sinais na infância? A família conhece a língua de sinais, hoje? Alguém da família se comunica em LS?
5. Informações sobre a escolarização: Quando foi para escola? Por que veio estudar na idade adulta? O que espera da escola? O que aprendeu na escola? O que costuma ler? Em que ocasiões utiliza a escrita?
6. Expectativas quanto ao futuro: E a vida profissional, Já trabalhou? E a vida emocional? Já teve namorado? Já se interessou por alguém? Já casou? Tem filhos? Você acreditava que um dia será capaz de ler e escrever? O que ele(a) mais gosta de fazer?

## 5. Roteiro para a entrevista etnográfica – Professores/Intérprete

Data: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Nascimento: \_\_\_\_\_

1. Dados profissionais e acadêmicos: qual a área de formação? Há quanto tempo atua como professor? Há quanto tempo trabalha com surdos? Que formação possui na área? Por que optou pelo trabalho com surdos?
2. Sobre a língua de sinais: É fluente? Como aprendeu LS? Que relação tem com a surdez? Verificar que concepções têm sobre a LS? Qual a importância da LS na educação dos surdos?
3. Sobre a surdez: verificar que concepções têm sobre a surdez. Acha que os alunos serão alfabetizados?
4. Sobre suas atividades docentes: como avalia seu trabalho com os surdos?
5. Sobre as perspectivas teóricas: conhece as perspectivas teóricas que orientam a educação dos surdos? Com qual delas se identifica? O que é letramento? O que é alfabetização? O que é bilinguismo? Qual a principal preocupação de um professor de surdos? O que você espera como professor do desenvolvimento dos alunos neste ano?

**6. Roteiro para a entrevista etnográfica – Instituição (Diretor e Coordenador)**

Data: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Nascimento: \_\_\_\_\_

1. Sobre a surdez e a pessoa surda: Como a instituição vê a pessoa surda? Como a instituição vê os alunos desta classe? Porque estes alunos estão sendo alfabetizados somente agora? Que barreiras estes alunos enfrentam na sociedade?
  
2. Sobre a missão (por se tratar de uma ONG) qual a missão da instituição com relação à pessoa surda? Como a instituição cumpre essa missão?
  
3. Sobre a educação dos surdos: Qual deve ser a principal preocupação de uma instituição que se propõe a oferecer educação para a pessoa surda? Qual deve ser o perfil do professor para trabalhar com esses alunos? Com que perspectiva teórica a instituição se identifica quanto à educação desses alunos?

## 7. Protocolo de Observação, Interação e Atividades

Data:

Observador:

Professor:

Alunos em sala:

Anexos: (filmes, áudios, fotografias, produções dos alunos, etc.)

<b>Notas descritivas</b>	<b>Notas reflexivas</b>

Fonte: Creswell, 1998